



# Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.

*Jornal internacional de apoio à inclusão, fonoaudiologia sociedade e multiculturalismo*  
*International journal of support for inclusion, speech therapy, society and multiculturalism*

## RIAI

**ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015**  
**Volumen 1, Número 2, Abril 2015**

**Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y Sevilla y Brasil.**

*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and Brasil.*

**Edita:**

ANELAI: Asociación nacional para la educación, logopedia y apoyo a la inclusión.

**RIAI**

<http://riai.jimdo.com/>



**Editorial Enfoques Educativos**  
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

*Precio 10 euros.*

**Trimestral**

*Enero, abril, julio, octubre.*

**Indexación:**  
**DULCINEA**



Derechos de explotación y permisos para el auto-archivo de revistas científicas españolas

## Volumen 1, Nº 2. Abril de 2015

### **Dirección (Direction)**

Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal  
Novo Progresso, PA, Brasil)  
Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén,  
España)

### **Consejo Editorial (Editorial Board)**

Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén,  
España)  
Claudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal  
Novo Progresso, PA, Brasil)  
Dr. José Antonio Torres González. Universidad de  
Jaén, España  
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de  
Granada, España  
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de  
Sevilla, España

### **Consejo de Dirección (Main Board)**

Dr. José Antonio Torres González. Universidad de  
Jaén, España  
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de  
Granada, España  
Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de  
Sevilla, España  
Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza  
(Universidade Estadual do Norte Fluminense–UENF.-  
Brasil-)  
Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de  
Granada. España  
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada.  
España.

### **Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)**

Dr. José Antonio Torres González. Universidad  
de Jaén, España,  
Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de  
Granada, España  
Ms. Claudia De Barros Camargo, Prefeitura  
Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.  
Dr. José María Fernández Batanero.  
Universidad de Sevilla, España  
Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de  
Jaén).  
Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do  
Nordeste Fluminense de Educação Superior da  
Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF –  
BRASIL .  
Katia Oliveira De Barros (Prefeitura de Goiania,  
Brasil)  
Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de  
Granada. España.  
Drª. Fernanda Castro Manhães. Pós-  
Doutoranda em Cognição e linguagem pela  
Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade  
Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil

### **Sede Científica y Redacción**

Correo electrónico:  
[ahernand77@gmail.com](mailto:ahernand77@gmail.com)

Web:  
<http://riai.jimdo.com/>

### **Edición y Suscripciones**

Editorial Enfoques Educativos  
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

**ISSN: 2387-0907**  
**Dep. Legal: J-67-2015**



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión  
Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad

## Índice.

<b>1.-ASPECTOS DIFERENCIALES EN EL DESARROLLO COMUNICATIVO DE LAS PERSONAS CON AUTISMO.</b> <i>Susana Vacas Uclés. Maestra de Audición y Lenguaje.</i>	1-13
<b>2.-CÓMO TRANSFORMAR EL AULA DE INTEGRACIÓN EN AULA DE INCLUSIÓN.</b> <i>Cristina Rosales Marín. Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y Psicopedagoga.</i>	14-24
<b>3.-EL EDUCADOR SOCIAL Y LA VIOLENCIA JUVENIL.</b> <i>Juana Mª Torres Utrera. Maestra de Educación Infantil e Intérprete de LSE.</i>	25-39
<b>4.-A IDENTIDADE LÍQUIDA E O CIBERESPAÇO.</b> <i>Raquel Rocha Rosa de Brito. Mestranda no Programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem, UENF, Brasil. Souza, Carlos Henrique Medeiros de. Coord. Prof. no Programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem, UENF, Brasil.</i>	40-49
<b>5.-EL CONMOVEDOR MUNDO DE LAS FAVELAS DE BRASIL.</b> <i>Alba González Estepa, Silvia Amores Ruíz, Ana Arroyo Arroyo. Educación Social. Universidad de Jaén.</i>	50-56
<b>6.-EL TRABAJO COOPERATIVO.</b> <i>Laura Robles Laguna. Maestra especialista en Audición y Lenguaje y Psicopedagoga.</i>	57-66
<b>7.-COMO TRABAJAR LAS PRAXIAS BUCOFACIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.</b> <i>Estefanía García Gijón. Maestra especialista en audición y lenguaje.</i>	67-84
<b>8.-ASPECTOS E PROCESSOS DIALÓGICOS NA ESTRUTURAÇÃO DE IDENTIDADES E SUAS INFLUÊNCIAS NA DEPENDÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS.</b> <i>Jefferson Cabral Azevedo. Giovane do Nascimento. Carlos Henrique Medeiros de Souza. Programa de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense, Brasil.</i>	85-100
<b>9.-LA DISCAPACIDAD AUDITIVA. PRINCIPALES MODELOS Y AYUDAS TÉCNICAS PARA LA INTERVENCIÓN.</b> <i>Jorge Carrascosa García. Maestro de Audición y Lenguaje Maestro de Pedagogía Terapéutica.</i>	101-113
<b>10.-DOCENTES BRASILEIRAS DE IPOJUCA/PE QUE TRABALHAM EM APENAS UM TURNO APRESENTAM UMA ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO ADEQUADA AO SUCESSO PROFISSIONAL E A SAÚDE.</b> <i>Elizabeth Elias de Albuquerque. Valdenilson Ribeiro Ribas.</i>	114-121

## Normas de Publicación.

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIAI a <ahernand77@gmail.com> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
4. El tipo de letra será de formato Times (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.
5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
6. El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados. NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.
9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.
10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.

### Admisión de artículos:

Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

### Artículos publicados:

La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos.

La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

## **ASPECTOS DIFERENCIALES EN EL DESARROLLO COMUNICATIVO DE LAS PERSONAS CON AUTISMO.**

*(Constructivism at 3 years old. Introduction on literacy)*

**Susana Vacas Uclés**  
Maestra de Audición y Lenguaje

*Páginas 1-13*

*Fecha recepción: 05-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-02-2015*

### **Resumen.**

En este artículo se expone un breve repaso del autismo, bajo la categorización realizada por el DSM-IV-TR. Se pone de manifiesto además, los rasgos diferenciales más característicos del desarrollo comunicativo-lingüístico de las personas con autismo

Inicialmente, abordando el desarrollo comunicativo, expondremos de forma breve los estadios que inicialmente permiten diferenciar el desarrollo de un niño autista. a persona autista de otra no autista. Posteriormente analizaremos los dominios implícitos en el lenguaje para posteriormente y si la alteración en alguno de estos dominios, implican alteraciones del lenguaje específicas, diferente a la de otros niños.

**Palabras clave:** autismo, comunicación, lenguaje

### **Abstract.**

This article provides a brief overview of autism is exposed under the categorization made by the DSM-IV-TR. It shows also the most characteristic distinguishing features of the communicative-linguistic development of people with autism

Initially, addressing communicative development, will discuss briefly the stages initially differentiate the development of an autistic child. autistic person to another non-autistic. Then analyze the implicit domains in language later and if the alteration in any of these domains, involve alterations of specific language, different from other children.

**Keywords:** autism, communication, language

## Introducción.

El niño a lo largo de su desarrollo, va siendo capaz forma natural, de extraer información y estímulos relevantes con significado funcional de su entorno. Progresivamente va adquiriendo complejas competencias de abstracción y va realizando procesos de simbolización y representación mental, cada más complejas.

Pero, ¿Qué se entiende por Trastornos del Espectro Autista?, ¿y por Trastorno Autista?, ó ¿Qué procesos tienen lugar en el ámbito comunicativo-lingüístico, cuando existe una alteración importante en procesos esenciales del desarrollo?. Resulta por ello interesante y necesario determinar los rasgos más característicos de esta población en dicho ámbito, realizando un análisis comparativo entre el niño autista y el que no lo es.

## El Espectro Autista y el Trastorno Autista

Se entiende por autismo; *“un trastorno generalizado del desarrollo, de inicio en la primera infancia, y de causa biológica aunque desconocida su especificidad, que se caracteriza por una desviación en los patrones normales de interacción social recíproca, y en los patrones de comunicación tanto verbal como no verbal, manifestando actividades, conductas e intereses repetitivos, restringidos o estereotipados”*. El autismo es un desorden severo en las destrezas de comunicación y en los patrones de comportamiento de un niño, además se da una alteración profunda de los procesos de abstracción y simbolización, e incompetencia penetrante en el manejo de representaciones mentales y de la imaginación. En su forma más leve, podría parecer un problema de aprendizaje, pero en sus manifestaciones más severas comprenden conductas inadecuadas y hasta auto-agresivas.

La definición del autismo ofrecida por **Kanner** en 1943, ha estado vigente hasta la reciente publicación del DSM-5 en 2013. A pesar de ello tomaremos como referencia las consideraciones de Leo Kanner, recogidas a su vez en el DMS-IV-TR de la Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association -APA-*, 1994), donde se explicitan además como criterios diagnósticos:

A. *Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones de del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).*

**1. Trastorno cualitativo de la relación**, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.

- b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- c. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
- d. Falta de reciprocidad social o emocional.

**2. Trastornos cualitativos de la comunicación**, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
- b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.
- d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

**3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereotipados**, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- c. Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
- d. Preocupación persistente por partes de objetos.

*B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) Interacción social, (2) Empleo comunicativo del lenguaje. o (3) juego simbólico.*

*C. El trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o trastorno desintegrativo de la niñez.*

A pesar de la rigurosidad de estos criterios diagnósticos, los mismo no deben utilizarse como fundamentos rígidos del diagnóstico clínico, que siempre tiene que basarse en una observación rigurosa de las conductas del niño y en una interpretación fina de su significación.

Ante la similitud de rasgos, características o patrones de conducta del autismo y otras patologías, se hace necesaria la distinción del mismo. Es común dotar de sinónimos términos tales como Autismo, TGD o Espectro Autista, nada más lejos de la realidad. Todos ellos guardan grandes similitudes pero no son sinónimos totales. Así, podemos afirmar que el autismo es una patología más encuadrada en los T.G.D. Para **Martos (2001)**, las patologías que forman parte de los T.G.D., junto al autismo clásico ó S. Leo Kranner son: S. *Asperger*, S. *Fragile X*, S. *Landau-Kleffner*,

S. Rett, y S. Williams, *Autismo Atípico y T. Desintegrativo de la Niñez*. Todos ellos comparten déficits críticos similares. De esta forma queda clara la consideración de que espectro autista y autismo, no son conceptos sinónimos, pero sí términos que guardan una profunda relación. Así solo una pequeña parte de la población enmarcada en las dimensiones del espectro autista, reúne estrictamente las condiciones típicas que definen el autismo de Kanner. Hay muchos retrasos y alteraciones del desarrollo que se acompañan de síntomas autistas, sin ser propiamente cuadros de autismo.

Así, los trastornos generalizados del desarrollo quedan englobados en el espectro autista. Se entiende por espectro autista, el continuo de características que se da en aquellos sujetos que presentan trastornos en seis dimensiones: Trastornos de la relación social (1), Trastornos de las funciones comunicativas (2), Trastornos del lenguaje (3), Limitaciones de la imaginación (4), Trastornos de la flexibilidad mental y de la conducta (5) y Trastornos del sentido de la actividad propia.(6). Las características en este continuo oscilan desde la ausencia total de conductas referentes a las áreas expuestas, al alumnado que siendo consciente de su problemática, manifiestan dificultades en al menos cuatro de las seis áreas.

La clasificación más utilizada, la DSM-IV-TR, diferencia entre el trastorno autista - que equivale al Síndrome de Kanner - y el Trastorno de Asperger ó Síndrome de Asperger -. El primero se asocia en un 75 % de los casos con retraso mental. El segundo, que se diferencia principalmente porque no implica limitaciones o alteraciones *formales* del lenguaje (aunque sí otras alteraciones pragmáticas y prosódicas), se acompaña de cocientes intelectuales en la gama normal. Además de estos síndromes, en los "Trastornos profundos del desarrollo" se incluyen otros: el Trastorno de Rett (o "Síndrome de Rett"), el "Trastorno desintegrativo de la niñez" y los Trastornos Profundos del Desarrollo (desde ahora TPD) "no especificados", que incluyen el concepto ambiguo de "autismo atípico".

### **Aspectos diferenciales en el desarrollo comunicativo de las personas con autismo**

El término *comunicación* se define como el acto de transmitir mensajes a otras personas, pero no depende del lenguaje en exclusiva. Los más graves problemas que presenta el niño autista son de comunicación más que de lenguaje. No sólo debemos rehabilitar el lenguaje oral, sino toda la comunicación.

En el síndrome autista, los déficit en el lenguaje y en la comunicación son sus 'características centrales', independientemente de que haya una crisis epiléptica o de que tenga el desarrollo inmunológico bajo.

Los niveles del lenguaje y comunicación van a servir y serán un criterio indispensable para su diagnóstico y su pronóstico. Según el desarrollo de lenguaje y comunicación que vaya adquiriendo el autista, así será el nivel de conducta adaptativa-social. El autista no mantiene contacto ocular con las personas, no manifiesta gestos sociales, y las respuestas de expresión emocional están muy limitadas o son inadecuadas.



Como el lenguaje y la comunicación son las áreas más afectadas, el pronóstico al principio siempre es sombrío. Además, a esto se suma que las pautas de intervención que se intentan con los niños autistas siempre son más inefectivas que en otro tipo de deficiencia.

Junto con el nivel de lenguaje y comunicación, otro indicador del pronóstico muy importante a tener en cuenta es el coeficiente de inteligencia, con el *hándicap* de que a veces es difícil la aplicación de test en estos niños.

Pero hemos de considerar que para comprender el desarrollo en el ámbito de la comunicación y del lenguaje es necesario compararlo con el desarrollo de personas no autistas. Además de los rasgos diferenciales anteriormente descritos, en el autismo parece existir un patrón que permite diferenciar tres estadios del desarrollo:

1º Estadio: los 9 primeros meses

2º Estadio: 9-18 meses

3º Estadio: a partir de 18 meses

### **1º Estadio 0-9 meses**

Los primeros fallos en el desarrollo autista, se producen en los intercambios expresivos del bebe con sus madres, aquello que Trevarthen (1982) denominó intersubjetividad primaria. Los mecanismos que facilitan su desarrollo serán la interacción cara a cara y la imitación. La ausencia de conductas comunicativas intencionadas es casi universal en estos niños. Las alteraciones en este periodo son difícilmente detectables ya que los niños autistas muestran normalidad aparente. Como indicios aparecen; tranquilidad expresiva y continuos lloros sin motivos.

### **2º Estadio 9-18 meses**

Hacia el final del primer año de vida, el niño amplía su ámbito de interacción al empezar a interesarse por objetos y sucesos del entorno, dando lugar a la interacción trádica y la intersubjetividad secundaria.

Como apuntan Curcio (1978) y Wetherby (1986), en los autistas existe una anomalía comunicativa, que consiste en la ausencia o limitación grave, de la acción "protodeclarativa", aquella en la que el niño utiliza al entorno para interaccionar con el adulto.

Esta tiene lugar debido a que las conductas comunicativas exigen comprender que las otras personas tienen mente, tal y como manifestaron las investigaciones de Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985). Esa capacidad ha recibido el nombre: "Teoría de la mente". Desarrollar la teoría de la mente es ser capaz de atribuir a los otros estados mentales, poder inferir sus creencias y deseos, anticipar conductas ajenas. La ausencia de protodeclarativos es uno de los criterios diagnósticos más claros para detectar el trastorno. Esta carencia se refleja por la ausencia de habilidades de referencia conjunta:

- Conductas de Acción Conjunta
- Conductas de Atención Conjunta
- Conductas de Referencia Social

Algunas de las consecuencias derivadas de la ausencia de desarrollo de "teoría de la mente" son:

- Carecer de guías conceptuales para comprender y predecir conductas ajenas
- Señalar para dirigir la atención
- Seguir gestos para señalar
- Alternar la mirada entre un objeto y la persona
- Dificultades para desarrollar la comunicación, (cambiar el mundo mental de los otros)

### **3º Estadio a partir 18 meses**

En esta fase es más fuerte la evidencia de que los niños autistas no presentan patrones normales de desarrollo.

- Se alejan de relaciones, no tienen intencionalidad
- Ignoran a sus iguales
- Dificultades de desarrollo del lenguaje expresivo (carecen de lenguaje o es pobre y ecolálico)
- Alteración en el lenguaje receptivo (sordera aparente, falta de respuesta a las llamadas)
- Dificultad de Simbolización (no realiza juego funcional, ni simbólico)
- Falta de contacto Ocular No desarrolla intersubjetividad secundaria

Podemos concluir que el deterioro de la capacidad de comunicación es una de las características fundamentales de este síndrome. Lo primero que llama la atención es la pobreza de lenguaje interiorizado de estos niños, manifestado a través de sus juegos: no suelen jugar con los objetos, ni darles una finalidad, sino sustraerles una propiedad única, inmutable y permanente. Teniendo buena capacidad espacial, se muestran incapaces de secuenciar unas imágenes o de seguir un código, y ambos, son operaciones cognitivas básicas para el lenguaje.

**Aspectos diferenciales en el desarrollo del lenguaje de las personas con autismo.**

El lenguaje es una capacidad muy compleja que implica adquirir conocimientos y destrezas muy diversas al menos sobre 3 dominios diferentes:

- “Mundo físico” a cerca del que nos comunicamos ( es decir, nuestro conocimiento del mundo)
- “Mundo mental” de personas a las que dirigimos el mensaje lingüístico (denominado tª de la mente)
- La gramática de la lengua o idioma, es decir las reglas que nos permiten construir mensajes
- Enseñar habilidades receptivas y expresivas de forma separada

La alteración en el lenguaje de los niños autistas, fue identificada por Leo Kranner. Sin embargo, cuando se han analizado comparativamente los trastornos del lenguaje en niños autistas, y niños no autistas, se ha evidenciado que estas no difieren, por lo menos en sus aspectos formales. Los motivos más frecuentes de consulta en el niño autista son:

- Retraso en la adquisición del lenguaje.
- Jerga que sustituye al lenguaje, puede parecer imitación del adulto, pero carece de sentido semántico
- Uso de la ecolalia, inmediata, o retardada.
- Ausencia como interlocutor
- Discurso vacíos de contenido, cuidada entonación, mezclado con anuncios y frases hechas
- Falta de gesticulación o expresión facial como para suplir o compensar sus déficits lingüísticos
- Uso del "tu" o el "él" en sustitución del "yo", (habla de sí mismo en 3ª persona), puede existir cierta relación con déficits cognitivos sociales, propios del autista.
- Afectada capacidad expresiva y comprensiva (este aspecto es difícil de reconocer)
- Trastornos referidos a aspectos formales del lenguaje (sintaxis, léxico, fonología, prosodia), y al uso social o comunicativo del mismo

- Duda acerca de la existencia de una sordera

Y cuando se intenta categorizar los trastornos del lenguaje del niño autista, puede hacerse desde dos planteamientos conceptuales distintos, aunque no contradictorios.

- Bishop, afirma que todos los trastornos del lenguaje encajan en el concepto trastornos específicos de lenguaje, independientemente de que este afectada la capacidad receptiva, la expresiva o ambas. (Bishop DVM, 1979).
- Rapin mantiene distintas categorías, ya que de esta forma queda mejor definido el tipo de problema lingüístico. Según este criterio, Rapin define en el autista 4 síndromes de déficit lingüístico, que no difieren de los descritos en el niño no autista (Rapin I, 1997). Estos son:
  - Agnosia auditiva verbal (incapacidad para decodificar el lenguaje, recibido por vía auditiva)
  - Síndrome fonológico-sintáctico (TEL difícil de diferenciar del RSL)
  - Síndrome léxico-sintáctico (afecta a la capacidad para evocar la palabra adecuada)
  - Trastorno semántico-pragmático del lenguaje (alteración en el uso social del lenguaje)
    - ✓ Clarificaciones
    - ✓ Mutismo selectivo
    - ✓ Trastornos de la prosodia
    - ✓ Hiperlexia
    - ✓ Turno de la palabra
    - ✓ Inicios de conversación
    - ✓ Lenguaje figurado

Autores como Doherty y Swischer (1978) diferencian tres grupos con respecto a la conducta lingüística:

- Autistas que manifiestan retraso del lenguaje. Su habla es fluida. Son los que tienen un mejor pronóstico.
- Autistas que aparentan desarrollar un lenguaje normal y luego regresan a etapas anteriores.

— Autistas que manifiestan un acelerado desarrollo del habla o lenguaje. En este grupo se encuentran los autistas con un coeficiente intelectual dentro de la normalidad.

Además se describen alteraciones del lenguaje a distintos niveles que detallamos a continuación:

A) **Alteraciones del lenguaje gestual y mímico.**

Tienen un lenguaje gestual muy limitado, no comprenden el lenguaje gestual de los demás y no saben expresarse mímicamente. Con frecuencia ha de enseñárseles gestos sociales tan simples como la sonrisa o el abrazo.

Presentan limitaciones psicomotrices, posible retraso psicomotor que genera obstáculos a la hora de imitar los gestos de los demás. Sólo utilizan un lenguaje corporal cuando desean obtener algo, aunque a veces no expresan nada.

Las dificultades de interacción social hacen de los autistas sujetos con un lenguaje mímico muy reducido, que sólo experimentarán grandes cambios en función de sus propias características y de la eficacia de la intervención aplicada.

La dificultad para el niño o niña autista no estriba sólo en cómo comunicarse, sino en la elaboración de nociones sobre las relaciones entre personas, objetos y acciones.

B) **Alteraciones del lenguaje productivo.**

Algunos autistas no adquieren lenguaje oral, otros tienen un lenguaje muy característico.

Suele aparecer la ecolalia, que consiste en repetir de forma mecánica lo que ha oído sin intención comunicativa. Algunos ya no pasan de esta etapa (Wing, 1981). Estas repeticiones pueden producirse tan pronto como las oyen (ecolalia inmediata) o tratarse de repeticiones atemporales (ecolalia diferida, demorada o retardada).

Las alteraciones articulatorias y los trastornos en los elementos prosódicos del lenguaje suelen darse en los niños y niñas autistas.

Su habla es lenta, irregular y entrecortada; a veces rápida y a veces monótona. Su voz es aguda, gritona o gutural y apenas audible (Launay, 1989). El niño y la niña autistas tienen generalmente dificultades en el control de la intensidad de su voz (Wing, 1981). Abundan las frases prohibitivas, con enunciados de marcado carácter negativista.

Respecto al cambio entre los pronombres, parece existir una correlación entre la inversión pronominal y la ecolalia, por lo que se sugiere que la primera puede ser consecuencia de la segunda (Ricks y Wing, 1989).

La falta de estructuración lógica de la frase es similar a la de los niños y niñas normales, aunque en los autistas exista una mayor perdurabilidad temporal de las construcciones sintácticas. La utilización del presente es otro síntoma del lenguaje de los autistas, los cuales tienen grandes dificultades en el uso y comprensión de los tiempos verbales por sus desconcertantes características de cambiar según las circunstancias.

### **C) Alteraciones del Lenguaje Comprensivo.**

La mayoría de los niños/as autistas no manifiestan interés por el lenguaje, son receptivos a ciertos sonidos e indiferentes hacia otros, lo cual va a condicionar el desarrollo de su lenguaje comprensivo.

La polisemia lingüística tiene un escaso valor para el autista. Aprenden un solo nombre para cada cosa, con lo que fácilmente llegan a confundir palabras que poseen más de un significado.

Los niños y las niñas autistas suelen quedar desconcertados ante un enunciado que contenga más de un elemento de información, siendo evidentes los problemas de comprensión y producción oral antes de que hayan comenzado a hablar.

El desarrollo del lenguaje es lento. Algunos autistas gravemente retrasados pueden que jamás lleguen a desarrollar la menor consciencia lingüística; otros pueden alcanzar una capacidad comprensiva variable, según los casos.

Las alteraciones del lenguaje en los autistas abarcan tanto aspectos de la competencia como de la actuación lingüística del hablante. Se da una incapacidad en el dominio del lenguaje como instrumento de comunicación y una intención de evitar el uso de tal instrumento.

La fonología y morfología del autista se desarrollan como si fuese un niño normal, la semántica y la pragmática no, (Riviére y Belinchón).

Siguiendo a Frith (1998) hay autistas excepcionales que no tienen ninguna deficiencia semántica digna de destacar, especialmente cuando los temas están relacionados con sus áreas de interés. Uno de estos ejemplos es la autobiografía de temple Grandin.

De acuerdo con la misma autora, cualquiera que sea el nivel de las destrezas sintácticas de los autistas su competencia pragmática será siempre menor como puede apreciarse en el ejemplo que relata en la figura 8.1 de su obra, en la cual ante la pregunta de "¿Puedes pasarme la sal?", formando el contexto una mesa con dos personas comiendo, el objetivo es pedir el salero y no pedir información sobre la capacidad de pasar la sal. Entender esa intención requiere comprender una competencia pragmática, y no ya sólo sintáctica o semántica. El autista ante esa pregunta responderá sí o no.

**Las destrezas pre-lingüísticas y lingüísticas del niño autista son:**

1. Carencia de imitaciones sociales.
2. Retraso en la utilización lógica de los objetos.
3. Ausencia de juegos imaginativos.
4. Las pautas de balbuceo están alteradas.
5. Presentan alteraciones de lenguaje comprensivo.
6. Ausencia de gestos y de muecas.
7. Al adulto le dan un carácter instrumental.
8. Aparecen las frases estereotipadas.
9. Carencia de interacción en la comunicación.
10. Si hablan lo hacen solamente de lo que tienen cerca.
11. Si hablan llegan a tener problemas de articulación.
12. Uso incorrecto de los pronombres personales.
13. Uso metafórico de las palabras.
14. Aparición de ecolalias.

### **Características generales:**

La característica principal del lenguaje es la gran variedad intergrupala que existe. Estas diferencias intragrupales en el desarrollo del lenguaje y comunicación son debidas a:

- Coeficiente de inteligencia.
- Inicio de la alteración (no igual nacimiento que a los 2 años).
- Anomalías neurológicas que puede llevar asociadas.

A) Aparecen autistas que presentan un mutismo total o funcional (emiten pero no tienen carácter significativo ni intencionalidad comunicativa).

B) Otro tipo de autistas en los que la evolución lingüística va en crecimiento.

C) Otros que presentan un desarrollo semántico y pragmático severo, pero que realiza determinadas expresiones espontáneas.

D) Otro grupo de autistas es el que presenta cambios en las características de su lenguaje a medida que aumenta la edad de desarrollo.

Dentro de este grupo se nos pueden presentar tres casos:

— Niños en los que el inicio del autismo es precoz y demuestran claras diferencias en la aparición, cantidad y calidad en el balbuceo. No tienen buen pronóstico. Luego se encierran en un gran mutismo (20-22 meses). Los padres no se dan cuenta y piensan que dejan de emitir a capricho. Estos padres se despreocupan.

— Niños donde la aparición del autismo sería posterior al nacimiento. Desarrollo aparentemente normal del lenguaje y en determinado momento se inicia el cuadro del síndrome autista. Los padres se dan cuenta porque se da un

desvanecimiento total de las habilidades lingüísticas o prelingüísticas. Dejan de hablar, desaparecen los gestos, o puede ocurrir que en determinado momento haya un estancamiento (por ejemplo en la holográfica).

— Niños en una minoría que llegan a dominar el componente esencial del lenguaje, es decir, la morfosintaxis pero con aparición de rutinas verbales, temática obsesiva, dificultades en las conversaciones y dificultad a la hora de generalizar los contenidos lingüísticos.

En general, todos los niños autistas presentan problemas en la comprensión y en la expresión, escasa habilidad para realizar juegos simbólicos creativos, no tienen capacidad representativa y son incapaces de desarrollar el pensamiento interior.

Existe, y se ha demostrado a través de muchas investigaciones, que hay una correlación entre el nivel bajo de lenguaje comprensivo en el autista y un retraso mental asociado. Los déficits tempranos que presentan los autistas en conductas son los que hacen referencia a la imitación, al juego y a la atención. Estos factores van a determinar el comportamiento lingüístico del niño autista.

### **Conclusión.**

Tras su análisis queda patente que comparativamente las diferencias entre el desarrollo comunicativo de personas autistas y no autistas comienza antes que los sujetos alcancen el primer año de vida, progresivamente las competencias en este ámbito se van haciendo más complejas y las diferencias más significativas. Sin embargo cuando hablamos exclusivamente de lenguaje, esas características diferenciales entre individuos autistas y no autistas desaparecen al menos en sus aspectos formales, aunque de forma más particular, las clasificaciones de los diferentes autores, nos ofrezcan perspectivas diferentes de un mismo prisma. Es necesario, explicitar que a pesar de la reciente publicación de DSM-5, el desarrollo del presente artículo se ha fundamentado en su versión anterior, DSM-IV-TR, por la importancia que aun se le concede en ámbito educativo. Hecho que queda plasmado en la comunidad autónoma andaluza a través de la “Circular del 10 de septiembre de 2012 de la dirección general de participación y equidad por la que se establecen criterios y orientaciones para el registro y actualización de datos en el censo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema de información SENECA”

### **Bibliografía.**

- Díez-Cuervo, A. y Martos, J. (1989). *Intervención educativa en autismo infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Frith, U. (1998). *Autismo*. Madrid: Alianza.
- Torres González, J.A.; Peñafiel Martínez, F.; Colmenero Ruiz, M<sup>a</sup> J. y Hernández Fernández, A. (2008). *Conceptos fundamentales para el maestro en Audición y Lenguaje*. Granada: Impredisur.
- Rivière, A. y Belinchón, E. (1985). *Lenguaje y autismo*. Madrid: Alhambra.



Riviere Gómez, A. (1990): *El desarrollo y la educación del niño autista. En Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J.: Desarrollo psicológico y educación. III.* Madrid: Alianza.

Riviere Gómez, A. (1.998): "Educación del niño autista". *En Mayor, J. (DIR) Manual de Educación Especial.* Madrid: Alianza.

Riviere Gómez y Juan Martos (1.997): *El tratamiento del autismo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.*

Riviére, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa.* Madrid: Trotta.

## **CÓMO TRANSFORMAR EL AULA DE INTEGRACIÓN EN AULA DE INCLUSIÓN.**

*(Transforming classroom inclusion classroom integration)*

**Cristina Rosales Marín**

Crst1991@hotmail.com

Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y

Psicopedagoga

*Páginas 14-24*

*Fecha recepción: 17-01-2015*

*Fecha aceptación: 01-03-2015*

### **Resumen.**

Este artículo pretende dar una visión a cerca de la inclusión en las escuelas, concretamente en el aula, la importancia que tiene esta para que se lleve a cabo el derecho a una educación de calidad para todos, independientemente de sus características personales o sociales.

Poniendo de manifiesto cuales son las pautas a seguir, para que nuestras aulas de integración se conviertan en aulas de inclusión. Es decir las principales características de las que debe disponer.

En los últimos años el término inclusión ha adquirido un mayor auge respecto a la integración dando respuesta a todo tipo de alumnado.

**Palabras clave:** inclusión, diversidad, integración, homogeneidad, curriculum.

### **Abstract.**

This article aims to give an overview about inclusion in schools, particularly in the classroom, the importance of this to be carried out the right to a quality education for all, regardless of their personal or social characteristics.

Emphasising what are the steps to follow so that our classrooms integration becomes inclusive classrooms. That is the main features of which must have.

In recent years the term has taken on greater inclusion booming regarding integration in response to all types of students.

**Keywords:** inclusion, diversity, integration, homogeneity, curriculum

## **Introducción.**

La escuela pretende dar respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado. Por lo que deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos.

Para ello hay que desarrollar escuelas y a su vez aulas inclusivas que atiendan a la diversidad y ofrezcan respuestas de mayor calidad para todos los alumnos, equiparando las oportunidades de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y desventaja.

Convertir nuestras aulas en aulas inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, consiguiendo que todos los estudiantes participen y aprendan, independientemente de sus diferencias individuales de aprendizaje.

La inclusión se opone a cualquier forma de segregación a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. En los últimos años, se han implementado una serie de medidas tendientes al mejoramiento de las condiciones que ofrecen los establecimientos educacionales para favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales NEE en la educación común, incluidos aquellos que tienen discapacidad.

Se pretende buscar la calidad de respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

### **¿Qué se entiende por inclusión?**

Según Escarbajal (2010). En principio, inclusión, desde la pedagogía, es un término que hace referencia a la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela. Es un término que implica integración, pero que va más allá, pues introduce la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a la cultura escolar.

Se piensa y entiende la diversidad en términos de normalidad, porque lo normal es que seamos diferentes.

### **Integración frente a inclusión.**

Lo ideal sería que pronto podamos hablar simplemente de dar una educación de calidad a todos los alumnos. Sin embargo hay alumnos excluidos de la vida escolar, Por lo que muchas personas emplean el término de inclusión plena para aludir a la educación de todos los alumnos.

Se ha producido un cambio en el concepto de integración por el de inclusión plena debido a:

En primer lugar se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no solo colocarlos en clases normales.

En segundo lugar se está abandonando el concepto integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien en un grupo en la vida normal de la escuela y la comunidad de la que había sido excluida.

El objetivo básico consistiría en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como físico y social.

En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y este estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente mientras que en la enseñanza inclusiva la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela de debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. Por otro lado se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar solo a los alumnos discapacitados en las escuelas. Cambiando el centro de atención hacia todos. Por lo que el problema ya no es cómo integrar a los alumnos sino en cómo crear un sentido de comunidad mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos.

Por tanto, la inclusión trasciende la integración, porque ésta se basa en la normalización de los aprendizajes y la vida escolar de los alumnos con alguna característica que se salga de lo establecido como normal, mientras que la inclusión aparece como un derecho humano indiscutible, un objetivo prioritario para todos los centros educativos. La inclusión no es sino el primer paso de la integración.

### **Características que debe tener nuestra aula para que se considere un aula inclusiva.**

Primeramente se ha de producir colaboración, sensibilización, un cambio en la forma de mirar a los alumnos y alumnas.

Según Arnaiz (2003) tradicionalmente, las aulas regulares se han caracterizado por impartir una enseñanza homogénea, inspirada en la supuesta homogeneidad del alumnado presente en ellas. Por este motivo, cuando el proceso de la integración escolar se pone en marcha, a los profesores regulares les resulta muy difícil planificar propuestas a partir de las que todos y cada uno de los miembros del aula encuentren su referente. En la mayoría de los casos, los alumnos con necesidades educativas especiales han visto limitadas sus posibilidades de participar junto al resto de sus compañeros, ya que la respuesta educativa requerida por sus necesidades no estaba presente en la programación del aula.

Son numerosos los trabajos nacionales e internacionales que han puesto de relieve esta circunstancia (Ainscow, 2001; Anscow, Beresford y otros, 2001; Sapon-Shevin, 1999; Stainback y Stainbak, 1991; Arnaiz 1997b; 2000b y c; Carrión, 2001; García Pastor, 1999; Jiménez y Vilá, 1999). Las observaciones realizadas en las aulas regulares han evidenciado dos casuísticas a este respecto: la existencia de flujos de enseñanza diferentes sin ningún punto en común, uno referido al grupo mayoritario, y uno, dos o más coincidentes con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula;

O el abandono del aula regular por parte de los alumnos con dificultades, sobre todo asociada a discapacidad, para dirigirse al aula de apoyo, especialmente cuando se imparte las materias instrumentales (matemáticas, lengua...).

El planteamiento de las aulas inclusivas está en desacuerdo con este enfoque, al reconocer que las aulas son cada vez más multiculturales y diversas, lo que supone un reto importante abordar por los sistemas educativos (Arnaiz, 1999b).

Así que tanto alumnos como profesores se enfrentan a esta nueva situación que les obliga a aprender a valorar las características diversas del alumnado, y a trabajar desde nuevos parámetros educativos. Meta, en la medida que se alcance, hará a las aulas y a los centros más inclusivos, lo que redundará en beneficio de toda la sociedad.

Las aulas representan el lugar por excelencia de acogida del niño en el centro educativo. Así que juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias. Sus principales características, siguiendo a Stainback y Stainback (1999), son:

- *Filosofía del aula*

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela deba valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

- *Reglas en el aula*

Dentro de las reglas de un aula inclusiva los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicadas, por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva podemos encontrar un poste con la siguiente regla: "tengo el derecho a aprender de acuerdo a mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultara por mi forma de aprender". Otra regla es "tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica, o por mi apariencia". Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y la comunidad.

- *Instrucción acorde con las características del alumno.*

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículum apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un currículum de aula predefinido y estándar que no tenga en cuenta la diversidad en sus características y necesidades. El currículum de educación general se ajusta y/o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades.

- *Apoyo dentro del aula ordinaria*

Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativo o socialmente, estas se proporcionan en el aula de educación general. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, este es traído a él. La atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

Por ello, las aulas inclusivas se caracterizan por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y los estereotipos que lleven a la exclusión de determinados miembros de la clase y por enfatizar mucho más lo común más que lo diferente de esta forma, trata de que las capacidades de cada uno de sus miembros, sean las que fueren, sean apreciadas y apoyadas. El papel del profesorado es fundamental en este sentido, ya que es el responsable de que todos los alumnos se sientan reconocidos e incluidos totalmente en la vida de las mismas. A su vez, es el responsable de crear un clima social, a través de su actitud y sistema de valores, que favorezca el respeto a las diferencias.

### **Consideraciones generales sobre las estrategias y prácticas en las aulas inclusivas.**

La escuela inclusiva es un tipo de comunidad educativa las prácticas de la que responden a la diversidad de sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales del centro.

Todo centro que desee seguir una política de educación inclusiva debe desarrollar una serie de directrices, prácticas y culturas que potencien la diferencia y la contribución activa de cada alumno / a para construir un conocimiento compartido, buscando y así obteniendo, sin discriminación, la calidad académica y el contexto socio-cultural de todo el alumnado.

Aunque el concepto de inclusión se ha difundido rápidamente como un principio organizativo subyacente del sistema educativo de muchos países, en la mayoría de países europeos aún se produce una contradicción entre la ley y la práctica en los centros o en las aulas.

Tanto la ley como el discurso del profesorado rápidamente se convirtieron en "inclusivos", pero las prácticas en los centros no siempre son coherentes con esos discursos (Rodríguez, 2006). Sin embargo, los datos presentados por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) animan a concluir que las aulas inclusivas existen efectivamente en los países europeos. La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente (Sancho, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento, la competencia y las competencias del profesorado la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial del alumnado.

Crear un aula inclusiva es un reto. Los profesores / as deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación. Además, resulta esencial el apoyo que el profesorado recibe, a varios niveles, tanto desde dentro como desde fuera del centro.

Es importante destacar que la actitud de los profesores / as es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión se reflejan en su comportamiento aula inclusiva (Leatherman y Niemeyer, 2005).

Una perspectiva de inclusión desplaza la atención del alumno / a individual en el contexto (Moens et al., 2007). Una inclusión de calidad no se determina sólo mediante la ubicación del alumno, sino que más bien se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya-una comunidad inclusiva que da apoyo al comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración (Soodak, 2003).

Si basamos nuestra descripción de prácticas inclusivas en los criterios proporcionados por la "Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva", (2006) podemos afirmar que las buenas prácticas son aquellas que:

- a. Incluyen todo el alumnado.
- b. Fomentan una cultura de escuela inclusiva.
- c. Llevan a cabo un trabajo cooperativo eficaz entre los agentes educativos.
- d. Utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- e. Tienen un modelo organizativo flexible.
- f. Disponen de una programación específica y sistemática.

- g. Conducen una evaluación sistemática del progreso del alumno / a en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) Y proponen medidas para superar las dificultades.
- h. Fomentan las actividades extracurriculares.
- i. Valoran la colaboración con la comunidad.

### **Evaluación de las prácticas inclusivas.**

Para evaluar la utilidad de estas prácticas y estrategias inclusivas, proponemos tener en cuenta diversos criterios como:

- a. La cantidad y la calidad del aprendizaje del alumnado considerando su educación global (no sólo las capacidades cognitivas, sino también los conocimientos culturales, las capacidades sociales y relacionales, el desarrollo moral, el desarrollo de la autonomía y del autoconcepto, el desarrollo de la ciudadanía, etc.).
- b. La sociabilidad y la participación del alumnado en el contexto del aula, en particular, así como el centro, en general.
- c. La motivación de los alumnos hacia el aprendizaje activo.
- d. El nivel de satisfacción de todas las personas que participan en las prácticas educativas.
- e. La oportunidad de aplicar y trasladar esta experiencia a situaciones nuevas.

Es esencial que esta evaluación de prácticas docentes y de estrategias educativas deriven de la participación activa de todos los actores responsables del proceso educativo (el profesorado, otros especialistas educativos, el alumnado y las familias). Cada centro adapta estos criterios en función del contexto educativo específico. El ofrecimiento de diversas experiencias y de buenas prácticas ayuda a los profesores / as a aplicar la inclusión en su propio contexto. La metodología de acción-investigación (cf. Riel, 2007) es una manera importante de potenciar el éxito de la educación inclusiva.

### **Beneficios del aula inclusiva.**

Según Stainback (1999) el paso a las escuelas inclusivas tiene muchas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas. Una de ellas es que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solo a determinadas categorías seleccionadas.



Cuando las escuelas y sus aulas desarrollan el sentido de la comunidad, es decir cuando la educación es sensible y responsable a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.

Otra ventaja consiste en que todos los recursos y esfuerzo del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y dar apoyo a los alumnos.

Una ventaja más sería también la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Dado los cambios de la estructura familiar y la movilidad que se observa en una sociedad cada vez más compleja los estudiantes carecen de los apoyos que en el pasado les proporcionaba unas unidades familiares fuertes e intocables, los hermanos, las amistades, etc. Las escuelas con sus aulas inclusivas pueden proporcionar este apoyo

y ayuda ya que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

### **Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales.**

Según Blanco (1990) un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

Actualmente existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad. En estas propuestas, generalmente, la administración educativa establece unos aprendizajes mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas de un país, y los centros, a partir de estos mínimos, construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia.

Otro aspecto que puede facilitar la atención a la diversidad es que en todas las propuestas curriculares el constructivismo es el marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este marco, a diferencia de otros predominantes en el pasado, respeta los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de

la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Si en el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos.

Existe consenso en los países de la región de América Latina y el Caribe respecto a que el currículo común con las adaptaciones necesarias ha de ser el referente para la educación de todos los niños y niñas, incluidos aquellos que están escolarizados en escuelas de educación especial. Por este motivo, se están eliminando progresivamente los programas paralelos, de larga tradición, para alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

En el caso de niños y niñas de otras etnias o culturas, niños migrantes, niños de la calle, etc., la tendencia es también adecuar el currículo oficial a sus características y necesidades, respetando los mismos objetivos generales, y haciendo algunas modificaciones en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza, para que el aprendizaje sea más significativo y funcional para ellos.

Los ajustes más frecuentes en relación con los contenidos suelen ser la selección de los contenidos más esenciales de cada área curricular, o dar prioridad a algunos de ellos, o la introducción de algunos aprendizajes más ajustados a sus necesidades. Hay que tener en cuenta que los niños migrantes, niños trabajadores o niños de la calle van muy poco tiempo a la escuela y tienen unas condiciones de vida muy difíciles y peculiares, por lo que es necesario seleccionar los contenidos más relevantes del currículo oficial, o dar prioridad a determinados aprendizajes que son más funcionales para ellos y que contribuyen a mejorar su calidad de vida y su inserción en la sociedad.

Desde la lógica de un currículo abierto y flexible y de la concepción constructivista se pueden realizar adaptaciones curriculares individualizadas para aquellas necesidades específicas de un alumno o alumna que no están contempladas en la programación de su escuela y aula. Las adaptaciones curriculares individualizadas constituyen el último nivel de ajuste de la oferta educativa común.

### **Dimensiones a tener en cuenta en el centro.**

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica.

Las dimensiones seleccionadas pretenden dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos. En efecto, durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de los centros, factor que puede

apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y en el aprendizaje. Gracias a la cultura de los centros educativos inclusivos se producen cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar

### **Dimensión A: Crear culturas inclusivas.**

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

### **Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas.**

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de, apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

### **Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.**

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

### **Conclusión.**

Los nuevos tiempos retan a la institución escolar, que en la complejidad de la vida y en la diversidad de las necesidades y aspiraciones humanas, debe atender los procesos de inequidad, exclusión, desigualdad y discriminación a que se ven sometidas las poblaciones más vulnerables de la sociedad.

La filosofía de la inclusión forma un movimiento arrollador, presente actualmente en muchas de las instituciones educativas, aunque su funcionamiento no resulta adecuado en todos los casos.

Surge la necesidad de la evaluación de la implementación y de las prácticas llevadas a cabo, para sostener los beneficios de la inclusión. Y como se enfrentan a ella el profesorado. Sin duda alguna, el docente es un punto clave para lograr que la inclusión se lleve a cabo de manera efectiva. En este sentido, la formación y el grado en que esta se realice en consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica.

No hay dos personas iguales, por ello, la atención que deben recibir los niños en el ámbito educativo no tiene que ser iguales para todos; ya que cada uno presentará unas características diferentes, por lo que su desarrollo, sus cualidades, sus problemas, su grado o no de discapacidad van a ser muy distintos.

Saber escuchar a los protagonistas involucrados, en la inclusión escolar, es decir los niños, constituye una condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

### **Referencias.**

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (1990). Hacia una escuela para todos y con todos *Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. UNESCO/Santiago.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, (2), 161-179. Ediciones: Universidad de Salamanca.
- Stainback, S. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

## **EL EDUCADOR SOCIAL Y LA VIOLENCIA JUVENIL.**

*(The social educator and the young violence)*

**Juana M<sup>a</sup> Torres Utrera**

[jmtorresutrer@gmail.com](mailto:jmtorresutrer@gmail.com)

Maestra de Educación Infantil e

Intérprete de LSE

*Páginas 25-39*

*Fecha recepción: 06-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-02-2015*

### **Resumen.**

En la sociedad actual existen muchos tipos de violencia, pero la más alarmante es la que tiene como centro el núcleo familiar, pues tiene como artífice a sus propios menores. Esta violencia no tiene fronteras, pues se extrapola a otros ámbitos, como el educativo o el social; siendo la labor de una figura profesional como es el Educador Social, la de reinsertar y evitar estas conductas tan negativas para nuestros jóvenes, pues les dificultan el acceso a una sociedad igualitaria en el futuro.

**Palabras clave:** Familia, educación, educador social, integración, violencia intrafamiliar, violencia juvenil, hijos tiranos, permisividad, intervención.

### **Abstract.**

In the current society exist a lot of kinds of violence, but the most alarming one, is that has the core family as center, because has like players their own minor. This violence has not frontiers, as extrapolated to other áreas, like the educative or social área; being the work of a professional figure, such as the Social Educator, the reinserting and avoid these behaviors so negative for our minors, since these difficult their access to an egalitarian society in the future

**Keyword:** Family, education, social educator, integration, domestic violence, young violence, tyrants children, permissiveness intervention.

## **Introducción.**

Nos encontramos ante personas menores de edad pero que son los reyes de la familia, no son delincuentes comunes pero en su hogar pegan, amenazan, roban e incluso maltratan psicológicamente, es el llamado "síndrome del emperador" un fenómeno de maltrato de los hijos hacia los padres que se ha instalado con mucha fuerza en la sociedad. Este tipo de violencia intrafamiliar no es nueva, pero se ha multiplicado exponencialmente, en los últimos años, entre el 2007 y el 2013 el Consejo General del Poder Judicial ha realizado un 60% de sentencias acerca de este tema.

Durante 2013, el Defensor del Menor afirma que sólo en Andalucía, de las 4.480 sentencias impuestas a jóvenes de 14 a 17 años, 510 se realizaron por violencia en el ámbito familiar, después de que los padres tramitaran la denuncia. Sólo un 11.4% del total, el 95,9% de éstas se debieron a delitos y un 4,1% a faltas.

Pero los datos se saben que no son los totales, es decir, se es consciente de que existe una resistencia real de los padres a denunciar a los hijos "va contra natura" que un padre pase de proteger a su descendencia a acusarla. *"Éste no es un caso característico, la tendencia de los padres es a encubrir el problema"*, explica Luis González Cieza, coordinador del programa de maltrato infantil de la Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor, y que participó en una jornada sobre el "Síndrome del emperador", organizada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (28-29 de febrero 2008).

Sin embargo, este fenómeno se ha tratado durante más años en otros países y su incidencia es mucho más preocupante. Un estudio realizado en Estados Unidos advierte que la violencia (no exclusivamente física) de adolescentes hacia sus padres tiene una incidencia de entre el 7 y el 18 por ciento en las familias tradicionales (en las monoparentales llega hasta el 29, mientras que las estadísticas canadienses aseguran que uno de cada 10 padres son maltratados) García García-Calvo M.V. (2011).

Los expertos señalan innumerables causas genéticas, familiares y ambientales que ayuden al desarrollo de este síndrome. Carlos Peiró (2013), psicólogo de la Unidad de Orientación a la Familia de la Comunidad de Madrid, menciona, entre ellas: el abandono de las funciones familiares, la sobreprotección y sobre exigencia simultáneas, los hábitos familiares determinados por la escasez de tiempo, la ausencia de autoridad, la permisividad y, sobre todo, la falta de elementos afectivos, como la calidez en la relación con los hijos. Se les educa más en otros entornos sociales que en la familia, algo que no ocurría hace tan sólo una década.

Para otros expertos, aspectos familiares o sociales, como la permisividad o la ausencia de autoridad, no son suficientes para explicar este fenómeno. Así lo cree Vicente Garrido Genovés (2005), psicólogo criminalista y autor de *Los Hijos Tiranos: El Síndrome Del Emperador*. *"Un padre excesivamente permisivo tiene como*

*resultado un hijo caprichoso e irresponsable, pero no un hijo violento. La permisividad puede echar a perder a un niño (hacerse vago, juntarse con malas compañías, cometer delitos), pero si hay violencia es como resultado de un proceso de deterioro personal por falta de educación, generalmente al final de la adolescencia”.*

Lo principal está en que estos niños “son incapaces de desarrollar emociones morales (como la empatía, el amor o la compasión), lo que se traduce en dificultad para mostrar culpa y arrepentimiento sincero por las malas acciones”, este comportamiento se denomina según Cottrel, (2001) como violencia ascendente.

Las madres, son las principales víctimas. Los escasos estudios realizados en sobre este fenómeno no permiten elaborar un perfil exacto de las familias que acogen a un niño o joven con el “síndrome del emperador”. Sin embargo, los expertos coinciden en una mayor incidencia en las familias monoparentales. “*La mayoría de los casos se da en madres que vuelven a tener otra pareja*”, explica Luis González Cieza. El informe asegura que la madre es la víctima en el 87 por ciento de las ocasiones que se produce este tipo de violencia, y que principalmente recibe agresiones físicas, aunque también son habituales las verbales. En el 13.8 por ciento de los casos, el estudio refleja que la intimidación se produjo con un cuchillo o un arma similar. Una última característica es que esta violencia familiar tiene una incidencia sensiblemente superior en hijos adoptados frente a los biológicos según datos del Defensor del Menor.

### **Teorías sobre la formación de la actitud delincuente.**

El perfil de los maltratadores adolescentes según los expertos suelen ser varones entre 9-17 años, hijo único, y de clase media- alta o muy alta y sobre todo en procesos de separación del los progenitores. Su comportamiento se caracteriza por un comportamiento agresivo tanto verbal como físico, con provocaciones y manifestaciones de ira hacia los padres debido a la violación de las normas, límites y a conductas desafiantes. Suelen presentar poca tolerancia a la frustración, autoestima y empatía, explica Javier Urra, Jornadas sobre violencia familiar: El pequeño dictador, cuando los padres son las víctimas. (28-29 de febrero 2008) .

El mismo Javier Urra, define el perfil de este niño, es una persona muy egocéntrica, todo el mundo gira en torno a él. Su filosofía es “yo y luego yo” y ve a sus padres como máquinas que le proporcionan lo que quiere. A los docentes los ve como personas que contratan sus padres, luego no siente que tengan ninguna autoridad sobre él.

“*El límite es el identificador de cada persona, es su nombre*” Barrionuevo (1978) pues le permitirán relacionarse en su ámbito. Por otra parte, la ausencia de límites o un estilo educativo basado en atender todas sus peticiones, son factores que pueden facilitar el surgir de los problemas de comportamiento, es de vital importancia corregir la idea errónea de que la culpa es de los propios padres, tal y como afirma Vicente Garrido Genovés (2005), porque este tipo de violencia suele ser selectiva y no una

constante de la personalidad, es decir, los menores pueden tener este comportamiento en la familia, y una conducta impecable en la escuela. No obstante, quizá la conclusión más importante, por las posibles repercusiones futuras, es la similitud existente en la mayoría de los casos (80%) con la violencia machista, puesto que suele ir dirigida hacia las madres, y se ha constatado un patrón similar de aislamiento y culpabilidad.

Cuando los padres exigen obligaciones desde corta edad, marcan fronteras innegociables, inducen a la resolución de conflictos y de pensamiento alternativo; no negocian con ellos ni dan autoridad en sus decisiones; cuando intentan sensibilizar sobre el sufrimiento ajeno, etc. crean pilares para evitar que nuestro hijo sea un tirano. Siempre tendremos que hacerle ver que es importante pero es uno más igual a todos. Javier Urra (2008).

Algunas de las teorías que intentan explicar y justificar estos comportamientos son las siguientes:

Teoría ecológica fue fundada por Park, Robert Ezra (1930), su máximo exponente es la escuela de Chicago, se basa en que el ser delincuente no se basa en diferencias individuales sino en la zona donde vive, es decir, el barrio. Sus autores indican que en los barrios se centra un alto índice de problemas y de desestructuración social unidos a la emigración y a la delincuencia juvenil. Al mismo tiempo aboga por eliminar el término delincuente que es negativo para la persona, por el de desviado, puesto que se refiere a una persona que no cumple las normas sociales.

La teoría del aprendizaje social se basa en el concepto clásico de aprendizaje por observación de nuevos modelos, cuando anteriormente no se poseen aprendidas conductas sociales. Según Bandura, Albert (1987) "Teoría del Aprendizaje Social" se completa en los tres ámbitos básicos, la familia, la subcultura y el modelo simbólico.

La teoría de la asociación diferencial tiene como a su máximo defensor a Edwin Sutherland (1949) "*Delincuencia de cuello blanco*", el afirma que los grupos antisociales o no antisociales son los que generan las conductas delictivas. El entorno influye en el aprendizaje porque lo vivido nos hará ser persona sociales o delincuentes.

En la teoría de las subculturas encontramos a su representante más notable, es Albert Cohen "Delinquent boys. The culture of the gang", publicada en 1956, su teoría define las subculturas como aquellas estructuras que se crean dentro de la sociedad y que rechazan la moralidad y la ética normal. La subculturas se forman cuando varias personas tienen los mismos problemas de adaptación. Un ejemplo muy claro sería una banda de jóvenes delincuentes. Se marcan tres características básicas de estas subculturas:

- Calidad no utilitaria: su objetivo es causar daño, y la delincuencia, es una polaridad de entendimiento o comprensión de las normas sociales entendidas de forma negativa, no unos valores o moral errónea.



- Hedonismo inmediato: buscan la recompensa y el placer de satisfacer sus necesidades a corto plazo, no piensan en el futuro.
- Autonomía: desafía la autoridad de los adultos, ya sean padres, familia, profesor y otros agentes institucionales.

En la teoría de las técnicas de neutralización Matza y Sykes (1988) "Técnicas de neutralización" son sus promotores, ellos afirman que los jóvenes antisociales no lo son en su totalidad, puesto que en la mayor parte de sus acciones cumplen las normas sociales, son algunos valores subterráneos los que hacen de algunas de sus conductas sean antisociales. El nombre de esta teoría viene dado por la actitud del joven de neutralizar o justificar sus acciones, eliminando su culpa y culpando a su entorno, por ejemplo a sus padres o a las instituciones públicas o la justicia. En ocasiones se ven como víctimas, las cinco técnicas son: no soy responsable, no he hecho daño a nadie, se lo merecía, no tienes derecho a juzgarme y obedezco a un propósito superior (como ayudar a un amigo).

Según la teoría de la anticipación diferencial los individuos realizan o rechazan la comisión de un acto delictivo en función de sus expectativas. También dependerá de los vínculos sociales y familiares, del aprendizaje por modelos directos o por reforzamiento y la percepción de los daños y consecuencias del delito conflictivo.

Cuando hablamos de teorías de la anomia, Emilio Durkein en sus obras *División del Trabajo Social* (1893) es su promotor, afirma que los cambios sociales repentinos, provocan un desajuste que puede llevar a una ausencia de objetivos y metas e impulsar las conductas delictivas. Y sobre todo si se combina con la pobreza y el deseo de éxito social.

Si nos centramos en la teoría de la desigualdad de las oportunidades, veremos una teoría híbrida, pues mezcla la teoría de la anomía y la asociación diferencial y de las subculturas, Cloward y Ohlin (1960), ellos admiten las profundas diferencias entre las distintas clases sociales en cuanto a recursos y a acceder a metas culturales socialmente aceptadas. Pero son básicas las características tales como edad, sexo, nivel económico, etc. que derivan la conducta del individuo. Existen tres tipos de subculturas en los barrios de delincuencia de nivel económico bajo:

- Subcultura criminal: barrios de clase baja estables, donde la delincuencia es algo normal.
- Subcultura del conflicto: barrios menos estables donde a través de la violencia se llega a un mejor estatus social.
- Subcultura de retirada o abandono: individuos que fracasan socialmente y se refugian en drogas, alcohol u otro tipo de evasión.

En cuanto a las teorías de la tensión o de la frustración, fundamentada por Agnew (1992) da importancia a todos los sucesos negativos, estímulos, relaciones, sociedad... que ha sufrido el individuo. Diferencia tres tipos de frustración que lleva a la delincuencia. Teoría diferenciada de las anteriores por integrar el aspecto individual y el ambiental.

- Puede ser derivado del fracaso en metas u objetivos muy queridos.
- Derivada del rechazo de logros anteriormente conseguidos (rupturas, enfermedad o muerte...)
- Derivada por los estímulos negativos o nocivos (críticas, accidentes...)

En la teoría del control social Gottfredson y Hirschi (1990), distingue entre el control ejercido por el individuo (autocontrol) o desde el entorno (control social). Las personas que no tienen relaciones sociales no siente presión para cumplir los modelos impuestos y probablemente tendrá mas predisposición a delinquir puesto que se limitan a conseguir sus intereses.

Existen unas variables de control como pueden ser el afecto, el compromiso, la participación y las creencias. La familia en la infancia crea un papel fundamental para evitar estas conductas posteriormente.

Una teoría integradora defendida por Farrington (1992), reitera como necesarias las "Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia", en *La reeducación del delincuente juvenil* (1992), propone una teoría integradora entre el entorno y el individuo y que tiene cinco etapas:

- Motivación de los actos delictivos: siempre con un fin material
- Búsqueda de un método legal o ilegal de conseguir tus metas.
- Motivación modulada por las creencias o actitudes interiorizadas: éstas siempre se pueden modificar y sobre todo las referentes a la legalidad.
- Proceso de decisión por motivos situacionales.
- La consecuencia de un delito marca los costes- beneficios para el futuro.
- También propone que el hecho de que un joven sufra malos tratos influye en las actitudes antisociales posteriores.

Evidentemente si tenemos que declinarnos por una teoría u otra lo haremos siempre hacia una teoría que incluya tanto **al individuo como al entorno**. En el caso de la delincuencia hay que incluir todas las variables y ninguna de ellas me parece totalmente completa, es decir, habría siempre que tener en cuenta los siguientes ítems:

- El individuo: biológicamente nacemos con unos códigos genéticos que nos predisponen hacia un carácter, actuaciones, debilidades y fortalezas individuales y es cierto que se pueden entrenar y modificar pero no hay que olvidar que esa predisposición existe. No podemos olvidar las enfermedades mentales (y corporales) que nos condicionan.
- El entorno directo: es decir la familia y amigos, que desde la infancia nos influyen tanto de forma negativa como positiva, así el trato de ellos hacia el individuo en cuestión es vital. Hay que mencionar también el tipo de familia (si están en acogida, en centros...) y amigos, la situación económica, social y cultural es primordial.
- El entorno indirecto: el sitio de residencia tanto a nivel local como autonómico, e incluso la zona dentro de estos puede diferenciar mucho el entorno directo y por tanto su comportamiento.

- La situación política, social e institucional: marcará directamente el nivel económico y de recursos institucionales al alcance del individuo y por tanto la necesidad de conseguir por otras vías no legales, opciones para cubrir sus necesidades.
- Las características personales del individuo: su edad, sexo, religión, carácter, sentimientos, autonomía, la formación y lo más importante las experiencias personales.
- Situaciones imprevistas: no podemos olvidar que en algunos casos ocurrirá por accidente, o algunos se pueden ver obligados a llevar a cabo esas conductas por otros superiores, etc.

No podemos encasillar a un menor sin antes evaluar su situación, puesto que cada persona es diferente a los demás, "yo soy yo y mis circunstancias" Ortega y Gasset, Meditaciones del Quijote (1914), y continuamente tenemos ejemplos a nuestro alrededor, hay familias religiosas que tienen un hijo delincuente o al contrario hay personas muy comprometidas socialmente y legales dentro de entornos deprimidos y de delincuencia. Es cierto que lo que está a nuestro alcance nos enseña ya sea por observación o por ejercer como modelo pero es cierto que no es efectivo al cien por ciento. Y evidentemente algo falla cuando cada día se duplican las familias con niveles económicos muy altos que sufren estos ataques por parte de sus descendientes.

Está claro los motivos y las influencias que pueden llevar a una persona a la delincuencia pero hay que encontrar la causa o el motivo personal para poder programar una solución por parte del educador.

### **Perfil de educador social.**

Alberto Fernández de Sanmamed Santos, presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, que está formado por todos los colegios profesionales autonómicos y en convenio con las asociaciones profesionales autonómicas define la Educación Social como un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Sáez Carreras sostiene que el educador "*...tendrá un carácter abierto y optimista, preferentemente extrovertido, disposición positiva hacia la propia actividad que*

*realiza, empatía, personalidad equilibrada y con capacidad para establecer lazos positivos con sus educandos. Ha de saber escuchar y respetar las ideas de los demás. Por último, tendrá la madurez psicológica necesaria para que las circunstancias inherentes a su trabajo no le contaminen en demasía." (1993, 207-209)*

Las funciones generales de las educadoras y los educadores sociales en los Servicios Sociales son:

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.

Respecto el trabajo individual y familiar, el educador social tiene como funciones propias, entre otras:

- Detección y prevención de situaciones de riesgo o de exclusión social, básicamente desde la intervención en el medio abierto.
- Recepción y análisis de las demandas, desde el medio abierto y a través de entidades, instituciones y otros servicios, de personas y familias en situación de riesgo y/o dificultad social.
- Elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo socioeducativo individual.
- Información, orientación y asesoramiento, de las prestaciones y los recursos sociales del territorio que pueden facilitar la acción socioeducativa.
- Implementación y evaluación de las acciones de apoyo para reforzar el componente socioeducativo de la intervención, en cualquier edad del usuario, y prioritariamente con las personas que tienen especiales dificultades en su proceso de socialización.
- Elaboración de los informes socioeducativos pertinentes.
- Tramitación y seguimiento de las prestaciones individuales, como apoyo en los procesos de desarrollo de las capacidades personales y de inserción social en el medio.
- Tramitación de propuestas de derivación a otros profesionales, servicios municipales o servicios especializados, de acuerdo con el resto de miembros del equipo.

### **Respuestas directas del educador ante esta actitud delincuente.**

Según Josep Vallés 2009 en su Manual del Educador Social y coincidiendo con otros autores, antes de emitir respuestas el educador debe asegurarse de conocer algunas de las características personales del individuo, y detectar en él algunos de los

indicios que se manifiestan en los niños o jóvenes con problemas de conducta, algunas de ellas son:

- Incapacidad para desarrollar emociones morales (empatía, amor, compasión, etcétera) auténticas. Esto se traduce en muchas dificultades para mostrar culpa y arrepentimiento sincero por las malas acciones.
- Incapacidad para aprender de los errores y de los castigos. Ante la desesperación de los padres, no parece que sirvan regaños y conversaciones, él busca su propio beneficio, parece guiado por un gran egocentrismo.
- Conductas habituales de desafío, mentiras e incluso actos crueles hacia hermanos y amistades.

A nivel social, extrapolable por supuesto a instituciones o diversos profesionales, algunas de las **medidas o actuaciones básicas** que podemos proponer desde las familias, colegios o amigos para ayudar a los adolescentes o niños a aprender a empatizar y a expresar sus sentimientos podrían ser:

- Desarrollar de manera intencionada y sistemática las emociones morales y la conciencia de los menores, dándoles oportunidades para que practiquen actos altruistas y que extraigan lecciones morales.
- Establecer límites firmes que no toleren la violencia y el engaño.
- Prestar ayuda para que desarrollen habilidades no violentas que satisfagan su gran ego.

### **Proceso de intervención por parte del profesional de forma generalizada con los menores.**

Los pasos generales enumerados para una correcta intervención con los menores con problemas de violencia tanto familiar como social, se pueden resumir en los siguientes:

- 1.- Entrevista con el alumno y con la familia (siempre que resulte posible).
- 2.- Periodo de prueba y seguimiento.
- 3.- Entrevista con el alumno y con la familia, creando un acuerdo de colaboración
- 4.- Adaptación curricular y del entorno si se necesitara (Adaptación Curricular Individualizada A.C.I.) y programa educativo individual.
- 5.- Formación (tareas) y talleres grupales con todo el alumnado y con las familias.
- 6.- Realización del expediente completo.
- 7.- Seguimientos periódicos, con una constante comunicación.

Derivación y coordinación con otros servicios: Programa de Absentismo Escolar, Programa de Consulta Educativa, Delegaciones Municipales (Servicios sociales, Fomento, Juventud, Mujer), Equipo en medio Abierto, Salud Mental, Centro de Tratamiento Ambulatorio de Adicciones, etc.

### **Proceso de intervención por parte del profesional de educación social especializada.**

Formar el sentido social, es la tarea de la Educación Social, consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posible (Kriekemans, 1968, p. 129).

Con este sentido, cuando el trabajo del educador se realiza en un entorno más específico, cuando tiene que intervenir en ámbitos más duros, cuando el menor ya ha sido sancionado por su conducta, habitualmente este trabajo se da en centros de menores con problemas de conducta, y las medidas que debe de tomar el mediador según Mcwhirter "Jóvenes en riesgo: Una respuesta integral. 1998 son las siguientes:

Acción tutorial: dirigida y planeada para poder ayudar al adolescente con problemas, es una figura muy importante ya que debe ser la referencia para él, ayudando en todo momento y siendo una figura de respeto e intentando ser un modelo para todos los adolescentes. Esta idea también la refleja como principal J. Mondragón, e I. Trigueros 2002.

Debe realizar un proceso de Empowerment, dinámicas que se realizan para devolver al individuo o al grupo la autoestima y las habilidades para recuperar el control de su vida. Posteriormente un reconocimiento de las características que ocasionan los problemas en el individuo y dificultan su superación. Y la realización de un plan de actuación individualizado, pues hay que atender a la individualidad del individuo.

Se necesita crear un clima adecuado con temporalizaciones, normas y hábitos, tienen que ver la necesidad y la tranquilidad que supone vivir en un ambiente normalizado con pautas de conducta fijas y claras.

Posibilitar una relación directa donde todos puedan interactuar y expresarse sin complejos, el garantizar una atención integral individualizada, que persiga el desarrollo armónico integral de cada menor tanto a nivel fisiológico como psicológico, social, emocional, y afectivo, es posible solo desde una relación cotidiana donde los sujetos son conscientes de la convivencia y necesidad de participación en las actividades.

Se debe sistematizar, pues conociendo la realidad del centro y sus recursos. Este diagnóstico permite la planificación de toda la actividad del centro: proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento, programaciones educativas, protocolos de coordinación, etc. De esta manera se garantiza la unidad de criterio y la calidad del servicio educativo., lo que facilita la práctica y la evaluación del trabajo de los educadores.

Los refuerzos, pues hay que utilizarlos para potenciar la respuesta positiva del menor y promover la continuidad de la acción correcta, nunca se debe abusar de ellos ni utilizarlos mal, se debe tener un control de éstos y incorporar los más apropiados

individualmente, según Skinner, F.B. (1948) siempre se deben de tener presente que tienen dos vertientes, positivos, negativos, posteriormente se clasifican como de extinción y castigos o sanciones, existiendo amplias posibilidades dependiendo de ejecución.

No podemos castigar de forma arcaica a jóvenes actuales. Hay que adaptar los sistemas correctivos al individuo y sobre todo a la época, en la actualidad puede ser más efectivo la retirada del móvil o de la consola de juegos que una sanción física (que por otra parte deberían ser eliminadas al no tener ningún tipo de didáctica y atentar contra los derechos humanos). Las características básicas de un castigo son: coherencia, pues, deben de ser lógicos; consistencia, tienen que mantenerse y cumplirse y consecuencia, ya que hay que valorar los pros y los contras del castigo y de las consecuencias que tienen para la familia, Urra, J. "Los 12 errores más comunes de los padres" (2014).

El educador debe evaluar tanto las acciones individualizadas como el proceso en general a largo plazo. Es imprescindible la evaluación para ver el desarrollo y poder tomar medidas apropiadas e incluso adaptaciones para conseguir un resultado óptimo y poder organizar en un futuro las diversas actuaciones. Y también supervisar durante todas las etapas para conseguir una mejora en las intervenciones y crear soluciones a los problemas más frecuentes.

No podemos olvidar la afectividad, a parte de Mcwhirter, también De Zubiria (2007) en su libro *Afectividad Humana "significa descifrar sus afectos, pensamientos y roles que lo caracterizan como un ser humano único, irrepitible y singular."* (p.110), ya que al trabajar con estas edades y con estos perfiles tan especiales, se necesita mantener un cierto grado de afectividad, para potenciar la confianza y la seguridad. Algunas técnicas utilizadas de forma ordenada son:

- Baño afectivo: se trata de dar un afecto continuo e indisciplinado para que pase lo que pase el menor sienta que es un ambiente acogedor y de confianza.
- Refuerzo diferencial: se trata de que se habiliten las habilidades comunicativas y el menor entienda el proceso del acto comunicativo o del intercambio de información, entender la intencionalidad, las normas y el verbalizar los sentimientos y frustraciones individualizadas sobre todo cuando estalla el conflicto.
- Limitación: técnica que se utiliza mediante la limitación de privilegios para encauzar o sancionar al menor cuando realiza algo incorrecto. Nunca se eliminaran los derechos.

Para finalizar, y cerrar este epígrafe, se mencionarán las respuestas profesionales que suele dar el educador según su protocolo de trabajo y su código deontológico, pues tiene como base la pedagogía social: *se entiende como la ciencia social que estudia cuestiones inherentes tanto a la sociabilización de los individuos como a las cuestiones de inadaptación de los mismos, orientando siempre para la mejora de la calidad de vida.* Revista de Educación 336. Estas respuestas están defendidas y

señaladas, como es lógico, en la actualidad en la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) son las siguientes:

- Respuesta controladora: establece límites como herramienta básica de sanciones y refuerzos. Es muy útil para crear comunicación con un ambiente tranquilo y equilibrado.
- Respuesta didáctica: se dialoga de las experiencias personales y se aprenden de ellas de forma experiencial.
- Respuesta reguladora: se utiliza para regular las normas, rutinas, normas, obligaciones y hábitos establecidos.
- Respuesta empática: es la que reconoce las cualidades y potencialidades del menor para que tenga conciencia de ellas y pueda solucionar los conflictos que surjan por el mismo.
- Respuesta relacional: se enfatiza la relación personal con el menor, para afianzar la confianza y la cercanía mostrando implicación y ayuda orientado a que superen las malas experiencias vividas con los adultos.

Como ejemplo hay que mencionar el programa de Miguel Clemente y Pablo Espinosa, en coordinación con la Xunta de Galicia en 2008, ambos han desarrollado el primer programa de tratamiento sistematizado para estos menores y sus familias. El protocolo de intervención consta de 12 sesiones cuyo *objetivo* general es aprender a corregir el propio comportamiento, reducir el egocentrismo y desarrollar una mayor empatía. Para ello, han trabajado con una *metodología* terapéutica basada en el juego, que denominan "*Juego de Billar*", a través de la cual se van planteando diferentes dilemas y problemas sociales para ampliar su perspectiva psicosocial desde diferentes puntos de vista, reducir dicho egocentrismo y aumentar la empatía. En paralelo, el programa incluye también apoyo psicológico a las familias, de forma que los padres aprenden pautas para contribuir al manejo de dicho comportamiento, así como se les demuestra la importancia que tiene que sean ellos los que continúen la educación de los hijos y no las instituciones. Tras un año de trabajo, los resultados han sido eminentemente positivos, puesto que se ha reducido en un 400% la reincidencia, y, a su vez, se ha aumentado la conducta prosocial. La Voz de Galicia, diciembre 2008.

### **Conclusión.**

Esta es la realidad social, estamos inmersos en una época de cambios sociales, con grandes avances tanto tecnológicos como culturales, y hemos adelantados décadas en tan solo unos años, cada vez hay más menores inmigrantes sin familia, familias desestructuradas, monoparentales, reestructuradas, mezcla de culturas, etc. La gran búsqueda por parte de los padres es la situación económica, se afanan por ganar dinero dejando a los hijos solos o en actividades extraescolares, no ejerciendo el papel que deberían realizar. Cada vez hay menos normas, menos responsabilidades y más derechos de los menores hacia la familia y la sociedad. Carecen de figuras o modelos de comportamiento y los medios de comunicación influyen negativamente en la mayoría de las situaciones difundiendo unas normas



sociales y unas características propias de otras culturas o sociedades más avanzadas (consumismo, hedonismo, pasotismo...) y sinceramente, nuestras generaciones no están preparadas para asimilarlos, aceptarlos e integrarlos en su vida.

Es evidente que las administraciones públicas tienen numerosos recursos para los menores con problemas de actitud, de delincuencia y los que están en situaciones de desamparo, pero también es cierto que en ocasiones no resultan apropiados, y a la vista ésta que hay un progresivo aumento en las estadísticas. El magistrado Jaime Tapia, especialista en jurisdicción penal de menores, indica que a veces el sólo hecho de acudir a una sala suele alcanzar para intimidar a los chavales y lograr que corrijan su conducta. En otros casos, sin embargo, es necesario ir más allá: la sentencia judicial. Prueba de ello es que en la actualidad 700 menores están privados de libertad en los 15 centros andaluces según datos obtenidos del Defensor del Menor 2014.

Podemos decir que hay una descompensación social, y que si no se cortan las conductas tienden a repetirse continuamente, así por ejemplo, existen familias que quieren adoptar o acoger y los menores en situación de desamparo, pero entre otros problemas está los problemas de comportamiento, lo que crea una saturación de niños de edades más elevadas que no son prioritarios para la adopción, y cuyo futuro es al cumplir la mayoría de edad es volver a esos grupos sociales marginales; donde existe mayor porcentaje de recaída en la delincuencia, y por lo tanto, tenderán a repetir una conducta de violencia en el momento que tengan una familia, y por lo tanto, y según autores anteriores, como Cloward y Ohlin (1960), o Farrington (1992) generar futuros hijos tiranos. Es importante el cuidado y la acogida de los menores, pero es aún más importante el seguimiento y los programas de reinserción en la sociedad. Pues como ya se comentó al principio de este artículo, dentro de las familias cada vez son más los padres que se ven en la vicisitud de tener que acusar a sus hijos ante la ineficacia de los medios sociales y educativos. "*Pues el hombre no nace violento, se hace*" Javier Urra (2003), Revista de la violencia juvenil.

Es por todo lo relatado, la labor de la figura del Educador imprescindible en nuestra sociedad actual, es un mediador en diferentes ámbitos, proporcionando ese recurso extra que dota a las diversas entidades de la ayuda que necesitan para intentar suplir las carencias de nuestros menores, y más aún, los que presentan conductas disruptivas o antisociales, sobre todo a nivel familiar. ¿Están los padres preparados para educar a sus hijos y afrontar las consecuencias?, pues evidentemente necesitan ayuda, pero la familia es algo privado y acotado, para ser padres no hace falta superar ninguna prueba, la naturaleza te otorga ese privilegio, pero es por culpa de la rapidez de cambios en los modelos sociales, económicos, laborales y la falta de formación de los progenitores lo que hace que nos explote este problema en nuestras manos.

Lo que lleva a pensar, si nos retrotraemos un par de generaciones, en que los padres de antaño nunca tuvieron este problema con su descendencia, y que quizás

la sociedad no esté preparada para tanto cambio en un tiempo mínimo, lo que hacer surgir otra cuestión, y es que simplemente nuestras familias sufren un periodo de adaptación un tanto particular y duro, pero con la información, programas específicos y el trabajo de educadores en general, estos temas tendrán un proceso de resolución más satisfactorio en el futuro.

## **Bibliografía.**

- Banderas, A. (2010). *Pequeños tiranos*. Madrid: Cúpula .
- Urra, J. (2009) *Educación con sentido común*. Madrid: Santillana ediciones generales.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2002). *Intervención con menores*. Acción socioeducativa. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Revisión de JJ McWhirter, B. McWhirter, A. McWhirter y E. McWhirter (1998, 2ª ed.). *Jóvenes en riesgo: Una respuesta integral*. Australia: Somers. VIC.
- Lorenzo Quezada, A., Gracia y Jiménez, (2003) *Geografía e Historia*, España: MAD S.L.
- De Zubiria Samper, M. (2007). *La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Garrido Genovés, V. (2005). *De Los Hijos Tiranos: El Síndrome Del Emperador*. Barcelona: Ariel.
- Park, Robert E. (1915). *The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment*. *American Journal of Sociology* 20 (1915): 577-612.
- Bandura, Albert (1987). *Teoría del Aprendizaje Social* Madrid: S.L.U. Espasa Libros.
- Sutherland, Edwin H. (1949). *Delincuencia de cuello blanco*. Nueva York: Holt Rinehart y Winston.
- Cohen, Albert .K. (1955). *Delinquent boys. The culture of the gang*. Glencoe: Free Press.
- Garrido, V. Y Jesús López, M. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gottfredson, Michael Y Travis Hirschi (1990). *A general theory of crime*, Stanford University Press, Palo.
- Valles Herrero, J. (2009). *Manual de Educador Social: Intervención de los Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Saez Carreras, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Barrionuevo, M. S. (1978). *Psicología en áreas de normalidad*. Buenos Aires: Estudio.

## **Webgrafía.**

Consejo General de Psicología de España (1/09/2002): Artículo Javier Urra: *El pequeño dictador*.

[http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1006](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1006)

Urra, J. *Los 12 errores más comunes de los padres*. La Vanguardia artículo 18 de noviembre 2014.

- <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20130222/54366970668/los-12-errores-mas-comunes-de-los-padres.html>
- Lydia Martín Torralba, Youtube "*Rasgos de un hijo tirano*"  
<http://www.youtube.com/watch?v=rTnxV8UBMmk>
- Consejo General del Colegio de Psicólogos  
<http://www.dilemaseticospsicologia.org>
- Defensor del pueblo andaluz  
<http://www.defensordelpuebloandaluz.es/content/entrega-en-parlamento-del-informe-sobre-centros-de-menores-en-andaluc%C3>
- García García-Calvo, M.V. (2011). Revista de pediatría de atención primaria. *Versión impresa* ISSN 1139-7632 vol.13 supl.20 Madrid.
- El portal del educador social  
<http://www.eduso.net/revistaclaves/>
- Revista de educación 2005. Ministerio de Educación y Ciencia. número. 336. Madrid: OMAGRAF  
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336.pdf>
- Revista Salud Mental, "*Síndrome del Emperador*" Artículo de M<sup>a</sup> del Carmen Antón Boix, Abogado del Ilustre Colegio de Madrid de marzo 2007.  
[http://saludmental.info/Secciones/Juridica/2007/sindrome\\_emperador\\_marz07.html](http://saludmental.info/Secciones/Juridica/2007/sindrome_emperador_marz07.html)
- Asociación Estatal de Educación Social  
<http://eduso.net/asedes/presentacion/index.htm>
- ALTEA España. Jornadas sobre la violencia intrafamiliar: Menores que agreden a sus padres. 28-29 de febrero 2008.  
<http://www.altea-europa.org/jornadas.php>
- La Voz de Galicia  
[http://www.lavozdegalicia.es/sociedad/2008/12/10/0003\\_7383029.htm](http://www.lavozdegalicia.es/sociedad/2008/12/10/0003_7383029.htm)

## **A IDENTIDADE LÍQUIDA E O CIBERESPAÇO**

*(La identidad líquida y el ciberespacio )*

**Raquel Rocha Rosa de Brito**

raquelrosapsi@hotmail.com

Mestranda no Programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem,  
UENF, Brasil.

**Souza, Carlos Henrique Medeiros de**

chmsouza@gmail.com

Coord. Prof. no Programa de pós-graduação em Cognição e Linguagem,  
UENF, Brasil.

*Páginas 40-49*

*Fecha recepción: 06-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-02-2015*

### **Resumo.**

O presente artigo baseou-se nas teorias de dois sociólogos contemporâneos: Anthony Giddens e Zygmunt Bauman, a fim de discorrer sobre a questão da identidade no mundo Pós moderno, globalizado, capitalista, relacionado à um lugar específico: o ciberespaço. Tratamos também sobre a liquidez da identidade na obra de Bauman e o desencaixe na obra de Giddens, onde observa-se que o mundo pós moderno permite, com advento das novas tecnologias da informação e comunicação, a condução e propagação dessa ideia: que um único sujeito mude constantemente sua identidade sem preocupar-se na construção de apenas uma e sólida. Os sociólogos corroboram às análises críticas quanto aquilo que o mundo pós moderno parece se esquecer: o permanente, o fixo. Em contrapartida, levantamos os estudos de Castells e Lévy em defesa desse novo lugar de comunicar, relacionar, conectar: o ciberespaço. A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, descritiva e bibliográfica, com levantamento e análises teóricas das obras referidas.

**Palavras chave:** identidade, modernidade, liquidez, ciberespaço.

### **Resumen.**

Este artículo se basó en las teorías de dos sociólogos contemporáneos Anthony Giddens y Zygmunt Bauman, con el fin de discutir el tema de la identidad en el mundo moderno Post, globalizado y capitalista, en relación con un lugar específico: el ciberespacio. Nos ocupamos también de la liquidez de la identidad en la obra de Bauman y la separación en la obra de Giddens, donde se observa que el mundo post moderno permite, con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la conducción y difundir esta idea: que un solo sujeto cambiar constantemente su identidad sin tener que preocuparse en la construcción de un único y sólido. Los sociólogos confirman el análisis crítico como lo que el mundo postmoderno parece olvidar: la permanente, fijo. Sin embargo, los estudios plantean Castells y Lévy en defensa de este nuevo lugar de comunicarse, relacionarse, conectarse: el ciberespacio. La metodología utilizada en este estudio es el análisis de las obras mencionadas cualitativo, descriptivo y de la literatura, una encuesta y teórica.

**Palabras clave:** identidad, la modernidad, la liquidez, el ciberespacio.

## **Introdução.**

A presença das tecnologias de informação e de comunicação-TICs na sociedade pós moderna tem produzido muitas transformações na relação entre sujeito - mundo, revolucionando a forma de se comunicar e influenciando a identidade. O objetivo do estudo é correlacionar a proposta de “liquidez da identidade”, presentes nas obras de Bauman e Giddens, com o ciberespaço (internet), embasado nos estudos de Castells e Lévy. Discorreremos sobre esse novo espaço que a cada dia tem mais e mais adeptos: o ciberespaço.

Ao mesmo tempo em que a pós-modernidade abre as portas para um mundo de possibilidades a partir das novas tecnologias, como maior acessibilidade à informação, agilidade e facilidade nas inter relações, pode gerar no indivíduo, que faz uso dela (e quem não faz), inseguranças, dúvidas, incertezas e claro, uma efemeridade característica da vida moderna. E é nesse aspecto que entram os estudos e a crítica de Bauman e Giddens em relação a essa liquidez; a sociedade de consumo estimula a busca pelo que há de mais atual, bonito sem se preocupar na intensidade dessa magnitude que leva as pessoas a não se fixar em uma única identidade.

Veremos adiante a concepção da vida moderna, pós moderna em Giddens e Bauman e a influência da sociedade na identidade, do local para o global e vice versa. Abordaremos também a questão da mudança, do deslocar que as relações sofrem, do real para o virtual, do físico para o computador. E, por fim falaremos sobre o mais novo e atual espaço e lugar: o ciberespaço como ambiente para se comunicar, para interagir e para construir e reconstruir identidade.

## **Capitalismo, Modernidade, Sociedade e Identidade.**

Historicamente a modernidade emergiu na Europa por volta do século XVII e tornou-se mundial rapidamente (GIDDENS, 1991). Juntamente com o mundo moderno, surge o capitalismo que pode ser entendido como “um sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade, essa relação formando o eixo principal do sistema de classes” (GIDDENS, 1991, p.61). O capitalismo gera investidores, produtores e consumidores.

O surgimento da modernidade trouxe novos estilos de vida que afeta o cotidiano de cada indivíduo. Os valores de ontem tornam-se obsoletos e se transformam a cada momento, da mesma forma que o futuro próximo pode desmerecer aquilo que valorizamos agora. Vemos na obra de Bauman que há uma busca sem fim de identidade, que ocorreu juntamente com a ideia capitalista de produzir e consumir, aumentando as opções de escolha em um ciclo onde a relatividade e flexibilidade saem à frente. Bauman (1998) alega que o alvo estratégico do capitalismo, da globalização, está na descentralização da vida pós-moderna que se empenha em fazer com que a identidade não se fixe. Podemos admitir a dinâmica atual em várias esferas da vida, mas citemos os relacionamentos como exemplo, são criadas e reinventadas novas formas para classificar as relações amorosas: casamento aberto,

múltiplo, casual, à distancia, virtual, o ficar, o rolo, etc. (BAUMAN, 2003). As possibilidades são tão variadas, que talvez não faça mais sentido a classificação e a regulação, como até tempos atrás onde as relações tidas como “padrão” e desejadas era “até que a morte os separe”.

Giddens (1991) fala exatamente sobre as mudanças das concepções de tempo e espaço. “O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros ‘ausentes’, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face.” (GIDDENS, 1991, p.27). Com a forte influência das novas tecnologias da informação, a presença física de duas ou mais pessoas no mesmo lugar/local para se comunicar já não é necessária, se deslocam para um lugar virtual, líquido.

Para Bauman (1999) a “existência é moderna na medida em que contém a alternativa da ordem e do caos.” Para ele a modernidade significou uma constante luta contra a ambivalência, uma busca incessante de formas de conhecer, classificar e ordenar o mundo. A modernidade foi criada pelo Estado para estabelecer ordens. Para controlar é preciso conhecer através de um projeto técnico-científico, com objetivo de trazer uma melhor qualidade de vida as pessoas. O Estado Moderno dividia a sociedade em categorias, em grupos, e buscava através da razão fugir da indeterminação. Mas na pós modernidade até a “ordem” está passando por transformações, há um deslocar e movimentação contínuo que não permite as coisas se estabelecerem em um único lugar; a presença do caos, nesse sentido, sobrepõe a ordem, principalmente tratando-se de identidade. O trecho a seguir elucida melhor o que Bauman define por identidade:

[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protege-la lutando ainda mais- mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta” (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Líquido é o termo utilizado por Bauman (1998) para ilustrar a voracidade com a qual as mudanças acontecem, impossibilitando qualquer estabilidade e segurança na pós-modernidade. Tudo se tornou provisório e temporário, inclusive a identidade. Vivemos em uma sociedade fluida que nega qualquer possibilidade de retrocesso à rigidez na construção de uma identidade. Na sociedade pré-moderna as identidades eram moldadas a partir da religião, das relações familiares de tradição e da comunidade, enquanto na modernidade tornou-se uma tarefa individual e de integral responsabilidade do indivíduo. A busca da identidade era muito mais estável e concreta.

A volatilidade das identidades, por assim dizer, encara os habitantes da modernidade líquida. E assim também faz a escolha que se segue logicamente: aprender a difícil

arte de viver com a diferença ou produzir condições tais que façam desnecessário esse aprendizado. (BAUMAN, 2001: 204). As pessoas escolhem com quem se relacionar e, sem ressentimento, com quem não se relacionar. O autor fala a respeito das relações instauradas quando alega que é "Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham 'data de validade', caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura". (BAUMAN, 2001:74). Seguindo esse mesma ideia, Giddens (1993) usa o termo relacionamento puro (vínculo emocional) referindo a uma relação na qual se dá apenas pela própria afeição mútua, ou seja, só há uma contínua relação enquanto as partes optarem estar envolvidas, quando há interesse e satisfação individual em manter o vínculo.

Pensando sobre a mudança no tempo e espaço e nas relações, Giddens (1991) define o "espaço vazio" como a separação entre o cenário físico e a atividade social. Se as sociedades passadas coincidiam em um espaço e lugar próprio, na modernidade não mais; a presença das relações entre "ausentes" estão distantes de qualquer situação pré-moldada e organizada. Os locais passam a ser moldados por influências sociais distintas. A esse deslocar, Giddens denomina desencaixe; assim, do desencaixe da dimensão local, vamos ao reencaixe das relações do âmbito local para o global. Para haver desencaixe e reencaixe é necessário sistemas operacionais peritos e confiáveis. Os sistemas peritos são "sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social que vivemos hoje." (GIDDENS, 1991, p.35). A confiança pode ser considerada como artigo de fé, que se baseia na expectativa de que estes sistemas de encaixe e desencaixe funcionem corretamente.

Algumas características dizem respeito a esse novo período. Giddens (2002) considera a modernidade tardia, como prefere chamar, de radicalização da reflexividade, ou seja, cada dia que passa as práticas sociais são revisadas mais rapidamente sob a luz de conhecimentos, agora, produzidos muito mais rapidamente e em maior quantidade. Essa radicalização da reflexividade torna a sociedade ainda mais imprevisível, qualquer possibilidade de ordenamento racional e de controle pelo Estado fica abalado.

Esse estado líquido, fluido e imprevisível invadem, segundo Bauman (2001) , todos os setores da modernidade que antes eram sólidos. A economia de hoje é totalmente flexível, não há mais dependência de um local específico para produção. O poder também se tornou fluido, descartando um local físico para manter o controle. Com isso, as opções, tornam-se cada vez mais amplas e as infinitas possibilidades podem gerar no indivíduo uma sensação de culpa ou arrependimento por fazer uma má escolha.

Nas redes, por exemplo, conectar ou desconectar são escolhas (basta um click), as conexões são estabelecidas e/ou cortadas por decisões que legitimam o poder de liberdade que o indivíduo tem e conquistou. A hipótese de um relacionamento "indesejável, mas "impossível de romper" é o que torna "relacionar-se" a coisa mais traiçoeira que se possa imaginar. Mas uma "conexão indesejável" é um paradoxo. As conexões podem ser rompidas, e o são, muito antes que se comece a detestá-las. (BAUMAN, 2004: 12).

O mundo em que vivemos hoje torna inviável e inconcebível projeções de longa duração que tenham intuito de solidificar qualquer ação longínqua. Não há possibilidade de construir alicerces em terras movediças, nem tão pouco uma sociedade pós-moderna compreender a identidade do sujeito de forma estanque, concebe o sujeito como produto, provisório, totalmente mutável e sem identidade fixa. O sujeito percebe essa inconstância e imediatismo, que permeiam todo o processo de construção de uma identidade, e deve estar preparado para se tornar cada vez mais flexível.

Bauman revela que o mundo pós moderno leva-nos a uma fragmentação da imagem de nós mesmos: "Em vez de construir sua identidade, gradual e pacientemente, como se constrói uma casa - mediante a adição de tetos, soalhos, aposentos, ou de corredores, uma série de "novos começos", que se experimentam com formas instantaneamente agrupadas mas facilmente demolidas, pintadas uma sobre as outras: uma identidade de palimpsesto. Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade no campo de visão da inalterada câmara da atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens, e alardeando uma garantia para toda a vida exclusivamente graças a essa admirável perícia de uma incessante auto-obliteração. (Bauman, 1998: 36 e 37).

Hall (1998) revela que os acontecimentos que mostram a intensa globalização ocorrem devido ao constante desenvolvimento das novas tecnologias da informação, dos meios de transporte, ligando o local ao mundial (global) havendo assim um deslocamento do processo interacional e logicamente dos diversos estilos de novas identidades. Seguindo esse mesmo pensamento, Augé (1994) considera de que a vida contemporânea é produtora de não-lugares, mas de espaços de transição, fluxo e passagem.

De acordo com Hall (2006), os antigos parâmetros de identidade estão sendo desconstruídos. A identidade do sujeito, entendido na sociedade passada, como um ser unificado e estável foi substituída pela noção do sujeito pós moderno que o caracteriza como fragmentado, instável e "descentrado". Essa grande diversidade permite que o indivíduo busque diversas identidades em diferentes momentos e não se canse de alterá-la.

Observamos através dos estudos de Bauman e Giddens que a globalização/capitalização contribuíram para que a (construção) identidade se tornasse líquida, fluida e instável e, juntamente com o advento da ciência e dos meios tecnológicos, tendo a internet como principal, (ciberespaço) ratifica, com isso, a ideia dos autores de que a sociedade pós moderna ou tardia proporciona uma liberdade ao indivíduo capaz de não se preocupar no que tange a ter uma identidade constante, ao contrário, aquilo que o ciberespaço propaga e retroalimenta é a ideia de que com a mesma rapidez que a informação é veiculada, a identidade também. Trataremos adiante sobre essas mudanças.



## **Mudança de lugar e espaço**

Antes de darmos início a discussão sobre a mudança de lugar para se comunicar, se socializar, abordaremos um pouco mais a questão da fluidez da identidade na pós modernidade, que embasará as teorias sobre todas essas mudanças. A reflexividade é hoje mediada pelos meios de comunicação. Estamos expostos a todo instante a novas informações, que podem levar a reformulação de nós mesmos, de nossas práticas sociais e interacionais. Bauman (1998, 1999, 2001, 2003) afirma que hoje não há mais medo da ambivalência quanto às identidades, ela tornou-se até um valor. Em um mundo onde tudo é transitório, uma identidade fixa não parece atrativa. Alega ainda que as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa.

A vida na pós modernidade parece ser orientada pelo consumo, o que faz com que as identidades sejam construídas a partir dessa movimentação entre produto e consumo, se tornando cada vez mais líquida. “Com essa capacidade somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece.” (BAUMAN, 2001, p.98). Seguindo o pensamento de Bauman, a construção da identidade é um processo que não tem fim ou destino, e no qual os objetivos se transformam antes mesmo de serem alcançados. A construção da identidade é sempre um projeto incompleto. Uma identidade coesa, sólida, permanente é vista, no mundo atual, como uma grande limitação da liberdade.

Giddens (1997) nos traz o que chama de “mecanismos de desincorporação”, dois fatores o determinam: abandono do conteúdo tradicional e a reorganização das relações sociais através de faixas de tempo e espaço. Os processos causais pelos quais ocorre a desincorporação são muitos assim como a evolução dos sistemas tecnológicos, fundamentais para ela. Os sistemas de especialização descontextualizam-se, alcançam um caráter impessoal e contingente de suas regras de aquisição de conhecimento. Os sistemas tornam-se descentrados, acessível a qualquer pessoa que tenha tempo, recursos e talento para captá-los bem como alocados em qualquer lugar. O local não é, de maneira alguma, uma qualidade relevante para a sua validade; assumem uma significação diferente dos locais tradicionais.

Se a Era pós moderna permitiu essa descentralização de tempo e espaço com intuito de tornar a vida cotidiana mais prática e as informações cada vez mais acessíveis, abre-se um leque de possibilidades tecnológicas que embasam a era da Informação, onde as relações se estabelecem através dos processos sucessíveis ao progresso da geração de conhecimentos. A este fenômeno Castells (1999) denomina “sociedade em rede”, que tem como lastro revolucionário o uso da internet incorporados pelo sistema capitalista. Lévy (1999) denomina “cibercultura”, o novo espaço e lugar de interações que a realidade virtual propicia. A área de estudo de cada um dos autores é distinta, mas há algo em comum e inegável em suas teorias: a importância da internet no meio social, na vida de cada indivíduo que está inserido, quer queira ou não, nesse novo patamar: o das novas tecnologias da informação.

Castells fala da ideia de que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.” (CASTELLS, 1999, p.43). Ou seja, não há motivos para não incorporar as tecnologias no cotidiano, não podemos fugir dela, nem ao menos imaginar mais a vida sem ela. Assim como a sociedade está para as novas tecnologias, o indivíduo está para o ciberespaço.

Os novos meios de comunicação possibilitam essa redimensão, e como observa Marcuschi (2005, p.13), “em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo.” Há, portanto, outros territórios a serem explorados, experiências com múltiplas interfaces. Nesses territórios, as fronteiras se diluem, instaurando uma nova geografia. A ideia de Lévy (1997) sobre nomadismo revela que o novo espaço não é o território geográfico, nem das instituições, mas um espaço invisível dos saberes, na qual o ser humano e a sociedade de renovam a maneira de interagir em um espaço qualitativo, dinâmico, vivo, que se inventa e que produz o seu mundo (LÉVY, 1997, p.17).

A informática, a nitente não intervém apenas na nova dinâmica em se comunicar, mas também no processo de subjetivação individual e coletivo. Nesse contexto, uma nova cultura, ou cibercultura compõem espaços virtuais que trazem à cena conexões mais amplas e maior dinamismo, como as redes sociais digitais, onde as pessoas, com algo em comum, se identificam, constituem e alimentam valores culturais (CASTELLS, 2003 p.115).

Podemos observar que esse novo espaço e lugar, chamado de ciberespaço é marcado pela instantaneidade e transitoriedade. Os sujeitos sociais vivenciam a cibercultura, que para Lévy (2005, p. 11) é um universo onde “não possui centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular. Ou antes, ele os aceita todos, pois se contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas.”

### **Ciberespaço e a construção da identidade.**

É comum a referência ao termo ciberespaço vir acompanhada de expressões como realidade virtual, Internet-NET, redes telemáticas, Comunicação Mediada por Computador- CMC, cibercultura e outros neologismos. O termo ciberespaço foi criado pelo escritor William Gibson. Em seu livro *Neuromancer* (1984), o autor trata de um real que se constitui por meio do agrupamento de novas tecnologias presentes na sociedade capaz de transformar suas estruturas e princípios de se comunicar, tornando o próprio homem, sujeito e objeto de uma realidade virtual que os determina.

Lévy (1999), chama de ciberespaço (rede) o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo está relacionado não apenas a infra-estrutura material, mas de todo o universo de informações que ela abriga, assim como os usuários que navegam e alimentam esse universo. Denomina “cibercultura” o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, valores e pensamentos que se desenvolvem e se propagam dentro do ciberespaço.

Em relação a esse novo lugar e espaço, que parece abarcar o mundo das informações, Lévy (1993) ressalta que: [...] vivemos hoje em dia uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Paralelo a isso, vemos que os argumentos de Castells (1999), considera que “as pessoas moldam a tecnologia para adaptá-la a suas necessidades”, ou seja, a comunicação mediada por computadores reforça e multiplica os padrões sociais já existentes.

Lévy (1996; 2000) trata mais precisamente sobre o virtual e o considera a potência do real. É um espaço de interação e comunicação entre as pessoas, inter-mediado pela interconexão das redes de computadores, no qual as informações comunicadas são de natureza digital e as relações desembocam no virtual (2000, p. 92-93).

Castells (2003), alega que a internet, em geral, e o ciberespaço, em específico, constituem-se como um “poderoso” instrumento de socialização entre relações que já existem ou não no ambiente presencial. O mundo virtual é utilizado para estreitar as relações existentes e fomentar relações pontuais. Diz ainda (1999) que o desenvolvimento das tecnologias é como uma espécie de “mola propulsora” do processo de transformação contemporânea, ou seja, a reconfiguração das relações provoca mudanças comportamentais no indivíduo, onde novos conceitos e visões de mundo são internalizadas.

Nesse ponto podemos nos questionar sobre a correlação entre a construção da identidade e o ciberespaço e ainda mais, sobre a crítica que desdobra a temática. Se voltarmos ao ponto das identidades líquidas observamos que os teóricos que discorrem sobre o ciberespaço e cibercultura pairam suas discussões sobre a ideia de que esse novo ambiente abre espaço para uma dinâmica cada vez maior no que refere-se a identidade, onde o sujeito está sempre se construindo e reconstruindo a partir desse meio chamado ciberespaço. Forma-se o lugar onde não há nada que não se possa saber ou descobrir, e porque não: “se criar” ou “recriar”? A identidade segue esse fluxo, quanto maior o conhecimento e agilidade nesse processo internacional (com o outro, com o mundo), maior é a capacidade de mudança das características subjetivas que vão desde o modo de pensar até a forma de se vestir. Bauman (2005) chama “Comunidade Virtual” o mundo pós moderno, pois revela que o indivíduo assume o papel que quer, e a qualquer momento deixa de pertencer a essa ou aquela comunidade sem quaisquer danos. Bauman (2005) leva-nos a refletir sobre as comunidades virtuais como possibilidades de fuga, assumindo outras identidades sem dar conta a ninguém. O autor considera ainda a presença física, o olhar atencioso e a aproximação física importante para a construção de laços afetivos.

Dentro desse processo de liquefação Bauman (2005) entrelaça trajetórias e estruturas sociais e diz que nesse mundo emaranhado, inseguro e imprevisível, a identidade não é construída com relação a fins nem tampouco com relação a meios, mas sim aos meios para buscar uma identidade alternativa. Para o autor, a problemática atual está exatamente na incerteza da escolha e apego por uma identidade. A modernidade líquida não é uma mera construção social, mas política.

Segundo Bauman (2005), influenciados pelo mundo moderno, global, tendemos a descartar aquilo que não nos interessa, não somente a nível material, social e econômico, mas a nível de personalidade, onde a moldamos conforme os interesses existenciais presentes num dado momento. Características sólidas de uma única identidade estão em pleno desuso e a facilidade em se tornar um camaleão, ora de um jeito, ora de outro, atende bem aos parâmetros da sociedade atual em que vivemos. A Internet é apontada por Bauman (2005) como meio de “salvação” e perigo, pois ao mesmo tempo em que as pessoas desejam se relacionar, correm o iminente risco de se decepcionar com a falta de comprometimento, relacionamentos frágeis e aproximação física real.

### **Considerações finais.**

As novas tecnologias da informação e da comunicação proporcionam mudanças temporais e territoriais que interconectam pessoas de todos os lugares do mundo. Essas interações vão para além das fronteiras físicas, materiais, se dão a partir das dimensões simbólicas que ocorrem entre o homem e o computador, trocas essas, inauguradas no virtual, onde as culturas propagadas está em uma tênue linha do real e do virtual.

Quando Bauman (2005) fala do processo de globalização destaca a complexidade das relações criadas a partir do uso das novas tecnologias da comunicação que nos permite falsear identidades. Estar conectado a grande rede não pressupõem ser aceito ou bem quisto, mas uma questão de modismo, porque, na verdade, é possível ter milhões de amigos nas redes sociais sem conhecer nenhum. No mundo virtual, o contato pode ser rapidamente deletado ou substituído a qualquer momento, basta dar um unico click.

Essas discussões elucidam que na sociedade pós moderna que vivemos hoje, as tic's estão difundidas e diluídas em nosso cotidiano, no entanto, percebemos, a partir da crítica de Bauman, que devemos ser cautelosos no que concerne a identidade e, mais ainda, que a identidade líquida, adotada por influência do capitalismo e da globalização, pode ser muito prejudicial ao sujeito que se permite mudar de identidade na mesma proporção e velocidade dos meios de comunicação.

### **Referências.**

BAUMAN, Zygmunt. 2005. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J.Zahar.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. 8 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3. ed. São

Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2005.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

GUIMARÃES Jr., Mário J.L. *O ciberespaço como cenário para as Ciências Sociais*. IX Congresso Brasileiro de Sociologia, Porto Alegre, setembro 1999. Disponível em: < [http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/ciber\\_cenario.html](http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/ciber_cenario.html)>. Acesso em: 12 out. 2014.

JUNGBLUT, Airton Luiz. *A heterogenia do mundo on-line: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço*. In: Horizontes Antropológicos. Ano 10, n. 21. Porto Alegre, jan/jun, 2004. p. 97-121.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: \_\_\_\_\_; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

## **EL CONMOVEDOR MUNDO DE LAS FAVELAS DE BRASIL.**

*(Constructivism at 3 yearsold. Introductiononliteracy)*

**Alba González Estepa**

**Silvia Amores Ruiz**

**Ana Arroyo Arroyo**

Educación Social. Universidad de Jaén

*Páginas 50-56*

*Fecha recepción: 20-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-02-2015*

### **Resumen.**

En este artículo vamos a tratar una de las caras más inhumanas de Brasil como son las famosas favelas o barrios marginales. Vamos a abordar el concepto de favelas y su estructura y organización interna ( familias, traficantes, niños de la calle), la estructura social y organizativa de las favelas ( pobreza, drogas, prostitución...). Y, por último, tras concretar todos estos apartados finalizaremos con una breve conclusión al respecto.

**Palabras clave:** favelas, concepto, estructura, sociedad.

### **Abstract.**

In this article we will address one of the most inhuman faces of Brazil as are the famous favelas, or slums. We will address the concept of favelas and its internal structure and organization (families, dealers, street children), social and organizational structure of the favelas (poverty, drugs, prostitution ...). And finally, after closing all these sections conclude with a brief conclusion about it.

**Keywords:** favelas, concept, structure society.

## **Introducción.**

Brasil ocupa la mayor parte de América del Sur, se caracteriza por su gran potencia económica, por ser el quinto país más grande y poblado del mundo, y por tener la mayor selva tropical del planeta. Rio de Janeiro nos muestra dos caras, las preciosas playas llenas de turistas y la segunda cara compuesta por las favelas. Estas dos caras se complementan y forman una preciosa cultura. Hace aproximadamente un siglo que se formaron las favelas, que fueron ocupadas por personas sin recursos y con un nivel económico muy bajo, se sitúan en las colinas más altas de Brasil, son inundables y se producen constantes movimientos de tierra, mientras que la otra cara de Rio de Janeiro se sitúa en las zonas más llanas y están habitadas por los habitantes con un nivel económico alto.

Nosotras nos vamos a centrar en la zona de favelas. Es considerado un lugar muy peligroso donde no puede acceder todo el mundo.

## **Favelas.**

### **Concepto y estructura.**

Favela es el nombre dado en Brasil a los asentamientos precarios o informales que crecen en torno o dentro de las ciudades grandes del país. Este término portugués, muy usado en Brasil, es sinónimo de chabola o comuna en castellano "Vivienda de escasas proporciones y pobre construcción, que suele edificarse en zonas suburbanas"

Son asentamientos que carecen de derechos de propiedad, y constituyen aglomeraciones de viviendas de una calidad por debajo de la media. Sufren carencias de infraestructuras básicas, de servicios urbanos y equipamientos sociales y/o están situadas en áreas geológicamente inadecuadas o ambientalmente sensibles. Las viviendas carecen de agua potable, no hay servicios médicos ni recogida de basuras y además, por los materiales empleados en su construcción son muy vulnerables a los incendios, a lo que se une su construcción en las laderas de los cerros que cuando la lluvia es intensa produce desplazamientos del terreno con resultados trágicos para sus habitantes.

## **Familias.**

En las favelas, las personas tienen índices económicos que rozan la miseria y el analfabetismo más absoluto. Abundan las familias desestructuradas, el alcoholismo, los malos tratos y los abusos a menores. También, muchos de estos menores son sometidos a la explotación infantil y a la prostitución.

Se trata de núcleos familiares completamente desestructuradas, familias separadas, madres solteras, padrastros que no quieren saber de los hijos de sus nuevas compañeras sexuales o sentimentales, etc.

## **Traficantes, policía y estado.**

Se puede decir que hay una persona que influye o destaca por encima de las demás, es el traficante. Él y sus soldados imponen las reglas que son de estricto cumplimiento para todos. Estas reglas consisten en pagar impuestos a los traficantes a cambio de "seguridad" en el caso de los comerciantes, también es muy frecuente que los habitantes sean obligados a esconder las armas o las drogas en sus casas y, sobre todo, la ley del silencio que imponen los traficantes, que impide que ningún habitante acuda nunca, bajo ningún concepto, a la policía para denunciar a algún traficante. El problema es que la policía es corrupta y la población no confía en ella, mientras que el Estado ha desocupado sus funciones abandonando el pueblo a su suerte.

## **Los niños de la calle.**

Por otro lado, nos encontramos con los denominados "meninos de rua", que se refiere a los niños de cualquier ciudad brasileña que viven en la calles. Estos niños son muy fáciles de reconocer por su aspecto, su dejadez física, la adicción a las drogas (la cola de zapatero que inhalan) y porque suelen moverse en pequeños grupos. Para ellos el mañana no existe, solo aspiran a vivir el día a día como pueden. Muchos de ellos se dedican a robar, a limpiar los cristales, al tráfico de droga... y las chicas suelen prostituirse. Los motivos para llegar a esta situación pueden provenir de familias muy desestructuradas, situaciones de gran pobreza, índices elevados de analfabetismo y sobre todo, la falta de oportunidades. El poco dinero que ganan lo emplean en satisfacer los deseos más inmediatos como drogas, alcohol, sexo, comida, etc.

## **Problemas.**

Los problemas más frecuente que encontramos en las favelas son: prostitución, trabajo infantil, abuso sexual infantil, drogas, discriminación racial y pobreza.

### **Pobreza**

En Brasil, aproximadamente un cuarto de la población vive por debajo del umbral de la pobreza. En este país, el 80 % de la población vive en las zonas urbanas. Y es en estos lugares que aparecen grandes injusticias entre los "ricos" que viven en barrios bonitos y los "pobres" que viven en las favelas (asentamientos). Las dos "categorías" de población viven a pocos metros uno del otro.

En las favelas vive más de un tercio de la población, sin derecho ni a educación ni a sanidad, y viven inmersos constantemente a un clima de violencia dominado por la omnipresencia de las drogas.

- **Trabajo Esclavo Infantil**

El trabajo infantil todavía no se erradica en su totalidad, son empleados especialmente en los medios agrícolas, y más particularmente en las plantaciones de caña y en las minas de carbón. Los menores de 15 años



representan el 25 a 30% de la mano de obra en los campos brasileño, muchos niños trabajan como pescadores. También trabajan en condiciones ilegales para vendedores callejeros y limpiabotas, la delincuencia, la prostitución, el tráfico de drogas y los espectáculos callejeros.

En cuanto a las jóvenes, son a menudo empleadas como domésticas. Se estima así más de 480,000 el número de niñas domésticas en Brasil.

- **Discriminación Racial**

Según los censos demográficos del siglo XXI, la mayoría de la población que se declara negra o mulata se encuentra principalmente en 8 de los 27 estados (Bahía, Sao Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco, Ceará, Maranhao y Pará). Según varias publicaciones del gobierno de Bahía, este estado ocupa el segundo lugar, tras Pará, en el ranking de población auto declarada “negra o mulata”, con un porcentaje total de 76,3% (17,1 de negros y 59,2% de mulatos) [datos de noviembre de 2013].

Las características físicas de este grupo hacen que la población de estas regiones sea discriminada en varios sectores de la sociedad. En primer lugar, la educación y la salud son lujos que muchas veces no son garantizados a esta parte de la población. Además, los jóvenes, las mujeres y los niños negros son las clases que más sufren por esta situación de discriminación. De hecho, de acuerdo con los datos del ministerio de salud de Brasil, la mayoría de los homicidios entre jóvenes de 14 a 30 años ocurre contra la población negra, con un porcentaje de 75% en 2010.

- **Prostitución**

Las chicas de la calle se dedican, generalmente, a la prostitución. Las chicas de 12 y 13 años aceptan regalos a cambio de favores sexuales. Los clientes las acosan con frases como: “No te compro ningún chicle, pero te compro a ti”. Si la chica reacciona rechazándolo con palabras fuertes, sólo servirá para reforzar la suposición del cliente de que ella no es virgen. Si finalmente se convierten en prostitutas, aunque al principio lo sean sólo ocasionalmente, hablarán sobre el tema en tercera persona: “una amiga mía se fue con tal y tal” o “ella no conseguía vender caramelos ese día, por eso no pueden echarle la culpa, aunque yo no me iría con un hombre por dinero”. Pero la prostitución no está bien vista y tampoco se sienten orgullosas. Estas chicas no pueden controlar su destino. Es un acto de desesperación y son (y se ven a sí mismas) como víctimas.

Sus primeras relaciones sexuales, especialmente cuando se inicia, se realiza en parejas. Y a menos que tengan una pareja estable, las chicas que pasan la noche en las calles, tienden a dormir separadas de los chicos para evitar el contacto sexual no deseado.

Hay un alto nivel de desconocimiento y desinformación sobre las enfermedades de transmisión sexual, la concepción, la anticoncepción y el aborto. Los embarazos precoces son inevitables, y a menudo, vienen acompañados de intentos fallidos de aborto. Quizás, debido a que este hecho es inevitable, o simplemente como una forma de afrontarlo, las chicas raramente se muestran desesperadas o alegres cuando se enteran de que están embarazadas. Estas chicas no están mentalmente preparadas para la maternidad. Cuando nace el bebé lo tratará como a la muñeca que nunca tuvieron, lo abrazarán, lo acariciarán, lo vestirán con ropas bonitas (si es posible) y lo desatenderán cuando aparezca el aburrimiento o la irritación.

Estas chicas de la calle suelen volver a sus casas o a la casa de algún familiar o amigo para dar a luz, aunque es muy raro que dejen las calles por mucho tiempo. Volverán a la calle un par de semanas después del nacimiento, dejando al bebé en manos de un pariente o de otro niño. No tienen ningún modelo de maternidad apropiado para imitar. No dan el pecho a los bebés y los vacunan en raras ocasiones.

- **Drogas**

La relación que tienen las personas con el mundo de la droga es de absoluta dependencia. La mayoría de ellos están enganchados a la cola de zapatero que inhalan y que les permite desaparecer de este mundo cruel y falto de oportunidades que les oprime. Esta sustancia les permite sobrevivir, ya que les provoca sensaciones que les ayuda a afrontar el día a día, como son la sensación de calor y sobre todo, es un buen método para quitarles el hambre. Pero también suelen ser adictos a otro tipo de droga, como por ejemplo, la marihuana, el hachís, etc.

El tráfico de cocaína ha afectado a Brasil y, a su vez, sus favelas, que tienden a ser gobernadas por señores de la droga. El consumo de drogas está muy concentrado en estas áreas a cargo de bandas locales en cada favela altamente poblada. La venta y el consumo de drogas proliferan en la noche.

- **Abuso Sexual Infantil**

Antes de los nueve años la mayoría de los niños abusados son varones y después de esta edad el patrón cambia y desde los 10 años la inmensa mayoría son niñas.

Uno de los principales problemas para abordar este tema es que hay un silencio generalizado respecto del abuso sexual intrafamiliar y comercial.

Según el director de Unicef, hay que ser explícito con las niñas a una edad cada vez más temprana y decirles que si alguien las quiere tocar, deben negarse. "Una niña de hasta cuatro años que su mamá le dice que si un hombre la quiere toquetear le diga que no, está más protegida que una niña a la que no se le dio esa información". También hay que explicarles cómo funcionan las formas de seducción que son el preámbulo del abuso sexual.

En Brasil, la explotación sexual en los niños es muy real. Desafortunadamente, los jóvenes brasileños víctimas de violencias sexuales no siempre son escuchados y los autores a menudo quedan sin castigo.

Además, el comercio del sexo ha evolucionado en estos últimos tiempos, cada vez más vía Internet. El carácter virtual de éste le hace difícil para las autoridades investigar y suprimir este crimen. Violaciones, prostituciones y trata de niños causan estragos, la explotación sexual sigue siendo uno de los mayores problemas del país.

## **Conclusión.**

A modo de conclusión y para intentar dejar un buen sabor de boca, habría que destacar los intentos que últimamente se están haciendo por conseguir llevar la paz a las favelas.

Con la llegada del Mundial de fútbol en 2014, Brasil consiguió implementar una política pública para erradicar el narcotráfico en las favelas y poder así llevar de nuevo "la vida" a éstos barrios. Más tarde, la presión a Rio de Janeiro de ser Ciudad Sede de los próximos Juegos Olímpicos desencadenó un plan de pacificación de las favelas.

La misión principal de dicho plan, es el de recuperar territorio y llevar la paz, para conseguir dichos objetivos, El BOPE (Batallón de Operaciones Policiales Especiales) se encarga de la expulsión de los narcos y luego se instalan cuarteles de UPP (Unidades Policiales Pacificadoras) con patrullas permanentes en las favelas, garantizando así la seguridad en éstos barrios.

Una vez expulsadas las bandas dedicadas al narcotráfico, empiezan a participar las políticas sociales: inversiones en salud, educación, deporte, generación de empleo e ingresos para las familias, etc.

Vemos que éste tipo de acciones están siendo muy positivas ya que, con la instalación de patrullas policiales permanentes que ayudan a la ciudadanía, las relaciones entre población y policía son aceptadas (para los jóvenes, los policías ya no son tan malos, están para ayudarles) además si vienen acompañadas de una serie de inversiones para la mejora de la calidad de vida de los habitantes por parte del Estado, dichas relaciones se ven fortalecidas.

Consideramos que es inaceptable que hoy en día existan países donde parte de su población esté viviendo en esta situación, y que niños no tengan una infancia, paseen por las calles llenas de violencia con redadas policiales, conviviendo con prostitución, narcotráfico sin ningún tipo de protección y que su futuro sea ganarse la vida colaborando con estos hasta que se hacen un hueco para seguir con ese tipo de vida, que desde pequeños se estén drogando para combatir el hambre y la precariedad que hay.

Este es un problema el cual se debe combatir y ayudar a que estas personas tengan una oportunidad de tener una formación y un trabajo digno para que no recurran a este tipo de vida, la cual es inhumana.

## Referencias.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Favela>

<http://www.humanium.org/es/brasil/>

<http://chrismielost.blogspot.com.es/2012/02/la-guerra-de-canudos-y-el-origen-de-las.html>

<http://html.rincondelvago.com/favelas-en-brasil.html>

<http://www.humanium.org/es/brasil/>

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.analisislatino.com%2Fnotas.asp%3Fid%3D7262&ei=6FuhVO7YM8n3UMi2hKAL&usq=AFQjCNHNU37juUKDrNsjLYeijkISTjmbxA&bvm=bv.82001339,d.d24>

[http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.180.com.uy%2Farticulo%2FAbuso-sexual-infantil-la-vision-UNICEF&ei=tlyhVI27F8v\\_UsbzgOgK&usq=AFQjCNFSMvtKQlt\\_-4Z4kkOPrE5VdYJf5A&bvm=bv.82001339,d.d24](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.180.com.uy%2Farticulo%2FAbuso-sexual-infantil-la-vision-UNICEF&ei=tlyhVI27F8v_UsbzgOgK&usq=AFQjCNFSMvtKQlt_-4Z4kkOPrE5VdYJf5A&bvm=bv.82001339,d.d24)

## **EL TRABAJO COOPERATIVO.**

*(Cooperative work)*

**Laura Robles Laguna**

Laurarobles88@gmail.com

Maestra especialista en Audición y Lenguaje y

Psicopedagoga

*Páginas 57-66*

*Fecha recepción: 20-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-02-2015*

### **Resumen.**

Este artículo pretende dar una visión a cerca del trabajo cooperativo en el alumnado ya que éste no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad. Por lo tanto es un aspecto que consideramos de gran importancia, el cual enfocaremos en este trabajo hacia el alumnado de secundaria para fomentar en ellos la sociabilidad e interacción entre iguales.

Para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo es muy importante que formen equipos de trabajo estables durante un tiempo considerable. Como veremos a continuación, esto lo trabajaremos a través de diferentes actividades en las que el alumnado debe adoptar una actitud positiva y de cooperación.

**Palabras clave:** trabajo cooperativo, equipos de trabajo, grupo, relaciones interpersonales, competitividad.

### **Abstract.**

This article aims to give an overview about the cooperative work among students as this is not only a very effective resource to teach students, but also a school freshest content that students must learn throughout their schooling. Therefore it is an aspect that we consider of great importance, which will focus in this paper to secondary school students to encourage them sociability and interaction among equals.

To help students learn teamwork is very important to form teams of stable employment for a considerable time. As outlined below, this will work through different activities in which students must take a positive and cooperative attitude.

**Keywords:** cooperative work, work teams, group, interpersonal relationships, competitiveness.

## **Introducción.**

Actualmente la sociedad empuja a las personas a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas lo que lleva a no favorecer los valores de cooperación y a los individuos a formar estructuras sociales donde las relaciones interpersonales toman una gran importancia.

Debido a que es la educación la que prepara para la vida será la escuela quien haga necesario hablar de cooperación y colaboración entre el alumnado potenciando un avance en torno a estos valores con el fin de que los integren como ciudadanos en sus diferentes comunidades.

No debemos olvidar que ambas formas, competición y cooperación, son capaces aisladamente de potenciar un desarrollo en el alumnado ya que la competición motiva al alumno a la consecución de sus propias metas y la cooperación propicia la ayuda mutua entre un grupo de individuos.

Hay aspectos como el económico, social, cultural, etc. que hacen que nuestras aulas se llenen de una gran diversidad. Aquí la razón por la que la competitividad no hace que todo el alumnado progrese de igual manera, sino que incrementa estas diferencias.

El sistema educativo, como generador de factores de socialización, deberá incorporar dentro del curriculum el aprendizaje cooperativo y habilidades sociales con el fin de que el alumno aprenda a cooperar de manera eficaz dentro del aula.

Luego se pretende crear una escuela comprensiva que atienda a la diversidad, interculturalidad y de respuesta a las necesidades individuales de nuestro alumnado por lo que deberá incorporar estructuras de enseñanza-aprendizaje cooperativo que impulsen al alumnado más favorecido a ayudar al menos favorecido con el fin de alcanzar los objetivos académicos a través de la interacción grupal.

### **¿Qué se entiende por grupo?**

Según Lobato Fraile, C. “un grupo es un conjunto de individuos que comparten un fin común y que se caracterizan por una relación de interdependencia entre sus miembros. Dicho autor, realiza una distinción entre grupos primarios y grupos secundarios.

Los grupos primarios son pequeños, de un número limitado de miembros, entre tres y quince, caracterizados por la interacción frecuente entre sus componentes, por tener unos objetivos y metas comunes y por la conciencia de grupo que se traduce en la expresión natural “nosotros”. En oposición está el grupo secundario, que está compuesto por un número mayor de miembros, carecer de objetivos comunes, darse relaciones indirectas o una vaga conciencia de grupo. Una

clase de un centro educativo normalmente responde al tipo de grupo secundario. En cambio, un grupo de trabajo se acerca al concepto de grupo primario.

Un grupo puede realizar un trabajo. Una situación de trabajo en grupo sería aquella en la que los alumnos trabajan conjuntamente en un grupo suficientemente pequeño como para que cada cual pueda participar en la tarea claramente asignada.

Además se espera que los alumnos y alumnas realicen su tarea sin la supervisión directa e inmediata del profesorado”.

Del mismo modo este autor define el Aprendizaje Cooperativo como “un método de conducción del aula que pone en juego en el aprendizaje los resortes de los estudiantes. Este tipo de aprendizaje es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno.”

Según Johnson y Johnson (1992), citado por Lobato Fraile, C., “para que un grupo desarrolle en un aprendizaje cooperativo es necesario que se activen cuatro características específicas y fundamentales: una interdependencia positiva, una interacción cara a cara y el uso de competencias sociales, la estima individual y la revisión y mejoramiento continuo del trabajo en grupo”.

Según Bahr, I. et al, definen aprendizaje cooperativo como “la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”. También afirma “para que exista una situación real de aprendizaje cooperativo no basta con formar una serie de grupos, colocar juntos a los alumnos que conforman cada uno de esos grupos y decirles que se ayuden para alcanzar un determinado objetivo”.

Glinz Férrez P.E., considera el aprendizaje cooperativo como “la actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las indicaciones explicadas por el docente. Durante el inicio de la actividad y al interior del grupo, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan. Posteriormente trabajan en la tarea propuesta hasta que han concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación”.

Donaire Castillo, I. afirma que el trabajo cooperativo es “una forma sistemática de organizar la realización de tareas en pequeños equipos de alumnos. Se trata de una nueva propuesta metodológica a utilizar en el aula, una nueva forma de trabajar la asignatura donde la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje no recae exclusivamente en el profesorado sino en el equipo de

alumnos. Se aprende de una forma más sólida cuando las interacciones y las ayudas mutuas entre los alumnos se suceden de una manera continuada.

Es además otro modo eficaz de que nos ocupemos de la diversidad, ya que la organización de la clase en grupos permite dedicar mayor y mejor atención a los distintos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje”.

Ovejero et al (1990), citado por Lobato Fraile, C., expone que “el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños constituye un medio para que los estudiantes adquieran determinados valores y practiquen habilidades ligadas a la cooperación en el contexto del trabajo en una clase normal. Como ventajas destacan una mayor productividad y rendimiento, el aprendizaje de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento divergente o creativo, un lenguaje más elaborado, de mayor precisión, en los intercambios y debates grupales, la valoración y autoestima personal, ya que desarrolla una imagen de si más positiva, una actitud más positiva hacia los otros: respeto y valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía y la integración de los alumnos con más dificultades. En cuanto a los inconvenientes destacan los ritmos de trabajo y niveles académicos diferentes, el aprendizaje y actitudes individualistas muy marcadas en el alumnado y la falta de preparación del profesorado dispuesto a esta metodología”.

### **Objetivos del trabajo en grupo desde el punto de vista intelectual:**

- Aprendizaje conceptual:

Para que el trabajo en grupo facilite la comprensión conceptual es necesario que:

- a. La tarea de aprendizaje debe orientarse más a la conceptualización que a la memorización o a la aplicación de una regla.
- b. El grupo tenga los recursos que le permiten resolver la tarea asignada, es decir, las habilidades intelectuales, el vocabulario, información e instrucciones sobre una tarea.

En este tipo de tareas, la interacción entre los componentes del grupo favorece la comprensión y la aplicación de ideas. Cuando la tarea de grupo exige reflexión y discusión en torno a varias posibilidades, todos los miembros del grupo se benefician de la interacción. La frecuencia de interacción en relación a la tarea permite predecir de una manera constante el aprendizaje individual y colectivo cuando los grupos trabajan según la pedagogía y metodología por descubrimiento.

El desacuerdo y el conflicto intelectual pueden igualmente ser una ocasión de aprendizaje conceptual para los grupos. Estar expuestos a diversos puntos de vista en interacción ayuda a los alumnos a examinar su entorno más objetivamente y a utilizar perspectivas diferentes de la suya.

- La resolución creativa de problemas:



Cuando se trabaja un problema sin respuesta clara un grupo puede ser más creativo que un individuo sólo, porque con cada una de las ideas que aportan los miembros, el grupo es capaz de crear una respuesta que lleve a una solución y a un buen aprendizaje.

Una de las graves críticas que se hacen a los programas educativos actualmente es su falta de entrenamiento en la resolución creativa de problemas. Cada vez es más evidente la necesidad de adquirir esta habilidad creativa tan necesaria en el contexto de la vida laboral y de la vida social y de la que carecemos tanto los adultos.

La participación de los alumnos en la resolución creativa de problemas les ofrece muchas posibilidades. Aprenden unos de otros, lo que suscita un alto nivel de conceptualización y sienten un auténtico orgullo cuando el producto de su trabajo es superior al que ha obtenido cada miembro del grupo por sí sólo.

▪ Las habilidades intelectuales de nivel superior:

El desarrollo de habilidades intelectuales está estrechamente ligado a la comprensión de conceptos abstractos y a la creatividad en la resolución de problemas. Los objetivos de Reforma educativa para la Secundaria ponen el acento más sobre las habilidades intelectuales como el análisis de la información, la comunicación oral y escrita de ideas científicas y el desarrollo de argumentos lógicos así como la elaboración de hipótesis y formulación de predicciones como en el desarrollo, evaluación y explicación de procedimientos de trabajo intelectual.

El trabajo en grupo presenta una situación ideal para el desarrollo de habilidades intelectuales. Los grupos de aprendizaje cooperativo proporcionan a los alumnos la ocasión de estudiar las conexiones causa-efecto, formular hipótesis y categorizar, hacer deducciones e inducciones, y llevar a cabo resolución de problemas. (Solomón y otros, 1992)

La interacción grupal no es solamente la manera más eficaz de alcanzar estos objetivos, sino también la más práctica.

▪ La expresión oral:

El aprendizaje cooperativo es igualmente una estrategia eficaz para ayudar a los alumnos a lograr otro objetivo cognitivo: el aprendizaje de la lengua y la mejora de la comunicación oral. En un análisis de investigaciones sobre la adquisición de la segunda lengua en el aprendizaje cooperativo, Mary McGroarty (1989) ha obtenido resultados que muestran que los alumnos ganan tanto en la comprensión como en la utilización de la segunda lengua. Además ha constatado que las tareas utilizadas en el aprendizaje cooperativo favorecen diversos intercambios verbales, si bien quienes hablan corrientemente tienen la ocasión de modificar su nivel de lenguaje y sus interacciones de modo que sean comprendidos por quienes hablan menos habitualmente. Incluso cuando todos os alumnos de un grupo no dominan

bien la lengua, se corrigen mutuamente e intentan cubrir los fallos de su comprensión repitiendo lo que dicen los otros para llegar a un acuerdo.

### **Ventajas e inconvenientes en el trabajo cooperativo.**

El aprendizaje cooperativo en grupos pequeños constituye un medio para que los estudiantes adquieran determinados valores y practiquen habilidades ligadas a la cooperación en el contexto del trabajo en una clase normal. Se trata de matemáticas, tecnología, o segundas lenguas, como ventajas podemos destacar:

- Una mayor productividad y rendimiento.
- El aprendizaje de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento divergente o creativo.
- Un lenguaje más elaborado, de mayor precisión, en los intercambios y debates grupales.
- La valoración y autoestima personal, ya que desarrolla una imagen de sí más positiva.
- Una actitud más positiva hacia los otros: respeto y valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía.
- La integración de los alumnos con más dificultades.

En cuanto a los inconvenientes, podemos destacar:

- Ritmos de trabajo y niveles académicos diferentes.
- Aprendizaje y actitudes individualistas muy marcadas en el alumnado.
- La falta de preparación del profesorado dispuesto a esta metodología.
- La falta de apoyo por parte del equipo de profesores de un aula.
- La mentalidad de las familias centradas sólo en determinados aprendizajes.

### **Objetivos del Aprendizaje Cooperativo.**

1. Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
2. Potenciar los valores de amistad, aceptación y cooperación necesaria para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
3. Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
4. Incrementar el sentido de la responsabilidad
5. Desarrollar la capacidad de cooperación y comunicación.
6. Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor

## **Requisitos para la organización del trabajo cooperativo.**

El profesorado ha de tener en cuenta que se requiere unos mínimos para establecer el aprendizaje cooperativo en grupos pequeños.

- *Los objetivos.* Supone reestructurar el trabajo y los materiales, de modo que permita pasar de un tipo de tarea que genera autonomía y aislamiento dentro del pequeño grupo a una estructura de tareas que impliquen interdependencia.
- *La configuración de los grupos heterogéneos.* Es preferible que los grupos sean heterogéneos en cuanto al sexo, niveles académicos, capacidades y habilidades... también es importante que el número de personas que deben componer un grupo será de entre 3 y 5 personas para garantizar al máximo las posibilidades de intervención de cada alumno y de una interacción de calidad en el grupo.
- *Distribución de roles y funciones.* Los participantes deben tener una idea clara de sus responsabilidades en el grupo. El profesor debe propiciar la necesidad de organizar internamente y con carácter rotatorio las tareas colectivas y las funciones individuales en el grupo.
- *Formación en habilidades cooperativas.* El profesor debe asegurar que el alumnado aprende las habilidades cooperativas requeridas para trabajar conjuntamente de manera eficaz.

Respecto a los diferentes roles que podemos encontrar, señalaremos algunos de ellos tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado.

Se entiende por rol, un modelo organizado de conductas relativas a una determinada posición del individuo en un conjunto interaccional. No hay posibilidad de grupo sin una distribución y desempeño de roles. No es un reparto de tareas sino una serie de actuaciones que se van desvelando en la misma marcha del grupo.

En cuanto a los roles del alumnado, éstos se dividen en:

- Roles que favorecen la integración y mantenimiento del grupo: los constituyen las actuaciones de los miembros que consciente o inconscientemente contribuyen a crear un clima favorable en el grupo.
- El estimulador: elogia, está de acuerdo, acepta la contribución de los otros y muestra solidaridad y comprensión frente a otros puntos de vista.
- El conciliador: hace de intermediario en las diferencias, concilia desacuerdos, aunque sea empleando bromas.

- El transigente: dentro de un conflicto en el que su postura está involucrada, ofrece arreglos, cediendo en parte para avanzar en conjunto.
  - El facilitador de comunicación: estimula la participación de todos y propone formas para que todos lleguen a intervenir.
  - El legislador-innovador: propone pautas o normas para el funcionamiento del grupo o para la evaluación del proceso grupal.
  - El observador-comentador: anota el proceso del grupo y ofrece interpretaciones cuando el grupo valora sus propios procedimientos.
  - El seguidor: sigue al grupo más o menos pasivamente, acepta las ideas de los otros y sirve de auditorio en las discusiones y decisiones.
- Roles que favorecen la tarea y proyectos del grupo: contribuyen a que el grupo programe y realice mejor sus objetivos.
- El iniciador-impulsor: sugiere o propone nuevas ideas, nuevos objetivos o nuevos enfoques, y también soluciones en las dificultades y obstáculos.
  - El buscador de informaciones: pide aclaraciones sobre los hechos para obtener información autorizada.
  - El buscador de opiniones: pregunta por los valores que están en juego tras los hechos y tras las sugerencias que se hacen.
  - El opinante: expresa su opinión ante una sugerencia alternativa, haciendo hincapié en valores que deben guiar al grupo.
  - El informador: aporta hechos dignos de crédito, o describe su propia experiencia en relación con el problema grupo.
  - El elaborador: explica las sugerencias en forma de ejemplos ya desarrollados y trata de prever cómo funcionará una sugerencia propuesta.
  - El coordinador: muestra la relación entre las diferentes sugerencias y busca la coordinación entre las diferentes actividades.
  - El orientador: define la posición del grupo frente a sus objetivos, y cuestiona la dirección del grupo si la cree equivocada.
  - El evaluador-crítico: mide las realizaciones del grupo, valora o pregunta si una sugerencia es práctica, lógica, etc.
  - El dinamizador: impulsa al grupo a la acción o la decisión, estimulándole a que todo vaya a “más” y “mejor”.
  - El técnico de procedimientos: acelera el movimiento del grupo realizando tareas de rutina.
  - El registrador: anota las sugerencias, lleva registro de las decisiones. Es la memoria del grupo.
- Roles que obstaculizan el mantenimiento y la tarea del grupo: son las actuaciones que los miembros del grupo realizan para satisfacer sus propias necesidades, en función de sí mismos y no en función del grupo.

- El agresor: puede actuar de muchas maneras: rebajando a los demás, atacando al grupo, con bromas ofensivas o con envidia evidente.
- El bloqueador: es negativo y reacio, y se opone sin razón, e intenta volver a un problema que el grupo ya ha dado por solucionado.
- El confesante: utiliza al grupo como auditorio para expresar sus sentimientos o ideas personales que nada tienen que ver con el grupo.
- El interesante: busca llamar la atención, vanagloriándose, o con posturas excéntricas, o luchando para no quedar en inferioridad.
- El descomprometido: hace alarde de su falta de integración en el grupo, en forma de cinismo, bromas pesadas, etc.
- El dominador: intenta dominar o manipular al grupo con adulación o imponiéndose como superior, interrumpiendo, etc.
- El buscador de ayuda: intenta atraer la comprensión de los demás expresando inseguridad o desacreditándose a sí mismo sin razón.

En cuanto a los roles que adopta el profesorado cabe destacar los siguientes:

- Ser facilitador del proceso de aprendizaje cooperativo en grupo para dar y reforzar la confianza del alumnado en su capacidad autónoma de resolver problemas.
- Actuar con la estrategia del modelaje, manifestando verbal y gestualmente expresiones de habilidades cooperativas.
- Ayudar a resolver problemas en los grupos como una alumna que no quiera trabajar en grupo, un alumno marginado...
- Dar retroalimentación a cada alumno sobre cómo están realizando la tarea grupal.

### **Evaluación de la actividad cooperativa.**

Como todo proceso educativo es necesario el tener unos criterios que permitan evaluar la práctica para mejorarla y, en este caso concreto, que permita conseguir el máximo potencial cooperativo del alumnado.

### **Conclusión.**

Como bien se ha reflejado anteriormente no basta con trabajar en grupo para lograr la cooperación, es necesario forzar la colaboración buscando siempre la mejora del propio aprendizaje y el de los demás.

El profesor debe crear un ambiente propicio en el que los alumnos se sientan bien, lo que posibilitará una relación de reciprocidad que conduzca al diálogo abierto, a la solidaridad y a la confianza.

Se a tener en cuenta la organización del aula y disponer de los materiales didácticos necesarios para el trabajo grupal ya que un aspecto importante en el trabajo

cooperativo es la correspondencia entre la estructura de la clase, los objetivos y las demandas de nuestro alumnado. Para ello es necesario que los equipos de trabajo logren planificar una tarea, distribuir responsabilidades, coordinar el trabajo y solucionar de manera conjunta los problemas que se vayan presentando progresivamente.

### **Referencias.**

- Johnson, D. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lobato Fraile, C. *El trabajo en grupo*. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Universidad del País Vasco
- Pere Pujolàs (2008), *El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido*. Aula de innovación educativa.
- Slavin, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Monereo, C. y Durán, D. *Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé

## **COMO TRABAJAR LAS PRAXIAS BUCOFACIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.**

*(Working the orofacial praxis in infant and primary education)*

**Estefanía García Gijón**

estefany4489@hotmail.com

Maestra especialista en audición y lenguaje

*Páginas 67-84*

*Fecha recepción: 20-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-03-2015*

### **Resumen.**

Este artículo pretende dar respuesta a qué aspectos debemos de atender a la hora de trabajar las praxias bucofaciales, adaptando cada actividad a la necesidad del niño. Para ello he elaborado una tabla donde quedan marcados los contenidos que se deben de trabajar con cada uno de los trastornos o patologías que intervienen en el ámbito comunicativo. La relación existente entre motricidad y lenguaje es algo evidente, observando que muchos de los niños que presentan desórdenes articulatorios tienen muy poco desarrolladas las funciones motrices. De ahí la importancia de que los órganos articulatorios puedan adquirir la agilidad y coordinación de movimientos suficientes y necesarios para hablar con corrección. La adecuada motricidad de estos órganos es un prerrequisito necesario para alcanzar una capacidad articularia suficiente, por ello he establecido una serie de objetivos con el fin de trabajarlos tanto en Educación Infantil como Primaria.

**Palabras clave:** órganos fono-articulatorios, individualización y capacidad articularia.

### **Abstract.**

This article aims to answer which aspects we must consider to work the orofacial praxis, adapting each activity to the child's need. Therefore, I have prepared a table where we can see the contents to be working with each disorders or diseases that influence in the communication field. The relationship between mobility and language is evident, observing that many children with articulation disorders have poorly developed the motor functions. Hence the importance of articulatory organs can gain agility and coordination of sufficient and necessary movements to speak correctly. Proper mobility of these organs is necessary to achieve a sufficient articulatory ability, so I have proposed a series of objectives to work in Infant and Primary Education.

**Keywords:** phono articulatory organs, individualization and articulatory capacity.

## **Introducción.**

Las praxias bucofaciales son una serie de facultades capaces de ejecutar movimientos apropiados con fines relativos a la boca, y distintas partes de la cara. Para Jean Piaget las praxias son “sistemas de movimientos en función de un resultado o de una intención” y desde el punto de vista del habla y el lenguaje, las praxias bucofonatorias son los movimientos que ayudan a ejercitar y trabajar todos los órganos (boca, mandíbula, lengua, labios, etc.) que intervienen en la articulación de los fonemas.

La relación existente entre motricidad, habla y lenguaje es tan directa que, cuando se observan niños que presentan desórdenes articulatorios o trastornos en la fluidez y expresividad, la mayoría de las veces coincide con funciones motrices orofaciales muy poco desarrolladas. La forma de hablar del niño con trastornos articulatorios puede generar otros trastornos como inseguridad, baja autoestima, problemas de comunicación con su entorno, y otras dificultades que pueden alterar su aprendizaje escolar y hasta su personalidad.

Existen estrategias que resultan positivas si son aplicadas necesariamente para estimular a niños con problemas fonoaudiológicos, y favorecer el desarrollo de la motricidad de los órganos que intervienen en las funciones que involucran al apartado fonoarticulatorio.

Es muy frecuente ver cómo los niños intentan ejecutar los movimientos que se les solicitan o que se les muestran para que imiten y se obtienen con resultado ejecuciones sin precisión; así como si la lengua no hiciera caso, y lo peor es que el dueño de esa lengua, cree que lo está haciendo bien. De allí la necesidad de trabajar con espejos grandes donde exista la posibilidad de que el niño observe y compare el ejercicio solicitado y demostrado con su logro..., también para que el alumno tome conciencia de los puntos que habitualmente no toca y sensibilice la boca.

## **Objetivos generales de educación infantil y educación primaria.**

### **¿Qué objetivos generales de la lengua oral en educación infantil, pretendemos conseguir?**

1. Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos de cuidado de la salud y el bienestar.
2. Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites.



3. Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los sentimientos, así como desarrollar actividades de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.
4. Establecer relaciones en ámbitos cada vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, puntos de vista y aportaciones propios con las de los demás.
5. Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.
6. Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y para regular la actividad grupal e individual.
7. Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.

### **¿Y qué objetivos generales de la lengua oral en primaria pretendemos conseguir?**


1. Comprender discursos y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
3. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
4. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
5. Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.

### **Objetivos específicos.**

- Mejorar la habilidad con la lengua y los labios.
- Perfeccionar la movilidad y control de estos órganos.

- Desarrollar la motricidad fina que afecta a los órganos de la articulación.
- Adquirir el control tónico y fuerza lingual.
- Afianzar la movilidad, elasticidad y tonicidad lingual.
- Ejercitar la presión, elasticidad, y relajación labial.
- Potenciar la movilidad, presión, elasticidad y separación labial.
- Adquirir un buen dominio y flexibilidad de la lengua.
- Conseguir la máxima, media y mínima amplitud mandibular.
- Realizar correctamente las distintas funciones bucofaciales:
  - Boca abierta.
  - Boca cerrada.
  - Morro.
  - Sonrisa.
  - Lengua fuera.
  - Lengua dentro.
  - Lengua a la derecha.
  - Lengua a la izquierda.
  - Lengua arriba.
  - Lengua abajo.
  - Chasquear la lengua.
  - Puntos de la lengua en los incisivos superiores por dentro.
  - Puntos de la lengua en los incisivos superiores por fuera.
  - Puntos de la lengua en los incisivos inferiores por dentro.
  - Puntos de la lengua en los incisivos inferiores por fuera.

**Contenidos.**

TRASTORNO O ALTERACIÓN	BASES FUNCIONALES	FORMA	CONTENIDO	USO
DISFONIA				

TARTAMUDEZ	⊗								⊗	
DISGLOSIA	⊗	⊗								
DISLALIA	⊗	⊗								
PARÁLISIS CEREBRAL	⊗	⊗								
SORDERA E HIPOACUSIA	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
DISFASIA	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
AFASIA	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
RETRASO MENTAL	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
AUTISMO									⊗	
TRASTORNO SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO						⊗			⊗	

	Disf	Tart	Disg	Disl	P.C	Sord	Difa	Afa	Aut	R.M
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE RUIDOS Y SONIDOS			✦	✦	✦	✦	✦			✦
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE LAS CUALIDADES DEL SONIDO	✦	✦	✦	✦	✦	✦	✦			✦
ASOCIACIÓN AUDITIVA DE ESTÍMULOS AUDITIVOS Y VISUALES			✦	✦	✦	✦	✦			✦
DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE FONEMAS			✦	✦	✦	✦	✦			✦
RESPIRACIÓN Y SOPLO	✦	✦	✦	✦	✦	✦		✦		✦
HABILIDAD MOTORA DE LENGUA Y LABIOS	✦	✦	✦	✦	✦	✦		✦		✦

<b>VOZ</b>									
<b>ASPECTOS PROSÓDICOS: ENTONACIÓN</b>	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆	☆
<b>VOCALIZACIÓN</b>									
<b>ADQUISICIÓN DEL SISTEMA FONOLÓGICO</b>			☆	☆		☆	☆	☆	☆
<b>LONGITUD DE LA FRASE</b>						☆	☆	☆	☆
<b>DESARROLLO SINTÁCTICO</b>						☆	☆	☆	☆
<b>ORDEN DE ORGANIZACIÓN DE LOS ENUNCIADOS</b>						☆	☆	☆	☆
<b>AMPLITUD DE VOCABULARIO</b>						☆	☆	☆	☆
<b>ESTABLECIMIENTO DE CATEGORÍAS SEMÁNTICAS</b>						☆	☆	☆	☆

RELACIONES DE SIGNIFICADO						☆	☆	☆		☆
ADQUISICIÓN Y USO DE FUNCIONES COMUNICATIVAS						☆	☆	☆	☆	☆
COMPETENCIA CONVERSACIONAL		☆			☆	☆	☆	☆	☆	☆

### Actividades: ¡a jugar!

La realización de actividades en las que se trabajen la tonicidad y movilidad de los órganos que intervienen en la producción de los fonemas (de los sonidos del habla), es de gran importancia. Tengamos en cuenta, que para hablar, debemos ser capaces de tener gran agilidad en la lengua, hacerla vibrar por ejemplo para decir la rr, tener fuerza, etc. Por ello debemos trabajar todos estos órganos fonoarticulatorios: labios, lengua, músculos maseteros (se observan al apretar los molares), músculos buccinadores (las mejillas).

### ¡A trabajar con la familia!

Es muy importante que el niño coma alimentos sólidos. Que mastique, que use los músculos de su boca constantemente. Si acostumbramos a nuestro hijo a no tomar alimentos en los que tenga que masticar bastante (si solo le damos purés, sopas, yogures, etc.) entonces no está ejercitando su musculatura como debería. Si le damos alimentos sólidos, hacemos que ejercite sus músculos y propiciaremos la buena pronunciación de los fonemas.

**Caminitos en un plato:** Cogemos un plato y ponemos un poco de Nocilla, leche condensada o sirope, pero haciendo un caminito. El plato pesa poco lo pegamos con cinta adhesiva a la mesa. El/la niño/a deberá recoger el caminito usando para ello la lengua. No podrá utilizar las manos.

**Nos limpiamos las muelas:** ponemos un poco de caramelo, gusanito, o algo por el estilo en las últimas muelas. El/la niño/a debe limpiarlo con su lengua.

**Ponemos Nocilla, leche condensada o algún alimento pegajoso** alrededor de los labios y debe relamerse (con la lengua) hasta limpiarlo.

**Gusanitos:** Humedeceremos un gusanito con la propia saliva del niño. Se lo ponemos “pegado” en distintos sitios alrededor de la boca y le instamos a que se lo quite con la lengua.

**¿Cuánta fuerza tienes?:** Colocamos una cuchara o un platito a los lados de la lengua y le pedimos que empuje mientras nosotros hacemos presión para el lado contrario.

**Nos convertiremos en serpientes** y moveremos todo lo rápido que podamos la lengua de un lado a otro de la boca y de arriba hacia abajo.

**Brujas:** Ahora vamos a ser brujas con los dientes picados. Ponemos chocolate en los dientes (tanto por delante como por detrás) y el/la niño/a deberá frotarlos con la lengua.

**Globos:** le daremos globos para que los infle. Podemos ponerle un tiempo y decirle que vamos a hacer una competición para ver quién infla más globos en un minuto de tiempo. Podemos cronometrar para ver quién tarda menos en inflar 5 globos, por ejemplo.

**Pintalabios:** cogemos un pintalabios y le pintamos los labios. Le pediremos que de besos en una hoja blanca, pero debe poner “morritos” de modo que el beso quede pequeño. Podemos ir cambiando la posición de la boca al dar besos, y que vea el efecto que produce ello al dar el beso (se quedarán distintas marcas).

### **Actividades personales.**

Colocarse frente a un espejo y que realice las siguientes actividades:

- Abra y cierre los ojos varias veces.
- Que mueva su nariz como si fuera un conejo.
- Que cierre fuerte la boca apretando con los dientes y toque su cara para ver los músculos/zonas que se ponen duras.
- Que abra la boca como un león y que mire cuántos dientes/muelas tiene.

- Que ponga cara de tristeza, de enojo, que haga como que llora...

### **¡A trabajar en el colegio!**

#### **Favorecer el equilibrio lingual.**

*Instrumentos:* boca y lengua.

##### *Actividades*

- Inmovilización de la lengua sin apoyo.
- La señora lengua fue al circo y aprendió muchos equilibrios que quiere practicar.

No creáis que son fáciles, pero ella es muy arriesgada.

- Se abre la boca, la lengua sale lentamente de ella, se estira lo más que puede, permanece unos momentos quieta, sin temblar, y regresa a la boca despacio, sin tocar los dientes. ¡Bravo, es una artista y lo ha conseguido!

#### **Potenciar la tonicidad lingual**

*Instrumentos:* boca y lengua.

##### *Actividades*

- Colocación correcta de la lengua.
- La señora lengua está muy cansada, muy cansada. Vamos a dejar que se vaya a dormir.
- Para ello le ayudaremos a colocarse echada sobre el paladar, ¡eso es! que toda la lengua toque todo el paladar y la puntita de la lengua toque los dientes de arriba. ¿A ver cómo lo hacéis? ¡Bien! ¡Bien!

#### **Vivenciar la sensibilidad lingual**

*Instrumentos:* dientes, lengua.

##### *Actividades*

- Movimientos linguales semicirculares sobre los dientes inferiores.
- Hoy la señora lengua decide ir a visitar los dientes del piso de abajo.



-Primero da pequeños golpecitos sobre las muelas, espera un poco y ¡por fin! Le abren. Buenas tardes. Hola señora lengua, le estábamos esperando. Y la lengua se pasea por las muelas, los colmillos, los dientes delanteros, y otra vez los colmillos, las muelas y va y viene, aunque le cuesta un poquito más caminar por el piso de abajo, pues le parece que los dientes son más cortantes. Pero como son buenos amigos, disfrutan mucho y luego, ya de noche, se despiden.

### **Asociar la fuerza a la movilidad lingual**

*Instrumentos:* lengua, carrillos, caramelos.

#### *Actividades*

- Movimientos internos y desplazamientos laterales.

- ¿Qué os parece? me estoy comiendo un caramelo. Sí, claro, tengo un bulto en el carrillo, y ahora me lo cambio de lado.

- ¿Cómo podemos saber si tengo un caramelo? ¡Ah, claro! abriendo la boca. Bien, ¿y qué? No, no tengo nada. Pero la señora lengua me ha ayudado a engañaros.

- ¡A ver si sabéis vosotros engañarme también! Al que me engañe mejor haciendo el caramelo le daré un caramelo de verdad.

### **Potenciar la presión labial**

*Instrumentos:* labios.

#### *Actividades*

- Tensiones y distensiones de los labios.

- ¿Sabéis cuáles son las puertas de la casita donde vive la lengua? Pues son los labios. Los labios además tienen muy buenos porteros, si ellos no quieren no entra nadie.

- Veréis, apretamos los labios fuerte, fuerte y probamos a meter un dedo a través de ellos: no pueden pasar.

- Ahora dejamos de apretar, quedan sueltos: y el dedo pasa tranquilamente.

### **Potenciar la implosión labial**

*Instrumentos:* labios.

### *Actividades*

- Implosiones fuertes de los labios.
- ¿Quién sabe dar besos? ¿Todos? ¡Muy bien!
- Vamos a dar besos al aire, ¡A ver quién los da más fuertes y sonoros!

### **Potenciar los movimientos mandibulares**

*Instrumentos:* chicle, dientes y mandíbulas.

### *Actividades*

- Masticación de material blando.
- La boca sirve para comer.
- Los dientes mascan, la mandíbula se mueve.
- Así es que para celebrar este acontecimiento, os voy a regalar un chicle a cada uno, y mientras lo mascamos nos miramos unos a otros a ver qué cara ponemos.
- Hacemos todos *ñam ñam ñam...* ¡Qué rico!

### **Otras actividades**

#### **Ejercitamos los órganos fono-articulatorios.**

- Musculatura cérvico- facial.
  - Movimientos de la cabeza inclinamos la cabeza hacia adelante, hacia atrás, y hacia los lados. La movemos rotándola.
  - Trabajamos músculos de la mímica y la expresión\_ expresión de alegría, tristeza, miedo, enojo, aburrimiento, etc.
- Mandíbula:
  - Movemos la mandíbula hacia arriba y abajo.
  - Hacemos como si estuviéramos masticando y hacemos movimientos laterales.
  - Mordemos alternativamente el labio superior e inferior.
  - Sostener con los dientes primero y luego con las muelas de un lado y los otros palillos, gusanitos, pajitas, tubos,... Lo haremos suave y fuerte.

- Morder galletas de diferentes tipos de dureza (primero las más blandas y después las más duras). Masticarlas.
- Hacemos como si nos enjuagáramos la boca, moviendo el agua imaginaria hacia los distintos lados de la boca (inflando y ahuecando las mejillas). Podemos usar agua.
- Empujamos con la lengua las mejillas hacia afuera.
  - Velo del paladar:
- Bostezar, toser, hacer gárgaras, carraspear.
- Abrimos la boca y respiramos por la nariz con la boca abierta.
  - Labios:
- Ponemos los labios en posición normal.
- Sonreímos con los labios cerrados.
- Sonreímos dejando ver los dientes.
- Sonreímos alternando la sonrisa con los labios cerrados y dejando ver los dientes. Una de cada.
- Morder el labio superior e inferior.
- Sostener elementos de distinto grosor que sean circulares: Colocados de forma que queden paralelos a los dientes. Colocados de forma que queden perpendicularmente a los dientes.
- Vibración de labios, con sople fuerte. Vibración de labios con fonación (motor).
- Juntamos los dientes y de esta forma diremos "iu, io, ui, uo". Exageramos al poner la forma de los labios al decir las vocales. Por ejemplo: para decir la i, ponemos una sonrisa muy amplia.
- Pondremos una pajita entre los labios y haremos que sorba líquidos.
- Beber líquidos en tazas y vasos.
- Silbar.
  - Lengua:
- Con la lengua ancha nos limpiamos los dientes superiores tocando las encías.

- Igual pero con los dientes inferiores.
- Doblamos la lengua hacia arriba.
- Doblamos la lengua hacia abajo.
- Hacemos los dos movimientos anteriores alternando.
- Empujar con la lengua los incisivos superiores e inferiores con fuerza.
- Con la lengua doblada hacia arriba sacar la lengua.
- Igual pero con la lengua doblada hacia abajo.
- Lamer el vasito del yogurt o helados.
- Poner en un plato un recorrido con leche condensada, Nocilla, etc, y que el niño lo recoja con la lengua sin tocar el plato con las manos.
- Poner en un plato o bandeja un cubito de hielo y moverlo por ella haciendo recorridos.
- Meter y sacar la lengua muy rápido rozando los incisivos superiores.
- Tocar las comisuras de los labios; hacer como si tuviéramos una mancha y la quisiéramos quitar.
- Hacer como si nos pintáramos los labios con la punta de la lengua.
- Abrir la boca y recorrer el borde de los dientes superiores e inferiores.
- Cerramos la boca y empujamos con la lengua el labio inferior y superior sin que los labios se separen.
- Hacer gárgaras con y sin agua.
- Decir: toc, toc, toc.
- Imitar el sonido de los tacones: tac, tac, tac.
- Imitar al reloj: tic, tac.
- Imitar campanillas: ding, dong.

**¿Con qué recursos vamos a trabajar?**

- Materiales.

- Plato, nocilla, leche condensada o sirope, chocolate, chicles, cinta adhesiva, caramelos, gusanitos, cuchara, globos, pintalabios, agua, vaso, cañita, espejo.

- Personales

-Lengua, boca, mano, labios, dientes, nariz, ojos, carrillos, cara, paladar, mandíbula y campanilla.

- Funcionales

-Tutorías.

-Comisión de coordinación pedagógica. La forman los coordinadores de los Equipos docentes de ciclos, el profesor de pedagogía terapéutica, el jefe de estudios y el director. Mantienen reuniones mensuales.

-Equipo de atención a la diversidad: Formado por el profesor de PT, el de AL, La orientadora del Centro y el Jefe de Estudios. Mantienen reuniones periódicas a lo largo del curso para tratar la problemática de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Apoyos realizados en el Centro: ACNEE permanentes. Son realizados por el PT y el AL y dirigidos a los alumnos diagnosticados como tales por el EOEP. Durante el presente curso hay un total de 14 alumnos que reciben este apoyo especializado conforme a su ACI (Adaptación Curricular Individual).

- ACNEE transitorios (Refuerzo educativo). Son realizados por el profesorado del centro en su horario de libre disposición. Son diagnosticados, a petición del tutor, por el EOEP, y presentan deficiencias escolares subsanables. Actualmente reciben este apoyo un total de 16 alumnos.

## **Metodología. ¿Cómo vamos a trabajar?**

### **Metodología general.**

Se partirá de una *perspectiva globalizadora*, ya que es la manera más idónea para el tratamiento de los distintos contenidos y experiencias educativas en educación infantil. Intentaremos en todo momento facilitar el desarrollo integral de los alumnos/as, y esto se consigue siempre que éstos realicen aprendizajes significativos

(puedan establecer relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y los que se encuentran en su estructura cognitiva) y funcionales y para ello es necesario que opte por una perspectiva globalizadora.

Por otro lado, se fomentará *la actividad*, ya que por medio de ella, el niño/ a conoce y transforma la realidad. Constituye la principal fuente de aprendizaje y desarrollo infantil.

*La actividad lúdica*, será otro recurso metodológico que utilizaremos, ya que constituye un importante motor de desarrollo tanto físico, emocional, intelectual y social. También juega un papel decisivo en la motivación, dada las características de la edad donde nos encontramos, es el gran medio para conseguir este fin.

La intervención educativa se adaptará a las características de cada alumno, ya que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, de acuerdo con sus características personales, *principio de individualización*.

*El alumno/ a* será el protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje, en el aula tendrá un papel activo en todo momento y nos guiará sus intereses y motivaciones.

Debemos de intentar y conseguir, el llevar a cabo una adaptación de la enseñanza a las características concretas de nuestro grupo-clase. Esta labor exige el trabajo coordinado entre todos los profesores del centro, aportando nuestras iniciativas y conocimientos, posibilitando el delimitar líneas de actuación conjunta, distribución de tareas compartidas y la posibilidad de perspectivas comunes.

Por último decir, que es necesaria la formación continua y permanente, ya que resulta esencial estar al día de los avances que se dan en el ámbito educativo, renovar conocimientos y técnicas metodológicas.

*La familia*: Favorecerá la implicación de los padres y madres en el centro, para unificar criterios y pautas de actuación. Debemos implicarles en las tareas que realizan sus hijos/ as.

### **Metodología específica**

Todos los ejercicios que se proponen deberán realizarse de la forma más lúdica posible y deben tener un carácter relajado, haciendo hincapié sobre la posición que deben adoptar los distintos órganos y teniendo en cuenta que la imitación será el recurso metodológico básico.

Se deben realizar delante del espejo imitando al reeducador. Debido a que son muy poco motivadores para el niño/a, se propone la realización de los mismos mediante la confección de un material atrayente.

Se realizará de forma individualizada a cada alumno, o bien en pequeño grupo (2 o 3 alumnos) según se valore en cada caso. En general los alumnos recibirán dos sesiones de apoyo semanales de 40' cada una.

La atención a los alumnos podrá ser:

- atención directa: sistemática, individual o en grupo.
- atención indirecta: se darán orientaciones al tutor y a la familia y se realizará un seguimiento del caso con periodicidad.

Los materiales estarán distribuidos de tal forma que los niños puedan tener fácil acceso a ellos, dejando el espacio suficiente para que puedan moverse desde unos rincones a otros, sin encontrar obstáculos.

El objetivo principal del lenguaje es, desarrollar la capacidad comunicativa del alumno enseñándole a usar el lenguaje en distintas situaciones y contextos, así como ayudarle a la formación de un pensamiento claro y organizado para recordar, planificar y sistematizar el resultado de las acciones.

### **Conclusión.**

Los nuevos tiempos retan a la institución escolar, que en la complejidad de la vida y en la diversidad de las necesidades y aspiraciones humanas, debe atender los procesos de inequidad, exclusión, desigualdad y discriminación a que se ven sometidas las poblaciones más vulnerables de la sociedad.

La filosofía de la inclusión forma un movimiento arrollador, presente actualmente en muchas de las instituciones educativas, aunque su funcionamiento no resulta adecuado en todos los casos.

Surge la necesidad de la evaluación de la implementación y de las prácticas llevadas a cabo, para sostener los beneficios de la inclusión. Y como se enfrentan a ella el profesorado. Sin duda alguna, el docente es un punto clave para lograr que la inclusión se lleve a cabo de manera efectiva. En este sentido, la formación y el grado en que esta se realice en consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica.

No hay dos personas iguales, por ello, la atención que deben recibir los niños en el ámbito educativo no tiene que ser iguales para todos; ya que cada uno presentará unas características diferentes, por lo que su desarrollo, sus cualidades, sus problemas, su grado o no de discapacidad van a ser muy distintos.

Saber escuchar a los protagonistas involucrados, en la inclusión escolar, es decir los niños, constituye una condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

## **Referencias.**

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (1990). Hacia una escuela para todos y con todos *Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. UNESCO/Santiago.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, (2), 161-179. Ediciones: Universidad de salamanca.
- Stainback, S. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.



**COMO TRABALHAR LAS PRAXIAS BUCOFACIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. ASPECTOS E PROCESSOS DIALÓGICOS NA ESTRUTURAÇÃO DE IDENTIDADES E SUAS INFLUÊNCIAS NA DEPENDÊNCIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS.**

*(Aspects and dialogical processes in structuring identities and their influences on dependence of digital technologies)*

**Jefferson Cabral Azevedo<sup>1</sup>**

**Giovane do Nascimento<sup>2</sup>**

**Carlos Henrique Medeiros de Souza<sup>3</sup>**

*Páginas 85-100*

*Fecha recepción: 20-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-03-2015*

**Resumo:** Este artigo visa levantar os conceitos de Sociedade em Rede Digital, interrelacionando normalidade e patologia dentro de um campo teórico interdisciplinar e suas influências na estruturação psíquica. Propõe vislumbrar uma reflexão e análise dos processos de estruturação psíquica humana, de formação de identidade/identificação pela interação tecnológica, bem como de formação do “E u” e dos comportamentos psicológicos e sociais oriundos desta relação. O estudo visa utilizar conceitos de diversas áreas, proporcionando uma perspectiva multicausal e dialógica. A população pesquisada é de universitários da região de Macaé estado do Rio de Janeiro, sendo 7500 matriculados no ano de 2012, dos quais, como amostra, foram utilizados 94 questionários válidos. A metodologia aplicada ao estudo é de caráter qualitativo e quantitativo, pois abrange tanto os fatores conceituais obtidos através de revisão bibliográfica como desenvolvimento de resultados estatísticos através das análises dos resultados dos questionários aplicados.

**Palavras-chave:** Formação de identidades, estruturas psicológicas, uso patológico de tecnologias digitais e visibilidade/invisibilidade social.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo aumentar la Sociedad de conceptos en la red digital, interrelacionando la normalidad y la patología dentro de un campo teórico interdisciplinario y su influencia en la estructura psíquica. Propone vislumbrar una reflexión y análisis de los procesos de la estructura psíquica humana, la formación de la identidad / identificación de interacción tecnológica, así como la formación del “yo” y el comportamiento psicológico y social que surge de esta relación. El estudio tiene como objetivo utilizar los conceptos de las diferentes áreas, proporcionando un multi-causal y perspectiva dialógica. La población de la investigación es la universidad del estado de Macaé región de Río de Janeiro, con 7.500 registrados en 2012, de los cuales, como muestra, se utilizaron 94 cuestionarios válidos. La metodología aplicada en el estudio es cualitativo y cuantitativo, para las cubiertas ambos factores conceptuales obtenidos de revisión de la literatura como el desarrollo de los resultados estadísticos a través del análisis de los resultados de los cuestionarios.

**Palabras clave:** formación de la identidad, estructuras psicológicas, uso patológico de las tecnologías digitales y la visibilidad / invisibilidad social.

**Abstract:** This search aims to survey the concepts of Digital Networked Society, interrelating normality and pathology within an field interdisciplinary theoretical and their influence on the psychic structure. Proposes glimpse a reflection and analysis of the processes of human psychic structure, formation of identity / identification by the interaction technology and training of "Self" and the psychological and social behavior from this relationship. The study aims to use concepts from different areas, providing a perspective with several causes and dialogical. The research population is university of Macaé region of the state of Rio de Janeiro, with 7500 registered in 2012, of which, as a sample, we used 94 valid questionnaires. The methodology is applied to the study of qualitative and quantitative, it covers both the conceptual factors obtained from literature review and development results through statistical analysis of the results of questionnaires.

**Keywords:** Formation of identities, psychological structures, pathological use of digital technologies and visibility / invisibility social.

## 1 – Apresentação

No final do século XX e início do século XXI, a tecnologias digitais são onipresentes no cotidiano humano afetando diretamente ou indiretamente o comportamento e suas estruturas identitárias possibilitando uma interação comunicacional mediada pelas tecnologias e causando rupturas nas relações pessoais tendo como ação o afastamento dos corpos e a diminuição da comunicação face a face.

As atuais tecnologias e suas aplicações possibilitam novos arranjos sociais e psíquicos, mudando paulatinamente o comportamento individual e coletivo. O uso de tecnologias digitais propicia mais que uma simples ferramenta, convertendo-se em um prolongamento de nossas relações sociais e gerando enorme fascínio sobre o processo psíquico, estabelecendo uma relação de possibilidades, inclusive de dependência.

---

<sup>1</sup>Bolsista Capes Doutorando e Mestre pelo programa de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense, MBA em Gestão Estratégica de Recursos Humanos pela Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, Psicólogo pela UNESA - Nova Friburgo e Administrador de Empresas pela UCAM.

<sup>2</sup>Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Professor associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Avaliador da SBPC nas áreas da Filosofia da educação e Políticas Públicas para a educação, Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e Graduação e Pós-graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup>Doutor em Comunicação pela UFRJ, Professor da Universidade Estadual Darcy Ribeiro – UENF; Coordenador do programa de Mestrado em Cognição e Linguagem e professor da disciplina Linguagem e novas tecnologias da comunicação. Professor visitante dos

programas de Mestrado e Doutorado da Universidad Autonoma de Asuncion. Coordenador do projeto de pesquisa GETIC - Grupo de Estudos da Educação, Tecnologia da Comunicação e Informação.

A pesquisa apresentada possui como justificativa a constatação de que, atualmente, as novas tecnologias produzem forte impacto sobre a vida, seja ela privada ou pública, como instrumento integrador dentro da conjectura social, provocando, assim, novas tendências e interferindo direta e indiretamente nos processos de construção de identidades e proporcionando riscos de desenvolver comportamentos e personalidades patológicos pelo uso abusivo. A referente pesquisa propõe ainda a responder a seguinte questão-problema: como a dependência psicológica da internet e redes sociais digitais influenciam a estruturação do psiquismo humano e suas interações sociais?

Nesta perspectiva, esta nova tecnologia se entranha e se ramifica nas mais variadas concepções, tornando-nos dependentes não apenas no sentido patológico, mas principalmente por permear nossas manifestações culturais, econômicas, sociais e psicológicas.

## **2 – Processos, construções e formações.**

Turkle (1997), em seu livro intitulado *A vida no ecrã*, caracteriza uma crescente fragmentação da sociedade pós-moderna e uma descentralização contínua das instituições que eram polos agregadores de pessoas. Este contexto possibilitaria, assim, que as tecnologias digitais passassem a desempenhar um importante papel nas comunicações e interações humanas, pois absorvem grande tempo de nosso dia a dia. Observa, ainda, que

Sob a bandeira de um regresso a Freud, Lacan insistia que o ego é uma ilusão. Com isto, ele estabelece a ponte entre psicanálise e a tentativa pós-moderna de retratar o eu como um domínio discursivo, e não uma coisa real ou uma estrutura permanente da mente humana. (p.263)

Para Bauman (2005), definir identidade é complexo devido a suas diversas variáveis. Ele diz que.

Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de 'solidificar' o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída. (p.12).

As construções identitárias vêm sofrendo enorme influência da aceleração tecnológica, desorientando seus processos formadores de identificação, fator primário estabelecido pela psicanálise freudiana. Os valores, que antes apresentavam forte influência, se veem desgastados pela interatividade e fragmentação das instituições seculares, como família e religião. Segundo Carr (2011), estamos em uma esfera baseada na superficialidade das relações e permeadas pelo artificial, tornando o processo de formação psíquica um emaranhado de possibilidades, gerando diversas alternativas e possibilidades de se criarem novas identidades.

Bauman (2005), para definir estas múltiplas possibilidades de formação de identidades, estabelece o sentido de crise criada pela pós-modernidade, utilizando o conceito de identidade líquida, termo este utilizado para caracterizar a fluidez líquida. A vida líquida mencionada por Bauman (2005) reflete a incerteza. O autor considera que "(...) a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante." (p, 08).

A questão da identidade também está ligada ao colapso do Estado de Bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a "corrosão do caráter" que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho tem provocado na sociedade. (BAUMAN, p.11)

Bauman (2005) refere-se também aos processos ideológicos que permitiam o sentimento de segurança e referencial social, porém as ideologias se tornaram líquidas e, com a globalização, os aspectos culturais se fragmentaram.

Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma "comunidade de ideias e princípios", seja genuína ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver (...) a questão da *la mêmete* (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja). (p.19)

A globalização, aliada ao uso da internet, desterritorializa as concepções culturais e influenciam direta e indiretamente as formações identitárias e estabelece um sentido de pertencimento universal, além do que

(...) podemos afirmar com segurança que a globalização, ou melhor, a "modernidade líquida", não é um quebra-cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido. Pelo contrário, deve ser vista como um processo, tal como sua compreensão e análise – da mesma forma que a identidade que se afirma na crise do multiculturalismo, ou no fundamentalismo islâmico, ou quando a internet facilita a expressão de identidades prontas para serem usadas. (...) A política de identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Mas muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. É quando descobrimos a ambivalência da

identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a “modernidade líquida”. (...) Qualquer que seja o campo de investigação em que se possa testar a ambivalência da identidade, é sempre fundamental distinguir os polos gêmeos que esta impõe à existência social: a opressão e a libertação”. (BAUMAN, 2005 p.10-13).

Os efeitos da pós modernidade sobre a formação de identidade são bem descritos por Stuart Hall (2005) em seu livro “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade”, além de destacar o processo de mudança do indivíduo no final do século XX, o que afeta os processos de formação de identidade individual. Hall enfatiza que

(...) algumas vezes, como nosso mundo pós-moderno, nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos. (p.10).

Os fatores dinâmicos expostos por Hall (2005) trazem características essenciais para a relação entre as diversas conexões existentes na pós modernidade e seus entrelaçamentos para a formação de identidade. Diz que

(...) internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura (...) Argumenta-se, entretanto, que são essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades. (p.12).

Neste emaranhado de possibilidades o sujeito pode assumir identidades contraditórias, dependendo do momento e da situação. Hall (2005) afirma que existe um deslizamento no conceito de identidade, e o sujeito apresenta uma diversidade de identidades, mesmo que fragmentadas e inconsistentes. Nesse sentido, Hall (2005) propõe falar de identificação e não identidade, pois o sujeito fragmentado deixa de ser coeso, apresenta uma multiplicidade de “EUS” e, por meio do processo linguístico, tenta fechar um enredo sobre estes diversos sujeitos.

Lévy (2000) nos relata que os processos de formação psíquica se estruturam em um espaço possível de se estabelecer significados, proporcionando a construção de identidade, identificação, atributos. Lévy (2000) relata que as pessoas não se relacionam apenas no espaço físico, mas também em espaços que possuam uma significação.

Dentro deste contexto, é importante salientar determinados aspectos, como o conjunto de atributos culturais e seus inter-relacionamentos e, acima de tudo, a construção simbólica.

Castoriadis (2000 p.64) afirma que “os homens só podem existir na sociedade e pela sociedade” e que as instituições e as significações imaginárias que essas instituições carregam refletem novos arranjos, permitindo constructos identitários distintos.

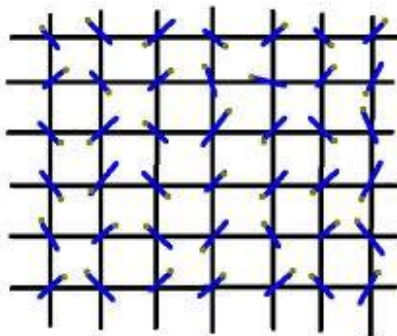
É nessa perspectiva que se pode analisar a constituição do sujeito pela cultura, seja psíquica ou materialista. Freud (1969), em seu artigo intitulado Totem e Tabu, refere-se às instituições humanas como produtos de uma forma de pensamento. Dentro deste processo dialógico entre o psiquismo e o social é que, no presente momento, as redes sociais possibilitam uma grande gama de significantes, podendo ofertar um maior campo simbólico para influenciar a formação de identidade.

De acordo com a perspectiva de Castells (2002), as

(...) redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. (p. 499)

Castells (2002) faz referência a nós como o ponto de interseção entre interlocutores, propiciando comunicação e interatividade como uma raiz proporciona intercomunicação dentro de um sistema complexo, um rizoma por assim dizer.

Recuero (2009, p 26) define rede social como um “(...) conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições, ou grupos, os nós das redes) e suas conexões (interações ou laços sociais)”



A dinâmica deste processo oferece uma enorme mudança em relação aos processos anteriores devido a sua velocidade, quantidade de informações e acessibilidade, além, é claro, da interatividade. O sujeito não é um mero telespectador, ouvinte ou leitor; ele sai de uma figura passiva de receptor e passa a ser emissor-receptor.

Neste processo interativo, deve-se salientar que o desenvolvimento tecnológico vivido nos últimos anos - principalmente no final do século XX, tendo como catalisador a Globalização - possibilitou as enormes mudanças nas concepções de comunicação e formação de subjetividade. Entretanto, estas alterações da subjetividade, seja como causa ou consequência, modifica e transforma a estrutura social e suas relações de poder, além de possibilitar o surgimento de uma nova cultura baseada na informação e permiti o avanço crescente das redes sociais.

O termo rede social não é oriundo dos novos processos informacionais; entretanto, com os avanços tecnológicos, novas vertentes possibilitaram a integração e a interligação entre redes separadas pelo espaço geográfico e pelo tempo. O fator preponderante para esta catalisação comunicacional se dá através das estruturas científicas que possibilitaram tais arranjos físicos para o desenvolvimento da internet e a globalização que rompeu as fronteiras econômicas e sociais, originando novos paradigmas. Este novo contexto da comunicação trouxe impactos para a estruturação psíquica devido a velocidade em que tais processos de desenvolvem, propiciando novas referências.

Apesar da liquidez ou fragmentação existe pontos ou polos concentradores que massificam comportamentos e possibilitam novos arranjos sócias e podem se denominar de rizomas.

O termo rizoma, empregado para descrever o processo dialógico nas redes sociais digitais, advém da botânica. Segundo Raven (1996),

Rizoma é a extensão do caule que une sucessivos brotos. Nas epífitas é a parte rasteira que cresce horizontalmente no substrato. Ele pode ser bem extenso e semelhante a um arame ou bem curto, quase invisível. Dele partem o caule, pseudobulbos e raízes. Na espécie de *Zygopetalum maxillare*, quase sempre associada a uma samambaiçu, o comprimento do rizoma entre os pseudobulbos pode variar. Elas produzem pequenos pseudobulbos seguidos por um longo trecho de rizomas e em seguida outro pequeno pseudobulbo, até alcançar a coroa da samambaiçu na qual forma feixes e a floração aparece. Nas espécies terrestres o rizoma pode estar no subsolo ou na superfície do solo. (p, 728)

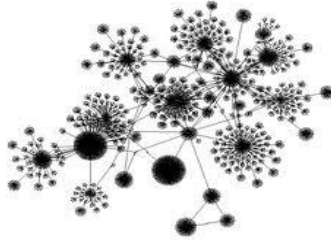


Figura 02: Fonte Raven (1996) - Representação do rizoma e seus corpos fixadores de nitrogênio

Deleuze e Guattari (1995), em *Capitalismo e Esquizofrenia*, apontam que a principal característica do rizoma é realizar conexões e fazer pontos:

(...) Um rizoma é feito de platôs (...) que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro. Chamamos de "platô" toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma (...). Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro. (pp.32-33).

Deleuze e Guattari (1995, p. 42) afirmam que "qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo" e que o sistema rizomático é não linear, aberto, sofrendo influências externas e internas.

Consideram ainda que

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio."  
(Contra Capa)

Os nós descritos por Castells seriam os pontos de interseção, porém, existem nos rizomas núcleos que convergem e formam um corpo fixador de nitrogênio (um corpúsculo) que proporciona à planta uma maior capacidade de adaptação ao meio e de sobrevivência. Estes corpos, onde se concentram um maior número de nós, seriam as redes sociais digitais e seus adeptos, que se concentram possibilitando uma maior



conectividade. Cada vez maior o número de adeptos maior é o corpo, possibilitando uma maior interatividade.

Os rizomas, “os núcleos de condensação”, são formados a partir das convergências identitárias, gerando instituições virtuais que são polos de atração, “ou ilhas”, em um oceano de possibilidade. As ilhas são formadas a partir de solidificações de significantes, permitindo o seu compartilhamento e, assim, estabelecendo uma significação, o que se pode definir, segundo Castoriadis (2000), como magma.

O magma, de acordo com Castoriadis (2000 p.388), “é aquilo de onde se podem extrair (ou em que se podem construir) organizações conjuntistas em número indefinido (...)”. Entretanto, as formações dos rizomas pela solidificação dos magmas se dá diferentemente da formação identitária do sujeito, pois este pode perpassar de forma fluida e dinâmica pelos diversos núcleos, ou ilhas, sem solidificar uma identidade, o que Bauman define como identidade líquida. Só existem ilhas e continentes porque há o estado fluido, líquido. Se é o líquido que define os continentes, o inverso também é verdadeiro dentro de um processo dialético.

Esta fluidez modifica diretamente o constructo psíquico, afetando o processo dialógico entre sujeito e instituição, tão importante para a formação psíquica. Quem exerce o poder moralizador dentro desta complexa rede rizomática de conexões? Qual é o eu ideal e o ideal do eu nestes nós de conexões voláteis. Qual o referencial para que não haja a introjeção da libido, para que o eu não seja o objeto do desejo e, assim, se desenvolva uma personalidade narcísica? Segundo Sá de Pinto (2006), vivemos no mundo dos espetáculos. Esta virtualização das relações proporciona e permite que esta personalidade ganhe notoriedade, ultrapassando muitas vezes nossa situação realística. Lacan (1999), ao se deparar com o simbólico, o real e o imaginário, remete a uma nova perspectiva neste processo de relações superficiais mais impactantes.

O grande volume de interrelações existentes nas redes digitais proporciona e produz significação para a estruturação psíquica, pois apresenta um grande volume de significantes, exercendo um aprofundamento e a internalização, mesmo que os conteúdos oferecidos sejam superficiais. Por mais que a interação seja complexa, sempre será superficial. As redes sociais digitais podem ser utilizadas para agrupar personalidades que vivam sob a égide da dependência de estar conectado.

Estar conectado não é o que define e caracteriza necessariamente o sujeito. A capacidade de dar significado e significância ao processo de construção do sujeito é ser produto e produtor da própria existência, é tornar-se Eu e não objeto; a interatividade passa a propiciar e auxiliar a definição deste novo homem.

### **3. Uso patológico de tecnologias digitais.**

A personalidade tem papel importante dentro desse processo patológico que é um transtorno mental, caracterizado no âmbito dos Transtornos do Espectro Impulsivo-Compulsivo, apresentando alguns traços em comum, principalmente a inclinação natural para a compulsão e impulsividade.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), desenvolvido pela American Psychiatric Association propõe que uso patológico de tecnologias digitais está dentro de um espectro mais abrangente, onde se deve levar em consideração outros fatores psíquicos e de identidades.

Para estabelecer e averiguar o grau de dependência de usuários patológicos Azevedo (2013), realizou uma pesquisa com universitários na cidade de Macaé, estado do Rio de Janeiro, tendo como tema os processos oriundos da estruturação psíquica e formação de identidades e uso patológico de tecnologias digitais.

No que concerne à metodologia de investigação científica para a realização desta pesquisa, foram utilizadas abordagens qualitativas e quantitativas. De acordo com Souza, Manhães e Kauark (2010 p. 26), a qualitativa enfatiza o campo fenomenológico, "(...) isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números", enquanto o quantitativo delimita o que é mensurável, "(...) o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las."

Os dados foram obtidos através de cálculos amostrais em uma população de 7.500 universitários, sendo aplicados 94 questionários. Os gráficos abaixo representam parte da análise desenvolvida na pesquisa.

O gráfico 01 é referente ao nível de dependência extraído dos 94 questionários aplicados, dos quais 49 avaliados estão dentro do que a literatura científica aponta como normal, e os outros 45 avaliados estão dentro do intervalo de dependência leve a grave. São 24 avaliados considerados leves, 12 moderados e 10 graves. Os manuais de transtornos mentais classificam a patologia dentro de uma curva de normalidade baseada em graus de sintomatologia, levando em consideração os aspectos qualitativos e quantitativos que envolvem o comprometimento psicológico, físico e social.

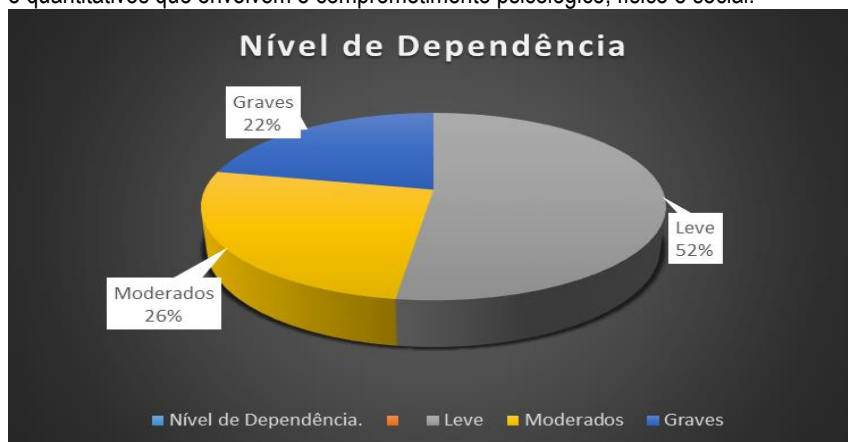


Gráfico 01 – Dados pesquisa dissertação – Nível de Dependência Psíquica de Tecnologias Digitais. Fonte: Azevedo, Jefferson Cabral - A coisificação do "EU" e a personificação da "COISA" na Sociedade em Rede: Do normal ao patológico – Dependência psíquica e estruturações de identidades.

O gráfico 02 refere-se ao nível de dependência, faz referência ao percentual de cada nível dentro do intervalo de leve a grave. Os estudos mencionados na pesquisa apontam que, entre os universitários da cidade de Macaé, de 13% a 18% apresentam sintomas de dependência, e de 6% a 15% nas demais populações. Entretanto, no Brasil, não há estudos conclusivos referentes ao uso patológico de tecnologia e internet. Os valores de 13,08% entre os universitários estão dentro do esperado. Este número representa 981 dependentes em um universo de 7500 universitários.

O resultado encontrado, levando em consideração o desvio padrão de 2,5% para cima e para baixo, está dentro do intervalo no cruzamento de populações e culturas.



Gráfico 02 – Dados pesquisa dissertação – Nível de Dependência Psíquica de Tecnologias Digitais. Fonte: Azevedo, Jefferson Cabral - A coisificação do “EU” e a personificação da “COISA” na Sociedade em Rede: Do normal ao patológico – Dependência psíquica e estruturações de identidades.

Segundo Young (2011), o primeiro livro a discorrer a respeito de internet na psicologia foi escrito por Wallace, em 1999, descrevendo como a internet altera a forma de pensar, sentir e se comportar dos sujeitos no mundo virtual. Entretanto, a área de ciberpsicologia nasceu com Jhon Suler, em 2004, o qual relata extensivamente como o mundo virtual se diferencia do real.

Suller, em 2004 (apud Young 2011), “cunhou o termo efeito de desinibição online para descrever o fenômeno de que as pessoas se comunicam e se comportam de maneira diferente quando estão conectadas.”

O escape do Eu ou do Self proporcionaria uma nova reestruturação, seja no âmbito funcional ou topológico, no que diz respeito às relações das instâncias psíquicas que, nesse processo, permite estabelecer novos critérios de identificação e formação de identidades.

Kusnetzof (2005), em seu livro intitulado Introdução a Psicopatologia Psicanalítica, relata que existem determinadas formações de identidades patogênicas surgidas a partir das construções psíquicas, tais como:

- 1-Identificação Total: Equiparação do Ego a outro Ego alheio;
- 2-Identificação Parcial: Equiparação ou igualação de um Ego com certos traços, atributos, funções do Ego alheio;
- 3-Identificação Permanente: Identificação que altera a estrutura egóica em caráter definitivo como a estruturação do próprio Superego;

4-limitação: Ato mediante o qual se copia ou se reproduz um modelo externo ou alguma característica dele. (p.99)

Para a Young (2011), existe um uso compensatório para alguns sujeitos no mundo virtual em estabelecer novas identidades, mesmo que sejam distais daquelas vivenciadas no mundo real, não virtual, transformando hábitos e proporcionando formações de identificações que tragam reconhecimento ou prazer, mesmo momentâneo, durante sua vida virtual, podendo ocorrer, em relação ao gênero, maneiras distintas de demonstrar tais comportamentos.

Nesta caracterização de uso, é importante distinguir o que é normal ou patológico. De acordo com Canguilhem (2009), em **O Normal e o patológico**, existe uma relação quantitativa entre os fenômenos psicológicos e/ou fisiológicos, porém sem nos prendermos nas questões relativas a excesso ou falta.

A partir do final do século XX e início do século XXI, alguns autores classificam a compulsão pelo uso excessivo da internet ou tecnologia como Transtorno de Adição a Internet.

Para Young (2011),

(...) a adição à Internet é uma dificuldade no controle de seu uso, que corresponde ao que já conhecemos como dificuldade no controle dos impulsos, e que se manifesta como um conjunto de sintomas cognitivos e de conduta. Tais sintomas são consequentes ao uso excessivo da Internet, o que pode acabar gerando uma distorção de seus objetivos pessoais, familiares ou profissionais. (p 36)

Para Young (2011, p 320), a dependência da tecnologia traz novos paradigmas sociais e comportamentais pois, ao mesmo tempo em que disponibiliza uma gama de ferramentas e informações e rompe fronteiras geográficas, carrega consigo o desconforto do uso excessivo, trazendo problemas na vida real, ao encontro face a face, aos trabalhos em equipe e ao convívio social de uma forma geral. Para a autora Young (2011),

Como vivemos em um mundo em que dependemos cada vez mais da tecnologia é difícil determinar a diferença entre necessidade e dependência. Há momentos em que é necessário usar a tecnologia de forma significativa e produtiva. Além disso, vivemos em uma fase da história em que o conhecimento já não é passivamente absorvido pelo indivíduo; isto é, hoje em dia podemos agir e interagir com a informação, de modo a estabelecê-la como uma nova expressão da nossa realidade pessoal e social. Isso nos transforma em testemunhas de uma das maiores mudanças na história da ciência: a possibilidade de interagir em tempo real com pessoas e informações. Embora sejam muitas as descrições do impacto da internet na vida moderna, um dos maiores impactos que

podem ser citados é a progressiva mudança dos mores (do latim, costumes) que regulam e governam o comportamento humano (p. 317)

Esses comportamentos humanos relativos ao uso abusivo da tecnologia e diretamente da internet e das redes sociais digitais afetam diretamente a vida, conforme pesquisas realizadas na Alemanha, em 2009, pelos pesquisadores (Rehbein, Kleimann e Mössle apud Young 2011), segundo os quais existe uma relação direta entre o desempenho escolar e a dependência de internet e que as notas destes são menores, possuindo mais absenteísmo e maior ansiedade em relação ao colégio.

Para a Young (2011), existe um uso compensatório para alguns sujeitos no mundo virtual em estabelecer novas identidades, mesmo que sejam distais daquelas vivenciadas no mundo real, não virtual, transformando hábitos e proporcionando formações de identificações que tragam reconhecimento ou prazer, mesmo momentâneo, durante sua vida virtual.

Outro fator importante é a relação de contágio, pela qual o comportamento individual é diretamente influenciado, como no “efeito manada”: o discernimento e a vontade própria desaparecem por completo, passando, assim, a assumir uma identidade grupal.

Mais do que encantar, as tecnologias digitais interferem nos processos de comunicação face a face. Verifica-se diferenças peculiares na comunicação interpessoal presencial, onde os interlocutores podem se observar diretamente no decorrer da comunicação, o que não ocorre na comunicação interpessoal mediada pelas tecnologias digitais. Os indivíduos, usando a interface das tecnologias digitais, diminuem a exposição a estímulos não verbais da comunicação, sendo filtrada a expressão emocional, eliminando aspectos importantes como a variação de: expressão facial, postura corporal, entonação vocal, dilatação e contração da pupila, sudação cutânea, batimento cardíaco, entre outros. A comunicação não verbal é importante para o estabelecimento das relações interpessoais e para o sucesso e manutenção destas.

Para a teoria do processamento de informação social descrita por Walter (1996), o principal aspecto que define a diferença entre a comunicação face a face e pelo intermédio das redes sociais digitais não está associado à quantidade de informação social. Não é apenas a falta do conteúdo da comunicação não verbal que representa um fator essencial para a interação humana, mas o ritmo, a velocidade de entendimento do processo. Walter e Parks (2002) relatam ainda, em seus experimentos, que os usuários da comunicação virtual necessitam de mais tempo para efetuar uma comunicação bem sucedida, pois estão desprovidos de todo processo de comunicação, passando mais tempo conectados, reforçando o comportamento de dependência.

#### **4 - Considerações Finais**

O referido artigo baseia-se em pesquisa e, através das investigações interdisciplinares, levanta os aspectos relativos à estruturação psíquica e à influência tecnológica sobre sua formação. Entretanto, dentro de uma concepção biopsicossocial, é necessário um distanciamento temporal dos fenômenos estudados para que o processo cultural possa se cristalizar e formar novos paradigmas.

Para possibilitar uma maior credibilidade ao processo metodológico, foi utilizado um instrumento (Internet Addiction Test) já reconhecido por conselhos de psicologia de 17 países e validado pela Universidade de São Paulo no Brasil e manuais estatísticos de transtornos mentais desenvolvidos por cientistas da área de psicopatologia de diversos países. Os comunicacionais não verbais representam papel importante no processo de interação social e nas interações virtuais existe uma perda significativa das expressões emocionais expostas da linguagem corporal e facial. Deve-se enfatizar a importância dos estudos a respeito da influência da tecnologia sobre a estruturação psíquica da espécie humana e na formação de identidades, vislumbrando de forma interdisciplinar conceitos e vieses oriundos da área de saúde, como a medicina e psicologia, com seus respectivos conhecimentos em neuropatologia e neuropsicologia, cognição e formação de personalidade, além dos conhecimentos provenientes da psicanálise e da sociologia, evidenciando os aspectos relativos às interações sociais, visibilidade e invisibilidade social e seus efeitos sobre a cultura. Os resultados encontrados no estudo poderão colaborar com investigações acerca da influência da tecnologia e, especificamente, da internet e redes sociais digitais sobre o psiquismo humano, bem como os riscos inerentes ao uso patológico, o que torna possível estabelecer parâmetros e conhecimento para inferir precauções dentro de um sistema preventivo para sanar danos à saúde mental, física e os problemas sociais oriundo da utilização.

## 5 – REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Jefferson Cabral. **A coisificação do “EU” e a personificação da “COISA” na Sociedade em Rede: Do normal ao patológico – Dependência psíquica e estruturas de identidades.** Rio de Janeiro Universidade estadual Darcy Ribeiro, 2013
- AZEVEDO, Jefferson Cabral, MIRANDA, Fabiana Aguiar, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros **Reflexões acerca das estruturas psíquicas e a prática do Cyberbullying no contexto da escola.** Intercom (São Paulo. Impresso), v.35,nº. 2,p.247-265,São Paulo: Julho/Dezembro2012. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-58442012000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000200013&lng=en&nrm=iso)
- AZEVEDO, Jefferson Cabral, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros, ISTOE, Rosalee Santos. **A coisificação do “EU” e a Personificação da “COISA” nas redes sociais: Verdades e mentiras na formação das estruturas de identidades.** <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>
- AZEVEDO, Jefferson Cabral, SOUZA, Carlos Henrique Medeiros, ISTOE, Rosalee Santos **Controvérsias do EU – Da (Info)Ética ao terror Cibernético.** Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/285.pdf>. Acesso em 02 de janeiro maio de 2014 as 15:46.
- <http://pt.scribd.com/doc/94402289/Apresentacao-Jefferson-ISEC-02>
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1997.
- BRANDÃO, Marcus Lira **Psicofisiologia.** 3ª Ed. Atheneu São Paulo 2012

- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução do posfácio de Piare Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. - 6ª ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CARR, Nicholas. **O que a internet está fazendo com os nossos cérebros: A geração superficial**. Rio de Janeiro. Agir 2011
- CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002. in A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Vol 2.
- CASTORIADIS, Cornelius. A investigação imaginária da Sociedade. 5ª edição. São Paulo. Editora Paz e Terra. 2000
- CASTORIADIS, Cornelius. Uma sociedade à deriva. Editora Ideias & Letras. São Paulo 2006
- CID-10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento**. Porto Alegre Editora Artmed, 2009.
- COSTA, Fernando Braga. **Homens Invisíveis Relatos de uma Humilhação Social**. Rio de Janeiro Editora Globo, 2004.
- DE SÁ PINTO TOMÁS, Júlia Catarina. **A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica**. Universidade Nova de Lisboa. 25 de junho de 2006. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/285.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2010 as 16:31.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1968.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. **O melhor de Peter Drucker: a administração**. São Paulo: Nobel, 2001.
- DSM-V Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V**. Porto Alegre Editora Artmed, 2013
- FERREIRA, Vera Rita de Mello. **O componente emocional - funcionamento mental e ilusão à luz das transformações econômicas no Brasil desde 1985: a contribuição da psicologia econômica: trajetória e perspectivas de trabalho**. São Paulo: 2000.
- FIORIN, José Luiz. In XAVIER, Antonio Carlos. e CORTEZ, Suzana. (Orgs.). **Conversas com linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo:Parábola, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007, 23ª Edição.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Vozes, 12º Ed – RJ – 2001
- FREUD, Sigmund. (1912) **Totem e Tabu e outros trabalhos**. In: E.S.B., vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- \_\_\_\_\_(1914) **Historia do movimento psicanalítico**. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_(1917 [1915]) **Luto e melancolia**. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_(1927) **O futuro de uma ilusão**. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_(1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_(1921) **Psicologia de grupo e a análise do ego**. In: E.S.B., vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

- HALL, Stuart. **Quem precisa da Identidade?** In SILVA, Tomás Tadeu (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções científicas**. São Paulo. Perspectiva 2009.
- LACAN, Jacques. **Seminário: As Formações do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. por uma antropologia do ciberespaço. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;
- \_\_\_\_\_. **A Ideografia Dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** São Paulo: Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Inteligência Coletiva**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Máquina Universo – criação, cognição, e cultura informática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática**. 13ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O Que é o Virtual?**. Trad. Paulo Neves. 7ª ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
- MAIA, Aline Silva Correa. **Telenovela Projeção, identidade e identificação na modernidade líquida**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, agosto de 2007. Disponível em [http://www.compos.org.br/files/24ecompos09\\_AlineMaia.pdf](http://www.compos.org.br/files/24ecompos09_AlineMaia.pdf). Acesso em 15 de maio de 2010 as 15:30.
- MAXIMIANO, Antonio César **A. Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000
- SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix 2000.
- SOUZA, Carlos H.M. **Comunicação Educação e Novas Tecnologias**. Rio de Janeiro: FAFIC.2003
- SOUZA, Jessé (Org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de, MANHÃES, Fernanda Castro e KAUARK, Fabiana. **Metodologia da Pesquisa: Um guia prático** 2010.
- SOUZA, Carlos H.M. **Comunicação, Linguagem e Identidade**. Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, setembro de 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0240-2.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2010 as 19:30.
- TOFFLER, Alvin. **Power Shift. As Mudanças do Poder**. São Paulo. 3ª ed. São Paulo: Record, 1999.
- TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã. A identidade na era da internet**. Lisboa, Relógio D'água, 1997.
- YOUNG, Kimberly,. **Dependência de Internet: Manual e Guia de Avaliação e tratamento**. Porto Alegre, 2011. Artmed.
- WALTER, J. B. Computer-mediated communication: Impesonal, interpersonal, and hyperpersonal interection. *Communication Research* 23, 3-43.
- WALTER, J. B. & PARKS, M.R. Cues filtered out, cues filtered in: Computer mediated communication and relationships. *The handbokk of interpersonal communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.



## **LA DISCAPACIDAD AUDITIVA. PRINCIPALES MODELOS Y AYUDAS TÉCNICAS PARA LA INTERVENCIÓN.**

*(The hearing impaired. Top models and technical assistance for intervention)*

**Jorge Carrascosa García**

Maestro de Audición y Lenguaje

Maestro de Pedagogía Terapéutica

*Páginas 101-113*

*Fecha recepción: 20-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-03-2015*

### **Resumen.**

En el mundo de la logopedia los problemas auditivos constituyen un ámbito fundamental. El personal sordo o hipoacúsico presenta déficit en la audición, variando las características en función de la pérdida, por lo que para cada persona es necesario hacer un estudio de la mejor forma para intervenir.

Existe una gran variedad de métodos gracias a los cuales se puede trabajar con las personas con discapacidad auditiva.

En este artículo se expondrán las características principales de la discapacidad auditiva y los métodos principales existentes para intervenir, conociendo las peculiaridades de cada uno de ellos.

**Palabras clave:** discapacidad auditiva, desarrollo, métodos de intervención, ayudas técnicas.

### **Abstract.**

In this article we are going to highlight how literacy abilities are dealt with at infant school, more concretely at the age of 3 from a constructivist approach.

The three-year-old cycle (placed in the second cycle of infant education) will be briefly covered where the benefits that constructivism gives to the learning-teaching process will be highlighted.

Different issues will be tackled without passing by the influence that families have on the child's literacy process.

**Keywords:** literacy, constructivist.

## **Introducción.**

La audición es un sentido de gran importancia que, entre otros, nos capacita para acceder al lenguaje. En ocasiones este sentido se ve alterado, produciéndose una pérdida de audición, lo que implica la existencia de personas con déficit auditivo.

Las pérdidas auditivas se clasifican en diferentes tipos atendiendo a:

- Parte del oído afectada.
- Grado de pérdida.
- Momento de adquisición.

El maestro de audición y lenguaje debe intervenir ante la pérdida auditiva, adaptando el trabajo a las características de la misma.

## **El oído**

Para comenzar el artículo es necesario conocer las distintas partes y funciones del órgano de la audición, para así comprender el correcto funcionamiento del oído y las posibles zonas en las que se puede producir una lesión.

El oído se divide en tres partes: oído externo, oído medio y oído interno.

El oído externo está compuesto por el pabellón auditivo y el canal auditivo. Tiene la función de captar las ondas sonoras y transmitir las hacia el oído medio.

El oído medio está formado por la membrana timpánica y la cadena de huesecillos: martillo, yunque y estribo. Su función es transmitir las vibraciones producidas por las ondas sonoras.

El oído interno lo forman la cóclea y el vestíbulo.

La cóclea se encarga de transformar las vibraciones mecánicas en impulsos nerviosos.

El vestíbulo está formado por tres canales semicirculares y sirve para controlar el equilibrio.

## **Discapacidad Auditiva**

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anomalía de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral.

Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo

lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral. (FIAPAS, 1990).

Hemos de tener en cuenta una diferenciación importante en la pérdida de audición: sordera e hipoacusia.

La hipoacusia es la pérdida de audición que, con o sin ayuda técnica, permite acceder al lenguaje oral por vía auditiva.

La sordera es la pérdida de audición que impide el acceso al lenguaje oral por vía auditiva, convirtiéndose la visión en el principal canal para llevar a cabo el proceso de comunicación.

### **Diferentes tipos de pérdida auditiva**

#### **Atendiendo a la parte del oído afectada**

##### **- Hipoacusia conductiva:**

La hipoacusia conductiva es producida por un impedimento en el trayecto de las ondas sonoras del oído externo y medio al oído interno.

Hay diversas causas que pueden producir una hipoacusia conductiva, como: otitis, tumores benignos, perforación del tímpano, traumatismos y malformaciones del oído medio y externo.

En la hipoacusia de conducción el habla puede sonar clarificada, siempre y cuando el volumen sea alto y no se dé la existencia de ruido de fondo.

##### **- Hipoacusia neurosensorial:**

Este tipo de hipoacusia se produce cuando el nervio auditivo o las células ciliadas son dañados.

La multitud de causas de la hipoacusia neurosensorial se engloban en dos categorías: congénita y adquirida.

La hipoacusia congénita es aquella que se produce desde el nacimiento. La causa puede ser por herencia o por una anomalía en el desarrollo en las etapas de gestación del feto.

La hipoacusia adquirida es la que se produce después del nacimiento y entre sus posibles causas destacan: traumatismos, medicamentos ototóxicos, la exposición a ruidos fuertes, meningitis y diversos síndromes, así como la presbiacusia.

##### **- Hipoacusia mixta:**

La hipoacusia mixta es una combinación de hipoacusia conductiva e hipoacusia neurosensorial. Al producirse esta combinación se producen daños tanto en el oído externo o medio como en el oído interno. Presenta distintos grados de afectación, oscilando entre leve y profunda.

Algunas de las causas más frecuentes de la hipoacusia mixta son: los defectos de nacimiento, las enfermedades, infecciones, tumores y lesiones en la cabeza.

### **Atendiendo al grado de pérdida**

Una audición normal presenta un umbral auditivo que oscila entre 0-20 decibelios (dB). En la siguiente clasificación se destacan los diferentes grados de pérdida que pueden producirse atendiendo a los decibelios:

- Hipoacusia leve: 20-40 dB.
- Hipoacusia moderada: 40-70 dB.
- Hipoacusia severa: 70-90 dB.
- Hipoacusia profunda o sordera: más de 90 dB.

También se destaca dentro de este apartado la cofosis o anacusia, siendo la pérdida total de audición.

### **Atendiendo al momento de adquisición**

Otro factor importante que repercute en las pérdidas de audición es el momento de adquisición. Según el momento se destaca que la discapacidad auditiva puede ser:

- Hereditaria: la discapacidad auditiva está contenida en algunos de los genes de uno o ambos progenitores.
- Adquirida: la pérdida auditiva puede ser prenatal, produciéndose antes del nacimiento, o posnatal (después del nacimiento).
- Si la pérdida auditiva es posnatal, se debe distinguir otro criterio:
  - Prelocutiva: se produce antes del desarrollo del lenguaje.
  - Postlocutiva: tiene lugar después del desarrollo del lenguaje.

### **Características principales en el desarrollo del niño/a con pérdida auditiva**

El desarrollo del niño con discapacidad auditiva se verá condicionado por una diversidad de factores. La pérdida auditiva es un aspecto principal pero además influyen sobre la misma la intervención a realizar, implicación familiar, nivel intelectual,... entre otros.

Desde el grado de pérdida se concretarán las características más relevantes que suelen darse.

- Discapacidad Auditiva Leve:

- Los alumnos con discapacidad auditiva leve pueden presentar alteraciones fonéticas.
- Presentan dificultades para escuchar la voz de baja intensidad.
  - Discapacidad Auditiva Moderada:
    - Dentro de este grado de pérdida auditiva el lenguaje está caracterizado por problemas articulatorios, de nasalización, de prosodia, presentan una intensidad de voz inestable y dificultades sintácticas.
    - El alumnado con hipoacusia moderada presenta dificultad para escuchar una conversación normal.
    - También son frecuentes las dificultades de comunicación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la lectoescritura.
  - Discapacidad Auditiva Severa:
    - En la discapacidad auditiva de grado severo la articulación y el ritmo prosódico están alterados.
    - Los alumnos/as con este grado de pérdida tienen dificultad en la percepción de frecuencias altas.
    - Por lo general son marcadas las dificultades comprensivas y expresivas.
    - También existe la dificultad de estructuración lingüística tanto de forma oral como escrita.
  - Discapacidad Auditiva Profunda:
    - La principal dificultad es el acceso a la comunicación.
    - De esta dificultad se derivan otras muchas en los ámbitos cognitivo, afectivo, emocional,... que se detallarán a continuación.
  - Desarrollo cognitivo

Múltiples factores pueden repercutir en el desarrollo cognitivo de los niños/as sordos profundos, como pueden ser:

- Déficit de información que incide en la comprensión.
- Dificultades en la planificación de acciones y reflexión.
- Dificultades de abstracción, razonamiento, hipótesis y propuestas.
- La pobreza de lenguaje interior que incide en el pensamiento.
- Dificultades en la construcción y comprensión sintáctica, así como en las secuencias lógico-temporales.
  - Desarrollo sensoriomotriz
    - Papel fundamental del sentido de la vista ante la pérdida auditiva.
    - Dificultades de orientación en el espacio y en el tiempo.

- Problemas de equilibrio.
  - Desarrollo socioafectivo
- Procesos de comunicación más pobres entre adultos y niños/as con sordera.
- Consecuente permisividad como resultado de las dificultades comunicativas.
- Dificultades en la percepción de las emociones.
- Los niños/as con sordera suelen mostrarse desconfiados, susceptibles e incluso impulsivos, debido a la falta de información y de dominio del entorno.

Todas las características expuestas no deben generalizarse a todos los niños con hipoacusia o sordera, sino que sirven de base y han de estudiarse de forma individual en función de las características de cada niño/a.

### **La intervención en la discapacidad auditiva.**

El maestro/a de audición y lenguaje tiene un papel fundamental en la reeducación auditiva. Para ello existen métodos variados que ayudan a trabajar las alteraciones de la comunicación y del lenguaje producidas por la discapacidad auditiva.

Es fundamental conocer las características de la persona, así como de la pérdida auditiva, para decantarnos por el método a utilizar.

Para adentrarnos en ellos se establece su clasificación en:

Métodos orales:

- \* Método Verbotonal.
- \* Palabra Complementada.
- \* Otros métodos orales.

Métodos gestuales:

- \* Lengua de Signos.
- \* Dactilología.

Método Mixto:

- \* Bimodal.
- \* Comunicación Total.

## 1. **Métodos Orales**

### - **MÉTODO VERBOTONAL:**

El Método Verbotonal resalta la idea de que el acto de comunicar está constituido por varios elementos. Un elemento principal es la producción fónica, pero también otros marcados por la Asociación Española Verbotonal como:

- El cuerpo como emisor y receptor del lenguaje.
- Ritmo y entonación como estructuradores del significado.
- Expresividad y afectividad inherentes al lenguaje.
- Tiempo y pausa como elementos activos de la cadena fónica.
- La unión que los liga a un contexto semántico definido.

Dentro de este método se utiliza el SUVAG, mediante el que se pretende facilitar la percepción auditiva, filtrando el habla por las bandas frecuenciales más pertinentes para la percepción del sonido.

El objetivo de esta intervención con el SUVAG es la expresión oral, considerando la audición como el medio fundamental para la producción oral.

### - **PALABRA COMPLEMENTADA:**

La palabra complementada es un sistema de comunicación basado en el uso de lectura labiofacial y una serie de complementos manuales.

La lectura labiofacial complementa la palabra con los complementos manuales.

Este sistema está compuesto por dos elementos:

- **Visema:** La palabra hablada, representación visual de un fonema particular a través de la expresión facial (Henniser, 2005).
- **Kinema:** complemento manual, representación visual de las diferentes posiciones manuales. El kinema interviene como un complemento manual de la palabra careciendo de valor lingüístico de forma aislada, debiendo siempre acompañar a los fonemas sin reemplazarlo.

El método de la Palabra Complementada está constituido por:

- Tres posiciones manuales para complementar las vocales, entre las que destacan:

-Posición 1 que se corresponde con el fonema /a/: se realiza a un lado de la cara.

-Posición 2 correspondiente con los fonemas /e/ y /o/: se realiza en la barbilla.

-Posición 3 correspondiente a los fonemas /u/ e /i/: se realiza en la garganta.

- Para complementar las consonantes hay establecidas otras ocho figuras manuales.

- OTROS MÉTODOS ORALES:

#### MÉTODO BOREL – MAISONNY:

El método Borel – Maisonnny fue creado por Suzanne Borel – Maisonnny en Francia.

Es también llamado método fonético-gestual, en el que cada sonido presenta su gesto simbólico, asociándose éste también a la grafía.

#### MÉTODO ROCHESTER:

El método Rochester está basado en la utilización del alfabeto dactilológico y lenguaje oral al mismo tiempo.

Cada término es deletreado con el alfabeto digital a la vez que se emite oralmente.

## 2. **Métodos Gestuales**

- LENGUA DE SIGNOS:

La lengua de signos es un sistema de comunicación muy característico de las personas que sufren sordera profunda y se define como una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual, gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas empleada.

Mientras que con el lenguaje oral la comunicación se establece en un canal vocal-auditivo, el lenguaje de señas lo hace por un canal gesto-viso-espacial.

La lengua de signos es un sistema que incluye todos los componentes formales del lenguaje: signos, acompañados de expresión facial, la mirada intencional y movimiento corporal; y morfosintaxis propia.

Dependiendo de la zona en la que se utilice o país, esta lengua varía, es decir, esta lengua ha evolucionado atendiendo a diversas variables geográficas, por lo que no existe una única lengua de signos.



- **DACTILOLOGÍA:**

La dactilología es un sistema de comunicación que transmite información mediante el deletreo manual, usado en ocasiones combinado con la lengua de signos.

En este sistema la mano se configura de diferente manera para cada una de las letras.

Existe también una variante de este sistema para las personas sordociegas, ejecutando en la palma de la mano el deletreo.

**3. Métodos Mixtos**

- **BIMODAL:**

Este sistema de comunicación consiste en la utilización simultánea de habla y signos, aunque el lenguaje oral es el que determina la estructura.

Los signos se pueden utilizar visualizando cada una de las palabras de la oración o signando sólo las más importantes. Los signos suelen extraerse del léxico de la Lengua de Signos de la comunidad sorda.

Este sistema no es un método fijo de comunicación, sino que puede adaptarse según las características de las personas.

- **COMUNICACIÓN TOTAL:**

Es más una filosofía de comunicación que un método. Este sistema engloba diferentes fuentes de información posibles: habla, lectura labiofacial, gestos,...

El objetivo es aprovechar la audición residual para el desarrollo del lenguaje oral, utilizando sistemas aumentativos y/o alternativos como éste.

**Ayudas Técnicas.**

Las ayudas técnicas son aquellos utensilios, dispositivos, aparatos o adaptaciones, destinados a suplir o complementar las limitaciones funcionales de las personas con discapacidades.

Con respecto a los alumnos con discapacidad auditiva, estos precisan de las ayudas técnicas para la ampliación, sustitución o transformación de las señales auditivas en señales visuales o táctiles.

Dentro de las ayudas técnicas para alumnos con pérdida auditiva se pueden diferenciar:

- **AUDITIVAS:** este tipo de ayudas técnicas tiene la función de amplificar el sonido y dentro de ellas se encuentran:

A) Prótesis acústicas o audífonos:

Sirven para amplificar la señal acústica que llega al pabellón auricular del niño y consta de un micrófono, un amplificador, un altavoz y un molde.

Se pueden clasificar, según el lugar de colocación en:

- Audífonos de Petaca o convencionales: constan de una cajita metálica que contiene un amplificador y controles que se unen mediante hilos a los receptores auriculares.
- Retroauriculares: presentan una carcasa que se coloca detrás del pabellón auditivo. En ella se sitúan los componentes electrónicos, el micrófono, el amplificador y el altavoz. Además presenta un codo que realiza la función de transporte del sonido.
- Audífonos Intracanales: Este tipo de audífonos se coloca en el canal auditivo externo. Suelen utilizarse en personas con pérdidas de audición desde ligeras a moderadas.

Es importante tener en cuenta una habilidad manual determinada para su utilización y manejo, pues estos audífonos presentan un reducido tamaño.

En la actualidad, teniendo en cuenta la evolución de la tecnología, son más frecuentes los audífonos digitales. Estos audífonos ayudan a reducir los niveles de ruido y distorsión, notándose la diferencia con respecto a los audífonos convencionales. De esta manera, se obtiene una mayor calidad en la recepción e inteligibilidad de los mensajes orales.

#### B) Prótesis Eléctricas o Implantes Cocleares:

Ayuda técnica cuya función es estimular eléctricamente las vías auditivas. Concretamente transforman las señales acústicas en señales eléctricas.

El implante coclear está formado por diferentes elementos que se pueden diferenciar según el lugar de posición.

En la parte externa, es decir, fuera del organismo, se encuentran el micrófono, el procesador de la palabra, la batería y la bobina transmisora.

La parte interna está formada por la antena, el receptor-estimulador y los electrodos, los cuales se implantan mediante intervención quirúrgica.

Antes de realizar la implantación es necesario un proceso complejo de diagnóstico y valoraciones diversas que determinen su idoneidad.

Se pueden clasificar según tres criterios: lugar de posición de los electrodos, número de canales y forma de tratar la señal sonora.

Realizado el implante es imprescindible una adecuada rehabilitación que entrene y ayude al sujeto al reconocimiento de los diversos sonidos.

C) Los Equipos de Reeducción:

Dentro de este grupo de equipos que se utilizan en las sesiones de reeducación logopédica en sujetos con discapacidad auditiva, destacan entre los más importantes:

- *SUVAG*: es un equipo de amplificación diseñado por Peter Guberina, que se aplica principalmente dentro del método Verbotonal.

Consta de un sistema de filtros electrónicos, destacando las frecuencias altas, bajas y/o una determinada banda frecuencial.

Este equipo se utiliza tanto para el diagnóstico como para la rehabilitación, abarcando los diferentes aspectos que constituyen la expresión oral: ritmo, entonación, velocidad, articulación,...

- *Amplificadores de estímulos*: son equipos de exploración y entrenamiento auditivo que utilizan diversos juegos de multipercepción, compuestos por un amplificador, generadores de tonos, señalización luminosa,...
- *Relés acústicos*: son equipos amplificadores destinados al entrenamiento auditivo. Mediante su utilización se establece una relación entre la emisión oral, su intensidad, y la velocidad de un juguete.

D) Equipos individuales de FM:

Los Equipos de FM son sistemas que transmiten la señal sonora mediante ondas de alta frecuencia desde la fuente de sonido hasta el audífono.

Utilizando este sistema se elimina el ruido ambiente y las interferencias, así como la problemática de la distancia entre los interlocutores, que en los alumnos con discapacidad auditiva suele repercutir de forma genérica.

E) MAERS:

Método Actualizado de España de Reeducción de Sordos prelocutivos.

MAERS está basado en una vía alternativa sumado a la capacidad auditiva residual mediante la cual es posible la interpretación del habla.

**Estimulación vibrotáctil.**

La estimulación vibrotáctil está basada en la recepción de información auditiva a través de las vibraciones, que son percibidas por el tacto.

Para ello se utilizan dispositivos o aparatos de alta sensibilidad gracias a los cuales se interpretan frecuencias del habla humana.

### **Sistemas visuales.**

Los sistemas visuales constituyen una serie de ayudas técnicas muy importantes que nos permiten trabajar diversos aspectos de lenguaje.

Dentro de estos sistemas también se incluye la utilización de las nuevas tecnologías, las cuales favorecen procesos de comunicación y lenguaje de forma visual, como:

- La enseñanza del lenguaje oral a partir de visualizadores fonéticos.
- Como ayuda a la lectura labiofacial y para el diseño de sistemas de comunicación.
- Programas para el desarrollo de estrategias lingüísticas: aspectos fonéticos y fonológicos del lenguaje, estructura gramatical y sintáctica del lenguaje, entre otros.

### **Conclusiones.**

La discapacidad auditiva repercute en diversos aspectos del desarrollo del niño/a. El maestro/a de Audición y Lenguaje enfoca su actuación principalmente en todo lo referente a la comunicación y al lenguaje.

Ante el déficit auditivo nos encontramos con diferentes formas y/o métodos de intervención que ayudan al desarrollo de la comunicación y del lenguaje del niño/a.

Si nos centramos en el ámbito escolar, todos estos sistemas son de gran utilidad en la labor del maestro/a de Audición y Lenguaje, siempre teniendo en cuenta las características del alumno/a de forma individual.

Es muy amplio el campo de trabajo en la discapacidad auditiva, dentro del cual se contemplan gran variedad de instrumentos, técnicas,... y continúan evolucionando. En el artículo se han expuesto los métodos de intervención y ayudas técnicas más significativos que suelen utilizarse con el alumnado sordo o hipoacúsico, así como los principales aspectos del desarrollo que se dan en el niño/a con discapacidad auditiva sobre los que se debe actuar.

### **Referencias.**

García, F.J.; Herrero, J. (coordinadores), y otros. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

Marchesi, A. (1991). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.

Torres, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.

Torres, S. (2001). *Sistemas Alternativos de Comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: Sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe.

<http://ares.cnice.mec.es>

<http://bloghoptoys.es>

<http://discapacidad-auditiva.wikispaces.com>

<http://www.fiapas.es>

<http://susalbert.wordpress.com>

<http://www.cnse.es>

<http://www.down21.org>

<http://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRTLogo7.wiki?5>

<http://www.verbotonal.org>

<http://www.victorcueva.com>

**DOCENTES BRASILEIRAS DE IPOJUCA/PE QUE TRABALHAM EM APENAS UM TURNO APRESENTAM UMA ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO ADEQUADA AO SUCESSO PROFISSIONAL E A SAÚDE.**

*(Teachers brazilian IPOJUCA / PE working in just one turn have a proper time management to professional success and health)*

**Elizabete Elias de Albuquerque<sup>1\*</sup>**

**Valdenilson Ribeiro Ribas<sup>2</sup>**

*Páginas 114-121*

*Fecha recepción: 20-10-2014*

*Fecha aceptación: 01-03-2015*

**Resumo.**

No final da primeira década do ano 2000, o autor brasileiro Christian Barbosa estudou a melhor forma das pessoas administrarem seu tempo, minimizando as consequências do mundo pós-moderno acelerado. Ele estabeleceu uma prioridade entre as atividades dos indivíduos, classificando-as como importantes, urgentes e circunstanciais e demonstrou que a sequência desta categorização está associada ao sucesso, aquisição de doenças e fracasso respectivamente. O objetivo desse estudo foi avaliar a administração do tempo em educadores brasileiros de Ipojuca/PE que trabalham em mais de um turno. Foram avaliados, pela Escala de Administração do Tempo de Barbosa, 51 docentes de ambos os gêneros do ensino fundamental e médio, sendo 23 docentes do gênero feminino que trabalham em apenas 1(um) turno (DGF 1T), 20 docentes que trabalham em mais de 1 (um) turno (DGF>1T) e 8 docentes do gênero masculino que trabalham em mais de 1 (um) turno (DGM>1T). Os dados foram analisados em cada grupo separadamente pelo teste ANOVA e expressos em média mais ou menos erro padrão ( $x \pm EP$ ), com  $p < 0,05$ . Constatou-se que docentes do gênero feminino que trabalham em apenas um turno apresentam uma administração de tempo com maior prioridade aos aspectos importantes ( $37,37 \pm 1,91$ ,  $p < 0,05^*$ ), comparados aos demais grupos, urgentes ( $30,78 \pm 1,40$ ) e circunstanciais ( $31,21 \pm 1,29$ ). Conclui-se neste estudo que somente docentes do gênero feminino que trabalham em apenas um turno conseguem administrar o tempo adequadamente.

**Palavras-Chave:** Docentes, Administração do tempo, Sucesso profissional.

**Abstract.**

The Brazilian author Christian Barbosa studied the best way for people to manage their time at the end of the first decade of 2000, minimizing the consequences of the postmodern world accelerated. He established a priority among the activities of individuals, classifying them as important, urgent and circumstantial and showed that the result of this categorization is associated with success, acquiring diseases and failure respectively. The objective of this study was to evaluate the time management

in Brazilian educators from Ipojuca / PE who work more than one shift. Were evaluated by the Barbosa Time Management Scale, 51 teachers of both genders in primary and secondary education, with 23 female teachers who work in only one (1) shift (DGF), 20 teachers who work in more than one (1) shift (DGF> 1T) and 8 male teachers who work in more than one (1) shift (DGM> 1T). Data were analyzed separately for each group by ANOVA and expressed as mean plus or minus standard error ( $x \pm SE$ ), with  $p < 0.05$ . It was found that female teachers working in one shift only have a time management with high priority to important aspects ( $37.37 \pm 1.91$ ,  $p < 0.05^*$ ), compared to other groups, urgent ( $30, 78 \pm 1.40$ ) and circumstances ( $31.21 \pm 1.29$ ). It was concluded in this study that only female teachers who work only one shift can manage your time properly.

**Key Words:** Teachers, Time Management, Professional Success.

---

Estudo realizado na Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai.

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção , UAA - Paraguai.

<sup>2</sup>Doutor em Neuropsiquiatria pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE – Brasil.

**\*Elizabete Elias de Albuquerque** – Rua da Glória, 445 Apartamento 601. Boa Vista Recife Pernambuco

## Introdução.

No final da primeira década do ano 2000, o autor brasileiro Christian Barbosa (2008)<sup>1</sup> estudou a melhor forma das pessoas administrarem seu tempo, minimizando as consequências do mundo pós-moderno acelerado. Ele estabeleceu uma prioridade entre as atividades dos indivíduos, classificando-as como importantes, urgentes e circunstanciais e demonstrou que a sequência desta categorização está associada ao sucesso, aquisição de doenças e fracasso respectivamente.

Neste contexto, percebe-se que quando o seguimento apresenta sucesso, possivelmente, os indivíduos valorizam a prioridade, equilíbrio e foco nas atividades legitimamente importantes, por meio da organização e planejamento que parece reduzir o estresse e ao mesmo tempo impedir o desenvolvimento de outras doenças<sup>1</sup>.

Para a sequência que proporciona a aquisição de doenças, os sujeitos podem apresentar uma ligação com as obrigações que devem ser realizadas imediatamente, o que parece gerar um problema, se não for executada com urgência, isso significa que esta atividade pode ter alta complexidade, podendo exigir do indivíduo a atenção imediata<sup>2</sup>. Dessa forma, pode-se destacar que diante de uma sequência de tarefas, a pessoa se utiliza de artifícios para prorrogar a realização da atividade, podendo, entrar em um estado de depressão, ansiedade, tensão muscular, estresse entre outras doenças patológicas ocasionadas por não atribuir importâncias às consequências<sup>3</sup>.

Outro seguimento, que parece chamar muita atenção, considerado como uma das maiores preocupações é o fracasso, pois, este apresenta-se atrelado aos aspectos circunstanciais, possivelmente, por ser um fator que possui a capacidade de levar o indivíduo a realizar uma tarefa contra a própria vontade em função de outra pessoa<sup>1</sup>. Nessa perspectiva a tríade tende a simplificar, atualizar e contrapor uma inovação óptica sobre a matriz do tempo estabelecido por (Covey, 1989)<sup>2</sup>. No entanto, o embasamento do novo conceito é a trindade, que se referem as três esferas supracitadas, que articuladas compõem toda a forma como o indivíduo utiliza seu tempo. A fundamental diferença desse padrão em relação à matriz é que a esfera da importância e a da urgência jamais ocorre ao mesmo tempo<sup>1</sup>.

Ainda o autor Barbosa (2008)<sup>1</sup>, ressalta que cada indivíduo possui uma tríade do tempo diferenciada. Por isso, algumas pessoas pode ser que apresentem um percentual mais elevado na esfera da urgência. Outras obtêm seu tempo mais consagrado à esfera da importância, ou centralizam-se mais na esfera circunstancial, de acordo com as variáveis, tais como: idade, maturação, qualidade social, função ou condição de vida, há a possibilidade de sofrer alterações. De acordo com as variações da tríade pode interferir na qualidade de vida das pessoas, por isso, esses resultados podem ser tanto positivo quanto negativo, isso quem vai dizer são as esferas da administração do tempo<sup>1,2</sup>.

Partindo desse ponto vista, o tempo parece ser considerado como um fator de extrema importância na vida do ser humano, por isso, faz-se necessário que os profissionais organizem e executem de acordo com a prioridade. Sendo assim, muitos problemas ocasionados por má administração do tempo serão evitados, o que acarreta no bem-estar do indivíduo<sup>2</sup>.

Para tanto, uns dos primeiros e mais extraordinários passos para o melhor aproveitamento é conscientemente, estabelecer e constituir preferências, prevendo e levando em conta o que verdadeiramente tem importância na vida pessoal, profissional, familiar e social, dividindo o tempo a partir dessas vertentes<sup>4</sup>.

Diante dessa realidade, controlar e administrar o tempo vêm sendo uns dos grandes desafios da humanidade, sobretudo, para os docentes, pois nem todos apresentam uma organização adequada, com isso, podem-se trazer futuras consequências na qualidade de vida. Em estudos anteriores Nascimento (2012)<sup>5</sup> mencionou que docentes que trabalham em apenas um turno apresentam uma administração do tempo adequada ao sucesso profissional e a saúde.

Portanto, pode-se evidenciar que administração do tempo parece ser vista como um importante fator que deve ser apropriado para organizar e coordenar as necessidades, incumbindo as pessoas para realizar determinada tarefa e acompanhar o andamento das atividades sem risco de adocimento.

## **Metodologia.**

*Os critérios metodológicos.*

Quanto à abordagem: quantitativa e qualitativa. Pois, houve mensurações de dados coletados, interpretações, discussões e validação dos resultados<sup>6,7</sup>.



Quanto ao nível de investigação: até o momento, básica, podendo servir de base para trabalhos futuros com pesquisas aplicadas e trabalhos interventivos.

Quanto aos objetivos: exploratório, porque há poucos achados na literatura envolvendo avaliação da administração do tempo em docentes da rede pública no Brasil e, dessa forma, possibilitando a ampliação de conhecimentos sobre os fenômenos atrelados a este transtorno; descritiva porque existe a necessidade de se encontrar e descrever características dos sujeitos estudados para facilitar a representação, entendimento e futuramente, viabilizar um estudo mais aprofundado dessa realidade social<sup>8</sup>.

Quanto aos procedimentos de coleta: experimental, pois possui a postura de controle e de observações dos efeitos das variáveis intervenientes, como gênero, idade etc.; estudo de caso, porque a amostra é muito pequena, não se permitindo fazer uma generalização de todos os professores da rede pública no Brasil, mas despertando em outros pesquisadores a vontade de realização de outras pesquisas<sup>8</sup>.

Quanto às fontes: de campo, pois se consistiu na observação e no registro das variáveis dos sujeitos e fenômenos estudados; e bibliográficas, pois serviu como base para saber em que estado se encontra o problema e que trabalhos já foram realizados a respeito da temática<sup>6</sup>.

#### *Sujeitos*

Foram avaliados, pela Escala de Administração do Tempo de Barbosa, 51 docentes de ambos os gêneros do ensino fundamental e médio, sendo 23 docentes do gênero feminino que trabalham em apenas 1(um) turno (DGF 1T), 20 docentes que trabalham em mais de 1 (um) turno (DGF>1T) e 8 docentes do gênero masculino que trabalham em mais de 1 (um) turno (DGM >1T).

#### *Avaliação*

Os sujeitos foram submetidos às avaliações, por meio da Escala de Administração do Tempo que avalia a forma que o indivíduo administra o próprio tempo dentro dos aspectos: importante, urgente e circunstancial. A coleta foi realizada pela manhã às 09h 00 em uma sala, sob condições padrão, em prédio, com ventiladores, à temperatura de  $29\text{o} \pm 2^{\circ}\text{C}$ .

#### *Tratamentos Estatísticos*

O programa estatístico utilizado foi o SIGMA STAT para Windows – Versão 2.0 da Jandel Corporation.

#### *Análise de Dados.*

Os dados foram analisados em cada grupo separadamente pelo teste ANOVA e expressos em média mais ou menos erro padrão ( $\bar{x} \pm EP$ ), com  $p < 0,05$ .

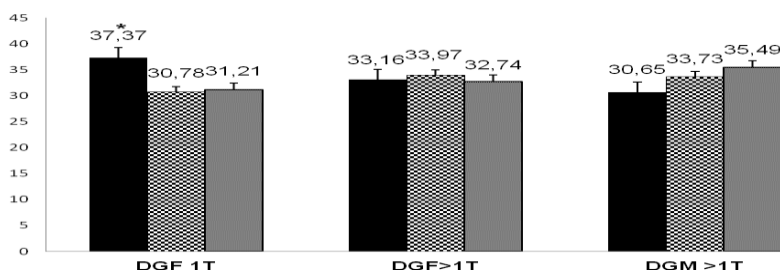
## **Resultados.**

### Avaliação da Administração do Tempo.

Docentes do gênero feminino que trabalham em apenas um turno (DGF 1T) apresentam uma administração de tempo com maior prioridade aos aspectos importantes ( $37,37 \pm 1,91$ ,  $p < 0,05^*$ ), comparados aos demais grupos, urgentes ( $30,78 \pm 1,40$ ) e circunstanciais ( $31,21 \pm 1,29$ ).

Docentes do gênero feminino que trabalham em mais de um turno (DGF > 1T) apresentam uma administração de tempo com a mesma prioridade nos aspectos importantes ( $33,16 \pm 0,89$ ), urgentes ( $33,97 \pm 1,46$ ) e circunstanciais ( $32,74 \pm 1,25$ ).

Docentes do gênero masculino que trabalham em mais de um turno (DGM > 1T) apresentam uma administração de tempo com a mesma prioridade para os aspectos importantes ( $30,65 \pm 2,28$ ), urgentes ( $33,73 \pm 1,78$ ) e circunstanciais ( $35,49 \pm 1,19$ ).



**Figura 1.** Avaliação da administração do tempo em docentes do gênero masculino e feminino do ensino fundamental e médio do município de Ipojuca/PE, Brasil. Dados analisados pelo teste ANOVA e representados em média mais ou menos erro padrão ( $x \pm EP$ ), com  $p < 0,05^*$ .

### Discussão.

Este trabalho observou-se que docentes brasileiros de Ipojuca/PE do gênero feminino que trabalham em apenas um turno apresentam uma administração do tempo adequada ao sucesso profissional e a saúde.

Estes resultados corroboram com os achados de Nascimento (2012)<sup>5</sup>, quanto ao aspecto administração do tempo em docentes do gênero feminino. Entretanto, apesar destes resultados se coadunarem, é de extrema importância, fazer uma explanação relacionada à suas diferenças e semelhanças metodológicas.

A diferença encontra-se no fato que Nascimento (2012)<sup>5</sup> trabalhou com uma amostra de 157 professores do ensino fundamental e médio da rede municipal de Jataúba/PE, Brasil, sendo 128 profissionais que trabalhavam em 1(um) turno e 29

profissionais que trabalhavam em mais de 1 (um) turno, avaliando não só a administração do tempo, mas também, a qualidade de vida e o nível de estresse.

As semelhanças encontram-se no fato que o estudo supracitado trabalharam com o mesmo instrumento na coleta de dados, que foi a Escala de Administração do Tempo desenvolvida por Babosa (2008)<sup>1</sup> e, sobretudo, nos resultados obtidos em que docentes que trabalham em apenas um turno apresentaram um alto grau de prioridade para os fatores importantes, o que parece haver uma organização adequada do tempo, sucesso profissional e na saúde, diferentemente, dos demais docentes que trabalham em mais de um turno que apresentaram fracasso na profissão.

Mesmo que haja poucas diferenças nos procedimentos metodológicos mencionados anteriormente, estes resultados encontrados parecem chamar a atenção. Embora, sabe-se hipoteticamente, que os docentes que trabalham em apenas um turno pode apresentar uma melhor organização do seu tempo, porém, há poucos relatos na literatura. Mediante a este contexto, o fato do docente trabalhar em um só turno, talvez não representa a sua eficácia na organização do tempo, pois, a diferença parece estar atrelada as maneiras como os docentes gerenciam suas atividades em tempo disponíveis<sup>1</sup>.

A partir desse ponto de vista, percebe-se que administrar o tempo parece estar vinculado à forma de fazer uso adequadamente do tempo disponível, uma vez que isso ocorre faz-se necessário estabelecer uma avaliação das características do trabalho e dos hábitos constituídos durante a vida cotidiana, o que pode ter influencia diretamente atrelado com o conhecimento do que se deve realizar e o comprometimento dos resultados finais<sup>9</sup>.

Embora, essas características, possivelmente, também pode apontar o tempo como um elemento único, incapaz de ser substituído e, sobretudo, precíval, o que não há possibilidade de ser acumulado. Isto é, o tempo torna-se um fator limitado na execução das ações previstas para ser cumpridas conforme o prazo estabelecido<sup>10</sup>.

No entanto, devido aos estudos (Barbosa, 2008; Alencar, 2004; Covey, 1989; Drucker, 1981)<sup>1,2,9,10</sup> percebe-se que a forma de como se administra as atividades importantes no cotidiano, influencia diretamente na capacidade de domínio pessoal em relação ao equilíbrio das pretensões com a capacidade de realização, o que pode ser atribuído a baixa produtividade. O grande desafio mediante a esta visão parece ser o próprio gerenciamento das expectativas em função dos cumprimentos de tarefas<sup>2</sup>.

Neste contexto, os resultados deste trabalho parecem demonstrar interação do comportamento desenvolvido por docentes que trabalham em apenas um turno com a organização do tempo adequada para o sucesso profissional e da saúde, por meio do planejamento e gerenciamento constituído com diretrizes regulamentadas,

estipulando data, dia e horário previamente para a realização das tarefas com a finalidade de manter uma organização tanto pessoal, quanto profissional<sup>11</sup>.

Neste caso, é importante, levar em consideração que os docentes que não administram bem o seu tempo, deixando os aspetos importantes, nos quais seriam: manter o seu planejamento, plano de aulas, diários de classe atualizados, sobrecarregaria, tornando-se urgentes, ou seja, a má utilização desse tempo estaria atribuída às atividades circunstâncias, assim como, qualquer tipo de tarefa a qual o indivíduo é ocasionado a realizar em função de determinadas ocorrências estabelecidas por outra pessoa sem a própria pretensão e com menos importância, sabendo que a sua tarefa parece exigir bastante esforço cognitivo<sup>12</sup>.

Assim, percebe-se que há uma grande possibilidade dos docentes que trabalham tanto em um turno ou em mais de um turno adoecer, isso parece advir de um acúmulo de tarefas que por sua vez foram deixadas para última hora ou para cumprir no momento de descanso, podendo gerar fadiga, cansaço, lassidão, estresse e comprometimento na qualidade de vida<sup>12,13</sup>.

A este respeito Soares (2008)<sup>11</sup> e Covey (1989)<sup>2</sup> em termos de administrar o tempo, enfatizam que é necessário e de extrema importância para a vida do profissional docente, já que este não mantém uma organização adequada e planejada na sua vida pessoal e profissional, possivelmente, estará sujeito a múltiplos agentes estressores do qual pode ser originado do estresse.

No entanto, os achados supracitados são bastante congruentes com os resultados encontrados neste trabalho relacionado à administração do tempo em professores que trabalham apenas em um turno. Dessa forma, os resultados deste estudo tornam-se relevantes por demonstrarem que devido ao fato do docente que trabalha em um único turno ter a possibilidade de ter uma organização mais adequada quanto à estrutura de sua carga de trabalho, talvez tenha mais possibilidades de desenvolver um sucesso profissional e uma qualidade de vida centrada.

## **Referências.**

Barbosa C. A Tríade do Tempo: a revolução da produtividade pessoal. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Covey SR. Os 7 hábitos das pessoas muito eficazes. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

Foster M. Até que enfim mais tempo. São Paulo, SP: Fundamento Educacional, 2009.

Barbosa C. A Tríade do Tempo: a revolução da produtividade pessoal. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Nascimento JC. Estresse e da qualidade de vida em professores do ensino fundamental do município de Jataúba/PE, Brasil: a dimensão do cuidado na supervisão pedagógica. [Dissertação de mestrado]. Universidade Lusófona do Porto: Porto, 2012.

Lakatos EM. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2007.

Martins GA. Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas. São Paulo: Atlas, 2007.

Gil AC. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.

Alencar KS., Diniz RCM., Lima FRF. Administração do tempo nas atividades de enfermagem de uma UTI. *Rev. bras. enfermagem*, 2004, 57 (4).

Drucker PF. O gerente eficaz. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Soares SA. Gestão do tempo e da comunicação. *Mediação*, 2008, 7: 105-112.

Rodrigues DL., Souza WD. A administração do tempo como garantia da eficácia produtiva sem o comprometimento da qualidade de vida. [Trabalho de Conclusão de Curso] Faculdade Zacarias de Góes: GANDU, 2010.

Ribeiro CB., Melo LA., Ribeiro JC. O Estresse do Graduando de Enfermagem no Âmbito da Universidade. *Neurobiologia*, 2011, 74 (2): 59-74.