



# 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 3, Julio 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 3. Julio 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 Noroeste 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**



## Índice.

<b>1.- PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.</b> ( <i>Process of literacy</i> ). <b>Lorena Vanesa Holzstein.</b> Profesora en Disc. De La Audición, Voz y Lenguaje. Escuela de Educación Especial nº 503 Helen Keller, Buenos Aires, Argentina.	1-10
<b>2.- O PAPEL DO GESTOR COMO FACILITADOR NO USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, EM BARRA DO CORDA – MARANHÃO.</b> ( <i>The manager's role as a facilitator in use of educational technologies in secondary education schools in Barra do Cordar - Maranhão</i> ). <b>Luiz Carlos Rodrigues da Silva.</b> Doutorando da Universidad Autónoma de Assunción – UAA.	11-23
<b>3.-ESTUDO DA TRIÁDE: JUVENTUDE/ESTUDO/TRABALHO.</b> ( <i>Estudio de la tríade: juventud/estudio/trabajo</i> ). <b>Gerinelson Oliveira Dantas. Kátia Daniela Santos. Luiz Rubenval Albuquerque de Oliveira Filho. Matheus Andrade dos Santos.</b> Professor/Orientador: Me. José Marcos da Cruz. Brasil	24-40
<b>4.-QUALIDADE DE VIDA EM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TRABALHAM EM MAIS DE UM TURNO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE IPOJUCA/PE, BRASIL.</b> ( <i>Quality of life for elementary school teachers who work in more than one shift in public schools in the municipal Ipojuca / PE, Brazil</i> ) <b>Elizabete Elias de Albuquerque.</b> Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção, UAA – Paraguai. <b>Valdenilson Ribeiro Ribas.</b> Doutor em Neuropsiquiatria pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE – Brasil.	41-50
<b>5.-INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.</b> ( <i>Emotional intelligence in primary education</i> ). <b>María Teresa Ozáez Aguilar.</b> Grado en Educación Primaria. Universidad de Jaén.	51-60
<b>6.-LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD.</b> ( <i>The education today</i> ). <b>María Del Carmen Hernández Olea.</b> Profesora en Educación Primaria.	61-68
<b>7.-ENFERMEDADES RARAS: SINDROME DE PRADER-WILLI.</b> ( <i>Rare Diseases:Prader-Willi Syndrome</i> ). <b>Luis Barañón Trujillo.</b> Grado en Educación Primaria. Universidad de Jaén.	69-78
<b>8.-EL ARTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL.</b> ( <i>The Art in Special Education</i> ). <b>Gloria Pérez Fernández.</b> Grado en Educación Primaria. Universidad de Jaén.	79-94

## 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.

## **PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.**

*(Process of literacy)*

**Lorena Vanesa Holzstein**

*Profesora en Disc. De La Audición, Voz y Lenguaje*

*Escuela de Educación Especial n° 503*

*Helen Keller, Buenos Aires, Argentina*

*lolaholzstein@hotmail.com*

*Páginas 1-10*

*Fecha recepción: 01-05-2015*

*Fecha aceptación: 01-06-2015*

### **Resumen.**

Alfabetizarse significa disponer de la palabra, hablada y escrita; entendida como una actividad social y cultural e histórica cuya complejidad abarca una serie de factores (Gómez Palacios, 2000) y de logros cognitivos. El niño no se alfabetiza de un día para el otro. Una idea central sobre la alfabetización es que la lectura y la escritura son formas de construir, interpretar y comunicar significados. Alfabetizarse significa disponer de una auténtica herramienta social para la comunicación humana. Por tanto, los procesos de enseñanza que organicen secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad, facilitarán a los aprendices, en tanto les permiten desarrollar sus capacidades lingüísticas y comunicativas, una futura integración a la comunidad de lectores y escritores. Las funciones del lenguaje, Halliday (1975) hace una distinción en las funciones pragmáticas en relación al uso del lenguaje para orientarse hacia y con los demás y como instrumento para alcanzar los fines buscados y que permitan construir nuevos conocimientos.

**Palabra clave:** Alfabetización, comprensión y producción, de codificación, actividad comunicativa.

### **Abstract.**

Literate means having the spoken and written; understood as social and cultural activity and cognitive achievement. The child does not literate from one day to the other. A main idea of literacy is that reading and writing are ways to build, interpret and communicate meanings. Literate means having a real social tool human communication. Therefore, the teaching organize teaching sequences that propose to read and write fit to different intentions from the first years of schooling, facilitate learners, while allowing them to develop their language and communication skill. Future integration into the community of readers and writes. Language functions, allowing pragmatic use and build new knowledge.

**Keywords:** Literacy, comprehension and production, decoding, communicative activity.

## **Introducción.**

Es innato el dispositivo de adquisición del lenguaje, no los idiomas (Chomsky, 1986). Por otra parte, cuando se contemplan todas las lenguas, eligiendo un nivel descriptivo suficientemente abstracto hallamos una serie de rasgos universales, favorables a la idea de que hay un diseño único (biológico) en el lenguaje humano. Todas las lenguas del mundo poseen las mismas categorías léxicas (Pinker y Bloom, 1990).

Tanto en la lengua oral (en niños oyentes), el lenguaje gestual (en niños sordos e hipoacúsicos) y la lengua escrita podemos hablar de una codificación del mensaje, de procesos de reconocimiento de palabras, de procesamiento morfológico y sintáctico de las oraciones, o de procesos de integración del significado del discurso. Sin embargo no debemos olvidar que hay diferencias importantes entre la lengua oral, la lengua de señas y la escrita que pueden determinar procesos específicos en las modalidades.

"La alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella.

La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir es parte de la actividad comunicativa" (J.Kalman).

Es decir, se plantea la alfabetización como uso de la lectura y la escritura para participar en el mundo social, está claro que las personas se enfrentan a situaciones cotidianas en las que estas habilidades son necesarias para participar plenamente y con autonomía.

La alfabetización soporta una multitud de disciplinas aplicadas a diferentes habilidades:

- \* Cuando se permite interpretar y producir.
- \* Cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita.
- \* Cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura.
- \* Cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...)
- \* Cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas.
- \* Cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen, sino que facilitan el proceso.
- \* Cuando asumimos que no todos piensan lo mismo al mismo tiempo).

Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y/o lenguaje gestual y la escritura, es preciso realizar una compleja operación psicológica de objetivación del

habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió su lengua en interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significado no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado; descubrir que hay múltiples maneras de “decir lo mismo”, utilizando su lenguaje, como así en la escritura y el habla; construir un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de habla permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan.

### **Un enfoque constructivista.**

Partiendo de una enseñanza centrada en el aprendiz, será necesario, pues, que la formación que se ofrezca en materia de alfabetización responda a sus objetivos e intereses a corto plazo y, paralelamente, desvele la conciencia de la lectura para seguir aprendiendo.

Bajo el enfoque constructivista, leer y escribir son tareas que pueden realizarse ya desde el inicio de la enseñanza, mucho antes de dominar las reglas de conversión grafema-fonema, porque leer es mucho más que eso. De hecho, cuando ya sabemos descifrar, muchas palabras las acabamos leyendo por la vía léxica, es decir, por el reconocimiento de su representación interna, y solo utilizamos la vía fonológica (uso de las reglas de conversión grafema-fonema) para leer palabras desconocidas (J.L. Ramón Sánchez, 1999)

Por otro lado, desde el enfoque constructivista, se parte desde un modelo interactivo de la lectura, bajo el cual se considera que para ser un buen lector no es suficiente la actividad de descodificar.

### **Comprensión y producción:**

Las dos actividades básicas del lenguaje humano, tanto en su forma oral como escrita, son la comprensión y la producción. Procesos distintos, claramente disociables y no completamente simétricos.

La comprensión del lenguaje comienza con el análisis de los estímulos físicos que llegan a nuestro sistema sensoriales con el fin de identificar estas unidades lingüísticas básicas (*fonemas-grafemas*). Una vez identificadas estas unidades o al mismo tiempo que se van identificando, comienzan a funcionar los procesos de reconocimiento de las palabras, para lo cual es preciso consultar en un almacén de memoria en el que se encuentren las representaciones de las palabras (*léxico mental*). Reconocidas las palabras, es necesario averiguar la relación que mantienen con las otras palabras que componen la oración, pues es en la oración donde radica el mensaje, ya que las palabras aisladas no proporcionan ninguna información. Finalmente, viene el proceso de extracción del mensaje de la oración y su integración en los conocimientos previos.

En producción intervienen procesos análogos pero que operan en orden inverso. El hablante (o escritor) comienza por tener una intención comunicativa, y a continuación planifica el mensaje que pretende transmitir, para lo cual activa algunos de sus conocimientos. Después selecciona la estructura sintáctica más adecuada para expresar el mensaje. A partir de las características semánticas y sintácticas ya especificadas hasta ese momento, el hablante selecciona en su léxico mental las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje planificado (Manuel de Vega y Fernando Cuetos, 1999).

El paso final consiste en ejecutar los programas motores destinados a producir los fonemas (o grafemas si se trata del lenguaje escrito) correspondientes a esas palabras.

### **Algunas diferencias limitándonos al proceso de comprensión:**

*\*velocidad y controlabilidad del input lingüístico.* El lenguaje oral exige un procesamiento en el mismo momento en que se produce y el ritmo que imponga el hablante. En el lenguaje escrito los estímulos están disponibles todo el tiempo y el lector puede procesarlos cuantas veces quiera y al ritmo que lo dese

*\*modalidad del input lingüístico.* El mensaje oral consiste en un patrón de ondas acústicas mientras el que el mensaje escrito es un patrón de formas visuales. Esto supone que, al menos en los primeros estadios del procesamiento, debe haber procesos específicos en el lenguaje oral y escrito que se derivan de la distinta modalidad sensorial del input. Así, en la escritura se realizaron operaciones específicas para transformar los patrones grafémicos (combinaciones de letras) en patrones fonéticos, pues a partir del código escrito podemos descifrar los sonidos de las palabras. Estas transformaciones grafemo-fonémicas están ausentes en el procesamiento del habla, ya que en esta modalidad los patrones fonéticos se elaboran directamente con el input acústico.

*\*la segmentación de las unidades lingüísticas.* En el lenguaje escrito las palabras aparecen segmentadas de modo explícito, pues están separadas, casi siempre, por espacios en blanco; igualmente las unidades fonológicas (las letras) son entidades discretas. En cambio en el lenguaje oral no hay tal separación, las palabras se enlazan con el comienzo de la próxima palabra como si se tratase de un sonido continuo.

*\*rasgos prosódicos del habla.* En el lenguaje oral existen varios indicios prosódicos que están ausentes en la escritura. En esta es el propio lector quien tiene que obtener o reconstruir los rasgos prosódicos a partir de los signos de puntuación y su conocimiento pragmático del contenido del mensaje. Un texto escrito requiere una formulación mucho más explícita.

*\*el contexto comunicativo.* Unas de las funciones básicas del lenguaje, la comunicación, es más propia del lenguaje oral que del escrito. En el habla invariablemente existe una interacción directa entre dos o más interlocutores. En la escritura, tanto el escritor como el lector realizan una tarea solitaria, pues interactúan con el texto pero no con las personas.

### **Algunos conceptos sobre la alfabetización inicial.**



Desde una visión psicogenética, todo niño atraviesa un proceso que comienza en la identificación visual de palabras hacia la construcción de relaciones fonológicas-ortográficas. Podemos señalar etapas en la que los niños establecen si el material "sirve para leer", luego se interesan por lo "que dice" reparan en "lo que está escrito" (Teberoski, 1979). Los niños oyentes no comienzan sistemáticamente por identificar valor sonoro; siempre parten del valor visual de las palabras.

La alfabetización consiste en el conocimiento que progresa desde que los niños saben que allí dice.

Por su parte, Coltheart (1978) expone el modelo de Doble Vía, un modelo cognitivo interpretativo del procesamiento de la lectura de palabras que se inicia con un input visual, dando origen a un análisis visual de las señales gráficas en términos de rasgos invariantes constitutivos de las letras, activando las palabras posibles y eliminando las que no cumplen con todas las condiciones. Continúa la búsqueda para saber si la palabra leída está almacenada en nuestro léxico visual, una suerte de almacén de palabras, es decir, un almacén de palabras conocidas. Esta ruta llamada léxica es por la que se accede de manera total a las palabras almacenadas en nuestro léxico visual.

Si la palabra no es reconocida, será tratada por otro camino, el procesamiento de conversión grafema-fonema, llamada también sublexico, conocida a sí mismo como vía fonológica (o dactilológico, en el lenguaje gestual). Por esa vía es que los lectores leen palabras desconocidas.

### **Construcción de los niveles del sistema de escritura.**

-*logo grafía*, identificación de la palabra como logos sin discriminar sus constituyentes.

- silábico, implica una correspondencia sonora entre oralidad y escritura, tomando como eje la estructuración de la sílaba, *una grafía, una sílaba*. Ferreiro y Teberoski (1979).

-*silábico-alfabética*, comienza con proyección de las hipótesis de cantidad (para estar bien formada una palabra, debe estar constituida por más de un elemento), variabilidad (si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que se disponen es consonante vocal) y posición (si la sílaba está compuesta por dos segmentos, el orden en el que deben disponerse es el de consonante-vocal, generando una sílaba directa y abierta en por lo menos, una de las sílabas (tota; por ejemplo para decir tortuga)

-*alfabético-inicial*, consolidación del esquema consonante vocal para todas las sílabas (ejemplo, totuga).

-*alfabético-medio*, proyección de la hipótesis de cantidad a otras constituyentes de la sílaba, generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (como por ejemplo, consonante- consonante – vocal).

-*alfabético*, habilitación de todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba y conceptualización de que existen diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

-*ortográfica*, forma estable de la palabra, a partir de aquí, es que las palabras conocidas se leen por vía visual, se perciben como totalidad, sin recurrir a la forma sonora y las nuevas, por vía fonológica.

Discriminar inicialmente unidades mínimas y sin significado (por ejemplo letras) es más complejo que procesar unidades constituidas por más de una letra con significado.

Para llegar a un nivel de análisis de una parte tan mínima de la palabra como una letra o una sílaba es necesario primero haber construido la noción de palabra (encontrando la misma palabra en contextos diferentes, anticipando el significado de lo escrito en función del texto).

La noción de palabra es una construcción psicolingüística que permite fundamentalmente la lengua escrita. Entonces, es necesario dedicar tiempo a construir este concepto y poder reconocer las palabras como una unidad, antes de abordar las letras que la constituyen.

Para construir la noción de palabra, debe ir resolviéndose el problema de la segmentación, especialmente al escribir. Para ello, debe repararse tanto en los aspectos alfabéticos como en los no alfabéticos presentes en el texto.

El niño tiende a decodificar los textos en coherencia con el descubrimiento del principio alfabético Ferreiro y Teberosky (1979).

-*La lectura pre alfabética*, centrado sobre la información contextual de los textos y sobre el propio conocimiento lingüístico de los niños.

-*La lectura centrada en el principio alfabético de escritura*. Este periodo coincide con el momento en el que el niño comprende el principio de representación en la escritura; va conociendo con más precisión las similitudes y diferencias entre las diversas tipologías discursivas, sus contenidos, sus características particulares, etc.

-*La lectura coordinando las informaciones contextuales y las propiamente textuales* (macro y micro estructurales). Esta posibilidad de coordinación crece con la evolución del conocimiento de la forma escrita de la lengua. El proceso de alfabetización de niños sordos reviste ciertas particularidades. Al enfrentarse a ella, lo hacen en una lengua que no conocen o conocen en forma fragmentaria en la oralidad.

### **Alfabetización en alumnos sordos.**

La alfabetización de niños sordos supone el aprendizaje del español a través de su forma escrita. En este proceso, podemos distinguir niveles progresivos de apropiación.

La alfabetización inicial de niños sordos, integra los comienzos de la enseñanza del español escrito y los conocimientos que deben adquirir en relación a estabilizar el sistema de escritura (conocer las letras, descubrir como se organiza esta lengua, como se forman las palabras).

A su vez, el hecho de que la L1 sea la LS supone un caso particular de alfabetización que origina relaciones que deben ser cuidadosamente analizadas.

## **Relación LS-español en la enseñanza de la lengua escrita.**

Se plantean dos cuestiones fundamentales:

No debe atribuirse a la LS una cualidad propia que permite a los niños leer y escribir por sus propios medios. Los niños sordos no aprenderán solos la conexión entre LS Y LE (lengua escrita) (Davie, 1994); necesitan ser precisadas.

La transferencia de la competencia de L1 a la L2 se dará siempre que haya una institución efectiva que promueva la competencia en la lengua minoritaria y una exposición adecuada a la L2 y siempre que se de una motivación apropiada para aprenderla, ya sea entonces como L1, sino en la aproximación a la L2 en una organización didáctica que, en nuestra posición, se organiza en el enfoque de la lengua segunda para el español en sentido metodológico, homologando la situación de los niños sordos frente al español a los sujetos que se acercan a aprender una lengua extranjera.

### **Algunas claves para pensar la alfabetización inicial de niños sordos.**

El punto de partida a comienzos del proceso de alfabetización no es idéntico entre niños oyentes y niños sordos. Los primeros aprenden la forma escrita de una lengua que ya hablan. En el recorrido texto-palabra-silaba-letra, con los niños oyentes podemos valernos de todo tipo de material de lectura, ya que conocen la lengua y suelen poder atribuir significado a lo escrito. El docente guiara progresivamente a las unidades que le permitan relaciones entre palabras conocidas como puertas al sistema de escritura.

En cambio, los niños sordos aprenden y/o retroalimentan el español a través de su forma escrita.

Más allá de que transite el desarrollo productivo de la oralidad, la lengua escrita gravitara significativamente en el conocimiento del español.

El niño sordo debe atravesar de manera gradual y guiada la construcción del español en tanto lengua que desconoce. Ello supone trabajar no solo sobre los significados, sino también sobre los significantes, ya que, en especial, la alfabetización inicial se concentra sobre la naturaleza misma del sistema de escritura. La lengua escrita, en tanto código, debe edificarse como un sistema económico y previsible (Camps, 1990) Para construir el sistema de la lengua escrita es necesario ir identificando las unidades lingüísticas, establecer comparaciones, hallar regularidades.

Los niños sordos no conocen la lengua implicada del mismo modo que un oyente de la misma edad, por lo tanto, en un principio especialmente, algunas decisiones son fundamentales.

La propuesta metodológica se estructura a partir de la alternancia y simultaneidad en el mismo periodo escolar de exploración libre y guiada de materiales de lectura, tanto de libre elección como propuestas por el docente, y su presentación no es siempre casual o asistemática. Tienen lugar centralmente la lengua en uso como principio ordenador, una secuenciación lingüística que permita estabilizar conocimientos de la lengua, la selección de materiales, hipótesis, suspensiones y

leer a partir de la cohesión textual, habilidades que deberán ser apropiadas a cada situación, propósito y texto.

La enseñanza de la lectura requiere a la vez del procesamiento sintáctico (grupo de palabras) y no solo de tipo significado significante, es decir, enseñando a leer cada palabra por separado como en una sucesión, pues el significado cambia según que palabra le sigue a otra.

La concepción de alfabetización en el caso del niño sordo, supone niveles progresivos de apropiación de la lengua escrita. No alcanza con conocer las letras del abecedario y combinarlas armando palabras si no se conoce la lengua en cuestión. Por ello, en el proceso, se necesitara ir integrando conocimiento morfosintáctico (organización sintáctica, es sistema de concordancias, el paradigma verbal (Circular Técnica Parcial, 2007).

En este planteo educativo, los niños pueden, desde temprana edad, participar de narraciones a través de inputs textuales en LS para generalizar, por ejemplo, esquemas de cuentos, del mismo modo que lo hacen los niños oyentes gracias a las narraciones orales de los adultos. Asimismo, desde pequeños frecuentan experiencias de lectura de textos escritos – en voz alta – en LS (Schleper, 1997). Es así como pueden acercarse a lo que los textos dicen, al igual que los niños oyentes de su edad, e indagar y preguntar, hipotetizar e imaginar, incluso dialogar sobre las características de la escritura.

El contacto con la lengua escrita comienza mediante actividades ligadas al uso social y a los proyectos del jardín de los que se rescatan estrategias, palabras, frases prototípicas (feliz cumpleaños, te invito a, hola, chau, yo soy..., hoy es lunes, etc.) que permitan organizar un vocabulario reconocido de forma visual, es decir, un repertorio de términos que se desprenden de los textos y se vuelve frecuente. Se construye así la noción de texto y palabra. Las estrategias que van desarrollando los niños les permiten identificar materiales para leer según la situación, también palabras y frases conocidas que funcionan como una unidad.

Para el aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario trabajar con metodología analítica sintética, que posibilite al alumno el acceso progresivo.

### **Una experiencia de acercamiento a la lectura.**

En un grupo de niños hipoacúsicos de 7 años de edad, se plantea que uno de ellos realice una acción sencilla, por ejemplo, comer pan. Seguido a realizar la acción, se les comunica que realizaremos la escritura (Valentina come pan) aun los niños no conocen los términos que integran la oración, pero notan que allí dice algo.

Los demás niños realizan diferentes acciones y todas se escriben en forma de oración. Al leer las oraciones una a una, los niños utilizan el recurso de la memoria, teniendo en cuenta quien la había realizado, los niños la decodifican en lenguaje gestual, cuando tuvieron internalizado las palabras que integraban la oración, cambiamos el sujeto de la misma (Nicole come pan), cuando comenzamos a jugar con las oraciones, mediante carteles, los niños lograron estructurar las oraciones.

En modo tal, que se fueron incorporando otros elementos en relación al verbo (la acción) que se realizaba, ampliando gradualmente su léxico en el incremento de categorías de palabras en las oraciones.

## **Enseñar a leer:**

¿Qué puede hacer la escuela con la lectura? ¿Cuál es papel del maestro?

Un maestro, tiene conocimientos que transmitir, pero también debe ser consciente de que por mucho saber y muchas lecturas que tenga en su espacio personal, no será el constructor del sentido del otro. Puesto que uno construye personalmente su lectura, también los niños pequeñísimos que no saben leer y escribir.

El maestro contribuirá a que cada uno de ellos cobre confianza y acepte el desafío y lea por sí mismo.

Lo primero que puede hacer un maestro que quiere enseñar a leer, es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicio, un estado de ánimo. La ocasión a veces no está, en ese caso habrá que crearla; y permitir que se despliegue en todas sus posibilidades, de modo que quede claro para todos que lo que se hará en ese espacio y tiempo elegidos será justo eso: leer.

## **Conclusión.**

Los niños, desde muy pequeños, tan solo por interactuar en escenarios letrados cargados de significados, construyen sus propias hipótesis acerca de cómo se lee y se escribe y, de forma progresiva, van aproximándose al principio alfabético. Es decir, van evolucionando paulatinamente en este conocimiento activando ideas cada vez más elaboradas respecto, por ejemplo, del sistema de lectura y escritura.

Este proceso de transformaciones lingüísticas, se puede agilizar si el uso de los textos escritos es rico y abundante y, sobre todo, si responde a distintas intenciones comunicativas.

Los niños, aún sin saber decodificar de forma convencional, pueden usar el lenguaje escrito.

## **Bibliografía.**

Ángelo, D.- Oliva, J. (.2003) *Lectura y Escritura en contextos de diversidad*. Estela: Comunidad de Madrid.

Camps, A., M. Bigas, M. Camps, P., y Cabré. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Grao.

*Circular técnica parcial*. (2007). Dirección de Educación Especial. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Coltheart, M. (1978). *Lexical Access in the simple reading tasks (acceso al léxico en las áreas de lectura simples)*.en Underwood, G., *Estrategias de procesamiento de información de Londres* (Ed.). Academic Press.

Davies, S. (1994). *Attributes for success: attitudes and practices that facilitate the transition towards bilingualism in the education of deaf children*. Bilingualism in deaf education. Habsburgo: Signum.pp. 103-121.

De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta.

- Halliday. (1975). *El lenguaje como semántica social, la interpretación social del lenguaje y de su significado*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Molinari, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. S.f.
- Pinker, S. y Bloom, P. (1990). *Natural language and natural selection*. Cambridge: Universidad.
- Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (eds.) (2008) *Didáctica Del español como 2ª Lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Schleper, R. 1997. Reading to deaf children's: *Learning from deaf Adult*. (Lectura de niños sordos: aprender de sordos adultos. Washington, DC: Laurent Clerc Center Education National de Sordos de la Universidad de Gallaudet.
- Teberosky y Ferreyro. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. . México: Siglo XXI.

## **O PAPEL DO GESTOR COMO FACILITADOR NO USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, EM BARRA DO CORDA – MARANHÃO.**

*(The manager's role as a facilitator in use of educational technologies in secondary  
education schools in Barra do Cordar - Maranhão)*

**Luiz Carlos Rodrigues da Silva**

*Doutorando da Universidad Autónoma de Assunción - UAA*

*solracro9@hotmail.com*

*Páginas 11-23*

*Fecha recepción: 11-05-2015*

*Fecha aceptación: 01-06-2015*

### **Resumo.**

Este trabalho consta de um estudo descritivo que tem como objetivo investigar e avaliar a gestão das tecnologias educacionais nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, tendo como campo de pesquisa o Centro de Ensino Prof. Galeno Edgar Brandes e o Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena, ambos localizados no Bairro Tresidela, na cidade de Barra do Corda, no Estado do Maranhão. Além de analisar como se dá a gestão e a utilização das tecnologias educacionais disponíveis nessas escolas, buscou-se discutir a importância de uma gestão comprometida com o projeto político pedagógico e a inserção das tecnologias educacionais no cotidiano escolar. Aborda também sobre tecnologia educacional, enfatizando sua incorporação no espaço escolar e a mudança no papel da escola, do gestor em face desta e da importância de um projeto político pedagógico que contemple o uso pedagógico das tecnologias educacionais articuladas ao currículo. Para realizar a pesquisa, contou-se com os estudos de Moran (2000, 2007), Lévy (1999), Demo (2006, 2009), entre outros. Aplicou-se um questionário aos gestores, professores e alunos a fim de verificar os fatores que contribuem ou não para a falta de uso das tecnologias educacionais no espaço escolar e qual tem sido o papel do gestor na promoção do uso efetivo das tecnologias disponíveis na escola. Obteve-se, assim um resultado insatisfatório diante das ações de sensibilização e motivação dos gestores para incorporação das tecnologias nos processos educativos, desenvolvidas tanto pelo Ministério da Educação em parceria com a Supervisão de Tecnologias Educacionais/Secretaria de Estado de Educação como pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais/NTE de Barra do Corda, assim como as de apoio à gestão e ao planejamento pedagógico para o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem das escolas que aderiram ao Programa Nacional de Informática na Educação/Proinfo.

**Palavras-chaves:** Tecnologias Educacionais. Aprendizagem. Gestores Escolares.

### **Abstract**

This work consists in a descriptive study that aims to investigate and evaluate the management of educational technologies in public schools of high school, like Prof. CE Galen Edgar Brandes and Arlindo Ferreira de Lucena, both located in the neighborhood of Tresidela, in Barra do Corda, Maranhão. In addition to examining how is the management and the use of educational technologies available in these schools, we aimed to discuss the importance of a management committed to the political pedagogical project and the integration of educational technologies in the school life. Touches on educational technology, focusing on their incorporation in the school and the changing role of the school, in the face of the manager and the importance of a political pedagogical project that addresses the pedagogical use of educational technologies to the articulated curriculum. To conduct the survey, relied on studies of Moran (2000, 2007), Levy (1999), Demo (2006, 2009) among others. It was applied a questionnaire to managers, teachers and students in order to identify factors that contribute or not for the lack of use of educational technologies in schools and what has been the manager's role in promoting effective use of available technologies in school. The result about the actions of awareness and motivation of managers to incorporate technologies in educational processes, both developed by the Ministry of Education in partnership with the Educational Technology Supervision / State Department of Education as the Core

Technology Educational / NTE in Barra do Corda, as well as management support and planning for the educational use of technology in teaching-learning schools that joined the National Programme for IT in Education / Proinfo was unsatisfying.

**Key words:** Educational Technologies. Learning. School Managers.

## **Introdução.**

Na atualidade, não precisamos ir muito longe para perceber a presença da informática. O processo eleitoral, pesquisas e compras pela internet, serviços bancários, automação de indústrias e seu uso na educação são exemplos cotidianos em nossas vidas. A informação é o combustível estratégico das empresas modernas que, por meio de Tecnologia da Informação – TI, podemos processá-la e interagir com o mundo.

O ensino não pode ser isolado da vida. Precisamos trabalhar o processo de aprendizagem para e pela vida. Na sociedade da informação o passado é apenas uma referência. O que devemos preconizar é a visão do futuro, as mudanças diárias que vêm ocorrendo no mundo. Desde então, a geração da tecnologia não visualiza na educação a integração informatizada nas escolas, praticidade de que precisa para alcançar sucesso.

Nesse processo, a Informática na Educação não deve ser encarada como sendo restrita ao uso de computadores, ela deve ser vista em seu sentido mais amplo, ou seja, como a técnica, o instrumento que propicia meio dinâmico de transmissão de informação não só no plano didático-pedagógico, mas, também como poderoso instrumento de administração institucional.

Todos esses recursos, segundo Manuel Moran (1999), associados à conexão junto às redes de comunicações da internet, tornam a informática a mais poderosa ferramenta na educação através da variedade de recursos, serviços e capacidades. Pode-se, ainda, quebrar barreiras geográficas, enviando e-mails para qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, ou acessar boletins eletrônicos, transferir arquivos e acessar informações das mais variadas possíveis.

Nesta perspectiva, a utilização das TICs deixará de ser uma atitude isolada de um ou outro professor para tornar-se um trabalho como um todo, tendo em vista que o compromisso dos gestores escolares, coordenadores/supervisores pedagógicos e professores na elaboração e execução do PPP permitirá a prática de uma educação centrada na formação da cidadania, voltada para a visão crítica e ética dos alunos, de forma a prepará-los para serem agentes transformadores da sociedade.

O presente artigo trata da relação tecnológica, ensino e gestão, tendo como objetivo geral estudar o papel do gestor frente ao uso das tecnologias educacionais no cotidiano escolar, analisando as dificuldades pedagógicas e administrativas características das instituições educacionais, como também visando estabelecer padrões de boas relações no que se refere à inserção e utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica, buscando uma nova forma de produzir e construir conhecimentos oferecidos a todos os segmentos atuantes nos estabelecimentos estaduais de Ensino Médio em Barra do Corda–MA.

## **Tecnologia educacional e aprendizagem.**



É na busca de mais um artifício a fim de fazer da escola um local moderno e atraente, como alguns setores da sociedade que se insere o uso da Tecnologia na Educação. Sobre isso, Valente (1999, p. 15) enfoca:

*“O educador, ao considerar o efeito da tecnologia no processo de ensino, deve lembrar-se de que, além da maquinaria, a tecnologia inclui processos, sistemas, direção e mecanismos de controle tanto humanos como não-humanos, e, acima de tudo, a atitude assinalada por Beard – um modo de encarar problemas, quanto ao interesse e dificuldade, a praticabilidade das soluções técnicas, e aos valores econômicos, considerados de modo amplo, dessas soluções.”*

A Tecnologia Educacional envolve pelo menos três pilares estruturais: mídias, mediação e publicação. Nessa visão afirma Veiga (1993, p. 37) apud Curso de Tecnologia Educacional (2007), p.5: “as alterações substanciais em uma dada Tecnologia Educacional ocorrem na medida em que a incorporação efetiva de mídias e publicações acontecem por ação mediada”.

No contexto global, o professor precisa estar à frente com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites, para que na sua prática faça escolhas conscientes das formas mais adequadas ao ensino estabelecendo uma parceria com seus alunos, colocando-se como aprendiz considerando que “o processo de ensino aprendizagem gera um vínculo entre quem ensina e quem aprende” e “quando o professor preocupa-se em como ensinar um aluno, está implícito o processo ensino aprendizagem, pois eles estão conectados” (DEMO, 2009, p. 16).

Sabe-se que a aprendizagem dá-se através das relações sociais, pois não aprendemos sozinhos, aprendemos através das experiências que vivenciamos em nosso dia a dia com as pessoas com quem nos relacionamos. E de acordo com Demo (2009, p. 18): “Na relação ensino-aprendizagem, há dinâmica, interação, diálogo, e propicia-se a troca de conhecimentos nos âmbitos cognitivo, afetivo e motor entre todos os participantes desse processo”.

Vale lembrar que o educador deve ser capaz de suscitar em seus alunos o prazer de aprender. A aprendizagem deve ser um ato prazeroso, o que conseqüentemente, tornará a escola um lugar agradável, conforme preconizam os PCNs (1999, p. 154):

*“(…) É fundamental que o professor esteja disposto a aprender sempre, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador de conteúdos e atividades, em vez de continuar no papel de transmissor de conhecimentos, e que desenvolva sua capacidade reflexiva, autonomia e postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais.”*

As mudanças trazidas pelo uso das tecnologias na educação demarcam a passagem para a sociedade do conhecimento que altera os procedimentos tradicionais, não restando espaço para o fordismo.

Tais mudanças provocam alterações no modo de viver, na interação social, no trabalho, enfim, em todos os aspectos da vida humana. Temos que perceber, algumas características da revolução tecnológica na prática da sociedade atual (LEVY, 1999. p.49): as verdades são transitórias, assim como, os ambientes e as

situações; o saber deve sempre está ligado ao fazer, viver e ser; as fórmulas antigas perdem espaços para o conhecimento contextualizado; as informações estão em toda parte e são acessíveis a todos. A escola é apenas um dos locais onde se aprende e se adquire informações; é necessário rever sua função, redefinir o seu trabalho considerando essa nova realidade social, pois o fortalecimento do trabalho coletivo e educação como uma ação cada vez mais complexa.

Atualmente, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação pode viabilizar, com a mudança epistemológica que esta vem gerando, a construção coletiva e participativa do conhecimento. Confirmam Olivera, Almeida e Alonso (2007, p. 35):

*“As vertiginosas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento.”*

Assim, o processo de informatização das escolas, deve contribuir para que de fato, aconteça a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula e a realidade social em que os alunos vivem. Sendo assim, compete, ao professor conhecer, analisar os recursos disponíveis e adequá-los ao Projeto Político Pedagógico da escola. O uso aleatório e sem planejamento desses recursos, coloca o ensino em grande risco, pois como todo recurso didático, as tecnologias também possuem suas limitações.

### **A Incorporação das tecnologias educacionais no espaço escolar.**

Com os avanços tecnológicos e científicos alcançados pela humanidade no século XX, e que se aceleram no século XXI, a escola não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação que hoje exercem uma influência decisiva na educação de todos. Elevar a qualidade do ensino na rede pública tem sido pauta de discussões de todos os profissionais que estão empenhados na melhoria da Educação. Para isso, a capacitação docente e do gestor escolar, torna-se uma necessidade inerente à prática pedagógica, principalmente quando se trata de uma pedagogia que almeja caminhar lado a lado com o progresso tecnológico.

É necessário pensarmos o conhecimento como um caleidoscópio e perceber as múltiplas possibilidades que ele pode nos apresentar, os diversos olhares que ele impõe, sem, contudo submetê-lo a tirania do efêmero. Moran (2007, p. 48) alerta:

*“Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade de fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.”*

No Brasil, em meados da década de 80 do século XX, os Estados do Sul e Sudeste já faziam uso do computador como ferramenta pedagógica. No Maranhão essa

realidade só foi possível com a implantação desses recursos em 1998, com a instalação de laboratórios de informática nas escolas públicas estaduais.

Em Barra do Corda, esses laboratórios funcionaram com certo êxito até 2002, quando o governo estadual rescindiu contrato com a operadora de internet e retirou a conexão, ficando somente as máquinas, já danificadas. Paralelamente, ao que acontecia a nível Federal, o Programa Nacional de Informática na Educação no Maranhão ficou praticamente desativado até o ano de 2007, quando o Governo Federal reformulou o programa Proinfo. Com a reforma em 2007 todos os laboratórios existentes, tiveram seus equipamentos (que encontravam obsoletos) substituídos com novas máquinas e um novo sistema operacional (LINUX) criado exclusivamente para a educação.

Em 2007, o MEC – Ministério da Educação e Cultura - e a Secretaria de Educação a Distância (SEED) elaborou revisão do Proinfo, agora intitulado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, através do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007, com a integração e articulação de três componentes: a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas; a formação continuada de professores e a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais. Em cumprimento ao Decreto, a partir de maio de 2008, as STEs (Secretarias de Tecnologia Estaduais e os NTEs (Núcleo de Tecnologia Educacional) iniciaram capacitações aos professores da rede estadual e municipal das escolas com laboratório de informática.

O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional tem como um de seus objetivos principais, contribuir para a inclusão digital dos professores e gestores da educação básica dos sistemas públicos de ensino e promover a reflexão sobre o impacto das transformações provocadas pela evolução das mídias e das tecnologias na sociedade.

Neste contexto, a STE/SEEDUC, na implementação do Proinfo Integrado instituiu também o Curso Gestão de Mídias (40h), destinado aos gestores escolares. O curso visa propiciar uma visão geral sobre os conceitos de gestão, mídias e tecnologias; definir as atribuições do gestor no que diz respeito ao gerenciamento das TICs na escola.

Considerando esses processos de formação, Moran (2007. P.5) afirma que os passos para preparar professores para a utilização do computador e da internet, dá-se em: Facilitar o acesso dos professores e dos alunos ao computador e à internet; ajudar na familiarização com o computador, seus aplicativos e com a internet; auxiliar os professores na utilização pedagógica da internet e dos programas multimídia e a internet pode ser utilizada em um projeto isolado de uma classe, como algo complementar ou um projeto voluntário, com os alunos e a comunidade se inscrevendo.

Nesta nova visão, constata-se que quanto às ações realizadas no processo de ensino-aprendizagem com uso da tecnologia, restringe-se não apenas à sala de aula, no que diz respeito ao professor e ao aluno, verifica-se que a participação ainda é tímida. Porém, quando se tem funcionando efetivamente o Laboratório de Informática na sua plenitude, incluindo o acesso à Internet, a vontade de buscar mais e mais informações para o enriquecimento do seu conhecimento, tanto o professor como o aluno, passa a ter outra postura em relação às atividades, seja pedagógica ou profissional. Moran (1999, p. 02) reforça:

*“As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.”*

A efetivação do uso das tecnologias educacionais para consolidar-se precisa que gestores, professores, supervisores, coordenadores, entre outros, conscientizem-se da importância tecnológica no processo educacional, busquem solução dos problemas que comprometem a inclusão tecnológica e/ou digital. Confirma Villard e Oliveira (2005, p. 11): “As formas como nós usamos tecnologias nas escolas deveriam mudar dos papéis tradicionais de tecnologias e vista como professor para tecnologia como parceria no processo de aprendizagem”.

### **O papel do gestor escolar face à tecnologia educacional.**

A Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que rege a Educação brasileira, no capítulo II, dá ênfase à formação tecnológica, ou melhor, à necessidade de formar em cada cidadão um conjunto de atitudes, posturas e conhecimentos referentes ao mundo da produção, do trabalho, da ciência e da tecnologia.

O educador não deve entrar na sala de aula para “ensinar”, mas sim para orientar e compartilhar com os alunos a aprendizagem. Neste sentido, os recursos tecnológicos e suas diversas ferramentas podem representar uma gama enorme de novas possibilidades e atividades pedagógicas que poderão ser incorporadas ao cotidiano escolar com diversos objetivos, principalmente, o de ascender nos alunos o desejo de aprender, o entusiasmo pelo conhecimento e, principalmente o prazer da descoberta.

Uma pergunta fundamental que se deve ser feita é saber se o profissional deseja construir conhecimento ao longo do exercício do seu trabalho. Os conceitos de formação inicial e formação continuada devem presidir as discussões sobre as relações entre TIC, educação e sua importância para uma formação profissional satisfatória, tendo em vista uma interação constante e enriquecedora entre teoria e prática.

No processo de construção do PPP, as discussões devem estar voltadas mais especificamente, à proposta pedagógica, que delinea os passos da instituição, define sua formulação e avanços, mostrando que a escola é responsável pela sua programação, efetivação e avaliação do trabalho escolar, determinada pelo Art. 12 da LDB 9394/96, onde se lê: “Os estabelecimentos de ensino terão incumbência de: I elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E pelo Art. 13 que determina as incumbências dos docentes, o I “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e o II elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (BRANDÃO, 2007, p.134).

Seguindo essa lógica, Oliveira, Almeida e Alonso (2007, p.179) afirmam:

*“O projeto político-pedagógico de uma escola adquire significado quando a instituição assume a responsabilidade de concebê-lo, desenvolver e avaliar no coletivo com a participação de todos que atuam na escola levando em conta a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a*

*negociação, a articulação entre as dimensões administrativa, política e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle.”*

Para Luck (2009, p. 69), gestão é:

*“A ação gerencial, é uma expressão de autonomia, de reflexão, de segurança profissional, de conhecimento de si próprio e de seu papel na organização. É a capacidade de negociação entre interesses e demandas múltiplas e de integração de fatores organizacionais cada dia mais ambíguos e diversos.”*

Diante do que se vem discutindo, indaga-se: quais são as atribuições do gestor no que diz respeito ao gerenciamento das TIC na escola; qual é a importância do planejamento do uso do laboratório de informática como recurso pedagógico para o processo ensino-aprendizagem, do trabalho cooperativo na escola; existem possibilidades de organização e funcionamento do laboratório nas escolas; é necessária a elaboração, de uma proposta integradora de uso das TIC na ação pedagógica por parte do gestor.

Conforme Oliveira, Almeida e Alonso (2007, p. 87), os administradores/gestores escolares deverão agir no sentido de: dinamizar o trabalho escolar ampliando o espaço de ação da escola; organizar o trabalho de forma cooperativa; exercer a função com liderança, descobrindo potencialidades em prol da causa comum; trabalhar com a comunidade de forma ordenada e produtiva, criando mecanismos de comunicação interna e externa eficiente e desenvolvendo canais efetivos de participação, promovendo ações que envolvam os vários setores.

Nesse caso, adverte Saldanha (1978, p. 168) que as TICs podem ser usadas para oferecer suporte em diferentes ações coordenadas pelo gestor escolar, tais como: possibilitar a comunicação entre os educadores da escola, pais, especialistas, membros da comunidade e de outras organizações; dar subsídios para a tomada de decisões, a partir da criação de um fluxo de informações e troca de experiências; produzir atividades colaborativas que permitam o enfrentamento de problemas da realidade escolar e desenvolver projetos relacionados com a gestão administrativa e pedagógica; criar situações que favoreçam a representação do conhecimento pelos alunos e de sua respectiva aprendizagem.

A prática pedagógica realiza-se por meio de uma ação planejada e refletida do professor, no dia a dia da sala de aula, com o apoio e o incentivo, do gestor e do supervisor escolar. Dessa maneira, a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia, o que corrobora para a escola, tornar-se democrática por sua ação pedagógica e essencialmente educativa.

### **Procedimentos Metodológicos.**

Esse estudo descritivo é composto por teorias e conceitos levantados durante a pesquisa, elaboração e desenvolvimento do trabalho. A pesquisa apresentada foi realizada no mês de abril do ano de 2012, nas escolas Centro de Ensino Arlindo Ferreira de Lucena e Centro Ensino Prof. Galeno Edgar Brandes, aplicando

questionários fechados junto aos gestores, professores e alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.

Para realizar a pesquisa, apresentou-se uma amostra entre o grupo de gestores, professores e alunos das duas escolas, no total de 200 (duzentos) alunos de 1ª a 2ª séries, 60 (sessenta) professores e 06 gestores escolares. Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho foram: pesquisas bibliográficas sobre novas tecnologias educacionais e sua gestão no espaço escolar, com ênfase no Programa Nacional de Tecnologia Educacional e no Programa Nacional de Formação em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado e as tecnologias existentes nas escolas disponibilizadas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

### **Cenário da Pesquisa.**

Barra do Corda é uma cidade de médio porte, está localizada geograficamente no centro do Estado do Maranhão a 462 Km da capital São Luís, está situada numa área de 7.962.428 km<sup>2</sup>, apresenta uma população de 95.000 habitantes (IBGE/2010), completou 180 anos de fundação em 2015. Tem como municípios limítrofes: Tuntum, Presidente Dutra, São Roberto, São Raimundo do Doca Bezerra, Joselândia, Jenipapo dos Vieiras, Itaipava do Grajaú, Grajaú e Fernando Falcão. Barra do Corda é uma cidade turística por seus dois rios: Corda e Mearim e suas cachoeiras: da Pedra, da Fumaça e cachoeira Grande (dos Índios).

Convém ressaltar que o levantamento dos dados, foi de suma importância para o enriquecimento deste estudo, pois através do mesmo teve-se, uma visão mais ampla de como os gestores, professores e alunos se relacionam com as tecnologias no seu cotidiano e na escola.

### **Resultados e Discussões.**

O uso pedagógico dos recursos tecnológicos, por parte dos profissionais, tornou-se explícito nas respostas às questões da pesquisa. Os gestores entrevistados, apesar de serem especialistas ou estarem fazendo cursos de pós-graduação em Gestão Escolar, não têm conseguido gerenciar adequadamente, atendendo a quatro princípios básicos, propostos pela Superintendência de Programas Especiais/SEEDUC (1996, p.10), que são: identificar as necessidades das pessoas vinculadas à instituição; planejar o atendimento das necessidades das pessoas que fazem uso do LIED; gerenciar a instituição de forma a garantir que essas necessidades sejam atendidas e por último gerenciar a organização de tal forma que o atendimento dessas necessidades seja cada vez melhor, mais rápido, com menor custo e maneira mais simples.

Entre os professores e gestores que responderam ao questionário, a maioria têm habilidade com o computador e demais mídias existentes na escola, mas ainda assim as mudanças no ensino com as tecnologias não acontecem como o esperado, tendo em vista que segundo a literatura recorrente, até alguns anos os cursos de formação inicial não contemplavam formação para as mídias. A formação deve atribuir sentido aos recursos de trabalho do professor e do gestor. Percebe-se, através das informações tabulada nesta pesquisa, que muitos professores sentem

que, “cada vez mais, se faz necessário o uso dos recursos tecnológicos na educação como instrumento para o ensino-aprendizagem”. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2007, p.198).

Para a tabulação dos dados da pesquisa sobre a Tecnologia na escola, obteve-se os seguintes resultados:

### **Gestor escolar.**

Em se tratando da área de especialização, constatou-se que 67% dos gestores respondentes são especialistas na área de Gestão Escolar e 33% em outras áreas, como Telemática da Educação, o que já facilita o uso das mídias no espaço escolar, tendo em vista que o curso possibilita a reflexão sobre as TICs no processo de ensino-aprendizagem e na capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de se conhecer como indivíduo e como membro participante de uma sociedade que busca seu próprio desenvolvimento.

Em relação à formação continuada, dos gestores entrevistados, 83% já participaram de cursos nessa modalidade e somente 17% não fizeram cursos de formação continuada na área de gestão escolar. Entre os cursos citados na pesquisa, destaca-se: o Curso de Extensão em Gestão Escolar da Universidade Virtual do Maranhão/UNIVIMA e o Progestão. A partir dos cursos de formação continuada, professores e gestores escolares têm a oportunidade de ampliar a compreensão da realidade em que atuam, instrumentalizar-se para atuar numa nova abordagem, uma nova postura administrativa, compatível com as mudanças que ocorrem atualmente no espaço escolar, aprofundar conhecimentos, estudar e adotar metodologias mais adequadas a cada área curricular.

Sobre a frequência com que os gestores utilizam as mídias disponíveis no espaço escolar, 50% fazem uso diariamente dessas mídias, mesmo que seja para serviços burocráticos, enquanto 33% dos gestores afirmaram usarem semanalmente e 17% declaram fazer uso periodicamente. Contudo, os gestores afirmam que essa utilização é mais da tv/dvd e não se dá de forma planejada pedagogicamente.

Novamente os gestores concordam numa mesma questão, quando se perguntou quais as dificuldades em disponibilizar aos professores os recursos tecnológicos existentes na escola, 33% dos entrevistados disseram que é devido ao defeito técnico dos equipamentos, 33% afirmam à falta de segurança, ou à falta de domínio na utilização das mídias como recurso pedagógico, 17% declaram a falta de infraestrutura do laboratório e 17% alegam outros motivos como: o tempo é insuficiente para a desenvolver o conteúdo em um horário de aula, a existência de poucas máquinas para atender uma turma por vez, e até mesmo a falta de um técnico para auxiliar nos trabalhos. Também a demora da reposição de máquinas e no conserto das já existentes, interferem no uso dessas ferramentas como recurso pedagógico.

Quando o assunto discutido foi a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, constatou-se que 43% dos professores fazem uso para aprofundamento de



conteúdos já trabalhados, 29% utilizam para apresentar novos conteúdos, 14% para relacionar conteúdos com outros já conhecidos pelos alunos e somente 14% utilizam esses recursos como diversão e cultura.

### **Professor.**

Quando indagou-se sobre com que frequência ocorre a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, 40% dos professores disseram ser periodicamente, 30% dos respondentes afirmaram que os utilizam semanalmente, 20% responderam que utilizam os recursos disponíveis na escola, raramente e outros 10% declaram que os utilizam diariamente.

Em relação à maior dificuldade encontrada na utilização dos recursos tecnológicos que a escola possui, 40%, dos professores respondentes disseram ser a falta de infraestrutura, 30% disseram serem defeitos nos equipamentos, 20% falta de incentivo por parte da gestão da escola e 10% declararam insegurança na utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola. Em relação à insegurança, segundo, o NTE de Barra do Corda, todos os professores passaram pela primeira fase de formação, com o curso de Introdução à Educação Digital e foram inclusive matriculados em outros cursos como o de Tecnologia Educacional: ensinando e aprendendo com as TICs e Elaboração de Projetos, sendo que o NTE continua dando assistência e total apoio ao uso corretos das mídias na escola sempre que é solicitado.

A pesquisa demonstrou que em relação ao uso do computador, do vídeo e da TV, há uma utilização bastante significativa na sala de aula, pois 40% dos pesquisados disseram que usam esses recursos para apresentar conteúdos novos, 30% para aprofundar conteúdos já trabalhados com os alunos, 20% para relacionar conteúdos com outros já conhecidos e 10% disseram que utilizam as mídias para diversão e cultura. Porém, o recurso mais utilizado é o projetor multimídia devido à facilidade de locomoção e espaço, já que no CE Prof. Galeno Edgar Brandes, o espaço onde encontra-se o laboratório de informática é utilizado como sala de vídeo e (até biblioteca). Enquanto no CE Arlindo Ferreira de Lucena, o espaço destinado ao laboratório é muito pequeno e a maioria das máquinas, assim como no CE Prof. Galeno Edgar Brandes encontram-se, danificadas.

Em relação a não utilização do laboratório de informática, 50% dos respondentes declaram que a falta de uso ocorre porque os computadores encontram-se com defeitos ou sem a conexão de internet, embora o software LINUX apresente recursos básicos para sua utilização, 20% alegam que o Lied não é disponibilizado pela gestão da escola, 20% não considera importante sua utilização no espaço escolar e 10% não se sentem preparados para utilizar com alunos os aplicativos do soft, necessitando de mais orientações e capacitações.

Os professores respondentes afirmaram que em relação ao plano de ação para o uso pedagógico das mídias digitais, 60% destes disseram que a escola não tem um plano de ação, embora o gestor tenha feito o Curso de Gestão de Mídias, que entre outros



objetivos visava discutir sobre a importância do planejamento do uso do laboratório de informática como recurso pedagógico para o processo ensino-aprendizagem. Somente, 20% dos entrevistados, disseram que a escola possui um plano de ação voltado para as mídias e 20% desconhecem a existência de um plano de ação dessa natureza na instituição.

## **Alunos.**

Trabalhou-se amostragem com 1ª e 2ª série do Ensino Médio das escolas CE Arlindo Ferreira de Lucena e CE Prof. Galeno Edgar Brandes, obtendo-se, assim, os resultados abaixo:

Considerando a quantidade de horas em frente à TV, 20% dos alunos pesquisados disseram que veem TV de 01 a 02 horas, 50% dos respondentes disseram que ficam de 02 a 04 horas, 20% dos pesquisados afirmaram que ficam de 04 a 06 horas em frente da TV e apenas 10% dos pesquisados responderam que veem TV mais de 06 horas por dia. Embora alguns alunos respondentes tenham revelado não gostarem de ver TV, sabe-se que esta influencia bastante esta faixa etária, no jeito de ser, pensar, agir e principalmente informar, ou seja, é a principal fonte de informação sobre a atualidade mundial.

De acordo com a pesquisa, observa-se que a maioria dos alunos pesquisados acredita que o uso do computador na sala de aula pode contribuir para melhorar o desempenho escolar, pois 90% dos alunos respondentes afirmaram que o computador ajuda muito na aprendizagem e somente 10% dos alunos disseram que não. Acredita-se que esse descrédito ocorre porque o aluno, que muitas vezes, está melhor preparado tecnologicamente, sente o reflexo de tais deficiências, através da insegurança, do desinteresse e do desempenho do professor em sala de aula.

Sobre a utilização do computador/internet no dia-a-dia pelos alunos pesquisados, a pesquisa revelou que 10% dos alunos possui e-mail usado como correio eletrônico, 10% baixam música e aplicativos gratuitos da internet, 30% baixam e assistem vídeos do Youtube, e 50 estão conectados diariamente no facebook, a rede social mais utilizada no momento.

Sobre o manuseio do computador para atividades escolares, a pesquisa revelou que apenas 40% dos alunos respondentes já tiveram acesso ao laboratório e 60% disseram que não. Percebe-se que os alunos em geral têm interesse em utilizar os recursos tecnológicos que a escola possui, mas falta uma articulação entre tecnologia e currículo, um plano de ação e um projeto político pedagógico comprometido com a formação dos educandos e com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, que possibilite o acesso almejado pelos alunos.

Em relação à finalidade da utilização do laboratório de informática, 40% dos alunos pesquisados disseram que utilizam para acessar sites de relacionamento, como Facebook e outros, 30% fazem uso do computador para baixar músicas e vídeos,

20% relataram que utilizam para fazer pesquisas e 10% tiveram acesso ao laboratório para outros fins como o Curso Aluno Monitor oferecido pelo NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional, inscrição do Enem e jogos.

Como se pode observar, os participantes que disseram ter acesso ao laboratório de informática declararam que o acesso destinou-se a atividades que não estavam relacionadas ao currículo escolar. Ressalta-se que na verdade, ocorre uma utilização esporádica por um ou outro aluno para fazer uma apresentação em “slides”, sem intervenção pedagógica.

### **Conclusão.**

Vivemos hoje novos tempos, a nova sociedade do conhecimento e das novas tecnologias. A escola precisa encarar essa mudança para poder continuar existindo e cumprir com seu papel de socializadora do saber. A escola precisa acompanhar as mudanças da sociedade e assumir funções que exige a globalização, o avanço tecnológico, a rapidez e a quantidade de informação que é gerada no mundo atual.

O gestor enquanto educador precisa conhecer para mudar, aprimorar e inovar proposta de trabalho, integrando os recursos tecnológicos e as demais mídias digitais existentes na escola. Esse amparo é de suma relevância na educação porque vêm trazer inúmeras possibilidades e formas de enriquecimento, novas experiências assim como um facilitador no processo ensino-aprendizagem tanto do professor quanto do aluno.

O papel do gestor-educador é um dos mais complexos. Muitas são as variáveis que interferem no desempenho do papel docente. A aquisição de informação dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias hoje podem trazer dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Existe o fator ideológico, que pode estar implícita no projeto pedagógico da escola (depende da visão crítica de quem analisá-la), na concepção filosófica do professor, nos softwares educacionais, na administração de alguns gestores escolares que tratam a escola como seu feudo. A exclusão que a reflexão ética do gestor-educador pode estar pautada, deve incluir o homem na participação dos bens tecnológicos, pois os excluídos da cidadania e do espírito crítico, certamente estarão a serviço da servidão e da dominação.

Diante do exposto, conclui-se que é muito importante que o gestor-educador tenha em sua formação, tanto inicial como continuada, a possibilidade de uso e reflexão sobre o uso das tecnologias na educação. Adverte-se ainda que, não basta o gestor-educador ficar na frente do computador, é preciso que avance e interaja de forma definitiva e com as outras mídias.

Assim, espera-se com este trabalho contribuir para fundamentar a discussão e a prática do gestor escolar acerca do uso das tecnologias educacionais como ferramenta pedagógica, e ainda, para a otimização da inserção das TICs no complexo processo do ensino-aprendizagem.

## Referências.

- Abed - Associação Brasileira de Educação à Distância. (2007). *Curso Tecnologia Educacional: Nova Perspectiva de Ensino*.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Ministério da Educação. (1999) *Aprendendo com Projetos*. Coleção Informática para Educação. Brasília: MEC/SEED.
- Brasil, Secretaria de Educação a Distância. (2000). *Proinfo: Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação/SEED.
- Brasil, Secretaria de Educação a Distância. (2000). *Proinfo: projetos e ambientes inovadores*. Brasília: Ministério da Educação/SEED.
- Brasil, Secretaria de Educação a Distância. (2005). *Integração das tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED.
- Brandão, C. F. (2007). *LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo*. 3 ed. atual. São Paulo: Editora Avercamp.
- Demo, P. (2009). *Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo.
- Moran, J. M. (1999). *Como ver televisão: a leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Ed. Paulinas.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- Saldanha, L. E. (1978). *Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Globo.
- Valente, J. A.b (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED.
- Vieira, A. T, Almeida, M. E .B & Alonso, M. (2003). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp.
- Vieira, A. T, Almeida, M. E .B & Alonso, M. (2007). *Tecnologias na formação e na gestão escolar*. São Paulo: Avercamp.
- Villardi, R., & Oliveira, E. G. (2005). *Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Avercamp.

## **ESTUDO DA TRIÁDE: JUVENTUDE/ESTUDO/TRABALHO.** *(Estudio de la tríade: juventud/estudio/trabajo)*

**Gerinelson Oliveira Dantas**  
**Kátia Daniela Santos**  
**Luiz Rubenval Albuquerque de Oliveira Filho**  
**Matheus Andrade dos Santos**  
*Professor/Orientador: Me. José Marcos da Cruz. Brasil.*

*Páginas 24-40*

*Fecha recepción: 11-04-2015*

*Fecha aceptación: 01-06-2015*

### **Resumo.**

*O presente estudo é resultado de uma pesquisa de campo, realizada em 2013, num colégio público estadual, localizado na Cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe, com jovens que estudam e trabalham. A análise recai sobre a tríade: juventude/estudo/trabalho. Para isso nos valem de três conceitos fundamentais: a) juventude; b) jovem trabalhador e c) escola como instituição transformadora.*

**Palavras-chave:** *Juventude. Estudo. Trabalho.*

### **Resumen.**

*El presente estudio es resultado de una investigación de campo, realizada en el año de 2013, en un colegio público estadual, localizado en la Ciudad de Aracaju, capital del Estado de Sergipe, con jóvenes que estudian y trabajan. El análisis recae sobre la tríade: juventud/estudio/trabajo. Para eso nos valem de tres conceptos fundamentales: a) juventud; joven trabajador y c) escuela como institución transformadora.*

**Palabras clave:** *Juventud. Estudio. Trabajo*

### **Introdução.**

A importância da realização de uma pesquisa é tamanha, que se tornou imprescindível quando se deseja conhecer uma dada realidade. Para isso, faz-se necessária a definição de passos que deverão ser seguidos para se chegar a dados confiáveis acerca do fenômeno a ser investigado. Pois assim, a ciência exige. Através da pesquisa, poderemos confirmar, refutar ou descobrir novos dados, que constituirão os novos conhecimentos.

Essa pesquisa surgiu a partir do desejo de se saber mais acerca do jovem, daí a ideia de se investigar sobre o "Adolescente que estuda e trabalha".

A pesquisa se desenvolveu no Colégio Estadual "Barão de Mauá", localizado na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Instituição mantida pelo Governo Estadual.

Dessa maneira, a instituição se constituiu numa ferramenta de grande importância, no sentido de nos revelar acerca do fenômeno adolescente/estudo/trabalho que se produziu em relação aos seis alunos do terceiro ano, do turno da tarde, pois se percebe uma considerável mudança, visto que é visível a baixa frequência e o baixo rendimento a partir do momento que ingressam no mercado de trabalho. E foi nesse contexto que buscamos investigar as possíveis consequências em decorrência de tal ingresso.

Para isso, o problema foi colocado nos seguintes termos: Problemas econômicos é o fator decisivo para que os estudantes do ensino médio entrem para o mercado de trabalho? **Por esta razão, os objetivos se constituíram da seguinte forma:** **objetivo geral:** "Avaliar as implicações do ingresso dos alunos do terceiro ano do ensino médio no mercado de trabalho". **Objetivos específicos:** a) Identificar quais são os fatores responsáveis pelo ingresso de alunos do ensino médio no mundo do trabalho; b) Identificar aspectos positivos e negativos da relação estudo/trabalho entre os adolescentes pesquisados e o c) Avaliar a relação estudo/trabalho.

O trabalho consta basicamente de quatro partes: a primeira, a introdução, onde estão as justificativas da escolha do tema; a segunda, composta basicamente da fundamentação teórica sobre o tema abordado; e a terceira parte que é a exposição e análise dos dados obtidos e por fim as considerações finais a que se chegou com a pesquisa.

### O Conceito de Juventude.

A definição do conceito de juventude, como dos demais termos, é condição *sine qua non*, para explicitar o fenômeno da tríade adolescente/estudo/trabalho.

Becker (2003) afirma que o adolescente é um ser em desenvolvimento que passa por muitas mudanças corporais e emocionais, com muitos conflitos pessoais e familiares. A adolescência fisiológica tem início com a puberdade, que é um processo biológico universal, mas que carrega em si, particularidades. Nessa fase ocorrem mudanças corporais e tem limites mais precisos e restritos. É o período da vida em que o indivíduo se torna apto à procriação, isto é, adquire a capacidade física de exercer a função sexual madura. Esse adolescente também passa por crises em sua construção de identidade na chamada adolescência psicológica, constantemente faz questionamentos sobre a consolidação da própria identidade, escolha profissional e escolha amorosa e, sofre com os lutos da infância, pelo papel infantil e a perda de privilégios da criança bem como o corpo infantil perdido sentindo-se impotente diante das transformações incontroláveis que sofre, além do luto pelos pais da infância que eram perfeitos e idealizados. De repente o jovem entra em contato com seus erros, fraquezas, seus problemas e tem dificuldade em aceitá-los. A duração da adolescência tem relação direta com a classe social, pois as desigualdades e a injustiça social se refletem profundamente na adolescência. O jovem de classe mais pobre chega com grandes desvantagens atravessando essa fase com muita dificuldade, sem poder sequer pensar em conflitos familiares, sexuais ou mudanças

no corpo, por causa das necessidades básicas mais urgentes a serem resolvidas, tendo que trabalhar desde cedo para ajudar no sustento de sua família. Como exemplo temos os sujeitos estudados nesta pesquisa, cujo cotidiano sociocultural é singular, caracterizado pela diade estudo/trabalho.

Indo mais além, Becker (Id.) aponta uma preocupação sobre a compreensão do ato "adolescer", pois se quisermos compreendê-lo nas suas multifacetadas, além do fator biológico, não podemos ignorar a importância fundamental de outros fatores envolvidos em tal fenômeno, como por exemplo, o fator familiar, fatores pessoais, social, o econômico e sem perder de vista o fator sociocultural. Daí podermos pensar não somente numa adolescência, mas em várias, pois se o adolescente é influenciado por tais fatores, com isso, sendo influenciado por suas particularidades, então não se pode abandonar a ideia de que cada sujeito é ímpar; com as singularidades do seu mundo vivido. Desse modo, a adolescência deverá ser vista de forma plural, pois um adolescente é diferente do outro, nos mais variados aspectos.

Para corroborar a ideia de pluralidade de adolescentes, tomamos as palavras de Frigotto, (2004), *apud* Terribelle, (2006, p. 20), afirma que:

[...] há dificuldade de se obter um conceito unívoco de juventude, devido às razões históricas, sociais e culturais do universo juvenil. Seria mais adequado falar em "juventudes", assim os diferentes contextos sociais presentes nessa população estariam sendo levados em conta; cada uma corresponderia à determinada classe social a um universo cultural, a uma etnia, a uma religião, a um gênero específico [...].

Nesse aspecto, pensamos os adolescentes pesquisados, de maneira plural, apesar da similitude que encerra entre eles, pois todos pertencem à mesma comunidade, ainda assim, olharemos cada um deles de forma singular.

Mais ainda, Terribelle, (Id., p. 21),

[...] afirma que Melucci em um *estudo Juventude, tempo e movimentos sociais (1997)*, concebe a juventude como uma categoria que deixa de ser biológica tornando-se uma definição simbólica. A juventude não está ligada somente a idade, mas também as características juvenis que adquirem através da cultura da mudança e da transitoriedade.

Isso só vem a corroborar as ideias propostas por Becker, e nos fortalece para que vejamos esse jovem com outro olhar. Um olhar plural, abandonando a ideia biologizante do sujeito.

## O Jovem Trabalhador.

Freitas (S.d.) no artigo de sua autoria: "*O jovem, o direito e o trabalho: perspectiva do mercado de trabalho*" ressalta o ingresso dos jovens ao mercado do trabalho através de três possibilidades: como estagiário, instituída pela Lei 6.494/77 regulamentada pelo decreto nº 87.497./82, possibilitando ao estudante uma mão de obra que inclui o curso no qual executa e autoriza as empresas admiti-los como estagiário e condições ajustadas com as entidades escolares; outra prática é como trabalhador temporário, justificado pelo aumento da demanda de serviços e bens de consumo em todo mundo, inclusive no Brasil, surgindo como egresso para o preenchimento de vagas temporárias em empresas, comércio, visando preservar o setor produtivo; a terceira é o primeiro emprego, diante das exigências do mercado de trabalho, que a cada dia, experiência, capacitação e empreendedorismo são cruciais, o jovem não detém tais características. Estando eles, cada dia sem perspectiva de entrar no mercado de trabalho. Assim, o governo federal brasileiro, sanciona em 22 de outubro de 2003, a Lei 10.748, instituindo programa nacional de estímulo ao primeiro emprego para esse público, vinculando ações que dirigem a inserção de jovens no mercado de trabalho e sua escolarização, buscando o auxílio das empresas.

Em acordo com essas estratégias e através das políticas públicas voltadas para o ingresso dos jovens no mercado de trabalho que ressalta a importância das capacidades que os jovens apresentam ao entrar no âmbito trabalhista, como essenciais para seu desempenho escolar. Aptidões estas não exploradas pelos docentes em salas de aula como afirma Aranha (2003, p. 105):

(..) há todo um processo cultural, interpessoal, social onde os trabalhadores, pela sua própria experiência no trabalho, vivência em diversos ambientes, relacionamento com diferentes pessoas, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer. Conhecimento nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho. Trata-se do que, na sociologia do trabalho e na área de formação profissional é denominado como conhecimento tácito.

Outro autor que ressalta tal importância sobre conhecimentos adquirido no trabalho, é Polanyi (1996), *apud* Castilho (S.d. p. 8) explicando tal conhecimento como informações não alcançadas pelo próprio indivíduo, utilizando-as instrumentalmente, auxiliando na execução de atividade específica, cooperando no entendimento de qualquer coisa. Segundo esse autor, "nós sabemos mais do que podemos dizer", pois tais informações percorrem pelo corpo sem ser notado pelo fato de não ser apresentado pela linguagem oral, com isso, contribui na banalização dessas informações.

Schwartz (2001), também ressalta sobre esse assunto, acreditando que o conhecimento subjacente passa despercebido por responsáveis e profissionais do âmbito escolar, ficando restritos apenas para os próprios trabalhadores. Segundo ele, apresentando uma distância considerável sobre o trabalho que foi estabelecido e o que foi executado.

Outra autora que aborda esta temática é Santos (1997), focando no aparecimento da subjetividade que se faz, através da recuperação dos dados de seu próprio caminho particular característicos dos seus anseios, pretensões e importância, relacionando aos seus ideais. Acrescentando que tal subjetividade inclui num conjunto de subjetividades.

Dias (2000) enfatiza que o conhecimento adquirido no trabalho afronta o saber estabelecido pela escola na medida em que o aprendizado escolar convida o conhecimento do trabalho. Para o autor, faz necessário que a instituição de ensino profira esses conhecimentos, alcançando o que se pretende, realizando tarefas que vinculam ao trabalho, ultrapassando a condição do debate, embarcando os educandos nesse procedimento. Buscando testemunhos com colegas de trabalho, assim, produzindo histórias relacionadas ao trabalho, tragam informações em publicações como revistas, jornais, blogs, murais-mosaicos como formas de desenvolver problematização.

Partindo desse pressuposto, é dever da escola diminuir esta relação desagradável entre escola e alunos do EJA, como acredita Mello (2009), em seu artigo *"culturas e identidades Juvenis: na EJA, de quem é mesmo o Bagulho?"* rotula a relação entre alunos do EJA com a escola como "frustrante" pelo fato do mau desempenho escolar, baixa frequência, problemas com indisciplina, incompreensão, baixa autoestima, cansaço, desesperança estresse físico, mental e emocional serem fatores que influenciam na frequência e no aproveitamento escolar. Acrescentando o comprometimento social, já que tais alunos vão para a escola após o trabalho, apresentando desvantagens, repercutindo tanto no excesso de faltas e posteriormente no afastamento das aulas, quanto na dificuldade em relacionar-se aos demais colegas, aqueles que somente estudam, pois ainda é a grande maioria dos seus colegas em sala de aula.

Cabe à escola inserir na grade curricular, disciplinas voltadas para superação desses obstáculos tão presente em toda entidade de ensino. Visando a escola como um espaço de formadora de cidadãos críticos, e reflexíveis.

### **A Escola como Instituição Transformadora.**

Bittar (S.d.), no artigo *"a escola como espaço de emancipação do sujeito"*, apresenta ideias centrais de Paulo Freire tanto a respeito do papel da escola na libertação do sujeito, referindo-se sua contribuição em formar sujeitos com olhares críticos capazes de refletir e argumentar o mundo que o cerca. Quanto na elaboração de projetos voltados à sensibilização e humanização, não pelo estudo, mas pela técnica visando o mais importante que os conteúdos e referências, "o ser humano", alegando ser primordial para minimizar o peso que sofremos por nossa própria cultura de banalizar a desumanização, justificando ser reflexo dos nossos antepassados ao longo da história.



Outra autora que aborda sobre a função da escola como transformadora é Barbosa (2004), ela acredita ser dever do espaço escolar propiciar aos educandos aptidões de análises das ideologias realizadas pelas classes dominantes, nas quais evidenciam principalmente nos campos políticos, sociais e culturais. Onde somos os mais prejudicados tanto diretamente quanto indiretamente. Partindo desse pressuposto a escola é o ponto chave para diminuição de indivíduos submissos, e incapazes de ter um olhar crítico ao mundo que o cerca, pois é essa uma posição de um sujeito verdadeiramente transformador e revolucionário de uma sociedade tão injusta.

A escola onde se realizou essa pesquisa têm grandes preocupações nesse sentido, pois tem buscado mudanças, exemplo disso são seus projetos, numa perspectiva inovadora de ensino, cujos resultados são animadores. Como exemplo disso, são as atividades desenvolvidas na Disciplina Artes Cênicas, com todos os alunos do ensino médio, possibilitando com isso um contato com a cultura, com os costumes, com a maneira de pensar dos autores estudados. A aprendizagem dos alunos através das experiências vividas nas representações e leituras dramáticas, por sua vez, estimula para o hábito da leitura de forma interpretativa e crítica; as vivências corpóreo-vocais podem auxiliar no dia a dia, no processo de comunicação total. Pode-se ver que tais práticas mobilizam toda a escola. O envolvimento maciço dos alunos nas cenas, nas representações, nas leituras dramatizadas é prova cabal de grande interesse pelo teatro. Uma reflexão acerca da receptividade demonstrada por eles em relação a entender o teatro como uma arte capaz de gerar grandes mudanças positivas, não somente em relação ao dia a dia de cada um, mas para o resto de suas vidas. Isso significa que os ensinamentos que ali ocorrem, incorporam as vidas dos discentes, resultando numa aprendizagem significativa e duradoura. E sobremaneira isso virá somar de forma positiva para uma formação mais eficiente daqueles que ali estudam.

Outras atividades, além da Disciplina Projetos Integradores e as demais matérias, são desenvolvidas de forma articulada, fazendo com que o conhecimento não se torne estanque. A escola ainda mantém outros projetos culturais.

### **Metodologia.**

Essa pesquisa tem como tema central a análise da relação da tríade juventude/estudo/trabalho dos seis alunos do terceiro ano, do ensino médio, do turno da tarde do Colégio Estadual "Barão de Mauá", na cidade de Aracaju, e apresenta as seguintes classificações.

#### *Tipo de pesquisa:*

A pesquisa é descritiva, pois se tencionou descrever sobre o fenômeno juventude/estudo/trabalho.

#### *Sujeitos:*

A instituição denominada de Colégio Estadual "Barão de Mauá", situado na Rua José Araújo Neto, 119, no Conj. Orlando Dantas, no Bairro São Conrado, na zona sul da cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Instituição mantida pelo Governo Estadual, criada através do Decreto nº 8.332, de 11 de março de 1987, através do ato de Autorização de Funcionamento da 5ª a 8ª séries, prorrogada pela Resolução nº428/2007, e o ensino médio, reconhecido pela Resolução 173/95.

Sua denominação se deu em homenagem ao empresário, banqueiro e político, Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, que foi o grande impulsionador da indústria brasileira.

O colégio desde o início de seu funcionamento é um instituição escolar de referência no bairro, contribuindo assim para o aumento considerado de alunos que é atendido nos três turnos.

Contando com doze salas de aula e um pequeno teatro, o colégio se insere cada vez mais na comunidade local que abriga habitantes de um nível socioeconômico emergente, com predominância de trabalhadores do setor público Municipal e Estadual. Atendendo trinta e um por cento dos alunos são do Conjunto Orlando Dantas, local onde a escola está instalada, quarenta e um por cento da invasão do Bairro São Conrado, vinte e três por cento do Bairro Santa Maria y cinco por cento de bairros diversos; característica essa que dificulta o contato mais direto e com frequência junto à família.

E é nesse contexto que estão os sujeitos dessa pesquisa, os seis alunos que frequentam o terceiro ano do ensino médio, do turno da tarde, que trabalham. A idade dos investigados está entre os dezesseis e dezoito anos e pertencem ao sexo masculino e feminino.

*Instrumento:*

O instrumento usado na coleta dos dados foi o questionário estruturado (com perguntas fechadas e de múltipla escolha)

*Procedimento:*

A coleta dos dados foi realizada em apenas uma única fase, com a aplicação do questionário a todos os sujeitos envolvidos.

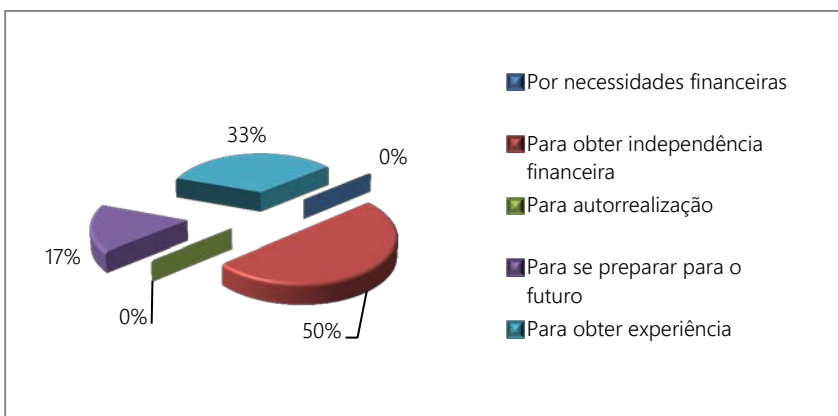
### **Apresentação e discussão dos dados.**

O Tratamento dos dados foi realizado através da "análise do conteúdo", visando a descrição do fenômeno a ser estudado.

## Estudo e trabalho.

De acordo com o resultado, o equivalente a cinquenta por cento dos sujeitos pesquisados, responderam que estudam e trabalham para obter independência financeira; trinta e três por cento, responderam que trabalham para obter experiência; dezessete por cento, respondeu para se preparar para o futuro. Os itens por necessidades financeiras e para autorrealização não foram citados entre os sujeitos pesquisados.

Gráfico 01 – Relação estudo e Trabalho



Fonte – Elaboração própria dos autores

Para Carvajal, (2001, p. 98) a entrada para o mundo do trabalho e outras atividades, podem se constituírem num marco para o adolescente que ingressa na terceira etapa juvenil, pois é o momento que muitas vezes os adolescentes abandonam o fenômeno da psicologia grupal. Isso, segundo ele,

*"per si não amadurecem o indivíduo, mas são condutas ou circunstâncias que internamente o conduzem a "dar o passo", utilizando estes elementos externos de modo similar à adolescência em "condensação simbólica". São uma espécie de "rito de iniciação" que lhes permite ingressar no terceiro período da adolescência". (Id.)*

Tais atitudes oportunizarão aos jovens pôr-se diante de grandes possibilidades.

Mattos e Chaves (2010, p. 542-543), realizando a revisão de literatura que fala sobre a inserção laboral na adolescência, pode perceber nos autores:

Arnett, (2000); Mortimer, (2003); Schulenburg et al., (2004): (...) que, ao lado da escola, da família e do grupo de pares, o trabalho pode constituir um agente complementar na socialização dos jovens, com papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e na formação da identidade, contribuindo para construção de trajetórias positivas de desenvolvimento. [Observa ainda nos

autores] Alves-Mazzotti, (1998); Mattos & Chaves, (2006); Sarriera et al., (2001). A depender do contexto e das condições em que ocorre, o trabalho pode facilitar o desenvolvimento de responsabilidades e competências técnicas e profissionais e promover a aprendizagem de maneira ampla.

Grandes são as possibilidades que o adolescente têm em decorrência da entrada para o mundo laboral e nesse caso, conforme os resultados apontados acima, seria a independência financeira, seguida de obtenção de experiência, ademais de se preparar para o futuro.

Apesar de os alunos investigados serem oriundas de famílias trabalhadoras, não apontaram o ingresso no mercado laboral motivado por necessidades financeiras, o que nos causou certa surpresa.

Principais pontos da relação estudo/ trabalho:

Quadro 1 – Pontos positivos e negativos na relação estudo/trabalho

Relação Estudo/Trabalho														
Indicadores	a) Falta de tempo para estudar		b) Ter dinheiro para comprar o que quiser		c) Cansaço físico e mental		d) Chegar atrasado na escola		e) Falta de vontade de ir para a escola		f) Ajudar em casa		g) Independência financeira	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Sujeitos	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
ACF		x	x			x		x		x	x			x
BSM		x	x			x		x		x	x			x
JSF		x	x			x		x		x	x			x
LIS			x	x			x		x		x	x		
LSM			x	x			x		x		x	x		
WJSB			x	x			x		x			x	x	
PORCENTAGEM (%)	-	100	100	-	-	100	-	100	-	100	83	17	100	-

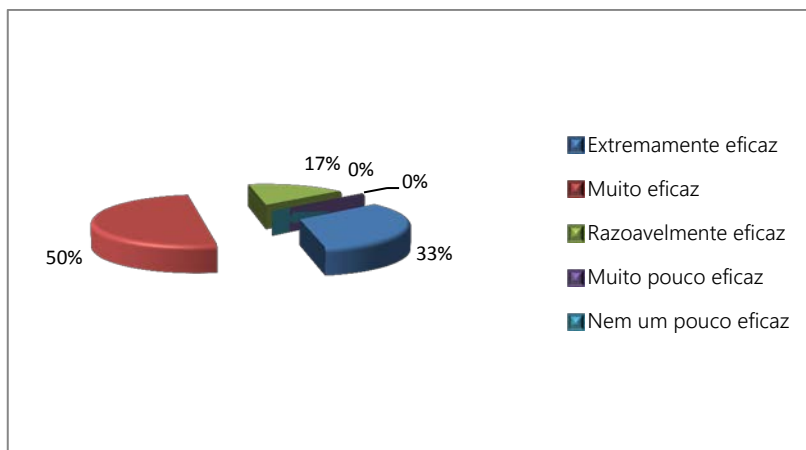
Fonte – Elaboração própria dos autores

Entre os sujeitos pesquisados, os itens vistos como pontos positivos se configuraram da seguinte forma: b) Ter dinheiro para comprar o que quiser; g) Independência financeira, representando os cem por cento dos alunos. E o item f) Ajudar em casa, teve um resultado peculiar, oitenta e três por cento, apresentou como ponto positivo e o equivalente a dezessete por cento, apresentou, como ponto negativo. Os itens a) Falta de tempo para estudar; c) Cansaço físico e mental; d) Chegar atrasado na escola e e) Falta de vontade de ir para a escola, foram apontados como pontos negativos por todos os sujeitos pesquisados, equivalendo ao percentual de cem por cento.

Estudar e trabalhar não é fácil. Aqueles que se propõem a tal tarefa precisarão encontrar estratégias para que não percam de vista nenhum dos dois, principalmente se pertencer à classe de baixa renda; os estudos serão importantíssimos no futuro. Por outro lado, o salário que recebe, na maioria das vezes ajuda no orçamento da casa. Mantê-lo será essencial e necessário. Para alguns dos jovens, o emprego seria

uma porta para a independência financeira. Ajudar em casa, para a maioria dos sujeitos, é importante, mas há aquele que gostaria de receber o salário e não ter que dividir com a família, mas utilizar em seu próprio proveito, no entanto essa não é a realidade.

Gráfico 2 – Execução das Funções:

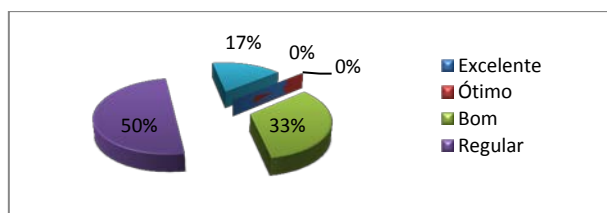


Fonte – Elaboração própria dos autores

Em relação a essa pergunta, o equivalente a cinquenta por cento, responderam que são muito eficazes; trinta e três por cento, responderam que são extremamente eficazes; dezessete por cento, respondeu que é razoavelmente eficaz. Os itens muito pouco eficaz, e nem um pouco eficaz, não foram referendados pelos sujeitos investigados.

É possível perceber que a maioria desses jovens vivencia de forma positiva o trabalho em seu cotidiano, segundo Terribelle (2006, p. 62) “é a partir do trabalho que os jovens se sentem mais autônomos e parecem fugir um pouco da dependência financeira dos pais”. Nesse caso vê-se a importância e ênfase que os alunos dão ao trabalho, pois consideram seu desempenho de razoável para extremamente eficaz.

Gráfico 3 - Desempenho Escolar:



Fonte – Elaboração própria dos autores

Os resultados apontados para essa pergunta se configuraram no seguinte: o equivalente a cinquenta por cento, responderam que o desempenho pode ser considerado regular; trinta e três por cento, responderam que o desempenho é bom; e dezessete por cento, respondeu que o desempenho é fraco, consistindo no percentual de dezessete por cento. Os desempenhos ótimo e excelente não foram apontados pelos sujeitos pesquisados.

Trabalhar e estudar supõe-se um preço a pagar. Para isso nos valem das observações de Greenberger e Steinberg, (1986); Teixeira, Fisher, Nagai, e Turte, (2004), *apud* Mattos e Chaves (2010, p. 542) “[...] sugerem que o trabalho representa um fator de risco, sobretudo porque prejudica os estudos e contribui para o abandono escolar por parte dos jovens”.

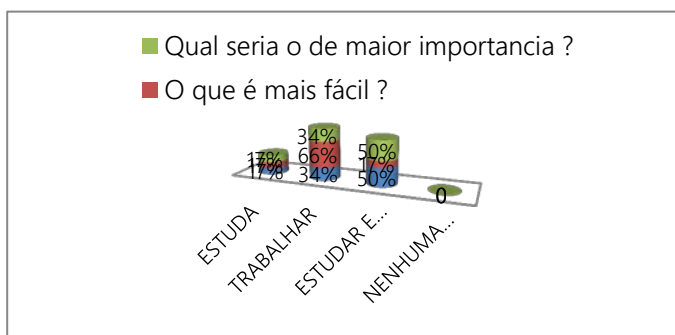
No caso, entre os sujeitos pesquisados, não abandonaram a escola e nem trocaram de turno, mas os indicadores apontam para rendimentos regular a bom.

Por outro lado, Mattos e Chaves, (2006); Mortimer, (2003); Newman, (1996), *apud* Mattos e Chaves (Id.),

[...] indicam que o trabalho não constitui intrinsecamente um risco, pois pode favorecer a permanência do adolescente na escola e aumentar seu interesse pelos estudos, dependendo das condições em que ocorre. Quando as condições são favoráveis, o trabalho pode fomentar o desenvolvimento do adolescente.

Quando os alunos se veem acudados em decorrência das tarefas exigidas pela escola, e na tentativa de conciliar estudo/trabalho, se transferem para o turno noturno pela flexibilidade que apresenta em relação ao grau de exigências. Outros, como é o caso, continuam estudando no turno vespertino e trabalhando no matutino, deixando a noite para a produção das tarefas escolares.

Gráfico 4 – Melhor escolha



Fonte – Elaboração própria dos autores

A essa pergunta, obtivemos os seguintes resultados: cinquenta por cento dos alunos responderam que gostam mais de estudar e trabalhar; trinta e quatro por cento dos pesquisados, responderam que gostam mais de trabalhar; dezessete por cento respondeu que gosta mais de estudar. O item nenhuma das opções acima não obteve representatividade entre os investigados.

Podemos observar com esse resultado que os jovens da atualidade têm um foco nos estudos sim, buscando alcançar melhor vida financeira, mas desde jovens eles buscam também já conquistar o mercado de trabalho, pois os maiores resultados quando se pergunta de que eles mais gostam encontramos nas opções trabalhar, estudar e trabalhar.

Mesmo enfrentando dificuldades para conciliar as duas tarefas, a maior parte dos alunos entrevistados afirmou gostar tanto de estudar quanto de trabalhar. Segundo Oliveira et al.(2005), um estudo realizado em São Paulo mostrou que a representação do trabalho para os adolescentes foi considerada positiva, onde muitos dos pesquisados reproduziam o discurso de que o trabalho dignifica o homem, além da aquisição de experiência, e apontaram estudo como sendo importante para o futuro e para o crescimento pessoal

O que é mais fácil para você?

Os resultados obtidos para essa questão foram os seguintes: sessenta e seis por cento dos alunos investigados, responderam que é mais fácil trabalhar; dezessete por cento respondeu que é mais fácil estudar e outros dezessete que é mais fácil estudar e trabalhar. O item, nenhuma das opções acima citadas, não foi apontado pelos sujeitos pesquisados.

Podemos observar que, no primeiro gráfico analisado os jovens de hoje, buscam bastante sua independência financeira, isso ocorre desde cedo. Quando perguntado o que seria mais fácil para eles desempenhar, a maioria respondeu que trabalhar é mais fácil, pois para muitos é onde começa o dia de cada um, justamente no trabalho, para alguns é onde passam a maior parte do seu dia, onde há maior desgaste físico e mental, quando eles procuram desempenhar outras funções, não é com tanto êxito assim.

O jovem quer ser adulto e uma maneira de chegar a essa fase de fato é amadurecendo, obtendo independência e tendo mais responsabilidade. A maioria desses jovens considera o trabalho mais fácil, pois a sua imagem está ligada a esses fatores. A questão moral do trabalho tem grande ênfase na vida desses adolescentes de modo que a representação social do trabalho e da imagem associada a esse jovem que trabalha são predominantemente positivos (Oliveira et al., Id.).

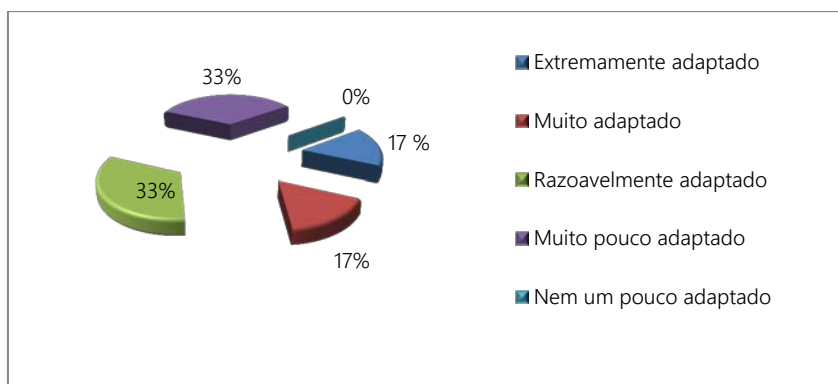
Qual seria o de maior importância em suas vidas?

As respostas a essa pergunta se deram da seguinte forma: cinquenta por cento responderam que estudar e trabalhar são importantes, trinta e quatro por cento responderam que trabalhar é mais importante na vida, dezesseis por cento dos sujeitos, respondeu que estudar é mais importante.

A análise desse questão mostra um resultado bem parecido quanto a questão do trabalho na vidas deles, pois tem grande importância, pois é de lá que sai o dinheiro tanto tão necessário, além do mais ficou demonstrado que é mais fácil desempenhar. O que se pode deduzir disso é que os jovens analisados visam de imediato ao trabalho gerador de renda, e não a preparação para a vida profissional.

Desenvolvimento entre estudo e trabalho:

Gráfico 5 – Como se dá a adaptação ao estudo e trabalho?



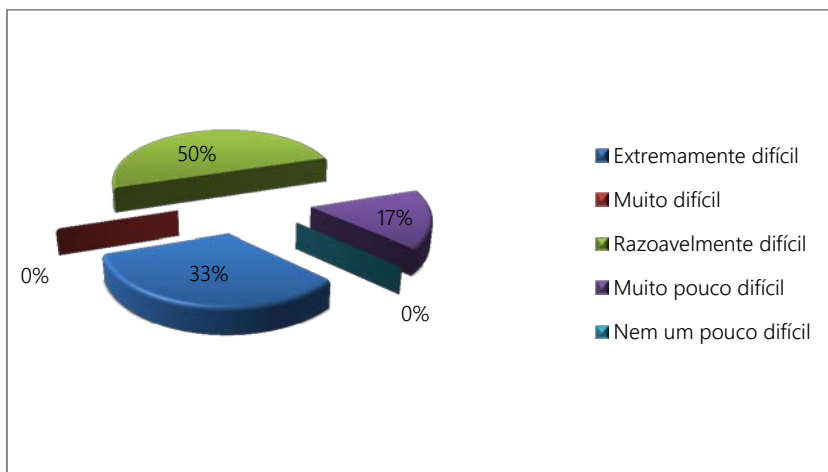
Fonte – Elaboração própria dos autores

Os resultados a essa pergunta se constituíram da seguinte maneira: dezessete por cento dos sujeitos respondeu que está extremamente adaptado, dezessete por cento que está muito adaptado, trinta e três por cento responderam que estão razoavelmente adaptados, e outros trinta e três responderam que estão muito pouco adaptados. O item nem um pouco adaptado não foi referido pelos sujeitos pesquisados.

Aqui vemos que não é uma missão fácil adaptar-se a uma vida dupla de funções distintas muitas vezes, pois como foi dito na análise do gráfico anterior, na vida de muitos deles é onde começa o seu dia, e onde passam a maior parte do tempo, como consequência o desgaste maior, tanto físico quanto mental e isso reflete, no desempenho das atividades escolares, pois já não estão tão dispostos.



Gráfico 6 – Como se dá a conciliação entre estudo e trabalho?

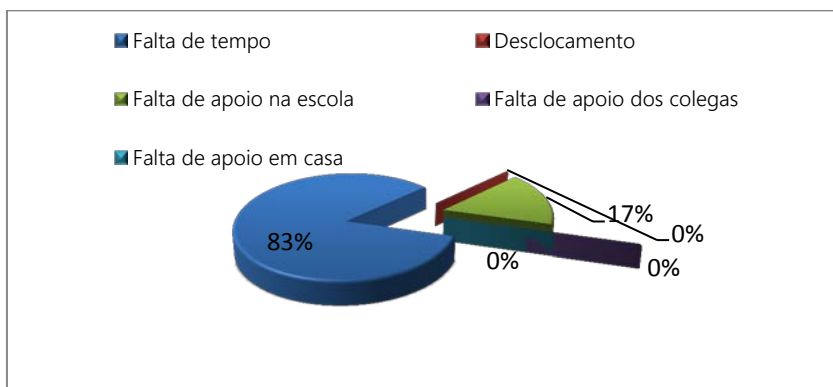


Fonte – Elaboração própria dos autores

Para essa pergunta, foram obtidos os seguintes resultados: cinquenta por cento dos sujeitos responderam que a conciliação entre trabalho e estudo é razoavelmente difícil, trinta e três responderam que é extremamente difícil, dezessete respondeu que é muito pouco difícil. As respostas, muito difícil e nem um pouco difícil não foram representadas.

Podemos analisar nessas duas questões que, há certo nível de dificuldade na vida dupla de estudo e trabalho, pois as maiores respostas foram dadas entre extremamente difícil e razoavelmente difícil e que nenhum dos entrevistados respondeu que não encontram nenhum tipo de dificuldade em adaptação ou conciliação entre sua vida de estudante e o mundo do trabalho.

Gráfico 7 – Dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho



Fonte – Elaboração própria dos autores

Os resultados dessa pergunta se configuraram da seguinte forma: o equivalente a oitenta e três por cento, responderam que o mais difícil para conciliar estudo e trabalho é a falta de tempo para estudar e realizar as atividades; enquanto que apenas dezessete por cento respondeu que é a falta de apoio dos professores para a chegada ou saída das aulas em horários mais flexíveis. Os três itens restantes não foram referidos pelos sujeitos da pesquisa.

A fim de resolver tais problemas, os alunos compreenderem que se faz necessário encontrar uma estratégia para resolver o problema da falta de tempo para estudar, isso perpassa pela boa vontade de escolhas, eleger prioridades, pois sem sacrifícios nada se realiza.

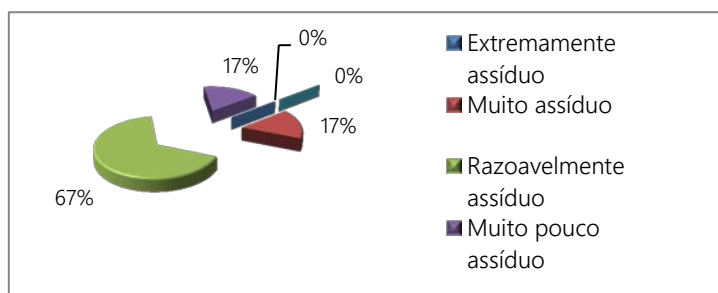
Como afirma Braga (2003), conciliar o trabalho e estudo é a dificuldade mais evidenciada e encarada por esses adolescentes. Muitas vezes não conseguem se concentrar na aula devido ao sono, ansiedades com a famílias, com os filhos, esposa, esposo, irmãos e outras responsabilidades.

Já no que diz respeito à falta de compreensão dos professores sobre horários de chegar e sair das salas de aulas, evidenciando um confronto, ou seja, o contrário do que retrata a proposta de Paulo Freire, que educador e educando necessitam andar unidos, devem caminhar juntos, interagindo durante todo o procedimento de formação.

Segundo Freire, (2001, p. 58), a relação professor-aluno deve ser:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever, já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever sobre o profundo significado da linguagem.

Gráfico 8 – Assiduidade na escola



Fonte – Elaboração própria dos autores

As respostas a essa pergunta foram as seguintes: o equivalente a sessenta e sete por cento, responderam que é razoavelmente assíduo; dezessete por cento respondeu que é muito assíduo e os outros dezessete por cento, declarou ser muito pouco assíduo. Os demais itens não foram referidos pelos investigados.

Com a entrada desses jovens no mundo laboral, as responsabilidades se multiplicam. Apesar disso, eles criam estratégias para continuarem frequentando a escola.

### **Considerações Finais.**

A pesquisa nos oferece dados que nos fazem concluir que os jovens têm o conhecimento da importância tanto da atividade laboral quanto da atividade escolar, porém, não é simples a conciliação dessas tarefas. Essa dificuldade acaba gerando uma preferência, mesmo que não intencional, e muitas vezes o jovem acaba optando pelo trabalho, enquanto o estudo é visto como preparação para o futuro, o trabalho é encarado como um resultado imediato; o salário é sinônimo de independência e, nessa busca precoce, pela maturidade, o jovem sofre consequências negativas como o cansaço físico e mental. O futuro é reflexo das escolhas do presente e essa é uma equação rígida que envolve aspectos positivos e negativos; visando lucro rapidamente o jovem acaba negligenciando os estudos, ou seja, tem-se um ganho hoje e um prejuízo amanhã. O estudo representa uma grande alicerce para o crescimento pessoal, o conhecimento dá ao homem a oportunidade e a perspectiva de um futuro melhor. É através dos estudos que ele também pode almejar um crescimento profissional. É importante salientar que o trabalho também é de grande importância na construção da identidade do indivíduo, adquirindo experiência e conhecendo de perto o mercado em que pretende ser inserido, buscando uma melhoria na qualidade de vida, tornando um ser mais maduro e responsável. Portanto, tanto estudo, quanto trabalho é imprescindível para o cidadão, porém, deve haver um bom planejamento para que uma atividade não interfira na outra, elas devem se completar. E é a partir da realização de um estudo com qualidade que se tem a oportunidade de desempenhar um bom trabalho.

### **Referências.**

- Aranha, Antônia Vitória S. (1997) O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: Revista do NETE/FaE/UFMG, n. 2- ago/dez, 1997. Recuperado de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1465>
- Barbosa, Márcia Silvana S. (2004). *Papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. Dissertação de Mestrado - Programa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequence=1>
- Becker, Daniel. (2003). *O que é adolescência*. 13.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense.

- Bittar, Eduardo C. B. *A escola como espaço de emancipação do sujeito*. Recuperado de [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_1\\_bittar\\_escola.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_1_bittar_escola.pdf)
- Braga, Luciana, N. (2003). *Desafios que os Estudantes do EJA Enfrentam para Concluir a Educação Básica*. Trabalho Conclusão de Curso de Pós-graduação, CEAD, Espírito Santo, 2003. Recuperado de [ftp://ftp.cefetes.br/cursos/PosGraduacao/PROEJA-EaD/Alunos%20Proeja/Posteres%20Corrigidos\\_Atrasados/Luciene%20Aparecida%20Braga.pdf](ftp://ftp.cefetes.br/cursos/PosGraduacao/PROEJA-EaD/Alunos%20Proeja/Posteres%20Corrigidos_Atrasados/Luciene%20Aparecida%20Braga.pdf)
- Carvajal, Guillermo. (2001). *Tornar-se adolescente: a aventura de uma metamorfose – uma visão psicanalítica da adolescência*. Trad. Claudia Berliner. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.
- Castilho, Ana Paula. (2003). *A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos Saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica*. Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. Recuperado de <http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%206/EDUCA%C7%C3O%20PROFISSIONAL/Texto%203.pdf>
- Dias, Deise de S. (2000). *Jovem aluno trabalhador do ensino médio: a articulação entre trabalho e educação*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM. Recuperado de <http://portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1673>
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra.
- Freitas, Gelloesse G. C. (S.d.) *O jovem, o direito e o trabalho: perspectiva do mercado de trabalho*. (S.d.) Recuperado de <http://www.fae.te.edu.br/revista/artigo%20o%20jovem%20REVISTA.pdf>
- Mattos, Elsa de, e Chaves, Antônio Marcos. (2010). Trabalho e escola: é possível conciliar? a perspectiva de jovens aprendizes baianos. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2010, 30 (3), 540-555. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n3/v30n3a08>
- Mello, Marco. (2009). *Culturas e Identidades Juvenis: na EJA, de quem é mesmo o Bagulho?* Recuperado de <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2009/artigo-marco-2009.pdf>
- Santos, Eloisa Helena. (1997). Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, Revista do NETE/FaE/UFGM, n. 1, fev/jul, 1997. Recuperado de <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1686>
- Schwartz, Yves. (2001). Entrevista: Trabalho e Educação. In: *Presença Pedagógica*. V. 7, n. 38, mar./abr. 2001, pp. 5-17. (Realização, tradução e apresentação: Eloísa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha).
- Terribelle, Alexssandra de Oliveira. (2006). *Juventude, trabalho e ensino noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, defendida na Universidade Federal de Goiás. 2006. Recuperado de <https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/Alexssandra.pdf>

## QUALIDADE DE VIDA EM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TRABALHAM EM MAIS DE UM TURNO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE IPOJUCA/PE, BRASIL

*(Quality of life for elementary school teachers who work in more than one shift  
in public schools in the municipal Ipojuca / PE, Brazil)*

Elizabete Elias de Albuquerque

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção,  
UAA - Paraguai.

Valdenilson Ribeiro Ribas

Doutor em Neuropsiquiatria pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE –  
Brasil.

Páginas 41-50

Fecha recepción: 11-04-2015

Fecha aceptación: 01-06-2015

### Resumo.

Nas últimas décadas, com o entusiasmo do pós-modernismo e o desenvolvimento da globalização, as mudanças igualitárias, as reformas estabelecidas nos ambientes educacionais e os novos padrões pedagógicos, dos quais, possivelmente, foram resultados das condições de trabalho constituídas pelos educadores, parece ter gerado modificações na profissão docente, consecutivamente, na qualidade de vida. O objetivo desse estudo foi avaliar a qualidade de vida em professoras do ensino fundamental que trabalham em mais de um turno em escolas públicas da rede municipal de Ipojuca/PE, Brasil. Foram avaliadas, pelo Inventário de Qualidade de Vida de Lipp, 46 professoras do ensino fundamental, sendo divididos em dois grupos: a) professoras que trabalham em apenas um turno (PROFESSORAS - 1TURNO), com n= 16; b) professoras que trabalham em mais de um turno (PROFESSORAS - > 1 TURNO), com n= 30. Os dados foram analisados pelo teste Exato de Fisher, com  $p < 0,05$  e expressos em percentuais. Constatou-se que professoras que trabalham em mais de 1 turno apresentaram maior percentual de insucesso no aspecto social (20,25%,  $p = 0,0305^*$ ), comparadas às professoras que trabalham em apenas 1 turno (9,09%). Conclui-se neste estudo que professoras do ensino fundamental que trabalham em mais de um turno apresentaram fracasso no aspecto social, podendo afetar, conseqüentemente, o aspecto profissional e familiar, quando comparadas às professoras que trabalham em apenas um turno.

**Palavras-Chave:** Professores, Qualidade de vida, Escolas públicas.

### Abstract.

In recent decades, with the enthusiasm of postmodernism and the development of globalization, changes egalitarian reforms established in educational environments and new educational standards, which possibly were the result of working conditions established by teachers, seems to have generated changes in the teaching profession, consecutively, in the quality of life. Aim of this study was to assess quality of life in primary school teachers who work in more than one shift in public schools in the municipal Ipojuca / PE, Brazil. Were assessed by the Quality of Life Inventory Lipp, 46 elementary school teachers were divided into two groups: a) teachers who work in just one turn (TEACHERS - 1TURNO), with n = 16, b) teachers who work in more than one turn (TEACHERS - > 1 TURNO), with n = 30. The data were smoothed by the Fisher exact test,  $p < 0.05$  and expressed in percentage. The teachers who work in more than 1 turn higher percentages in the social aspect (20.25%,  $p = 0.0305^*$ ), compared to teachers who work only one shift (9.09%). We conclude from this study that elementary school teachers who work in more than one shift showed failure in the social aspect, affecting the performance of the exercises in society, in the workplace, the family, the community and relationships with friends, compared to teachers who work in one shift.

**Key Words:** Teachers, Quality of Life, Public schools.

## Introdução.

Nas últimas décadas, com o entusiasmo do pós-modernismo e o desenvolvimento da globalização, as mudanças igualitárias, as reformas estabelecidas nos ambientes educacionais e os novos padrões pedagógicos, dos quais, possivelmente, foram resultados das condições de trabalho constituídas pelos educadores, parece ter gerado modificações na profissão docente, consecutivamente, na qualidade de vida<sup>1,2</sup>.

No Brasil, essas ocorrências parecem ter começado a ser vivenciadas por volta das décadas de 80 e 90, sobrevivendo de um contexto político por parte do Estado, em que demonstrava novos modelos de gestão e administração pública. A partir desse contexto, as instituições públicas de ensino passaram a adquirir sua própria autonomia em suas estruturas pedagógicas, administrativa e financeiramente, sobretudo, nas políticas organizacionais, precisamente, para atender as demandas da sociedade que estava relacionada à ampliação de matrículas, o que possivelmente, exigiria o acréscimo de turmas e, concomitantemente, mais alunos seriam inseridos nas salas de aulas<sup>3,4</sup>.

Embora esse processo tenha sido humanamente gratificante para a sociedade e ricamente democrático para as instituições de ensino, simultaneamente, parece ter ocasionado maiores cobranças para os profissionais docentes, ampliando a sua função enquanto educador<sup>5</sup>. Isto é, além de ensinar em várias turmas e turnos, passou a ter outros deveres, tais como: participar junto com a gestão nas tomadas de decisões, reuniões administrativas, planejamento escolar e política da instituição, visando à parceria entre escola e comunidade<sup>1,6</sup>.

Atualmente, o professor tem sido um agente multiplicador de conhecimentos e contribuidor do sucesso educacional, entretanto, os órgãos governantes em sua administração parecem que não disponibilizam apoios pedagógicos para os profissionais exercerem suas atividades com eficácia, o que pode explicar o desgaste psicológico, físico e social do professor nos dias atuais, já que tem uma sobrecarga no ato de providenciar seus próprios meios de melhoria, o que parece causar um desgaste maior, comprometendo a qualidade de vida do profissional<sup>5</sup>.

A qualidade de vida, do ponto de vista da Organização Mundial da Saúde, parece ser estabelecida como um declínio em indivíduos que exibem um ritmo de vida acelerado, tais como, os professores que trabalham mais de um turno, que por sua vez, utilizam o tempo de descanso, descontração e de ter uma vida social mais saudável é invadido pelas atividades que deveriam ser desenvolvida no âmbito escolar<sup>7</sup>.

No entanto, essas preocupações podem aumentar a sobrecarga dos professores pelas existências de várias tarefas que acontecem ao mesmo tempo e, muitas das vezes, podendo prejudicar o sucesso profissional, se atribuir a maior parte do

descanso, vida social com a família e amigos entre outras atividades de lazer as tarefas extraescolar<sup>7,8</sup>.

Alguns trabalhos (Silva, 2012; Nascimento, 2012)<sup>6,9</sup> vêm demonstrado queixas a respeito da qualidade de vida em professores que trabalham em mais de um turno. Isso parece ser consequência da vida moderna e as exigências que são estabelecidas no âmbito do trabalho que induzem as pessoas, gradualmente, a gerar determinado tipo de distúrbio e/ou transtorno, uma vez que as imputações diárias, o déficit na alimentação, a ausência de tempo para diversão com a família e amigos, o lazer e a carência de tempo para o descanso, acabam declinando a qualidade de vida e, conseqüentemente, gerando outros desconfortos e doenças<sup>10</sup>.

Em parte, essa situação tem acontecido por causa da qualidade de vida do trabalhador que, possivelmente, não estar inserida dentre as precedências das organizações, uma vez que, ao invés de esquadriharem o aumento da capacidade dos indivíduos de elevarem e realizarem conquistas, estão fazendo com que uma maior quantidade de trabalhadores aumente o seu ritmo de trabalho, ocasionando o sacrifício da própria vida social<sup>11,12</sup>.

Nesse sentido, a qualidade de vida, não só em professores, mas também, em outras profissões, tais como, magistrados, supervisores e gerentes, pode ser facilitadora de doenças graves, onde o indivíduo passa a refletir sentimentos de ira, culpa, hostilidade, descontrole, instabilidade, isolamento, renúncia, preocupação com o futuro, falta de motivação e medo<sup>7</sup>.

Do ponto de vista psicológico, essas constantes modificações acontecidas no sistema público de educação parece gerar confrontos emocionais nos profissionais docentes, causando sentimentos de mal-estar e fraqueza. Essas sensações acabam comprometendo a qualidade de vida do indivíduo, podendo provocar doenças como: depressão, ansiedade e estresse<sup>13</sup>.

Embora, haja muitos estudos (Oliveira *et al.*, 2009; Martins *et al.*, 2009; Kluthcovsky e Takayanagui, 2007; Nogueira, 2005; Rolim, 2005; Trentini *et al.*, 2004; Nobre, 1995)<sup>14,15, 16,17,18,19,20</sup> investigando e confirmando a qualidade de vida, ainda são poucos os achados na literatura abordando e discutindo sobre o assunto como causador da má qualidade de vida em professores que trabalham em mais de um turno, sobretudo, da rede pública de ensino no Brasil. Assim, este estudo tem por objetivo avaliar a qualidade de vida em professoras do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal de Ipojuca/PE, Brasil.

## **Metodologia.**

### *Os critérios metodológicos*

Quanto à abordagem: quantitativa e qualitativa. Pois, houve mensurações de dados coletados, interpretações, discussões e validação dos resultados. Em relação ao

nível de investigação: até o momento, básica, podendo servir de base para trabalhos futuros com pesquisas aplicadas e trabalhos interventivos<sup>21,22</sup>.

Quanto aos objetivos: exploratório, porque há poucos achados na literatura envolvendo avaliação da qualidade de vida em professores da rede pública no Brasil e, dessa forma, possibilitando a ampliação de conhecimentos sobre os fenômenos atrelados a este transtorno; considera-se 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>23</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 todas as professoras da rede pública no Brasil, mas despertando em outros pesquisadores a vontade de realização de outras pesquisas. Quanto às fontes: de campo e bibliográficas<sup>23,24</sup>.

#### *Sujeitos*

Foram avaliadas 46 Professoras do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal de Ipojuca/PE, Brasil, sendo divididos em dois grupos: a) professoras que trabalham em apenas um turno (PROFESSORAS - 1TURNO), com n= 16; b) professoras que trabalham em mais de um turno (PROFESSORAS - > 1 TURNO), com n= 30.

#### *Avaliação*

Os sujeitos foram submetidos às avaliações, por meio do Inventário de Qualidade de Vida – QF36 que avalia nos indivíduos o sucesso em 4 (quatro) áreas, que pode-se chamar "quadrantes de vida" esses quadrantes são designados como: social, afetivo, profissional e saúde o que se refere ao bem-estar do indivíduo. Poder-se-ia dizer que a qualidade de vida só é considerada se o indivíduo obteve sucesso nestes quatro quadrantes. O sucesso só em uma delas, por mais elevado que seja, significa fracasso nas demais áreas. A coleta foi realizada pela manhã às 09h 00 em uma sala, sob condições padrão, em prédio, com ventiladores, à temperatura de 29o ± 2°C.

Todas as avaliações, correlação e interpretação dos Testes Psicológicos foram realizadas em parceria e sob a orientação de um profissional Psicólogo, Professor Dr. Valdenilson Ribeiro Ribas, registro CRP 11.797, de acordo com as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia no Brasil.

#### *Tratamentos Estatísticos*

O programa estatístico utilizado foi o SIGMA STAT para Windows – Versão 2.0 da Jandel Corporation.

#### *Análise de Dados*



Os dados foram alisados pelo teste Exato de Fisher, com  $p < 0,05$  e expressos em percentuais.

## Resultados.

### Avaliação da Qualidade de Vida.

Professoras que trabalham em mais de 1 (um) turno apresentaram maior percentual no aspecto social (20,25%,  $p = 0,0305^*$ ), comparadas às professoras que trabalham apenas 1 turno (9,09%). No entanto, Só houve diferença estatística significativa entre os resultados esperados e observados no aspecto social da vida dos docentes. (Tabela 1).

Tabela 1. Avaliação da qualidade de vida		Continua		
SUJEITOS	SOCIAL		AFETIVO	
	Freq.	%	Freq.	%
PROFESSORAS - 1TURNO	3/16	9,09%	4/16	12,12%
PROFESSORAS - > 1 TURNO	16/30	20,25%	13/30	16,46%
Valor de p	$p = 0,0305^*$		$p = 0,3376$	

Tabela 1. Avaliação da qualidade de vida		Conclusão		
SUJEITOS	PROFISSIONAL		SAÚDE	
	Freq.	%	Freq.	%
PROFESSORAS - 1TURNO	10/16	30,3%	16/16	48,48%
PROFESSORAS - > 1 TURNO	21/30	26,58%	29/30	36,71%
Valor de p	$p=0,7435$		$p= 1.0000$	

Teste estatístico utilizado: Exato de Fisher,  $p < 0,05^*$ . Só houve diferença estatística significativa entre os resultados esperados e observados no aspecto social da vida dos docentes.

## Discussão.

Este estudo constatou que as professoras do ensino fundamental de escolas públicas da rede municipal de Ipojuca/PE, Brasil que trabalham em mais de um turno apresentaram fracasso no aspecto social, afetando o desempenho dos exercícios na sociedade, no ambiente de trabalho, na família, na comunidade e nas relações com os amigos, quando comparadas às professoras que trabalham em apenas um turno.

Estes resultados corroboram os achados de Lipp *et al.* (2002)<sup>25</sup> e Sadir *et al.* (2010)<sup>26</sup> quanto, a qualidade de vida e, em específico, o aspecto social. Entretanto, faz-se necessário explicar suas diferenças e semelhanças metodológicas.

A diferença encontra-se no fato que Lipp *et al.* (2002)<sup>25</sup> trabalharam com uma amostra de 75 juizes de ambos os gêneros, sendo que 57 eram casados e 18 solteiros com mais de 5 anos de magistrado, avaliando o *stress* e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho e suas diferenças entre homens e mulheres. Com relação ao estudo Sadir *et al.* (2010)<sup>26</sup> trabalharam com uma amostra de 106 participantes adultos que procuraram atendimento em uma clínica especializada em tratamento do *stress* emocional situada no interior do estado de São Paulo, durante um período de seis meses em 2007, classificados de acordo com os seguintes cargos: não chefia – escritório (34 pessoas), profissional liberal (33 pessoas), gerente ou supervisor (26 pessoas), estudante (7 pessoas) e "do lar" (6 pessoas), avaliando *stress* e qualidade de vida e a influência de algumas variáveis pessoais.

As semelhanças encontra-se no instrumento de coleta o *Inventário de Qualidade de Vida* (IQV), publicado por Lipp e Rocha (1995)<sup>1</sup>, que foi utilizado com o objetivo de identificar indicadores do nível de qualidade de vida dos participantes. E também nos resultados relacionados ao maior percentual atribuído ao aspecto social que nesses estudos apresenta-se como fracasso ou fator prejudicial à qualidade de vida.

Estes resultados encontrados parecem chamar a atenção, possivelmente, pelo alto percentual dos prejuízos encontrados na qualidade de vida que aparenta estar atrelado a um estado de bem-estar físico e mental. Com relação a este estudo os professores que trabalham em mais de um turno, provavelmente, consideram-se ser pessoas felizes, atribuindo sua felicidade em três áreas: afetiva, saúde e profissional. Entretanto, esses professores podem ter dedicado pouco tempo à sua família e a sua vida social em função do investimento atribuído ao trabalho, o que pode gerar uma possibilidade de causar a ausência de apoio quando necessários. Nesta área social, o indivíduo poderá sofrer reações, tais como, isolamento e conseqüentemente a carência de amigos, sobretudo, do desencadeamento de sérios prejuízos à saúde<sup>27</sup>. Há trabalhos na literatura que reforçam mais ainda estes fenômenos. Sadir *et al.* (2010)<sup>26</sup>, por exemplo, ressaltam que os dados tornam-se relevantes, pois demonstram que os profissionais liberais tem a possibilidade de ser mais independente quanto à estrutura de sua carga de trabalho, o que pode gerar uma possibilidade de apresentar uma qualidade de vida melhor, pois esses indivíduos parecem possuir um tempo maior para dedicar as suas atividades sociais e a sua vida em família e com amigos. Outro aspecto observado e relevante parece está relacionado à qualidade de vida de pessoas que possuem cargos ocupacionais diferenciados ou trabalham em jornada entre 4 a 6 horas, tais como, professor que trabalha em apenas um turno e profissionais liberais, estes podem apresentar bons resultados nas áreas social e afetiva, uma vez que, hipoteticamente, esses profissionais apresentem maior controle quanto à organização de seu horário, o que gera a possibilidade de um equilíbrio maior entre algumas áreas de sua vida inclusive social. Ao contrário, dos supervisores, gerentes, professoras que trabalham em mais de um turno e juizes, devido à jornada de trabalho desgastante e cansativa<sup>25,26</sup>.

Talvez, dentre está jornada de trabalho, surja alguns fatores comprometedor, tais como: ansiedade e estresse patológico, fatores estes que poderá desativar algumas áreas psicofisiológica do indivíduo, devido à jornada tripla de trabalho que, por sua vez, ocasiona uma redução de horas durante o sono e que, conseqüentemente, pode gerar uma série de problemas de saúde<sup>28</sup>. Atualmente, tem-se visto a introdução de mais horas de trabalho, a disponibilidade de mais turnos de trabalho em professores que por sua vez reduz o seu tempo de descanso, sono, socialização com amigos e família, passeio entre outros momentos de diversão para realizar tarefas de caráter escolar. Esses professores, em benefício da forma como seu trabalho se estabelece, parece se ver na necessidade de realizar determinadas ocupações fora do ambiente organizacional, restringindo-se dos amigos, da família e das atividades de lazer<sup>29</sup>. Neste contexto, é importante esclarecer que esse fenômeno parece advir dos avanços e mudanças que surgem a partir do ritmo de trabalho, comprometendo a saúde dos professores e qualquer indivíduo que estejam inseridas nestas ações. No entanto, não se trata apenas de exigir dos professores as atividades laborais, mas também, promover ações que envolva cuidados com o bem-estar das pessoas, deveres em relação ao que está sendo desenvolvido, pois a qualidade de vida está relacionada à percepção do indivíduo sobre sua posição na vida, tais como: aspectos físicos, culturais, relacionamento, padrão de vida, comportamento e trabalho<sup>30</sup>. Há muitos estudos (Oliveira *et al.*, 2009; Martins *et al.*, 2009; Kluthcovsky & Takayanagui, 2007; Nogueira, 2005; Rolim, 2005; Trentini *et al.*, 2004; Nobre, 1995)<sup>14,15, 16,17,18,19,20</sup>, demonstrando que qualidade de vida, possivelmente, está caracterizada como abordagens que estão relacionadas ao trabalho, saúde e visão holística da vida humana.

Tal termo foi definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como a percepção do indivíduo perante a sua posição na vida, no aspecto cultural e do sistema de valores nos quais ele está inserido e com relação a seus objetivos, perspectivas, padrões e preocupações<sup>31</sup>. No entanto, esse construto, possivelmente, pode englobar, de modo amplo, saúde física, condição psicológico, nível de bem-estar, afinidades sociais, confianças e/ou crenças pessoais e a relação com as características de proeminência do meio ambiente de uma pessoa. Assim, nesta definição, é ressaltado o temperamento subjetivo da avaliação, com dimensões tanto positivas, quanto negativas, estando aprofundada nos contextos cultural e socioambiental, advertindo a percepção do respondente sobre a própria qualidade de vida<sup>32</sup>.

Kluthcovsky e Takayanagui (2007)<sup>16</sup>, ressalta que a qualidade de vida, pode ser descritas sob três referências: história social, valor cultural e bem-estar. A histórica refere-se a um determinado tempo de uma sociedade, onde passa a existir um parâmetro de qualidade de vida, que por sua vez, passa a ser diferente de mais uma época, da própria sociedade. A cultural refere-se aos valores e necessidades que são dessemelhantes nos diferentes povos e grupos. E protótipos de bem-estar sedimentados dentre as classes sociais, com heterogeneidades muito fortes, onde a ideia de qualidade de vida está relacionada ao bem-estar dos grupos superiores.

Segundo a (OMS), concebe a qualidade de vida como aspectos perceptivos das pessoas frente a três dimensões tais como: aptidão psicológica, física e social. Essas extensões são descritas como: capacidade emocional ou psicológica que trata-se da confiança e habilidade de assumir decisões e fazer avaliações, podendo adicionar sentimentos de autoestima, atitudes de relacionamento e acontecimentos críticos da vida. Neste contexto, o estado emocional dos indivíduos apresenta-se altamente associado com a sua qualidade de vida, podendo haver modificações na sua maneira de ser, geralmente, ocasionado por algum acontecimento de grande impacto. Isso parece acontecer quando um estímulo é desagradável, como: doença grave, onde o sujeito passa a refletir sentimentos de ira, culpa, hostilidade, descontrole, instabilidade, depressão, renúncia, estresse, preocupação com o futuro e medo e ansiedade<sup>7</sup>.

Já a capacidade física parece haver uma função que inclui a mobilidade, independência, bem-estar, competência para exercer atividades ocupacionais, de entretenimento, de percepção de sintomas e implicação. E a capacidade social apresenta-se atrelada aos papéis desempenhados na sociedade, na família, no ambiente de trabalho, na comunidade, nas relações com os amigos e conhecidos, apoio social e participação social. Mediante as aptidões estabelecidas, observou-se nesse contexto, que a qualidade de vida, também é vista como satisfação na vida das pessoas, dependente do sistema de valores e crenças que é sustentada por ela<sup>19</sup>.

No entanto, os achados mencionados, nesta pesquisa evidenciam os trabalhos de (Lipp *et al.*, 2002; Sadir *et al.*, 2010; Nascimento, 2012)<sup>6,25,26</sup> quando faz referência a qualidade de vida, no qual, pode ser um fator de extrema importância para a vida do profissional, sobretudo, para professoras que trabalham em mais de um turno e ainda exercem funções regulares de esposa e mãe.

Portanto, é evidente que os estudos supracitados são bastante congruentes com os resultados encontrados neste trabalho relacionado à qualidade de vida em professores que trabalham em mais de um turno na rede pública. Dessa forma, os resultados deste trabalho sugerem em perspectivas futuras uma postura interventiva com ações de profissionais psicólogos com o objetivo de minimizar os efeitos e consequências prejudiciais nas funções exercidos na sociedade, no ambiente de trabalho, na família, na comunidade, nas relações com os amigos, apoio social e participação social.

## Referências.

1. Gasparini SM., Barreto SM., Assunção AA. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde\*. *Educação e Pesquisa*, 2005,31 (2): 189-199.
2. Lipp MEN., Rocha JC. *Stress, hipertensão e qualidade de vida*. Campinas: Papirus, 1995.
3. Freitas HCL. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, 1999, 20 (68): 17-44.

4. Assunção AA., Oliveira DA. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc*, 2009, 30 (107): 349-372.
5. Araújo TM., Carvalho FM. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos, 2009, 30 (107):427-449.
6. 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.
7. Albuquerque EE., Costa SL., Ribas VR., Almeida PIL., Lopes EMN., Filho EM., Siqueira CN., Andrade PHS., Gomes MDO., Manhães de Castro R. Professores do Ensino Fundamental do Município de Quipapá/PE Apresentam Estresse. *Neurobiologia*, 2010, 73 (1): 117-125.
8. 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.
9. Silva AF. *Docentes brasileiras apresentam estresse, distúrbios de sono e sonolência excessiva: um olhar da supervisão pedagógica na dimensão humana*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Lusófona do Porto: Porto, 2012.
10. Meleiro AMAS. *O stress do professor*. Campinas-SP: Papirus, 2002.
11. Maslach C., Leiter MP. Trabalho: fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1999.
12. Silva JVP., Nunez PRM. *Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de educação física*. *Pensar a Prática*, 2009, 12 (2): 1-11.
13. Silva GN., Carlotto MS. Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2003, 7 (2): 145-153.
14. Oliveira JC., Rossini S., Reimão R. Insônia e Qualidade de Vida em Idosos Institucionalizados. *Neurobiologia*, 2009, 72 (2): 15-19.
15. Martins IPM., Fernandes MH., Moreira MASP., Hisako L., Gonçalves T. Efeitos da Intervenção Fisioterapêutica na Manutenção e/ou Recuperação em Portadores de Doença de Parkinson sobre a Capacidade Funcional e Qualidade de Vida \*. *Neurobiologia*, 2009, 72 (2): 33-41.
16. Kluthcovsky ACGC., Takayanagui AMM. Qualidade De Vida – Aspectos Conceituais. *Revista Salus-Guarapuava-PR*, 2007, 1 (1): 13-15.
17. Nogueira L. Qualidade de Vida no trabalho do Professor de Educação Física: reflexões sobre as possibilidades de um novo campo de investigação acadêmica. *Arquivos em Movimento*, 2005, 1:75-86.
18. Rolim FS. *Atividade física e os domínios da qualidade de vida e do autoconceito no processo de envelhecimento*. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2005.
19. Trentini M., Corradi EM., Araldi MAR., Triguinho FC. Qualidade de vida de pessoas dependentes de hemodiálise considerando alguns aspectos físicos, sociais e emocionais. *Texto Contexto Enferm*, 2004, 13 (1): 74-82.
20. Nobre MRC. Qualidade de Vida. *Arq Bras Cardiol*, 1995, 64 (4): 299-300.
21. Lakatos EM. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

22. Martins GA. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.
23. Gil AC. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.
24. Lakatos EM. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2009.
25. Lipp MEN., Tanganelli MS. Stress e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: Diferenças entre homens e mulheres. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15 (5): 37-48.
26. Sadir MA., Bignotto MM., Lipp MEN. Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paideia*, 2010, 20 (45): 73-81.
27. Lipp MEN., Malagris LEN., Novais LE. *Stress ao longo da vida*. São Paulo: Ícone, 2007.
28. Lipp MEN. *Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papirus, 2010.
29. Rocha KB., Sarriera JC. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 2006, 10 (2):187-196.
30. Both J., Nascimento JV., Fogliarini CA., Lemos CAF., Donegá AL., Ramos MHKP., Petroski EC., Duarte MFS. Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física. *Rev. Bras.Cineantropom. Desempenho Hum*, 2006, 8 (2): 45-52.
31. Fleck MPA., Fleck SL., Xavier M., Chachamovich E., Vieira G., Santos L., Pinzon V. Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100)\*. *Saúde Pública*, 1999, 33 (2), 198-205.
32. Calumbi RA., Amorim JA., Maciel CMC., Damázio Filho O., Teles AFT. Avaliação da Qualidade de Vida dos Anestesiologistas da Cidade do Recife\*. *Bras Anesthesiol*, 2010, 60 (1): 42-51.

## **INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.** *(Emotional intelligence in primary education)*

**María Teresa Ozáez Aguilar**  
*Grado en Educación Primaria. Universidad de Jaén*

*Páginas 51-60*

*Fecha recepción: 11-04-2015*

*Fecha aceptación: 01-06-2015*

### **Resumen.**

*El tema central de este documento es la inteligencia emocional. La inteligencia emocional ayuda al desarrollo de la autoestima, la empatía, el control emocional...lo que la dota de propiedades muy beneficiosas para ser trabajada e impulsada en el aula. En primer lugar, realizaremos una búsqueda exhaustiva acerca de los componentes principales de la inteligencia emocional e investigaremos a fondo este término. Tras la revisión de los programas presentes en el mercado, llevaremos a cabo la explicación de dos programas para el desarrollo de la inteligencia emocional.*

**Palabra clave:** *Inteligencia emocional. Educación. Sentimientos. Aula. Habilidades sociales. Motivación.*

### **Abstract.**

*The central topic of this paper is the emotional intelligence. The emotional intelligence helps to the development of the self-esteem, the empathy, the emotional control and so on, which provides very beneficial properties to be worked out and stimulated in the classroom. First, we will carry out an exhaustive search on the principal components of the emotional intelligence and we will investigate thoroughly this term. After the review of the present programs on the market, we will carry out the explanation of two programs for the development of the emotional intelligence*

**Keywords:** *Emotional intelligence. Education. Feelings. Classroom. Social skills. Motivation.*

### **Introducción.**

En la actualidad, nos encontramos en un mundo sumergido en grandes cambios y en muchas ocasiones, falto de aptitudes necesarias para un desarrollo emocional sano. Este tiene como fin acercar a los alumnos cualidades imprescindibles (empatía, solidaridad, autoestima, etc.) en la vida escolar, donde cada experiencia y aprendizaje son principalmente significativos para desenvolverse en la sociedad (Martínez, 2005).

Es por esto por lo que las personas necesitamos manifestar y controlar nuestras emociones y sentimientos. Para ello es esencial trabajarlos en el aula a través de una educación emocional. La educación emocional es un desarrollo educativo, continuado y duradero, que intenta aumentar el crecimiento de las competencias emocionales, como ingrediente fundamental para un desarrollo íntegro de la persona, y con la finalidad de educarla para hacer frente a las diferentes situaciones que se le presentan en la vida cotidiana (Bisquerra, 2003). La educación emocional busca el crecimiento integral de la persona para conseguir un mayor bienestar en la vida. Si como docentes inculcamos a nuestros alumnos capacidades relacionadas con el respeto, la empatía, el autoconocimiento, etc., estamos educándolos para que en un futuro se sientan plenos y equilibrados. El Informe Delors (UNESCO, 1996) establece que la educación emocional es un elemento necesario en el desarrollo cognitivo y un instrumento esencial de prevención porque una gran parte de los problemas están relacionados con el ámbito emocional. El propósito principal de la educación emocional consiste en ayudar a las personas a descubrir, entender y organizar sus emociones y añadirlas como competencias.

### **Inteligencia emocional.**

En 1990, los psicólogos, Salovey y Mayer (1990) publican el primer escrito científico relacionado con la inteligencia emocional con el título *Emotional Intelligence*. Pero este artículo no tuvo importancia en el instante de su publicación por lo que tuvo que esperar hasta 1995, momento en el que Daniel Goleman (1995) lo retoma en su libro *Inteligencia Emocional*, unido a su planteamiento de las ocho inteligencias de Gardner (1995).

La inteligencia emocional tiene sus antecedentes en el proyecto *Spectrum* de, David Henry Feldman, Mara Krechevsky y Howard Gardner (1984), éste último autor de la teoría de las inteligencias múltiples. Ésta fue creada como equiparación a la idea de una inteligencia única. Gardner (1995) fue el primero en afirmar que la inteligencia académica no es un elemento determinante para saber la inteligencia de una persona. Este planteamiento se percibe en ciertas personas que, a pesar de conseguir puntuaciones académicas excelentes, poseen graves problemas para controlar otras dimensiones de su vida cotidiana como, por ejemplo, ser sensible a los estados de ánimos de otras personas.

Gardner (1995) asegura que se tendría que pasar menos tiempo evaluando niños/as y más tiempo apoyándolos a reconocer sus habilidades más sobresalientes y fomentarlas. Aun así, con aquellas facetas que no tengan dominadas se debe dotar a los alumnos/as de las herramientas necesarias para su obtención. Siguiendo a



Gardner (1995), en su libro *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica* localiza ocho inteligencias que todo ser humano presenta en mayor o menor medida:

- 1) Inteligencia lingüística: vinculada con la habilidad verbal, con el lenguaje y las palabras. Utilizando estas capacidades de manera efectiva.
- 2) Inteligencia lógico-matemática: relacionada con el pensamiento abstracto, con la resolución de problemas matemáticos y usar los números de forma precisa razonando correctamente.
- 3) Inteligencia espacial: integración, percepción y ordenación de elementos en el espacio. Es la habilidad para razonar en tres dimensiones.
- 4) Inteligencia musical: es la inteligencia que comprende, transforma y modifica la música y sus facetas (ritmo, tono, timbre, etc.)
- 5) Inteligencia corporal y cinética: esta inteligencia está enlazada con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.
- 6) Inteligencia interpersonal: capacidad para saber percibir los estados de ánimos de los demás, mantener relaciones con otras personas y enfatizar con ellos.
- 7) Inteligencia intrapersonal: conocimiento de uno mismo y la capacidad para dirigir nuestra propia vida y poder lograr las metas y objetivos propuestos.
- 8) Inteligencia ambientalista: habilidad para distinguir, clasificar y cuidar el medio ambiente.

Lo importante, en su propuesta de ocho tipos de inteligencia, es la inclusión de dos variables personales: inteligencia interpersonal (conocer las características de uno mismo) y la inteligencia intrapersonal (relacionada con las habilidades sociales).

Existen numerosas definiciones de inteligencia emocional, tantas como autores han investigado acerca de este tema. A continuación se muestran las más destacadas e importantes.

- Según Daniel Goleman (1996)

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. (Goleman, 1996, p. 43-44)

Más tarde Goleman (1998), reformula esta definición de la siguiente manera: "capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales" (Goleman, 1999, p. 98).

- Martineaud y Elgehart (1996) definen inteligencia emocional como "capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando no nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro" (Martineaud y Elgehart, 1996, p. 48).
- Así mismo, Cooper y Sawaf (1997), afirman que la inteligencia emocional es "la aptitud para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de

- las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia" (Cooper y Sawaf, 1997, p. 52).
- Para los psicólogos Mayer y Salovey (1997)  
La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, pág. 10)
  - En este sentido, Bar-On (1997) define inteligencia emocional como un conjunto de competencias, herramientas y comportamientos emocionales y sociales, que determinan cómo de bien percibimos, entendemos y controlamos nuestras emociones.
  - Para Mehrabian (1997)  
La inteligencia emocional incorpora las habilidades de: percibir las emociones personales y la de otras personas; tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias; participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto; trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional; armonización entre el trabajo y el ocio.
  - Mayer y Cobb (2000) "La inteligencia emocional se convierte en una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones" (Mayer y Cobb, 2000, p. 273).
  - Para Weisinger (2001) la inteligencia emocional está definida como "El uso inteligente de las emociones en forma intencional, haciendo que las emociones trabajen para el individuo, las cuales ayudan a guiar el comportamiento y a pensar que mejoren los resultados" (Weisinger, 2001, p. 7).
  - Valles (2005) define inteligencia emocional como "capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas" (Valles, 2005, p. 33).
  - Bisquerra (1995) propone una definición amplia de inteligencia emocional  
Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable de desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 1995, p. 243)

## Educación Primaria.

Como la información que exponemos en este trabajo va orientada para Educación Primaria, a continuación, voy a explicar la ley vigente (LOMCE). La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modifica la anterior ley, la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo (LOE). En ella se han incluido importantes cambios que afectan a la Educación Primaria. Como mi programa va dirigido al primer curso de esta etapa es conveniente conocer dichas modificaciones. A continuación, se presentan los principales cambios realizados por la LOMCE en nuestro sistema educativo.

- a) Definición y elementos del currículo: En la LOE no aparecía explícita la definición de currículo en cambio, en la LOMCE definen currículo como “La regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”. Referente a los elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación) añaden los “estándares de evaluación” definidos como “Concreciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes”. Otro elemento nuevo son las “pruebas externas” las cuales serán explicadas más adelante.
- b) Competencias: No se designan “competencias básicas” si no que son llamadas “competencias claves” y son siete competencias en vez de ocho. Hay dos tipos:
  - Básicas:
    1. Lingüística.
    2. Matemática, ciencia y tecnología.
  - Transversales
    1. Digital.
    2. Aprender a aprender.
    3. Sociales y cívicas.
    4. Iniciativa y emprendimiento.
    5. Conciencia y expresión cultural.
- c) Estructura de la etapa: Desaparecen los cursos y ahora la etapa está organizada en seis cursos independientes unos de otros.
- d) Pruebas externas: Educación Primaria consta de dos pruebas externas:
  - 3º de Primaria: dirigida a comprobar las habilidades, capacidades y destrezas de expresión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas.
  - 6º de Primaria: dirigida a comprobar las competencias claves de los alumnos y la adquisición de los objetivos de etapa.
- e) Materias: Hay tres tipos de asignaturas: troncales, específicas y de libre configuración autonómica; explicadas con más detalle en la tabla número 1 de a continuación. Conocimiento del Medio se divide en Ciencias sociales y Ciencias de la Naturaleza. Educación para la ciudadanía es cambiada por “Valores cívicos y Sociales.

- f) Atención a la diversidad: Se incluyen los TDAH dentro de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (aneae)
- g) Anuario escolar: 175 días lectivos.
- h) Favorecer la utilización de las TIC.

### **Programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en Educación Primaria.**

- El programa de Educación Emocional (Vernon, 1989).
- Programa PIELE. Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emocional: Aprendiendo a vivir (Hernández y García, 1992).
- Programa PIECAP. Programa Instruccional-emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal "Aprendiendo a Realizarse" (Hernández y Aciego, 1992).
- Programa de Educación Social Afectiva (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996).
- Programa vivir con otros (Arón y Milicic, 1996).
- DSA. Programa de desarrollo afectivo. (De la Cruz y Mazaira, 1997).
- Programa de Educación Emocional (Díez de Ulzurum y Martí, 1998).
- **Programa DIE, Desarrollando la inteligencia emocional (Método EOS, 1999)**
- Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999).
- Desarrollando la Inteligencia Emocional II (Instituto de Orientación Psicológica Asociados, 1999).
- Programa S.I.C.L.E. siendo inteligentes con las emociones (Vallés, 1999).
- Programa Conócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000).
- La Educación emocional (Bisquerra, 2000).
- **Sentir y Pensar. Programa de actividades para desarrollar la educación emocional en la escuela. (SM, 2005).**
- Programa de Asertividad y Habilidades Sociales. PAHS. (María Inés, 20007).

Analizando los programas anteriores relacionados con el desarrollo de la inteligencia emocional, el programa DIE (1999) y el programa Sentir y Pensar (2005) son los programas más completos, con mucho material y muy sencillo para trabajar, ya que vienen completamente organizados y las sesiones muy definidas. Por consiguiente, voy a realizar una breve explicación de sus características:

#### **Programa DIE (1999).**

El método "EOS", programa para el desarrollo de la inteligencia emocional está disponible para distintas etapas de la educación primaria. Podemos encontrarlo tanto para el 1º ciclo como el 2º ciclo y el 3º ciclo. La finalidad de este programa es mejorar las habilidades sociales y la resolución de conflictos con el fin de conseguir una convivencia escolar buena y adecuada.

El programa DIE está constituido por los siguientes objetivos:

1. Lograr un autoconciencia emocional.
2. Conseguir un adecuado control de las emociones.
3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.
4. Mejorar las relaciones interpersonales.

Los contenidos del programa Desarrollando la inteligencia emocional son:

1. Evaluando emociones.
2. Las emociones: conociéndolas.
3. Las emociones negativas.
4. Las emociones positivas.
5. La empatía. Entendiendo lo que sienten los demás.
6. Habilidades emocionales y habilidades de comunicación.

El programa consta de 8 bloques en los cuales se llevan a cabo una serie de actividades relacionadas con los objetivos y contenidos. Estos bloques son:

- Bloque 1. Conoce tu autoestima y tus emociones
- Bloque 2. Cómo te sientes
- Bloque 3. Emociones... no muy buenas.
- Bloque 4. Las buenas emociones.
- Bloque 5. Como se sienten los demás
- Bloque 6. Aprendo las habilidades emocionales.
- Bloque 7. Soluciono los problemas con los demás.
- Bloque 8. Aprendo a comunicarme bien.

La mayoría de las actividades que se realizan en los distintos bloques son fichas que se pueden fotocopiar y son desarrolladas de manera individual. El alumno o alumna, por ejemplo, debe rellenar una frase inacabada o contestar a preguntas. Se pueden introducir perfectamente en cualquier unidad didáctica y son magnificas para llevarlas a cabo como tareas complementarias a la programación.

Las actividades son muy fáciles de hacer y los alumnos y alumnas se muestran muy participativos y motivados.

### **Sentir y Pensar, programa de inteligencia emocional (2005).**

El manual "Sentir y pensar" intenta ser un refuerzo para aquellos maestros y maestras que quieran impulsar a sus alumnos a ser personas que sepan manifestar y controlar sus emociones, que tenga empatía respecto a las personas que tiene a su alrededor, que puedan resolver las dificultades y conflictos con una actitud positiva en su vida diaria y que tengan conciencia de sí mismos. Es de la editorial SM y está disponible para diferentes niveles.

El material del proyecto Sentir y pensar va dirigido al profesorado del primer ciclo de Educación primaria. Incluye un maletín que contiene los siguientes componentes:

- Una guía de 160 páginas que está formada por la introducción y la presentación del programa y la explicación de los 9 módulos de inteligencia emocional que se trabajan.
- Un fascículo con 32 fichas fotocopiables para trabajar los módulos.
- Un CD con 9 cuentos, uno por cada módulo.

Los nueve módulos son:

- Módulo 1: Autoconocimiento
- Módulo 3: Autoestima
- Módulo 4: Comunicación
- Módulo 5: Habilidades sociales

- Módulo 6: Escucha
- Módulo 7: Solución de conflictos
- Módulo 8: Pensamiento positivo
- Módulo 9: Asertividad

A continuación, exponemos los ámbitos de conocimiento (contenidos) junto con sus objetivos:

- Autoconocimiento: Conocerse a sí mismo y valorarse. Expresar sentimientos y emociones con la palabra y el cuerpo. Respetar y confiar en los demás y en uno mismo. Reconocer los propios gustos y preferencias.
- Módulo 2: Autonomía: Reconocer y responsabilizarse de los propios actos. Asumir responsabilidades. Ser más reflexivo y tener control emocional. Ser capaz de tomar decisiones.
- Autoconocimiento: Aceptarse y estar contento con uno mismo. Valorarse y tener iniciativa. Reconocer los propios logros y errores. Superar dificultades.
- Comunicación: Expresar sentimientos y emociones a través del lenguaje verbal y no verbal. - Ser capaz de hablar en público. Enriquecer las relaciones sociales. Comprender a los demás.
- Habilidades sociales: Pertenecer a un grupo. Ser capaz de saludar, agradecer, perdonar, pedir permiso. Resolver problemas de relación. Reconocer errores.
- Escucha: Saber escuchar y comprender a los demás. Desarrollar la tolerancia y la empatía. Respetar turnos de palabra. Reconocer emociones y sentimientos ajenos.
- Solución de conflictos: Desarrollar la autoconfianza, la tolerancia y la creatividad. Comprender distintas perspectivas. Trabajar en grupo. Buscar soluciones.
- Pensamiento Positivo: Ser optimista. Planificarse y marcarse logros. Estar a gusto y disfrutar. Ser consciente de los pensamientos negativos.
- Asertividad: Aprender a decir que no sin sentir vergüenza. Darse cuenta de los propios errores. -Realizar críticas constructivas. Defender los derechos propios y los de los demás.

Este programa se puede realizar durante un año, una vez a la semana con sesiones de aproximadamente 40 minutos. Contiene láminas muy divertidas y atrayentes, entre ellas las dinámicas de grupo, lo que mantiene al alumnado muy activo y motivado.

## **Conclusión.**

Con este trabajo se ha pretendido dar información contrastada sobre qué es la Inteligencia Emocional teniendo en cuenta a diferentes autores y qué programas para su desarrollo en el aula podemos encontrar, todo ello tras una exhaustiva tarea de investigación con el objetivo de localizar y seleccionar la información más apropiada. Se ha de mencionar que son escasos los datos que existen en español sobre la Inteligencia Emocional y cómo puede ser aplicada en el aula, es un tema relativamente nuevo, del que todavía queda mucho que investigar.

La Inteligencia emocional tiene números beneficios, uno de los más significativos es el que se refiere a que trabajar esta inteligencia desde el ámbito educativo favorecerá a los niños y niñas a reconocer, comprender y utilizar las emociones adecuadamente, de forma que facilite las relaciones con los demás, la adquisición de objetivos y finalidades, el manejo de emociones o la superación de dificultades y conflictos que inevitablemente surgen en la vida, idea que se sustenta en lo que afirma Bisquerra (2003). Para finalizar, queremos hacer hincapié en esta palabras de Goleman (1996) debido a su gran importancia con este tema: "Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás" (Goleman, 1996, p. 17).

## **Bibliografía.**

- Álvarez, G. M., y Bisquerra, A. R. (1996-2012) *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer España S.A.
- Antunes, C. H. (2002). *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, A. R. (2003). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado el 26/03/2015 de:  
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, A. R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bisquerra, A. R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, A. R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, A. R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Escamilla, G. A. (). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Erikson, H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Extremera, P. N., y Fernández-Berrocal, F. P. (2003). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 20/05/2015 de:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003, 04 de octubre). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-111. Recuperado el 05/05/2015 de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Original del centro del profesorado Cueva-Olula (Almería)*, 5(6), 43-52. Recuperado de:  
[http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL\\_VOL\\_3\\_N\\_6\\_ART\\_4.pdf](http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf)
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: KAIROS.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: KAIROS.

- Hernández, A., De Barros, C. (2013). *Didáctica general. Aspectos fundamentales*. Granada: Adeo.
- Jacques, D. (1925). *La Educación encierra un tesoro*. Recuperado el 11/03/2015 de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Martínez, O. V. (2008). *La inteligencia afectiva: Teoría, práctica y programa*. Madrid: Editorial CCS.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de Marzo de 2014. Recuperado el 14/04/2015 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Molina, L. (17 de febrero de 2014). Entrevista al Dr. Reuven Bar-On experto en Inteligencia Emocional. Recuperado 13/04/2015: <http://www.lauracoaching.com/entrevista-al-dr-reuven-bar-on-experto-en-inteligencia-emocional/>
- Prieto, S. M. y Ballester, M. P. (2003). *Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Salovey, P., y Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. *Baywood Publishing Co. Inc*, 185-211. Recuperado 29/04/2015 de: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)
- Salvador, C.M. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80. Recuperado de: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N92-4.pdf>
- Torres, J. A., Hernández, F., De Barros, C., y Llaveró, C. (2014). *Educación permanente para una educación social*. Valencia: Olélibros.
- Trujillo, F. M., y Rivas, T. L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. 15(25), 9-24. Recuperado el 06/05/2015 de: <http://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Valera, C.C., y Plasencia, C. I. (2005). El Proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Revista de Educación*, 339, 947-958. Recuperado el 30/03/2015 de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339\\_41.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_41.pdf)
- Vallés, A. A., y Vallés, T. C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vallés, A. A., y Vallés, T. C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Zaccagnini, S. J. (2004). *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L.



## LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD (The education today)

María Del Carmen Hernández Olea  
Profesora en Educación Primaria

Páginas 61-68

Fecha recepción: 11-04-2015

Fecha aceptación: 01-06-2015

### Resumen.

*El concepto educación es complejo, luego no debe existir La Definición. Sin embargo, quienes trabajamos en un proyecto educativo común deberíamos llegar a acuerdos sobre qué entendemos por educación para poder orientar nuestros esfuerzos. La literatura plantea varias definiciones al respecto: Es el proceso por el cual el hombre se forma y define como persona. La palabra educar viene de educere, que significa sacar afuera. Aparte de su concepto universal, la educación reviste características especiales según sean los rasgos peculiares del individuo y de la sociedad. En la situación actual, de una mayor libertad y soledad del hombre y de una acumulación de posibilidades y riesgos en la sociedad, se deriva que la Educación debe ser exigente, desde el punto de vista que el sujeto debe poner más de su parte para aprender y desarrollar todo su potencial" (Navarro, 2004).*

**Palabras clave:** educación, educar, actualidad, proyecto educativo.

### Abstract.

*The educational concept is complex, then there should be no definition. However, those who work in a common educational project should agree on what we mean by education to direct our efforts. The literature presents several definitions about: The process by which man is formed and defines as a person. The word education comes from educere, which means getting outside. Besides its universal concept, education has special characteristics as are the peculiar features of the individual and society. In the current situation, greater freedom and solitude of man and an accumulation of possibilities and risks in society, it follows that education should be demanding from the point of view that the subject must put more than his part to learn and realize their full potential" (Navarro, 2004).*

**Keywords:** education, educate, present educational project.

## **Introducción.**

La gran mayoría de temas relacionados con el proceso educativo son de suma importancia porque la educación despliega una realidad que gestiona la transformación y el desarrollo de la sociedad.

La educación emerge como la herramienta que no solo traslada el legado a las actuales y futuras generaciones, sino que también es el entorno por medio del cual se debe inculcar y despertar la curiosidad (por saber más), se deben forjar los medios para implementar (para utilizar lo ya aprendido) y posicionar como elemento preponderante la crítica constructiva (para no dar por válida toda aseveración recibida).

La educación es considerada un derecho universal para todos los niños, niñas y adolescentes, tal como se consagra en la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), y dado que es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante, todos los estados parte se comprometen en erradicar la ignorancia y el analfabetismo.

El principal pilar se encuentra afianzado en el hecho que la educación es considerada actualmente como de vital importancia para el progreso social (UNESCO, 1990, p. 2), lo que quiere decir, la educación es considerada mundialmente como imprescindible para lograr avanzar en la eliminación de los problemas más apremiantes de la sociedad, y proponiendo posteriormente una hoja de ruta para lograrlo por medio de un marco de acción (UNESCO, 2000) y sus mecanismos de monitoreo y rendición de cuentas.

En el siglo XXI podemos observar con gran asombro como la globalización está influyendo en nuestra sociedad, economía, cultura, política, ciencia, tecnología, la educación, etc.

Al analizar todos estos cambios vertiginosos que están produciéndose, nos damos cuenta que la educación siempre seguirá jugando un papel muy importante y que cada docente tiene en sus manos el futuro de los niños y jóvenes en su quehacer educativo.

Es necesario que los docentes descubramos que nuestra tarea es ardua cuando se trata de orientar el aprendizaje de los alumnos permitiéndoles ser capaces de enfrentar la realidad que le rodea siendo críticos, creadores, constructores de su aprendizaje logrando desarrollar habilidades tales como: la reflexión, análisis, síntesis crítica, innovación y creatividad.

Vincular la tecnología existente creando nuestros propios modelos que se ajusten a la realidad donde nos desenvolvemos, permitir que los alumnos piensen estratégicamente reflexionando sobre cómo están aprendiendo, generando en ello un pensamiento lateral y descubran qué les puede servir del aprendizaje dado.

Es indispensable lograr que los alumnos encuentren gusto por aprender y que ese aprendizaje sea transferido a situaciones propias de la vida cotidiana, que la disponibilidad y el proceso los lleve a la elaboración de nuevos aprendizajes y de atribuir sentido a lo que aprenden.

Se cree conveniente desarrollar la sensibilidad de los alumnos, creando disciplinas integradoras; respondiendo a una auténtica atención a la diversidad en la que se puedan identificar y establecer retos, ayudas y valoraciones propias de las características personales de cada uno de nuestros alumnos, permitiéndoles la interacción entre ellos, aumentando sus posibilidades de aprendizaje, trabajando en equipo potenciara entre otros el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como la adquisición de valores.

Que no se pierda en cada uno de nosotros los maestros, niños, jóvenes y sociedad en general, el valor más grande, que es el amor, valor que abarca todo bien y nos lleva a progresar pues nos permite descubrirnos, cuidarnos a nosotros mismos, cuidar y amar la naturaleza, ver a los demás como a nosotros mismos así tendremos más conciencia de lo que nuestro mundo necesita.

Durante la primera mitad del siglo actual se han realizado considerables reformas a la educación, aumentadas después para darle a la misma caracteres fundamentales basados en los valores científicos y sociales.

Otra característica es la universalización de la educación pública, conservando el sentido nacional. Pero, una educación universal no es solamente la que extiende sus beneficios a todos, sino fundamentalmente la que conviene o satisface la gran variedad de las necesidades sociales, las capacidades e intereses individuales.

Es conocida la preocupación por la educación en el siglo actual y, especialmente, en las últimas décadas.

Se intensifica el conocimiento psicológico del educando en forma científica; se estudia y profundiza la influencia del ambiente escolar sobre la educación; se establecen los valores de los educandos nivel normal, subnormal y del superdotado a los efectos de una educación adecuada a cada nivel; se estudian y aplican técnicas pedagógicas con criterio científico; se organiza la educación con criterio social-económico, desde la preescolaridad hasta el nivel superior; se ilustra al docente a los efectos de su perfeccionamiento cultural y educativo para el mejor conocimiento de la importancia de su función específica y para actuar con más seguridad en el difícil arte de educar; se promueve la investigación científica en la educación; se favorece y estudia con criterio social pedagógico la educación técnica; se valora la personalidad del educando y se la guía oportunamente para su desarrollo total; se intensifica el estudio y la aplicabilidad de la educación integral; se aprecia más ampliamente la objetividad de la enseñanza y se valoran científicamente los resultados del aprendizaje y del rendimiento; se advierte un considerable interés de la docencia por superar su acervo cultural y pedagógico, a la vez, para valorar lo útil, lo positivo de su actuación y actualización educativa; se acuerda al niño su función social y se le estima como elemento de la comunidad para su educación; se extiende la misma a los padres y adultos; se promueve la igualdad de oportunidades en educación; se concreta en sus realidades cualitativas y cuantitativas la escuela pública; se estudian con mayor profundidad los sistemas de educación para adaptarlos a los cambios sociales, aunque los cambios de estos sistemas son insuficientes para satisfacer las exigencias de futuras generaciones aun proyectándolos con miras al futuro y, tanto

es así, que son numerosos los problemas sociales existentes sin solución, a pesar de los cambios de los sistemas de educación.

¿Quiere decir esto que los cambios sociales se producen tan rápidamente que impiden a los cambios de la educación alcanzarlos? En este aspecto, la educación tiene la responsabilidad de desarrollar y formar los tipos inteligentes para valorar y dirigir las fuerzas nuevas, hacia la felicidad, y los cambios en educación deben de estar de acuerdo con los valores de los cambios sociales.

Nuestro actual sistema de educación asigna mucha importancia el aprobar o no un examen, o un curso, pasar al próximo, o incluso permanecer en la escuela, dependen del dominio o de la memorización de ciertos fragmentos de información, que ya conoce el maestro. De esta manera, la función de la enseñanza parece reducirse a formar gente capaz de coleccionar partes de información y repetirla a una señal dada. Una vez que el estudiante haya formado cierta competencia para proporcionar los fragmentos de información apropiados en el momento oportuno se lo considera apto para graduarse en esa escuela. Lo más molesto de esta situación es que esa habilidad para repetir información puede tener muy poca relación con aquello de "miembro útil y bien adaptado" que creíamos estar formando.

No pretendemos dar la impresión de que por el simple hecho de desarrollar un buen programa de creación artística en las escuelas se salve la humanidad; pero los valores que son significativos en un programa de educación artística son los mismos que pueden ser básicos en el desarrollo de una nueva imagen, una nueva filosofía, e incluso de una estructura totalmente nueva de nuestro sistema educacional. Cada vez hay más gente que reconoce que la aptitud para aprender difiere de una edad a otra y de un individuo a otro, y que esta aptitud para aprender implica no solamente capacidad intelectual, sino también factores sociales, emocionales, perceptivos, físicos y psicológicos. Además, el aprendizaje es un proceso muy complejo; por lo tanto, probablemente no exista un único método "mejor" de enseñanza. Nuestra tendencia a desarrollar la capacidad de repetir fragmentos de información puede estar acentuado indebidamente un determinado factor de desarrollo humano, aquel que actualmente se mide por medio de los test de inteligencia. La inteligencia, tal como ahora la medimos, no abarca todo el amplio rango de aptitudes intelectuales que son necesarias para la supervivencia de la humanidad. La capacidad de preguntar, de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, son cualidades que generalmente no se enseñan; en realidad parece que no se toman en cuenta en nuestro sistema educacional.

Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro. Las experiencias fundamentales de una actividad artística contienen precisamente este factor. Esto es así tanto en el caso de un niño del jardín de infantes que está realizando una construcción llamada "primavera", con paja, papeles de colores y tapitas de botellas,

como en el de un estudiante cuando pinta un cuadro que requiere mezcla de colores e invención de nuevas formas.

Uno de los componentes básicos de una experiencia artística, creadora es la relación entre el artista y el ambiente. La pintura, el dibujo o la construcción constituyen un proceso constante de asimilación y proyección: captar a través de los sentidos una gran cantidad de información. En la educación formal vemos que la base para el desarrollo de la enseñanza descansa en 28 letras y 10 números. Estas 38 figuras abstractas, letras y números, se manipulan y se barajan desde el primer grado hasta el final de colegio secundario. El proceso del desarrollo mental tiende, pues, a ser una función abstracta, en la medida en que estas figuras adquieren significados diferentes y más complicados. Evidentemente, no son estas figuras ni su redistribución lo que impulsa el desarrollo mental, sino más bien lo que dichas figuras representan. Por lo tanto, el desarrollo mental depende de una rica y variada relación entre el niño y el ambiente, esta relación es un ingrediente básico para llevar a cabo una experiencia de creación artística.

El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio. Los programas de las escuelas tienden a descuidar el simple hecho de que el hombre y también el niño aprende a través de esos cinco sentidos. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero, salvo en las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se los ignore. Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender.

Sabemos demasiado bien que el aprendizaje y la memorización de hechos, si no pueden ser utilizados por una mente libre y flexible, no beneficiarán ni al individuo ni a la sociedad. Mientras los notables avances en campos especializados, particularmente en el de las ciencias, en un aspecto han mejorado nuestro nivel material de vida, en otro nos han apartado de aquellos valores que son responsables de nuestras necesidades emocionales y espirituales. Han introducido una falsa escala de valores que no atiende a las necesidades espirituales más íntimas del individuo. La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede ser muy bien la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente.

El arte no es lo mismo para un niño que para un adulto. En los niños, el arte es un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y a medida que crece, su expresión cambia. La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se

expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión. Si los niños pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión.

En este artículo, prefiero tomar una reflexión que parte desde la realidad escolar, propongo: El acoso escolar o "bullying" como realidad nociva de interacción. Para introducir al tema expongo algunos puntos sobre el ambiente escolar; después, menciono algunas situaciones en las que los maestros podemos descubrir un acoso o violencia dentro del espacio físico escolar; por último, propongo algunas acciones constructivas que optimizan la interacción de alumnos y maestros.

### EL AMBIENTE ESCOLAR.

El espacio físico escolar y en especial el salón de clases, está conformado por una pluralidad de subjetividades, formas de pensar y actuar.

Algunos pedagogos como Montessori y Piaget, afirman que en los primeros años escolarizados, los alumnos aprenden a socializar y descubrir en el otro un yo diferente al suyo. Descubren que hay diferentes formas de un mismo punto y por ende, es el momento preciso para adquirir valores como el respeto, la tolerancia, la aceptación, etc.

Ambiente Escolar Óptimo.

¿Cuál es el ambiente más favorable para el aprendizaje?

El ser humano actualiza sus potencialidades con mayor facilidad en un clima de motivación y decisión por el estudio. Un espacio de respeto y valoración por las estructuras de acción y pensamiento individual. En suma, el hombre optimiza su saber y conocer en un ambiente armónico.

Ambiente Escolar Nocivo

Como deducción del punto anterior, una de las formas que dificultan el aprendizaje es la violencia y el acoso escolar. Este tipo de violencia se caracteriza por la intimidación de un alumno (víctima), implicando un abuso de poder en tanto que es ejercida por un agresor más fuerte (ya sea fortaleza real o percibida subjetivamente). El alumno maltratado queda expuesto física y emocionalmente ante el sujeto maltratador, generándose como consecuencia una serie de secuelas psicológicas. Es muy común que el alumno acosado viva aterrizado con la idea de ir a la escuela y se muestre nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana.

¿CÓMO DETECTAR EL BULLYING?

Existen algunos espacios dentro de la escuela que son "focos rojos": el patio durante el receso, los baños (sobre todo si vigilancia por adultos), canchas deportivas y salones de clase. Explico 3 casos distintos que aclararan su identificación.

Dos alumnos practican algún deporte en el recreo y hay fricción corporal entre ellos. Podrían golpearse, pero hay tregua entre ellos. Sólo es parte del juego y los dos rien. Aunque da indicio de agresividad no presenta violencia ni bullying.

Dos alumnos pelean en la cancha, los dos están molestos y tienen rostro de coraje. Es posible que alguno lllore pero su rostro presenta coraje y no miedo. Este es un ejemplo clásico de violencia, muchas ocasiones fácil de solucionar con presencia de padres de familia y sanciones educativas.

En el bullying, un alumno disfruta golpear al otro y no hay respuesta del agredido. La violencia es unidireccional. Las víctimas son frecuentemente los alumnos más extrovertidos, ensimismados, timoratos y con baja autoestima. Si se les llamara la atención, es muy posible que el abusador amenazara a su compañero y argumenten un "juego" como el primer caso.

¿Los Maestros podemos propiciar el Bullying?

Lamentablemente, el docente puede contribuir con el acoso de los propios alumnos.

Lo hace de manera directa o indirecta:

Directamente: cuando es incisivo con algún alumno de la clase, si se presta a "echar carrilla". Cuando evidencia ante sus compañeros los errores del alumno atentando contra su dignidad. Cuando violenta física o psicológicamente a sus alumnos.

Indirectamente: cuando no sanciona una agresión entre alumnos o ignora quejas y/o reportes de violencia entre éstos.

#### ACCIONES CONTRUCTIVAS PARA EVITAR EL ACOSO ESCOLAR

Todo parte del conocimiento y realidad de cada centro educativo. Algunos padecen en menor grado el bullying, pero es necesario que todos actúen en este problema que se acrecienta en nuestras escuelas, no podemos verle como algo normal:

Dirección: como primera instancia debe concientizar al profesorado sobre el fenómeno y unificar criterios de sanción para los acosadores. Hacer concientización entre el alumnado previniendo sanciones y orientando al respeto y vivencia de los valores.

Profesorado: prevenir, actuar y sancionar acciones de violencia dentro de la institución. Buscar apoyo de prefectura, dirección y padres de familia. El estar presente en el receso con los alumnos, visitar regularmente el baño, acudir a las canchas reduce el índice de acoso. Debe promover el respeto y tolerancia dando ejemplo.

Alumnado: siendo conscientes de las sanciones y estando en presencia de adultos, se habituarán a convivir armónicamente. Llegará el momento en que no sea necesaria la presencia de profesores.

Padres de familia: mostrar el mismo interés de evitar la violencia. Revisar si su hijo podría ser víctima o acosador y adelantarse al llamado de la escuela para preguntar sobre el comportamiento del alumno. Evitar premiar actitudes negativas, recompensando actitudes positivas.

## Conclusión.

El objetivo principal de cualquier centro educativo es cuidar el desarrollo integral del ser humano. En la práctica, abundan las excepciones. Es imposible pensar que un alumno prefiera no asistir a clases por miedo a sus compañeros. Es imposible que un alumno sufra maltrato por sus compañeros y el profesor no se dé cuenta, y dándose cuenta no actúe, ni prevenga, sino propicie el abuso.

Al final de cuentas el bullying es una aberración escolar más, causada por la irresponsabilidad de alumnos, maestros, dirección y padres de familia. Ante una situación de esta categoría cada uno quedamos en jaque. Es una culpa compartida. ¿Se aprende a ser agresivo? ¿Qué provoca que un niño pequeño responda con golpes a sus compañeros? ¿Lo aprende en casa, dentro de aula o le es innato? ¿La agresividad es algo connatural al ser humano? ¿Qué tipo de secuelas trae el abuso de los demás en los primeros años escolarizados? ¿Será posible erradicar el abuso en las escuelas? ¿De qué depende? Son algunas preguntas relacionadas al tema que inquietan un cambio en nuestra forma de concebir la educación. Quedan más dudas que respuestas, pero esto es precisamente filosofar la educación: poder preguntarnos es signo de avance.

## Bibliografía.

- Banchio. (2004). *La educación según Platón*. Consultada en <http://www.luenticus.org/articulos/04D001/index.html>
- MEN (1996). Plan Decenal de Educación. Consultado en el sitio web del Ministerio de Educación Nacional en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Navarro, R. (2004). *El concepto de enseñanza aprendizaje*. Consultado en [www.redcientifica.com/doc/doc/200402170600.html](http://www.redcientifica.com/doc/doc/200402170600.html)
- Senado (2005). *Constitución Política de Colombia*. Consultada en el sitio web del Senado de la República de Colombia en [http://www.presidencia.gov.co/prensa\\_new/constitucion/index.pdf](http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/constitucion/index.pdf)
- Sierra, F. (2004). *Educación integral; plenitud necesaria*. En Episteme No.1 consultada en [http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-04/enfoque/a\\_educacion.asp](http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-04/enfoque/a_educacion.asp)
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>



## **ENFERMEDADES RARAS: SINDROME DE PRADER-WILLI.**

*(Rare Diseases:Prader-Willi Syndrome)*

**Luis Barañón Trujillo**

*Grado en Educación Primaria. Universidad de Jaén*

*Páginas 69-78*

*Fecha recepción: 1-05-2015*

*Fecha aceptación: 01-06-2015*

### **Resumen.**

*Este síndrome está catalogado como una enfermedad rara ya que afecta a un número muy reducido de nacimientos. Al ser enfermedad rara comenzamos hablando un poco sobre que son las enfermedades raras para posteriormente describir el SPW, las etapas evolutivas de estos niños y sus características, síntomas y una evaluación y como mejorar el SPW mediante la atención temprana.*

*Dentro del ámbito educativo y como objetivo de este proyecto debemos de conocer el SPW en el aula, las necesidades educativas especiales que precisan estos niños y cómo manejar su conducta.*

**Palabras clave:** *Enfermedades raras, Síndrome de Prader-Willi, necesidades educativas especiales, propuesta educativa*

### **Abstract.**

*This syndrome is listed as a rare disease because it affects a very small number of births. Being rare disease started talking a bit about rare diseases that are later to describe the SPW, the evolutionary stages of these children and their characteristics, symptoms and assessment and as PWS improved by early intervention.*

*Within the educational field and aim of this project must meet the SPW in the classroom, the special educational needs that these children need and how to manage their behavior.*

## Introducción.

Antes de hablar del Síndrome Prader-Willi (SPW) es conveniente hablar de las enfermedades raras ya que el SPW es una enfermedad rara y clasificada como tal. Según la Federación Española de Enfermedades Raras (FEDER) se definen como: "Las enfermedades raras son aquellas que tienen una baja incidencia en la población. Para ser considerada como rara, cada enfermedad específica sólo puede afectar a un número limitado de personas. Concretamente, cuando afecta a menos de 5 de cada 10.000 habitantes". Sin embargo, las patologías poco frecuentes afectan a un número reducido de personas, ya que según la Organización Mundial de la Salud (OMS), "Existen cerca de 7.000 enfermedades raras que afectan al 7% de la población mundial, en total se estima que en España existen más de 3 millones de personas con enfermedades poco frecuentes" Según las definiciones tanto de OMS y la FEDER podemos llegar a la conclusión que un enfermedad rara será: Cuando afecta a un número limitado de personas, en Europa, si afecta a menos de 5 personas de cada 10.000 habitantes ya se puede hablar de enfermedad rara, tenemos que tener presente que son poco frecuentes y en su mayoría crónicas y muy complejas, alrededor de un 6% - 8% de la población está afectado por dichas enfermedades, son patologías de larga duración. Implican deficiencias de tipo sensorial, psíquico, motriz, físico... así de esta manera desde el sistema educativo se tiene que tener un compromiso para mejorar o potenciar las cualidades de cualquier alumno con estas enfermedades. *En cualquier centro escolar podemos encontrarnos con un alumnado que presenten algún síndrome o quizás el Síndrome de Prader-Willi, un síndrome muy poco común que afecta a 1 de cada 15.000 nacimientos.* La atención a las personas que padecen algún síndrome ha ido experimentando una evolución considerable a lo largo del tiempo. El trato que estas personas han recibido se basaba en el rechazo, exclusión o la compasión en el mejor de los casos. En la actualidad ese pensamiento ha ido evolucionando, existen multitud de fundaciones y asociaciones para personas con enfermedades raras o síndromes donde se encargan de ayudar e informar tanto a familias como a personal que lo solicite, dentro de las aulas el personal docente y alumnado están cada día más concienciado de las enfermedades raras o síndrome que pueden presentar sus compañeros. *Aunque poco a poco el pensamiento ha evolucionado la sociedad necesita un cambio de pensamiento por lo que debemos de sensibilizar a la población de las necesidades que presentan los niños con SPW y cómo pueden mejorar la vida de estos niños y en especial dar a conocer a las familias, y sobre todo a la comunidad educativa la enfermedad y las propuestas que se realizan para dichos niños tanto en las aulas como en su vida cotidiana.*

## Descripción del síndrome de Prader-Willi.

Según Albert, M. (2000) en su guía para las familias y profesionales, los doctores Suizos A. Prader, H. Willi y A. Labarth del Hospital infantil de la Universidad de Zurich en el año 1956 fueron los primeros en describir las características clínicas mediante un estudio en el cual observaron en nueve pacientes una obesidad excesiva, talla

baja y alteraciones en el lenguaje tras una etapa de hipotonía muscular pre- y postnatal, dando la impresión de una lesión cerebral severa. Cuando una persona nace con el SPW no depende ni de la edad de los padres, ni del transcurso del embarazo o de algún familiar que lo padezca como en algunas ocasiones se ha nombrado, simplemente es derivado de un error genético.

El origen del SPW está focalizado en una alteración genética de una región del cromosoma 15. De manera normal cada cromosoma está formado por dos copias genéticas, tanto de la madre como del padre. Cuando una persona padece SPW se produce una inactivación o pérdida en la región 15q | 1 -q13 del brazo largo del cromosoma 15, que es heredado por parte del padre y existe un cromosoma 15 con dos copias de las regiones q11 -q13, pero ambas procedentes de la madre. Para definir este, al igual que sucede con infinidad de síndromes tenemos que tener muy en cuenta que no todas las personas con SPW detectado tienen las mismas características ya que no se da con la misma frecuencia e intensidad, pero sí en mayor o menor medida. Según los doctores A. Prader, H. Willi y A. Labarth tras finalizar su estudio en el año 1956 definen el SPW como "Se trata de una alteración genética no hereditaria y poco común, no está relacionada con el sexo, raza o condición de vida, se da en el cromosoma 15 que afecta de manera irremisible al hipotálamo, y por tanto muchas de las funciones que éste regula se ven perjudicadas. Es un síndrome poco frecuente ya que se estima que su recurrencia es de 1 afectado cada 15.000 nacidos". El SPW presenta una disminución del tono muscular conocida como hipotonicidad, gran adicción por la comida, en ningún momento se sienten satisfechos, presentan un metabolismo vital diferente, sobrepeso, retraso madurativo y diversidad funcional tanto física, sensorial e intelectual. En los varones sus miembros genitales pueden estar poco desarrollados, el escroto puede ser hipoplásico. El desarrollo del vello sexual está presente tanto en niños como niñas y en las niñas es habitual la ausencia de menstruación primaria. En cuanto a la fertilidad no se ha conocido ningún caso ya que no existe ovulación en niñas ni espermatogénesis en niños. Las personas que presentan este síndrome tienen una alteración en el sueño, presentan un retraso en el sueño, se desvelan frecuentemente y fragmentan el sueño, estas anomalías no están asociadas a trastornos respiratorios pero sí presentan déficits en los mecanismos cerebrales implicados en la regulación del ciclo del sueño, se indican estos trastornos respiratorios ya que aparecen en la etapa del sueño dando lugar a una disfunción hipotalámica como ronquidos, taquipnea o apneas del sueño. Los rasgos físicos más destacados son cabeza estrecha, estrabismo, ojos almendrados, pies y manos pequeñas, piel y cabello poco pigmentado, saliva espesa, boca pequeña con labios finos dando lugar a boqueras desencadenando hongos o virus. Se han dado algunos casos donde las piezas dentales se retrasan y dan lugar a malformaciones.

### **Síntomas que presenta el síndrome de Prader-Willi.**

El Síndrome de Prader-Willi está compuesto por diferentes síntomas, según Garrot (2012), de la asociación Española para el síndrome de Prader-Willi(AESPW) en su

artículo El proceso de enseñanza-aprendizaje en personas con síndrome de Prader-Willi, hace una clasificación de los síntomas que presenta dicho síndrome.

- Falta de control de la ingesta
- Hipotonía o escaso tono muscular.
- Episodios de somnolencia diurna.
- Elevado umbral del dolor.
- Dificultad para vomitar.

### **Falta de control de la ingesta.**

Es el síntoma más destacado en el SPW, se debe a la afección del hipotálamo y constituye una realidad no educable que determinará en gran medida la falta de independencia a la que se verán obligados quienes padecen esta alteración. Según Garrot (2012) citando a L. Gourash y J. Forster en un artículo publicado por la International Prader-Willi Syndrome Organization, (IPWSO) hace una clasificación sobre una posible solución a partir de la seguridad alimenticia concretándolo en tres principios elementales:

- Sin duda: la persona sabe cuánta comida (control de la ración), qué clase de comida (anticipar el menú), y cuándo se servirá la comida (programación diaria).
- Sin esperanza: la persona sabe que no hay ninguna oportunidad de conseguir comida adicional; esto normalmente requiere el uso de cerrojos para asegurar la falta de acceso a la comida, la supervisión de áreas o situaciones de accesibilidad a la misma, y entrenar a los cuidadores en cómo manejar las oportunidades de la persona para coger, obtener, comerciar o manipular a otros para conseguir alimentos.
- Sin decepción: la persona no experimenta la decepción emocional debido a la falsa expectativa infundada que se habría creado respecto a la obtención de comida.
- Si a estas personas no se les controlase padecería una obesidad mórbida ya que la obsesión por la comida genera además de los problemas de peso, serios problemas derivadas por las expectativas y la frustración de las mismas, de tal manera debemos tener muy en cuenta en la relación al alimento:
  - Deben seguir una dieta hipocalórica perenne.
  - Es necesaria supervisión específica en el comedor y las horas no lectivas para que no puedan coger comida.
  - Los alimentos estarán siempre en un lugar controlado y de no accesibilidad para los afectados.
  - Dado que es imposible que ejerzan control sobre su necesidad de comer, no podremos ni debemos castigarles por ello.
  - Es imprescindible que las reglas en torno a la comida estén muy claras y que bajo ningún concepto sea posible negociar.
  - Jamás y bajo ningún concepto se castigará o premiará con comida. Lo único que conseguiríamos es crear inseguridad y fomentar la ansiedad.

Tampoco se concederá un "extra" sin haberlo pactado antes. Todo lo relacionado con la comida se circunscribe al ámbito espacio-temporal concreto que estipula el horario escolar.

- Lo mejor es restringir el tiempo dedicado a hablar de la comida. Si no, se fomenta la obsesión y en este aspecto pueden llegar a ser muy reiterativos, por lo que es importante controlar esta situación para no generarles.

### **Hipotonía o escaso tono muscular.**

En este caso nacen con esta dolencia, suele mejorar mediante la intervención fisioterapéutica pero no desaparece en totalidad. Son muy proclives al cansancio debido a su musculatura aporta poco esfuerzo físico. Presentan mala psicomotricidad tanto fina como gruesa y los ejercicios de equilibrio resultan muy complicados, la hipotonía hace que tengan un tono de voz muy nasalizado o elevado con frecuentes problemas respiratorios. Episodios de somnolencia diurna. El sueño se ve afectado, a pesar de que descansen las horas suficientes, esas horas no constituyen realmente un sueño reparador por eso se ve influenciado en las situaciones de la vida cotidiana sin remedio y si la tarea es monótona, repetitiva o se desarrolla en entornos muy silenciosos vuelven a caer en el sueño. Es importante gestionar este aspecto dentro del aula asumiendo que se trata de un síntoma no en ningún momento que sea por una actitud de falta de interés hacia el maestro o la materia.

### **Elevado umbral del dolor.**

Los afectados por el SPW no responden a la sensación dolorosa igual que el resto de la población, no es frecuente que sientan daño y si lo expresan es necesario comprobar su estado real ya que en ocasiones han soportado graves lesiones sin avisar de ello, esto dificulta su detención. Esta característica va unida al rascado de muchas zonas de su cuerpo, no notan el dolor y de rascan hasta ocasionarse lesiones, lo mejor es distraerlos para evitar su empeño. Son comportamientos auto-líticos asociados a la ansiedad y dan respuesta a la mala gestión de la misma, no están tratados con medicación ni ayuda psicológica para estas características, por lo tanto debemos preparar un plan de actuación de andar por casa teniendo una buena relación con el alumno, podríamos mandarle hacer algo para tener las manos ocupadas, así evitamos el rascado y evitar la repetición o prohibición, esto puede ocasionar un incremento del rascado.

### **Dificultad para vomitar.**

Es de vital importancia conocer este dato, puesto que pueden llegar a ingerir cualquier tipo de comida independientemente de que sea o esté apta para su consumo. No responden a los fármacos eméticos que se administran para generar el vómito, y el aumento de su dosis puede llegar a intoxicarlos sin conseguir la meta que se desea. El control del entorno es la única medida que podemos administrar para evitar que coman lo que no deben, extendiendo este control a las papeleras, pasillos y por supuesto mochilas de los compañeros que llegaran a abrir si la ocasión

se presenta, dado que como ya hemos señalado no pueden controlar su necesidad de comer.

### **Etapas del desarrollo del síndrome de Prader-Willi.**

Según Campo, J.A (2006) y Dr. Moris A. Angulo, IPWSO clasifican las etapas del desarrollo del SPW desde el nacimiento hasta la adolescencia y edad adulta siguiendo las características presentadas por el SPW.

#### **Periodo Neonatal**

Durante el periodo neonatal y los primeros meses de vida destaca la hipotonía que afecta a la zona de la nuca y el tronco dando lugar a serios problemas de alimentación. Debido a su hipotonía muscular no se mueven mucho dentro del útero de la madre lo cual genera presentaciones podálicas. Presentan dolicefalia (cabeza gorda) y un pecho pequeño, la frente es estrecha con un mismo nivel de la curva superior e inferior de los ojos, labios delgados con comisuras hacia abajo, saliva abundante, pene y saco escrotal pequeños en los niños e hipoplasia de los pliegues genitales internos y clítoris en las niñas, pies y manos pequeños, parte interna y lateral de las manos y pierna es recta, carece de la curva normal. Los niños con SPW son flácidos, con un llanto débil, presentan un tono muscular débil que está presente en todos los niveles del SPW y le produce dificultades para succionar el biberón durante las primeras semanas de vida, requieren técnicas especiales de alimentación.

#### **Periodo Infantil**

En este periodo las características que presentan son más fáciles de apreciar, el tono muscular empieza a mejorar en la edad infantil, ya no requieren de técnicas de alimentación especiales. Su mejoría motora ha aumentado pero sigue teniendo un retraso en comparación con niños normales. La articulación y la expresión del lenguaje presentan dificultad y un atraso del habla y tono agudo de la voz.

#### **Periodo de la Niñez.**

Este periodo se inicia a los 2-3 años de edad, aquí es donde se empieza a manifestar su aumento por el apetito y el excesivo peso para su edad, pueden empezar a hablar y presentan problemas de conducta sobre todo las rabietas o berrinches cuando se les niega el alimento excesivo. Estos niños tienen excesiva adiposidad (tejido grasoso) y disminuye la masa muscular, los problemas que tenían anteriormente en la articulación pueden persistir e incluso se da en algunos casos que estos niños presente autismo, somnolencia, pellizcarse a menudo, tolerancia al dolor o incluso disminución del crecimiento. Dentro del aula presentan problemas de aprendizaje con determinadas materias en especial matemáticas, escritura, memoria a corto plazo o la organización de pensamientos. La lectura o artísticas no suelen

verse afectadas. Cuando ingresan en la escuela presentan conductas inapropiadas como:

- Problemas para controlar el peso. La obesidad mórbida puede aparecer si el individuo no es estrictamente controlado, puesto que el apetito insaciable aparece normalmente entre los 2 y los 4 años. Hasta la fecha no se conoce de medicamentos o cirugía que pueda aliviar esta preocupación con la comida. La mayoría ganan peso a pesar de seguir dietas más bajas en calorías de lo que es la media. Son sorprendentemente rápidos y listos, a la hora de coger comida o robarla. Para reducir el estrés se recomienda que la comida sea guardada bajo llave. Todas las personas que se relacionen con él, en la escuela, familiares... deben estar informadas y colaborar con el control en el acceso a la comida.
- Aumento de los problemas de comportamiento. En los primeros años estos niños son normalmente alegres y cariñosos, pero a medida que crecen van apareciendo problemas de personalidad. Las rabietas y la terquedad son típicas, y pueden ser parte de la disfunción del sistema nervioso central.
- Dificultades de aprendizaje. El coeficiente intelectual está en los 70, pero puede llegar por debajo de los 40 o sobrepasar los 100.

### **Diagnóstico del Síndrome de Prader-Willi.**

Nuestra función en el aula no es solo la de ser maestro y transmitir unos conocimientos, si no también conocer y observar a nuestro grupo de alumnos, podemos tener en el aula un alumno con SPW no detectad, nuestro deber es observar a cada individuo con la intención de obtener la mayor información posible de ellos, aquellas personas que presenten un cierto número de síntomas clínicos, deberán someterse a un estudio genético. Según Jaime Prado presidente de la fundación en Chile de Prader-Willi, en su guía sobre SPW hace una clasificación de los criterios principales y secundarios para un primer diagnóstico del SPW

Criterios principales:

1. Hipotonía central neonatal e infantil, con succión débil, mejorando con la edad.
2. Problemas de alimentación en el lactante, necesitando técnicas especiales, con escaso aumento ponderal.
3. Rápido aumento de peso en función de la talla después de los 12 meses de edad, y antes de los 6 años, con obesidad central si no se interviene.
4. Rasgos faciales característicos: dolicocefalia, diámetro bitemporal estrecho, ojos almendrados, boca pequeña con labio superior delgado, comisuras bucales hacia abajo (son necesarios 3 o más rasgos).
5. Hipogonadismo: a) Hipoplasia genital (manifestada en varones por hipoplasia escrotal, criptorquidia, pene y/o testículos rudimentarios, y en las niñas por ausencia o grave hipoplasia de labios menores y/o clítoris). B) Maduración gonadal incompleta o retrasada con signos de retraso puberal después de los 16 años.

6. Retraso global del desarrollo psicomotor en menores de 6 años. Retraso mental de ligero a moderado o problemas de aprendizaje en niños mayores.
7. Hiperfagia, búsqueda y obsesión por la comida.

Criterios secundarios:

1. Actividad fetal reducida o letargo o llanto débil en el lactante, mejorando con la edad.
2. Problemas de comportamiento característicos: rabieta, arranques violentos, comportamiento obsesivo-compulsivo, tendencia a discutir y llevar la contraria; inflexible, manipulador, posesivo, terco, ladrón y mentiroso (son necesarios al menos 5 de ellos).
3. Somnolencia diurna, apnea del sueño.
4. Estatura baja para sus antecedentes genéticos sin tratar con hormona de crecimiento.
5. pigmentación diferente en piel y cabello en comparación con la familia.
6. Manos pequeñas (menos del percentil 25) y/o pies pequeños (menos del percentil 10) para su talla.
8. Manos estrechas con borde cubital exterior recto.
9. Anomalías oculares (miopía, estrabismo convergente).
10. Saliva espesa y viscosa, costras en las comisuras bucales.
11. Defectos de articulación del lenguaje.
12. Rascarse las heridas o autoprovocarselas.

### **Estimulación temprana.**

Según Balaguer P. asociación de Síndrome de Prader-Willi en Valencia, en su artículo sobre la estimulación temprana del SPW, dice que cuando hemos detectado el SPW y se cuenta con un diagnóstico claro gracias a los profesionales médicos, se debe de empezar a trabajar la estimulación temprana.

La detención del SPW como en cualquier síndrome es bueno diagnosticarlo lo más rápido posible y sobre todo en las primeras edades del niño así la evolución del niño se podrá empezar a ver en la etapa primaria e incluso infantil.

La estimulación temprana es un conjunto de actuaciones terapéutico-educativas dirigidas a favorecer, las primeras adquisiciones del niño, a ofrecerle la posibilidad de explorar, observar, memorizar, fortalecer su musculatura, de ir conociendo y adaptándose a su entorno, de ir creando unas relaciones afectivas que contribuyan al desarrollo de su personalidad.

La estimulación temprana o precoz es un trabajo de rehabilitación y fisioterapia continuo, en grupo. Las sesiones con los profesionales y la constancia son importantes, pero es fundamental que padres, hermanos y familiares aprendan la lección y cualquier interacción con el bebé sea un estímulo.

Según el síndrome de Prader-Willi: guía para las familias y profesionales, hace una clasificación de los aspectos que debemos desarrollar tanto en el nivel motriz y perceptivo-cognitivo y ejercicios a nivel del lenguaje y algunas nociones básicas para mejorar el desarrollo social y afectivo.



## **El síndrome de Prader-Willi en la escuela.**

Actualmente nos encontramos en los centros y sobretodo en las aulas "alumnos" con N.E.E de apoyo educativo, según la Ley orgánica 3/2006 de 3 de mayo de educación, donde dice que se requiere atención educativa diferente a la ordinaria:

- Necesidades educativas especiales (aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta).
- Dificultades de aprendizaje.
- Altas capacidades intelectuales.
- Haberse incorporado tarde al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.
- Haberse incorporado tarde al sistema educativo.
- Condiciones personales o de historia escolar.

Como profesionales de la educación debemos de conocer las necesidades y respuestas de los alumnos para una educación que tiene como principio la integración e inclusión social de " todos" los alumnos con necesidades específicas de apoyo.

La actual ley no habla de niños con "Síndromes" para ser destinados a una educación especializada pero si los incluye en los alumnos con necesidades educativas especiales, como una discapacidad.

## **Integración e inclusión escolar del alumnado con SPW.**

El principio de inclusión, equidad e integración educativa que defiende nuestra actual Ley Orgánica 2/2006, 3 de Mayo de Educación, (L.O.E), así como la reciente Ley 17/2007 de 10 de Diciembre, de Educación en Andalucía (L.E.A) los alumnos con síndrome de Prader-Willi, deben ser escolarizados en centros ordinarios, siempre que estos puedan dar respuesta ajustada a sus necesidades personales. El alumno son SPW, cuando se escolariza en el centro de Educación Infantil o Primaria se le realizara una evaluación psicopedagógica y un dictamen de escolarización que será llevada a cabo por el Orientador establecido por el Equipo de Orientación Educativa de la zona, en el caso de los Centros de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P) o por el departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S) que determine cuáles son sus necesidades educativas especiales, las ayudas y apoyos( humanos y materiales), determinando además, que modalidad de escolarización requiere para una adecuada respuesta educativa de calidad, que satisfaga sus necesidades educativas especiales establecidas en el D 147/2002, de 14 de Mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades.

- Integración en aula ordinaria a tiempo completo.
- Integración en aula ordinaria con periodos de tiempo variable.

- Aula específica de educación especial.

### **Bibliografía.**

- Campo, J. A. (2006). Capítulo VIII ; *Síndrome de Prader-Willi*. En R. Pérez Gil, S. *Síndromes y apoyos: panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*.
- Muñoz., D. G. (1999). *Capítulo X: Comunicación, lenguaje y habla en SPW. El Síndrome de Prader-Willi: Guía para familias y profesionales* (págs. 131142).
- Eiholzer, U. (2006). *Síndrome de Prader-Willi*. Karger Medical and Scientific Publishers.
- Gálvez Bachot, V. M. (2009). El Síndrome Prader-Willi, *Revista Innovación y Experiencia Educativa*, número 16.
- Dykens, E. (2000). Trastornos obsesivos-compulsivos y otros problemas de Comportamiento en el Síndrome Prader-Willi. *The endocrinologist* (2000). 10:24-26S.
- Garrot, A. R. (2012) *AESPW, P. Comunicación en SPW*.
- Whitman, B. *Comprensión y manejo de los componentes psicológicos y de Comportamiento del Síndrome de Prader-Willi*. St. Louis University Department of Pediatrics & IPWSO.
- Junta, D. A. (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de educación de Andalucía*. Sevilla: BOJA, 252, 5-36.

## EL ARTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. (The Art in Special Education)

Gloria Pérez Fernández

Grado en Educación Primaria. Universidad de Jaén

Páginas 79-94

Fecha recepción: 12-05-2015

Fecha aceptación: 01-06-2015

### Resumen.

*Este trabajo trata del arte y la educación especial, de las posibilidades de enseñar a través del arte para poder llegar al desarrollo de competencias básicas y romper las barreras que la sociedad impone a sujetos con discapacidad. Un proyecto artístico sirve como idea para explorar de manera experimental sobre el sonido con alumnos que presentan discapacidad auditiva.*

**Palabras clave:** *sonido, discapacidad auditiva, aprendizaje, arte.*

### Abstract.

*This project deals with art and special education, the possibilities of teaching through art to get to the development of basic skills and break the barriers that society imposes on individuals with disabilities. Serves as an art project idea to explore experimentally over the sound with students who have hearing disabilities. The activity is presented.*

**Key words:** sound, hearing impairment, learning, art.

### Introducción.

El concepto discapacidad ocasiona numerosos debates en cuanto a su definición y consideración en contextos sociales y educativos de las personas que presentan alguna dificultad. No solamente hay que tener en cuenta la enfermedad en sí, sino también las consecuencias de ésta en todos los aspectos de la vida de la persona.

La OMS (2001) considera los siguientes significados para referirnos: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

- **Deficiencia:** se define como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Puede ser temporal o permanente y en principio solo afecta al órgano. Según esta clasificación podrán ser: intelectuales, psicológicas, del lenguaje, del órgano de la visión, del órgano de la audición, viscerales, músculo esqueléticas, desfiguradoras, generalizadas, sensitivas y otras.
- **Discapacidad:** ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Puede ser temporal o permanente, reversible o

irreversible y progresivo o regresivo. Puede darse en el ámbito conductual, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras.

- **Minusvalía:** situación desventajosa para una persona concreta, producto de una deficiencia o de una discapacidad, que supone una limitación en el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. La minusvalía puede ser de orientación, de independencia física, de la movilidad, ocupacional, de integración social, de autosuficiencia económica y otras.

No obstante, no existe consenso a la hora de referirnos a las personas que presentan algún grado de disfunción; por respecto, creemos que es la persona quien debe elegir cómo quiere ser llamado.

Las personas con una deficiencia auditiva tienen que enfrentarse a una sociedad envuelta en sonidos que les permite acceder a la información en diferentes contextos, a los que ellos no pueden acceder sin que esa experiencia sea enseñada con metodologías y recursos distintos. Por eso la escuela tiene la obligación de proporcionar a los niños con estas características una educación de calidad, inclusiva en la que las limitaciones que la sociedad actual le impone sean eliminadas, mostrando medidas educativas que ofrezcan la respuesta más adecuada a las necesidades personales, familiares y sociales con el objetivo de desarrollar las competencias básicas, así como sus potencialidades.

Este trabajo nace de la experiencia del practicum que oferta el Grado de educación Primaria, en el que tuve la gran suerte de trabajar al lado de niños con discapacidad auditiva. Pude observar la metodología que utilizan, los recursos, la organización y estructuración de las clases, el método empleado para comunicarse y del que no disponía de formación previa. Me vi en una clase de niños con discapacidad auditiva en la que la única discapacitada era yo, ya que no podía comunicarme con ellos por no tener conocimiento de la Lengua de Signos Española.

Con los días me fui adaptando y aprehendido de estos niños su modelo de comunicación. Debido a la "discapacidad" que yo presentaba en esa clase fueron surgiendo preguntas dada mi frustración por la necesidad de comunicarme, sobre cómo podía ser un día en silencio sin escuchar el sonido de la calle, de la naturaleza, el de su propio recreo, conocer la voz de sus familiares... ¿tendría estos niños algún contacto cercano del sonido? y si lo tienen ¿qué es el sonido para ellos? ¿Por qué vías acceden a él? ¿Cómo se podría trabajar en el aula? ¿Qué materias serían las adecuadas para trabajar este conocimiento? ¿Qué metodología llevar a cabo para conseguir el aprendizaje?

Este proyecto estaba basando e inspirado en el trabajo de la artista Christine Sun Kim, sorda de nacimiento que experimenta para conocer sobre el sonido de una manera visual y físicamente, traduciéndolo a su realidad, es decir, lo visible, el

movimiento. Esto me lleva a pensar en las posibilidades de enseñar a través del arte y la necesidad de concienciar de la importancia de utilizar metodologías que motiven y estimule el interés del alumnado ya sea con alguna discapacidad o ninguna.

Si estamos interesados en trabajar con alumnos con discapacidad auditiva, primero debemos conocer sobre esta discapacidad, las actuaciones educativas y médicas que se llevaban a cabo, y su evolución histórica en el ámbito familiar, social y escolar.

Por último, se realiza una intervención con niños y niñas con una discapacidad auditiva para romper con las barreras que la sociedad les presenta con respecto al sonido, trabajando este concepto de manera diferente a través de la indagación de sus propias experiencias y del arte.

### **El niño con discapacidad auditiva.**

Antiguamente, se asociaba la deficiencia auditiva con la dificultad para poder acceder a al proceso comunicativo, es decir, se visualizaba como un problema, haciendo necesaria la intervención de especialistas médicos y educativos. Hoy en día, hay una gran evolución en cuanto a la discapacidad auditiva, en el ámbito de la medicina, en lo social y lo educativo.

La discapacidad auditiva se define como la pérdida o disminución de la audición que pueda afectar a ambos oídos. Según la OMS una persona se considera que sufre pérdida auditiva cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB. (OMS, 2013).

Varios autores como J. L. Castejón y L. Navas (2007), J. I. Pérez y M. Garaigordobil (2007), C. C. Español, M. M. Zorita Díaz, M. T. y. Martin Sastre (2004) clasifican la discapacidad auditiva teniendo en cuenta la estructura orgánica afectada, la edad de comienzo y atendiendo al grado de pérdida auditiva.

#### *1. Según la zona orgánica afecta podemos diferenciar tres tipos de sordera.*

- a. Sordera de conducción, relacionada con el oído externo debido a diversas causas como obstrucción del canal auditivo, alteración en la movilidad de los huesecillos del oído medio, infecciones de garganta, etc.
- b. Sordera neurosensorial, cuando el origen de esta alteración es causado por una lesión coclear o del nervio auditivo por factores diversos como trastornos hereditarios, disfunciones metabólicas, traumatismos, sonidos muy fuertes y sustancias tóxicas.
- c. Sordera central. Hace referencia sólo y exclusivamente a lesiones en los centros auditivos del cerebro. También denominada agnosia auditiva.

*2. Según la edad de comienzo de la sordera.* Es un factor importante con respecto al desarrollo del sujeto con deficiencia auditiva. Dependiendo de la edad en la que se produzca y si el niño ha adquirido la competencia lingüística (hipoacusia poslocutiva), puede desarrollar habilidades con respecto al lenguaje oral y comprensivo debido a

sus experiencias sonoras; por el contrario, los sordos de nacimiento (hipoacusia prelocutiva), o que han perdido la audición en el primer año de vida, aprenden un lenguaje signado si haber tenido ninguna experiencia sonora.

3. *Según el grado de pérdida auditiva podemos clasificar en:*
  1. Audición normal: umbral de audición (0-20 dB). No hay dificultad para la percepción de la palabra.
  2. Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB). La voz débil o lejana no es percibida.
  3. Hipoacusia media o moderada (40-70 dB). El nivel de conversación se encuentra en un nivel medio. Hay retraso en el lenguaje y alteraciones en la articulación.
  4. Hipoacusia severa (70-90 dB). Es necesario elevar la voz para que pueda ser percibida. Carece de lenguaje o y éste es pobre.
  5. Hipoacusia profunda o sordera (más de 90 dB). Solo se percibe ruidos intensos.
  6. Cofosis o anacusia. Pérdida total de audición.

Las diferencias individuales entre los alumnos y alumnas sordos son muy grandes, no solo por la variedad en cuanto al tipo de grado de pérdida auditiva que presentan, sino, también, porque una pérdida auditiva de cualquier grado interfiere en aquellos factores que permiten diferenciar unas personas de otras, como la motivación, sus habilidades, las condiciones sociales, actitudinales y económicas de su entorno social y familiar.

La discapacidad en el niño y niña debe de atenderse precozmente ya que ésta afecta al desarrollo psicosocial y al interferir en un organismo en desarrollo, sino se atiende, puede afectar a otros órganos o sistemas, de ahí la importancia de su diagnóstico y atención temprana.

Se entiende por Atención Temprana al conjunto de intervenciones optimizadoras o compensadoras dirigidas a los niños de 0 a 6 años que padecen trastornos del desarrollo y establecidos o que tienen riesgo de padecerlos. Estas intervenciones deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo interdisciplinar de profesionales y han de dirigirse al niño, a la familia y al entorno. (P. Gorrotxategi, 2006).

El principal objetivo de la Atención Temprana según el *Libro Blanco de la Atención Temprana*, (GAT), (2005), es que *"los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos bio-psico-sociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal"*.

Todas las acciones de intervención deben considerar no solo al niño, sino también a la familia y su entorno.

Los objetivos propios de la Atención temprana son:

- a. Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
- b. Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.
- c. Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
- d. Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.

Por otro lado, Monfort Juárez (2003) justifica una serie de razones por las que es necesario intervenir precozmente en el alumnado con deficiencia auditiva:

- a. Reducción en la función comunicativa, debido a la dificultad del niño para acceder a la información. El principal referente de aprendizaje de sistemas de comunicación está en el entorno familiar, ya que dependiendo del grado de sordera los padres tienen que ser formados para poder subsanar la carencia del habla con sistemas de acceso al lenguaje diferentes.
- b. La intervención en las alteraciones del desarrollo no solamente sean dirigidas al niño o niña, sino que todos los miembros de la familia sea partícipes en el aprendizaje de nuevos métodos de comunicación.

En la atención temprana, intervienen diversos factores y/o ámbitos en los que tratar el déficit auditivo. El tratamiento es un componente importante en la lucha contra el déficit y la familia se convierte en el mayor estímulo psicológico y didáctico de la persona con esta discapacidad a lo largo de su desarrollo. La repuesta de intervención que se ofrece a este tipo de sujetos, es tanto de ámbito sanitario, educativo y social. Existen numerosos profesionales que interfieren en el proceso de intervención ante el déficit auditivo como el médico otorrino, audioprotesista, logopeda, servicios sociales, asociaciones para sordos, etc.

En función de las características de la persona sorda, las alternativas de tratamiento en el ámbito sanitario serán diferentes: médico, quirúrgico o protésico.

- Tratamiento médico: mediante el uso de antibióticos para tratar la infección del oído.
- Cirugía: implantación del dispositivo coclear que ayuda a proporcionar sonido a una persona con ausencia auditiva sensorineural.
- Protésico: son pequeños dispositivos que se usan dentro o detrás de la oreja para amplificar el sonido. (Michelle Badash, 2011).

Por otro lado, también existen propuestas educativas o reeducativas entre las que podemos destacar el Método Tomatis, fundado por el Dr. Alfred Tomatis en los años '50. Basado en la estimulación cerebral a través de aparatos diseñados y el análisis del mensaje sensorial. El objetivo es promover la motivación en las personas para escuchar, corregir el control audio-vocal y afinar el circuito entre el oído y la voz. Las

acciones de corrección de este método van a actuar de manera alternativas sobre tres funciones primordiales del oído: el equilibrio, la dinamización y la audición.

La cobertura de intervención con este método incluye a los sujetos que presentan trastornos del aprendizaje (dislexia, disortografía, discalculia, disgrafía, disfasias y dispraxia), trastornos de la atención, trastornos afectivos y emocionales, trastornos de la comunicación y trastornos invasores del desarrollo.

### **La educación de los niños sordos. Evolución Histórica de la Educación Especial.**

El ámbito educativo ejerce una labor importante con respecto al proceso de desarrollo de los niños con discapacidad auditiva. Podemos abordar un breve resumen con respecto a la evolución que se ha llevado a cabo a lo largo de la historia, con respecto, a la educación especial, en general, y a la discapacidad auditiva, en particular, y el método de intervención que se impartía por aquel entonces.

La educación especial ha experimentado un gran cambio en cuanto a concepto, metodología, intervención y organización se refiere. La actitud de la sociedad ha avanzado en lo que concierne a la educación de individuos con necesidades educativas especiales y ha dado lugar a nuevos enfoques educativos así como modelos escolares y por tanto, la educación especial, también, ha tenido consecuencias evolutivas en cuanto a su concepción.

Garanto (1984) define la Educación Especial "como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente". Tradicionalmente, prestar atención a sujetos con una disfunción se entendía como un proceso de rehabilitación en el que las personas eran separadas de la sociedad internándolas en instituciones con el objetivo de atender sus necesidades primarias, dejando de lado la atención educativa y centrando ésta en modelos médicos.

Como punto de referencia, partimos desde la Antigüedad Clásica donde se consideraba a aquellas personas con discapacidad como seres que no merecían vivir y que eran arrojados por el monte Taijeto en Esparta o por la roca Tarpeia en Roma. Internaban a estas personas en asilos donde no los dejaban salir y que eran temidos y rechazados por la sociedad.

El trato un poco más humanitario llegará con el Renacimiento. Por órdenes eclesiásticas los deficientes son considerados como personas aunque la atención educativa la tendrán aquellos que presentan dificultades sensoriales. Unos de los principales autores que intervienen de forma específica fue Pedro Ponce de León (1508?-1580). Creó la primera escuela para sordos en el Monasterio de San



Salvador. Discrepó con la idea de Aristóteles de que los sordos no podían hablar y logró enseñar a leer, escribir y hablar a un grupo de deficientes auditivos.

Posteriormente, en el siglo XVII, Juan Pablo Bonet (1573-1633) difundió el Método Oral a través de su obra *"Reducción de letras y arte para enseñar a hablar a los mudos"* (1620) cuya función era enseñar a hablar a sordos así como pensar por sí mismo. (González Rodríguez & Calvo Población, 2009)

Por otra parte, en el siglo XVIII, Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809) fue un sacerdote jesuita español, que dedicó parte de su vida a la educación de los sordos. Considerado precursor del estudio científico de la Sordera escribe *"Escuela española de sordomudos o arte de enseñar a hablar y escribir el idioma español"*. (Oviedo, 2007).

La intervención educativa solamente se centraba en deficientes sensoriales por lo que éstos se podrían considerar como privilegiados en aquella época. Las metodologías que empleaban eran globales y desvinculadas de la educación ordinaria cuyo objetivo era adquirir el lenguaje oral para conseguir el resto de los aprendizajes y contenidos.

Hay que esperar a finales del siglo XVIII para hablar de deficiencia mental y es cuando estos sujetos van a recibir un auténtico tratamiento médico-pedagógico, cuyos avances derivan en la necesidad de comprensión de la deficiencia mental y en la identificación de formas clínicas asociadas. Las personas con dificultades eran segregadas por discapacidad en escuelas o instituciones donde eran intervenidas teniendo en cuenta su discapacidad y no las necesidades que estos sujetos precisaban (M. C Ortiz González, 2014).

En los años 70, con el Informe Warnock, la conceptualización de la educación especial cambia, ya que centra su atención en el tipo de respuesta que la escuela ha de dar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todos, que todos tienen necesidades educativas especiales y que algunos alumnos y alumnas por diferentes causas tienen necesidades de ayudas especializadas para alcanzar los objetivos fijados.

Según Hernández, De Barros y Llaveró (2013) "las necesidades educativas especiales hacen referencia a los alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades que el resto de los discentes para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, bien por sus causas internas, por sus dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas".

Para Echeita (1989) un alumno tiene necesidades educativas especiales si tiene dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades.

Actualmente, las necesidades educativas especiales van mas allá, debido a las investigaciones y reflexiones teóricas, donde se reivindica una Educación para todos, partiendo de la diversidad del alumnado y ofreciendo una educación de calidad.

### **Atención Educativa.**

En la actualidad, la educación especial en general y en niños y niñas con discapacidad auditiva en particular, ha experimentando una gran evolución en cuanto a concepto, metodología, intervención y organización se refiere. La actitud de la sociedad ha avanzado en lo que concierne a la educación de individuos con necesidades educativas especiales y ha dado lugar a nuevos enfoques educativos así como modelos escolares. Siguiendo a Conrado Vicente (2011), los discapacitados auditivos son clasificados según sus restos auditivos. El alumnado sordo con restos auditivos con ayudas técnicas, apoyo logopédico y pedagógico pueden adquirir el lenguaje oral aprovechando esa audición, mientras que sordos profundos necesitan de la vía visual para poder acceder al canal comunicativo y de acceso a la información (lectura labial, sistemas bimodales, lengua de signos). El modelo educativo que puede garantizar una mayor atención a todas las necesidades planteadas está basado en una metodología comunicativa de tipo bilingüe.

Definiendo bilingüe como el dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumnado ((Ortigosa, 2010)

Según el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. La intervención educativa, debe tener en cuenta diversos factores para ofrecer las respuestas más adecuadas a las características personales, sociales y familiares como la modalidad de escolarización, medidas de atención a la diversidad y los recursos materiales y personales.

#### **a) Modalidad de escolarización**

Actualmente y siguiendo la legislación vigente, para que la elección de la modalidad de escolarización sea la más adecuada en alumnos y alumnas, el Equipo de Orientación Educativa debe llevar a cabo un "dictamen de escolarización" basado en pruebas psicopedagógicas que revelan las necesidades de estos.

- Grupo ordinario a tiempo completo. Los alumnos y alumnas pueden seguir el desarrollo del currículo regular con adaptaciones curriculares, ayudas técnicas que permiten el acceso al currículo y refuerzo educativo.
- Grupo ordinario con apoyo en periodos variables. Este alumnado requiere una atención personalizada específica. En esta modalidad el discente puede integrarse parcialmente en las actividades del aula ordinaria con las adaptaciones significativas que precise. Por otra parte, la intervención sobre aspectos más específicos a la adaptación curricular individualiza se lleva a cabo en el aula de apoyo.

- Aula de Educación Especial en centro ordinario. Este alumnado necesita una atención significativa en lo que concierne al currículo escolar debido a las necesidades educativas especiales y el grado de desfase que presenta. En particular, los alumnos y alumnas con discapacidades auditivas se escolarizan en esta modalidad al presentar otra u otras discapacidades asociadas.
- Centro de Educación Especial. El alumnado de esta modalidad de escolarización requiere una adaptación significativa individualizada en áreas del currículo.

b) **Medidas de atención a la diversidad**

Principalmente, la intervención en alumnado con discapacidad auditiva está enfocada al uso de un código comunicativo común con el objetivo de desarrollar las habilidades y competencias lingüísticas, y al trabajo curricular en el aula. Dependiendo del canal comunicativo que priorice el alumnado de estas características así se llevará a cabo las estrategias de intervención, ya que algunos optarán por la el canal auditivo y otros por el canal visual.

Según el Manual de Atención al Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la Discapacidad auditiva, las medidas de intervención se tienen en cuenta si el alumnado tiene canal auditivo habilitado o si es sordo profundo. Para los alumnos con restos auditivos se debe determinar las habilidades que auditivas que se van a trabajar, los estímulos que se van a utilizar y las estrategias para llevar a cabo las actividades.

Las **habilidades** auditivas según Furmanski (2003) derivadas de la Discapacidad auditiva se clasifica en:

- Detección del sonido para poder comenzar el aprendizaje.
- Discriminación del sonido para poder comparar dos estímulos y llegar a la conclusión de sus diferencias o similitudes.
- Identificación del sonido partiendo de una situación sonora.
- Reconocimiento del sonido
- Comprensión del sujeto a preguntas que se les formule con el objetivo de mantener una conversación.

Estas habilidades están interrelacionas entre sí, ya que se necesita detectar un sonido para poder discriminarlo, por lo que el procesamiento de las fases superiores incluye el de las inferiores.

Los **estímulos** hacen referencia a lo que se va a utilizar para trabajar, en este caso, sería el sonido, entendiéndolo, como tal, sus cualidades (intensidad, duración y tono), diferentes timbres, sonidos ambientales, sonidos del propio cuerpo, los ritmos, utilización de palabras para que empiece a discriminar cuales son largas y cortas, en

definitiva cualquier tipo de estímulo que pueda llevar al alumnado a conseguir sus habilidades auditivas.

Y por último, para realizar todo lo anterior, se deben de tener en cuenta estrategias para facilitar o dificultar las actividades del discente con discapacidad auditiva dependiendo de lo que éste demande. Por ejemplo, cuando el alumno o alumna tiene dificultad en percibir por la vía auditiva se debe tener en cuenta el apoyo visual (lectura labio-facial).

Por otro lado, según el manual de la Junta de Andalucía, las medidas de atención para alumnos que padecen sordera severa es principalmente el de adquirir un lenguaje oral, aun sabiendo el grado de dificultad que ello conlleva. Pero, ¿hasta qué punto la adquisición del lenguaje oral en un alumnado con sordera profunda puede resultar académicamente beneficioso? ¿Es necesario invertir el tiempo en que se aprenda una lengua oral, pudiendo avanzar en la lengua de signos y así con los contenidos y aprendizajes del currículo?

Dicho esto, desarrolla un programa comunicativo y lingüístico que constará de los siguientes apartados:

- Aprovechar los restos auditivos mediante la utilización de tareas en las que puedan captar los sonidos a través de las vibraciones estimulando a su vez la percepción táctil.
- Lectura labio-facial (LLF)
- Desmutización, entendida como la utilización de los órganos fonatorios en las posiciones y movimientos adecuados para llegar a conseguir la producción del lenguaje oral inteligible.
- Desarrollo del lenguaje oral, trabajando los aspectos fonéticos, fonológicos y morfosintácticos.
- Lenguaje de signos.

### **El arte y la educación especial.**

El arte no solo sirve como medio de expresión, sublimación y creatividad, también puede convertirse en una herramienta terapéutica muy útil a la hora de abordar diversas patologías.

Podemos encontrar diversas reflexiones e investigaciones que fundamentan que el arte hace posible otra forma de conocimiento. La enseñanza ha reivindicado la educación artística como formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc. (Parsons, 2002; Read, 2007; Eisner, 1992; Efland, 2004).

Hay que diferenciar entre el arte y la educación y el arte terapia, ya que este último tiene objetivos diferentes.

Lo que hoy en día se conoce como arte terapia surge en Europa y en EEUU a finales del siglo XIX. El momento social, psicológico (psicoanálisis) y artístico

(vanguardismo) que se encontraba, se podría decir que fueron los factores que propiciaron la aparición del arte terapia. Los psiquiatras europeos se interesaron en el arte por su creciente valor terapéutico. Aunque fue durante la II Guerra Mundial cuando el arte empezó a considerarse como una terapia ante la discapacidad, en la que el paciente podía comunicarse a través del dibujo y de la pintura. Los psiquiatras estaban interesados en lo que ellos plasmaban con sus obras por lo que comenzaron a analizar y recopilar las manifestaciones artísticas que producían los individuos, estudiando la relación entre el arte y la enfermedad de los pacientes (Downmat, 2003). Los autores más destacados y pioneros en arte terapia fueron Adrián Hill, artista que trabajó en el hospital después de estar convaleciente, Edith Kramer, pionera en sistematizar el arte como terapia o Margaret Naumburg que puso en práctica la idea de que la expresión creativa acercaba al niño al mismo aprendizaje que el método intelectual tradicional, y cuestionó los métodos educativos. El término de arte terapia no se acuñó hasta la década de los 50 con la publicación de los primeros programas de estudio de Arte terapia por Marion Milner (1990-1998). (Romero, 2004).

Según la Asociación Americana de Arte Terapia el concepto de arte terapia se define como: El Arte Terapia proporciona la oportunidad de expresión y comunicación no verbal, por un lado mediante la implicación para solucionar conflictos emocionales como para fomentar la autoconciencia y desarrollo personal. Se trata de utilizar el arte como vehículo para la psicoterapia, ayudar al individuo a encontrar una relación más compatible entre su mundo interior y exterior. (Association, 2014)

Edith Kramer (1916-2014), educadora de arte, trabajó con niños otorgándole valor curativo al proceso del arte sin recurrir a la interpretación verbal. Considera el arte como un medio de ampliar las experiencias humanas a través de equivalentes creativos que permiten elegirlos, variarlos o repetirlos con el fin de re-experimentar, resolver e integrar conflictos.

Son mucho los estudios de autores como Domínguez (2006), Callejon (2003), Ballesta (2011), entre otros, que reivindican la práctica artística en el marco educativo y confirman los beneficios que provocan el uso de técnicas arte terapéuticas. (Conejo, 2009)

Según Callejon y Granados (2005) utilizando la terapia artística, el arte, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas de la persona ante su creación, se ayuda al individuo a:

- Comunicar. A través del arte se expresa las emociones, sentimientos, los estados de ánimo, etc. que a veces se frustran por la situación en la que el individuo se encuentra.
- Estructurar los pensamientos- sentimientos- emociones. Usar el arte como medio de reorganizar las ideas para poder tener éstas más claras.
- Empezar a san(e)ar. Lo que se expresa (se) puede sanar. Según Perls (1976) "el ahora me doy cuenta" da libertad a la atención para seguir el flujo de la experiencia y adentrarse en su significado.

- Ayudar a madurar. En muchas corrientes psicológicas, como en La Gestalt, la madurez es vista como proceso, no como meta, consistiendo más en la fluidez de pensamientos, ideas, sentimientos, que en los logros.
- Desarrollar la sensibilidad. La expresión artística permite observar la realidad de otra manera.
- Crecer en auto-concepto positivo y autoestima. Ya que el arte tiene una función mediadora en la psicología del ser humano y sobre todo la experiencia de ser capaz de hacer algo, de expresar.
- Desarrollar aspectos psicomotrices y prerrequisitos básicos para la lecto-escritura, el lenguaje, etc.

Según Grandos y Callejon (2010) estos aspectos son aportaciones fundamentales en el ámbito educativo y escolar si se aplica esta metodología. Pero el problema puede estar en las resistencias a los cambios de metodología y al desconocimiento de nuevas alternativas al sistema educativo.

### **Investigaciones y experiencias.**

¿Se han planteado alguna vez qué es lo que percibe un individuo con discapacidad auditiva de un ambiente sonoro? ¿Cómo sienten en su propio cuerpo esas situaciones o si realmente ellos interpretan de la misma manera que una persona oyente la sensación de inquietud cuando se escucha la sirena de un coche de policía, por ejemplo?

Pues bien, una persona que tenga incapacidad de escuchar la música o sonido, no quiere decir que no la pueda percibir.

Podemos recordar a Beethoven, uno de los grandes compositores de la historia que compuso sus mejores melodías después de haberse quedado sordo. Aunque durante años tuvo audición por lo que pudo mantener después el recuerdo de los sonidos.

Actualmente, las personas con discapacidad auditiva no pueden disfrutar la música en un concierto, en la radio, etc. Por lo tanto, todavía siguen existiendo limitaciones en la sociedad para este tipo de personas que poco a poco van evolucionando. Como ejemplo de ese cambio cabe destacar a un grupo de música francés "*Fumuj*" que diseña sus conciertos desde hace un par de años de forma que sean más accesibles para personas con discapacidad auditiva. Este grupo ideó unos globos alargados que permiten que a las personas sordas percibir las vibraciones y con ello "escuchar música"

Otro claro ejemplo, es la intervención que un docente lleva a cabo a una niña con hipoacusia con implante coclear, en un colegio público de Cáceres. El aprendizaje está basado en la percepción de las vibraciones y su duración para la enseñanza de las figuras musicales. Este proceso se lleva a cabo con la ayuda de globos, en la que el docente se colocaba el globo en la boca y emite la duración de la nota y la niña poniendo su mano en el globo tiene que reconocer la figura musical que le indica. (García S. A., 2006).

Por otro lado, la psicodanza es un método basado en la danza, en la música y el grupo inspirada en arquetipos universales que actúan a nivel físico, mental y

espiritual. El principal objetivo es despertar vivencias integradoras para el desarrollo evolutivo de la persona. (Escuela de Psicodanza Integrativa).

La Asociación Debajo del Sombrero trabaja con personas que presenta discapacidad intelectual en la creación, investigación, producción y difusión del arte. Con el objetivo de promover el aprendizaje y el diálogo mediante la realización de arte terapia. Esta asociación surge por la historia de vida de la escultura internacional Judith Scott (1943-2005), que presenta síndrome de down y sordera profunda. (V Congreso de Educación Artística y Visual)

También, no hay que olvidar, recientes investigaciones acerca del cerebro de los discapacitados auditivos.

El profesor Dean Shibata, de la Universidad de Washington, realiza una investigación acerca del cerebro de los sordos cuyos resultados son que éste readapta su estructura para suplir la deficiencia que impone la sordera, aprovechando para procesar las vibraciones en el área que dejan libres los estímulos auditivos. Las personas con déficit auditivo perciben las vibraciones en la misma región del cerebro que el resto de las personas utilizan para oír.

Shibata ha utilizado imágenes de resonancia magnética funcional para comparar la actividad cerebral entre sordos y personas que pueden oír. El estudio mediante este tipo de escáner avanzado ha permitido comprobar que la clave radica en un área del cerebro denominada el córtex de audición.

El radiólogo realizó pruebas mediante imágenes de resonancia magnética funcional a 10 voluntarios sordos y a otras 11 personas con audición normal. Todos ellos fueron sometidos de modo voluntario a pruebas de escáner mientras sostenían en sus manos dispositivos que emitían vibraciones intermitentes.

Entre los sordos, el escáner registró una importante actividad en el cerebro, en la zona conocida como córtex de la audición, un área que tiene el tamaño de una pelota de golf. Sin embargo, pese a que las vibraciones recibidas en la mano eran las mismas, las personas con audición normal no mostraron ninguna actividad en esa área.

Para Dean Shibata, esto significa que el cerebro de los sordos ha aprovechado para procesar las vibraciones un área dejada libre por los estímulos auditivos, ya que no pueden ser utilizados.

## **Conclusión.**

La diversidad de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) que nos podemos encontrar actualmente en un centro educativo, hace plantearnos diferentes cuestiones sobre cómo afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuáles son las características del alumnado, qué paradigma se llevará a cabo, los recursos, así como los resultados obtenidos. La enseñanza ha reclamado la educación artística como formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de sus capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc. y ha demostrado que es una materia tan importante como las demás, de la que se puede explotar al máximo interdisciplinariamente para afrontar una educación de calidad.

En relación con la educación especial, en concreto, con niños y niñas con discapacidad auditiva se plantea una visión interdisciplinar en el proceso de aprendizaje con diferentes métodos y/o recursos con el fin de conseguir los objetivos fijados en el curriculum educativo y combatir con las desigualdades que hoy en día todavía siguen existiendo en un aula ordinaria en particular, y no por ello, en los centros educativos en general.

## Bibliografía

- .XTEC . (s.f.). Recuperado el 2014, de Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya: <http://www.xtec.cat/~cllombard/espanol/tipuscauses/tipuscauses.htm>
- Andalucía, J. d. (s.f.). *Paisaje Sonoro: la contaminación acústica*. Recuperado el 28 de Julio de 2014, de [www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos\\_informaticos/andared01/paisaje\\_sonoro/sonido.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/andared01/paisaje_sonoro/sonido.htm)
- Asinsten, J. C. (s.f.). *Educ.ar*. Recuperado el 22 de Julio de 2014, de El sonido. Edición de sonido en computadora, para proyectos en Clic, multimedia y otras actividades educativas. Teoría y práctica: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD13/contenidos/materiales/archivos/sonido.pdf>
- Association, A. A. (2014). Recuperado el 2014, de <http://www.arttherapy.org/>
- Ballesta, A. M., Vizcaíno, O., & Mesas, E. C. (2011. vol 4). El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y políticas de identidad*, 137-152.
- Cenjor, C., Zorita, M. M., & Martín, M. T. (s.f.). ONCE. Recuperado el AGOSTO de 2014, de <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo02.htm>
- Conejo, I. M. (2009). Interrelaciones entre la creatividad, el arte, la educación y la terapia. *Arte y Movimiento*, 51-62.
- Dowmat, L. C. (2003). Cap. I ¿Quién le teme al "arte feroz"? En *Técnicas plásticas del Arte Moderno y la posibilidad de su aplicación en Arte Terapia* (págs. 48-56). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Echeita, G. (1989). *Las NEE en la escuela ordinaria*. Madrid: CNREE.
- Escuela de Psicodanza Integrativa*. (s.f.). Recuperado el 2014, de <http://psicodanza.com/>
- García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de Escuela Inclusiva. En S. C. María Reyes Bermezo Albeniz (Coord), *El largo camino hacia una educación inclusiva* (págs. 429-439). Universidad Pública de Navarra.
- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia Escolar*, 177-189.
- García, S. A. (2006). Música para sordos. *Revista Ibero Americana de la Educación*.
- González, M. P., & Calvo, G. F. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. En S. C. María Reyes Berruezo Albeniz, *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-



- Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (págs. 627-638). Universidad Publica de Navarra.
- González, M. d. (s.f.). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Recuperado el 2014, de <http://www2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CNEE.pdf>
- Gorrotxategi, P. G. (s.f.). *Euskomedia. Kultura Topagunea*. Obtenido de Discapacidad y atención temprana en la infancia: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/osasunaz/07/07103116.pdf>
- Granados Conejo, I. M., & Callejón Chinchilla, M. D. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *EA, Escuela abierta*, 69-95.
- Guerra, M. Á. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. ENCUENTRO MEDITERRÁNEO S.L. para obras sociales CAM.
- Hernández Fernández, A., De Barros Camargo, C., & Llaveró Berbel, C. M. (2013). *Aspectos pedagógicos de las dificultades cognitivas y de la comunicación*. Granada: Ediciones ADE.
- Iges, J. (28 de Junio de 2010). *Metrópolis*. Recuperado el Agosto de 2014, de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/metropolis/metropolis-arte-sonoro/812785/>
- Inmaculada García Sánchez, Raquel Pérez Ordás, África Calvo Lluch. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19-22.
- Kim, C. S. (s.f.). *CHRISTINE SUN KIM. is unlearning sound etiquette*. Recuperado el Abril de 2014, de <http://christinesunkim.com/>
- Kramer, E. (200). *Art as Therapy: Collected Papers*.
- Michelle Badash, M. (Septiembre de 2011). *NYU Langone Medical Center*. Recuperado el 2014, de <http://www.med.nyu.edu/content?ChunkIID=104030>
- Morales, C. G. (Febrero de 2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y sociedad. Revista de investigación*(1).
- Novaes, M. H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- OMS, O. M. (Febrero de 2013). Recuperado el Julio de 2014, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Operti, R. (2008). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro . *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*.
- Ortigosa, A. B. (2010). Análisis del Bilingüismo. *Innovación y Experiencias Educativas*.
- Oviedo, A. (2007). Sobre Lorenzo Hervás Y Panduro (1735-1809). *Cultura Sorda*. Obtenido de Cultura Sorda: <http://www.cultura-sorda.eu/>
- Pérez, J. I., & Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(148).

- PRIMAS, E. (2013). PRIMAS. Recuperado el 30 de JULIO de 2014, de [www.primas-project.eu/artikel/es1302/a-qu-se-refiere-exactamente-el-concepto-de-aprendizaje-por-investigacin/view.do](http://www.primas-project.eu/artikel/es1302/a-qu-se-refiere-exactamente-el-concepto-de-aprendizaje-por-investigacin/view.do)
- Romero, B. L. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 101-110.
- Romo, M. H. (s.f.). *La evolución de la Educación Especial en Europa en las últimas décadas: de la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico*. Recuperado el 2014, de Preparadores de Oposiciones: <http://www.preparadores.eu/temamuestra/Maestros/AyL.pdf>
- Salud, O. M. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. Ginebra: OMS.
- Sordos.com, P. (01 de 09 de 2014). *Portal para Sordos, familiares, amigos y profesionales afines a esta discapacidad*. Recuperado el 2014, de [http://www.parasordos.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=653:el-cerebro-de-los-sordos-se-adapta-para-oir-musica&catid=15:temas-de-interes&Itemid=164](http://www.parasordos.com/index.php?option=com_content&view=article&id=653:el-cerebro-de-los-sordos-se-adapta-para-oir-musica&catid=15:temas-de-interes&Itemid=164)
- Tomatis, A. (s.f.). TOMATIS. Recuperado el 2014, de <http://www.tomatis.com/es/el-metodo-tomatis/una-pedagogia-de-la-escucha.html>
- V Congreso de Educación Artística y Visual. (s.f.). Obtenido de <http://congresoeducacionartisticayvisual.wordpress.com/2012/02/12/artifariti/>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación. *Estudios sobre la Educación*, 129-145.