

Vol. 13 N° 6 julio-septiembre 2021

ATLANTE

CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO



ISSN: 1989-4155 / DOI <https://doi.org/10.51896/atlanite>

Director

Dr. Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga, España.

https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Nadal

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

Responsable Editorial

Lisette Villamizar Moreno

Administradora de Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

lisette@eumed.net

Consejo Editorial y Científico:

Laura Triviño-Cabrera, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>.

Laura Rubio Rubio, Universidad de Granada, España.

<https://orcid.org/0000-0001-6492-9693>.

Iulia Mancilla, Universidad de Málaga, España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3123415> / <https://orcid.org/0000-0003-2788-9236>.

Bi Jingling, Universidad Normal de Nanjing, China.

<http://schools.njnu.edu.cn/sflc/person/jingling-bi>.

Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-4939-9406>.

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>.

María Lourdes Aranda Garrido, Universidad de Málaga, España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3112758>.

Jorge Ramos Tolosa, Universitat de València, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1741-5379>.

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-4706-1778>.

Reinaldo Giraldo Díaz, Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Palmira, Valle del Cauca, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-6221-9468>.

Abraham Bernárdez-Gómez, Universidad de Murcia, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1862-5554>.

Adelgício Ribeiro de Paula, Grupo de Investigación Educativa (PPGE - UNINOVE), Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-8495-050X>.

Noela Rodríguez Losada, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-3629-4883>.

Vanesa Carreras Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

<https://orcid.org/0000-0002-3469-7788>.

Gustavo Ballesteros Pelegrín, Universidad de Murcia, España.

<https://orcid.org/0000-0001-8428-8379>.

Roberto Avello Rodríguez, Universidad de Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0001-7151-9836>.

latindex

EconPapers

MIAR

IDEAS

Dialnet

ÍnDICES
CSIC

PLATAFORMA
Sucupira

Copyright © y términos de uso.

Uso comercial: el uso, mediante copia, publicación total o parcial de los artículos de este sitio, queda rigurosamente prohibido sin la autorización previa de los autores y/o propietarios de los contenidos.

Uso personal y académico: los artículos pueden ser utilizados parcialmente con la condición de que se haga mención explícita de la fuente y de los derechos de autor. Para su uso en Internet, deberá incluirse necesariamente un vínculo visible y explícito, además de las menciones previstas a los efectos. Asimismo, las citas deberán incluir un vínculo o referencia exacto.

Política de acceso abierto.

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material.

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



T A B L A D E C O N T E N I D O

Diagnóstico de la didáctica del Flipped classroom. De la teoría a la práctica. Antonio Nadal Masegosa.	01
El lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia. Jaime Felipe Palma Sierra; Karla Jeniffer Carrera Salinas.	11
Ensino na preparação para desastres: análise de satisfação. João Luiz da Matta Felisberto.	24
Recursos pedagógicos no desenvolvimento educacional da criança surda. Maria José Siqueira de Souza; Danilza de Souza Teixeira; Jadson Justi.	44
La formación de maestros en cuba entre 1899 y 1959. Las escuelas normales. Gilma Torres Pérez; Ileana García López; Noemy La Rosa Hernández; Aleida Margarita Castellá Fuentes; Alina Domínguez Torres.	64
El papel de las tecnologías en la formación de los cuidadores informales de personas mayores. Luis López-Lago Ortiz; Borja Rivero Jiménez; Lorenzo Mariano Juárez; David Conde Caballero; Beatriz Muñoz González.	80
Formación docente en la UPEL-IPM, una mirada crítica. José Mercedes Estrada; Miguel Israel Bennasar-García.	90
Estrategias didácticas 4mat y sus efectos en el aprendizaje del inglés en bachillerato tecnológico agropecuario. Berenice Jaime Romero; María Eugenia Chávez Arellano; Willelmira Castillejos López.	106
La contribución de las TIC a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: aproximaciones teóricas y estrategias didácticas. Abidat Fella; Berraghda Loucif Rabéa.	122

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICEs CSIC

DIAGNÓSTICO DE LA DIDÁCTICA DEL FLIPPED CLASSROOM. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Antonio Nadal Masegosa

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE.

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

antonionm@uma.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Antonio Nadal Masegosa: "Diagnóstico de la didáctica del flipped classroom. De la teoría a la práctica.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 6 julio-septiembre 2021, pp. 1-10). En línea:
<https://doi.org/10.51896/atlante/SFGB2995>

RESUMEN

La búsqueda del concepto flipped classroom, o aula invertida, o clase invertida, arrojaba en septiembre de 2021 hasta 5778 resultados en Web of Science. Sin embargo, la media de resultados entre 1972 y 2011, sobre esta temática, es de 1.69. A partir del año 2012 se produce una auténtica eclosión, y como tantas otras modas en tantos otros ámbitos, auto-pretendidamente científicos, distintos intereses de todo tipo habría en ello, por supuesto, sin cuestionar en ningún caso política o legislación educativa, Estados o capitalismo. Aumentar la jaula del hámster, una vez más, se revestía de innovación educativa, de un grandioso milagro que nos salvaría del tedio que implicó, y que probablemente aún implica, un sistema en el cual, por lo general, estamos obligados y obligadas a permanecer sentadas por un mínimo tiempo de diez años, y así lo marcan leyes que se denominan de educación. En el presente artículo, se analiza la presunta científicidad de la base -o así es posible encontrarlo en un alto número de artículos y publicaciones- de la clase invertida, fruto de una obra pseudo-casual, como no, como gran parte, procedente del imperialismo científico-cultural bajo el cual, todo lo que digan expertos y expertas validados y validadas por una academia que nadie eligió o votó por ningún cauce, es aceptado por, de nuevo, presuntos y presuntas expertos y expertas locales, cuya investigación puntual en un campo, refrendado por una tesis doctoral validada por miembros elegidos por los propios y las propias candidatos/as, les otorga una legitimidad amparada por el Estado, y su subyugada clase científico-académica.

Palabras clave: Análisis cualitativo, aula invertida, didáctica, historia de la educación, investigación, teoría de la educación.

DIAGNOSIS OF THE DIDACTICS OF THE FLIPPED CLASSROOM. FROM THEORY TO PRACTICE

ABSTRACT

The search for the concept of flipped classroom, with different translations into Spanish, in September 2021 returned up to 5778 results in Web of Science. However, the average of results between 1972 and 2011, on this subject, is 1.69. As of the year 2012, there is an authentic emergence, and like so many other fashions in so many other fields, self-allegedly scientific, there would be different interests of all kinds in it, of course, without questioning in any case political or educational legislation, States or capitalism. Increasing the hamster cage, once again, was clothed with educational innovation, like a great miracle that would save us from the tedium that implied, and that probably still implies, a system in which, in general, we are forced to remain seated for a minimum period of ten years, and this is what is established by laws that are called about education. In this article, the presumed scientificity of the base is analyzed -or so it is possible to find it in a high number of articles and publications- of the flipped classroom, the result of a pseudo-casual book, of course, as a large part, from the scientific-cultural imperialism under which, everything that experts say, validated by an academy that no one chose or voted in any way, is accepted by, again, presumed local experts, whose specific investigation in a field, endorsed by a doctoral thesis validated by members chosen by their own and the candidates themselves, gives them a legitimacy protected by the State, and its subjugated scientific-academic class.

Keywords: Qualitative analysis, flipped classroom, didactics, educational history, research, educational theory.

INTRODUCCIÓN

C1 acreditado por Cambridge. Doctor en Pedagogía, con un título firmado por un rey exiliado del Estado español, de una dinastía de la que creo que podemos estar más que hartas (Errazkin, 2009). Docente. De repente, como evaluador-calificador, asignado, me encuentro con un concepto llamado flipped classroom en memorias de prácticas, y trabajos de fin de máster, del máster de profesorado en enseñanza secundaria, formación profesional, y enseñanza de idiomas. Vale para todo tipo de especialidades: biología, inglés, tecnología y procesos industriales, lengua y literatura, procesos sanitarios... Pero, pese a mi formación en inglés y pedagogía, además de no haber oído dicho concepto en mi vida, no era capaz ni de traducirlo sin la ayuda de un traductor. ¿Una clase a la que se le da la vuelta? ¿Una clase volteada, con las sillas en el techo a punto de caerse? Sin duda, yo no estaba a la moda, aún. Y sin duda, otra vez, iba a aprender de pedagogía por medio de estudiantes que no habían estudiado pedagogía en su vida, qué decir de didáctica y organización escolar, teoría de la educación, o métodos de investigación y diagnóstico en educación. Pero con unos meses, ya eran capaces de aplicar una presunta metodología, o técnica, o actividad (carezco del título de experto, ese que ignoro donde se otorga, con lo cual no sé ni que término correcto emplear, si bien el sarcasmo quizás lo domine mejor) que habrían aprendido en una asignatura con una docencia de en torno a dos meses, y que habrían implementado en cinco o seis sesiones de

trabajo, y por supuesto, todo habría salido a la perfección. Las calificaciones de casi todo el profesorado de centros de enseñanza secundaria al alumnado en prácticas eran las máximas. Nadie protesta, nadie cuestiona, todo en orden, eso es la democracia, ¿no? ¿Nos imaginamos un obligatorio sistema de formación de especialistas como el español MIR (Médico Interno Residente) que dura años, en el cual se diera la titulación de doctor o doctora por haber actuado cinco, seis, siete u ocho días? Esto es lo que sucede en el Estado español con el profesorado de enseñanza secundaria. No en toda Europa es así. Pero el currículo oculto sigue en vigor. La clase invertida no lo cuestiona.

Un fantástico artículo debe tener una fundamentación científica, a lo cual determinadas revistas, o gran parte de ellas, llaman citar escritos publicados en revistas de los rankings Scopus o Journal Citation Reports. Pero, personalmente, no lo deseo. Estoy más con la Universidad de Utrecht (Holanda): el pasado mes de junio de 2021 se conocía que abandona para el año 2022 el factor de impacto como criterio alguno para contratación docente y promoción laboral (Woolston, 2021). Lo siento, creo que es imposible olvidar el macro-negocio que hay detrás de la supuesta ciencia (Villarreal, 2018). Pudiera no entenderse a qué viene todo esto, pero una buena introducción, y un buen marco teórico, debe mostrar las cartas sobre la mesa. Claro está, cuando la publicación es libre, no cuando se desea seguir dando vueltas a la rueda de lo políticamente correcto, de lo que se publica una y otra vez, con grandes tamaños de muestra, con procedimientos estadísticos que a nadie, en la realidad educativa, en el terreno, interesan lo más mínimo, pues ni leen artículos de alto impacto. No está muy claro, bajo mi punto de vista, en qué enseñanza impactan.

Encontramos una revisión sistemática de lo que se denomina la clase invertida (Peinado et al., 2019). De entre los años 2010 a 2017. En una revista indexada. Genial. Conocemos como aparece propiamente la clase invertida tal y como se conoce en la actualidad, gracias a la obra objeto de este artículo, confirmamos el incremento exponencial de la popularidad de la metodología, por ejemplo, a través de las consultas del término “Flipped Classroom” en otro imperio que tampoco se cuestiona por la gran academia científico-educativa, Google, conocemos que no hay una única definición del aula invertida. Por supuesto, el artículo se somete al protocolo PRISMA, y como no, tomamos la cita de ello (Urrutia y Bonfill, 2010... y la corregimos de la fuente original), no cuestionemos ninguna clase de protocolo, que no sabemos ni de donde procede, si procedemos de la pedagogía -es muy coherente un protocolo, en este caso, tomado de una publicación de medicina clínica-. Un artículo debe ser pésimo si no incluye muchas tablas y figuras, como el citado de 2019, con lo cual este, que ahora mismo, lee debe serlo. Lo mejor, es concluir en un artículo sobre el aula invertida, o sobre lo que sea, para garantizarnos la publicación, unas conclusiones presuntamente asépticas. ¿Qué la tecnología, básica para la flipped classroom, procede de la esclavitud de la extracción del coltan? No pasa nada. La clase invertida va bien. No se cuestiona nada. La política no existe. Si cada vez hay más artículos, es que la experiencia va a más. La enseñanza está cambiando. Lo publican las revistas de alto impacto, revisores y revisoras “doble ciego” -y tanto- lo acreditan, la bibliografía sigue las normas de la American Psychological Association (APA), una asociación, como su nombre indica, totalmente relacionada con la pedagogía y con la educación. Todo en orden, pueden circular.

Un momento. Algo no concuerda. No vaya a ser que flipped sea una divertida forma de flipar. Decenas de prácticas evaluadas del Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria, Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Máster en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Ni una sola experiencia educativa parecida a la clase invertida que se haya recogido. Análisis de guías docentes de asignaturas de distintas facultades, sobre todo andaluzas, y de sus metodologías. Ni rastro de la flipped. Cualquiera podría alegar que esto no es más que reflejo de una experiencia individual, y sería cierto. Multipliquémoslo por lo máximo que humildemente, y no como experto, sé: evaluaciones externas que forman parte de estudios internacionales que permiten un panorama amplio de comparación... “el que dispone de más series de medición orientadas a la indagación en el ambiente de trabajo de los docentes es Teaching and Learning International Survey” (TALIS; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). En él, el aula invertida no existe. Alguien podría argumentar que, tras lo personal, y lo acontecido en el Estado español, a nivel mundial, el flipped classroom es una realidad tangible. En los resultados de TALIS, a nivel de los 37 países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la clase invertida no existe (OECD, 2020). ¿Hasta cuándo la enseñanza universitaria seguirá en un estado perpetuo de realidad virtual inexistente, hablando de Paulo Freire, Tonucci, Ken Robinson, o flipped classroom? Las fuentes primarias oficiales, contando aún con mayor número de los propios datos que justifican el presunto impacto de todas las supuestas investigaciones en las gloriosas revistas que se encuentran en los rankings de educación, son muy contundentes: En los países y economías de la OCDE que participan en TALIS, solo el 78% de una lección típica se dedica a la enseñanza, y el resto del tiempo es dedicado a mantener el orden u ocuparse de las tareas administrativas del aula (OECD, 2019). Remarquaría eso de lección típica.

La presente investigación analiza el origen de esta fábula: *Flip YOUR Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day* (Bergmann y Sams, 2012), centrándonos en la fundamentación científica de dicha obra. El YOUR no es una errata, sino las mayúsculas del título original, con lo cual pareciera que se orienta a la propiedad privada del aula por parte del profesorado.

METODOLOGÍA

Parece aceptado por una especie de fuerza superior, glorificada y autodenominada como método científico, que se han de establecer hipótesis, o al menos una, antes de proceder a una investigación. Por supuesto, tantos y tantos resultados reflejan nada más y nada menos que no solo profecías autocumplidas, sino ideologías y sometimientos de todo tipo al amo. Es por ello que habría que plantearse cómo defender a la sociedad de la ciencia (Feyerabend, 2001).

El diseño metodológico de esta investigación sería simple para cualquier súper experto o cualquier súper experta, se basa en intentar conocer la realidad desde una perspectiva cualitativa (Taylor y Bogdan, 2002), se procede a investigar desde la fuente primaria, para que cualquier persona pueda replicar esta investigación desde su propio hogar, si tiene el privilegio de contar con un ordenador y conexión a internet. El análisis de un documento es la base, algo a la vez tan simple como poco

común. No partimos del interés de las percepciones de alumnado o profesorado sobre el aula invertida, no diseñamos un cuestionario para pasar a cientos de estudiantes o docentes, no nos interesa especialmente. Aquí no hay tipo Likert nada, no hay anovas, no hay estadística. No cumplimos los cánones de esa presunta ciencia pedagógica que nada aporta a la vida real.

Al encontrarnos dentro de una investigación naturalista, basada en una realidad tan tangible como un libro, el foco de investigación es el contenido propio de la misma (Rivas, 1990, p. 95). No necesitamos palabrería que casi nadie entiende y nadie dice fuera del microcosmos del alto impacto, no necesitamos constructos, paradigmas extraños, correlación de variables, o big data, sino un método claro: la atención inequívoca a la fundamentación científica, o de cualquier tipo, de la obra de Jonathan Bergmann y Aaron Sams, comprobando cuáles son sus fuentes para conocer si tiene base esta, llamémoslo así, estrategia didáctica.

RESULTADOS

Parece una fábula, pero no lo es (personalmente, me recuerda a la introducción de la antigua serie televisiva *El Equipo A*): Dos profesores aterrizan en 2006 al Woodland Park High School en Woodland Park, Colorado: proceden de otras ciudades norteamericanas y van a gestionar el departamento de química del instituto. Se encuentran con un alumnado absentista, que no muestra mucho interés en las clases de química (de nuevo, un posible símil, con la serie televisiva *Breaking Bad*). Uno de los profesores lee una revista de tecnología -que no de educación-: hay un artículo sobre algún software que grabaría una presentación de diapositivas de PowerPoint, incluyendo voz y anotaciones, y luego convertiría la grabación en un archivo de video que se podía subir a internet. En la primavera de 2007, las clases magistrales de toda la vida, ahora eran grabadas a video, a modo de descomunal innovación. El fin, no está oculto, y por respeto absoluto a la ciencia crítica que se defiende desde estas líneas, aún quien no hable inglés, merece la pena que usara cualquier traductor, pues la cita no tiene desperdicio, si bien se agradece la sinceridad que echa por tierra miles y miles de artículos sobre el origen de la flipped classroom: “In all honesty, we recorded our lessons out of selfishness. We were spending inordinate amounts of time reteaching lessons to students who missed class, and the recorded lectures became our first line of defense” (Bergmann y Sams, 2012, p. 3). No hay más. Este es el origen de la explosión de la clase invertida, que reflejan los resultados de la Web of Science cuando se introduce el concepto de flipped classroom: 17 resultados de publicaciones del impacto, que dicha multinacional considera, en 2012; 90 en 2013; 275 en 2014; 542 en 2015; 688 en 2016; 966 en 2017; y el globo no se terminaría de desinflar en 2018, con 906 publicaciones, ni en 2019, con 920, y solo un poquito en 2020, con 809. En septiembre de 2021 se superan los quinientos resultados, y no sabemos si la burbuja continuará.

El libro de Bergmann y Sams, de 112 páginas en formato pdf, no tiene bibliografía. Tal cual. No hay fuentes. Su didáctica es imbatible, y gracias a ella, construiremos un castillo. De naipes. Contribuyamos, por tanto, soplando.

Al igual que cualquier trabajador o trabajadora comercial, debido a su trabajo, en tantas ocasiones precario, intenta vendernos un producto, independientemente de que nos sea útil, o tenga cualidades

que dicho trabajador o trabajadora desconoce al completo, aquí la venta del producto es inequívoca desde el primer momento:

The flipped classroom can address the needs of students (...) by allowing their teachers to personalize the students' education. You can do the same -whether you teach math, science, social studies, language arts, physical education, ELL, a foreign language, or humanities. This book will show you how! (p. 2).

No son profesores de nada de lo que indican, pero tienen el remedio para todo. Las didácticas específicas, ciencias exactas y sociales, educación física o el aprendizaje de una lengua, lo que sea, con la clase invertida, todo es posible. Nos encontramos, ante una nueva religión, perdón, ciencia, lo acredita Web of Science, y flipped classroom se puede usar hasta para el aprendizaje de la ingeniería química (Schabert y Reitsma, 2016).

Lo idílico de la obra es constante, tanto como su falta de fundamentación, claro está, habían inventado la rueda, y seguimos respetando:

Our absent students loved the recorded lectures. Students who missed class were able to learn what they had missed. Some students who were in class and heard the live lecture began to rewatch the videos. Some would watch them when reviewing for exams. And we loved it because we didn't have to spend hours after school, at lunch, or during our planning time getting kids caught up.

En un mundo ideal, la enseñanza no tiene problemas, no hay fracaso escolar, es irrelevante el origen socio-económico, incluso la arcaica calificación por medio de exámenes en los que te lo juegas todo a una carta. Todos los problemas históricos de la enseñanza se han resuelto en Colorado, cómo no, siempre las soluciones yankees para todo.

La magia de una clase invertida tiene una fórmula simple: para una clase de una hora y media, se realiza una actividad de calentamiento (no definida en toda la obra) de cinco minutillos, hay un tiempo total de diez minutos para preguntas y respuestas sobre el vídeo que por supuesto toda la clase ha visto previamente en su tierno hogar, y los 75 minutos restantes son una práctica guiada e independiente y / o actividad de laboratorio, ese bello laboratorio que todos los centros de enseñanza del mundo tienen, y que como sabemos, puede ser de educación física, ciencias sociales, matemáticas, o idiomas varios.

La fundamentación didáctica total de la obra que dio pie al boom de la clase invertida son declaraciones, sin posibilidad de encontrar de donde fueron efectuadas, de Jennifer Douglass (Westside High School, Macon, Georgia; cuatro párrafos a lo largo del libro), Brett Wilie (First Baptist Academy, Dallas, Texas; cuatro párrafos, de cuatro, cuatro, seis, y siete renglones, respectivamente), Brian Bennett (de un colegio no especificado en Seúl, Corea del Sur; seis párrafos), Marc Seigel (Basking Ridge, New Jersey; dos párrafos), Melissa De Jong (Roosevelt High School, Sioux Falls, South Dakota; dos párrafos), Del Garrick (el director del instituto de los autores del libro; un párrafo),

Philip Kurbis (Munich International School; un párrafo de cinco líneas, en la antepenúltima página del libro). No hay ninguna nota al pie. Cualquier autor o autora sabe el resultado que tendría enviar una publicación así a cualquier editorial o revista de cualquier ranking.

CONCLUSIONES

De nuevo, cualquier persona con práctica en el mundo académico, sin beneficios de la endogamia, del favoritismo, o de algo que directamente es delito en el Estado español, como el tráfico de influencias, sabe lo complejo que es la investigación universitaria, y en demasiadas ocasiones podemos encontrarnos ante el “publica o muere”, o ante el despido, frente a cualquier/a burócrata que conoce, privilegiadamente, determinados entresijos universitarios. En demasiadas ocasiones, nos encontramos ante un drama humano (Lozano, 2019). “¿Quién decide los debates y tendencias actuales, y por qué no romper con el pensamiento hegemónico? Personalmente, esto sonaría a como si tuviéramos que reflejar lo que es trending topic en Twitter” (Nadal, 2021, p. 16). ¿Por qué debemos publicar sobre la clase invertida, introducir determinadas palabras en los títulos de nuestras publicaciones o, en lugar de hablar sin parar de innovación como si no hubiera un mañana, detenernos en comprobar cómo probablemente nada ha cambiado, en esencia? ¿Qué parte del currículo oculto ya no existe? ¿Ha caducado Foucault?

La, bajo mi punto de vista, mal llamada revolución francesa, la Constitución española de 1812, las disposiciones sobre enseñanza posteriores en el Estado español..., como investigador, me enfrento a un bucle, una realidad que no es tal si no se contextualiza, por ejemplo, la citada Constitución “que no se aplicó a causa de la restauración reaccionaria de 1814, era el principio de una revolución burguesa” (Núñez y Tuñón, 1970, pp. 31-32). La clase invertida es otra película más, tal como nos vendieron la influencia de la Constitución de 1812 en la enseñanza en el Estado español.

Una desgraciada frase: “Muera la libertad y vivan las cadenas, Viva el rey absoluto y vivan las cadenas” (Cardells, 2016), es lo que, en mi opinión, suele esconderse tras la verborrea de las metodologías activas. ¿Afirmarlo es apostar por la metodología tradicional? Ni mucho menos. Pero, como en determinadas ocasiones critica un sector del alumnado del Máster de Profesorado del Estado español, cuando se explican las metodologías activas se hace de una forma tradicional, con lo cual no solo no se predica con el ejemplo, sino que se aportan unas visiones idílicas de algo que no es precisamente sencillo, y que se basa, en alto grado, en la implicación del alumnado, y en medios de todo tipo que no siempre están disponibles, aulas masificadas y no adecuadas, e incluso familias no colaboradoras.

Lo que pensaran dos profesores de química de un instituto de Colorado, Estados Unidos, debiera ser absolutamente irrelevante. Como tantas historias, como la mitificación de Rousseau pese a las barbaridades que escribió, como la glorificación de la gamificación y su inventada eficacia (Valero y Juárez, 2020), o de tantos/as expertos/as en educación que se pasaron décadas en despachos y aulas universitarias sin pisar un instituto o un colegio, debiéramos lograr que acabaran, y digo bien, debiéramos, puesto que los problemas no se evaporan ni se diluyen sin esfuerzo, más aun teniendo

en cuenta que el sistema de enseñanza se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuado (Casanova, 2021). ¿Acaso el sistema de enseñanza no es la enseñanza del sistema?

Cuando, para permanecer en un puesto de trabajo docente universitario, lo que cuenta son las publicaciones, y no las maravillas que hagas en el aula, la realidad es bastante dura y cruel. Cuando un artículo en según qué revista de según qué ranking vale más que todo un año de docencia, que dejen de vendernos la moto (Chomsky y Ramonet, 2010).

Una didáctica basada en la clase invertida puede ser un rotundo éxito, pasar sin pena ni gloria, o ser un fracaso. Conozco todas las experiencias, pero sin lugar a dudas, considero que la publicación de una experiencia fracasada es casi imposible. El “follow the leader” no es solo una canción, sino una dinámica. Estamos bastante más cerca del distópico mundo feliz (Huxley, 2018) que de la utopía (Moro, 2013), seguimos ignorando el fracaso y el desinterés escolar (Lurçat, 1990), y la relación entre escuela, ideología y clases sociales (Lerena, 1986). El sistema de enseñanza es la enseñanza del sistema, de la docilidad frente al Estado (García, 2005), que siempre usó la enseñanza para su beneficio (Ponce, 1987). El diagnóstico del aula invertida refleja una inexistente fundamentación científica, dentro de un libro a modo de especie de manual de recetas, de los cuales, como podemos comprobar, salen publicados cada año cientos, en todos los idiomas. La popularidad del aula invertida se encuentra dentro del amor a las tecnologías, esas que no queremos ver que esconden tras de sí explotación, esclavitud, y miseria humana y ecológica. Pero esto no está en el temario. Si investigamos con sentido crítico, quizás encontraremos que el control ideológico no es precisamente algo nuevo (González, 2015), y que la formación del profesorado sigue sin ser muy sofisticada ni en lo pedagógico ni en lo cultural (Montagut, 2014).

BIBLIOGRAFÍA

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip YOUR Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Cardells, F. (coord.) (2016). *Mitos fundacionales y estereotipos de la historia de España*. Ediciones 19.
- Casanova, M. A. (26 de agosto de 2021). La educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada. *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-educacion-se-moderniza-tan-lentamente-que-nunca-dejara-de-estar-anticuada-165227>
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (2010). *Cómo nos venden la moto: Información, poder y concentración de medios*. Icaria Editorial.
- Errazkin, I. (2009). *Hasta la coronilla. Autopsia de los Borbones*. Editorial Txalaparta.
- Feyerabend, P. (2001). Cómo defender a la sociedad de la ciencia. *Polis*, 1, 1-9. <https://journals.openedition.org/polis//8230>
- García, P. (2005). El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia. Barcelona: Editorial Virus.

- González, C. A. (2015). Inquisición y control ideológico en la Carrera de Indias de la Ilustración (1750–1830). *Bulletin of Spanish Studies*, 92(5), 855-877. DOI:10.1080/14753820.2015.1039406
- Huxley, A. (2018). *Un mundo feliz*. Editorial Lucemar.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Edición revisada y ampliada*. Ariel Sociología.
- Lozano, V. M. (7 de octubre de 2019). El coste mental de la carrera investigadora. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/paradoja-jevons-ciencia-poder/el-coste-mental-de-la-carrera-investigadora>
- Lurçat, L. (1990). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Gedisa.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Montagut, E. (23 de marzo de 2014). La formación de los maestros en el Antiguo Régimen. *Los ojos de Hipatía*. <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/la-formacion-de-los-maestros-en-el-antiguo-regimen/>
- Moro, T. (2013). *Utopía*. Globus Comunicación.
- Nadal, A. (2021). Análisis, capacitación, madurez profesional y reflexión en el Máster de Profesorado en una universidad española. *Revista Conrado*, 17(82), 14-20. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1927/1886>
- Núñez, M. y Tuñón, M. (1970). *Historia del movimiento obrero español*. Barcelona: Nova Terra.
- OECD. (2019). *TALIS 2018. Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018. Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Peinado, P., Prendes, M. P., y Sánchez, M. M. (2019). La Clase Invertida: revisión sistemática en el periodo 2010-2017. *Docencia e Investigación*, 30, 96-120. <http://hdl.handle.net/10578/23464>
- Ponce, A. (1987). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.
- Rivas, J. I. (1990). *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*. Promolibro: Promoción del Libro Universitario.
- Schabort, C. J. y Reitsma, G. M. (2016). Is it worthwhile to flip? Reflecting on flipped teaching in chemical engineering. *Journal for new generation sciences*, 14(3), 111-125. <http://hdl.handle.net/10520/EJC-6cefdd5fe>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Urrutia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015

- Valero, D., Juárez, M. B. (29 de febrero de 2020). Qué es la 'gamificación' y por qué no está clara su eficacia en el aula. *Público*. <https://blogs.publico.es/otrasmiradas/29778/que-es-la-gamificacion-y-por-que-no-esta-clara-su-eficacia-en-el-aula/>
- Villarreal, A. (15 de febrero de 2018). Todos contra Elsevier, el gigante editorial científico que cobra a España 25 'kilos' al año. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/tecnologia/ciencia/2018-02-15/todos-contra-elsevier-gigante-revistas-cientificas_1521884/
- Woolston, C. (2021). University drops impact factor. *Nature*, 595, 462. <https://media.nature.com/original/magazine-assets/d41586-021-01759-5/d41586-021-01759-5.pdf>

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR INDICES CSIC

EL LENGUAJE ESCRITO EN ESTUDIANTES CON HIPOACUSIA

¹Jaime Felipe Palma Sierra

<https://orcid.org/0000-0002-0599-4038>

Autor de tesis de la Facultad de Educación
Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Ecuador
psjf28@hotmail.com

Mg. Karla Jeniffer Carrera Salinas

Tutor Docente de la Facultad de Educación
Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Ecuador
kcarreras@ulvr.edu.ec

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Jaime Felipe Palma Sierra y Karla Jeniffer Carrera Salinas: "El lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, N° 6 julio-septiembre 2021, pp. 11-23). En línea:
<https://doi.org/10.51896/atlanter/KXBBQ8004>

RESUMEN

El lenguaje escrito como medio de comunicación e intercambio de información ha tomado gran importancia en la sociedad y más aún con el desarrollo de la tecnología. El presente trabajo tiene como objetivo generar factores que contribuyan en la comprensión del lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia. La metodología tiene un enfoque mixto, descriptivo y de campo, orientada en el análisis e interpretación de los resultados de forma cualitativa y cuantitativa, en los cuales se observaron un déficit en el nivel de las destrezas que implica el manejo del lenguaje verbal de tipo escrito. El aporte principal de la propuesta es crear un software educativo que facilite el logro de las competencias del lenguaje escrito en las niñas, niños y jóvenes que poseen discapacidad auditiva.

Palabras claves: Comunicación, Lenguaje, Sordera, Software.

THE WRITTEN LANGUAGE OF STUDENTS WITH HEARING LOSS

ABSTRACT

Written language as a means of communication and information exchange has taken on great importance in society and even more so with the development of technology. The present work aims to generate factors that contribute to the understanding of written language in students with hearing loss. The methodology has a mixed, descriptive and field approach, oriented on the analysis and

¹ Maestrante en Educación Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.

interpretation of the results in a qualitative and quantitative way, in which a deficit in the level of skills that implies the management of written verbal language was observed. The main contribution of the proposal is to create educational software that facilitates the achievement of written language competencies in girls, boys and young people with hearing disabilities.

Key words: Communication, Language, Deafness, Software.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, las personas con hipoacusia luchan para superar las diferentes barreras que existen en la sociedad, entre las principales, el de la comunicación. Actualmente el lenguaje escrito se ha vuelto imprescindible para comunicarnos y autoeducarnos, gracias al avance de la tecnología esto se logra a través de dispositivos electrónicos, en los cuales se instalan programas o aplicaciones que permiten el uso de las redes sociales, correos electrónicos, páginas webs, plataforma educativas, entre otros; que consienten a las personas establecer una comunicación a cortas o largas distancias, así como también lograr acceder y obtener información almacenada de forma digital.

El lenguaje es un sistema de comunicación que permite el intercambio de información a través de signos que pueden ser sonoros, corporales o gráficos y mediante ellos se logra expresar ideas sentimientos, emociones, propósitos y actitudes. Gavidia expresa que “es en el acto comunicativo donde se da el intercambio de mensajes entre los seres vivientes. Una persona comunica a otra sus sentimientos, sus experiencias, sus ideas, etc.” (2015, p. 21). En los estudiantes con hipoacusia o sordera parcial o total, se dificulta el proceso de comunicación oral y escrito, la accesibilidad a la información del entorno y la socialización con las personas.

Las personas con discapacidad auditiva mayormente utilizan el lenguaje corporal o lenguaje no verbal; entre ellos el facial, kinésico y proxémico para comunicarse o al querer expresar ideas, sentimientos, pensamientos, gustos, entre otros; esto no les permite desenvolverse plenamente en la sociedad, muchas veces los gestos faciales o corporales no son correctamente interpretados o comprendidos, por tal motivo, es importante desarrollar en ellas el lenguaje escrito, con la finalidad que puedan comunicarse eficientemente con las personas oyentes.

En un trabajo de investigación (Cañizares, 2015) acota que las alteraciones en la vía auditiva, en los órganos de audición o en el cerebro que presenta una persona son reconocidas como una discapacidad auditiva, estas alteraciones provocan en el individuo una pérdida o disminución de la calidad y cantidad de información que reciba del ambiente, e impiden que se desenvuelva con autonomía en la vida diaria.

El nivel de lenguaje escrito en la mayoría de las personas con hipoacusia o sordas es realmente bajo, por diferentes factores que han afectado el desarrollo de las destrezas y competencias de lecto-escritura, entre ellos; la ausencia de estimulación en el desarrollo de un lenguaje materno (lengua de señas) que permita la conexión con la escritura y el no acceso a la escolaridad temprana. Según

Gómez (2018), el desarrollo de la escritura en los niños necesita de un grado de madurez a nivel perceptivo, neuromotor y el conocimiento de algunos signos que facilitan la comunicación.

Quando un niño sin deficiencia auditiva accede a una palabra, accede a diversos tipos de información: a su fonología (sabe cómo se pronuncia esa palabra), a su ortografía (conoce la forma de escribirla), a sus propiedades morfológicas, a sus propiedades sintáctica y al significado de la propia palabra. (Cañizares, 2015, p. 92)

En la actualidad, el uso de los dispositivos electrónicos y aplicaciones informáticas se ha vuelto tan necesario e importante, que tanto las instituciones educativas (regulares e inclusivas) como las familias, deben empezar a desarrollar las destrezas y competencias en la comprensión del lenguaje escrito y el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los niños, niñas y jóvenes que presenta una discapacidad auditiva. En 2015, Cañizares expresa que uno de los objetivos fundamentales del currículo debe ser el dominio del lenguaje escrito en los estudiantes sordos y que se debe tener en cuenta como el medio principal de acceso a la cultura.

El avance de la tecnología y la globalización han permitido obtener y acceder a la información de forma ilimitada a través del tiempo y el espacio, esto favorece en gran medida al sistema educativo, por permitir aplicar nuevos métodos educativos basados en el uso de las TIC y más aún en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos, mediante la creación de software educativos para superar o minimizar las barreras del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con o sin necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad, entre ellos, los que poseen hipoacusia.

La Organización Mundial de la Salud señaló en 2011, que más de mil millones de personas, es decir el 15% de la población mundial aproximadamente, viven con algún tipo de discapacidad, y la cifra va acrecentándose con el aumento poblacional, la pobreza creciente, las catástrofes naturales, los conflictos persistentes, y en algunos países el envejecimiento de la población. Muchas personas con discapacidad enfrentan numerosos obstáculos para acceder a la educación. (UNESCO, 2019, p.13)

Hoy por hoy en el Ecuador, el lenguaje oral y escrito en algunas personas con hipoacusia o sordera, están afectados debido a la discapacidad que poseen, lo que ha ocasionado problemas en el proceso de lectura y escritura, la comprensión de textos, el aprendizaje y la socialización. Por ello, el Objetivo General de esta investigación, se centra en analizar los factores que influyen en la comprensión del lenguaje escrito en estudiantes con discapacidad auditiva de la Unidad Educativa Fiscomisional "Francisco García Jiménez", de Fe y Alegría, en la ciudad de Guayaquil. Es importante que las instituciones educativas cuenten con las herramientas tecnológicas que permitan mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de las destrezas y competencias que los estudiantes necesitan para ser parte de una sociedad tecnológica y digitalizada.

METODOLOGÍA

El enfoque aplicado en la presente investigación es de tipo Mixto, al utilizarse procesos Cualitativos y Cuantitativos; apoyados en métodos teóricos, empíricos, técnicas e instrumentos el tratamiento de la problemática y que permitieron recopilar información acerca de las particularidades presentadas en los estudiantes con discapacidad auditiva (hipoacusia o sordera) y los efectos que estas causan en la comprensión del lenguaje escrito, para luego llegar a la medición y el análisis estadístico de los datos obtenidos, establecer modelos de comportamiento y la comprobación de teorías.

Sáez (2017) expresa que la metodología cuantitativa se basa en la medida, uso estadística y cuantificación de aspectos observables, analizando los datos mediante herramientas estadísticas utilizando procedimientos empíricos-analíticos; por lo contrario, la cualitativa se centra en la interpretación, en la observación y la valoración de comportamientos educativos, con el propósito de comprender los fenómenos sociales y pedagógicos.

El diseño aplicado a esta investigación fue de tipo descriptivo, por especificar las propiedades y peculiaridades de la hipoacusia. La investigación bibliográfica ayudó a profundizar sobre el lenguaje escrito y como este se ve afectado por la hipoacusia, en la búsqueda de la información se recurrió a la investigación de campo, empleando diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Se aplicaron metodologías empíricas para el estudio de la problemática, tales como la observación científica, encuestas, entrevistas y pruebas informales. Así también se utilizaron instrumentos para la obtención de la información, los mismos que se detallan a continuación; ficha de observación áulica, prueba de conocimiento, guía de entrevista y la plantilla de la encuesta. Cabrerizo indica que la “exposición de un conjunto de enunciados que describen una secuencia repetible de operaciones es conocida como un método” (2016, p. 15).

Mediante la realización y aplicación de la encuesta aplicada a los docentes y representantes legales, se lograron identificar los factores que influyen en la comprensión del lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia.

A los estudiantes con hipoacusia, se aplicó una prueba informal que permitió diagnosticar el nivel del lenguaje escrito que poseen, reconocer las dificultades que tenían para realizarlo y finalmente poder identificar las acciones adecuadas que den solución a esta problemática de estudio a través del uso de los recursos tecnológicos.

Recurriendo a una entrevista aplicada en los representantes legales a través de preguntas claras y bien definidas se logró obtener información que permitió identificar los factores que influyen en la comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes con hipoacusia del nivel de bachillerato.

Así también, a través de una ficha de observación áulica; en la cual se registraron los datos de la observación directa, se logró recopilar información de cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el entorno donde se desenvuelven los estudiantes con hipoacusia; con la finalidad

de conocer, analizar, brindar recomendaciones y buscar las respectivas soluciones a las dificultades presentadas en el desarrollo del lenguaje escrito.

La población de la investigación está conformada por 40 docentes, 15 estudiantes con discapacidad y 15 representantes legales del nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional “Francisco García Jiménez”.

La muestra seleccionada para el estudio fue no probabilística intencional y fueron los 11 docentes, los 9 estudiantes con hipoacusia y los 9 representantes legales de los educandos que presentan discapacidad auditiva; la elección de la muestra, porque los sujetos a estudiar no dependen de la probabilidad, sino de causas que se relacionan con las características de la investigación.

Tabla 1.

Población y muestra.

Unidad Muestral	Población	Muestra	Porcentaje
Docentes	40	11	28 %
Estudiantes	15	9	60 %
Representantes Legales	15	9	60 %
Total	70	29	41%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Elaborado por: Palma (2020)

RESULTADOS

A continuación, se detallan los resultados más significativos obtenidos de los indicadores de la encuesta aplicada a los docentes y representantes legales de los estudiantes con hipoacusia.

Docentes.

Tabla 2.

Aprendizaje dirigido o autónomo.

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Totalmente de acuerdo	4	36 %

De acuerdo.	5	46 %
Indiferente.	0	0 %
En desacuerdo.	2	18 %
Totalmente en desacuerdo.	0	0 %
TOTAL:	11	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Descripción: La mayoría de los docentes encuestados, está de acuerdo que el desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia, es esencial para lograr un aprendizaje dirigido y autónomo.

Tabla 3.

Problema cognitivo, social y emocional.

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Totalmente de acuerdo	3	27 %
De acuerdo.	6	55 %
Indiferente.	0	0 %
En desacuerdo.	2	18 %
Totalmente en desacuerdo.	0	0 %
TOTAL:	11	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Descripción: La mayoría de los encuestados está de acuerdo acerca de que las dificultades en el desarrollo del lenguaje escrito han afectado la parte cognitiva, social y emocional de los estudiantes con hipoacusia.

Tabla 4.

Uso de tecnología en la educación.

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
-----------	-------------	-------------

Totalmente de acuerdo	11	100 %
De acuerdo.	0	0 %
Indiferente.	0	0 %
En desacuerdo.	0	0 %
Totalmente en desacuerdo.	0	0 %
TOTAL:	11	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Descripción: La mayoría de los docentes encuestados indica estar totalmente de acuerdo, que el uso de la tecnología facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes con hipoacusia.

Representantes Legales.

Tabla 5.

Lenguaje escrito y comunicación.

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Totalmente de acuerdo	6	67%
De acuerdo.	3	33%
Indiferente.	0	0 %
En desacuerdo.	0	0%
Totalmente en desacuerdo.	0	0%
TOTAL:	9	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Descripción: La mayoría de los encuestados está totalmente de acuerdo, que el desarrollo del lenguaje escrito es importante para la comunicación con sus representados.

Tabla 6.*Lenguaje escrito y la parte cognitiva, social y emocional.*

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Totalmente de acuerdo	3	33%
De acuerdo.	5	56%
Indiferente.	1	11%
En desacuerdo.	0	0%
Totalmente en desacuerdo.	0	0%
TOTAL:	9	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Descripción: La mayoría de los representantes legales de los estudiantes con hipoacusia, está de acuerdo que las dificultades en el desarrollo del lenguaje escrito han afectado la parte cognitiva, social y emocional de sus representados.

Tabla 7.*La hipoacusia, comunicación y aprendizaje.*

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Totalmente de acuerdo	5	56%
De acuerdo.	3	33%
Indiferente.	0	0 %
En desacuerdo.	1	11%
Totalmente en desacuerdo.	0	0%
TOTAL:	9	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Descripción: La mayoría de los representantes legales de los estudiantes con hipoacusia, está totalmente de acuerdo que la hipoacusia es una de las causas de las barreras de comunicación y aprendizaje en sus representado.

Con base a los resultados de la prueba de conocimiento aplicada a Estudiantes con hipoacusia, para medir el nivel del lenguaje escrito que tienen, se lograron interpretar los datos y a continuación se muestran los ítems más significativos.

Tabla 8.*Descripción de imágenes.*

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
LOGRADO.	9	100%
A MEDIAS.	0	0%
NO LOGRADO.	0	0%
TOTAL:	9	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.**Descripción:** La mayoría de los estudiantes evaluados han logrado describir correctamente una imagen en relación con el texto que la identifica.**Tabla 9.***Orden correcto de oraciones.*

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
LOGRADO.	0	0%
A MEDIAS.	1	11%
NO LOGRADO.	8	89%
TOTAL:	9	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.**Descripción:** La mayoría de los estudiantes evaluados no lograron ordenar correctamente las oraciones gramaticales.**Tabla 10.***Identificación de la idea principal.*

CATEGORÍA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
LOGRADO.	3	33%
A MEDIAS.	0	0%
NO LOGRADO.	6	67%
TOTAL:	9	100%

Fuente: Unidad Educativa Francisco García Jiménez.

Descripción: La mayoría de los estudiantes evaluados han logrado identificar correctamente la idea principal de un texto.

La observación áulica realizada en el contexto donde se desenvuelven los estudiantes con hipoacusia, fue con la intención de conocer los factores que influyen en el desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito, los aspectos generales y recursos que existen dentro del aula de clase y la participación de los educandos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se muestran los indicadores más relevantes del instrumento de evaluación.

Tabla 11.

Ficha de observación áulica.

CÓDIGO	1	2	3	4
	NO ES POSIBLE OBSERVAR	EN INICIO	EN PROCESO	LOGRADO
Aspectos a tener en cuenta en el proceso de observación del docente. (Competencias pedagógicas)	Valoración (Marque con una X)			
	1	2	3	4
1.- Inicia su clase con puntualidad.				X
2.- El plan de clase presenta la estructura secuencial de las actividades a realizar.				X
3.- Demuestra dominio del tema.				X
4.- Prepara material didáctico para la diversidad de los estudiantes.			X	
5.- Las actividades están acorde a la diversidad de los estudiantes.			X	
6.- Atiende las necesidades e inquietudes de todos los estudiantes.			X	
7.- Promueve la participación de los estudiantes y verifica su comprensión.				X
10.- Explica los temas claramente, siguiendo una secuencia lógica y articulada.				X
13.- Aplica varios tipos de evaluación, para comprobar y reforzar el aprendizaje.			X	
14.- Distribuye el tiempo, para el logro de los objetivos propuestos.			X	
16.- Es respetuoso y demuestra empatía con todos los estudiantes.				X

Se puede apreciar en la tabla, los resultados de la observación del proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua y Literatura, en la cual se evaluaron diferentes aspectos pedagógicos, concluyendo que el docente posee muchas competencias favorables para el desarrollo de las destrezas y competencias de estudiantes regulares, sin embargo, no se prepara material didáctico y actividades acordes para los educandos con hipoacusia. Además, se evidencia una deficiente comunicación y dificultad en la aclaración de dudas, debido a la inexistencia de un lenguaje en común que permita la interacción entre los jóvenes con discapacidad auditiva y el docente.

La entrevista aplicada a los 9 representantes legales de los estudiantes con hipoacusia del nivel de Bachillerato se realizó con el objetivo de conocer las deficiencias auditivas que presentan los jóvenes y analizar los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje escrito. Posteriormente se presentan las preguntas y resultados mas significativos.

¿Cuál es el nivel de intensidad acústica (10 a 120 dB) que puede captar actualmente su representado?

La totalidad de los representantes legales mencionaron que, sus representados actualmente tienen un nivel de intensidad auditiva, entre 71 y 90 dB de acuerdo con las audiometrías que se les han realizado en los últimos años.

¿Cuál fue la primera lengua que desarrolló su representado en la primera infancia?

En la mayoría de las respuestas de los encuestados se mencionó que, la primera lengua en desarrollarse en sus representados fue la del lenguaje corporal, es decir mediante gestos y señas caseras que fueron aprendiendo con la familia, y la minoría indicaban que habían desarrollado el lenguaje oral, pero con el avance del problema de audición lo fueron perdiendo.

¿Qué sentimiento provoca en su representado las actividades relacionadas a la lectura y escritura de textos?

La totalidad de los representantes legales, coincidían que las actividades de lectura y escritura causaban en sus representados sentimientos de enojo y ansiedad, debido a la ausencia de las destrezas y competencias que implica el lenguaje escrito y la comprensión lectora.

¿Cuáles considera que sean las causas principales de las dificultades en la comprensión del lenguaje escrito en su representado?

La mayoría de los encuestados manifiestan, que las principales causas de las dificultades que tenían sus representados en la comprensión del lenguaje escrito, se centraban en el desconocimiento del significado de las palabras, mientras que la minoría mencionaba que se debía a que no lo habían aprendido desde la infancia, ya que solo se comunicaban por medio del lenguaje de señas.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos del procesamiento de cada una de las técnicas e instrumentos de investigación; aplicados en los 9 estudiantes con hipoacusia, los 9 representantes legales de los educandos y a los 11 docentes del nivel de Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional “Francisco García Jiménez”, se determina que la comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes con hipoacusia presenta muchas inconsistencias al intentar comunicarse, querer comprender un texto o al realizar una actividad de lectura y escritura, debido al escaso desarrollo de las destrezas y competencias que implica este tipo de expresión verbal; las causas de esta problemática pudieran ser muchas, entre las cuales se destaca la discapacidad auditiva que presentan.

Los docentes mediante la encuesta realizada manifestaron que el desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito es importante para la comunicación y el logro de los aprendizajes dirigidos y autónomos en los estudiantes con hipoacusia. Así mismo expresan que las deficiencias auditivas que presentan los educandos han afectado la parte cognitiva, social, emocional y la comprensión del lenguaje escrito, ya que este último se ve limitado en el uso de las reglas gramaticales y ortográficas.

También indican que la hipoacusia es una de las causas que provocan las barreras de comunicación y aprendizaje en los estudiantes que tienen esta discapacidad. Los docentes afirman que el uso de la Tecnología facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la prueba de conocimiento aplicada a los estudiantes con hipoacusia, se evidenció que existe una limitación en los conocimientos sobre las reglas gramaticales, ortográfica, y en el desarrollo de las destrezas que implica la comprensión del lenguaje escrito, lo que ocasiona dificultades en la comunicación, comprensión de textos, el autoaprendizaje, en la lectura y escritura. Algunas de las dificultades que presentan son: el uso correcto de conectores, utilización de artículos definido e indefinidos; tanto en plural como en singular, redacción y estructuración correcta de la oración, comprensión lectora y desconocimiento del significado de la mayoría de las palabras.

Mediante la observación que se realizó al docente de lengua y Literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se logró apreciar la ausencia de recursos o estrategias didácticas adaptadas para los estudiantes con hipoacusia, lo cual limita el aprendizaje. La participación de los jóvenes dentro de la clase es pasiva, a causa de no tener un lenguaje en común con el docente, que permita el intercambio de ideas, la aclaración de dudas y la retroalimentación sobre la temática de la clase.

Además, se pudo evidenciar a través de la entrevista y la encuesta realizada a los representantes legales que debido a la hipoacusia en los jóvenes; ocasionada en algunos casos por enfermedades de tipo infecciosas, hubieron dificultades en desarrollar desde la infancia, una lengua que permitiera la conexión con el lenguaje escrito, lo que conlleva a la problemática de la explicación de la sintaxis, semántica y pragmática necesarias para la comprensión del lenguaje escrito; esta problemática fue avanzando desde el hogar hasta la escolarización del niño o joven. En algunos hogares establecieron una forma de comunicación (lengua de signos), pero no se realizó un proceso de enseñanza y aprendizaje, que permitiera el dominio de la lengua escrita, lo que les ha ocasionado dificultades de aprendizaje y comunicación.

CONCLUSIÓN

Con base en los datos e información obtenida de la investigación realizada se ha llegado a las siguientes conclusiones.

La comprensión del lenguaje escrito es importante para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicacionales que permiten al individuo ser parte activa en la sociedad y esta competencia se ve afectada por la hipoacusia. En el presente trabajo de investigación se analizaron los factores que influyen en el desarrollo de la comprensión del lenguaje escrito en estudiantes con hipoacusia del nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional “Francisco García Jiménez”.

En la revisión de la literatura se establece que la hipoacusia es la disminución o pérdida de la capacidad auditiva y esta influye en la comprensión lectora, que es un proceso interactivo entre el lector y el texto para lograr generar un conocimiento mediante la motivación y experiencia previa y a su vez es parte fundamental del desarrollo del lenguaje, las dificultades en su adquisición traerán problemas de aprendizaje en el individuo.

La comprensión del lenguaje escrito en los estudiantes con hipoacusia de la Unidad Educativa Fiscomisional “Francisco García Jiménez”, es importante que sea desarrollada, debido que, gracias a esta competencia, lograran comunicarse efectivamente con las personas de su entorno, como también tener un mejor rendimiento académico y entendimiento de los contenidos escritos en los textos de las diferentes áreas y en un futuro efectuar un aprendizaje autónomo en ellos.

En el diagnóstico de la situación existente en relación a las variables en estudio, se evidenció que los estudiantes de la Unidad Educativa tienen dificultades en la escritura, lectura y comprensión del lenguaje escrito, debido al grado de hipoacusia severo que presentan, por las diferentes causas presentadas desde el nacimiento y en el desarrollo de la infancia, lo que ha ocasionado dificultades en el aprendizaje del lenguaje verbal; consecuentemente esto trasciende a los problemas de comunicación, de aprendizaje de habilidades básicas de expresión y conocimiento, como también en la comprensión del lenguaje escrito.

REFERENCIAS

- Cañizares, G. (2015). *Alumnos con déficit auditivo*. Madrid: Narcea, S.A.
- Gavidia, J. (2015). *Lenguaje y comunicación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Gómez, A. (2018). *Expresión y Comunicación*. Antequera: IC Editorial.
- Sáez, J. (2017). *INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PROCESOS Y ELEMENTO PRÁCTICOS*. Madrid: UNED.
- UNESCO. (12 de Diciembre de 2019). *eduteka*. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/unesco-competencias-tic-docentes-2019>

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR INDICES CSIC

ENSINO NA PREPARAÇÃO PARA DESASTRES: ANÁLISE DE SATISFAÇÃO

Dr. João Luiz da Matta Felisberto¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7917-6919>

Major da PMMG

Email: jlmfelisberto@gmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

João Luiz da Matta Felisberto: "Ensino na preparação para desastres: análise de satisfação.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 6 julio-septiembre 2021, pp. 24-43). En línea:
<https://doi.org/10.51896/atlanter/PHIL8214>

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o grau de satisfação de um treinamento prático/teórico enquanto ação de preparação para desastres na ambiência da gestão em defesa civil com vistas à redução do risco de desastres. As análises e resultados são baseados em dados coletados no Curso Básico em Gestão de Defesa Civil e Mudanças Climáticas desenvolvido em uma Unidade Federativa do Brasil ao longo do ano de 2017. Este estudo caracteriza-se como quali-quantitativo, descritivo e exploratório. A análise quantitativa foi realizada a partir de estatísticas descritivas (médias, medianas e desvio-padrão) utilizando-se o programa *Microsoft Excel 2010*. A análise qualitativa foi desenvolvida com a técnica da análise de conteúdo com o apoio do *software NVivo 11*. É possível concluir que o curso analisado é, em geral, muito satisfatório, tal que contribui para a redução do risco de desastres no território em que é realizado. Os principais diferenciais estratégicos do curso analisado são: (a) a interdisciplinaridade e sequência lógica das matérias; (b) o conteúdo trabalhado ao longo do curso; (c) o conhecimento teórico e experiência prática dos professores; e (d) a metodologia de ensino / didática dos professores no processo de ensino / aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino, análise de satisfação, preparação, desastres.

ENSEÑANZA EN LA PREPARACIÓN ANTE DESASTRES: ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar el grado de satisfacción de la formación práctica / teórica

¹ Pós-Doutorado em Psicologia, linha de pesquisa Métodos de Pesquisa de Revisão, pela Universidad de Flores, Argentina (em andamento). Doutorado em Administração, linha de pesquisa Gestão Estratégica de Organizações, pela Universidade FUMEC, Brasil (2020). Mestrado em Administração pela Universidade FUMEC, Brasil (2014). Especialização em Segurança Pública (2015). Especialização em Direito (2011). Major da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG).

como acción de preparación ante desastres en el entorno de gestión de la defensa civil con miras a reducir el riesgo de desastres. Los análisis y resultados se basan en datos recopilados en el Curso Básico en Gestión de Defensa Civil y Cambio Climático desarrollado en una Unidad Federativa de Brasil a lo largo del año 2017. Este estudio se caracteriza por ser cuali-cuantitativo, descriptivo y exploratorio. El análisis cuantitativo se realizó mediante estadística descriptiva (medias, medianas y desviación estándar) utilizando el programa Microsoft Excel 2010. El análisis cualitativo se desarrolló con la técnica de análisis de contenido con el soporte del software NVivo 11. Se puede concluir que el curso analizado es, en general, muy satisfactorio, de tal manera que contribuye a la reducción del riesgo de desastres en el territorio en eso se logra. Las principales diferenciales estratégicos del curso analizado son: (a) la interdisciplinariedad y secuencia lógica de las asignaturas; (b) el contenido trabajado durante el curso; (c) los conocimientos teóricos y la experiencia práctica de los profesores; y (d) la metodología de enseñanza / didáctica de los docentes en el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza, análisis de satisfacción, preparación, desastres.

TEACHING IN THE DISASTER PREPARATION: SATISFACTION ANALYSIS

ABSTRACT

This work aims to analyze the degree of satisfaction of practical / theoretical training as a disaster preparedness action in the civil defense management environment with a view to reducing disaster risk. The analyzes and results are based on data collected in the Basic Course in Management of Civil Defense and Climate Change developed in a Federative Unit of Brazil throughout the year 2017. This study is characterized as quali-quantitative, descriptive and exploratory. Quantitative analysis was performed using descriptive statistics (means, medians and standard deviation) using the Microsoft Excel 2010 program. The qualitative analysis was developed using the content analysis technique with the support of the NVivo 11 software. It is possible to conclude that the analyzed course is, in general, very satisfactory, such that it contributes to the reduction of the risk of disasters in the territory in which it is carried out. The main strategic differentials of the analyzed course are: (a) the interdisciplinarity and logical sequence of the subjects; (b) the content worked on during the course; (c) the theoretical knowledge and practical experience of teachers; and (d) the teaching / didactic methodology of teachers in the teaching / learning process.

Keywords: Teaching, satisfaction analysis, preparedness, disaster.

INTRODUÇÃO

Os desastres naturais e as crises de origem humana sempre estiveram presentes ao longo da história da humanidade, tal que os anos recentes, terríveis impactos, decorrentes de desastres naturais, foram globalmente evidenciados ao que a média anual de desastres naturais mais que dobrou desde 1980 (Lucini, 2014; Masterson et al., 2014). Em paralelo, o crescimento da população aliado à urbanização, especialmente nos países em desenvolvimento, está resultando em maior

exposição a todos os tipos de risco de desastres naturais, de tal sorte que as mudanças climáticas estão exacerbando os riscos conhecidos e criando complicações desconhecidas (Ishiwatari & Surjan, 2019). Em acréscimo, Izumi et al. (2019) indicam que o aumento das perdas em desastres também é uma consequência da transformação insatisfatória do conhecimento existente, de forma tal que não há conversão de resultados de pesquisas teóricas em ações concretas na gestão prática de desastres.

De toda sorte, Nogueira et al. (2014) pontuam que a legislação por si só não é definitiva na consolidação da política pública. Há necessidade de diversos elementos entre a sua formulação e a sua implementação para que de fato uma cultura de redução do risco de desastres se consolide em determinado território. Nesta linha de entendimento, o *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015 – 2030* (Marco de Sendai 2015 – 2030), enfatiza que o investimento proativo em Redução do Risco de Desastres (RRD) é altamente eficaz em proteger vidas humanas e prevenir danos econômicos de forma tal a proporcionar economia de custos com a recuperação, em adição, traz como prioridade, dentre outras, o fortalecimento da governança de desastres para gerenciar o risco destes, melhorando a preparação para desastres com fulcro em uma resposta eficaz (UNISDR, 2015).

Almeida (2015) e Sedec (2017), apontam que as ações de gestão de desastres, que iniciaram com foco exclusivo nas atividades de resposta foram, ao longo dos anos, incorporando elementos de prevenção, igualmente importantes, pelo que o foco passou a ser a gestão do risco de desastres. Nessa empreitada, Rañeses et al. (2018) se referem às ações de preparação para desastres como medidas tomadas antes de um evento que diminuem ou podem ajudar a mitigar e eliminar a gravidade dos desastres naturais, preparando a comunidade ou as pessoas, por meio do desenvolvimento de planos de emergência para resposta e recuperação rápidas eficazes através de conscientização pública contínua sobre perigos e riscos. Outrossim, Felisberto et al. (2019) conceituam a preparação para desastres como capacidade de conhecer o risco e saber agir, através do conhecimento científico e tecnológico e da formação de pessoas. Assim, a atualização da legislação, a elaboração de planos de contingência, a realização de cursos para os envolvidos e comunidade, entre outros, são exemplos de ações de preparação para desastres (UNISDR, 2009).

Destarte, Holloway et al. (2019) observam que o acesso a uma capacidade qualificada que aproveita, de forma simultânea, as oportunidades tecnologicamente orientadas e gerencia novas e inesperadas configurações de risco, tal que é característica de uma organização engajada e bem estruturada. De toda sorte, a capacitação dos recursos humanos contribui para o comportamento preparatório por meio de canais diretos e indiretos (Brunello et al., 2015; Gathmann et al., 2014), incidindo nas ações de preparação direta e indiretamente. A escolaridade formal direta é a principal forma de os indivíduos adquirirem conhecimentos, habilidades e competências que podem influenciar seus esforços preparatórios. Por outro lado, indiretamente, o efeito da capacitação no comportamento de preparação pode ser percebido por outros fatores, incluindo renda, acesso à informação e capital social (Hoffmann & Muttarak, 2017; Neuenschwander et al., 2012).

Neste cenário, percorridos pouco mais de cinco anos da adoção do Marco de Sendai, aflora a importância de examinar os aspectos que permeiam a redução do risco de desastres, dentre eles, a

educação (capacitação) para o risco de desastres, pois, a partir desta, é possível consolidar uma cultura de redução do risco de desastres nos mais diversos contextos sociais. Sob essa perspectiva, este estudo busca analisar o grau de satisfação de um treinamento prático/teórico enquanto ação de preparação para desastres na ambiência da gestão em defesa civil com vistas à redução do risco de desastres.

A partir da análise qualitativa e quantitativa de questionários estruturados, aplicados aos participantes do treinamento teórico estudado, é possível abstrair o grau de satisfação de um curso em gestão de defesa civil e mudanças climáticas enquanto ação de preparação para desastres com vistas à redução do risco de desastres, desenvolvido em um estado brasileiro. Nesse contexto, este estudo caracteriza-se como quali-quantitativo, descritivo e exploratório. As análises e resultados são baseados em dados coletados no Curso Básico em Gestão de Defesa Civil e Mudanças Climáticas desenvolvido em uma Unidade Federativa do Brasil ao longo do ano de 2017.

MÉTODOS

A RRD atravessa fronteiras multidisciplinares, como saúde, planejamento urbano, políticas públicas, educação e gestão de emergências além de organizações intergovernamentais e não governamentais (Mohammed, 2018). Assim, as capacitações em RRD devem almejar o aumento da conscientização e do conhecimento das atividades desta temática (Tatebe & Mutch, 2015).

O Curso Básico de Gestão em Defesa Civil e Mudanças Climáticas desenvolvido em uma das Unidades Federativas do Brasil, objeto da análise deste estudo, trata-se de um treinamento prático/teórico que se constitui como ação preparatória para os desastres com vistas à redução dos riscos destes. De toda sorte entrega, com foco na esfera local, uma visão ampla do Sistema de Defesa Civil, nacional e internacional, de forma tal a proporcionar capacidade para uma atuação voluntária frente a um eventual desastre. Outrossim, tem por objetivo principal fomentar a gestão articulada e sistêmica em Defesa Civil envolvendo órgãos públicos, empresas privadas, terceiro setor e comunidade com foco no engajamento comunitário no tocante à redução do risco de desastres e mudanças climáticas em âmbito local. Neste prisma, o público alvo são profissionais que atuam no sistema de Defesa Civil, quais sejam: prefeitos e secretários municipais, coordenadores e agentes de defesa civil; policiais e bombeiros militares; militares das demais forças; estudantes; voluntários; etc.

O treinamento em epígrafe, desenvolvido em três dias consecutivos, conta com 24 (vinte e quatro) horas/aula e se estrutura de forma a atender ao previsto nas normas internacionais e nacionais que fundamentam as práticas de gestão em defesa civil, articulando os saberes que gravitam na temática em questão considerada a interdisciplinaridade que favorece a construção significativa do conhecimento nesta ambiência. O conteúdo trabalhado abarca questões tais quais: conceitos introdutórios em defesa civil (legislação nacional e internacional em defesa civil, impactos e vulnerabilidade); mudanças climáticas (introdução à ciência das mudanças climáticas, adaptação às mudanças climáticas com foco na redução do risco de desastres, e incêndios florestais no contexto das mudanças climáticas); gestão e planejamento contingencial (mapeamento de áreas de risco, plano de contingência, e gestão de recursos naturais com foco na redução do risco de desastres);

preparação para a resposta (sistemas de monitoramento, de alerta e de alarme, e estruturação e gestão de abrigo temporário); e sistemas normativos (sistema integrado de informações de desastres, e transferência de recursos orçamentários e financeiros).

Para avaliação do curso analisado e respectiva qualificação e quantificação de seu grau de satisfação, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário estruturado (Ficha de Avaliação de Cursos) validado por SES (2016). Organizado em cinco questões sequenciais, o instrumento de coleta de dados possui assertivas abertas (coleta de dados qualitativos) e fechadas (coleta de dados quantitativos – utilizada a escala *likert* de cinco pontos). Buscou coletar as percepções acerca da qualidade / satisfação com o curso em si e para si. O questionário foi adaptado de maneira tal a possuir linguagem mais simples e direta, facilitando a compreensão das questões e otimizando, por conseguinte, sua aplicação ao público-alvo da pesquisa, proporcionando o alcance do objetivo proposto. Este instrumento não exigiu identificação do respondente e foi aplicado através da ferramenta *google docs*, enviado aos pesquisados em até uma semana após o término do respectivo curso. Um prazo de 30 (trinta) dias foi concedido para envio das respostas. Assim, considera-se que os indivíduos pesquisados tiveram tempo suficiente para responderem às questões de forma verdadeira e coerente, garantindo, por conseguinte, ainda maior confiabilidade aos resultados alcançados. Um pré-teste, com dez especialistas na temática em estudo e não pertencentes à população pesquisada foi devidamente realizado. Sob tal perspectiva, o questionário foi aprovado e validado pelos especialistas, fato que fornece maior confiabilidade e legitimidade ao *survey* utilizado.

A pesquisa de campo foi desenvolvida sob o critério censitário. A população pesquisada foi de 725 (setecentos e vinte e cinco) indivíduos. 541 (quinhentos e quarenta e um) (74,6%) dos questionários foram considerados válidos e em condições de serem analisados. Os demais questionários não foram devolvidos ou não foram respondidos (devolvidos em branco).

2.1 Aspectos quantitativos

Sob o prisma quantitativo, a análise e interpretação dos dados foi desenvolvida com técnicas e instrumentos estatísticos. As respostas aos questionários foram analisadas a partir de estatísticas descritivas (médias, medianas e desvio-padrão) utilizando-se o programa *Microsoft Excel 2010*. Para identificação da percepção do aluno acerca das dimensões analisadas, foi utilizada a escala do tipo *likert* de 5 (cinco) pontos (Figura 1), a qual, conforme Timossi et al. (2009), tem por proposta verificar a satisfação do discente em relação ao critério indicado, levando em conta suas necessidades e anseios individuais.

Figura 1:

Escala de níveis de satisfação.

Escala	0% âncora	25%	50%	75%	100% âncora
Avaliação do nível de satisfação	muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
Grau numérico	1	2	3	4	5

Fonte: Timossi et al. (2009).

Como referência para determinar a satisfação ou insatisfação de um indivíduo, Siviero (2003) adota a escala centesimal iniciada em zero com intervalos de 25 (vinte e cinco) pontos. Assim, para classificação dos indicadores do grau de satisfação do curso (níveis de satisfação) adota-se a escala de 0 a 100, em que os valores de 25 e 75 representam os pontos de referência e o nível intermediário de satisfação caracteriza-se, exclusivamente, no ponto central (50). De toda sorte, os valores inferiores e/ou superiores aos pontos de referência significam, respectivamente, níveis de elevada insatisfação e/ou satisfação com o curso (Timossi et al., 2009). Assim, o curso teve seu resultado traduzido na nota que alcançou, e seu grau de satisfação foi classificado conforme visto no Quadro 1.

Quadro 1:

Tradução do grau de satisfação do curso.

NOTA	GRAU DE SATISFAÇÃO DO CURSO
0 – 25	Muito Insatisfatório
25,01 – 49,99	Insatisfatório
50	Intermediário
50,01 - 75	Satisfatório
75,01 – 100	Muito Satisfatório

Fonte: Adaptado de Timossi et al. (2009).

Destarte, para cada dimensão analisada foi estabelecido um “índice”, fruto da média do nível de satisfação atribuído por cada indivíduo na escala *likert* utilizada. Assim, o valor do “índice” passou a ser a unidade da resposta e foi transformado numa escala de 1 a 100 para melhor entendimento do seu significado, de sorte que a abrangência das dimensões analisadas, são descritas no Quadro 2.

Quadro 2:

Dimensões analisadas – abrangência.

DIMENSÃO	ABRANGÊNCIA
1 Organização do curso	✓ Divulgação do evento;
	✓ Coordenação administrativa.
2 Conteúdo do curso	✓ Adequação aos objetivos do curso;
	✓ Sequência lógica dos assuntos ministrados;

		✓ Adequação da carga horária.
3	Métodos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adequação dos métodos de ensino; ✓ Adequação do material didático ao conteúdo; ✓ Adequação das atividades práticas.
4	Grau de satisfação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicabilidade dos conhecimento adquiridos; ✓ Satisfação em geral.
5	Resultado geral do curso	✓ Nota global do curso – média entre as dimensões analisadas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Timossi et al. (2009).

2.2 Aspectos qualitativos

Por ocasião deste estudo, conforme sugerido por Bardin (2011), o tratamento e avaliação dos dados qualitativos foi desenvolvido pela técnica da análise de conteúdo, dividida em etapas, quais sejam: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Em outras palavras, os seguintes passos foram seguidos: (a) ordenação dos dados (organização dos relatos e dos dados obtidos); (b) classificação dos dados (elaboração das unidades de análise – categorias analíticas); (c) análise final (discurso do sujeito coletivo) (Minayo, 2006).

Para consecução do discurso do sujeito coletivo, conforme Lefèvre & Lefèvre (2005), os dados coletados na questão discursiva foram tabulados a partir da leitura dos discursos dos indivíduos pesquisados com fulcro na identificação de uma palavra, um conceito ou expressão que revelava a essência do sentido de cada resposta. Obteve-se, por conseguinte, o que foi denominado como “unidade de análise”. Encontradas as expressões ou palavras adequadas que denotam os depoimentos colhidos (unidades de análise) as categorias foram estabelecidas. Destarte, a categorização em pauta contou com o apoio e sustentação do *software* NVivo 11.

A partir da varredura das entrevistas transcritas e obtenção das unidades de análise, (identificação da frequência de palavras significativas à pesquisa), os nós semânticos foram editados conforme as categorias analíticas afloraram. Com o fito de identificar e associar passagens de fala aos nós estabelecidos em cada transcrição, novas varreduras foram realizadas. Por derradeiro, o material sistematizado resultante subsidiou a análise propriamente dita. Na categorização, o agrupamento dos discursos, condição essencial para a produção do conhecimento ou entendimento por meio da eliminação da variabilidade individual não pertinente ao fenômeno pesquisado, foi classificatório. Ato contínuo, as categorias passaram a existir em lugar do discurso empírico (Lefèvre & Lefèvre, 2006; Pardini et al., 2018).

De toda sorte, a confiabilidade das análises e validade dos resultados alcançados, além do suporte do *software* NVivo 11, é garantida pela leitura meticulosa das respostas e pela técnica da “triangulação” para interpretação e coleta de dados (se fundamenta na abrangência e relacionamento

dos processos e produtos centrados no sujeito – as percepções através das respostas; nos elementos produzidos pelo meio ao qual o indivíduo pertence – dificuldades encontradas, diferenças entre situações fáticas, e normas e diretrizes; e nos processos e produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito) (Mays & Pope, 1997).

Nessa empreitada, as categorias analíticas que emergiram para construção do discurso do sujeito coletivo foram: (1) diferenciais estratégicos do curso; e (2) desafios e melhorias para cursos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A preparação para desastres se constitui na capacidade de desenvolvimento para conhecer o risco e saber agir, por meio de conhecimentos científicos, tecnológicos e da capacitação das pessoas (UNISDR (2016)).

Assim, com o objetivo de fornecer ao discente uma visão geral do sistema de defesa civil, nos âmbitos nacional, estadual e local, capacitando-o para uma atuação voluntária e preparando-o para um possível desastre, o Curso de Gestão em Defesa Civil e Mudanças Climáticas foi realizado, no ano de 2017, em 11 (onze) oportunidades e em onze diferentes municípios de uma determinada Unidade Federativa brasileira, contando com representantes de 183 (cento e oitenta e três) municípios. 725 (setecentos e vinte e cinco) indivíduos foram capacitados, dentre eles, secretários municipais, policiais e bombeiros militares, agentes de segurança pública municipal, servidores das forças armadas, agentes de defesa civil municipal, servidores de empresas privadas, estudantes, voluntários, entre outros.

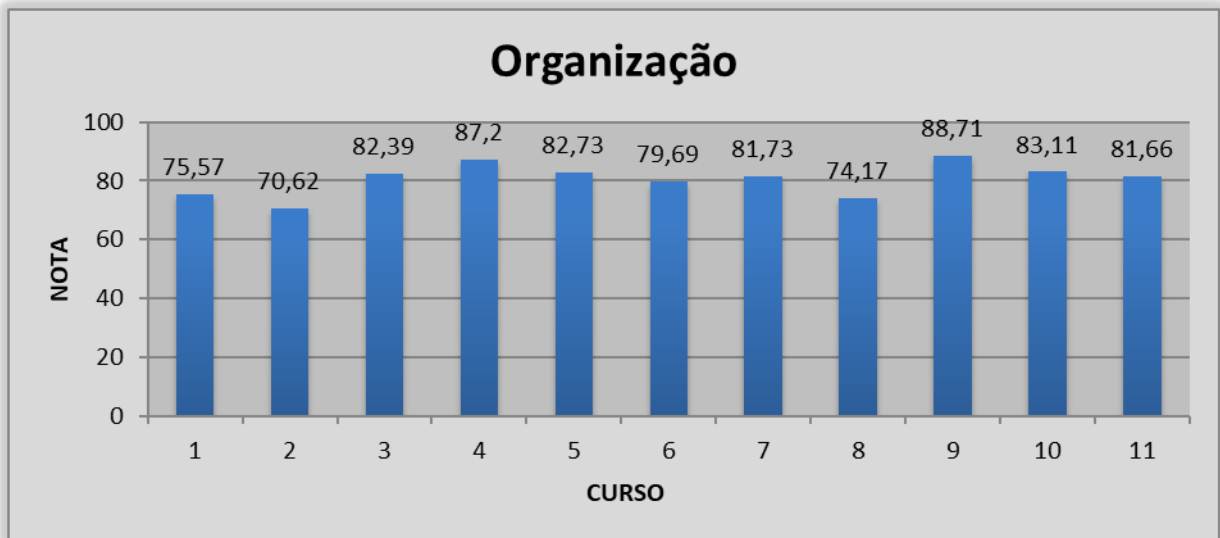
3.1 Achados quantitativos

A dimensão organização do curso, substanciada pelas percepções dos pesquisados acerca da divulgação do evento e sua respectiva coordenação administrativa, recebeu nota média de 80,68, conforme se depreende do Gráfico 1. Assim, correlacionando esta nota média com o grau de satisfação utilizado neste estudo (Quadro 1), abstrai-se que a dimensão organização é muito satisfatória. Em acréscimo, verifica-se no Gráfico 1 que, à exceção dos cursos 2 e 8, os demais receberam nota superior à 75 pontos, classificados, por conseguinte como muito satisfatórios no tocante à organização. Os cursos 2 e 8 são classificados como satisfatórios.

Abarcada pelas percepções acerca da adequação aos objetivos do curso, pela sequência lógica dos assuntos ministrados e pela adequação da carga horária, a dimensão conteúdo do curso recebeu nota média de 84,15, superior à nota recebida pela organização do curso. Nesse cenário, o conteúdo do curso se classifica como muito satisfatório – Gráfico 2. Adicionalmente, o Gráfico em epígrafe mostra que todos os cursos realizados, conforme percebido pelos indivíduos pesquisados, foram muito satisfatórios, ou seja, receberam notas no intervalo entre 75,01 à 99,99.

Gráfico 1:

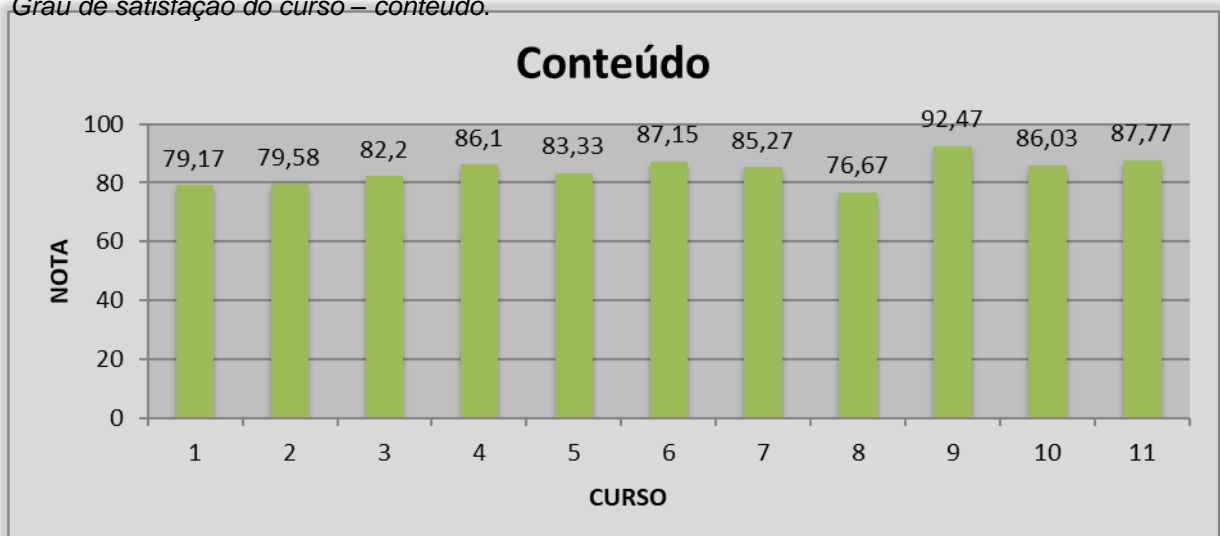
Grau de satisfação do curso – organização.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2:

Grau de satisfação do curso – conteúdo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, o Gráfico 3 apresenta as notas acerca da dimensão métodos de ensino. Classificada como muito satisfatória (nota média de 80,96), esta dimensão é abrangida pelas percepções acerca da adequação dos métodos de ensino, pela adequação do material didático ao conteúdo e pela adequação das atividades práticas realizadas durante a capacitação.

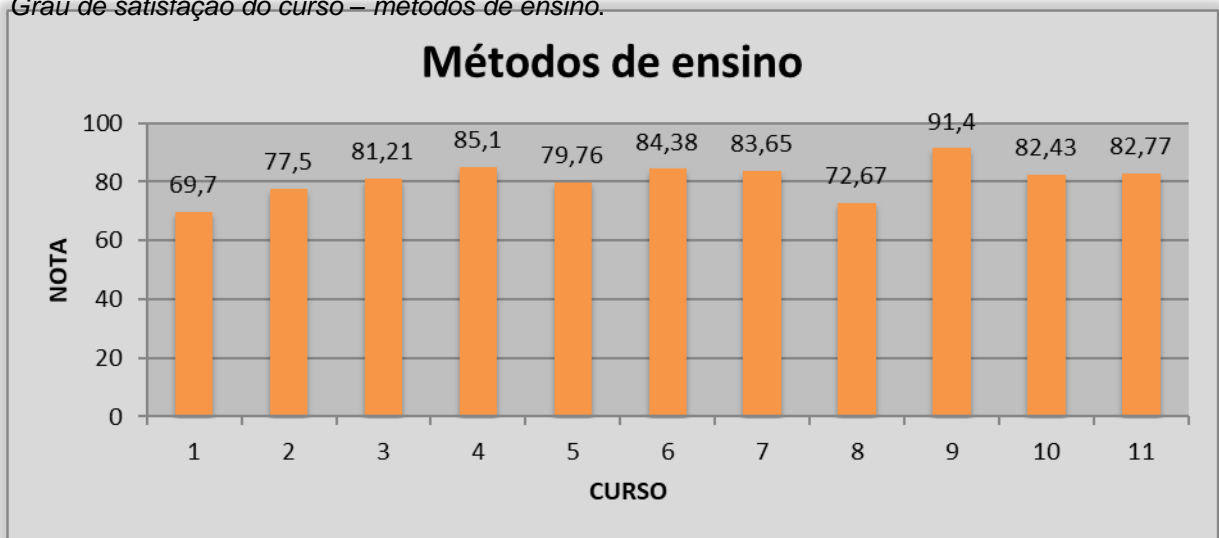
Tal como nas demais dimensões até aqui analisadas, depende-se dos métodos de ensino pouca variação nas notas entre os cursos, em outras palavras, há uma uniformidade (um padrão) das notas recebidas em todos os cursos nas dimensões em análise, em nenhum dos cursos houve notas

intermediárias, insatisfatórias, muito insatisfatórias, tampouco totalmente insatisfatórias.

Todavia, diferentemente das percepções acerca do conteúdo do curso, onde todos os cursos foram muito satisfatórios, em métodos de ensino, houve dois cursos (cursos 1 e 8) classificados como satisfatórios, não alcançando nota superior a 75 pontos.

Gráfico 3:

Grau de satisfação do curso – métodos de ensino.

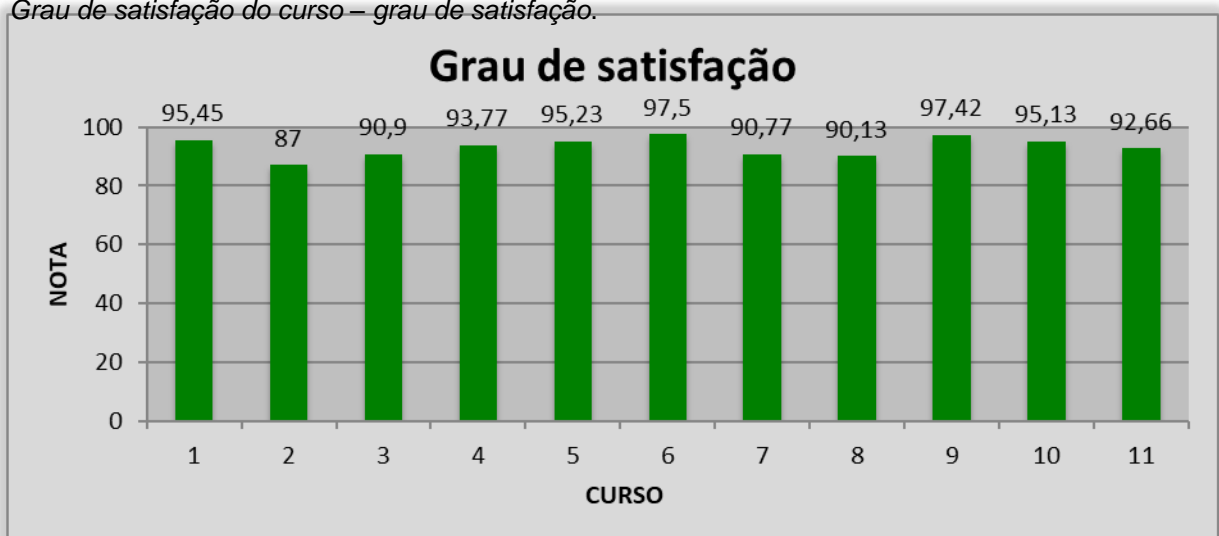


Fonte: Dados da pesquisa.

Ato contínuo, o Gráfico 4 traz as notas das percepções acerca do grau de satisfação com o curso (aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e satisfação em geral). É possível abstrair deste gráfico que nesta dimensão analítica o curso é classificado como muito satisfatório, com nota média de 93,26, a maior média dentre as dimensões analisadas. Apenas o segundo curso recebeu nota inferior a 90. Os demais cursos foram avaliados no intervalo entre 90,13 à 95,50.

Gráfico 4:

Grau de satisfação do curso – grau de satisfação.

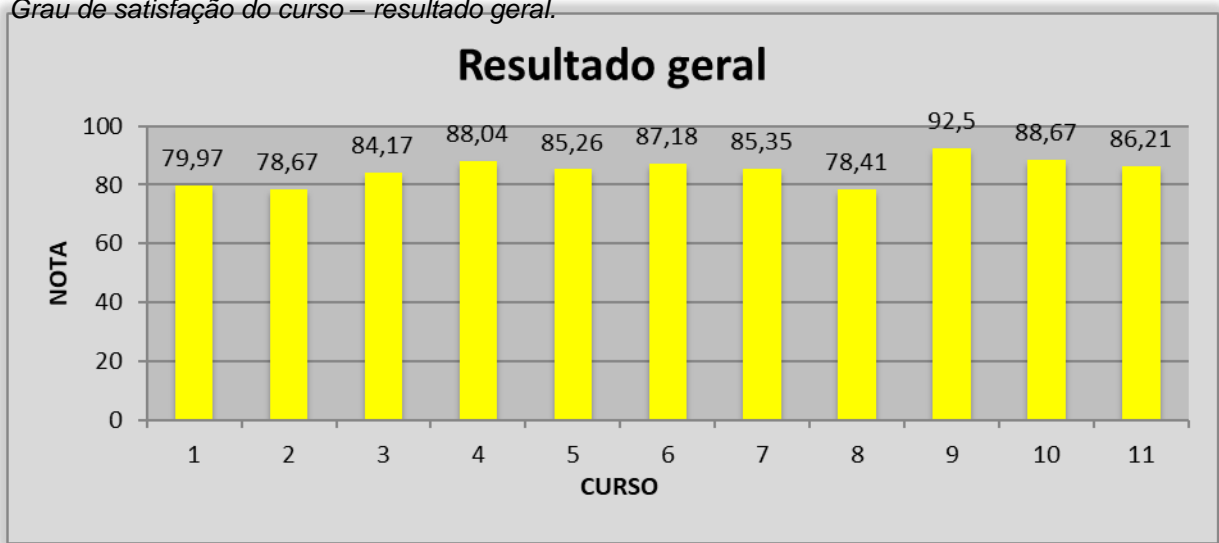


Fonte: Dados da pesquisa.

A nota global do curso é fruto da média entre as dimensões analisadas. Assim, o Gráfico 5 apresenta a notas do resultado geral de cada um dos onze cursos analisados. Abstrai-se que todos os cursos receberam notas superiores a 75 pontos, classificados, por conseguinte, como muito satisfatórios. Nenhum dos cursos foi, em geral, satisfatório, intermediário, insatisfatório, tampouco totalmente insatisfatório. O resultado geral foi de 84,94 pontos, classificado como muito satisfatório.

Gráfico 5:

Grau de satisfação do curso – resultado geral.



Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta os dados absolutos dos graus de satisfação alhures apresentados e analisados, no tocante aos achados quantitativos oriundos da pesquisa desenvolvida.

Tabela 1:

Grau de satisfação do curso – apresentação sistemática por dimensões/curso.

	ORGANIZAÇÃO	CONTEÚDO	MÉTODOS DE ENSINO	GRAU DE SATISFAÇÃO	RESULTADO GERAL
1	75,57	79,17	69,70	95,45	79,97
2	70,62	79,58	77,50	87,00	78,67
3	82,39	82,20	81,21	90,90	84,17
4	87,20	86,10	85,10	93,77	88,04

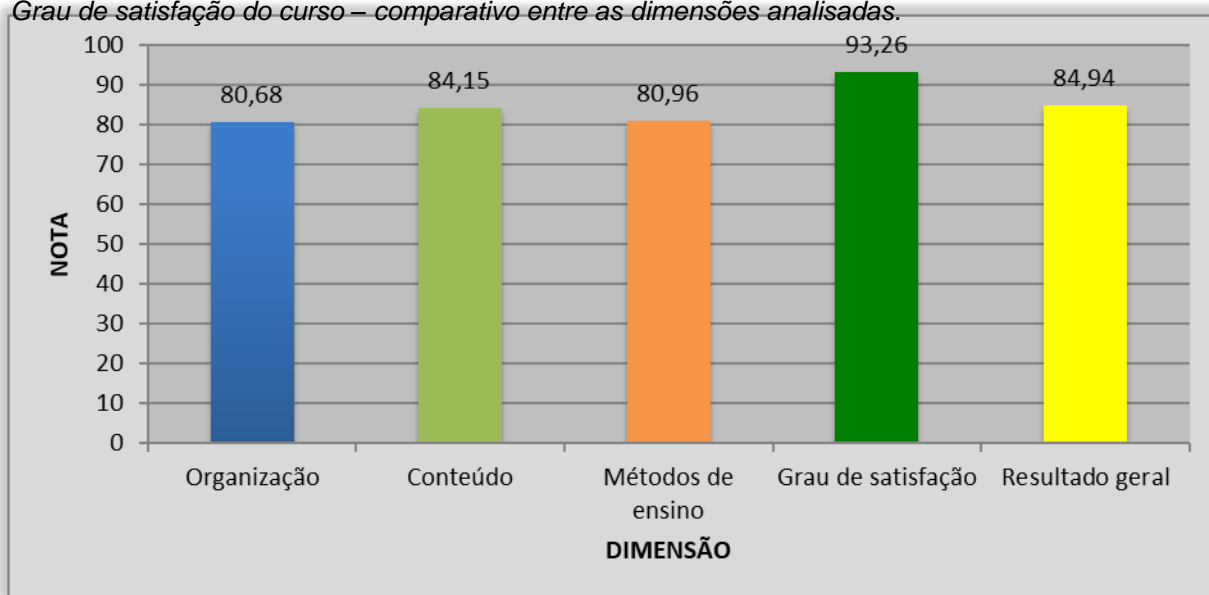
5	82,73	83,33	79,76	95,23	85,26
6	79,69	87,15	84,38	97,50	87,18
7	81,73	85,27	83,65	90,77	85,35
8	74,17	76,67	72,67	90,13	78,41
9	88,71	92,47	91,40	97,42	92,50
10	83,11	86,03	82,43	95,13	88,67
11	81,66	87,77	82,77	92,66	86,21

Fonte: Dados da pesquisa.

É fundamental que as dimensões estudadas sejam comparadas entre si. Neste olhar, abstrai-se que em todas as dimensões estudadas a preparação para desastres, à luz do ensino em gestão de defesa civil, por ocasião do analisado, alcançou o conceito “muito satisfatório”. Destaque para o grau de satisfação geral (abrange a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso e satisfação em geral com o curso), dimensão que alcançou nota 93,26 – Gráfico 6.

Gráfico 6:

Grau de satisfação do curso – comparativo entre as dimensões analisadas.



Fonte: Dados da pesquisa.

3.2 Achados qualitativos

Por ocasião da técnica da análise do conteúdo objetivou-se conhecer as percepções dos

indivíduos entrevistados acerca da satisfação do curso em análise. Nesse percurso, as respostas discursivas, à luz do processo de categorização e construção do discurso do sujeito coletivo, acima detalhados, identificou as seguintes categorias analíticas: (a) diferenciais estratégicos do curso; e (b) desafios e melhorias para cursos futuros.

3.2.1 Diferenciais estratégicos do curso

A preparação das comunidades em risco é uma ação imprescindível para a redução dos impactos dos desastres constituindo-se a percepção do risco num dos principais instrumentos dessa preparação, pois mobiliza as pessoas a agirem em prol da sua segurança. Nesse íterim, Holloway et al. (2019) destaca que a capacidade humana qualificada nos domínios é a chave para o progresso em direção aos objetivos de desenvolvimento sustentável.

Depreende-se do discurso do sujeito coletivo (DSC) que o Curso de Gestão em Defesa Civil e Mudanças Climáticas possui como diferenciais estratégicos, na ambiência da preparação para desastres, sua organização, seu conteúdo e seus métodos de ensino – Quadro 3.

Quadro 3:

Diferenciais estratégicos do curso – extratos do DSC.

DIFERENCIAL ESTRATÉGICO	EXTRATO DO DSC
Organização do curso	<p>“A interdisciplinaridade enriquece muito o curso e a troca de experiências também. O curso foi bem esclarecedor e trouxe aumento do conhecimento de nossa equipe.”</p> <p>“As orientações que recebemos, a sequência lógica das matérias, tudo foi muito bem trabalhado no curso, e me ajudou a compreender melhor tudo o que aprendi.”</p>
Conteúdo do curso	<p>“O que é ensinado nesse curso é uma oportunidade única de adquirir conhecimento, para poder ajudar a quem precisa. Quero participar de outras capacitações, só tenho agradecer, pois foi muito válido.”</p> <p>“Nesse curso tive oportunidade de adquirir muito conhecimento. Aproveitei o melhor que pude. Sempre falo que a vida é um verdadeiro aprendizado. Meu muito obrigado. Valeu Gente.”</p> <p>“O curso foi de excelente aprendizado, recomendo a todos que trabalham nas defesas civis municipais, não só o coordenador</p>

mas aos outros integrantes. O conhecimento adquirido ao longo do curso foi ótimo, gostaria de se possível uma instrução desse porte na defesa civil da minha cidade.”

“Gostaria de agradecer a todos os profissionais que nos proporcionaram um curso de altíssimo nível. Foi muito importante para a minha formação enquanto agente de defesa civil, cheguei no curso sem conhecimento algum.”

“O curso foi ótimo me impressionou a distância que o pessoal percorreu para chegar aqui, representantes de muitas defesas civis, belíssimo curso, excelentes palestrantes, transparentes, com domínio do assunto, e sempre dando suporte a todas as defesas civis do estado.”

“O curso foi excelente, com monitores experientes, com boas didáticas e profundo conhecimento do que explanaram. Me enriqueceu muito os diversos assuntos ministrados, com condições plenas de poder aplicá-los em prol da sociedade.”

Métodos de ensino

“Muito bom o relacionamento entre aluno e professor, foram bem aproveitadas as aulas trazendo um conhecimento para o município no qual trabalho.”

“Tudo que foi ministrado durante o curso foi e será de grande valia no cotidiano de agentes de proteção e defesa civil. Parabéns aos professores pela capacidade técnica, metodológica e profundo conhecimento da matéria.”

“Ótimos profissionais e muito conhecimento agregado com esse curso, obrigado. O curso foi muito esclarecedor com exemplos práticos e reais. Parabéns pela organização, fiquei muito satisfeita com a forma em que o conteúdo apresentado.”

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2.2 *Desafios e melhorias para cursos futuros*

Holloway et al. (2019) destacam que a confluência de um mundo caracterizado pelo aumento da complexidade dos riscos, com a rápida mudança das demandas da força de trabalho, tem implicações diretas nos conjuntos de habilidades necessárias para a promoção da resiliência e da

redução de riscos de desastres. Nesse contexto, Wilkinson (2012) aponta que os governos não devem apenas fornecer bens e serviços para reduzir o risco de desastres, mas também podem se envolver em atividades que influenciem o comportamento de outras pessoas, promovendo influências institucionais na política de gestão do risco de desastres. Entrementes, argui-se ao Estado, ator social concreto, o desafio de promover, em adição à coerção, novas práticas na estrutura institucional de modo que se possa observar a tradução do discurso à prática.

Adicionalmente, Masterson et al. (2014) apontam que os recursos nos níveis local, estadual e federal podem ser fundamentais para a realização de atividades de planejamento, desenvolvimento e implementação de estratégias e políticas de mitigação, de toda sorte, estes recursos incluem não somente os financeiros, mas também aqueles relacionados ao capital social e humano na forma de treinamentos de profissionais, de cidadãos, gestores e organizações não governamentais com interesses e conhecimentos afetos ao campo organizacional da gestão do risco de desastres.

Nesse escopo, emerge do discurso do sujeito coletivo deste estudo a categoria analítica “desafios e melhorias para cursos futuros”. Assim, a partir das dimensões analisadas nesta pesquisa, o Quadro 4 apresenta os extratos do discurso em epígrafe que convalidam aos desafios e melhorias para os cursos futuros, apresentando as percepções dos indivíduos entrevistados concernente à organização, ao conteúdo, e aos métodos de ensino adotados no curso pesquisado.

Quadro 4:

Desafios e melhorias para cursos futuros – extratos do DSC.

DESAFIOS E MELHORIAS	EXTRATO DO DSC
Organização do curso	<p>“De forma geral penso que o curso foi muito bom. No entanto, sugiro que haja entre as partes teóricas um espaço para debate não só explicativo como também sugestivo. Onde os participantes exponham as suas ideias.”</p> <p>“Eu só tenho que parabenizar toda a equipe que ministrou o curso, a equipe da organização. A minha sugestão é que fosse exigido de toda prefeitura que desse condições de todo participante ficar até o final do curso mesmo que para isto tenha que gastar mais uma diária ou mais uma hospedagem quando for o caso.”</p> <p>“Faltou um simulado para observação de todas as entidades envolvidas.”</p>
Conteúdo do curso	<p>“Muito bom o curso, acho que deveria ter uma carga horária maior, mais tempo de curso.”</p>

“Que sejam realizados cursos na prática do dia a dia, tais como primeiros socorros, brigadista, resgate, dentre outros.”

“Apesar de não está diretamente ligado a área da defesa civil dentro do meu município, consegui absorver bastante conteúdo das aulas ministradas graças aos ótimos professores e a boa qualidade das aulas apresentadas. Um curso dessa qualidade e importância deveria ter sido mais prestigiado pelo nosso representante da defesa civil, assim como os demais municípios da nossa região que não compareceram.”

“Queria que no próximo curso fosse inserido simulado de resgate e evacuação de pessoas.”

“Se for possível, seria bom uma aula prática in loco avaliando alguma situação específica de risco no entorno de onde está acontecendo o curso.”

“Realização de mais dinâmicas para eventuais estudos de casos conforme a necessidade dos alunos.”

Métodos de ensino

“Tendo a oportunidade de conhecer esta equipe de palestrantes, o cidadão só não faz o correto se não quiser, por se tratar de pessoas competentes e que falam de um assunto que lhe é próprio, do qual eles tem domínio absoluto”. Agora o desafio é apreender os conceitos, desenvolver os projetos e executá-los na medida do possível.”

“O conteúdo do curso foi muito bom os palestrantes são profissionais altamente capacitados e gabaritados pois conseguem aliar o conhecimento teórico com a prática do dia a dia. Entretanto, acho que poderiam ter escolhido um tema mais apropriado e criado um cenário para uma aula prática. Mas a minha avaliação do curso é muito positiva estando todos organizadores e palestrantes de parabéns.”

Fonte: Dados da pesquisa.

CONCLUSÕES

Soriano e Hoffmann (2015) dissertam que os desastres não devem ser tratados como fatalidades inesperadas. Alternativas estratégicas efetivas e eficazes a fim de minimizarem as pressões institucionais que impactam neste campo devem ser desenvolvidas (Pardini et al., 2018). A partir dos resultados deste estudo é possível concluir que o curso de gestão em defesa civil e mudanças climáticas analisado é, em geral, muito satisfatório. Tanto no que se refere à sua organização quanto no tocante ao conteúdo trabalhado, bem como no que se refere aos métodos de ensino utilizados, o curso em epígrafe é muito satisfatório, atendendo, por conseguinte, aos anseios de seu público alvo com grau de satisfação muito satisfatório. Assim sob a ótica da literatura deste estudo, este curso contribui para a redução do risco de desastres no território em que é realizado.

Inferese também que os principais diferenciais estratégicos do curso analisado são: (a) a interdisciplinaridade e sequência lógica das matérias; (b) o conteúdo trabalhado ao longo do curso; (c) o conhecimento teórico e experiência prática dos professores; e (d) a metodologia de ensino / didática dos professores no processo de ensino / aprendizagem. Paralelamente, os principais desafios e melhorias para cursos futuros são: (I) fomentar a sensibilização das prefeituras municipais para a importância de apoiar e incentivar a participação servidores do sistema local de defesa civil no curso em análise; (II) aumentar a carga horária do curso analisado inserindo exercícios simulados práticos, com oficinais de primeiros socorros, acionamento de alarmes / evacuação de área de risco, análise / avaliação de área de risco, entre outros; e (III) inserir nas aulas teóricas, na medida do possível, estudos de caso, com dinâmicas em grupo.

Gimenez et al. (2017) destacam a importância da necessidade de se enfatizar uma abordagem holística da resiliência e de práticas de resposta pelas organizações de gestão de desastres. Sob esse viés, depreende-se que o objetivo proposto para este estudo foi devidamente alcançado, tal que foi possível analisar o grau de satisfação de um treinamento prático/teórico (capacitação) enquanto ação de preparação para desastres na ambiência da gestão em defesa civil com vistas à redução do risco de desastres. De todo modo, este estudo contribui com a consolidação do processo de gestão do risco de desastres através do ensino e aprendizagem em gestão de defesa civil e mudanças climáticas na ambiência da preparação para eventos adversos. Ademais, contribui também para o fomento a uma cultura de resiliência e melhoria das atividades de preparação para desastres, em especial aquelas ligadas ao ensino em gestão de defesa civil. Em acréscimo, este estudo contribui também para uma melhor compreensão e reflexão da temática em pauta, em que pese não exaurir o vasto campo que permeia os temas pesquisados.

Este trabalho apresenta como limitação o fato de não analisar a grade curricular do curso em pauta tampouco os métodos de ensino nele utilizados, não incluindo as percepções de seus professores. Outrossim, abrangeu apenas alunos de um determinado curso de uma determinada Unidade Federativa do Brasil. De quaisquer modos, sugere-se estudo que discuta a grade curricular do curso ora analisado à luz da literatura que substancia a gestão do risco de desastres. Sugere-se também estudo que analise a metodologia de organização e métodos de ensino do curso objeto desta pesquisa sob o prisma da literatura que sustenta os processos de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. E. G. (2015). A política nacional de proteção e defesa civil: os desastres como problema político. *Anais do Seminário Internacional de Ciência Política – Estado e Democracia em Mudança no Século XXI*, Porto Alegre, RS, Brasil, 1.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brunello, G., Fort, M., Schneeweis, N., & Winter-Ebmer, R. (2015). The causal effect of education on health: What is the role of health behaviors?. *Health Economics*, 25(3), 314-336.
- Felisberto, J. L. M., Rezende, P. R. B., & Pardini, D. J. (2019). Políticas públicas de gestión en protección y defensa civil: el modelo de Cedec/MG. *Anais do Congresso Virtual Internacional Desenvolvimento Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica*, Málaga, Espanha, 4.
- Gathmann, C., Jürges, H., & Reinhold, S. (2014). Compulsory schooling reforms, education and mortality in twentieth century Europe. *Social Science & Medicine*, 127, 74-82.
- Gimenez, R., Hernantes, J., Labaka, L., Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2017). Improving the resilience of disaster management organizations through virtual communities of practice: a Delphi study. *Journal Contingencies and Crisis Management*, 28(1), 160-170.
- Hoffmann, R., & Muttarak, R. (2017). Learn from the past, prepare for the Future: impacts of education and experience on disaster preparedness in the Philippines and Thailand. *World Development*, 96, 32-51.
- Holloway, A., Triyanti, A., Rafliana, I., Yasukawa, S., & Kock, C. (2019). Leave no field behind: Future-ready skills for a risky world. *Progress in Disaster Science*, 1, 1-5.
- Ishiwatari, M., & Surjan, A. (2019). Good enough today is not enough tomorrow: Challenges of increasing investments in disaster risk reduction and climate change adaptation. *Progress in Disaster Science*, 1, 1-3.
- Izumi, T., Shaw, R., Djalante, R., Ishiwatari, M., & Komino, T. (2019). Disaster risk reduction and innovations. *Progress in Disaster Science*, 2, 1-8.
- Lefèvre, F. & Lefèvre, A. M. C. (2005). *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liber Livro.
- Lefèvre, F. & Lefèvre, A. M. C. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface Comunic., Saúde, Educ*, 10(20), 517-24.

- Lucini, B. (2014). Multicultural approaches to disaster and cultural resilience. How to consider them to improve disaster management and prevention: the Italian case of two earthquakes. *Procedia Economics and Finance* 18, 151-156.
- Masterson, J. H., Peacock, W. G., Zandt, S. S. V., Grover, H., Schwars, L. F., & Cooper Jr., J. T. (2014). *Planning for community resilience: a handbook for reducing vulnerability to disasters*. Washington: Island Press.
- Mays, N., & Pope, C. (1997). *Qualitative research in helth care*. London: BMJ.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (9. ed.). São Paulo: Hucitec.
- Mohammed, M. (2018). Disaster risk reduction and management of Tarlac City. *Procedia Engineering*, 212, 77-84.
- Neuenschwander, L. M., Abbott, A., & Mobley, A. R. (2012). Assessment of low-income adults' access to technology: implications for nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 44(1), 60-65.
- Nogueira, F. R., Oliveira, V. E., & Canil, K. (2014). Políticas públicas regionais para gestão de riscos: o processo de implementação no ABC, SP. *Ambiente & Sociedade*, 17(4), 177-194.
- Pardini, D. J., Felisberto, J. L. M., & Goecking, O. H. P. (2018). Pressões institucionais e respostas estratégicas na gestão de barragens minerais: Análise da percepção de gestores de um órgão público mineiro. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, (noviembre), 1-15.
- Rañeses, M. K., Chang-Richards, A., Richards, J., & Bubb, J. (2018). Measuring the level of disaster preparedness in Auckland. *Procedia Engineering*, 212, 419-426.
- SEDEC – Secretaria Nacional de Defesa Civil. (2017). *Noções básicas em proteção e defesa civil e em gestão de riscos*. Brasília: Autor.
- SES - Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. (2016). *Ficha de avaliação de cursos*. Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. Coordenação de desenvolvimento de pessoas. Brasília: Autor.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para

análise de dados qualitativos. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ*, Brasília, DF, Brasil, 4.

Siviero, I. M. P. S. (2003). *Saúde mental e qualidade de vida de infartados* (Tese de Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Soriano, E., & Hoffmann, W. A. M. (2015). A informação e o conhecimento no contexto da comunicação dos riscos de desastres naturais. *Caderno Prudentino de Geografia*, 1(37), 110-123.

Tatebe, J., & Mutch, C. (2015). Perspectives on education, children and young people in disaster risk reduction. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 108-114.

Timossi, L. S., Pedroso, B., Pilatti, L. A., & Francisco, A. C. (2009). Adaptação do modelo de Walton para avaliação da qualidade de vida no trabalho. *Revista da Educação Física/UEM*, 20(3), 395-405.

UNISDR – United Nations International Strategy for Disaster Reduction. (2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030 – World Conference on natural disaster reduction*. Sendai: Autor.

UNISDR – United Nations International Strategy for Disaster Reduction. (2009). *Terminology on disaster risk reduction*. Genebra: Autor.

UNISDR – United Nations International Strategy for Disaster Reduction. (2016). *Terminology on disaster risk reduction*. (2. ed.). Genebra: Autor.

Wilkinson, E. (2012). Why “small is beautiful” in municipal disaster risk reduction: Evidence from the Yucatán Peninsula, Mexico. *Environmental Hazards*, 11(2), 155-171.



ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICES
CSIC

RECURSOS PEDAGÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA CRIANÇA SURDA

Maria José Siqueira de Souza

Universidade Federal do Amazonas

orcid.org/0000-0003-2958-6677

mjsdesouzaa@gmail.com

Danilza de Souza Teixeira

Universidade Federal do Amazonas

orcid.org/0000-0002-9098-8766

danilzast1@gmail.com

Jadson Justi

Universidade Federal do Amazonas

orcid.org/0000-0003-4280-8502

jadsonjusti@hotmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Maria José Siqueira de Souza, Danilza de Souza Teixeira y Jadson Justi: "Recursos pedagógicos no desenvolvimento educacional da criança surda", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 6 julio-septiembre 2021, pp. 44-63). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlanter/PSKY5941>

RESUMO

Este estudo justifica a necessidade de se refletir o processo educacional mediado por materiais pedagógicos diante da surdez. O objetivo desta pesquisa é descrever possíveis influências de recursos pedagógicos no desenvolvimento educacional de uma aluna surda do ensino fundamental. A metodologia adotada é descritiva com abordagem qualitativa. Utilizaram-se como coleta de dados, a observação assistemática e entrevista com três docentes do ensino fundamental que lecionam para uma aluna com surdez em uma escola situada em Parintins, Amazonas, Brasil. Os resultados apontam fortes evidências positivas na aprendizagem da aluna surda devidamente influenciadas por materiais pedagógicos e ambiente socializador escolar. Conclui-se que os recursos didático-pedagógicos utilizados são essenciais para a alfabetização e o letramento, e as tecnologias da informação e comunicação são ferramentas que integram, estimulam e influenciam aspectos pessoais, sociais e educacionais de alunos surdos e ouvintes concomitantemente.

Palavras-chave: Recursos pedagógicos, Aprendizagem escolar, Aluno surdo.

RECURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE EL DESARROLLO EDUCATIVO DEL NIÑO SORDO

RESUMEM

Este estudio justifica la necesidad de reflexionar sobre el proceso educativo mediado por materiales

didáticos para estudantes surdos. El objetivo de esta investigación es describir las posibles influencias de los recursos pedagógicos en el desarrollo educativo de un estudiante sordo. La metodología adoptada es descriptiva con un enfoque cualitativo. Como una recopilación de datos, se utilizaron observaciones y entrevistas no sistemáticas con tres maestros que enseñan a un estudiante con sordera en una escuela ubicada en Parintins, Amazonas, Brasil. Los resultados apuntan a una fuerte evidencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes surdos, debidamente influenciados por los materiales de enseñanza y un entorno socializador. Se concluye que los recursos didáctico-pedagógicos utilizados son esenciales para el desarrollo, y las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas que estimulan e influyen simultáneamente en los aspectos personales, sociales y educativos de los estudiantes surdos y oyentes.

Palabras clave: Recursos pedagógicos, Aprendizaje escolar, Estudiante sordo.

PEDAGOGICAL RESOURCES ON THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF THE DEAF CHILD

ABSTRACT

This study justifies the need to reflect on the educational process mediated by teaching materials in the face of deafness. The objective of this research is to describe possible influences of pedagogical resources on the educational development of a deaf student. The methodology adopted is descriptive with a qualitative approach. As a data collection, unsystematic observation and interview with three teachers who teach to a student with deafness in a school located in Parintins, Amazonas, Brazil were used. The results point to strong positive evidence in deaf student learning, duly influenced by teaching materials and a socializing environment. It is concluded that the didactic-pedagogical resources used are essential for development, and the information and communication technologies are tools that stimulate and influence personal, social and educational aspects of deaf and hearing students simultaneously.

Keywords: Pedagogical resources, School learning, Deaf student.

INTRODUÇÃO

A realização deste estudo deu-se com o objetivo de descrever possíveis influências de recursos pedagógicos no desenvolvimento educacional de uma aluna surda do ensino fundamental. Para tanto, essa pesquisa delimita-se em uma lógica educacional, haja vista que leva em sua essência a realidade de alunos surdos na condição escolar. Logo, crianças com ou sem deficiência têm o direito educacional com qualidade e as necessidades específicas devem ser trabalhadas para que o seu desenvolvimento multidimensional seja atingido. A influência dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula pode levar ao desenvolvimento ou não do aluno. Esclarece-se, ainda, que neste estudo compreende-se os termos material e recurso pedagógico como sinônimos.

O uso de recursos pedagógicos na aprendizagem de alunos em fase inicial de escolarização é um fator que pode interferir diretamente em seu ensino, pois eles complementam e auxiliam o trabalho do professor em favor da educação dos alunos, dando base para a compreensão dos

conteúdos explorados no espaço educacional. Assim, problematiza-se este estudo com a questão: quais as possíveis influências de recursos pedagógicos no desenvolvimento educacional da criança surda?

Comunicação humana

As línguas utilizadas pelas pessoas são essenciais para que haja a interação e comunicação com o outro, para que assim todos possam socializar-se e manter um bom convívio em sociedade na qual estão inseridos (Silva y Martins, 2020; Woodward, 1972).

Desde épocas remotas, o ser humano sente a necessidade de se comunicar com o outro, como: para a caça, se proteger de predadores, de questões climáticas, entre outros fatores, decorrendo à época em que se encontrava. A partir da necessidade humana de sobrevivência, a comunicação foi evoluindo e se dividindo entre as nações do mundo por meio das diversas linguagens existentes, inclusive a linguagem oral.

A comunicação dos seres humanos é fundamentalmente diferente e superior as demais formas de comunicação conhecidas. Os humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos normalmente os desenvolvem, não dependente de qualquer fator racial, social ou cultural (Sánchez, 1990).

A comunicação por meio da fala é predominante em todas as nações do mundo, pois a parte majoritária das pessoas são ouvintes, e a parte minoritária são pessoas surdas que se comunicam por meio das línguas de sinais pertencentes a uma determinada nacionalidade (Lane, 1992). “As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social” (Quadros y Schmiedt, 2006, p. 13).

Considerações sobre Língua Brasileira de Sinais na condição de primeira língua

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua materna dos surdos brasileiros e a língua portuguesa é utilizada na modalidade escrita (Almeida y Lacerda, 2019; Lodi, 2013a, 2013b). Essas línguas trazem uma bagagem de informações para os surdos terem acesso e direito à comunicação sem restrição ao conhecimento (Ferreira, 2010; Lodi et al., 2004). Partindo dessa lógica, a abordagem bilíngue aponta a língua de sinais como primeira língua dos surdos também chamada de L1, e como segunda língua chamada de L2, aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Desta forma, garante-se a pessoa, o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos essenciais para a leitura de mundo, pois depende da língua para alicerçar esses aprendizados (Agria y Vieira, 2013).

A LIBRAS foi reconhecida pela Lei n. 10.436 24 de abril de 2002 (2002), que diz,

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico [sic] de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico [sic] de transmissão de idéias [sic] e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Essa Lei reconhece legalmente os direitos aos surdos terem uma língua própria para a comunicação e expressão em território brasileiro, mas não substituindo a língua portuguesa na modalidade escrita, para garantir sua cidadania (Silva y Justi, 2018).

O Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (2005), regulamenta a Lei n. 10.436/2002, garantindo o acesso à educação dos surdos desde a Educação Infantil ao Ensino Superior:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Desta forma, garante-se às pessoas surdas, também chamadas de deficientes auditivas, o acompanhamento por profissionais capacitados na formação na área da língua portuguesa e LIBRAS. A fim de ser oferecida uma educação bilíngue para que ocorra um pleno desenvolvimento educacional (Fernandes y Moreira, 2009; Thoma, 2016).

No entanto, muitas pessoas ouvintes não aceitam a LIBRAS como língua, visto que existem mais ouvintes do que surdos, e, sendo assim,

a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, os surdos utilizam uma língua de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes têm seu status de língua questionado (Agria y Vieira, 2013, p. 108).

Esse questionamento é por causa de a língua portuguesa que o surdo compreende (em uma lógica estrutural em LIBRAS) ser diferente do português do ouvinte, quando é escrita, sua estrutura gramatical não é como a dos ouvintes. Os surdos utilizam a escrita de acordo com a sinalização, pois, para eles, o entendimento acontece na lógica sintática e semântica que ocorre na comunicação em LIBRAS.

A LIBRAS na condição de primeira língua deve ser aprendida de forma natural pelos estudantes surdos, e as metodologias apresentadas devem ser de acordo com a necessidade e o nível de aprendizado que os alunos já apresentam sobre a língua de sinais (Fernandes y Moreira, 2014). Deve ser realizada em ambiente no qual os alunos possam interagir, brincar, correr, perguntar, entre outros (Lacerda et al., 2013; Lodi, 2013a, 2013b). Segundo Lacerda e Santos (2012), “a língua

estará em funcionamento pela necessidade de os interlocutores interagirem e não em função de realizar exercícios ou treinamentos previamente organizados para aprender ‘LIBRAS’ ou seja, quanto mais livre os alunos estiverem para se expressarem no desenvolvimento das aulas de LIBRAS melhor para os seus aprendizados no campo educacional e social (p. 141).

Considerações sobre a língua portuguesa na condição de segunda língua

A partir dos conhecimentos obtidos com a língua com a qual se identifica (primeira língua), o aluno surdo consegue relacionar os sinais para o português, pois a apropriação de sua língua o auxilia a fazer essa relação de forma mais harmoniosa (Felipe, 2007; Mota, 2008; Senna, 2019). Já a aquisição de segunda língua depende de como se configurou o processo linguístico de aquisição da primeira língua do aluno surdo. Quadros (1997) menciona que

A L1 é essencial – as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento – e a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte (p. 85).

O trabalho pedagógico com imagens representativas dos objetos é essencial para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Segundo Rafaeli e Silveira (2009), “Os ouvintes se alfabetizam pelo som, porém as crianças surdas se alfabetizam pelo visual; elas precisam representar pela escrita sua fala, que é a língua de sinais, que possui características visuo-espaciais” (p. 9).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006),

Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (p. 26).

Deve-se ter o cuidado com o ensino da segunda língua, pois “A criança surda é colocada em contato com escrita do português para ser alfabetizada seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes do português” (Quadros y Schmiedt, 2006, p. 23). Esse processo, muitas vezes, torna-se insignificante para alunos surdos, por não conseguirem corresponder às expectativas que os professores esperam em seu desenvolvimento na escrita da língua portuguesa (Bomfim y Souza, 2010; Sousa, 2018). Os materiais utilizados para os alunos surdos devem ser adaptados em LIBRAS, além do acompanhamento para que o aluno tenha acesso e compreensão eficaz ao que está sendo abordado nos conteúdos (Ellis, 1997; Galasso et al., 2018).

A segunda língua representa os significados (em paralelo a sua língua primária) para os alunos surdos em uma realidade de maioria ouvinte (Fernandes y Moreira, 2014; Nascimento y

Costa, 2014; Vieira, 2017). Sem a aquisição dessa língua, os surdos sentem-se isolados na sociedade na qual vivem, e referente ao ensino, “o processo não pode e não deve ser puramente mecânico ele deve ser compreendido como um processo complexo, que envolve um indivíduo que pensa e necessita desenvolver ferramentas de integração e convivência na sociedade” (Rafaeli y Silveira, 2009, p. 10).

Menciona-se, ainda, que as peculiaridades do aluno surdo devem ser sempre respeitadas e levadas em consideração no momento do aprendizado da segunda língua (Barros et al., 2017; Lacerda et al., 2013). No decorrer do ensino da língua portuguesa, os professores devem explorar com seus alunos cada situação e questionamentos que lhes apresentados a fim de que não se passem despercebidas compreensões equivocadas no que tange às nuances entre primeira e segunda língua por parte dos alunos surdos (Avelar y Freitas, 2016; Fernandes y Moreira, 2009; Nascimento y Costa, 2014).

Bilinguismo no ambiente escolar

A educação bilíngue é oferecida quando as políticas pedagógicas da escola entram em um acordo para a permissão da utilização de duas línguas a serem oferecidas no ambiente de ensino (Mota, 2008; Nascimento y Costa, 2014). No entanto, geralmente isso ocorre em escolas nas quais os alunos surdos obtêm o contato com a aprendizagem da língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita, concomitantemente (Sousa, 2018).

“A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (Alvez et al., 2010, p. 7). Já Quadros (1997) afirma que o bilinguismo é uma proposta educacional utilizada por escolas que apresentam uma perspectiva acessível à criança de duas línguas no ambiente escolar.

Muitas crianças não aprendem a LIBRAS por terem nascido em famílias ouvintes que por algum motivo negam esse aprendizado para a criança (Teixeira et al., 2020). Desta forma, acabam se comunicando com gestos aleatórios que não fazem parte da convenção linguística de língua de sinais oficial brasileira, o que, de certa forma, não favorece em nada os processos comunicacionais (Ferreira, 2010; Mota, 2008). Para Rafaeli e Silveira (2009), a criança surda que não participar da comunidade de surdos, bem como da cultura que envolve a comunidade surda, poderá ter defasagens em sua linguagem de forma irreversível, não garantindo uma identidade surda nem de ouvintes.

É no momento do contato com o ambiente escolar que a criança surda tende a ter o conhecimento de uma língua no qual se identifica de forma consistente (Bomfim y Souza, 2010; Oliveira et al., 2019; Williams y Hammarberg, 1998). Assim, é nesse contexto de descobrimento de língua que as crianças surdas se desenvolvem e são estimuladas, correspondendo à comunicação com outras pessoas, havendo, portanto, o aprendizado significativo (Agria y Vieira, 2013; Borges et al., 2017).

Partindo dessa lógica, o uso da LIBRAS quanto do português escrito no processo de

alfabetização e letramento deve ser de total responsabilidade e compromisso com a educação do aluno surdo, para que ele tenha avanços significativos nas múltiplas dimensões humanas (Avelar y Freitas, 2016; Fernandes y Moreira, 2009; Sousa, 2018). Tal compromisso proporciona subsídio para a integração do surdo em sociedade onde a expressão e a liberdade fornecidas pelo conhecimento são parte essencial para a construção de um caminho menos desigual (Justi et al., 2017).

Considerações sobre recursos pedagógicos

Os recursos didático-pedagógicos são utilizados no auxílio e/ou apoio ao professor no seu cotidiano laborativo para que a criança tenha mais entendimento, ou quem sabe a total compreensão do que está sendo exposto (Felipe, 2007; Galasso et al., 2018). Quando o docente percebe a necessidade de adaptar um material para a realidade de seu aluno surdo, isso é considerado pedagogicamente correto, haja vista que o professor compreendeu a verdadeira necessidade educacional para determinado caso (Alvez et al., 2010; Bomfim y Souza, 2010). São inúmeros os recursos didáticos trabalhados nas escolas brasileiras, sejam elas privadas ou públicas, para auxiliar e facilitar o desenvolvimento integral do aluno (Silva, 2014; Souza, 2007).

Souza (2007) considera recurso didático todo material utilizado como auxílio no ensino e na aprendizagem do conteúdo proposto, para ser aplicado pelo professor a seus alunos. De acordo com Felipe (2007), o material didático pode ser definido como recursos pedagógicos empregados na educação. Segundo o *Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa*, o termo “recurso” significa ato ou efeito de recorrer, auxílio, ajuda, socorro, proteção. Já a palavra “pedagógico” está relacionada à pedagogia, ou seja, esta é definida como teoria e ciência da educação e do ensino, bem como, conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático (Ferreira, 1999).

Os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e sua aproximação do conteúdo (Freitas, 2007). Portanto, pode-se definir que o recurso didático pedagógico é todo e qualquer material utilizado com a finalidade didática, voltada ao processo educacional (Silva, 2014; Souza, 2007). Os recursos didáticos são responsáveis pela parte sensorial ao estímulo dos alunos usando as novas tecnologias no processo educacional, e a classificação brasileira de recursos audiovisuais podem ser: a) visuais (álbum seriado, cartaz, exposição, fotografia, flanelógrafo, gráfico, gravura, mapa, modelos – mural, museu, objeto –, quadro de giz, quadro, transparência); b) auditivos (aparelho de som, disco, fita cassete, CD, rádio, CD-ROM); e c) audiovisuais (filme, dispositivo de filmes com som, cinema sonoro, televisão, videocassete, programa para computadores com som, aparelho de DVD, computador) (Freitas, 2007; Parra y Parra, 1985).

Os equipamentos e materiais didáticos são alguns recursos audiovisuais utilizados em sala de aula por educadores. É relevante salientar que esses recursos devem ser vistos como ferramentas de auxílio nas aulas de um professor em favor da educação respaldada na intenção do ensino e da aprendizagem de alunos (Freitas, 2007). Tais materiais devem ser utilizados com o objetivo específico e com metodologias adequadas e não como um passatempo recreativo (Galasso et al.,

2018; Granemann, 2017; Skliar, 1998).

As apresentações dos recursos didáticos nas aulas devem partir do intuito de intermediar os conteúdos abordados com o conhecimento dos alunos. A criação de materiais didáticos pedagógicos é uma alternativa para ser realizada com os alunos, pois despertam a curiosidade e a criatividade que estão escondidas neles e que podem facilitar o processo educacional, capazes de desenvolver informações para o ensino-aprendizagem e aguçar o desejo deles pelo conhecimento (Galasso et al., 2018; Thoma, 2012). “O recurso didático pode ser fundamental para que ocorra desenvolvimento cognitivo da criança, mas o recurso mais adequado, nem sempre será o visualmente mais bonito e nem o já construído” (Souza, 2007, p. 112).

O cuidado na seleção do material para uso nas aulas deve ter o planejamento e acompanhamento pedagógico, para que não se torne algo banal, sem importância para os alunos, não objetivando o ensino destes (Galasso et al., 2018; Souza, 2007).

Souza (2007) descreve que

O uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros (p. 113).

O contato com o material concreto facilita a compreensão significativa dos educandos, pois o manuseio de objetos leva o aluno a formular questões mais significantes e a ter autonomia no que está sendo proposto (Martins, 2016; Skliar, 1998; Teske, 2012). Souza (2007) menciona que

Utiliza recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade ao manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas (pp. 112-113).

De acordo com Freitas (2007), “consciência quanto ao uso racional dos materiais e equipamentos didáticos devem sofrer as influências positivas de uma educação voltada à formação de um sujeito crítico, autônomo, antenado com as demandas de sua época” (p. 129). Os recursos audiovisuais são exemplos de como o aluno pode ter o conhecimento, ao seu alcance, da sociedade em que vive, por meio de objetos que existem até mesmo em casa, como a televisão, o computador, entre outros. Assim, a criticidade pode se expandir, pois o aluno elabora as suas opiniões e indagações referentes ao tema abordado.

Recursos didáticos pedagógicos

Segundo Freitas (2007), o importante é estabelecer “uma forma de comunicação com o aluno, para que ele possa se expressar e se fazer entender e, também entender o que os outros têm a manifestar. Por isso, aprender a língua de sinais é uma alternativa importante” (p. 124). Pois, sem ela, a comunicação com alunos surdos fica difícil, não surtindo resultados positivos para ambos os lados.

A partir da língua de sinais, os professores elaboram as aulas, as metodologias e os recursos que irão auxiliar pedagogicamente o trabalho com os alunos. E essas ações são definidas como “recursos especiais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar” (Ministério da Educação do Brasil, 2003, pp. 43-44).

São muitos os recursos disponibilizados por meios midiáticos. A partir desses exemplos, os professores produzem materiais de acordo com a realidade da criança atendida. Muitas vezes são criados por meio de recursos para ouvintes. Sendo que “as novas tecnologias da informação e da comunicação são recursos valiosíssimos quando se pretende sistematizar uma metodologia de trabalho com os alunos surdos” (Reis, 2012, p. 171).

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em seu inciso VI (*Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*), para que as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência sejam eliminadas ou amenizadas é preciso que o atendimento educacional especializado (AEE) exerça sua função de identificar, elaborar e organizar metodologias e recursos pedagógicos de acordo com a necessidade educacional encontrada pelo estudante para que ele tenha mais compreensão e autonomia dentro e/ou fora do âmbito escolar (Ministério da Educação do Brasil, 2008).

Logo, o espaço físico do ambiente educacional é extremamente importante para as questões mencionadas no parágrafo anterior a fim de que as atividades com os alunos sejam preparadas para o atendimento. Têm-se como exemplo de espaços pedagógicos a quadra de esportes, o laboratório de ensino das ciências, a biblioteca da escola para além da sala de aula (Eiterer y Medeiros, 2010). O uso e exploração desses demais espaços da escola contribuem para o desenvolvimento e o ensino dos educandos (Nascimento et al., 2017).

No entanto, o principal e mais utilizado espaço pedagógico é a sala de aula (Klein y Lunardi, 2006; Lima, 2006; Lopes, 2007). O cuidado com esse local é importante, pois contém o perfil educacional da turma. “A sala de aula pode explicitar o processo de aprendizagem, bem como a linha pedagógica adotada pelo professor, uma vez que ali se encontram muitas informações sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas” (Freitas, 2007, p. 55). A exploração do ambiente escolar deve ser levada em consideração para que o aluno ao longo de sua estada educativa sinta-se acolhido e tenha vontade de querer voltar a esse espaço para a busca de novas habilidades intelectuais, além da socialização com os colegas (Alvez et al., 2010; Lima et al., 2015).

Segundo Eiterer e Medeiros (2010), o que torna a ação, o material ou o espaço um recurso efetivamente pedagógico são os objetivos com que são utilizados, ou seja, a finalidade educativa e a

maneira como, de fato, se constituem, de modo intencional em um meio de favorecimento do processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como descritivo com abordagem qualitativa. O tipo e abordagem escolhidos e traçados conjuntamente se tornam pertinentes para o controle desta pesquisa, partindo da lógica empregada com a realidade educacional que perfez o foco planejado. O método descritivo é aquele que apresenta o propósito de analisar com mais precisão, fatos e/ou fenômenos com características próprias, por meio de observação, registro e correlações existenciais a fim de se verificarem possíveis conexões ou mesmo interferências (Gil, 2008; Leite, 2008). Já a abordagem metodológica qualitativa observa o dia a dia e tornou-se essencial para este manuscrito, pois ela objetiva aprofundar a compreensão de uma realidade (Creswell, 2007; Hernández Sampieri et al., 2013).

No que tange aos meios, foi utilizada a pesquisa de campo em que se verificaram os sujeitos da pesquisa em seu meio natural. “seu objetivo é observar, criticar a vida real, com base em teoria, para verificar como a teoria estudada se comporta na vida real. Confrontando a teoria na prática, permite responder ao problema e atingir os objetivos” (Michel, 2009, p. 42). Este estudo foi realizado em uma Escola Especial no Município de Parintins, AM. Utilizaram-se como técnica de coleta de dados a observação assistemática e entrevistas que foram respondidas por três professores, um docente de sala de aula, um da brinquedoteca e um do AEE. As questões que nortearam o questionário se focaram em uma aluna surda em relação a processos educacionais, o que inclui a alfabetização.

Apresentação e discussão dos dados

Segundo o relato dos professores que atuam com a criança surda, ela demonstrava nos primeiros contatos (com docentes, alunos e funcionários) um pouco de receio por não saber como lidar com outras pessoas que não faziam parte de seu ciclo familiar. Ao longo da estada educacional (processo alfabetizador), a aluna começou a se socializar com os colegas gesticulando ou apontando os objetos o que gostaria de obter ou desejava. A partir desses pequenos gestos, os professores deram início à alfabetização da aluna quando observaram que ela estava cada vez mais se desenvolvendo, principalmente porque estava tendo o contato com outras crianças surdas no ambiente escolar. Notou-se também que os recursos didáticos pedagógicos influenciaram positivamente no processo da alfabetização, pois potencializaram o desenvolvimento cognitivo e social da aluna surda. Os proponentes deste estudo observaram a aluna surda em três salas, nas quais frequentava, sendo: a) sala de aula (13h às 15h30 na segunda-feira; 13h às 17h de terça-feira a quinta-feira; 15h45 às 17h na sexta-feira); b) sala de atendimento educacional especializado (13h às 15h30 na sexta-feira); c) brinquedoteca (15h45 às 17h na segunda-feira).

A partir das sete questões a seguir, evidencia-se como os professores notaram o

desenvolvimento da aluna ao longo do processo alfabetizador por meio dos recursos pedagógicos e de como o espaço em que a aluna utiliza com os demais colegas ouvintes são explorados para esse processo na abordagem bilíngue, além da influência e participação familiar.

Questão 1: Em sua opinião, em que os recursos pedagógicos podem influenciar no processo de alfabetização da criança surda?

tanto os recursos pedagógicos construídos pelo professor como os já fabricados devem ser utilizados como ferramentas para potencializar as habilidades cognitivas das crianças surdas (Professor da sala de aula).

todos os recursos lúdicos sendo utilizados pelo educador com linguagem adequada para a criança com surdez contribui para a sua aprendizagem (Professor do AEE).

o último atendimento realizado na brinquedoteca, com a turma, foi a confecção do presépio de Natal... Toda essa representação simbólica para o concreto e a comparação auxilia a criança a organizar seu pensamento para que ela possa contextualizar com o mundo que a cerca. E tenha o mesmo direito que uma criança ouvinte. (Professor da brinquedoteca).

O professor da sala de aula afirma somente que o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas é estimulado por meio dos recursos didáticos confeccionados ou fabricados. O professor do AEE diz que a linguagem adequada contribui para a criança surda, porém, a definição de linguagem é “tendida num sentido mais amplo, ou seja, incluindo qualquer tipo de manifestação de intenção comunicativa” (Quadros, 2004, p. 8). Logo, pode ser entendida como a linguagem de um animal ou expressões das pessoas como a mímica ou gestos. Por isso, define-se a língua como “um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. A língua é a expressão linguística que é tecida em meio a trocas sociais, culturais e políticas” (Quadros, 2004, pp. 7-8). Nesse sentido é que a fala do professor se encaixa corretamente.

Já o professor da brinquedoteca afirma que por meio de materiais concretos os alunos podem compreender as atividades, pois passam pelo simbolismo até a comparação em que a aluna formula seus pensamentos refletindo sobre a sociedade dos ouvintes e surdos.

Questão 2: Você utiliza materiais pedagógicos em suas aulas? Quais?

Sim, utilizo recursos pedagógicos de baixo padrão que são todos os recursos produzidos pelo professor. Também, recursos pedagógicos de alto padrão que são objetos de aprendizagem por meio do uso de multimídia no notebook, acesso à internet na sala de aula para trabalhar os mais diversos conceitos como geografia, história, arte (Professor da sala de aula).

Sim, uso materiais concretos diversificados, sendo trabalhados na metodologia bilíngue (Professor do AEE).

Sim, utilizo alfabeto manual de língua portuguesa, alfabeto e números em LIBRAS, mímica, dramatização, desenhos, ilustrações, fotografias, tecnologias de informação e comunicação, como vídeos e literatura infantil, jogo da memória, jogos de associação, literatura impressa na escrita em sinais, sequência didática, quebra-cabeça, livros, revistas (Professor da brinquedoteca).

O professor de sala de aula classifica os recursos pedagógicos como de alto e baixo padrão aqueles que ele utiliza em sala com os alunos. Esses objetos de aprendizagem contribuem demasiadamente com o desenvolvimento da criança surda. Para tanto, a utilização desses recursos didáticos se torna muito mais visuoespacial em relação a docentes que utilizam unicamente a língua de sinais e o quadro branco.

Já o professor de AEE utiliza materiais concretos, assim como os demais, pois contribuem com a aprendizagem efetiva. Jogos, como tabuleiro, cartazes e livros bilíngues auxiliam nesse processo (Felipe, 2007).

Na brinquedoteca, o professor destaca os mais diversos jogos, brinquedos, multimídias utilizados com os alunos, fatores importantes quando são usados corretamente na educação dos surdos (Lopes, 2007; Sá, 2006).

Questão 3: O espaço escolar oferecido para suas aulas é um ambiente favorável para a aprendizagem de alunos surdos?

Sim, é importante saber que o surdo deve estar inserido em uma abordagem educacional bilíngue onde aspectos do desenvolvimento de sua língua materna e o estudo da língua portuguesa, na modalidade escrita, devem caminhar juntas. Isso é proporcionado na alfabetização na escola. O desenvolvimento desses aspectos está ligado a outros serviços da escola, como sala de recursos, brinquedoteca, educação física, teatro (Professor da sala de aula).

Sim, pois os alunos participam e interagem em todos os locais da escola, levando-os ao desenvolvimento, participação e socialização. (Professor do AEE).

Sim, o espaço escolar para as aulas é um ambiente favorável à aprendizagem de pessoas surdas. Pois os conteúdos abordados em sala de aula são contextualizados de forma lúdica na brinquedoteca, aprendendo a ler os sinais, trabalhos de socialização em dupla com surdo e ouvinte, em grupo com ouvinte, surdo e ouvinte, brinquedos, produção de literatura infantil em sinais, relatos dos alunos e professores, dicionário em LIBRAS. (Professor da brinquedoteca).

Os professores concordam que o espaço escolar oferecido aos alunos é correspondido

satisfatoriamente no processo educacional bilíngue, a participação e socialização da criança com os demais alunos surdos e ouvintes da escola contribuem para o ensino-aprendizagem. Esses fatores contribuíram com o desenvolvimento da aluna surda em aspectos múltiplos. “Uma aula bem planejada, preparada com recursos didáticos adequados, começa com uma organização funcional e harmônica do espaço onde ela vai ocorrer” (Freitas, 2007, p. 54). Um dos professores destaca que a brinquedoteca é um espaço que contribui significativamente para a educação. As atividades realizadas por outros professores – em outros espaços – são trabalhadas com metodologias diferentes nas dependências da brinquedoteca e isso não deixa de contribuir com o professor de sala de aula.

Questão 4: Como você observa a participação da família no processo de alfabetização do aluno surdo nas atividades propostas?

a participação da família é muito tímida! A compreensão dessa participação deve ser analisada em um contexto histórico e cultural de como a escola vem construindo essa experiência. As famílias que têm surdos, infelizmente, não conseguem acompanhar o processo de educação escolar em função de não terem conhecimento mínimo para se comunicar com os filhos surdos. (Professor da sala de aula).

Ainda falta a participação concreta da família. Pois é ela que se constitui como principal instituição facilitadora para a comunicação do nosso aluno. Apesar de a escola oferecer, o ano todo, oficinas de LIBRAS, é notório o desinteresse familiar em participar e prestigiar desse momento pedagógico em que se aprende a LIBRAS. (Professor do AEE).

A família ainda está em processo de alfabetização em língua de sinais. Mas, busca pouco os professores para auxiliá-los. (Professor da brinquedoteca).

A escola oferece aos pais de alunos e demais familiares cursos de LIBRAS para que possam ter mais contato com a língua de sinais, para contribuírem com a educação e comunicação com as crianças surdas em casa, mas não são todas as famílias que têm o interesse nessa oferta. Os professores em contato corriqueiro com a família da aluna tentam contribuir e incentivar a conhecer a língua de sinais a fim de que possam transmitir valores à criança e, também, melhores formas de comunicação entre todos os familiares, mas nem sempre isso é conquistado.

Questão 5: A LIBRAS como componente essencial em conjunto com recursos pedagógicos é bem aceita pela aluna no processo de alfabetização?

Sim, qualquer recurso pedagógico construído para mediar o desenvolvimento global da criança surda deve estar acompanhada dos recursos da LIBRAS (Professor da sala de aula).

Claro que sim, pois é por meio dela que se comunica e interage com os

demais colegas e seu ambiente escolar (Professor do AEE).

Sim, pois apresenta interesse em responder suas atividades com êxito. (Professor da brinquedoteca).

Em conversas informais com os professores, disseram que a aluna surda quando chegava ao ambiente escolar não sabia como se expressar ou comunicar com os outros alunos surdos e ouvintes e que a LIBRAS foi extremamente importante para esse contato com os colegas e professores da escola. “O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua” (Quadros y Schmiedt, 2006, p. 28).

As respostas positivas com relação à aceitação da aluna só reforçam a ideia de que a língua materna dos surdos contribuiu para o desenvolvimento durante a alfabetização da aluna, e que a compreensão e expressão dela, por meio dos recursos didático-pedagógicos, influenciaram na aquisição da língua de sinais. Menciona-se, ainda, que o uso da língua de sinais é muito mais que inserir sinais isolados dentro de atividades (Granemann, 2017; Ochiuto y Constâncio, 2018). “Sua aquisição requer muito mais que exercícios; requer contato com usuários da língua, requer o *outro* que introduza a criança no mundo conceitual pela vivência de uso da língua” (Agrida y Vieira, 2013, p. 114, cursiva del autor).

Questão 6: Que análise você faz sobre o desenvolvimento da aprendizagem da aluna desde seu ingresso até o atual momento?

considero que houve muitos avanços na relação interpessoal com os colegas ouvintes e maior ganho no vocabulário da LIBRAS. Na modalidade escrita, iniciou-se um processo de desenvolvimento e aquisição dessa habilidade que precisa ser potencializado nas etapas posteriores (Professor da sala de aula).

um bom desempenho escolar. Apesar que eu tenho apenas um dia na semana para o seu atendimento (Professor do AEE).

no início apresentava dificuldades, mas, no decorrer do ano letivo, apresentou avanços significativos na aquisição de sua língua materna e na língua portuguesa. (Professor da brinquedoteca).

O professor de sala de aula comenta sobre o desempenho e desenvolvimento da aluna surda, na questão interpessoal, pois ela não tinha contato com outras crianças surdas, somente com os familiares, que são todos ouvintes, e o ambiente escolar proporcionou esse desenvolvimento principalmente pelo contato com a LIBRAS. Em relação à língua portuguesa, a criança está adquirindo aos poucos, em processos lentos, pois, muitas vezes, ela se irrita por não conseguir responder à proposta dos conteúdos. No entanto, o professor a estimula nesse processo de aquisição da língua portuguesa, e as tecnologias da informação e comunicação são exemplos de recursos usados em sala com os alunos. Uma vez por semana, durante o ano letivo, os professores de AEE e brinquedoteca tiveram o contato com a aluna. Essa única vez por semana é justificada pela demanda

de alunos a serem atendidos na escola, no entanto, isso foi o suficiente para descrever os avanços adquiridos ao longo do percurso temporal de estada com a aluna surda.

Questão 7: Quais foram os maiores desafios para o processo de alfabetização da aluna surda?

A modalidade escrita da língua portuguesa é uma das mais dificultosa que acompanha o professor em todas as etapas, principalmente na alfabetização. Como desafio para o professor, é ter habilidade e conhecimentos na língua materna do surdo para fazer desenvolver na criança a experiência da abordagem bilíngue (Professor da sala de aula).

Não há desafios maiores ou menores da parte pedagógica na sala de recursos em LIBRAS e nem no ambiente escolar. Observo que ela interage, participa, tem criatividade em suas atividades (Professor do AEE).

O maior desafio foi ser inserida na escola e depois na sala de aula. Aos poucos, ela foi compreendendo que existia uma comunidade de surdos e ouvintes, que poderia ajudá-la (Professor da brinquedoteca).

Pode-se observar que o professor de sala de aula cita a dificuldade de ensinar a aluna na modalidade escrita na língua portuguesa nessa etapa da escolarização, pois o docente deve ter o cuidado e conhecimento necessário para expor ou abordar um tema para a criança surda, haja vista suas especificidades educacionais. Já a professora do AEE diz que não teve dificuldades no ensino em LIBRAS, que a aluna obteve com êxito as competências exigidas para seu processo de alfabetização, assim como a professora da brinquedoteca, que diz que a aluna percebeu que no ambiente escolar a comunidade surda e ouvinte poderia lhe ajudar em seu processo de alfabetização e socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o objetivo proposto foi atingido de forma eficaz ao longo do fluxo textual. A contribuição de recursos pedagógicos utilizados em ambiente educacional teve resultados positivos no ensino da aluna surda, observando as alternativas de apoio pedagógico do professor para o processo de aprendizagem formal dos alunos.

Menciona-se que este estudo forneceu informações relevantes a serem observadas no processo educacional da criança surda por meio de recursos didático-pedagógicos que são essenciais para a etapa de alfabetização e letramento. Observou-se que as tecnologias da informação e comunicação são ferramentas importantes nesse processo, pois contribuem com o ensino e auxiliam o professor na prática docente em favor da aprendizagem dos discentes. Essas mesmas tecnologias apresentam-se como instrumentos facilitadores que integram, estimulam e influenciam aspectos pessoais, sociais e educacionais. Levam-se também em consideração os demais recursos pedagógicos concretos utilizados por meio de jogos, brincadeiras em grupos, entre

outros, que contribuem de forma paralela, mas potencialmente viáveis quando o que se está em jogo é a estimulação de processos educacionais.

A educação bilíngue (LIBRAS e português na modalidade escrita) para surdos oferecida na escola é um grande desafio para que os professores, especialmente no que tange a aspectos gramaticais de uma estrutura que não atende a perspectiva visioespacial própria da pessoa surda. No entanto, o contato com a língua de sinais, por ser uma língua espontânea, contribui muito com o processo de alfabetização escolar. Assim, a utilização dos recursos didáticos só tem a enriquecer o desenvolvimento linguístico da aluna surda.

Acrescenta-se, ainda, que o espaço da unidade escolar corresponde às expectativas de atender a criança surda no desenvolvimento em seus aspectos sociais e educacionais, fazendo com que ela explore e o utilize de forma mais conveniente. Portanto, nota-se que os recursos didático-pedagógicos utilizados no ambiente escolar e no processo educacional bilíngue influenciam o aprendizado da criança surda em seu desenvolvimento cognitivo e nos processos interpessoais. Tal característica faz com que a criança interaja, participe das atividades propostas e corresponda aos conteúdos abordados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Agria, A. C. Q., y Vieira, C. R. (2013). Conceito de língua materna, primeira língua e segunda língua e suas implicações no campo da surdez. En N. A. Albres y S. L. G. Neves (Org.), *Libras em estudo: política lingüística* (pp. 105-123). FENEIS.
https://issuu.com/diaslibras/docs/albres_e_neves_2013_libras_pol__tic
- Almeida, D. L., y Lacerda, C. B. F. (2019). Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(2), 899-917.
<https://www.scielo.br/pdf/tla/v58n2/0103-1813-tla-58-02-0899.pdf>
- Alvez, C. B., Ferreira, J. P., y Damázio, M. M. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Ed. MEC/SEESP.
<https://www.editorasolucao.com.br/media/downloads/prefeitura-de-cerquillo-sp-2019-professor-de-educacao-basica-i-abordagem-bilingue-na-escolarizacao-de-pessoas-com-surdez-141ma.pdf>
- Avelar, T. F., y Freitas, K. P. S. (2016). A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. *Sinalizar*, 1(1), 12-24.
<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219>
- Barros, A. L. E. C., Nascimento, J. R., y Borges, J. P. O. (2017). Aquisição da língua portuguesa pelo surdo. *InterLetras*, 6(25), 1-10.
https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/9.pdf
- Bomfim, R. O., y Souza, A. P. R. (2010). Surdez, mediação e linguagem na escola. *Psicologia USP*, 21(2), 417-437. <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n2/v21n2a10.pdf>
- Borges, A. S., Rocha, J. S., y Justi, J. (2017). Inclusão educacional do aluno surdo: uma perspectiva social e reflexiva. *Professare*, 6(3), 67-86.

- <http://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/download/1308/734>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2^o ed.). Artmed.
- Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Eiterer, C. L., y Medeiros, Z. (2010). Recursos pedagógicos En D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte y L. M. F. Vieira (Org.), *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Ed. UFMG/Faculdade de Educação, Belo Horizonte. <http://www.gestrado.net.br/pdf/155.pdf>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition in context*. Oxford University Press.
- Felipe, T. A. (2007). *Libras em contexto: curso básico, livro do estudante* (8^o ed.). Walprint.
- Fernandes, S., y Moreira, L. C. (2009). Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Educação Especial*, 22(34), 225-236.
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/desdobramentos.pdf
- Fernandes, S., y Moreira, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, (2/2014), 51-69. <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (3^o ed.). totalmente revista e ampliada. Nova Fronteira.
- Ferreira, L. (2010). *Por uma gramática de línguas de sinais* (2^o ed.). Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- Freitas, O. (2007). *Equipamentos e materiais didáticos*. Ed. Universidade de Brasília.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>
- Galasso, B. J. B., Souza, L. M. R., Severino, R. M., Lima, R. G., y Teixeira, D. E. (2018). Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 59-72.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/R8nwGtrSrb3LdF9BvbxNZLt/?format=pdf&lang=pt>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^o ed.). Atlas.
- Granemann, J. L. (2017). Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, 9(2), 270-282. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5894/4506>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., y Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Traducción Daisy Vaz de Moraes (5^o ed.). Penso.
- Justi, J., Justi, E. B. L. J., Justi, J., Fonseca, J. L. P., y Oliveira, H. X. (2017). Estudo reflexivo frente à inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais: uma perspectiva pedagógica [Artículo del congreso]. Congreso Interdisciplinar de Pesquisa, Iniciação Científica e Extensão Universitária do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Belo Horizonte, MG, Brasil.
<http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/arquivo-2017/estudo-reflexivo-frente-a-inclusao-educacional-da-pessoa-com-necessidades-especiais-uma-perspectiva-pedagogica/@@download/file/Anais.2017.p.%20986.pdf>
- Klein, M., y Lunardi, M. L. (2006). Surdez: um território de fronteiras. *Educação Temática Digital*, 7(2),

- 14-23. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/787/802>
- Lacerda, C. B. F., y Santos, L. F. (2012). O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? En: L. C. Silva, y M. P. Mourão (Org.), *Atendimento educacional especializado para alunos surdos* (Vol. 2, pp. 141-149). EDUFU. http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_atendimento_educacional_para_surdos_2013_0.pdf
- Lacerda, C. B. F., Albres, N. A., y Drago, S. L. S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>
- Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Instituto Piaget.
- Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Leite, F. T. (2008). *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros* (3ª ed.). Ideias e Letras.
- Lima, C. M., Sampaio, C. S. R., y Ribeiro, T. (2015). Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez. *Espaço*, (43), 92-115. <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/download/7/20>
- Lima, P. A. (2006). *Educação Inclusiva e igualdade social*. Avercamp.
- Lodi, A. C. B. (2013a). Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. En C. B. F., Lacerda y L. F. Santos (Org.), *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 165-183). EDUFSCar.
- Lodi, A. C. B. (2013b). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>
- Lodi, A. C. B., Bortolotti, E. C., y Cavalmoreti, M. J. Z. (2004). Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 9(2), 131-149. <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf>
- Lopes, M. C. (2007). *Surdez & educação*. Autêntica.
- Martins, V. R. O. (2016). Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. *Educação & Realidade*, 41(3), 713-729. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00713.pdf>
- Michel, M. H. (2009). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais* (2ª ed.). Atlas.
- Ministério da Educação do Brasil. (2003). *Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Ed. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>
- Ministério da Educação do Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ed. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Mota, M. B. (2008). *Aquisição de segunda língua*. [Monografia de licenciatura, Universidade Federal

- de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf
- Nascimento, S. P. F., y Costa, M. R. (2014). Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, 30(2), 159-178.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/37021/23118>
- Nascimento, T. S. B., Silva, E. F., Justi, J., y Freitas, H. O. G. (2017). Desafios e práticas da educação inclusiva no contexto institucional: uma reflexão pedagógica. En E. C. P. Manchope, A. Araújo, K. M. B. Sales, Laurence D. Colvara, N. L. P. Fortes, P. S. Wolff, S. C. T. Luz y V. L. R. Maquêa (Org.), *Relato de experiências exitosas das IES: formação do docente do ensino superior, assistência estudantil e assistência pedagógica* (pp. 329-343). Ed. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. <https://docplayer.com.br/75188501-Editora-da-universidade-estadual-do-oeste-do-parana-edunioeste.html>
- Ochiuto, E. F. A. S., y Constâncio, R. F. J. (2018). A aquisição da LIBRAS como L1 e da língua portuguesa como L2 para surdos: uma visão funcionalista. *Polifonia*, 25(39.2), 183-302.
<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/7421/4889>
- Oliveira, H. X., Justi, J., y Antunes, J. M. (2019). Caracterização de processos inclusivos em ambiente educacional. En Editora Poisson (Org.), *Educação no século XXI, especial, inclusiva* (Vol. 40, pp. 13-26). Poisson. <https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume40/>
- Parra, N., y Parra, I. C. C. (1985). *Técnicas audiovisuais de educação* (5º ed.). Pioneira.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artmed.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Ed. MEC/SEESP.
- Quadros, R. M., y Schmiedt, M. L. (2006). *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Ed. MEC/SEESP. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf
- Rafaeli, K. S. C., y Silveira, M. D. D. (2009). *Caderno de estudos: libras*. Asselvi.
http://www.servi.adm.br/arquivo/caderno_de_libras.pdf
- Reis, F. (2012). Pensando a metodologia de ensino para surdos no AEE. En L. C. Silva y M. P. Mourão (Org.), *Atendimento educacional especializado para alunos surdos* (Vol. 2, pp. 171-174). EDUFU. http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_atendimento_educacional_para_surdos_2013_0.pdf
- Sá, N. R. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. Paulinas.
- Sánchez, C. M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Ceprosord.
- Senna, L. A. G. (2019). O Estatuto Linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a superação do estigma na educação de surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(3), 487-500.
<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n3/1413-6538-rbee-25-03-0487.pdf>
- Silva, C. C., y Justi, J. (2018). Desafios para a efetivação da educação inclusiva da pessoa surda. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/11/educacao-inclusiva-pessoasurda.html>
- Silva, G. M. (2014). O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos:

- uma análise das interações mediadas pela Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(4), 905-933. <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/v14n4a07.pdf>
- Silva, R. C. D., y Martins, S. E. S. O. (2020). Surdez e alteridade: “o encontro entre o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. *Pro-Posições*, 31(e20170167), 1-23. <https://www.scielo.br/pdf/pp/v31/1980-6248-pp-31-e20170167.pdf>
- Skliar, C. B. (1998). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. En C. B. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-31). Mediação.
- Sousa, A. N. (2018). O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). semelhanças e diferenças. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 853-886. <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n4/1984-6398-rbla-18-04-853.pdf>
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Arquivo Mudi*, (11), 110-114. Suplemento 2. <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>
- Teixeira, D. S., Andrade, A. O., Justi, J., y Serrão, V. A. S. (2020). Reflexões em torno da educação de surdos. En Editora Poisson (Org.), *Série educar: educação especial* (Vol. 2, pp. 7-14). Poisson. https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume2/
- Teske, O. (2012). Surdos: um debate sobre letramento e minorias. En A. C. B. Lodi, A. D. B. Melo y E. Fernandes (Org.), *Letramento, bilinguismo e educação de surdos* (pp. 25-48). Mediação.
- Thoma, A. S. (2012). Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. En M. C. Lopes (Org.), *Cultura surda & Libras* (pp. 154-180). Ed. Unisinos.
- Thoma, A. S. (2016). Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governmento. *Educação & Realidade*, 41(3), 755-775. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00755.pdf>
- Vieira, M. I. I. (2017). *A atuação do intérprete educacional da LIBRAS nas escolas de ensino fundamental de Limoeiro do Norte-CE*. [Tesis de maestria, Universidade Estadual do Ceará]. Repositório Institucional da UECE. http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_maria_izaete_inacio_vieira.pdf
- Williams, S., y Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.
- Woodward, J. (1972). Implications for sociolinguistic research among the deaf. *Sign Language Studies*, (1), 1-7.

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAE InDICES
CSIC

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN CUBA ENTRE 1899 Y 1959. LAS ESCUELAS NORMALES

Gilma Torres Pérez

Máster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, Cuba y el Caribe.
Profesor Asistente.
Facultad de Ciencias Médicas de Sagua la Grande, Villa Clara, Cuba.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-4963>.
gilmatp@infomed.sld.cu

Ileana García López

Máster en Educación Universitaria en Ciencias de la Salud.
Profesor Auxiliar.
Facultad de Ciencias Médicas de Sagua la Grande, Villa Clara, Cuba.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3300-1803>
ileanagl@infomed.sld.cu

Noemy La Rosa Hernández

Máster en Pensamiento Integracionista Latinoamericano.
Profesor Auxiliar.
Facultad de Ciencias Médicas de Sagua la Grande, Villa Clara, Cuba.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-3269>
noemyrh@infomed.sld.cu

Aleida Margarita Castellá Fuentes

Máster en Ciencias de la Educación.
Profesor Auxiliar.
Facultad de Ciencias Médicas de Sagua la Grande, Villa Clara, Cuba.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0054-9461>
aleidacf@infomed.sld.cu

Alina Domínguez Torres

Licenciada en Historia y Ciencias Sociales.
Profesor Auxiliar.
Facultad de Ciencias Médicas de Sagua la Grande, Villa Clara, Cuba.
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0912-1875>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Gilma Torres Pérez, Ileana García López, Noemy La Rosa Hernández, Aleida Margarita Castellá Fuentes y Alina Domínguez Torres: "La formación de maestros en Cuba entre 1899 y 1959. Las escuelas normales", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 6 julio-septiembre 2021, pp. 64-79). En línea:
<https://doi.org/10.51896/atlanter/FGGV4182>

RESUMEN

La formación de maestros constituyó una preocupación desde el inicio de la ocupación norteamericana en Cuba, tanto por los intereses norteamericanos de dominación cultural como por verdaderos sentimientos nacionalistas. Durante el periodo de 1899 a 1959, pero sobre todo en las primeras décadas del siglo, se pusieron en práctica numerosos proyectos con estos fines. Entre los mismos destacaron las Escuelas Normales, por encontrarse entre los mejores y más estables centros de formación de maestros durante toda la etapa republicana. Aunque se han realizado

investigaciones históricas sobre la formación de maestros en el periodo abordado, las mismas se consideran insuficientes. En especial, los estudios sobre las Escuelas Normales en Cuba son escasos. Teniendo en cuenta la importante labor de los maestros y por ende de su formación en cualquier época histórica, para comprender la realidad social de la misma, se realizó una investigación con el objetivo de explicar la formación de maestros en Cuba entre 1899 y 1959, haciendo énfasis en el papel de las Escuelas Normales en dicha labor. Para ello se utilizaron los métodos histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo y análisis documental. Se concluyó que dichos proyectos dotaron a los maestros de conocimientos pedagógicos, pero adolecieron de apego a la realidad nacional, carecieron de práctica y de preparación metodológica en algunos aspectos. Entre ellos, las Escuelas Normales destacaron por la adecuada preparación, empleo de métodos más activos, realización de prácticas profesionales, superación constante y por su proyección en la sociedad a través de diversas vías como la prensa y la radio.

Palabras clave: formación de maestros, Escuelas Normales, etapa republicana, Cuba

TEACHER TRAINING IN CUBA BETWEEN 1899 AND 1959. THE NORMAL SCHOOLS

ABSTRACT

Teacher training was a concern since the beginning of the North American occupation in Cuba, both as a result of North American interests of cultural domination as motivated by true nationalistic feelings. During the period 1899 to 1959, but especially in the first decades of the century, were put into practice numerous projects with these goals. Among them, the Normal Schools stood out for being among the best and most stable teacher training centers during the republican stage. Although historical research has been conducted on teacher training in the period addressed, they are not sufficient. Especially, the studies on the Normal Schools in Cuba are very scarce. Considering the important work of teacher and hence of this type of professionals in any historical epoch, to understand the social reality of it, an investigation was carried out with the objective of explain teacher training in Cuba between 1899 and 1959, emphasizing in the role of the Normal Schools in such work. For this, the methods were used historical-logical, analytic-synthetic, inductive-deductive and documentary analysis. It was concluded that these projects endowed teachers with pedagogical knowledge, but suffered from attachment to the national reality, lacked practice and methodological preparation in some aspects. Among them, the Normal Schools stood out for their adequate preparation, use of more active methods, carrying out professional practices, constant improvement and for their projection in society through various routes like the press and the radio.

Keywords: teacher training, Normal Schools, republican stage, Cuba

INTRODUCCIÓN

Los gobiernos cubanos al servicio del colonialismo en la Isla no hicieron énfasis en el desarrollo de la educación durante el periodo de dominación española. Aunque son de destacar los esfuerzos de personalidades como Félix Varela y José de la Luz y Caballero -que sacudieron la enseñanza escolástica y sus pésimos métodos-; así como la labor en pos de mejorar la educación de algunos

gobernadores como Luis de las Casas y José Gutiérrez de la Concha. Por ejemplo las Casas propuso crear una Escuela Lancasteriana para formar maestros, que no cristalizó en la realidad y creó la Sección de Educación de la Sociedad Económica Amigos del País. Desde esta sección se aplicaron iniciativas como la de otorgar a los maestros más abnegados el galardón de amigos del país (Colectivo de divulgación del Ministerio de Educación [MINED], 1968) y la de aplicarles exámenes para comprobar sus conocimientos (Garófalo Fernández, 2008). Las mismas ayudaron a impulsar la necesidad de superación por parte de los maestros existentes en el periodo. Tanto Luis de las Casas como Gutiérrez de la Concha se preocuparon por divulgar en el territorio cubano los avances pedagógicos del mundo.

Según se afirma en la obra de un Colectivo de divulgación del MINED (1968) José de la Luz y Caballero consideraba que la mala calidad de la enseñanza se debía más a la falta de preparación de maestros, que a la carencia de escuelas. De ahí que, desde su posición de presidente de la Sociedad Económica Amigos del País -entre 1836 y 1840-, propusiera la creación de una Escuela Normal e hiciera algunas solicitudes a la Corte española desde 1838, puesto que estos centros estaban en boga a nivel mundial en el siglo XIX.

El Plan de Instrucción Pública para las colonias de Cuba y Puerto Rico en 1842 establecía en su artículo once la fundación de un centro de este tipo en La Habana, pero no se plasmó por falta de presupuesto hasta el 19 de noviembre de 1857 cuando el gobernador Gutiérrez de la Concha instauró una Escuela Normal en el colegio de los Escolapios en Guanabacoa (Garófalo Fernández, 2008). Los alumnos que nutrieron esta Escuela eran becados por los Ayuntamientos de sus municipios, con la condición de que al graduarse desempeñaran el magisterio en el lugar por el cual habían sido becados.

El plan de estudios duraba dos años y en 1863 se agregó un tercer curso para otorgar el título de Maestro Primario Superior. En el tercer capítulo del Reglamento de esta institución se incluyen también como alumnado a los maestros en función que quisieran perfeccionar el ejercicio de la profesión, pero no existen pruebas de que esto se cumpliera y teniendo en cuenta la lejanía de este centro con respecto a las demás provincias del país, no resulta muy probable tampoco. A partir de 1868 este centro dejó de funcionar, puesto que los Ayuntamientos dejaron de abonar las pensiones de los alumnos (Garófalo Fernández, 2008). Coincidió la fecha de cierre con el inicio de las luchas independentistas en Cuba. El colegio había constituido uno de los mayores esfuerzos de la época por resolver los problemas educacionales del país al formar maestros.

El estallido de la Guerra de los Diez Años demostraba, además, que las intenciones de impregnar del espíritu absolutista de la monarquía y el despotismo español a los maestros que salieran de las aulas de este centro no se habían logrado. De los graduados del curso 1867 salieron numerosos patriotas que se sumaron a la lucha independentista (Colectivo de divulgación del MINED, 1968). Esto prueba que las ideas de Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Rafael M. Mendive y otros educadores tuvieron mayor arraigo en los jóvenes del período, conscientes de que el colonialismo ya no era una opción para los cubanos.

En 1890, el proyecto de Escuelas Normales fue retomado con la creación de dos planteles en el antiguo cuartel de San Ambrosio en La Habana, a raíz de un nuevo Plan de Estudios implantado por España a sus colonias y con la aprobación del Real Decreto de 19 de junio. Estos centros tuvieron un carácter laico y por primera vez se le dio acceso a la mujer (Garófalo Fernández, 2008). Estas escuelas tuvieron el mérito de ampliar su capacidad de admisión a un sector de la población desvalorizado. Aunque no significaba el fin de la discriminación, constituía un paso de avance para incluir a la mujer al mercado laboral y por tanto hacia su emancipación económica, que la liberaría algún día del yugo machista predominante.

El Plan de estudios para estas instituciones aumentaba los años de la carrera a tres para el grado elemental y a cuatro para el de Maestros Primarios Superiores, e incluyó nuevas asignaturas como la práctica de la enseñanza, mucho antes de que se introdujera en la propia España. A pesar de esto la formación de maestros se tornó infecunda por no responder a las necesidades del país, por la excesiva memorización y por la poca práctica que hizo en la realidad. Estas Escuelas Normales, además, pusieron fin a la titulación ante Tribunales de Exámenes por lo que perjudicó a los aspirantes a maestros del Oriente del país, que no podían estudiar en la capital por cuestiones geográficas y económicas (Garófalo Fernández, 2008). Las Normales de La Habana funcionaron hasta el reinicio de las luchas por la independencia en 1895 (García Galló, 1980).

No obstante, a estos proyectos los maestros seguían en falta o con escasa preparación, puesto que los métodos más generalizados no eran los propuestos por Varela o Luz y Caballero. La formación de maestros se mantuvo atrasada durante el periodo colonial. Por esta razón las autoridades que llevaron a cabo la ocupación norteamericana en Cuba en 1899, se dieron a la tarea de reorganizar el sistema educacional como uno de los aspectos principales para lograr la americanización del país. Lo anterior constituía un elemento esencial para preñar a los niños y jóvenes con el progreso estadounidense y la modernización de la sociedad cubana. Aunque el propósito fue beneficioso, no se puede obviar que con ello sentaban las bases ideológicas para la dominación neocolonial una vez que terminara la intervención.

Teniendo en cuenta esto se realizó una investigación con el objetivo de explicar la formación de maestros en Cuba entre 1899 y 1959, haciendo énfasis en el papel de las Escuelas Normales en dicha labor. Para ello se utilizaron los métodos teóricos: histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo, para darle cumplimiento al objetivo desde lo general a lo particular, a partir de la indagación e interpretación empírica de la información recopilada mediante el método de análisis documental y la técnica de triangulación de fuentes.

DESARROLLO

El norteamericano Alexis Everett Frye -primer Superintendente General de Escuelas de Cuba entre 1899 y 1901-fue el encargado de efectuar el plan de formación de maestros, respondiendo a los intereses antes expuestos. Entre las medidas que tomó estuvo contratar a cualquier hombre o mujer que poseyera la cultura suficiente para impartir clases, por Orden Militar no. 226 de 16 de diciembre de 1899. Los interesados debían obtener un certificado de los grados entre primero y tercero con

validez de un año. Pasado ese tiempo debían repetir los exámenes y durante las vacaciones estaban obligados a participar en cursos de superación (Cordoví Núñez, 2012). La necesidad de empleo hizo que miles de personas acudieran al llamado, pero a muchos les faltaban los conocimientos pedagógicos.

Este sistema conocido como maestros de certificados perduró hasta la segunda intervención norteamericana entre 1906 y 1909. Charles E. Magoon, gobernador provisional de Cuba en este periodo, debido a la presión de elementos políticos influyentes del momento y voceros del sector más escaso de preparación del magisterio público que le temía a los exámenes, decidió prorrogar los certificados por tiempo indefinido hasta que se legislase sobre la materia, suspendiendo así los certificados no sólo a los incompetentes sino también a los que poseían verdadera vocación para el magisterio (Colectivo de divulgación del MINED, 1968). Desde entonces no volvió a habilitarse a este tipo de maestros.

A su vez el 6 enero de 1899, se fundó la Asociación Nacional de Maestros, Maestras y Amantes de la Niñez Cubana. Su objetivo principal era crear una escuela cubana. Sus miembros crearon el Instituto de Libre Enseñanza el 25 de abril de 1899, con un carácter gratuito y mixto, pero tuvo que cerrar al año siguiente por falta de recursos financieros (Garófalo Fernández, 2008). Este ejemplo hace evidente el interés por mejorar la educación del país desde fechas tempranas. Aunque la institución tuvo una vida efímera su mérito radicó en estimular la formación de los primeros maestros bajo la dirección de educadores cubanos.

En consonancia con lo anterior, pero con el fin de imponer el sistema norteamericano en Cuba, desde 1898 el pedagogo estadounidense H. K. Harroun había fundado la Cuban Educational Association cuyo propósito radicaba en enviar jóvenes cubanos a realizar estudios en escuelas superiores o universidades de su país, con matrículas y becas gratis. Otras instituciones no gubernamentales como la Cuban American League y The Patriotic League proponían proyectos semejantes (Iglesias Utset, 2010). Los viajes a Estados Unidos representaban gastos inalcanzables para muchos cubanos. Estas organizaciones asumían la responsabilidad de los pagos para eliminar los obstáculos que impedían a los jóvenes viajar.

No fue hasta el año 1900 –debido a las gestiones de Frye- que se efectuó el envío de jóvenes a la universidad estadounidense de Harvard y luego a las Escuelas Normales de New Paltz en New York y de Connecticut (Cordoví Núñez, 2012). A pesar de las verdaderas intenciones, de índole política, que presentaron proyectos de este tipo, es necesario destacar que los mismos mejoraron notablemente la formación de maestros en Cuba, puesto que en los Estados Unidos se prepararían bajo las más modernas concepciones pedagógicas.

Los programas incluían dieciocho lecciones de Historia de los Estados Unidos y solo tres sobre procedimientos y métodos de enseñanza (Cordoví Núñez, 2012). Contenían, además, excursiones a fábricas y sitios de interés geográfico o histórico, así como bailes, encuentros y recepciones. En la intención de promover la grandeza de su país desempeñó un papel importante las relaciones establecidas entre los cubanos con profesores y estudiantes norteamericanos (Iglesias Utset, 2010).

Prueba de la importancia política que se le daba a la actividad radica en el hecho de que el ejército norteamericano facilitara el transporte de estos jóvenes en barcos militares (Iglesias Utset, 2010); así como el recibimiento que les hizo el presidente William McKinley en la Casa Blanca (Garófalo Fernández, 2008). Estos viajes causaron diversas reacciones entre los cubanos vinculados al magisterio. Profesores como Esteban Borrero aprobaban la iniciativa. Este criterio prevaleció por encima de la oposición de personalidades como Manuel Sanguily, quienes avizoraron la posibilidad de que los jóvenes maestros se convirtieran en vehículos de influencia cultural norteamericana, ya fuera de forma consciente o inconsciente (Cordoví Núñez, 2011). Por lo que este proyecto representaba un peligro para la identidad nacional.

Aunque las muestras de admiración y agradecimiento hacia la potencia extranjera se hicieron patentes; el complejo monumental del país despertó las aspiraciones de los maestros para levantar en Cuba memoriales similares. La visita a dicho territorio de cierta forma consolidó el nacionalismo de los maestros cubanos.

Paralelo a este proyecto se establecieron en Cuba por iniciativa del gobierno las Escuelas Normales de Verano, que funcionaron entre 1900 y 1909. La matrícula era obligatoria para todos los maestros en función y costaba de tres a seis pesos, en dependencia del sueldo que tuvieran. Solo se eximía de asistir por enfermedad o incapacidad y la aprobación de esto correspondía únicamente a las Juntas de Educación Provincial (Otero, 1941). Lo que demuestra el estricto control que se tenía sobre la actividad.

La organización de las Escuelas Normales de Verano estaba a cargo de la Junta de Superintendentes. Fueron inauguradas seis escuelas de este tipo, una por cada capital de provincia y se impartieron cursos en otras diecinueve poblaciones de importancia (Otero, 1941). Las mismas presentaron algunas limitaciones. Entre las más frecuentes se encontraban las diferencias entre los profesores universitarios que impartían los cursos y los maestros-discípulos, que condujeron muchas veces a que no se comprendieran las conferencias impartidas. Las clases, además, se realizaban en el período de más cansancio de los maestros y el pago de matrículas, así como de otros gastos de transportación o alojamiento eran lujos que no todos se podían dar (Cordoví Núñez, 2012). A pesar de ello, estos centros fueron estables en la formación de maestros durante los nueve años que funcionaron.

En aquella compleja etapa de evidente inestabilidad de la educación cubana desempeñó un papel fundamental Enrique José Varona, impulsor de una alternativa nacional frente a la oleada de opciones para la americanización que se pretendía. Este pedagogo trabajó incansablemente para poner en práctica la enseñanza experimental y eliminar la verbalista que aún predominaba en las aulas como huella del colonialismo español. Fue gracias a él que se creó en 1900 una Escuela Pedagógica, aunque había sido propuesto anteriormente por otros pedagogos como Alfredo Miguel Aguayo. Con ello Varona promovía una reforma en la enseñanza superior que pone de manifiesto su concepción antidogmática y progresista. Esta Escuela tuvo el mérito de constituir el primer centro de formación de profesionales de la Pedagogía con nivel universitario en América Latina y serviría de

modelo para la creación de centros similares en otras universidades de los países americanos de habla hispana con posterioridad.

Los graduados de la Escuela Pedagógica de la Universidad de La Habana se desempeñaron sobre todo como profesores de enseñanza media. La matrícula que presentó fue reducida y se nutrió sólo de jóvenes provenientes de las clases más acomodadas (Garófalo Fernández, 2008). La escuela impregnó a sus alumnos del conocimiento pedagógico de los primeros años del siglo XX, pero continuó la línea de escuelas clasistas. La clase humilde no tenía casi posibilidades para continuar estudios superiores.

Durante todos estos años existió en el país un grupo de intelectuales con la idea de instaurar escuelas con métodos eficaces para la formación de maestros apegados a la realidad nacional. Entre los defectos del sistema escolar cubano se mencionaba la falta de Escuelas Normales (Garófalo Fernández, 2008). Las escuelas existentes carecían de laboratorios y otras instalaciones apropiadas para impartir enseñanzas indispensables como la pedagogía de anormales -preparación de niños con dificultades mentales-, psicología o pedagogía de escuelas secundarias (Aguayo, 1954). Los autores Aguayo (1954) y Guerra Sánchez (1954) refieren que en estos centros no se realizaban prácticas profesionales o estas no eran sistemáticas en el caso de la Escuela Pedagógica, algo que consideraban necesario para preparar a los nuevos formadores.

Otro esfuerzo en la formación de maestros en estos primeros años vendría dado por el pedagogo Alfredo Miguel Aguayo, quien creó en 1902 la Escuela Normal por Correspondencia con el objetivo de preparar fundamentalmente a los aspirantes para el ingreso a la Escuela Pedagógica. Los interesados recibían los temas con preguntas por correo y eran evaluados cada tres o cuatro meses (Cordoví Núñez, 2012). Esta Escuela abría posibilidades para los jóvenes de todas las provincias, lo que le daba un gran valor. Constituye también, un antecedente de la Educación a Distancia en Cuba. Las diferentes Asociaciones de Maestros en el país también dirigieron su labor a formar a los educadores (Cordoví Núñez, 2012). Con este tipo de proyectos se extendía la formación de maestros por todo el país y se lograba eliminar un poco la centralización que, hasta entonces, había tenido La Habana sobre la educación.

La prensa tuvo un papel importante en esta etapa como divulgadora de actividades pedagógicas para la preparación del magisterio. Se puede citar la labor de la Revista Pedagógica Cubana, La Escuela Moderna, Alrededor de la Escuela, Revista de Educación, Cuba Pedagógica, entre otras. En ellas se difundían panfletos para impulsar actividades intelectuales. Divulgaban resultados de investigaciones. Se utilizaban para impartir, a propuesta de Arturo R. Díaz, Cursos de Estudios de preparación de exámenes a los maestros de pueblos y ciudades. Por ejemplo, Cuba Pedagógica publicaba trabajos prácticos en forma de lecciones acordes a los cursos de estudio de diversas asignaturas. En el lapso que trascurrió tras la clausura de las Normales de Verano hasta la apertura de las Escuelas Normales, la prensa tuvo un papel más destacado aún, porque cubrió el vacío formador existente (Cordoví Núñez, 2012).

Para la segunda mitad de la década de 1910 el sistema implantado por los gobiernos, interventor y republicanos no había logrado formar todavía la cantidad de profesores que se necesitaba. Les faltaba una metodología que fuera aplicable a las condiciones del país. Se comprendía que todos los centros y proyectos –antes mencionados- habían ayudado a aliviar en cierto momento al país de la creciente necesidad de maestros. No obstante, ya no eran suficientes.

La población del país creció en los primeros años de la República en un tres por ciento anual. El censo de 1899 muestra que la situación demográfica de la Isla al concluir la contienda bélica era de 1 572,8 mil habitantes y para 1919 había alcanzado la cifra de 2 889,0 mil. Las provincias más pobladas eran Camagüey y Oriente; además el crecimiento rural fue mayor que el urbano (Colectivo del Instituto de Historia de Cuba [IHC], 2004). Por tanto, los niños en edad escolar eran más numerosos y se requería una mayor cantidad de maestros. Para los lugares más alejados era difícil el acceso a instituciones docentes, pues la mayoría se encontraban en La Habana y unos pocos en las capitales provinciales. Por otro lado, con el cierre de la mayoría de estos centros la formación del magisterio se hizo más difícil.

A tenor de lo anterior Alfredo Miguel Aguayo refiere que para 1914 solo se contaba en el país con la Escuela de Pedagogía y agregaba “(...) Tal y como se halla organizada, la Escuela de Pedagogía ya no responde bien a su finalidad (...)” (1954: p.51-52). Era necesaria la búsqueda de nuevos espacios docentes. Era preciso para los tiempos que se vivían una escuela que diera la norma, la orientación pedagógica en la formación del magisterio, que no se limitara a la simple práctica de la enseñanza, una escuela que reuniera la función docente y el estudio e investigación o experimentación pedagógica (Luzuriaga, 1959). Las Escuelas Normales reunían esas características.

La lucha por la instauración de este tipo de escuelas en Cuba había comenzado desde la temprana fecha de 1901 cuando el patriota, literato y pedagogo José María Izaguirre publicó un plan para establecer una Escuela Normal. Tenía como objetivo evitar el traslado a los Estados Unidos para formar maestros, por lo que constituía una propuesta de defensa de los intereses patrios. En 1909 el entonces Superintendente de Escuelas en Pinar del Río, Fidel Miró presentó al Senado el plan de Escuelas Normales para maestros de zonas rurales y el presidente de la Comisión de Instrucción Pública del Senado, Manuel Sanguily discutió en 1910 un proyecto de Ley sobre Escuelas Normales redactado por Alfredo Miguel Aguayo (Cordoví Núñez, 2012). Este último proyecto obtuvo mejor suerte.

A pesar de los esfuerzos realizados el procedimiento gubernamental entorpecía el proceso de creación de estos centros. La Cámara de Representantes le dio de largo al asunto sin llegar siquiera a discutirlo (Cordoví Núñez, 2012). En 1915, tras extensos esfuerzos, la Cámara discutió el proyecto de Sanguily y aprobó por Ley de 16 de marzo la creación de las Escuelas Normales (secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915). Ante esta situación resultaría curioso conocer las condiciones que propiciaron el voto a favor de la creación de las Escuelas Normales en el año 1915, si hasta ese momento se había ignorado las exigencias de los educadores del país al respecto.

La situación económica, política y social que presentaba Cuba en 1902, provocada por las consecuencias de la guerra que recién finalizaba y las condiciones que dejaba el gobierno interventor para retirarse, era pésima. El cuadro no cambió durante toda la presidencia de Tomás Estrada Palma ni con su sucesor José Miguel Gómez, cuyas políticas no permitirían el desarrollo de ningún proyecto con fines sociales. En 1913 cuando llegó a la presidencia Mario García Menocal el escenario comenzó a cambiar de forma relativa.

Menocal estableció que el sistema educacional del país estuviera en manos de personas peritas y de preferencia con estudios pedagógicos universitarios. No hizo política en el ramo y dejó actuar con libertad tanto al secretario como a los funcionarios (Colectivo del IHC, 2004). Por ello favoreció la aprobación de la ley del 16 de marzo de 1915. Aunque, el aspecto determinante en esta toma de decisiones fue la presencia en el gobierno de Enrique José Varona como vicepresidente, así como también la del secretario de Instrucción Pública Ezequiel García Enseñat y de su sucesor el doctor Juan Ramón Xiques.

El otro factor fundamental recayó en la economía. Entre 1912 y 1913 la agroindustria cubana pasó a ser la proveedora fundamental de azúcar crudo. Esto se incrementó con la culminación del canal de Panamá que abrió nuevos horizontes para los embarques hacia el Lejano Oriente y el estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914. El inicio de la contienda afectó de forma inmediata el envío de productos agrícolas hacia Gran Bretaña. Al suspenderse el envío de azúcar de remolacha a los ingleses, estos realizaron una compra desesperada a Estados Unidos que presionó el mercado, provocando un alza inmediata de los precios del dulce. "(...) Si en julio de 1914 el dulce se había vendido en La Habana a 1,93 ctv. la libra, al mes siguiente su precio fue de 3,66 ctv. (...)" (Colectivo del IHC, 2004: p. 101). El nuevo panorama económico de la Isla abrió la posibilidad de hacer cambios en la sociedad. En 1915 el estado contaba con los recursos suficientes para financiar una escuela pública tal como las Escuelas Normales.

En ese escenario económico y político favorable se inauguraron las dos primeras Escuelas Normales el 11 de diciembre de 1915 en la planta alta del antiguo hospital de San Ambrosio en La Habana. La tercera Escuela Normal abrió en Oriente el 10 de octubre de 1916 y se ubicó según la división política administrativa actual en la provincia de Santiago de Cuba. En octubre de ese mismo año se fundó la Escuela Normal de Santa Clara, la de Pinar del Río abrió el 5 de enero de 1918 y la de Matanzas el 16 de octubre del mismo año. Por último, en 1923 abrió la de Puerto Príncipe, Camagüey (Garófalo Fernández, 2008). Hasta ese año los maestros camagüeyanos se habían formado en la de Santa Clara.

Las Escuelas Normales del país tuvieron un carácter mixto, a excepción, de las de La Habana, hasta su integración por Decreto Ley no. 16 de 1934 (Ministerio de Educación [MINED], 1976). En los años posteriores se crearon otras Normales en poblaciones importantes del país, como Cienfuegos en 1953. Del mismo modo se crearon Escuelas Normales de Kindergarten, para formar a los maestros de Jardines de la Infancia. Aunque ya desde 1902 funcionaba en La Habana una escuela de este

tipo, se abrieron tres nuevas instituciones, una en Las Villas, otra en Camagüey y otra en Oriente (Guerra Sánchez, 1952).

Para inspeccionar el funcionamiento de las Escuelas Normales se designó al pedagogo mexicano Leopoldo Kiel García, quien tenía amplia experiencia como catedrático, inspector general, director general de la enseñanza normal en su país y comisionado para estudiar la organización de la enseñanza normal en Francia, Inglaterra y Alemania. En 1915 fue nombrado asesor técnico de la Secretaría de Educación en la Ciudad de la Habana y contratado por ocho años para fundar y organizar las Escuelas Normales de Maestros (Meneses Morales, 1998). A su cargo quedó también la confección del plan de estudio y el reglamento interno de estos centros. La carrera se extendería durante cuatro cursos.

Las Escuelas tenían un carácter gratuito y externo según prescribía el artículo IV de la sección primera de la Ley de creación de las Escuelas Normales de 1915. La matrícula inicial que tuvieron estas escuelas fue de cincuenta estudiantes según el artículo VII de la sección segunda de dicha Ley (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1915) pero, según se expone en el Decreto 1527 (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1927), en 1926 por Ley de 17 de febrero se modificaba con el artículo II lo establecido. De esta manera se aumentó la matrícula a ciento cincuenta para las Normales de La Habana y a setenta y cinco para las del resto del país, debido a la presión popular por la falta de maestros.

La presión se acrecentó con la posterior apertura de las Escuelas Primarias Superiores en 1927 con lo cual el país requeriría de un mayor número de maestros primarios. Por ello en octubre de 1927 se estableció el Decreto no. 1527 (secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1927) que permitía al secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes ampliar el ingreso de estudiantes según las necesidades de cada territorio. Luego, a partir de 1933, se logró algunos aumentos circunstanciales en las inscripciones (García Galló, 1980). Aun así, el número de normalistas graduados no fue suficiente respecto al aumento de la población escolar, abordada con anterioridad y que continuó aumentando en las siguientes décadas.

Las Escuelas Normales presentaron numerosas insuficiencias desde su creación, pese a los meritorios logros que tuvo, a los que se hará referencia más adelante. Todas trabajaron en sus primeros años con disposiciones disímiles. Los planes de estudio, al margen de sus logros, adolecían de proyección en cuanto a las particularidades de las provincias donde se ejercían. Los programas de las asignaturas carecían de coordinación y unidad a nivel nacional. En general, se encontraban demasiado recargados (Guerra Sánchez, 1922). Por ese motivo por Decreto no. 1153 de primero de julio de 1929 se unificaron los programas de estudio de las Normales (MINED, 1976). Esta unificación no presentó grandes diferencias, aunque su mayor mérito estuvo en resolver la dificultad de los contenidos excesivos.

Debido a los problemas que presentaban estos centros, el Reglamento General para las Escuelas Normales de la República –dictado el 4 de diciembre de 1915 por Decreto no. 1624-, fue modificado en varias ocasiones durante el periodo estudiado. Su intención era reglamentar las actividades de las

Escuelas Normales del país para mejorar su funcionamiento. Aun así, no se eliminaron todas las dificultades porque las modificaciones realizadas no eran esenciales. Estos versaban en lo fundamental sobre los cambios en la admisión de estudiantes en estos centros docentes y el arrastre de asignaturas. Lo cual respondía a la necesidad creciente de maestros que se necesitaba en el país.

La preparación profesional era incoherente y poco efectiva según Guerra Sánchez (1922). Los normalistas no eran capacitados para enfrentarse a un aula de diferentes grados académicos, lo cual era muy común en las escuelas rurales. Una vez graduados la mayoría de los jóvenes maestros debían enfrentarse a niños de múltiples grados en una misma aula y tener que enseñarlos sin haberse preparado para ello. Eso constituía uno de los principales errores que mantenía la pedagogía cubana.

Otra dificultad de la preparación profesional normalista fue recogida en la obra Problemas de la Nueva Cuba redactada -a petición del presidente Carlos Mendieta- por la Comisión de Asuntos Cubanos de la Foreign Policy Association en 1934. En el informe se enunciaba que las escuelas formadoras de maestros de Cuba estaban fracasando en cuanto a satisfacer las necesidades de la población rural. Consideraban indispensable que los maestros primarios rurales conocieran los problemas agrícolas de las localidades donde trabajaban para poder transmitir a sus alumnos soluciones a ellos. Las Escuelas Normales, encargadas de formar a dichos maestros, no contemplaban estos elementos en sus programas de estudio. Para resolver esta dificultad se creó en 1941 la Escuela Normal Cívico Rural "José Martí" que fue destinada a formar a los maestros y misioneros de educación cívico-rural, pero que se transformó apenas tres años después en una escuela politécnica (Guerra Sánchez, 1952).

Por otra parte, la inestabilidad de la dirección nacional constituía un fracaso, cada director de Escuela Normal debía trabajar por su cuenta. Las Escuelas Normales funcionaban casi sin relación alguna con las escuelas públicas como si no fueran parte del sistema nacional de enseñanza primaria (Guerra Sánchez, 1922). El constante cambio de los funcionarios de la Secretaría de Instrucción Pública- que respondían más a los intereses de los partidos políticos en el poder- no ayudaba en la situación. Guerra Sánchez (1922) opinaba que se debía dotar a las Escuelas Normales de una dirección central que las rigiera y las mantuviera en estrecha relación con los funcionarios y los maestros primarios en general. Estaba convencido, además, de que la incompleta y deficiente organización de la Escuela de Pedagogía de La Habana imposibilitaba la adecuada preparación del personal docente de las Escuelas Normales.

Un aspecto que desmoralizó a las Escuelas Normales fue la venta de plazas, lo cual llegó a convertirse en un negocio. Las plazas de las llamadas enseñanzas especiales -inglés, música, artes manuales, educación física y dibujo-eran otorgadas a personas recomendadas por los políticos, tanto del gobierno como de la oposición (Colectivo de divulgación del MINED, 1968). Aunque algunos de ellos tenían capacidad para ejercer el magisterio, con la gran mayoría no ocurría de esa manera. Aun así, durante sus primeros años las Escuelas Normales contaron con los mejores educadores del

país. Con las plazas de estudiantes ocurría algo similar, servían como un negocio rentable para los responsables de otorgar dichas plazas.

Independiente a los problemas internos que presentaban las Escuelas Normales, la situación del país tuvo mucho que ver con los aspectos negativos que mantuvieron. Las condiciones económicas que habían favorecido la creación de dichos centros durante el gobierno de Menocal comenzaron a cambiar al finalizar su segundo período presidencial que se extendió de 1917 a 1921. La Guerra Mundial había acabado y los países productores de azúcar de remolacha comenzaron a ocupar su lugar en el mercado internacional. Volvía a comenzar la competencia de los países productores. El crack del 20 conllevó a una aguda crisis económica financiera que se extendió incluso durante el gobierno de Alfredo Zayas entre 1921 y 1925. El presupuesto de Instrucción Pública sufrió una drástica rebaja en estos años (Colectivo del IHC, 2004).

Por tanto, a las provincias les fue muy difícil mantener desde entonces a las Escuelas Normales como al inicio. Sufrieron afectaciones por ello, las becas para maestros y estudiantes normalistas, así como las excursiones y otras actividades culturales por falta de capital. La dirección de las Escuelas Normales tuvo que sufragar este tipo de gastos a partir de 1920, por medio de diferentes alternativas. Mientras, que las becas quedaron solo para aquellos catedráticos que pudieran financiar los gastos de un viaje al extranjero. La situación económica que poseía el gobierno de cada provincia, así como la disposición que el mismo tuviera de ayudar -dígase en locales, material escolar y recursos -influyó en el desarrollo de las Escuelas Normales de cada territorio.

Con los gobiernos de Gerardo Machado entre 1925 y 1933, la situación volvería un poco a la normalidad. Durante sus períodos presidenciales se elevó el presupuesto de Instrucción Pública a más de \$ 15 000 000, el más alto que había tenido hasta el momento (Guerra Sánchez, 1954). No obstante, en comparación con el presupuesto destinado a otras ramas continuaba siendo mínimo.

El estallido de la crisis económica mundial capitalista de 1929 con sus funestos resultados para Cuba agravaría las dificultades. Lo cual se constata con el hecho de que los maestros recibieron una rebaja del 50% de sus salarios, por Decreto 1786 de 29 de noviembre de 1932 (secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1932) hasta dejar de percibirlos en su totalidad al final del machadato. Por otra parte, la actitud asumida tanto por estudiantes como profesores de las Escuelas Normales de Cuba durante la década de 1920, la posterior Revolución del 30 y la década de 1950 - con claros síntomas de enfrentamiento a la dictadura de Machado y al ulterior militarismo de Fulgencio Batista- le valieron una constante represión, la intervención militar, la cesantía de profesores comunistas y su clausura en varias ocasiones durante el período (Garófalo Fernández, 2008).

Las Escuelas Normales para Maestros y Maestras no estuvieron exentas de la discriminación racial y social predominante en la época. Aunque eran escuelas para estudiantes de condición humilde, no se tenía esto en cuenta a la hora de exigir la compra de materiales escolares y uniformes con precios altos. No obstante, a esto, la disciplina y la calidad de la enseñanza contribuyeron a la formación de

una generación de pedagogos que supieron con su labor educativa transmitir valores y sentimientos de amor e identidad a las siguientes generaciones (Águila Zamora y Almeida Alonso, 2017).

A pesar de las deficiencias que presentaron las Escuelas Normales, sus logros fueron insuperables en la época. Una vez admitidos los jóvenes normalistas recibían una amplia preparación, no solo a nivel intelectual. Se mantenían en estrecho vínculo con los espacios políticos y ramos económicos fundamentales de su provincia, a través de actos públicos y eventos deportivos. La prensa también constituyó para ellos una forma de proyectarse en la sociedad. Los profesores de las Normales plasmaban en las páginas de revistas provinciales, nacionales e internacionales, sus investigaciones y experiencias. Ofrecían una constante actualización pedagógica y fomentaban cultura, higiene y moral en la sociedad cubana. También utilizaron con este fin otros medios de comunicación como la radio.

Es importante destacar entre los logros de las Normales la búsqueda de una constante actualización de los contenidos y métodos de enseñanza para lograr la mejor preparación posible de los normalistas, bajo las orientaciones de grandes pedagogos de la época como Ramiro Guerra. En el periodo se establecieron seis planes de estudios diferentes. El primero rigió desde octubre de 1916 a junio de 1923, el segundo hasta 1927, el tercero hasta 1929, el cuarto hasta 1930, el quinto hasta 1937 y por último, el sexto hasta 1958. Se trataba de respaldar la formación multidisciplinaria de los futuros docentes con el perfeccionamiento de las materias que recibían (Aguilera Hernández, Rodríguez Pérez y Fernández Luna, 2016).

Los métodos utilizados en las Escuelas Normales no fueron iguales a los empleados con anterioridad en otras instituciones educacionales. Durante los primeros años del siglo XX por ejemplo la Historia de Cuba se había enseñado exaltando los méritos de las personalidades. Se trataba de una historia político-cronológica, fáctica, lineal, descriptiva, de acontecimientos y personalidades ilustres que eran tratadas por igual, sin distinción ideológica. Se recomendaba omitir o tratar de forma somera hechos conflictivos entre los gobiernos de Estados Unidos y de Cuba, así como el papel de los sectores populares en las luchas por reivindicaciones sociales con el fin de contener las tensiones sociopolíticas (Rodríguez Ben, 2018) y consolidar así el dominio neocolonial. Para ello, consideraban suficiente que pudieran reproducir de memoria los hechos políticos.

Los métodos utilizados en las Escuelas Normales eran más activos puesto que combinaban lo expositivo con lo interrogativo. Las clases debían ser interactivas e incluir ejercicios como la lectura crítica y la confección de cuestionarios, (Cordoví Núñez, 2012) lo cual demuestra una evolución en el pensamiento del magisterio cubano. Además, propiciaba la toma de conciencia por parte de los estudiantes y el desarrollo de valores patrios a partir de la introducción del uso de medios de enseñanza y de la historia local.

A pesar de estos cambios se mantuvo el enfoque apologético. El objetivo final era que los estudiantes aceptaran la dominación norteamericana como la única opción para el desarrollo e independencia del país. No obstante, los jóvenes normalistas tuvieron un papel destacado en las luchas contra los gobiernos títeres y corruptos de Cuba. Los normalistas orientales, villareños y

habaneros, sobre todo, tuvieron un accionar notorio en la época contra los males de la República. Fueron los normalistas –dentro del movimiento estudiantil- los más sensibles a adoptar ideales radicales, puesto que sus filas estaban formadas fundamentalmente por los sectores más humildes de la sociedad.

Otro logro de la enseñanza normal en Cuba fue el establecimiento de prácticas profesionales sistemáticas. Desde el segundo año de la carrera los normalistas, en cumplimiento del capítulo sobre Conferencias Pedagógicas y Práctica Escolar del Reglamento de las Escuelas Normales –cuyos artículos variaron solo de número en las diferentes modificaciones que este sufrió-, debían comenzar con las prácticas de observación en las Escuelas Primarias Anexas. En tercero realizaban las prácticas de clases y en cuarto año las prácticas escolares que se efectuaban de manera consecutiva en las aulas de la Primaria Anexas (García Galló, 1980). Los estudiantes tenían que demostrar en las prácticas sus capacidades para impartir cualquier disciplina. La creación de las Primarias Anexas a su vez tenía otro resultado positivo. Sus aulas ayudaban a disminuir -en cierto modo- la carencia de escuelas primarias en las provincias.

Otro elemento notorio de las Escuelas Normales fue su papel como impulsoras de prestigio laboral para las mujeres. Las matrículas de estas escuelas fueron cubiertas en su gran mayoría por el sexo femenino. Por ejemplo, en el año 1952 el 88% de la matrícula de todas las Escuelas Normales del país estaba constituido por mujeres (Guerra Sánchez, 1952). Esto les daba la oportunidad de destacar como profesionales competentes y respetables en una época plagada de normas machistas convencionales.

La superación del magisterio constituyó otro logro de las Escuelas Normales. Desde su creación se reanudaron los Cursos de Perfeccionamiento que entonces tuvieron como sede dichas escuelas. Muchas de las conferencias eran impartidas por los mismos profesores de la Escuela Normal en que se encontraban. Los profesores de las Normales ofrecían estos cursos también en otras poblaciones de importancia de sus provincias. A partir de 1941 se restablecieron también los Cursos de Veranos, esta vez en la Universidad de La Habana a propuesta de Raúl Roa. Los mismos tuvieron un gran impacto científico-cultural en la superación profesional. Con la creación de la Universidad de Oriente en 1947 y de Las Villas en 1952 estos cursos se extendieron (Garófalo Fernández, 2008) para facilidades de los maestros de otras provincias. Los mismos siempre contaron con la colaboración de las Escuelas Normales enclavadas en el territorio, así como de otras instituciones.

Después del triunfo de la Revolución por los artículos 14, 15, 16 y 17 del Capítulo II de la Ley 680 que se publicó en la Gaceta Oficial de la República de Cuba el 24 de diciembre de 1959, se extinguieron las Escuelas Normales, las Escuelas Normales de Kindergarten, las Escuelas del Hogar y se crearon en su lugar las Escuelas de Maestros Primarios (MINED, 1975). Según palabras del pedagogo Gaspar Jorge García Galló las Escuelas Normales: “(...) ofrecieron una sistematización de contenidos y una preparación técnica, a veces tan alta o mejor que la propia Escuela de Pedagogía de la Universidad (...)” (1980: p.59). Lo cual significaba que las Escuelas Normales habían superado centros de tan alto nivel como debían ser los de estudios superiores. Esto era lo que se esperaba

con su fundación. Las Escuelas Normales debían ser las instituciones formadoras de maestros más completas y eficaces.

CONCLUSIONES

Entre 1899 y 1959 se pusieron en práctica numerosos proyectos de formación de maestros tanto de iniciativa gubernamental como de particulares. Los mismos se ubicaron fundamentalmente en La Habana, dejándoles poco margen de ingreso a jóvenes de otras provincias y de condición humilde. Estos proyectos, aunque dotaron a los maestros de los conocimientos pedagógicos de principios del siglo, adolecieron de apego a la realidad nacional, carecieron de práctica y de preparación metodológica en algunos aspectos necesarios, como la enseñanza de niños con dificultades mentales.

A partir de 1915 se crearon las Escuelas Normales a lo largo de todo el país, lo que debía perfeccionar y extender la formación de maestros en Cuba. Las Escuelas Normales, más allá de las dificultades que presentaron, se encuentran entre los mejores y más estables centros de formación de maestros durante la época republicana en Cuba por la adecuada preparación integral de sus estudiantes, el empleo de métodos más activos, la realización de prácticas profesionales, la superación constante y por su proyección en la sociedad a través de diversas vías como la prensa y la radio. Fueron además voceras de la cultura y la higiene.

BIBLIOGRAFÍAS

- Aguayo A. M. (1954). El sistema escolar de Cuba. Estudio crítico de su estado actual y de las reformas que necesita. En: Guerra Sánchez R. (comp). *Rehabilitación de la Escuela Pública: Un problema vital de Cuba en 1954*, (t. 2). La Habana, Cuba: Editorial Lex.
- Águila Zamora, H. y Almeida Alonso, E. (2017, 11 de diciembre). La Escuela Normal para Maestros de Santa Clara: una institución insigne. <https://historiacubanacan.blogspot.com/2017/12/la-escuela-normal-para-maestros-de.html?m=1>
- Aguilera Hernández, J., Rodríguez Pérez, Z. Y. y Fernández Luna, Z. (2016, 30 de noviembre). La Escuela Normal para Maestros de Oriente: su trascendencia para la educación y las tradiciones de lucha de la juventud santiaguera (1916-1958). *Revista Santiago*, (Especial), 110-124. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1813>
- Cordoví Núñez, Y. (2011). Rumbo a Harvard y a New Palz. Experiencias formadoras de maestros cubanos en Estados Unidos: 1899-1902. *Revista Espacio Laical*, (2), 104-108. <https://oncubanews.com/wp-content/uploads/2017/10/Art%C3%ADculo-de-Yoel-Cordov%C3%AD.pdf>
- Cordoví Núñez, Y. (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Colectivo de divulgación del Ministerio de Educación. (1968). *La educación en los cien años de lucha*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo del Instituto de Historia de Cuba. (2004). *Historia de Cuba: La Neocolonia organización y crisis desde 1899 hasta 1940*. Segunda reimpresión. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

- García Galló, G. J. (1980). *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial de Libros para la Educación.
- Garófalo Fernández, N. (2008). *La superación de los maestros en Cuba (1899-1958)*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerra Sánchez, R. (1922, noviembre-diciembre). Un programa nacional de acción pedagógica. *Revista Bimestre Cubana*, (4), 387-353.
- Guerra Sánchez, R. (1952). La Enseñanza en Cuba en los primeros cincuenta años de independencia. En: *Historia de la nación cubana*, (t.10). La Habana, Editorial Historia de la Nación Cubana.
- Guerra Sánchez, R. (1954). Agravamiento de la deterioración y de la decadencia del sistema de escuelas públicas. En: *Rehabilitación de la Escuela Pública: Un problema vital de Cuba en 1954*, (t. 2). La Habana, Cuba: Editorial Lex.
- Iglesias Utset, M. (2010). *Las metáforas del cambio en la vida cotidiana: Cuba 1899-1902*. (2.ªed.).La Habana, Cuba: Ediciones Unión.
- Luzuriaga, L. (1959). Escuela Normal. En: *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S. A.
- Ministerio de Educación. (1976). *La educación en Cuba 1975*. La Habana, Cuba.
- Meneses Morales, E. (1998). Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX. (2.ª ed.). México, Universidad Iberoamericana.
- Otero, L. (1941). *Código Escolar*. La Habana, Cuba: Talleres Tipográficos de Carasa y CA., S. en C., Brasil Nos.
- Rodríguez Ben, J. A. (2018). La enseñanza oficial de la Historia de Cuba durante la conformación y el desarrollo de la República Neocolonial (1899-1958). En: Bernal Echemendía J. E. (comp). *Voces de la República una visión contemporánea* (vol. 12). Sancti Spíritus, Cuba: Ediciones Luminaria.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1915, 19 de marzo). Ley sobre creación de Escuelas Normales de 16 de marzo de 1915. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 1 (65), 3273-3278.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1923, 16 de agosto). Decreto 1056 de 25 de junio de 1923. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 2 (40), 3369-3383.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1927, 21 de octubre). Decreto 1527 de 15 de octubre de 1927. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 4 (95), 6779-6780.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1932, 16 de diciembre). Decreto 1786 de 29 de noviembre de 1932. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, (141).

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICEs CSIC

EL PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DE LOS CUIDADORES INFORMALES DE PERSONAS MAYORES

Luis López-Lago Ortiz

<https://orcid.org/0000-0002-2129-3442>

Universidad de Extremadura.
Personal Científico investigador Escuela Politécnica.
luislopezlago@unex.es

Borja Rivero Jiménez

<https://orcid.org/0000-0002-3691-0968>

Universidad de Extremadura.
Personal Científico investigador Escuela Politécnica.
brivero@unex.es

Lorenzo Mariano Juárez

<https://orcid.org/0000-0001-8483-7200>

Universidad de Extremadura.
Profesor Facultad de Enfermería y Terapia Ocupacional.
lorenmariano@unex.es

David Conde Caballero

<https://orcid.org/0000-0002-5967-4371>

Universidad de Extremadura.
Profesor Facultad de Enfermería y Terapia Ocupacional.
dcondecab@unex.es

Beatriz Muñoz González

<https://orcid.org/0000-0001-9373-5062>

Universidad de Extremadura.
Profesora Facultad de Formación del Profesorado.
bmunoz@unex.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Luis López-Lago Ortiz, Borja Rivero Jiménez, Lorenzo Mariano Juárez, David Conde Caballero y Beatriz Muñoz González: "El papel de las tecnologías en la formación de los cuidadores informales de personas mayores", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 6 julio-septiembre 2021, pp. 80-89). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlanter/ZOZO9175>

RESUMEN

En el artículo se analizan las relaciones sociales y los patrones culturales que sustentan la cultura informal de los cuidados en España, y se exponen algunos de los factores principales que suponen un obstáculo para profesionalización de este sector. Se establecen los perfiles de los cuidadores informales destacando que en su mayoría son mujeres, ya sean familiares o, si no pertenecen al núcleo familiar, cabe destacar el papel de las mujeres inmigrantes en el sector no profesionalizado. Así mismo analizamos las distintas relaciones que tienen los colectivos vinculados a los cuidados informales de los mayores con las tecnologías, destacando el uso del teléfono móvil y de las aplicaciones de mensajería instantánea. Con este resultado realizamos una propuesta para que los responsables de las políticas de cuidados de las personas mayores contemplen acciones de

formación que se puedan transmitir a través del teléfono móvil y mediante aplicaciones de mensajería con las que los potenciales usuarios estén familiarizados.

Palabras clave: Cuidadores, Envejecimiento, Tecnología, Cuidados informales, Mensajería instantánea.

THE ROLE OF TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF INFORMAL CAREGIVERS OF THE ELDERLY

ABSTRACT

The article analyzes the social relations and cultural patterns that sustain the informal caregiving culture in Spain and exposes some of the main factors that are an obstacle to the professionalization of this sector. The profiles of informal caregivers are established, highlighting that most of them are women, whether they are family members or, if they do not belong to the family nucleus, the role of immigrant women in the non-professionalized sector is noteworthy. We also analyzed the different relationships that the groups linked to the informal care of the elderly have with technology, highlighting cell phones and instant messaging applications. With this result, we proposed for those responsible for care policies for the elderly to consider training actions that can be transmitted through the cell phone and messaging applications with which potential users are familiar.

Keywords: Caregivers, Aging, Technology, Informal care, Instant messaging.

INTRODUCCIÓN

España, como el resto de los países occidentales, ha experimentado una serie de cambios demográficos caracterizados por el incremento de la longevidad y la disminución de la fecundidad lo que ha provocado un notable envejecimiento de la población (Abellan et al., 2017). Este fenómeno se ha visto acompañado por otros procesos sociales en las últimas décadas como son la incorporación de la mujer al mercado laboral, la migración del entorno rural a las ciudades, el descenso en los niveles de convivencia intergeneracional en el hogar, el descenso de la tasa de viudez, cambios culturales en las formas de ocio, transformaciones del modelo de familia o el fenómeno migratorio (Martinez , 2003) que afectan directamente a los procesos socioculturales relacionados con el envejecimiento. En este sentido cabe destacar que, a pesar de esos cambios, en España hay una sólida base cultural que propicia que los cuidados de los mayores se sigan dando en el ámbito familiar, en lo que se ha llamado “la cultura informal de los cuidados” y que analizaremos a continuación. Además, hay un fenómeno, que en los años 90 del siglo pasado cobró una magnitud destacable en el ámbito de los cuidados informales, la incorporación de cuidadores no profesionales de origen inmigrante (Zabalegui et al., 2007).

El IMSERSO (Instituto de Mayores y Servicios Sociales) hace una estimación de los cuidadores¹ informales dentro del núcleo familiar que alcanzaría las 950.528 personas, y la población a la que atiende este colectivo sería de 1.226.181 personas mayores de 65 años. Así mismo, esta institución reconoce la dificultad a la hora de hacer una estimación de las personas trabajadoras informales que no pertenecen al núcleo familiar, hecho que se complica aún más en el caso de personas de origen extranjero en situación irregular (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2005).

En este escenario de relaciones de cuidados informales, ¿de qué manera se puede mejorar la cualificación de los cuidadores para que su labor sea lo más profesional posible?, ¿se pueden desarrollar políticas públicas que contemplen la formación de este colectivo al que es tan difícil de acceder desde las administraciones públicas? y ¿puede la tecnología ayudar a transmitir contenidos formativos a los cuidadores informales? En este artículo realizamos un primer acercamiento a estos temas.

CUIDADOS INFORMALES Y DIFICULTADES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN EN ESPAÑA.

La persistencia de la informalidad y las dificultades para la profesionalización del sector de los cuidados hacia las personas mayores en España tienen su origen en múltiples factores. Pero el peso cultural del modelo de cuidados donde la familia es el principal proveedor de éstos tiene un peso fundamental (Moreno-Colom et al., 2017). Existe un acuerdo generalizado en calificar este modelo de cuidados familiares como “familista” o “familiarista” (Casanova et al., 2017; Fernández-Alonso & Ortega, 2018; García-Faroldi, 2015).

El modelo “familista” de cuidados a las personas mayores en los Estados del Bienestar, está particularmente arraigado en las sociedades del Sur de Europa o mediterráneas (Moreno, 2004). Y aunque es innegable que los cambios socioculturales experimentados por estas sociedades en las últimas décadas han transformado las formas y la intensidad de las relaciones dentro del ámbito familiar, en el modelo “familista”, la familia nuclear es el principal espacio social suministrador de cuidados en términos culturales (Fernández-Alonso & Ortega, 2018). Así este modelo se proyecta en el imaginario social como un “deber ser” de las conductas de cuidados, donde las familias tienen una suerte de “obligación moral” respecto a los cuidados de las personas mayores. En este patrón cultural el peso de los cuidados recae principalmente en las mujeres (Di Novi et al., 2015). En definitiva, la norma cultural impone un modelo ideal de cuidados donde la mujer es la responsable de proveer la atención a las personas mayores, y esto dificulta la profesionalización del sector de los cuidados en cuanto las mujeres, especialmente en entornos con un fuerte peso de la tradición, asumen de forma natural su rol de cuidadoras dentro del ámbito familiar (Recio et al., 2015).

No obstante, hay que puntualizar que hablamos de un modelo cultural “familista” que se ha visto sometido a numerosos cambios socioculturales y que está en permanente transformación. Si bien

¹ López (2016) define a los cuidadores informales como aquellos que no tienen un beneficio económico a cambio de desarrollar la labor cuidadora, o lo hacen dentro de la economía sumergida, por lo general no tienen un horario fijo estipulado y no tienen por qué tener una formación especializada.

sus ideas principales subyacen en el sustrato ideológico de las relaciones familiares y condicionan las conductas respecto a los cuidados, y consecuentemente sobre la profesionalización de las personas cuidadoras. En este sentido cabe señalar que fenómenos como la incorporación de la mujer al mundo laboral, los cambios en las pautas de convivencia dentro de la familia nuclear o la emigración del campo a la ciudad han relativizado el peso de los “ideales de cuidados” propios del modelo “familista”.

Así en España actualmente, más allá de los imaginarios culturales sobre el cuidado, encontramos que coexisten los recursos de carácter público para el cuidado de los mayores, con una multitud de formatos (residencias de mayores, teleasistencia, asistencia a domicilio, etc.), con una amplia gama de servicio que proveen empresas y personal autónomo y, en menor medida, entidades sin ánimo de lucro, como ONG, asociaciones, fundaciones, etc. (De Souza, 2019; Durán, 2015; Osorio et al., 2018). Así, en términos culturales, los cuidados de las personas mayores recaen en la familia, pero cuando ésta no puede proporcionarlos, o decide no asumirlos, son los recursos públicos quienes ocupan ese lugar. Por otra parte, donde no llega el Estado, o si por decisión propia o de la familia, no se eligen los recursos de la administración pública, hay un amplio abanico de oferta privada en la provisión de cuidados (López-Lago et al., 2021b).

Respecto a los recursos para los cuidados de personas de edad avanzada con dificultades de movilidad, enfermedades crónicas o mayores de 80 años, en España, se ha vuelto preferencial la asistencia en residencias de mayores (Abellan et al., 2017; Osorio et al., 2018). Si embargo los recursos residenciales plantean algunas problemáticas en su acceso, tales como los tiempos en la asignación de plazas públicas o los altos precios de estos recursos en el ámbito privado. Estos factores propician situaciones de informalidad ya sea en el cuidado familiar, o a través de personas cuidadoras informales. En este último caso esto es debido a que los cuidados dirigidos a personas mayores con movilidad reducida o muy mayores, de carácter profesional pueden tener precios muy altos, más aún cuando la atención es permanente y amplios sectores sociales no se los pueden permitir si no es con una ayuda complementaria del Estado (López-Lago et al., 2021a).

También el modelo “familista” de cuidados en España se ve perpetuado por la necesidad de solidaridad dentro del ámbito familiar a causa de que los desarrollos institucionales para la atención de los cuidados de larga duración no cubren las necesidades reales de una población cada vez más envejecida (Di Novi et al., 2015; Spijker & Zueras, 2020). En este sentido varios autores coinciden en que la ejecución deficiente de la LAPAD ², como consecuencia de la crisis económica de 2008, tuvo como resultado la continuidad de la informalidad laboral de las personas cuidadoras, especialmente en las mujeres (De La Fuente et al., 2016; Moreno-Colom et al., 2017; Recio et al., 2015). Esta Ley aportaba mejoras sustanciales a la situación de las personas que se dedicaban a los cuidados de larga duración de las personas mayores asumiendo de forma decidida la responsabilidad del Estado en este tipo de cuidados (Moreno-Colom et al., 2017) lo que debería haber llevado consigo una amplia regulación profesional en el sector. Sin embargo, los severos problemas de financiación que

² LAPAD: Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, también llamada Ley de Dependencia.

conllevó la crisis económica de 2008 imposibilitaron la ejecución adecuada de las prestaciones y servicios contemplados en la Ley (Spijker & Zueras, 2020), dejando un sector muy inestable y con una alta precarización de sus trabajadores (Deusdad, 2020).

Este desarrollo institucional precario encaja en los modelos de Estado del Bienestar del Sur de Europa. Moreno-Colom et al. (2017) mencionan para el caso español, que los servicios que atienden a los cuidados de las personas mayores aprovechan la “cultura familiar del país” para su diseño. Estos autores señalan el carácter “híbrido” del modelo de atención a la dependencia español, con propuestas políticas que entroncan con la tradición socialdemócrata de los Estados del Bienestar, al tiempo que sus desarrollos han sido objeto de políticas liberales en las que la familia y la cultura son lo fundamental en los cuidados. Por el contrario, García-Faroldi (2015) ubica a España plenamente en el “familismo”³, propio de los modelos conservadores y mediterráneos, con un alto grado de informalidad en contraste con los modelos liberales y socialdemócratas sustentados en cuidados profesionales. En ambas posturas el carácter “familista” de la cultura de cuidados hacia las personas mayores propicia la informalidad laboral.

Además, Spijker y Zueras (2020) señalan como un factor de perduración de la informalidad en los cuidados, los altos índices de desempleo de las sociedades mediterráneas lo que por una parte aminora la capacidad de las familias para la contratación formal, al tiempo que propicia que estos trabajos se realicen dentro de la economía sumergida.

Otros factores de persistencia de la informalidad tienen que ver con las características de quien demanda los servicios, por ejemplo, Cantarero et al. (2019) destacan que vivir en una zona rural, ser mujer, y tener bajos ingresos, se asocia con la demanda de cuidados informales. Así mismo Spijker y Zueras (2020) consideran que la edad es un factor que influye en los cuidados, siendo así que entre los 65 y 79 años hay una preponderancia de la informalidad vinculada a los cuidados de la pareja dentro del hogar. Estos cuidados, cuando hay personas dependientes, normalmente se realizan con ayuda de puntual de servicios de asistencia a domicilio, pero con horarios muy limitados, suponiendo un complemento a la ayuda informal. No es así para los cuidados para las personas de más de 80 años, donde la forma de cuidado que se ha vuelto preponderante ha sido el recurso residencial.

Consecuentemente la informalidad de los cuidados hacia las personas mayores en España se sustenta en dos elementos fundamentales: por un lado, la inercia cultural y, por otro la debilidad del sistema del bienestar. Esto propicia altos niveles de informalidad en los cuidados, que recaen en la mayoría de las ocasiones en el núcleo familiar. Ahí encontramos que son las mujeres las principales proveedoras de cuidados. Éstas pueden ser parejas, principalmente antes de los 80 años, hijas, incluso nueras. También hay un tipo de informalidad con cuidadoras de fuera del núcleo familiar prestado por mujeres, en muchas ocasiones de origen inmigrante (Casado-Mejía et al., 2012; Oliva et al., 2017). En el siguiente apartado trataremos de ver cómo estos colectivos de cuidadoras informales se relacionan con la tecnología.

³ Modelo de estado del bienestar donde la administración pública se apoya en el rol de las familias como institución central de los cuidados (Muñoz, 2015).

LOS CUIDADORES INFORMALES Y SU RELACIÓN CON LAS TECNOLOGÍAS EN ESPAÑA

Los dos grupos, mujeres mayores que cuidan en el ámbito familiar y cuidadoras informales de origen extranjero, que han sido identificados como principales actores en la cultura de los cuidados informales tienen una relación difícil con el acceso a las tecnologías. Según el Barómetro de la igualdad en España (Martínez, 2020) existen desigualdades digitales entre hombres y mujeres, especialmente en el ámbito laboral y las habilidades digitales, donde se encuentran patrones de desventaja para las mujeres, especialmente entre las nacidas entre 1951 y 1970. En el caso de grupos de más edad no hay tanta diferencia entre sexos en el acceso y uso de las TIC, pero sí hay una disminución notable comparado con el resto grupos más jóvenes. En el mismo sentido se expresan González et. al (2015) señalando la baja penetración de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en la población mayor de 65 años. Esto afecta de forma concreta al grupo de cuidadoras de más de 65 años, que ejercen su labor de cuidados dentro del núcleo familiar. Al mismo tiempo cabe señalar que el dispositivo más utilizado por personas mayores de 65 años en España es el dispositivo móvil (González et al., 2015). Por ello parece que, si se quieren desarrollar acciones formativas sobre cuidados dirigidas a estas personas, el teléfono móvil puede ser la herramienta más adecuada por ser la más generalizada.

Así mismo, para el colectivo de cuidadoras informales, de fuera del núcleo familiar, el acceso a las tecnologías puede plantear diversas dificultades, muchas veces vinculadas a la precariedad económica y los obstáculos para conseguir dispositivos adecuados y una buena conexión a la red. Como principio del que partir, el alto número de mujeres migrantes que participan en los cuidados informales en España (Casado-Mejía et al., 2012; Oliva, 2017) nos da una pista del camino para investigar su relación con las tecnologías estableciendo una relación con el colectivo migrante en general, ya que no se han encontrado datos desagregados por sexo en este sentido. En España las personas inmigrantes utilizan cada vez más las nuevas tecnologías, siendo constatable el predominio del teléfono móvil (Viruela, 2007). Riezu et al. (2014) afirman que las personas inmigrantes muestran unos niveles de uso de las TIC similares a los de la población autóctona. Destacan que el uso de las tecnologías en el colectivo inmigrante aumenta su capital social, aunque con un riesgo, que sea un capital social vinculante y cerrado. Esto es, que se refuercen las relaciones con los países de origen, así como con compatriotas en la sociedad de acogida intensificando el aislamiento de las comunidades por país al crearse comunidades virtuales que satisfacen las necesidades de interacción. Sin embargo, tal y como indica Viruela (2007) esta creación de comunidad a través de la tecnología también contribuye a la creación de redes de solidaridad que pueden incidir de forma positiva en el desarrollo y la inclusión social de las personas inmigrantes, incluso en el fomento del asociacionismo. Así pues encontramos que en el colectivo de cuidadoras informales de origen inmigrante podemos encontrar circuitos de comunicación a través de las tecnologías que pueden ser usados para la difusión de material formativo para las labores de cuidados.

También puede ser de interés el señalar que los usos que le dan las mujeres a las TIC están vinculados a actividades relativas a la salud, a diferencia de los hombres donde predominan usos relativos a banca electrónica o comercio online (Martínez, 2020). Este uso diferencial puede facilitar la difusión de contenidos sobre cuidados hacia personas mayores en un sector tan feminizado como es el de los cuidados informales.

Desde el análisis de la literatura científica encontramos algunos puntos de partida que pueden ser útiles para que las administraciones públicas desarrollen estrategias dirigidas a transmitir contenidos formativos en materia de cuidados a los distintos colectivos de cuidadores informales. Sin duda la herramienta tecnológica más adecuada es el teléfono móvil por su amplia difusión entre los colectivos implicados. Así mismo las aplicaciones de mensajería instantánea pueden ser el medio más apropiado de difusión de esos contenidos dada su enorme expansión entre los usuarios de teléfonos móviles, siendo WhatsApp la preferida en España (Samaniego, 2019). Marilia Duque (2020) afirma que WhatsApp es una aplicación particularmente fácil de usar, con un diseño sencillo lo que le da un carácter inclusivo hacia personas poco familiarizadas con las tecnologías, como puede ser un amplio sector de las personas mayores cuidadoras. Asimismo, Duque (2020) destaca la existencia de una mayor probabilidad para atender los consejos de salud procedentes de una aplicación conocida y utilizada habitualmente por los usuarios que, de aplicaciones nuevas, las cuales tengan que ser instaladas y de las que desconozcan su funcionamiento. Estas ventajas del WhatsApp como difusor de información las ha utilizado la Organización Mundial de la Salud que ha desarrollado un servicio de alertas en WhatsApp sobre COVID-19 con una capacidad potencial para hacer llegar a 2000 millones de personas información veraz sobre la pandemia (WHO, 2020). Un buen ejemplo a tener en cuenta para las administraciones públicas españolas para difundir información sobre cuidados

Para el colectivo de los cuidadores informales de origen extranjero este servicio de mensajería ofrece dos ventajas evidentes. La primera, la disponibilidad en más de 60 idiomas en Android y 40 en iPhone (WhatsApp, n.d.). La segunda es la posibilidad de organizar grupos, y grupos de difusión por parte de los usuarios, lo que es muy funcional a la organización en grupos por nacionalidades, característica de las redes de socialización de los inmigrantes y facilita la difusión de mensajes (López-Lago et al., 2021a).

CONCLUSIONES

Del análisis de cómo se relacionan con las tecnologías de la comunicación los principales colectivos de cuidadores informales de personas de edad avanzada, mujeres mayores dentro del entorno familiar y mujeres migrantes, concluimos que las herramientas óptimas para hacerles llegar materiales formativos sobre cuidados son las aplicaciones de mensajería instantánea. De forma particular el WhatsApp, dado que está muy extendido entre estos grupos y su uso les resulta familiar. Los contenidos para difundir pueden tener el formato de mensajes, documentos e infografías, pero lo más didáctico serían videos de corta duración donde se aborden temas de cuidados

pedagógicamente adaptados a personal sin una formación profesional. Se pueden tratar temas de nutrición, comunicación, técnicas de movilización manual, bienestar o adherencia terapéutica entre otros muchos. También se pueden abrir sistemas de alarmas para desmentir rumores o fake news que pueden afectar a los cuidados de las personas mayores, como ocurre en la actual pandemia de COVID-19.

Finalmente, para poder desarrollar estos materiales y la estrategia formativa, se hace necesaria una investigación etnográfica que aporte con más detalle el universo de relaciones existentes entre los cuidadores informales y su vínculo con las tecnologías, además de las necesidades específicas en cuanto a formación en materia de cuidados, para posteriormente elaborar un plan de intervención que sirva de guía a las administraciones públicas a la hora de utilizar las TIC para mejorar la formación de este colectivo.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto 4IE+ (0499-4IE PLUS 4 E) financiado por el programa Interreg V-A España-Portugal (POCTEP) 2014-2020.

REFERENCIAS

- Abellan, A., Perez, J., Pujol, R., Sundstrom, G., Jegermalm, M., & Malmberg, B. (2017). Partner care, gender equality, and Ageing in Spain and Sweden. *International Journal of Ageing and Later Life*, 11(1), 69–89. <https://doi.org/10.3384/ijal.1652-8670.16-305>
- Cantarero, D., Pascual, M. & Rodríguez, B. (2019). Differences in the provision of formal and informal care services after the implementation of the dependency act: the Spanish case. *Papeles de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales*, 5, 1–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206075>
- Casado-Mejía, R., Ruiz-Arias, E., y Solano-Parés, A. (2012). El cuidado familiar prestado por mujeres inmigrantes y su repercusión en la calidad del cuidado y en la salud. *Gaceta Sanitaria*, 26(6), 547–553. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.01.012>
- Casanova, G., Lamura, G., & Principi, A. (2017). Valuing and Integrating Informal Care as a Core Component of Long-Term Care for Older People: A Comparison of Recent Developments in Italy and Spain. *Journal of Aging and Social Policy*, 29(3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/08959420.2016.1236640>
- De La Fuente, Y.M., Sotomayor, E.M. y Martín, M.C. (2016). Vulnerabilidad sobrevenida en personas en situación de dependencia en España. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XX(535), 1–29.
- De Souza, M.C. (2019). The imperative of caring for the dependent elderly person. *Ciencia e Saude Coletiva*, 24(1), 247–252. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.29912018>
- Deusdad, B. (2020). COVID-19 and Nursing Homes ' crisis in Spain : Ageism and Scarcity of Resources . *Research on Ageing and Social Policy*, 8(2), 142–168. <https://doi.org/10.447/rasp.2020.5598>

- Di Novi, C., Jacobs, R., & Migheli, M. (2015). The Quality of Life of Female Informal Caregivers: From Scandinavia to the Mediterranean Sea. *European Journal of Population*, 31(3), 309–333. <https://doi.org/10.1007/s10680-014-9336-7>
- Duque, M. (2020). *Learning from WhatsApp Best Practices for Health Learning from WhatsApp Best Practices for Health. Communication protocols for hospitals and medical clinics*. ASSA.
- Durán, M. (2015). La regulación de la dependencia en el derecho interno de la Unión Europea. Modelos de protección ciudadana para los residentes en la Unión Europea. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, 38, 317–337. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104895>
- Fernández-Alonso, M. & Ortega, M. (2018). Gender and informal social support in Spanish culture. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(2), 118–146. <https://doi.org/10.17583/rasp.2018.3212>
- García-Faroldi, L. (2015). Welfare States and Social Support: An International Comparison. *Social Indicators Research*, 121(3), 697–722. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0671-1>
- González, C., Fanjul, C. y Cabezuelo, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. *Comunicar*, XXIII(45), 19–28. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-02>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales [MSERSO] (2005). *Cuidados a las Personas Mayores en los Hogares Españoles. El entorno familiar*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/cuidadosppmmhogares.pdf>
- López, E. (2016). Puesta al día: cuidador informal. *Revista de Enfermería CyL*, 8(1), 71–77. <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl/article/view/164>
- López-Lago, L., Arroyo, S., Cipriano, C., Bonilla, J. & Muñoz, B. (2021a). *Technological Solutions and Informal Care Culture for the Elderly: An Intervention Proposal for Training Actions*. In C. García-Alonso, Jose; Fonseca (Ed.), *Lecture Notes in Bioengineering* (Vol. 1, pp. 315–323). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72567-9_29
- López-Lago, L., Arroyo, S., Cipriano, C., Luengo, J. & Muñoz, B. (2021b). *Technology in the Face of the Challenges of the Long-Term Care System for the Elderly in Spain*. In C. García-Alonso, José; Fonseca (Ed.), *Lecture Notes in Bioengineering* (Vol. 1). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72567-9_34
- Martínez, J.L. (coord). (2020). *Nuestras vidas digitales. Barómetro de e-igualdad de género en España*. Ministerio de Igualdad. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/igualdad/ficheros/NuestrasVidasDigitalesEdicAbril2020.pdf>
- Martínez, J.R. (2003). Cuidados informales en España. Problema de desigualdad. *Revista de Administración Sanitaria Siglo XXI*, 1(2), 275–288.
- Moreno-Colom, S., Recio, C., Torns, T., & Borràs, V. (2017). Long-term care in Spain: Difficulties in professionalizing services. *Journal of Women and Aging*, 29(3), 200–215. <https://doi.org/10.1080/08952841.2015.1125699>
- Moreno, A. (2004). El familiarismo cultural en los Estados del Bienestar del Sur de Europa: transformaciones de las relaciones entre lo público y lo privado. *Revista Sistema*, 182, 200–215.

- Muñoz, O. (2015) El declive de la Ley de Dependencia. Familismo implícito y oportunidad perdida en la profesionalización de los cuidados. *Encrucijadas*, 10, n1001, 1-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5418697>
- Oliva, P.L., Ordóñez, L. y Peinado, P. (2017). Análisis de género desde la enfermería en cuidadoras inmigrantes de personas mayores. *ENE. Revista de Enfermería*, 11(1). <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/646/cuidadores>
- Osorio, L., Salinas, F., & Cajigas, M. (2018). Responsabilidad social y bienestar de la persona mayor. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 92, 223–252.
<https://doi.org/10.7203/ciriec-e.92.8959>
- Recio, C., Moreno-Colom, S., Borràs, V. & Torns, T. (2015). La profesionalización del sector de los cuidados. *Zerbitzuan*, 60, 179–194. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.60.12>
- Riezu, X., Oiarzabal, P., Aretxeala, M.E. y Maiztegui, C. (2014). El uso de las TIC por parte de los migrantes y sus consecuencias para el capital social. In *Crisis y cambio. Propuestas desde la Sociología: actas del XI Congreso Español de Sociología. Universidad Complutense de Madrid*. (pp. 1370–1378).
- Samaniego, R. (2019). *Panel Hogares CNMC: Los españoles llaman desde el móvil y (queman) el Whatsapp*. Blog de La Comisión Nacional de Los Mercados y La Competencia.
<https://blog.cnmc.es/2019/10/31/los-espanoles-llaman-desde-el-movil-y-queman-el-whatsapp-panel-hogares-cnmc/>
- Spijker, J., & Zueras, P. (2020). Old-Age Care Provision in Spain in the Context of a New System of Long-Term Care and a Lingering Economic Crisis. *Journal of Population Ageing*, 13(1), 41–62.
<https://doi.org/10.1007/s12062-018-9232-8>
- Viruela, R. (2007). Migración y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: inmigrantes rumanos en España. *Migraciones*, 21(2007), 259–290.
- WhatsApp. (n.d.). *Cómo cambiar el idioma de WhatsApp*. Retrieved September 13, 2020, from <https://faq.whatsapp.com/general/account-and-profile/how-to-change-whatsapps-language/?lang=es>
- World Health Organization [WHO]. (2020). *WHO Health Alert brings COVID-19 facts to billions via WhatsApp (2020)*. World Health Organization Newsroom 20/03/2020. <https://www.who.int/newsroom/feature-stories/detail/who-health-alert-brings-covid-19-facts-to-billions-via-whatsapp>
- Zabalegui, A., Juandó, C., Sáenz de Ormijana, A., Ramírez, A.M., Pulpón, A., López, L., Bover, A., Cabrera, E., Corrales, E., Gallart, A., González M.A., Gual, M.P., Izquierdo, M.D. y Díaz M. (2007). Los cuidadores informales en España: perfil y cuidados prestados. *Rol de Enfermería*, 30(7–8), 33–38.

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICES CSIC

FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPEL-IPM, UNA MIRADA CRÍTICA

Dr. José Mercedes Estrada

Profesor Ordinario de la UPEL-IPM, Venezuela
Categoría Titular, Dedicación Exclusiva
email: estradajme@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2542-9260>

Doctor en Educación.
Magister en Educación Superior.
Magister en Enseñanza de la Matemática
Magister en Planificación y Evaluación
Profesor de Matemática

Dr. Miguel Israel Bennasar-García

Profesor de Alta Calificación del Instituto
Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
República Dominicana.
email: miguelbennasar7884@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3856-0279>

Doctor en Ciencias de la Educación
Magister en Educación Física, Mención, Enseñanza
de la Educación Física
Profesor, especialidad: Educación Física, Deportes y Recreación

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

José Mercedes Estrada y Miguel Israel Bennasar-García: "Formación docente en la UPEL-IPM, una mirada crítica", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, N° 6 julio-septiembre 2021, pp. 90-105). En línea:
<https://doi.org/10.51896/atlante/XRQB2569>

RESUMEN

El presente trabajo aborda la Formación docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL-IPM). La investigación fue auxiliada por la etnografía, para justificar la escogencia de los informantes clave, que en este caso en total fueron siete (7), que cursaron la asignatura Fase Ida del décimo semestre y cuya práctica fue realizada en Liceo Bolivariano "Victoria Ramírez Molinos, del Estado Monagas, Venezuela. En esta investigación se consideró a la formación docente en la UPEL-IPM como una construcción social, debido a que la misma es el resultado de un complejo proceso dialógico de construcciones colectivas generadas por medio de los discursos vivos producidos por los informantes. Por supuesto, estas construcciones sociales provienen de un conjunto de acciones reales, simbólicas e imaginarias de los informantes. Dentro de las conclusiones más resaltantes se destacan: 1) Se aprecia el énfasis en el deber ser y no en ser; lo cual evidencia una plataforma cultural de su comunidad epistémica, 2) Los testimonios reflejan a una universidad con claridad de misión y visión, en sus fundamentos teóricos; pero en la práctica se presenta una institución descontextualizada, signada por una ruptura de su historicidad, de poca sintonía con la realidad social en la cual está inmersa. La racionalidad con la que algunos elaboran el discurso es una expresión de una lógica de dominación, en la cual se refleja una barrera

de comunicación expresada con vocabulario escaso y poca fluidez en terminologías propias del campo educativo.

Palabras clave: Formación profesional superior - Enseñanza y formación- UPEL-IPM- Personal académico docente - etnografía.

TEACHING TRAINING AT UPEL-IPM, A CRITICAL LOOK

ABSTRACT

This paper addresses teacher training at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL-IPM). The research was aided by ethnography, to justify the choice of key informants, which in this case were a total of seven (7), who took the subject Phase I of the tenth semester and whose practice was carried out at the Liceo Bolivariano "Victoria Ramírez Molinos, from Monagas State, Venezuela. In this research, teacher training at UPEL-IPM was considered as a social construction, due to Because it is the result of a complex dialogical process of collective constructions generated through the live discourses produced by the informants. Of course, these social constructions come from a set of real, symbolic and imaginary actions of the informants. The most outstanding conclusions stand out: 1) The emphasis on the duty to be and not on being is appreciated; which shows a cultural platform of its epistemic community, 2) The testimonies reflect a university with clarity of mission and vision, in its theoretical foundations; but in practice a decontextualized institution is presented, marked by a break in its historicity, out of tune with the social reality in which it is immersed. The rationality with which some elaborate the discourse is an expression of a logic of domination, which reflects a communication barrier expressed with little vocabulary and little fluency in terminologies typical of the educational field. Key Words:

Keywords: Higher professional training - Teaching and training- UPEL-IPM- Academic teaching staff - ethnography.

INTRODUCCIÓN

El presente milenio, representa para la sociedad un período de grandes retos y desafíos, que impactan la educación y la formación, pues demandan cambios continuos y acelerados de un entorno con innumerables brechas de incertidumbre, donde la vida en el planeta está amenazada constante y permanentemente por la misma mano y obra humana que mutila, flagela, desconcierta y sumerge en odio, temor, terror, dolor, desesperanza, frustración y tristeza a grandes masas humanas.

Hoy es una época particular y privilegiada, donde abundan excelentes medios de comunicación y de educación. "Nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra". (Freire, 2012, pág. 39). Nadie tiene excusa alguna para acceder al conocimiento. No hay dudas de las grandes y nuevas oportunidades abiertas por el desarrollo de las tecnologías con capacidad de controlar la producción de seres en laboratorio, además de las diversas opciones de supervisar y controlar pensamientos utilizando las múltiples vías que se han

desarrollado en el ámbito comunicacional, han impactado de manera directa en los procesos formativos y educativos de manera significativa, produciendo un estado de inanición del pensamiento autónomo, que condiciona las formas de entender y descifrar las realidades. “No que estas líneas preexistan; ellas se trazan, se componen, inmanentes entre sí, enmarañadas entre sí, al mismo tiempo que se hace el agenciamiento de deseo, con sus máquinas imbricadas y sus planos entrecortados” (Deleuze y Guattari 1980, pág. 161), dando paso a reflexiones sobre el porvenir de mantenerse las tendencias actuales sobre la formación y la educación.

La modernidad, no solo como época, sino como espacio que emergió producto de una especie de liberación del pensamiento escolástico, en un principio fue el alivio a un submundo dogmatizado y donde el pensamiento era coartado y condicionado a los preceptos de la iglesia, hoy en día se ha convertido en aquello que interpelamos. Esto por la imposición de una forma de pensar, cuya primacía se le concede al positivismo, donde la lógica dicta una especie de sentencia: toda consecuencia tiene una causa.

Las reflexiones que se derivan en y a partir de Berman (1988), Lyotard (1987), Lanz (2004), Gadamer (1999), Finkielkraut (1996) y Gadamer (2001), entre otros, dan cuenta de la realidad histórica que ha significado la modernidad en los ámbitos sociales, educativos y formativos, a tal punto que la discusión aun está en plena efervescencia por la pretensión de aplicar este tipo de pensamiento, incluso a los fenómenos sociales, es decir, la lógica que se desarrolla y que por naturaleza se aplica en ciencias como la química o biología, también se pretende, como un isomorfismo, aplicar en disciplinas como la educación o la sociología.

No es lo histórico ni tampoco lo eterno, [...] es lo Internal. [...] Intempestivo o inactual: la nebulosa no histórica que nada tiene que ver con lo eterno, el devenir sin el cual nada sucedería en la historia, pero que no se confunde con ella. Por debajo de [...] los Estados, lanza un pueblo, una tierra, como la flecha y el disco de un mundo nuevo que no acaba, que siempre está haciéndose: [...] Actuar contra el pasado, y de este modo sobre el presente, a favor (lo espero) de un porvenir: pero el porvenir no es un futuro de la historia, ni siquiera utópico, es el infinito Ahora, [...] no un instante, sino un devenir (Deleuze y Guattari 1991, pág. 107).

La formación docente, en las distintas sociedades, se constituye en uno de los problemas más importantes que dan soporte a la construcción social y es el que se asume en el presente trabajo, el cual tiene como objetivo reflexionar sobre los sistemas de representaciones, la modernidad y los sistemas educativos del proceso formación docente, desde lo humano en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín (UPEL-IPM), desde donde asignan los significados y a través de que referentes dan sentidos a sus prácticas. A partir de estos aprestos, se estudia y analiza, de como el pensar o de asumir la forma lógica-instrumental como cultura, se ha adherido en sus estructuras curriculares, dominando los escenarios pedagógicos y por ende los procesos formativos; desde la óptica de autores y teorías, que exponen

este fenómeno en las instituciones educativas, para provocar una nueva forma de pensar y asumir la educación en un futuro no muy lejano.

2. Método

2.1. Paradigma de la Complejidad

Imbuirse en la complejidad de los acontecimientos reales e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando prescripciones y abstracciones siempre provisionales de los datos que han de utilizarse como hipótesis subsiguiente. Con respecto al abordaje metodológico está inscrito en la perspectiva de una ciencia social crítica. De acuerdo con Valles (1999):

..., este se caracteriza por la asunción de una serie de aspectos de orden metodológico práctico, entre los cuales cabe destacar los siguientes: 1.- La meta de la indagación dada por la crítica y la transformación, a partir de los puntos de vista de los implicados; 2.- la generación y acumulación de conocimientos y, 3.- Criterios evaluativos de la calidad de la investigación. (pág. 57).

Tanto Gadamer como Dilthey defendían la autonomía epistemológica de las ciencias del espíritu. De allí que afirman que no existe un método propio de las ciencias del espíritu o ciencias sociales, pues ella son fundamentalmente filosóficas, su interpelado es la experiencia humana del mundo y de la praxis vital, administra una herencia humanista que la señala frente a todos los demás generos de investigación. Sin que esto signifique que el trabajo metodológico esta fuera de las ciencias del espíritu. Por el contrario, Gadamer (2005), considera: "... que debe ser accesible desde cualquier punto de partida si ha de ser una experiencia universal" (pág. 11).

En relación a la formación docente nos mueve la expresión de los mundos del docente en determinados contextos acompañados de sus valores, sus formas verbales, sus conductas, acciones y sistemas conceptuales; tal como lo apunta Dilthey (1966) "Las ciencias que tienen por objeto la realidad histórico social buscan (...) su interdependencia mutua y su fundamentación..." (pág. 38). Este es el objetivo esencial de esta investigación.

El interés es comprender las elaboraciones colectivas y particulares que en sector de formación docente. Partiendo de que la práctica docente no es un hecho a priori que existe independientemente de los actores. Las prácticas personales, grupales e institucionales hacen parte constitutivas de la realidad en permanente construcción. Ellas en sí son el flujo vital que mueve y configura los rasgos o característica de la formación docente. Por lo tanto, la formación docente no existe como formación social si no esta tiene significado y trascendencia.

Por consiguiente, la investigación social extrae el significado de lo significativo serán los testimonios del medio a través del cual el científico social: lee, escucha. Oye, ve, y /o penetra comprensivamente en el mundo de los significados; unos ocultos otros no. Por ello la conversación se convierte en el modelo hermenéutico de la actividad interpretativa en el espacio donde ambas personas se comunican de forma profunda y logran establecer la "fusión de horizonte" gadameriana.

2.2. Contexto de la Investigación

El contexto de estudio de esta investigación lo constituye la formación docente que se realiza en la Universidad Pedagógica Libertador- Instituto Pedagógico de Maturín y del cual se seleccionó el grupo de informantes. El grupo estuvo constituido por alumnos cursantes del Décimo Semestre, período académico septiembre-diciembre de 2019 en la asignatura Fase de Ida en diferentes instituciones de Educación Primaria y Media del Municipio Escolar 8-B de la ciudad de Maturín, estado Monagas, Venezuela.

La muestra de los estudiantes se enfocó en quienes cursan el último semestre de la carrera y se presume son depositarios de todo un equipaje discursivo acerca de la formación docente. Todo este bagaje permitirá construir el corpus de unidades de información que ayudarán a estructurar de manera básica lógica de todo el entramado de matrices relacionadas con el conocimiento. Como resultante se generó una teoría relativa contextualizada propia de escenarios y de actores específicos comprometidos social e institucionalmente en un complejo proceso dialógico de construcción y reconstrucción sobre la formación docente. Al respecto Martínez (1999) indica que la opción ontológica asumida por la metodología cualitativa exige una muestra que no podía estar constituida por electos aleatorios, escogidos al azar y descontextualizados, sino que impone la muestra intencional como “un todo” sistémico. Con ello prioriza la profundidad sobre la extensión y la muestra se reduce en su amplitud numérica. (pág. 9).

2.3. Procedimiento para la selección de los informantes

El muestreo en investigación cualitativa asume las siguientes características propias que no devienen de datos muy numerosos pues los informantes clave en su totalidad, conformaron grupos muy pequeños.

En los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que los investigadores naturalistas no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. Debido al pequeño tamaño muestral una de las limitaciones frecuentemente planteada con relación al enfoque cualitativo es que la representatividad de los resultados se pone en duda, pero debemos tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa en ocasiones se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación. (Cristina Martín-Crespo y Salamanca Castro, 2007, pág. 2).

Es por ello que la elocuencia con los que se presentan las formas de escogencias, direccionan de manera directa el conjunto de informaciones que se extraen de los resultados obtenidos. “El debate sobre la selección de muestras cualitativas se ha convertido en un encuentro de lugares comunes, poca reflexión metodológica y, en los escenarios más extremos, en una búsqueda fútil por replicar formas de razonamiento cuantitativo”. (Parra, 2019, pág. 121).

2.4. Criterios para la selección de los informantes

Para la selección de los informantes se realizó conversación con protagonistas clave de UPEL-IPM, lo cual permitió reflexionar en torno al muestreo cualitativo. Dentro de las pautas a considerar destaca: 1.- El contexto relevante para el problema de investigación. 2.- Consultar los docentes que laboran en el área de formación profesional, particularmente pedagogía; debido a que este componente trata, a través de diferentes asignaturas conformar el perfil del docente que se aspira formar, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de estudios de la UPEL. 3.-Entrevistar a estudiantes cursantes del último semestre de formación para indagar acerca del manejo de los criterios de su formación docente en esta casa de estudios. 4.- Considerar la heterogeneidad, accesibilidad y disponibilidad de recursos, así como los criterios de saturación y redundancia.

Las características de los entrevistados proporcionaron un clima favorable, decisivo para el logro de la calidad de las entrevistas y los niveles de satisfacción de ambas partes. La experiencia permitió fortalecer las cualidades del entrevistador y las expectativas de los entrevistados. Se consideraron las fases propias de la técnica, a saber: aproximación sucesiva, exploración, cooperación y participación. En cada caso la densidad de la información, la profundidad de los relatos y descripciones, la claridad de los hechos que fueron referidos por los entrevistados.

Definidos los aspectos a considerar en el instrumento se accedió al campo de investigación. El investigador se trasladó a la Liceo Bolivariano “Victoria Ramírez Molinos”, Institución perteneciente al Distrito Escolar 8-B de la Zona Educativa del Estado Monagas para realizar una entrevista a un grupo de siete (7) estudiantes, cursantes del décimo semestre, quienes realizaron sus pasantías en el referido plantel.

2.5. Fases de la Investigación

Esta investigación está estructurada en cuatro momentos, fases o etapas.

Etapa I. Reflexión: Se inicia al identificar el tema y los objetivos de la investigación. En esta investigación, en particular, focalizó el esfuerzo hacia la revisión bibliográfica. Además se revisó y analizó el marco que regula actualmente la concepción, organización y funcionamiento de la educación superior venezolana, específicamente lo relacionado con la Universidad Pedagógica Libertador. El propósito fundamental es de definir y comprender el problema de estudio como realidad plural multidimensional y compleja para asumir una perspectiva paradigmática que oriente el desarrollo del estudio.

Etapa II. Entrada al campo: Se basa en la aplicación de una entrevista semiestructurada a los estudiantes cursantes de la asignatura Fase de Ida de la UPEL-IPM. Se trató de indagar acerca de ¿cómo se define la formación docente?, ¿cuáles son las percepciones que se tienen del proceso de formación docente realizado en la UPEL-IPM? Se tomó como referente los criterios e indicadores de la formación docente de la UPEL-IPM. Para la estructuración del guión de entrevista se utilizó una metodología participativa teniendo en consideración la opinión de actores vinculados al proceso de formación docente.

Etapa III. Recolección de información productiva y análisis preliminar: Para esta fase se analizaron las producciones discursivas transcritas en forma de unidades de información.

Etapa IV. Propuestas teóricas en relación a la formación docente. Después de verificar y comprobar la validez de la información obtenida se analizó desde una perspectiva crítica y reflexiva, con el fin de generar proposiciones válidas para el contexto en estudio. Una vez analizados los datos, se organizaron en redes.

2.6. Criterios para la Selección de las Técnicas de Recolección de Información

Se aplicó la técnica de mayor sintonía epistemológica con el método hermenéutico- dialéctico y las más adecuada para descubrir estructura son las que adoptan formas de dialogo coloquial o entrevistas semi-estructurada, complementadas con otras técnicas de igual potencial. A continuación, se procederá a justificar la técnica utilizada.

Entrevista semi-estructurada: La entrevista semi-estructurada se utilizó con el propósito de comprender, desentrañar, develar e interpretar lo que piensan, perciben y actúan los sujetos de investigación respecto a la formación docente. También interesaba conocer las visiones, juicios, ideas, experiencias y futuras prácticas de acción a desarrollar en circunstancias específicas. Es por ello que “en la indagación cualitativa las unidades de observación y análisis pueden ser [...] personas, familias, grupos, instituciones, áreas geográficas o culturales, períodos [...] programas, documentos [...], entre otras” (Martínez-Salgado, 2012, pág. 614), a las cuales se les consulta de manera sistematizada para percibir su opinión en función de los ejes que marcan el estudio.

En la entrevista semi-estructurada individual (dirigida a un sujeto) el tema de estudio se subdivide en subtemas y se buscan teorías implícitas. Se asume y se acepta que lo que está operando entre ambos es una construcción social de redes comunicativas, pero con énfasis en conocer las herramientas del sujeto, como este elabora y construye el conocimiento en un área determinada. En el caso del presente estudio nos interesa comprender como construyen los significados los alumnos (Fase de Ida) acerca de la realidad actual de la formación docente en la UPEL-IPM.

2.7. Análisis del Discurso

Para el análisis del discurso se utilizó el siguiente procedimiento:

1.- Categorización, como el primer nivel de abstracción para conceptuar a las unidades de información. Las categorías vendrían a ser la conceptualización de las unidades de información; las cuales dan pie para generar los conceptos basales.

2.- Diagramación. Creación de nuevas representaciones a partir de las dadas, es decir la generación de nuevas estructuras organizativas (psíquicas, social y cognitiva), sin abandonar el contexto de nuestros propios instintos, conocimientos preteóricos o paradigmas. Creación de redes de relaciones o diagramas de flujo o mapas conceptuales, desde un nivel micro hasta uno macro.

3.-Teorización. Selección de unidades de información que son únicas y por su valor involucran al resto de otras unidades de información. Elaboración de síntesis, donde se invitan o convocan a otros autores. En este caso se busca por medio de la comprensión crítica procesos ideológicos, concepciones de poder. Este aspecto se analizó desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD).

2.8. Testimonios de los informantes clave

En este tipo de investigación es necesario que el investigador realice una reflexión que le permita examinar su participación de lo observado desde una perspectiva referencial, es decir, realizar una revisión de mi accionar como docente e investigador, que posee una condición sui generis de compartir la experiencia laboral, tanto en el subsistema de educación primaria y secundaria, así como en el nivel superior en la UPEL-IPM. Mi participación en conversaciones con alumnos cursantes de la Fase de IDA quienes están a punto de ser egresado de nuestra universidad pedagógica.

En este sentido, la interpretación en el medio del lenguaje muestra por sí misma con claridad lo que la comprensión es siempre: una apropiación de lo dicho, tal que se convierta en cosa propia, por consiguiente, el logro de una comprensión y una interpretación es indispensable ciertas condiciones tales como: la apertura, la receptividad, el respeto por el otro. Todos estos elementos permiten encontrar el sentido a los discursos, aumentando su o profundidad en el análisis y en el nivel de compenetración. Para tomar en serio la problemática de la comprensión se requiere de enfoques fundamentados en reflexión hermenéutica de sí misma.

Esta perspectiva de análisis exige la transformación de los discursos vivos o experiencias comunicativas en datos. Ahora bien, ¿cómo hacerlo? Urge asegurar una correspondencia en términos equivalentes entre los conceptos teóricos del investigador y los resultados mediados a través del lenguaje. Se hace necesario asumir una lógica interpretativa desde una perspectiva circular y reinterpretativa.

3. RESULTADOS.

La misión de producir conocimiento e impartir valores fue determinante para que la universidad fuese considerada una de las instituciones más relevantes de la sociedad. Sin embargo, actualmente la universidad ha perdido esta apreciación, debido a la proliferación de otras formas de producción de conocimientos más operativas, eficaces y rápida. La realidad hoy denuncia que los valores que circulan al interior de la universidad mayormente se orienta hacia lo científico instrumental y ha descuidado la formación ética y moral de sus integrantes. Considera Peñalver (2005):

La universidad puede ser un espacio privilegiado para la reconstitución del ser venezolano, para renacer...si hay algo en lo creemos que debe reconstituirse el ser venezolano, es precisamente como un no-sujeto. El dato clave en este tiempo y en este contexto, es ser humano como ciudadano. (pág. 38).

Por otra parte, la universidad dejó de ser un espacio exclusivo donde se accede al conocimiento, debido a que, los códigos que regulan los saberes institucionalizados han dejado de operar. Hablar de lo verídico y de los procesos de obtener el conocimiento, considerado como racional, es actualmente, una paradoja cuestionada y debatida en todos los ámbitos del saber;

El porvenir, requiere y sugiere una nueva forma de pensar, de asumir la educación y los discursos, en la que evidentemente se requiere involucrar a la universidad, de acuerdo a Téllez (1999) es:

Un modo de pensar (...) contrario a la pretensión de prever, organizar y gestionar todo de acuerdo al imperativo del debe ser, desde el cual definir qué y cómo debemos pensar, decir y hacer. Y ajeno a la exigencia de pureza de argumentación racional que conforma a los cánones del discurso científico.
(pág. 30)

Ante este reto, la universidad no propone una renovación del discurso, pareciera no transmitir señales para hacerse cargo en la producción de conocimiento y en la formación de nuevos actores que ocupen los espacios en la nueva sociedad. Por el contrario, sigue haciendo uso de métodos pedagógicos que no son apropiados para tratar de manera particular la ignorancia, deja a un lado la necesidad de una heurística que sea capaz, no sólo de considerar los saberes, sino que tome en cuenta lo estético y que los aspectos sentimentales y afectivos sean considerados parte del acto pedagógico.

Se aprecia una especie de asincronía entre los viejos preceptos universitarios y la nueva época, en cuyo ámbito se han roto todas las centralidades, desvanecido los viejos mitos y relativizado las antiguas hegemonías. Razón por la cual, la respuesta universitaria debe fundamentarse en espacios que interprete la lógica civilizacional que está en curso, así como la nueva episteme, pues realmente el contexto global sociopolítico, significa espacios abiertos para los diversos entornos culturales y académicos. Como afirma Muro (2004), se pretende: "...una universidad que reconozca la diferencia posibilite espacios para el libre ejercicio del pensamiento, que celebre el diálogo, el acuerdo y el disenso, en fin, la democratización del espacio se reconstruye, construye y transforma el conocimiento". (pág. 47).

Por supuesto, todos estos elementos cargados de una sensibilidad intelectual capaz de formar una visión solidaria del mundo, con una postura crítica hacia toda hegemonía o forma de dominación, contra los modos encubiertos de neocolonialismo, contra la hipocresía de libre mercado y sobre todo, contra el intento de convertir a la educación y a los saberes académicos y populares alternativos en mercancías.

Necesario es que la universidad contribuya a la consolidación de sociedades con una visión más amplia y global acerca del mundo consciente, respetuosa de la diversidad social y cultural, fortaleciendo a través de la inserción de la investigación y la formación en el ámbito cultural, con la finalidad de estudiarlos; tanto en su unidad, como en su diversidad, precisando sus complicaciones, enriquecimientos y avances, ayudando a fortalecer sus bases e impedir la desintegración de los mismos bajo los efectos destructores de una dominación técnico-civilizacional.

Sin embargo, la universidad entendida como lugar de encuentros y desencuentros de saberes tiene la responsabilidad de ser el centro donde el pensamiento pueda ser sometido al debate permanente, donde impere la tolerancia la libertad e igualdad de oportunidades, para el acuerdo y la disidencia con los mismos niveles de respeto.

Lo antes expuestos genera la siguiente interrogante: ¿Responde la universidad venezolana a la necesidad de un desarrollo con sentido crítico mediante la reflexión como espacio de confrontación del pensamiento? No se trata de dar una respuesta, pues no tendría relevancia, se trata de que la misma requiere de una visión amplia del escenario que rodea a la universidad, el cual se identifica con un proceso globalizante con el predominio orientado hacia la formación de profesionales que “alcancen la mayoría de edad”, como lo diría Kant.

Sería un riesgo avanzar, en este nuevo milenio con una institución que ha sido concebida para preservar ciertos privilegios de clases por medio de la aplicación de diferentes mecanismos y discursos de exclusión empleados para justificar el rechazo de grandes contingentes de ciudadanos, a quienes se les ha impedido el acceso a este nivel educativo. Entonces ¿por qué no romper esquemas? ¿Por qué no aperturar opciones y oportunidades a las nuevas generaciones? ¿Por qué no concebir una nueva universidad, un nuevo curriculum y un nuevo discurso? Formando un ser humano con una nueva visión de solidaridad, democracia, igualdad, justicia social altamente sensibilizado desde sus inicios de preparación hasta el final, a través de una inserción permanente con la realidad de nuestra sociedad. Sumando a esta visión aspectos vinculados a la ética, la moral la relación de poder, lo político, lo pedagógico, la noción de sujeto.

En este aparte de hechos y de circunstancias particulares, en lo que concierne a la universidad, en estos momentos experimenta una situación sui generis cabalgando en procesos contradictorios de reformas y de preservación del statu quo. Existen posibilidades inmensas de dar el paso hacia delante, en lo que respecta a la reforma universitaria, sin embargo el forcejeo de fuerzas enfrentadas frenan el impulso del cambio. Pareciera algo contradictorio que donde se pregona el vencimiento de las sombras caracterizada por su función reflexiva, por su esencia netamente intelectual y su carácter crítico y creador reconocido en todas partes del mundo sea incapaz de encontrarse a sí misma.

Este hecho, demuestra que el desafío a enfrentar por la universidad está sometido a grandes tensiones de fuerzas que en muchos casos supera la capacidad de respuesta de los actores involucrados en la crisis mundial de la cultura académica. La necesidad de un nuevo proyecto de educación superior estremece la comunidad académica de hoy, es decir, que decante de los debates sobre los asuntos que acontecen y que predominan en el claustro universitario, en búsqueda de alternativas, nuevos caminos y horizontes. “La redificación de las reformas universitarias contiene en sí misma un potencial político que puede reiterarse en cada proceso. Propulsando nuevos objetivos y nuevas calidades para la acción. (Lanz, 2004, pág. 211).

3.1. La reinención necesaria de la universidad

Ante estas realidades ¿Cuál puede ser la contribución de la universidad venezolana y particularmente la UPEL ante este nuevo reto? Su permanencia en el tiempo requiere de cambios profundos dirigidos a la prestación de un mayor y mejor servicio a la sociedad. Es necesario que la universidad mantenga su condición de reservorio y transmisor de saberes y de centro creador de cultura. Una institución que forme profesionales altamente especializados, pero que sean versátiles, cultos y socialmente sensibles.

Reinventar la universidad es responsabilidad de la misma. Ella posee las herramientas y el potencial necesario para su redefinición teniendo en cuenta la generación de nexos con otros actores sociales que le ayuden a superar el aislamiento de la misma del entorno social donde se inscribe.

Hasta ahora la concepción de la universidad, tanto en Venezuela como en América Latina, plantea la universidad como la casa de estudios de mayor valor y prestigio; a pesar de que su pertinencia social observa grandes cuestionamientos, los cuales han dado pie al surgimiento de movimientos tratando de reformarla. Repensar la universidad requiere de algunas interrogantes dirigidas a la búsqueda de respuestas acerca de lo que queremos como nueva universidad, cual debe ser su misión y visión, es decir, funciones y fines de acuerdo a las nuevas realidades de un mundo complejo y dinámico. Estando consciente que cualesquiera propuestas tiene que ser el resultado de muchos estudio, reflexiones y consensos que contribuyan a una comprensión totalizante de lo que vive la humanidad con ideas precisas acerca de un proyecto de sociedad posible y deseable teniendo una definición clara de la misión que debe asumir nuestra universidad.

Desarrollar otras posibilidades, u otras capacidades para contextualizar, expandir y totalizar los saberes se traduce en el desafío de lo complejo, por lo que el problema de la transformación universitaria significaría, obligatoriamente, interpelar al interior de la universidad la exploración de otras posibilidades, pues si no se discuten los escenarios de fragmentación académica o la departamentalización, es imposible pensar en la opción de otra universidad.

La falta de flexibilidad de las autoridades, docentes y demás actores, sobre los problemas globales y contextuales ha impedido a la universidad pensarse a sí misma y por supuesto pensar en los problemas sociales y humanos que le son propios. El inmediatismo, la simplicidad, el pragmatismo conspiran para que opere la necesaria reforma del pensamiento, en otras palabras, la reforma universitaria, conducida paradójicamente por inteligencias que hay que reformar (Morin, 1999) En síntesis, las instituciones universitarias tiene el gran desafío de transformarse o perder legitimidad, como espacio social. Esta es la importancia de efectuar cambios en las misiones, el funcionamiento y la cultura organizativa.

3.2. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín)

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), es parte del subsistema de educación universitaria en Venezuela, regida por la Ley de Universidades (promulgada en 1958 y modificada en 1970), la cual en su artículo 10 define a las Universidades experimentales como:

Instituciones creadas por el Estado Venezolano con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras académicas y administrativas. Estas universidades gozan de autonomía dentro de las condiciones especiales requeridas por la experimentación su organización y funcionamiento se establecen por reglamento. (pág. 2)

Con relación al Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maturín (IUPEM) fue creado el 21 de Octubre de 1971 por Decreto N° 776 de fecha 20 del mismo mes. Su creación estuvo orientada a cubrir el déficit de educadores de los Estados Monagas, Delta Amacuro, Bolívar, Sucre y Nueva Esparta en el área de Educación Media.

La Universidad Pedagógica fue creada por decreto gubernamental N° 2176, publicado en la Gaceta Oficial N° 32777 de fecha 28 de julio de 1983. Por lo tanto, tiene definida su misión: 1.) Ser la única universidad pedagógica en el país 2.) Ofrece cobertura nacional para la formación en todos los niveles y modalidades del personal docente venezolano. 3) Extiende su atención con programas de formación en el área pedagógica en las áreas rurales, fronterizas e indígenas.

La misma enfrenta los desafíos que imprimen los cambios que impactan al país y al mundo entero. Existen voces dentro del seno de la misma comunidad académica que plantean la necesidad de redefinir el modelo de universidad que tenemos. Es necesario reorientar las relaciones de la universidad con el Estado, la sociedad y los sectores productivos, mientras más independiente quiere ser la universidad más dependiente se vuelve del entorno, y el entorno más dependiente de ella.(Guedez, 2001). Este hecho ha propiciado el surgimiento de una cultura de la calidad que plantea la necesidad de una redefinición profunda de los paradigmas que median los procesos de regulación y reorganización de la estructura de la universidad.

Plantea Hidalgo (2004) que la UPEL:

Forma docentes con una visión unidimensional, de compartimientos estancos que no permite la relación dialógica, la solidaridad, precisamente por expulsar un pensamiento donde las relaciones del hombre con la naturaleza, con el resto de los hombres y consigo mismo, presentan una rica multiplicidad; por tanto, un pensamiento disgregador no permite el florecimiento de la solidaridad y una ética de la comprensión ante la alteridad. (pág. 128).

La apreciación anterior esparce de manera precisa que se trata de una universidad con una responsabilidad histórica sin precedentes: La responsabilidad de formar docentes, para esta y las próximas generaciones. Morin (1999, pág. 11) señala al respecto que hay "...una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidisciplinares, transnacionales, globales, planetarios." El desafío de lo global es el desafío y complejo. En consecuencia, pesa sobre la UPEL el hecho cierto de ser la única universidad nacional formadora de los formadores de las nuevas generaciones. Por lo tanto, tiene el compromiso de dirigir el esfuerzo al desarrollo de un pensamiento que permita la organización de los saberes desde las grandes perspectivas: la integración, la articulación y la

contextualización. Planteamientos de esta índole, implican una profunda revisión y redefinición de sus contenidos curriculares, esquemas organizativos y sus concepciones sobre las formas intra y extra institucional.

Hoy en la UPEL-IPM en lo que respecta a los avances pedagógicos y tecnológicos es evidente la carencia de una cultura de docencia en línea, que permita sistematizar el conocimiento en red como complemento a los programas presenciales; para mejorar su funcionalidad y abrir las puertas de la formación a un mayor número de participantes es necesaria la consolidación de estrategias de trabajo para flexibilizar y ampliar la oferta de esquemas de aprendizaje innovadores a través del uso de las tecnologías multimedia e interactivas. En este sentido se requiere de programas de entrenamiento para todo el personal docente, de manera que puedan enseñar mediante ambientes virtuales. Es oportuna la pregunta ¿En qué grado ampliaría la Universidad Pedagógica la calidad de formación docente, los niveles de inserción, equidad y participación colectiva con la incorporación de un sistema de enseñanza en red a distancia?

Otro elemento importante que señalar es la revisión y rediseño de las políticas y programas fundamentales a luz de un enfoque prospectivo de la misión universitaria. Esto significa, repensar los criterios de la actual autonomía de cátedra y el resto de los principios que orientan la institución es un compromiso ineludible. Ser capaces de asumirlos desde la perspectiva de la responsabilidad social e institucional garantizará su contextualización y pertinencia social. En este sentido apunta Morin (1999):

... educar para la comprensión humana entre los seres que están cercanos y los que están alejados; enseñar la filiación de la nación, en su historia, en su cultura y en su ciudadanía; enseñar la ciudadanía terrestre, enseñando la humanidad en su unidad antropológica y sus diversidades individuales y culturales. (pág. 11)

Desde este ángulo, se plantea la necesidad de una reorganización de los saberes llevando implícito una reforma de los modos de pensar para los ciudadanos de este nuevo milenio. Cobra vital importancia la integración de los procesos medulares como son: universidad, saber, formación integral, creación intelectual y vinculación social para la construcción de la gran columna vertebral donde se sostenga la pertinencia institucional y social de la universidad, la equidad, la calidad y la eficiencia institucional. Evidentemente urgen nuevas claves o dispositivos para reorganizar, democratizar el proyecto inconcluso de la modernidad universitaria, rescatar la condición humana, el sujeto trascendental, la espiritualidad, la interioridad y sus diferentes manifestaciones artísticas. En síntesis, reformar el pensamiento universitario en su concepción ontológica y epistemológica. Ahora bien, ante esta panorámica de la realidad ¿De qué manera los actores de la UPEL-IPM pudiesen contribuir en dar el paso adelante para la conformación de una universidad que responda a las nuevas exigencias educativas del milenio?

La institucionalidad del conocimiento abierta a los requerimientos que plantea la construcción de una sociedad justa, democrática y participativa. Un enfoque diferente de la equidad en el acceso y el desempeño estudiantil estrechamente asociado a la lucha contra la exclusión social y a la puesta

en juego de la real democratización de la educación superior. Sin embargo, ante tal realidad, se aprecia una Institución con una misión focalizada en la docencia burocrática departamentalizada con una pedagogía tradicional, atada por leyes y reglamento que le impiden responder a las necesidades de inserción en el concierto regional, nacional y mundial de una población juvenil y adulta que cada día se incorpora al sistema educativo.

DISCUSIÓN

En esta investigación se consideró a la formación docente en la UPEL-IPM como una construcción social, debido a que la misma es el resultado de un complejo proceso dialógico de construcciones colectivas generadas por medio de los discursos vivos producidos por los informantes. Por supuesto, estas construcciones sociales provienen de un conjunto de acciones reales, simbólicas e imaginarias de los informantes. La labor del investigador ha sido la de interpretar esa realidad social por medio de teorías, conceptos, ideas, supuestos y creencias. Elementos indagatorios que le permiten comprender esa realidad social porque comparte la condición de los sujetos involucrados en la investigación.

Los informantes revelan, a través de la norma de comunicar una influencia marcada del paradigma de la simplicidad, el determinismo y la linealidad en la forma de percibir el mundo. Se aprecia esta visión en el énfasis en el deber ser y no en ser; lo cual evidencia una plataforma cultural de su comunidad epistémica. En el fondo son interpretaciones selectivas, que realizan sobre sí mismos y que en algunos casos funciona como desde la lógica de la autodefensa y la legitimación de supuestos.

Los testimonios reflejan a una universidad con claridad de misión y visión, en sus fundamentos teóricos; pero en la práctica se presenta una institución descontextualizada, signada por una ruptura de su historicidad, de poca sintonía con la realidad social en la cual está inmersa. Focalizada en la formación de individuos para ejercer una profesión, dejando de lado aspectos fundamentales como son: formación en ciudadanía, el incentivo al cultivo de un sentido ético, a la valoración del respeto a la condición humana, a la búsqueda permanente del compromiso y a la sensibilidad social.

Los discursos evidencian el predomina de una práctica pedagógica que enfatiza los resultados, en lugar de los procesos de formación y adquisición de conocimiento. A pesar de tener un diagnóstico con más de tres años de realizado acerca de esta problemática, no se percibe la voluntad de aplicar los correctivos necesarios para abordar esta desviación.

Algunos informantes presentaron discursos carentes de recursos teóricos conceptuales. Se evidenció un estilo argumentativo con deficiencia en el manejo de los conceptos de formación pedagógica. La racionalidad con la que algunos elaboran el discurso es una expresión de una lógica de dominación, en la cual se refleja una barrera de comunicación expresada con vocabulario escaso y poca fluidez en terminologías propias del campo educativo.

REFERENCIAS

- Berman, M (1988). *La Experiencia de la Modernidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Dilthey, W. (1966). Introducción a las Ciencias del Espíritu; ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. *Revista de Occidente*, Madrid.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 1980. *Mille plateaux, Capitalismo et schizophrénie*, tomo 2. París: Minuit.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 1991. *Qu'est-ce que la philosophie?* París: Minuit.
<http://www.leseditionsdeminuit.fr/flip.php?id=2024>
- Finkielkraut, A. (1996). *La Derrota del Pensamiento*. Madrid: Editorial Anagrama.
https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/la-derrota-del-pensamiento/9788433900869/A_87
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores, S.A.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>
- Gadamer, H. (2001). *Problemas de la Conciencia Histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme. En:
http://medicinayarte.com/img/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf
- Guedez, V. (2001). *La ética gerencial: instrumentos estratégicos que facilitan decisiones correctas*. Caracas, Venezuela: PDVSA/CIED/Planeta.
- Hidalgo, Y. (2004) *La inconsistencia epistemológica: el diseño curricular de la UPEL*. Colección Debate sobre la Reforma. Caracas.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970. Caracas. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2019/08/Ley-de-Universidades-1970.pdf>
- La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1983). Decreto gubernamental N° 2176, publicado en la Gaceta Oficial N° 32777 de fecha 28 de julio de 1983. Venezuela.
<https://docenciatachiraimpm.jimdofree.com/la-universidad/>
- Lyotard, J. (1987). *La Condición Postmoderna*. Ediciones Cátedra S.A. Madrid: Teorema.
<https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/10/J-F-LYOTARD-LA-CONDICION-POSMODERNA.pdf>
- Lanz, R. (2004). *El Discurso Político de la posmodernidad*. Caracas: Ediciones Faces/UCV.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca Castro, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*. En: <file:///D:/Users/barretot/AppData/Local/Temp/ElmuestreoenIC.pdf>
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: su desafío*. México: trillas.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. En:
<https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?lang=es>
- Morin, E. (1999). *El método: el conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

- Muro Lozada, X. (2004). *La Gerencia Universitaria. Desde la perspectiva diversa y crítica de sus actores*. Caracas, Venezuela: Consejo Nacional de Universidades - Oficina de Planificación del Sector Universitario.
- Parra, J. D. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: una aproximación realista. *Opera*, 25, 119-136. En: <file:///D:/Users/barretot/AppData/Local/Temp/Dialnet-EIArteDelMuestreoCualitativoYSulImportanciaParaLaEv-7017267.pdf>
- Peñalver, L. (2005). *La Formación Docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico*. UNESCO-IESAL. Caracas. <https://www.yumpu.com/es/document/read/24900601/la-formacion-docente-en-venezuela-estudio-oei>
- Téllez, M. (1999). La Espítome Moderna: Lectura desde Michel Foucault. *Apuntes Filosóficos*. Caracas: UCV. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_af/article/view/13279/12955
- Valles, M (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y reflexión social*. Editorial Síntesis, Madrid, España. En: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/miguel-valles-tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social.pdf>

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICES CSIC

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 4MAT Y SUS EFECTOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN BACHILLERATO TECNOLÓGICO AGROPECUARIO

Berenice Jaime Romero

Doctorante en Ciencias en Educación Agrícola Superior
Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, México
<https://orcid.org/0000-0001-8376-7474>
bere_jaime@hotmail.com

María Eugenia Chávez Arellano

Profesora investigadora
Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, México
<https://orcid.org/0000-0003-1149-706X>
sociologica57@gmail.com

Willelmira Castillejos López

Profesora investigadora
Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, México
<https://orcid.org/0000-0003-0500-3561>
williecastillejos@hotmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Berenice Jaime Romero, María Eugenia Chávez Arellano y Willelmira Castillejos López: "Estrategias didácticas 4MAT y sus efectos en el aprendizaje del inglés en bachillerato tecnológico agropecuario", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, N° 6 julio-septiembre 2021, pp. 106-121). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlanter/NJEJ6985>

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito describir una intervención educativa a partir de estrategias didácticas 4MAT y evaluar los efectos que éstas tienen en el aprendizaje del inglés de estudiantes de bachillerato tecnológico agropecuario. El estudio de caso instrumental, con diseño cuasiexperimental y grupos intactos, se desarrolló bajo la perspectiva de la investigación basada en el diseño y a partir del enfoque metodológico mixto. Los instrumentos empleados fueron un pretest y un posttest de habilidades lingüísticas, un cuestionario con escala Likert y una guía de discusión. De los hallazgos se desprende que los estudiantes que fueron expuestos a una instrucción con estrategias didácticas 4MAT tuvieron mejores resultados de aprendizaje en las cuatro habilidades lingüísticas del inglés que los que no tuvieron dicha exposición. Las limitaciones y sugerencias advertidas por el estudiantado subrayan la necesidad de favorecer la construcción de ambientes de aprendizaje creativos, eficaces e innovadores; a partir del uso de recursos escritos, audiovisuales y digitales.

Palabras clave: estrategias, aprendizaje, diseño, instrucción, inglés.

4MAT DIDACTIC STRATEGIES AND THEIR EFFECTS ON ENGLISH LEARNING IN THE AGRICULTURAL TECHNOLOGICAL HIGH SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe an educational intervention with 4MAT didactic

strategies and to evaluate how they affect students' English learning in an agricultural technological High school. The instrumental case study, with intact groups, was developed under the perspective of design-based research and from the mixed methodological approach. The instruments used were the language skills pretest and posttest, a Likert scale questionnaire, and a discussion guide. From the findings, in general terms, students who were exposed to an instruction with 4MAT didactic strategies had better learning results in the four English linguistic skills than students who were not exposed. The limitations and suggestions noted by the students underline the need to encourage the construction of creative, effective, and innovative learning environments promoted using written, audiovisual, and digital resources.

Keywords: strategies, learning, design, instruction, English.

INTRODUCCIÓN

Los índices de reprobación en las asignaturas de inglés en el bachillerato tecnológico resaltan la necesidad de construir proyectos estratégicos y prácticas de enseñanza orientados a lograr que los estudiantes del siglo XXI alcancen las competencias comunicativas requeridas para cumplir con los estándares de formación y profesionalización internacionales. Para ello, es sustantivo, por un lado, la formular política públicas en la materia y, por el otro, reconocer que para estar en condiciones de innovar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera es importante identificar, enfrentar y cuestionar las prácticas, comportamientos, modelos mentales, cultura organizacional e ideas existentes en los procesos educativos (Barnejee, 2016).

Hay que precisar que no existe una respuesta unívoca ni una receta infalible para desencadenar los aprendizajes del inglés de los educandos. Los estados de conocimiento en investigación educativa dan cuenta de una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, prácticas y recursos plausibles para gestionar el desarrollo de habilidades lingüísticas (Ávila et al., 2011). Lo cierto es que, encarar la problemática referida, implica continuar la búsqueda de nuevas propuestas de instrucción que, independientemente de su marco de influencia, deberán considerar las directrices del modelo educativo que sigue cada institución, los aprendizajes esperados y, por supuesto los factores sociodemográficos y contextuales del estudiantado.

A propósito de las propuestas pertinentes, resulta de interés investigativo adentrarse en los postulados y posibles implicaciones del Sistema 4MAT. Éste tiene como fundamentos teóricos el Modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (1984), la Pedagogía del instrumentalismo de John Dewey (2004), la Teoría de la individuación de Carl Jung (2013) y las Teorías de la hemisfericidad cerebral de Bogen (1969), Springer y Deutsh (1981), St. Germain (2002), y Zull (2011). Sus proposiciones tienen como base los siguientes principios (McCarthy, 2014):

- a. Las personas aprenden de forma diferente, cada estudiante aporta un enfoque personalizado al aprendizaje.
- b. El aprendizaje es un ciclo basado en la forma en que las personas perciben y luego procesan la novedad.
- c. Los estudiantes comprometidos rinden cuando el aprendizaje se imparte con un enfoque sistemático que atrae a todos.

El Sistema 4MAT, por tanto, es un ciclo de instrucción que se concibe a sí mismo como una herramienta de diseño pedagógico que ofrece una forma sistemática de formar al estudiantado y que, a la vez, permite proporcionar un marco para evaluar la calidad de cualquier experiencia de aprendizaje (McCarthy, 2021). Está conformado por cuatro cuadrantes que representan a cada estilo de aprendizaje (imaginativos, analíticos, sentido común y dinámicos) y ocho momentos pedagógicos (conectar, examinar, imaginar, definir, extender, refinar e integrar) que transitan por cuatro fases: 1) experimentar (conectar con la experiencia), 2) conceptualizar (centrarse en el aprendizaje), 3) aplicar (alcanzar la competencia) y 4) crear (perfeccionar y lograr la transferencia) (Ver Figura No. 1).

Figura No. 1

Estilos de aprendizaje, fases y momentos del Sistema 4MAT



Fuente: Elaboración propia a partir de McCarthy (2021); y Gastelu (2016).

En términos del ciclo de aprendizaje 4MAT (McCarthy, 2014), en el cuadrante uno el docente debe centrarse en que los aprendices creen un significado personal, relacionando sus ideas y creencias personales con el concepto que se les enseña. En el cuadrante dos, el docente ha de construir los conocimientos de los educandos y animarlos a que averigüen los hechos por sí mismos; al aprender sobre el contexto en el que encaja la información que se les está proporcionando. El objetivo en el cuadrante tres es que los estudiantes corroboren las ideas y teorías y las apliquen en su práctica. En el cuadrante cuatro, el propósito es animar a que los aprendices apliquen y amplíen el aprendizaje de forma nueva e innovadora, para buscar posibilidades ocultas y excitantes.

Pese a sus críticas, el Sistema 4MAT ha tenido una nutrida presencia en Estados Unidos desde su creación en 1979 y ha demostrado resultados positivos tras su aplicación en diversos contextos, niveles educativos y áreas del conocimiento (McCarthy, 2018). A título ilustrativo, se puede mencionar el impacto de dicho sistema en el logro académico en ciencias (Horner, 2018), matemáticas (Tatar & Dikiei, 2009); artes, negocios, educación, tecnologías (Nicoll-Sentf & Seider, 2010); y gestión del conocimiento (Conde, 2017).

En el caso de México, los efectos del sistema 4MAT se han corroborado en la enseñanza de

la física (Ramírez, (2010); Rosado, (2011); Sánchez y Albarracín, (2017)) y la enseñanza de la ingeniería a nivel universitario (Sillero & Balmori, 2008); así como en la enseñanza de la química a nivel medio superior (Parrales, 2017). No obstante, no se han encontrado estudios en torno a la aplicación del sistema 4MAT en la instrucción del inglés como lengua extranjera en el contexto mexicano.

El objetivo fundamental de este artículo es describir una intervención educativa a partir de estrategias didácticas 4MAT y evaluar los efectos de ésta en el aprendizaje del inglés de estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 Extensión Texcoco (CBTA 35). La conveniencia del estudio se justifica en los criterios de relevancia social e implicaciones prácticas. En función de ello, en un primer momento, se describe el proceso de diseño e implementación de la intervención. En segundo lugar, se enfatiza la metodología seguida a lo largo de la investigación. En tercer lugar, en el apartado de resultados y discusión, se concentra la evaluación de la intervención. Finalmente, desde la comprensión teórica, se emiten conclusiones y recomendaciones orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el bachillerato tecnológico.

EL PROCESO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 4MAT

La intervención educativa con estrategias didácticas 4MAT, entendida como la planeación y acción intencional que se desarrolló para lograr el desarrollo de los aprendizajes del inglés de los educandos mediante un proceso de indagación-solución en el CBTA 35, se desarrolló en cuatro etapas: análisis, diseño, intervención y evaluación.

2.1 Etapa de análisis

Implicó llevar a cabo un diagnóstico socioeducativo enfocado en conocer la realidad, las características y problemáticas inherentes a la institución y al estudiantado; a fin de obtener información útil para definir y planear los alcances y directrices de la intervención. Para ello, se estableció contacto con las autoridades del plantel, se solicitó su permiso para el desarrollo de la investigación y se utilizó el método de análisis y síntesis documental para recabar datos en los informes estadísticos, planes, programas y archivos acerca del plantel.

En esta etapa se seleccionó al grupo de control - que sería instruido con estrategias didácticas convencionales - y al grupo experimental - que sería instruido con las estrategias didácticas 4MAT - y se les aplicó: a) un cuestionario introductorio - para conocer sus datos generales, sus estrategias, experiencias y desafíos de aprendizaje del inglés – con una consistencia interna muy alta (0.948) de acuerdo a la prueba Alfa de Cronbach; b) el instrumento para detectar la predominancia hemisférica de McCarthy (2021) y; c) se les leyó el cuento denominado “Los tres cochinitos” para determinar los estilos de aprendizaje de Gastelu (2016).

2.2 Etapa de diseño

Esta etapa, como su nombre lo dice, implicó el diseño de estrategias didácticas basadas en el ciclo de aprendizaje para la planeación curricular y el diseño instruccional del Sistema 4MAT. Hay que acentuar, retomó los postulados del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque

intercultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Involucró determinar el propósito de la asignatura, definir los contenidos y conceptos centrales, seleccionar los aprendizajes y competencias esperados, elaborar y redactar las actividades (de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación), seleccionar y/o elaborar los materiales, recursos e instrumentos a utilizar a lo largo del proceso didáctico. Su validación se realizó por un panel de dos expertos, una vez que se revisaron a detalle y se determinó su congruencia y viabilidad.

En total se diseñaron nueve ciclos de aprendizaje, tres por cada concepto a desarrollar. Los conceptos fueron: 1) Mi persona, 2) Mi entorno y yo, 3) Mis actividades. Se aplicó el método de discusión en el cuadrante I (Comprensión) para activar el conocimiento y estimular la habilidad de habla; el método expositivo en el cuadrante II (Conceptualizar) para dar a conocer conocimientos nuevos y desarrollar la escucha; el método activo en el cuadrante III (Operacionalización) para practicar el conocimiento a través de la escritura y el método de autodescubrimiento en el cuadrante IV (Evaluación) para que el estudiantado estuviera en condiciones de aplicar y evaluar su conocimiento a través del habla. De esta forma, las estrategias involucraron actividades centradas en crear significados; desarrollar conceptos clave y auspiciar el dominio de las habilidades lingüísticas de una manera creativa.

2.3 Etapa de intervención

La intervención comprendió la instrucción al grupo experimental con estrategias didácticas 4MAT a través de nueve ciclos de aprendizaje que se aplicaron en 27 horas clase a lo largo de nueve clases de tres horas cada una. Es menester precisar que, además de las clases mencionadas, se ocupó una clase para la presentación del curso, una clase para la evaluación diagnóstica, tres clases para la evaluación de aprendizajes en cada parcial, una clase para evaluar las habilidades lingüísticas desarrolladas en el semestre y una clase para llevar a cabo el taller participativo de evaluación de las estrategias y de retroalimentación del curso.

2.4 Etapa de evaluación

Esta etapa se dirigió al seguimiento de la instrucción a partir de las estrategias didácticas 4MAT y su evaluación general. Implicó la aplicación de los instrumentos descritos en la metodología; así como un tratamiento estadístico y un análisis cualitativo de los resultados. Bajo esta lógica, se orientó a la comprensión de los efectos alcanzados y las limitaciones presentes, a fin de promover la adopción-recreación de la propuesta de intervención diseñada.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico fue de naturaleza mixta con diseño transformativo concurrente y enfoque descriptivo. Consistió en un estudio de caso instrumental, bajo los sustentos de la investigación basada en el diseño, mismo que se desarrolló del 26 de agosto de 2019 al 10 de enero de 2020. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con prueba-posprueba y grupos intactos. El proceso de recolección de datos, para cumplir el objetivo de evaluar los efectos de la intervención educativa a partir de las estrategias didácticas 4MAT sobre el aprendizaje del inglés de estudiantes del Centro de

Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 Extensión Texcoco, tuvo tres fases.

En primer lugar, mediante el método de encuesta, se aplicó The English Preliminary exam al grupo experimental y al grupo de control como pretest y postest de habilidades lingüísticas. En segundo lugar, se solicitó al estudiantado de ambos grupos contestar un cuestionario con escala Likert para la evaluación de las estrategias didácticas, la evaluación del desempeño docente y la evaluación del curso. En un tercer momento, la información de carácter cualitativo se obtuvo a través de dos talleres participativos (uno con el grupo de control y otro con el grupo experimental) orientados a conocer la opinión de los estudiantes acerca de las experiencias de implementación de las estrategias y su percepción sobre si éstas contribuyeron al desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

El cuestionario con escala Likert estuvo integrado por 30 enunciados distribuidos en cinco niveles: 1) reacciones, 2) estrategias de enseñanza y aprendizaje, 3) aprendizaje, 4) evaluación e 5) impacto. Además, incluyó un apartado de 10 enunciados en torno a los aspectos positivos y negativos del curso y la evaluación del desempeño docente y, dos preguntas abiertas respecto a recomendaciones para la mejora. Previo a su aplicación se realizó una prueba piloto y se determinó su validez con el procedimiento de jueces de expertos y su consistencia interna a partir de la prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.944. Es importante precisar que éste fue de carácter anónimo y se registró con un número de folio para su identificación.

Los talleres participativos tuvieron una duración de una hora en cada grupo y se aplicaron el mismo día, en diferente horario. Éstos se dirigieron a través de guía de discusión cuya validez de contenido se determinó a partir de una prueba de expertos y su confiabilidad se sustentó tras una prueba piloto en un grupo de tercer semestre que permitió discriminar cuestionamientos y verificar su consistencia interna y homogeneidad. Hay que hacer notar que las sesiones de los talleres fueron grabadas y relatadas a fin de poder analizar la información obtenida.

3.1 Tratamiento estadístico

El análisis de los datos de carácter cuantitativo se llevó a cabo haciendo uso de las herramientas de Excel e IBM-SPSS Statistics versión 22 para Microsoft; se calcularon frecuencias, porcentajes, promedios, se realizó un análisis descriptivo con frecuencia absoluta y porcentaje para cada grupo y se utilizaron como estrategias la prueba T de Student para muestras relacionadas para comparar dentro de un mismo grupo (antes y después de la intervención), la prueba T de Student para muestras independientes para comparar entre los dos grupos de estudio, el coeficiente de correlación de concordancia y algunas tablas dinámicas. El nivel de significancia considerado fue $p < 0,05$.

La interpretación analítica de los datos cualitativos se realizó mediante el método comparativo constante y la técnica de análisis de contenido, tras la construcción, denominación y definición de categorías analíticas de primer y segundo orden y la creación de redes, a través del programa Atlas. Ti versión 8. Hay que hacer notar que los datos del grupo experimental y el grupo de control fueron contrastados respecto a las variables; enfocándose principalmente en: a) intervención con estrategias 4MAT (variable independiente) y b) aprendizaje del inglés (variable dependiente).

3.2 Participantes

La selección de las unidades de análisis se determinó a partir de una muestra no probabilística intencional. Los participantes fueron 26 estudiantes en el grupo experimental y 26 en el grupo de control. El criterio de inclusión fue que los estudiantes estuvieran inscritos en primer semestre en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 "Extensión Texcoco" ubicado en Tequexquahuac, Texcoco, Estado de México. Del total de participantes en el grupo experimental 50% eran mujeres y 50% hombres, mientras que en el grupo de control 46.2% eran mujeres y 53.8% hombres. Al momento de aplicarse el estudio, la mayoría de los participantes tenía entre 15 (36.5%) y 16 (42.3%) años y eran solteros (94.2%).

En el grupo experimental el estilo de aprendizaje número uno (imaginativo) obtuvo el porcentaje más alto de estudiantes (46.2%), los estilos de aprendizaje dos (analítico) y cuatro (dinámico) ocuparon el segundo lugar con un porcentaje de (19.2), seguidos del estilo de aprendizaje tres (sentido común) con 15.4%. En el grupo de control el estilo de aprendizaje número tres fue el que ocupó el primer lugar con un 42.3%, seguido del estilo cuatro (23.1%), el estilo uno (23.1%) y el estilo número dos (7.7%). En el grupo experimental más de la mitad de los estudiantes (57.7%) tenían una predominancia hacia el hemisferio derecho y en el grupo de control más de la mitad (53.8%) tenían una predominancia hacia el hemisferio izquierdo. Debido a lo anterior, se ratificó la existencia de un estudiantado con diferentes estilos de aprendizaje y diferente predominancia hemisférica; lo cual constituye una de las bases para la instrumentación de un ciclo de aprendizaje a partir del sistema 4MAT.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Efectos de la intervención

4.1.1 Resultados pretest y postest

Para comprobar el efecto de la intervención se determinó la media de las calificaciones obtenidas por el grupo experimental y el grupo de control en el pretest y el postest de habilidades lingüísticas aplicados con el instrumento denominado "The English Preliminary exam" (Ver Tabla 1). Se encontró que en ambos grupos existían diferencias en las puntuaciones obtenidas. Hay que destacar que en el caso del grupo experimental el promedio porcentual de las puntuaciones obtenidas en el postest tenía una ganancia más significativa tras la intervención que el promedio porcentual de las puntuaciones que obtuvo el grupo de control.

Tabla 1.

Efecto de la intervención educativa con estrategias didácticas 4MAT en términos de la calificación pretest y postest.

	Grupo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Calificación PreTest	Grupo experimental	26	1.904	.8383	.1644
	Grupo de control	26	2.473	1.1664	.2287
Calificación PostTest	Grupo experimental	26	3.500	.8736	.1713
	Grupo de control	26	2.927	.4601	.0902

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior, se corroboró tras realizar la prueba T para muestras independientes con varianzas desiguales, pues al observar en la calificación posttest la columna Sig. (bilateral) se determinó que el valor del nivel de significación p hallado al no asumir varianzas iguales en las medias (0.005) era menor al mínimo aceptable (0.05) (Ver Tabla 2). Ello evidenció que los resultados de la diferencia entre las medias no fueron aleatorios y, por tanto, se desechó la hipótesis nula que refería que tras la intervención el grupo experimental obtendría en promedio los mismos resultados que el grupo de control. En este tenor, se concluyó que existía diferencia en cuanto a las calificaciones obtenidas en el posttest a favor de la intervención con estrategias didácticas 4MAT, en comparación con la instrucción a partir de estrategias tradicionales.

Tabla 2.
Prueba de muestras

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Calificación PreTest	Se asumen varianzas iguales	3.343	.073	-2.021	50	.049	-.5692	.2817	-1.1350	-.0034
	No se asumen varianzas iguales			-2.021	45.388	.049	-.5692	.2817	-1.1365	-.0020
Calificación PostTest	Se asumen varianzas iguales	4.145	.047	2.960	50	.005	.5731	.1936	.1842	.9620
	No se asumen varianzas iguales			2.960	37.876	.005	.5731	.1936	.1810	.9651

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2 Evaluación de estrategias didácticas

La contribución de las estrategias didácticas MAT en el aprendizaje del inglés en términos de la percepción de los estudiantes se determinó gracias a la información obtenida tras la administración del cuestionario con escala Likert. Hay que precisar que se establecieron cinco niveles para el análisis y cinco opciones de respuesta con valores escalares correspondientes a 1, 2, 3, 4, 5. Al respecto, resulta de interés que, en todos los niveles, el grupo experimental obtuvo en promedio valores más altos que el grupo de control en las opciones de respuesta “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

Los niveles con mayor percepción positiva en el grupo experimental fueron reacciones (87.2%), estructura y funcionalidad (81.7%) y aprendizaje (63.1%); seguidos de comportamiento y transferencia (62.5%) e impacto (61.5%). La correlación entre los ítems del nivel de estructura y funcionalidad de las estrategias didácticas y los ítems del nivel de aprendizaje del inglés, de acuerdo con la prueba Alfa de Cronbach (0.923), fue significativa en dicho grupo. En el caso del grupo de control los niveles con mayor percepción positiva también fueron reacciones (59.0%), estructura y funcionalidad (53.8%) y aprendizaje (50.0%). No obstante, llamó la atención que el nivel de impacto

en el grupo de control fuera mejor valorado (47.4%) que el nivel de comportamiento y transferencia (44.2%).

En el grupo experimental los enunciados con mayor valoración positiva fueron “1. El curso fue agradable, me sentía a gusto en las clases” (100%) y “15. Las estrategias implementadas incluyeron actividades de cierre que me permitieron consolidar los contenidos abordados en las actividades de inicio y desarrollo” (92.3%). Los enunciados con menor valoración positiva fueron “24. A lo largo del curso pude poner en práctica los nuevos aprendizajes para comunicarme de manera oral o escrita haciendo uso del inglés” (42.3%). Los conocimientos adquiridos a lo largo del curso desarrollaron mis competencias para poder comunicarme en una segunda lengua de manera oral o escrita” (53.8%). Ello concuerda con el hecho de que, aun y cuando los estudiantes obtuvieron una mejoría significativa en el desarrollo de sus habilidades a lo largo de la intervención, en una escala del 1 al 10 sus calificaciones en el postest tuvieron un puntaje promedio de 3.5 lo que evidencia la necesidad de seguir trabajando e innovando para desarrollar sus competencias comunicativas en el inglés como lengua extranjera.

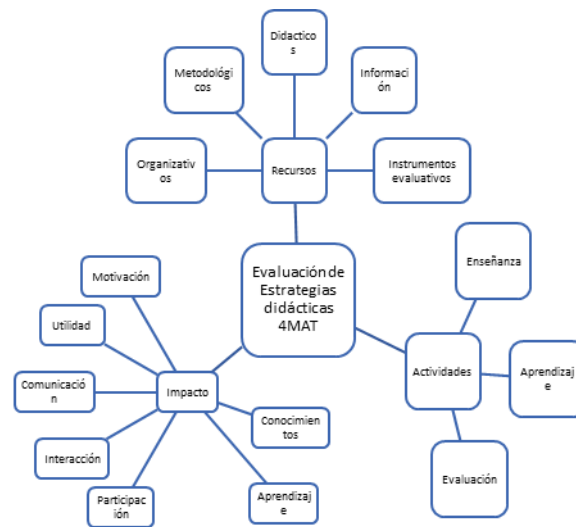
En el grupo de control los enunciados con mayor valoración positiva fueron “4. Los contenidos, aptitudes, valores y actitudes que se abordaron en el curso fueron útiles para mi formación” (80.8%). Los recursos didácticos (tiempos, espacios y materiales disponibles) fueron pertinentes para realizar las actividades propuestas de acuerdo con las estrategias implementadas” (69.2%). En promedio, los enunciados con menor valoración positiva en dicho grupo fueron “8. Las estrategias implementadas incluyeron actividades para los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje” (23.1%) y “27. Logré transmitir pequeños mensajes de manera oral o escrita haciendo uso del inglés” (26.9%).

Hay que subrayar que, los resultados antes vertidos fueron ratificados con los hallazgos obtenidos a lo largo del taller participativo con los estudiantes del grupo experimental. En un primer momento, se identificó que el estudiantado evaluaba las estrategias didácticas 4MAT a partir de tres familias de categorías y éstas integraban categorías emergentes de segundo orden (Ver Figura No. 2). En cuanto a recursos didácticos, el estudiantado expuso que fueron útiles para sus aprendizajes y que les gustó la diversidad de éstos; no obstante, manifestó la necesidad de incluir más recursos audiovisuales como programas de televisión, programas de radio y música.

Respecto a las actividades, el estudiantado del grupo experimental refirió que les habían gustado las de ilustraciones, juegos de roles, historietas, lluvia de ideas, juego de lotería, juego caricaturas, jeopardy, panel de discusión y entrevistas. De hecho, cuando se refería a las mismas, utilizaron expresiones como: estuvieron bien, facilitaron sus aprendizajes, les gustaron, fueron buenas, nos motivaron, fortalecieron el trabajo en equipo, nos recordaron lo que ya sabíamos. Asimismo, recomendaron hacer actividades como juegos de destreza, pequeñas representaciones y chismografos.

Figura No. 2

Categorías manifiestas por el estudiantado en torno a la evaluación de las estrategias didácticas



Fuente: Elaboración propia.

Conforme a lo anterior, 18 de los estudiantes del grupo experimental afirmaron que las estrategias utilizadas en el curso tuvieron impacto en sus aprendizajes pues éstas contribuyeron al desarrollo de sus habilidades lingüísticas en el inglés. Avanzando en dicho razonamiento, 24 estudiantes expresaron que recomendarían las estrategias pues, aun y cuando sus resultados en el postest no habían sido los esperados, consideraban que habían tenido avances importantes en el uso de vocabulario, gramática y, sobre todo, las estrategias les habían permitido participar, interactuar, empezar a comunicarse en otra lengua y ver que aprender inglés era posible. Inclusive ocho estudiantes que habían manifestado, al iniciar el curso, que no les gustaba el inglés concluyeron, a lo largo del taller, que el curso había logrado cambiar dicha aseveración y que se sentían motivados para aprender dicha lengua extranjera.

En cuanto al grupo de control se encontró que los estudiantes relacionaban las estrategias en torno a las mismas familias de categorías que el grupo experimental. Acerca de los recursos, consideraron que no fueron muy variados ni llamativos pues prácticamente solo se hacía uso del pizarrón, marcadores, videos y fotocopias; pese a ello, consideraron que fueron útiles para adquirir conocimientos que antes no tenían. Recomendaron hacer uso de materiales manipulativos (como recortables y cartulinas), juegos de mesa, imágenes, diapositivas y presentaciones.

Diecinueve estudiantes, de los 26 que participaron en el taller participativo en el grupo de control, enunciaron que las estrategias utilizadas no hicieron que incrementará su interés por aprender inglés, ni que se sintieran más motivados. Entre las actividades que recordaron utilizar a lo largo del curso mencionaron: investigación de vocabulario, ejercicios de lectura, escritura, gramática y retroalimentación. Manifestaron la necesidad de que las actividades fueran más variadas pues consideraban que habían sido insuficientes para desarrollar sus habilidades lingüísticas. En consecuencia, aseveraron que les gustaría que se incluyeran actividades como: cantar canciones en inglés, hacer dinámicas de juegos y realizar prácticas comunicativas extraclase.

Los estudiantes del grupo de control expresaron que se privilegió el liderazgo definido, la responsabilidad individual y el cumplimiento de tareas a lo largo del curso. En contraposición, los estudiantes del grupo experimental aludieron que a la hora de trabajar colaborativamente el liderazgo y la responsabilidad fueron compartidos pues su objetivo era no sólo cumplir con las tareas y trabajos asignados sino lograr comunicarse en una lengua extranjera.

El estudiantado de bajo aprovechamiento académico que estuvo expuesto a la intervención expresó que las problemáticas que impidieron lograr los aprendizajes deseados y las competencias comunicativas del inglés como lengua extranjera estuvieron relacionadas con su inasistencia y el poco compromiso personal en la entrega de tareas. Por su parte, los estudiantes del grupo de control aludieron que su bajo rendimiento estaba relacionado con su flojera, distracción, aburrimiento, falta de práctica y falta de motivación en clase.

4.1.3. Evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente en el grupo experimental y en el grupo de control también deja ver que, en términos generales, se valoró más positivamente las habilidades del docente que utilizó las estrategias didácticas 4MAT que el que usó las estrategias didácticas tradicionales para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ver Tabla 3). Para ilustrar mejor, el 46.2% de los estudiantes del grupo experimental evaluaron como excelente el desempeño del docente y el otro 53.8% como bueno y; en lo que respecta al grupo de control, el 26.9% evaluaron el desempeño docente como excelente, el 42.3% como bueno y el 30.7% como regular.

Tabla 3.
Evaluación de desempeño docente

Evaluación del desempeño docente	Porcentaje de estudiantes Grupo de control					Porcentaje de estudiantes Grupo Experimental				
	I	R	B	MB	E	I	R	B	MB	E
1. Habilidad para comunicar claramente la información.	0.0	7.7	30.8	38.5	23.1	0.0	7.7	15.4	38.5	38.5
2. Habilidad para manejar y monitorear al grupo.	0.0	11.5	42.3	34.6	11.5	0.0	19.2	26.9	38.5	15.4
3. Habilidad para mostrar los vínculos entre las diferentes actividades del curso y la comunicación real en una lengua extranjera.	0.0	7.7	53.8	30.8	7.7	0.0	15.4	26.9	34.6	23.1
4. Dedicación para crear y mantener relaciones interpersonales positivas en el grupo.	0.0	7.7	34.6	38.5	19.2	0.0	0.0	7.7	57.7	34.6
5. Habilidad para crear un ambiente seguro y abierto en el salón de clase.	0.0	11.5	50.0	30.8	7.7	0.0	15.4	11.5	30.8	42.3
6. Habilidad para explicar y resolver dudas.	0.0	0.0	30.8	42.3	26.9	0.0	3.8	23.1	53.8	19.2

Fuente: Elaboración propia.

En todos los rubros valorados en torno al desempeño docente el criterio de excelente obtuvo mayor porcentaje de estudiantes en el grupo experimental que en el grupo de control. A manera de ejemplo, el estudiantado del grupo experimental valoró con un 15.4% más que el del grupo de control en los puntajes de muy bien y excelente la habilidad del docente para comunicar claramente la información. De igual forma, las valoraciones de muy bien y excelente fueron más altas en el grupo experimental (57.7%) que en el grupo de control (38.5%) en torno a la habilidad para mostrar los vínculos entre las diferentes actividades del curso y la comunicación real de una lengua extranjera.

4.1.4. Evaluación del curso

Hay que hacer notar que, otro aspecto que permitió visualizar la contribución de las estrategias didácticas 4MAT en las percepciones positivas del estudiantado fue que el 61.5% de éstos en el grupo experimental evaluaron el curso como excelente y el otro 48.5% como bueno y; en el caso del grupo de control el 3.8% evaluaron el curso como excelente el 61.5% como bueno y el 34.7 como regular. Asimismo, durante el taller participativo, el estudiantado del grupo experimental manifestó que los contenidos del curso se ajustaron a los objetivos del mismo, los aprendizajes les serían de utilidad, que las estrategias mejoraron su desempeño académico en la asignatura y que se cumplieron sus expectativas pues éste fue agradable, divertido, les ayudó a comprender, reflexionar y tener confianza al comunicarse en inglés, a través de las diferentes experiencias de interacción. Por su parte, el grupo de control manifestó que, aunque los aprendizajes adquiridos les serían de utilidad, sus expectativas del curso no se habían cumplido del todo pues éste en ocasiones se les hacía muy monótono dado que las actividades realizadas siempre eran las mismas.

En síntesis, los hallazgos obtenidos permitieron respaldar la hipótesis original referente a que la intervención, a partir de las estrategias 4MAT, en el CBTA 35 contribuiría positivamente en el aprendizaje del inglés del estudiantado al lograr mayores beneficios perceptibles en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas que los alcanzados por los estudiantes que fueron instruidos con estrategias didácticas tradicionales. Simultáneamente, hicieron permisible percibir que las estrategias didácticas 4MAT lograron mayores niveles de interés, motivación y participación en los educandos en clase, aun y cuando no lograron que se alcanzará el rendimiento académico esperado en términos de competencia comunicativa.

PROPUESTAS DE MEJORA PARA UNA NUEVA INTERVENCIÓN

Con fundamento en los resultados obtenidos y partiendo de la premisa de que “la investigación es una indagación sistemática, mantenida, planificada y autocrítica que se encuentra sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas” (Stenhouse, 1998, p. 41), se determinó la necesidad de realizar una propuesta de mejora para una nueva intervención. Para ello, se realizó un análisis FODA de la intervención con estrategias didácticas 4MAT a partir de sus cuatro fases y, posteriormente, se registraron algunas acciones, metas e indicadores de logro permisibles para tal cometido (Ver Tabla 4).

Tabla 4.

Análisis FODA de la intervención y acciones para una nueva intervención

	Fases de la intervención	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Análisis FODA de la intervención	Análisis	Conocimiento de las características, problemáticas y estrategias de aprendizaje estudiantiles.	Visibilidad de las estrategias en las cuales se debe trabajar para desarrollar las competencias comunicativas de los educandos.	Escaso conocimiento sobre las circunstancias socioemocionales y sanitarias que afectan el aprendizaje del estudiantado.	Situaciones del entorno que modifiquen los aspectos previstos durante el análisis.
	Diseño	Experiencia en la planificación de los ciclos de aprendizaje 4MAT	Diseño de nuevos ciclos de aprendizaje 4MAT con actividades	Conocimiento escaso de estrategias para entornos digitales de	Necesidad de adaptar las estrategias a nuevas

			diversas y motivantes.	aprendizaje.	modalidades de enseñanza y aprendizaje.
	Intervención	Se incentivó el aprendizaje activo, la motivación, interacción, participación estudiantil.	Fomento de la autonomía de aprendizaje, el trabajo colaborativo, la flexibilidad cognitiva y el pensamiento crítico.	Falta de tiempo, espacios y recursos para desarrollar todas las actividades programadas.	Falta de interés y compromiso, apatía e inasistencias estudiantiles.
	Evaluación	Reconocimiento de los aprendizajes adquiridos y habilidades desarrolladas.	Incluir procesos de evaluación y retroalimentación que incentiven el aprendizaje.	Conocimiento escaso de estrategias de evaluación y retroalimentación.	Reprobación escolar y abandono escolar.
Compromisos para una nueva intervención	Acciones a realizar	Meta		Indicador de logro	
	Diagnosticar las circunstancias socioemocionales y sanitarias que afectan el aprendizaje.	Realizar y aplicar una encuesta estudiantil respecto a las circunstancias socioemocionales y sanitarias que afectan el aprendizaje de los estudiantes.		1 listado de circunstancias socioemocionales y sanitarias que afectan el aprendizaje de los estudiantes.	
	Integrar nuevas estrategias, técnicas y recursos de enseñanza y aprendizaje.	Diseñar nuevos ciclos de enseñanza y aprendizaje para educación a distancia en entornos digitales.		6 ciclos de aprendizaje.	
	Auspiciar el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la competencia comunicativa intercultural en una lengua extranjera.	Eficientar los tiempos, espacios y recursos disponibles para la instrucción a través de la inclusión de estrategias de trabajo colaborativo, de aula invertida y de actividades que fomenten la comunicación en un contexto intercultural.		1 actividad de aprendizaje colaborativo por parcial. 1 actividad de aprendizaje autónomo por parcial. 1 actividad de comunicación en un contexto intercultural en inglés.	
	Valoración de Progresión de avance de habilidades lingüísticas.	Reforzar procesos de memoria y aprendizaje y fortalecer el léxico del inglés (ortografía, fonología y semántica).		Incrementar en un 30% mínimo la competencia léxica, competencia comunicativa y competencia intercultural del estudiantado.	

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que, tomando en cuenta los resultados del Análisis FODA y considerando las circunstancias actuales se plantea como esencial diagnosticar las circunstancias socioemocionales y sanitarias que afectan el aprendizaje a fin de integrar nuevas estrategias, técnicas y recursos de aprendizaje que auspicien el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo y la competencia comunicativa. Asimismo, es trascendente construir y dirigir intervenciones educativas que no sólo tomen en cuenta las proposiciones del sistema 4MAT o del constructivismo social, sino que además estén dirigidas a alcanzar aprendizajes desde la distancia. Consecuentemente, se estipula que el uso de tecnologías es importante pero no más que la creación de una comunicación efectiva y asertiva que de pauta a interacciones significativas en el entorno de aprendizaje. Es decir, resulta impostergable estimular la innovación instructiva tomando en cuenta no sólo los principios del colectivismo sino fundamentalmente la educación socioemocional a fin de estar en condiciones de adaptarse a las circunstancias de la actualidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La premisa fundamental que evocó esta disertación, referente a que el sistema 4MAT es una propuesta que aporta elementos interesantes para el diseño, implementación y evaluación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas del inglés, fue corroborada a lo largo de la intervención educativa descrita en este trabajo. De hecho, el balance general de los hallazgos permitió aceptar que la instrucción a través de dichas estrategias, a corto plazo, dio como resultado efectos positivos que, aunque en términos cuantitativos parecían mínimos, resultaron significativos al verse reflejados en las percepciones, motivaciones e intereses de los

estudiantes por aprender inglés.

Acorde con lo antes expuesto, se subraya que el estudio, pese a sus limitaciones temporales, contextuales y procedimentales, aportó datos de interés en torno al conocimiento del efecto de las estrategias didácticas 4MAT en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de bachillerato tecnológico agropecuario. De manera puntual, hay que aseverar que los descubrimientos fueron consistentes con las bondades que se han atribuido al sistema 4MAT en otros estudios relacionados con la enseñanza de la física y las matemáticas en México. Ello no quiere decir que la intervención con estrategias didácticas 4MAT sea una receta que todos deben seguir para alcanzar los aprendizajes esperados, sino que constituye una apuesta viable para tal cometido.

La trascendencia de este trabajo radica, precisamente, en el hecho de que apunta que, independientemente de la propuesta que se pretenda postular o seguir para alcanzar los propósitos formativos, los docentes deben tener la voluntad de trastocar sus prácticas tradicionales y evaluar sus intervenciones para poder seguir innovando sus prácticas educativas. Para ello, resulta imprescindible construir redes colaborativas entre los sujetos educativos a fin de articular, impulsar, dirigir y evaluar el impacto de didácticas basadas en el conocimiento del contexto socioeconómico, características, representaciones sociales, intereses, experiencias e interacciones cotidianas del estudiantado.

El gran reto está en aceptar la heterogeneidad y la inequidad del sistema educativo y concebir que el binomio docencia e investigación alude a la posibilidad de construir diferentes formas de abordar, comprender, explicar y enfrentar la realidad. En consecuencia, se espera que los resultados, las reflexiones y las proposiciones vertidas a lo largo de este artículo permitan visualizar nuevos horizontes investigativos y líneas de acción en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Es decir, se pretende que este estudio sea un pretexto para diseñar, instrumentar y evaluar nuevas intervenciones educativas; bajo el entendido de que éstas estarán determinadas por procesos sociohistóricos, dialécticos, objetivos y dialógicos que implican necesariamente adentrarse en las subjetividades colectivas y condicionamientos del estudiantado.

REFERENCIAS

- Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, A. A., Guerra, M. T., López, G., & Ramírez, J. L. (2011). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras 2002-2011*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Una-d%C3%A9cada-de-investigaci%C3%B3n-educativa....pdf>
- Barnejee, B. (2016). Why Innovate? En B. Banerjee, & S. Ceri, *Creating Innovation Leaders. Understanding Innovation*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20520-5>
- Bogen, J.E. (1969). *The other side of the brain: Parts I, II, and III*. Bulletin of the Los Angeles Neurological Society.
- CBTA No. 35. (2019). *Informe interno de indicadores 2018-2019*. DGETAyCM.
- Conde Vila, M. G. (2017). *Aplicación del ciclo 4MAT para facilitar la gestión del conocimiento en equipos de trabajo* [Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears].

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402712/tmgcv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Ángel Manuel Faerna Biblioteca Nueva.
- Gastelú Martínez, A. I. (2016). *Estilos de Aprendizaje y Competencias. Una metodología constructivista para la educación basada en competencias*. DGETAyCM.
- Horner Benezra, S. (2018). Bernice McCarthy 4MAT Learning Style Adaptations in Middle School Life Science. En B. McCarthy, *4 MAT Model Research 2018*. About Learning.
- Jung, C. G. (2013). *Tipos Psicológicos*. Trotta.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Second Edition*. Pearson Education.
- McCarthy, B. (2014). *4MAT Pure and Simple: Learning About Learning*. <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3A93d773a4-8bb6-4f96-af77-ad5dfe06f336#pageNum=1>
- McCarthy, B. (2018). *4MAT Model Research*. About Learning.
- McCarthy, B. (2021). *Bringing Learning to Life: Strategies for Enriching Learning By Drawing on Student Experience and Perceptions*. About Learning, Inc.
- Nicoll-Sentf, J. M., & Seider, S. N. (2010). Assessing the Impact of the 4MAT Teaching Model Across Multiple Disciplines in Higher Education. En *College Teaching*, 19-27. <https://doi.org/10.1080/87567550903245623>
- Ramírez Díaz, M. H. (2010). Aplicación del sistema 4MAT en la enseñanza de la física a nivel universitario. *Revista Mexicana de Física*, 1(56), 29-40. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmfe/v56n1/v56n1a5.pdf>
- Rosado Guzmán, C. (2011). *Aplicación del Sistema 4MAT en ambientes de aprendizaje mixto para la enseñanza de la física a nivel ingeniería*. (Tesis doctoral, Instituto Politécnico Nacional).
- Sánchez Sánchez, R., & Albarracín Balaguera, R. H. (2017). Aplicando los modelos 4MAT y TPACK con PhET para mejorar el aprendizaje en ondas mecánicas en el Nivel Medio Superior. En *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 11(2). <https://www.semanticscholar.org/paper/Aplicando-los-modelos-4MAT-y-TPACK-con-PhET-para-el-S%C3%A1nchez-Balaguera/1952e3d0939b6a42ef5fd85aa3d1a08ed246a639>
- Sillero Pérez, J., y Balmori Mendez, R. (2008). Metodología de Despliegue Didáctico de Enseñanza Activa para Diferentes Estilos de Aprendizaje en el Area de Ingeniería. En *Sixth LACCEI International Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*, 1-7.
- Springer, R.J. y Deutsch, G. (1981). *Left-brain, right brain*. W.H.Freeman.
- Stenhouse, L. (2007). *La Investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata.
- St. Germain, C. (2002). Historical and Theoretical Perspectives. En McCarthy, B., St. Germain, C, y Lippitt, L. (2002). *The 4MAT Research Guide*. About Learning. [http://www.4mat.eu/media/17158/research guide 4mat.pdf](http://www.4mat.eu/media/17158/research%20guide%204mat.pdf)
- Tatar, E., y Dikiei, R. (2009). *The effect of the 4MAT method (learning styles and brain hemispheres) of instruction on achievement in mathematics*. About Learning.

- Parrales, D. (2017). Estudio exploratorio sobre la aplicación del sistema 4mat de estilos de aprendizaje, en la enseñanza de Biomoléculas. En *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], n.º Extra, 1883-1890. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336739>
- Zull, J. E. (2011). *From brain to bind: Using neuroscience to guide change in education*. Stylus Publishing.

ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICES CSIC

LA CONTRIBUCIÓN DE LAS TIC A LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: APROXIMACIONES TEÓRICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Abidat Fella

Universidad Abou El Kacem Saadaalah-Alger2

Doctoranda y profesora temporal en Didáctica en la Universidad de Argel II

Email: fella_ab@outlook.com

Dr. Berraghda Loucif Rabéa

Universidad Abou El Kacem Saadaalah- Alger2

Email: r.berraghda@hotmail.fr

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Abidat Fella y Berraghda Loucif Rabéa: "La contribución de las TIC a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: aproximaciones teóricas y estrategias didácticas", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 6 julio-septiembre 2021, pp. 122-135). En línea:
<https://doi.org/10.51896/atlanter/LIED6325>

RESUMEN

En la actualidad, con la hegemonía de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en todos los ámbitos de la vida incluida la educación, se ha vuelto necesaria una readecuación de los procedimientos de aprendizaje. En el área de las lenguas extranjeras, el uso de la tecnología ha permitido que los estudiantes tengan acceso a un conjunto de nuevas herramientas y recursos que contribuyen a la mejora de sus habilidades en la lengua objeto de estudio. El objetivo del presente artículo es establecer en qué medida las tecnologías de la información y de la comunicación impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. A partir de una perspectiva conceptual, se brinda unos aportes teóricos relacionados con la temática, así como unas estrategias didácticas que posibilitan la mejora del aprendizaje de lenguas. De igual forma, se proporciona una panorámica de la importancia y la influencia de estas nuevas tecnologías en la educación en general y en el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, además de esto, se ponen de manifiesto las posibilidades, problemas, luces y sombras de la incorporación de las TIC a la enseñanza de lenguas. Por ello, para la realización del presente artículo se basa en una metodología documental a través de la recopilación de

datos de libros y estudios relacionados con la temática, por lo que el método utilizado es tipo analítico-sintético donde se analiza lo antes expuesto. Entre los resultados se evidencia que las tecnologías influyen positivamente en el aprendizaje de lenguas.

Palabras claves: TIC, enseñanza, aprendizaje, lenguas extranjeras, educación.

THE CONTRIBUTION OF ICT TO THE IMPROVEMENT OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES: THEORETICAL APPROACHES AND DIDACTIC STRATEGIES

ABSTRACT

Nowadays, with the hegemony of information and communication technologies in all areas of life including education, it has become necessary to remold our previous learning procedures. In the area of foreign languages, the use of technology aloud the students to gain access to a set of new tools and resources that contribute to the improvement of their skills in the target language. The objective of this article is to establish to what extent information and communication technologies affect the teaching-learning process of foreign languages. From a conceptual perspective, we pretend provide theoretical contributions related to the subject, as well as some didactic strategies that make it possible to improve language learning. Similarly, we pretend provide an overview of the importance and influence of these new technologies in education in general and in foreign language learning in particular. In addition to this, we will highlight the possibilities, problems, lights and shadows of the incorporation of ICT into the teaching of languages. Therefore, for the realization of this article we are based on a documentary methodology through the compilation of data from books and studies related to the subject, so the method used is analytical-synthetic type where the above is analyzed. Among the results, it is evidenced that technologies positively influence language learning.

Key words: ICT, teaching, learning, foreign languages, education.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y de la comunicación¹ están presentes en cada esfera de la sociedad y en todos nuestros procederes actuales, brindando numerosas posibilidades a sus usuarios y facilitando su forma de vivir. Desde los mensajes de texto o de voz, la consulta del correo electrónico, la posibilidad de leer noticias en línea, comprar productos, publicar fotos, descargar música y videos y participar en conferencias a distancia, las nuevas tecnologías han logrado facilitar enormemente nuestras interacciones sociales.

Con estos avances tecnológicos o digitales que han cambiado la manera de difundir y de concebir la sociedad del siglo XXI, la educación y el aprendizaje no pueden mantenerse al margen. Hoy en día estas tecnologías están implantadas en el sector educativo para transformar la enseñanza y promover el

¹ Las TIC, en lo adelante.

aprendizaje de los niños y jóvenes, en quienes estas nuevas tecnologías han impactado de forma positiva al usarlas adecuadamente. F. Blázquez (2001) apunta acerca de esto:

La clave de la sociedad actual es, de uno u otro modo, la capacidad de procesar la ingente cantidad de información de que disponemos, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, transformándola en el conocimiento necesario para cambiar nuestro entorno, en la búsqueda de una mayor libertad, igualdad y solidaridad entre los seres humanos, en un mundo que está rompiendo los moldes acuñados en el siglo XX, al haberse mostrado incapaces de resolver el hambre, la guerra, la ignorancia, el racismo, la xenofobia y otros tantos defectos que, en lugar de disminuir con el progreso del ser humano, se acrecientan y hacen más profunda la distancia, a pesar de acercarnos a un mundo sin fronteras. Si seguimos de cerca los cambios que se están produciendo, día tras día, en las formas de comunicarnos entre los seres humanos, debido a los continuos avances tecnológicos en los sistemas de tratamiento y transmisión del conocimiento, llegamos a la conclusión de que los procesos de enseñanza/aprendizaje deben estar en permanente revisión para incorporar los nuevos métodos en el sistema educativo. Dicho trabajo necesariamente debe incorporar todos los recursos humanos implicados en nuestra Región, tarea compleja, pero no imposible, por la excelente predisposición de docentes y dicentes, ávidos de implicarse de lleno en los avances del siglo XXI. (p. 7)

Los jóvenes de hoy, al momento de consultar cualquier información, acuden directamente al Internet, son muy pocos los que prefieren preguntar a sus profesores. Asimismo, hay algunos que piensan que se puede aprender mejor fuera de la escuela pues asistir todos los días a clases magistrales les resulta aburrido. Sin embargo, la implantación de las TIC en la educación no implica solamente cambiar los materiales tradicionales de enseñanza por otros más contemporáneos como el ordenador, Internet, el móvil o pizarras interactivas. Se necesita una renovación de las herramientas que se base en un cambio de la forma de inculcar estos conocimientos por parte de los profesores y adopte una postura y visión diferentes, siempre en constante actualización y evolución que permita a los educadores desarrollar su labor apropiadamente. (Benavides et al., 2011, p.3).

El objetivo que perseguimos a través del presente estudio es determinar de qué manera las Tecnologías de la Información y de la Comunicación impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En las próximas líneas intentamos desarrollar unas reflexiones en torno al concepto TIC, considerado el núcleo del presente artículo, y cómo puede brindar a los estudiantes una nueva forma de aprendizaje. Por supuesto, estos planteamientos levantan nuevos cuestionamientos: ¿cómo las nuevas

tecnologías ayudan a promover un aprendizaje significativo?, ¿cómo ayudan a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas?, ¿de qué manera la integración de la tecnología de información y comunicación apunta a la mejora del aprendizaje y motiva a los estudiantes, al convertirlos en los principales actores en el aula?

En este artículo, presentamos unas aproximaciones teóricas acerca de las TIC, proporcionando al alumnado unas estrategias y aplicaciones para la mejora del proceso de adquisición de idiomas. Por lo que, para su realización nos basamos en una metodología documental a través de la recopilación de datos y informaciones de libros y estudios que corresponden con el tema principal

1. Tecnología y educación

La educación hoy en día goza de muchas oportunidades y posibilidades para que continúe su avance y evolución, de la forma sin precedentes en que lo hace. El ilimitado potencial de la tecnología como agente de cambio nunca ha sido más evidente.

Actualmente, muy pocos estudiantes llegan a la universidad sin poseer tecnologías móviles potentes, ya sean computadoras portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes. Estas tecnologías tienen enormes capacidades informáticas y ofrecen acceso a miles de aplicaciones, a menudo gratuitas, fácilmente descargables a través de Internet. Los alumnos acceden con regularidad a las redes y a plataformas como Facebook, iTunes, YouTube, Skype, Blog y Twitter. La tecnología educativa requiere, entonces, integrar las tan diversas herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje para facilitar y promover la educación. Esto constituye la integración de las TIC en el proceso educativo. (Fox, 2011, p1).

El concepto de Tecnología Educativa apareció en el año 1941 en la Encyclopedia of Educational Research, como una disciplina pedagógica en Norteamérica, no obstante, sus raíces se dan en la didáctica que por su parte hasta los años sesenta fue articulada como campo de estudio. (Muñoz, 2002, p.69).

La tecnología educativa ha pasado por diversas etapas, en las que se han generado muchos cambios que han metamorfoseado tanto los contenidos inculcados como la metodología utilizada.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los siglos XX y XXI, ha provocado una revolución en todo sentido, especialmente en los campos de enseñanza/ aprendizaje. J. Cabero (2003) define la Tecnología Educativa:

La tecnología educativa se nos ha presentado a lo largo de su historia como una disciplina integradora, viva, polisémica, contradictoria y significativa, aludiendo con ello a la importancia que han tenido las transformaciones en las que se ha visto

inmersa y las diversas formas de entenderla con la que nos encontramos. (p. 23)

J. Cabero (2007^a) explica que la tecnológica educativa puede ser *integradora*, dado que aúna diversas corrientes científicas y disciplinas como es el caso de la física e ingeniería o la psicología y la pedagogía, sin perder de vista a la teoría de la comunicación. Puede también ser *viva*, al encontrarse en el continuo y constante cambio y evolución que se produce en las ciencias que la sustentan. Es *polisémica* en el sentido de que a lo largo de su historia ha recibido diversas definiciones y significados que cambian de acuerdo al contexto de su utilización, puede ser cultural, social y científica. Su carácter *contradictorio* se debería a la provocación de oposiciones y confrontaciones radicales. Y es, por supuesto, *significativa* debido a la importancia que ha alcanzado y que puede constatarse en el volumen de congresos, revistas, publicaciones y asociaciones.

2. Concepto TIC

Las siglas TIC hacen referencia a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en inglés Information and Communication Technologies o ICT). Por su parte, el acrónimo T.I.C.E. (Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación o en la Enseñanza) suele ser usado pero no es totalmente aceptado porque se estima que no existe una tecnología diseñada solamente para este uso sino que se adaptan a cada ámbito. (Torres, 2001, p.85).

Por ello, las TIC son herramientas tecnológicas que abarcan desde los más tradicionales artefactos como la radio, el cine, la televisión, el video y las redes telefónicas, hasta la invención de las tecnologías modernas como el internet y la web 2.0 y todos los servicios que ofrecen. Los autores han definido de manera diferente este término.

Por lo que, de acuerdo con Cabero Almenara citado por Ayala y S. González (2015):

Las TIC giran en torno a tres medios básicos: la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones; pero giran, no solo de forma aislada sino, lo que es más significativo, de manera interactiva, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas. (p. 28)

En relación a lo expuesto por Cabero (2015), estas nuevas tecnologías se caracterizan por tener un carácter interactivo e interconectado lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas y un intercambio de información de manera eficiente.

Javier Echeverría (2001), por su parte, afirma de las TIC que:

Cuando digo 'tecnologías', me estoy refiriendo, simple y llanamente, al teléfono, a la televisión, a las tarjetas de crédito, a las redes telemáticas

como Internet, a las tecnologías multimedia como los cederrón, los DVD, es decir, los discos de archivo digitales y electrónicos, o las enciclopedias multimedia, a los videojuegos y a la realidad virtual, tecnología esta última que también debe ser tenida en cuenta y de la que forman parte los nuevos cascos estereoscópicos o las gafas igualmente estereoscópicas del cine Imax, unos artefactos superpuestos al cuerpo humano capaces de generar percepciones y sensaciones reales. (p. 1).

Desde esta perspectiva, se puede decir que la tecnología abarca un conjunto de artefactos que conforman un nuevo espacio social, un espacio electrónico que está suscitando grandes cambios en todas las esferas de la vida, permite a los usuarios acceder a sus aplicaciones y datos en tiempo real, en cualquier dispositivo, independientemente del lugar donde están.

Daniel Cabrera (2006) señala que estas tecnologías son:

Un conjunto heterogéneo de aparatos, discursos e instituciones que se instituyen como realidades posibles y deseables en el marco de matrices imaginarias que tanto pueden legitimar el orden social actual como proporcionar una dimensión utópica que canalice las necesidades de transformación. (p. 154).

A partir de la definición de Cabrera (2006) que identifica a las nuevas tecnologías como un conjunto de aparatos, dispositivos, instituciones y discursos variados y diferentes que materializan el imaginario de la sociedad actual.

3. Ventajas e inconvenientes de las TIC

3.1 Las ventajas de las TIC

Gracias a las TIC el mundo parece haberse vuelto más pequeño y aparenta estar cada vez más interconectado. Sin embargo, no se debe pasar por alto que las tecnologías son un arma de doble filo y que, a lo largo de la historia, han presentado tantas ventajas como han sido generadoras de inconvenientes. Entre los beneficios que las TIC brindan, tanto en el área de la educación como en los otros diferentes ámbitos de la vida, Área Moreira destaca (2009, p. 7):

- Las TIC facilitan la comunicación entre las personas, rompiendo las barreras geográficas y temporales mediante diferentes formas, ya sea orales por el teléfono por ejemplo o por escrito a través el correo electrónico, redes sociales.
- La comunicación con las TIC puede ser sincrónica o asincrónica.

- Las TIC permiten un fácil acceso a gran cantidad de información propiciada por el auge de los medios de comunicación; estos medios permiten a las personas estar siempre al día, informados de todo lo que sucede a su alrededor.
- El acceso instantáneo a bibliotecas o instituciones.
- Con las tecnologías se vuelve más fácil realizar consultas o transferencias comerciales en una institución bancaria, por ejemplo.
- Estas tecnologías afectan también al mundo laboral y aumentan las posibilidades de trabajo, con la aparición del teletrabajo o trabajo a distancia mediante ordenador, por ejemplo.

En cuanto a su repercusión en la educación, Cabero (2007, p. 13) destaca los siguientes beneficios:

- Amplía la oferta educativa.
- Elimina las barreras espacio-temporales.
- Flexibiliza el aprendizaje.
- Incrementa las modalidades comunicativas.
- Favorece tanto el aprendizaje independiente como el cooperativo.
- Favorece los espacios y entornos interactivos.
- Mejora las posibilidades de orientación y tutorización de los estudiantes.

3.2 Los inconvenientes de las TIC

Entre las desventajas o los inconvenientes que estas tecnologías de la información y de la comunicación generan, Moreira (2009, p. 8) cita:

- Alteración del funcionamiento de los ordenadores u otro tipo de dispositivos, provocada por los virus informáticos.
- La supremacía o el predominio de la cultura occidental sobre el resto del mundo debido a la globalización y la masificación de los medios de comunicación en todo lo que atañe a ropa, música, comida, juegos, películas, etcétera.
- La violación de la privacidad y la seguridad, al incluir datos personales de los usuarios.

4. Los problemas educativos vinculados con las TIC

Según Moreira (2009, p. 9), los problemas educativos asociados al uso de las TIC son los siguientes:

- **Inadaptación a todas las innovaciones tecnológicas** acaecidas en muy corto tiempo con una excesiva velocidad.
- **Analfabetismo tecnológico**, la alfabetización tecnológica hoy en día es de importancia primordial para saber manejar estos dispositivos.

- **Saturación de la información**, con esta inconmensurable cantidad de información encontrada en la red se vuelve necesario saber distinguir lo importante de lo accesorio.
- **Dificultades para entender las formas hipertextuales**, existen diferentes maneras de acceso a la misma información.
- **Desfase o desajuste de los sistemas educativos**, por la lenta inclusión y adaptación de los avances de la tecnología a sus sistemas.

5. Las TIC y sus modalidades de aprendizaje

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras están en constante cambio debido al auge de las nuevas tecnologías y a su integración en el currículo. Esto ha propiciado la aparición de diversas modalidades educativas o estrategias didácticas que generan cambios en el paradigma educativo tradicional.

Por modalidades educativas se hace referencia a los medios, procedimientos, estrategias didácticas que se llevan a cabo durante el proceso de enseñanza aprendizaje o simplemente para realizar la acción educativa. Así que, una nueva modalidad implica cambios en el paradigma educativo el antes establecido. Uno de éstos lo generó el auge de las TIC que requieren una reestructuración de la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. De las diversas clasificaciones de las modalidades educativas, la más aceptada la divide en tres grupos: Presencial, No presencial (abierta y a distancia) y Mixta. (Ramos, 2006, p.6).

Entre las diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje que las TIC han permitido, Consuelo Belloch (2012, p.1) cita:

- **La enseñanza presencial:** con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje en la presente era, se insertan y se usan estas nuevas tecnologías en el aula tradicional como herramientas facilitadoras del proceso educativo.
- **La enseñanza no presencial (a distancia o virtual):** llamada E- learning, es un tipo de educación que no requiere la asistencia presencial a clase, todo el proceso educativo se lleva exclusivamente por Internet.
- **La enseñanza semipresencial o mixta:** llamada también blended learning o B-learning, es la combinación de las dos modalidades anteriores, o sea, el aprendizaje cara a cara con la modalidad a distancia.

La evolución de las TIC y su integración en el proceso educativo ha permitido la introducción de diferentes modalidades en la enseñanza, entre las que destacan las modalidades presenciales, virtuales, mixtas, ubicuas, personalizadas o móviles.

6. Beneficios de la enseñanza de lenguas extranjeras, asistida por las TIC

El dominio de lenguas extranjeras en el milenio actual, una era cada vez más globalizada en la que todo está interconectado, se ha transformado en el pasaporte que autoriza la interacción con otras culturas. E extraordinario desarrollo que las tecnologías de la información y la comunicación ha experimentado abarca los ámbitos de la educación y la enseñanza de lenguas. (Carmona, 2013, p. 165).

La enseñanza-aprendizaje de lenguas no ha sido inmune a los cambios y los avances producidos por las nuevas tecnologías. El nuevo desarrollo tecnológico se ha ganado un lugar dentro del ámbito de la enseñanza, al ser no solamente fuente de recursos sino también un medio de aprendizaje sin igual.

Las TIC permiten a los estudiantes y usuarios de una lengua usarla y practicarla en contextos reales y auténticos a través de Internet, lo que resulta un elemento altamente motivador para el aprendiz. Entre los materiales y herramientas que ofrecen estas posibilidades podemos encontrar periódicos en línea, webcasts, podcasts o, videos de YouTube.

Antes de la emergencia de las TICs, se solía trabajar con materiales tradicionales como la pizarra, el libro, la tiza y mapas fotos para ilustrar lo enseñado. Actualmente, el acceso instantáneo a estos materiales mediante las redes hace que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte mucho más fácil. A esto se añade la disponibilidad de diferentes herramientas y aplicaciones para practicar la pronunciación y la entonación, mediante conversaciones con otros a través de plataformas como Skype que permiten hablar, escribir y verse simultáneamente en línea, economizando tiempo y energía.

Las TIC permiten a los usuarios de la lengua escribir, leer, hablar, escuchar, reaccionar e intervenir en una conversación como parte del proceso educativo. Esto los motiva a seguir hablando y deshacerse de todos los posibles problemas o complejos que forman parte del proceso de la comunicación. Asimismo, el rol del profesor ha evolucionado gracias a las modalidades semipresencial, combinada o mixta que existen hasta permitirle convertirse en un mediador. El estudiante, por su parte, alcanza un rol activo como protagonista en su aprendizaje. Sangrá y González (2004) citado por Cabero Almenara (2005) explican sobre este punto que:

El estudiante también deberá aprender a modificar su actitud y el rol que ha desarrollado hasta ahora. Tendrá que adoptar un papel activo, ya que tendrá que convertirse en el protagonista real de su proceso de aprendizaje, mientras que el educador, el profesor, como ya hemos dicho, cambia su función y se convierte en el dinamizador, el guía, el encargado de facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante. Pero para ello, el profesorado deberá hacer el esfuerzo de entender al estudiante, de acompañarlo en la entrada a un nuevo contexto formativo, más abierto, menos normativo, más libre y, por lo tanto, menos protector. (p. 89).

El uso de las TIC en el blended learning ofrece muchas posibilidades y facilita la tarea a los profesores de lengua gracias a las herramientas educativas que permiten seguir la evolución de sus estudiantes y ofrecerles una orientación personal. Con la mejora de los estilos y metodologías de aprendizaje tradicionales, cada estudiante puede llevar su propio ritmo de asimilación en dependencia de directa de sus necesidades y habilidades. (Kumar y Tammelin, 2008, p. 6).

Las herramientas TIC aplicadas en el aula de lenguas que más se conocen son el ordenador, Internet, la radio, el móvil, el tablet PC, el proyector de video y las pizarras digitales, usadas en los centros de lenguas privados.

7. Herramientas y estrategias de las TIC en la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras

Para Hugo Castellano (2011) las herramientas informáticas, o aplicaciones, abarcan al software como elemento diseñado para la realización de un conjunto de tareas. En las herramientas software se puede hacer una diferenciación entre *aplicaciones de escritorio (desktop o stand-alone)*, las ejecutadas o instaladas en el ordenador y que no requieren conexión para funcionar, y las *aplicaciones web* cuya ejecución requiere de una conexión a la red.

Entre las herramientas TIC utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, encontramos aplicaciones para la búsqueda, comprensión, aprendizaje y difusión, así como para la comunicación e interacción social. Estas últimas pueden ser usadas dentro o fuera del aula de lenguas, como parte de las modalidades presenciales o semipresenciales. Moreira (2009) y Ayala y González (2015) recogen algunas de las principales herramientas utilizadas:

- Sitios Web de publicación compartida (YouTube, Wordpress, Flickr, Slideshare, Blogspot): son recursos que sirven para buscar, publicar, y compartir informaciones o ficheros.
- Bibliotecas o revistas virtuales: son plataformas o sitios web que ponen al servicio del usuario información o revistas y libros de diferentes temáticas.
- Aula Virtual: es un recurso que ofrece a los estudiantes una enseñanza en línea o a distancia y, por ende, facilita la comunicación y la interacción entre profesor y estudiante.
- Plataformas de software para aulas virtuales (Moodle, Ccaroline, Chamilo, Blackboard): son portales utilizados para ofrecer clases, actividades y cualquier tipo de información a los estudiantes a distancia o de forma semi-presencial, o sea continuar la clase presencial en línea.
- Videoconferencia: es un sistema que permite establecer una comunicación con una o varias personas que se encuentran geográficamente alejadas, de manera bidireccional y sincrónica. Permite la interacción entre usuarios y la realización de exposiciones o charlas con expertos sobre cualquier tema, etcétera.
- Correo electrónico: es un recurso para mandar y recibir mensajes de manera electrónica por medio de Internet.

- Chats: es un servicio que facilita la comunicación entre personas, tiene un carácter asincrónico por lo que la conversación se mantiene en tiempo real. Para llevarlo a cabo los usuarios deben conectarse a la misma hora.
- Foro: Es una herramienta usada en la red, o sea, un espacio virtual en el que los estudiantes o los usuarios pueden mantener conversaciones, enviar mensajes o participar en debates.
- Webquest: es una aplicación basada en la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, una maniobra didáctica o actividad de investigación de informaciones procedentes del internet, guiada por el profesor.
- Wiki: es un sitio web abierto al público y que permite la edición y el cambio de su contenido por parte de sus usuarios, bajo control del administrador.
- Blogs, Weblogs o bitácoras: son recursos que permiten al usuario crear su diario personal. El blog es un espacio en el que el estudiante puede impartir contenidos interesantes sobre el aprendizaje de lenguas, ingresando imágenes o videos. Puede, también, ser creado por el profesor para facilitar el aprendizaje de sus discentes, así cada vez que alguien ingresa a este blog o bitácora encuentra todo lo publicado por el propietario, ya sea profesor o estudiante.
- Software de presentación multimedia (PowerPoint): es un programa utilizado en el aula para hacer presentaciones mediante diapositivas, incluyendo textos, esquemas, gráficos, fotos, animaciones y videos.
- Redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras): son herramientas de comunicación entre personas y favorecen el aprendizaje y la interacción entre los estudiantes a través del juego, los test y otras aplicaciones.

Añadimos, a los recursos antes citados, otras herramientas e instrumentos que contribuyen al aprendizaje y a la profundización del conocimiento de una lengua:

- Google Docs: sirve para crear y compartir documentos.
- Issuu: es un servicio utilizado para visualizar y descargar material digitalizado, como libros y artículos.
- Slideshare: para compartir presentaciones y documentos.
- Youtube: una aplicación para ver y compartir videos.
- Skype: herramienta que permite la comunicación mediante imagen y sonido.
- JClic: un entorno que puede ser utilizado para realizar actividades educativas como puzles y crucigramas.
- Prezi: una aplicación para crear, compartir y visualizar presentaciones.
- Hot Potatoes: es un software creado para realizar actividades y ejercicios en línea.

En conjunto con todas estas herramientas, existe una multitud de aplicaciones descargables para móvil que son de gran utilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, desde el nivel principiante hasta el más avanzado. Las más conocidas son BUSSU, RossetaStone y Duolingo entre otros.

Todas estas posibilidades existen gracias al desarrollo que han tenido las TIC a lo largo de la historia de la tecnología y los servicios de telecomunicaciones. No obstante, para poder manejar y usar adecuadamente estas tecnologías es necesario que tanto los profesores como los estudiantes cuenten con una alfabetización tecnológica, o sea, una instrucción y conocimientos sobre el uso y el manejo de ellas.

La enorme diferenciación que existe entre los que tienen acceso a internet y los que no, sobre todo con la evolución de estas herramientas y el efecto de la globalización, ha generado problemas y ha creado una brecha enorme entre las personas. Con el invento, en su momento, de la radio y la televisión se pensaba que los libros, la lectura y la escritura serían reemplazados. Lo mismo ocurre con el auge de estas nuevas tecnologías que se cree reemplazarán a las antiguas formas de comunicación y de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC son una innovación que goza de cierta prominencia y prestigio, permiten cambios determinantes en todos los ámbitos de la vida humana y, sin duda, brindan herramientas y posibilidades sorprendentes. Sin embargo, el fenómeno de brecha digital creado por la multitud de desajustes existentes en la sociedad, personas alfabetizadas versus analfabetas, ricos versus pobres y problemas generacionales, solo se ve aumentado con estos nuevos avances.

Nos rodeamos constantemente de la tecnología por lo que se requiere desarrollar nuestros conocimientos y habilidades para saber usar las nuevas herramientas adecuadamente y para formar a personas digitalmente alfabetizadas, que suban a esta ola digital y continúen esta nueva corriente.

En lo relacionado con el ámbito educativo es imprescindible que tanto los profesores como los estudiantes tengan acceso a las TIC, dentro y fuera del aula. Es importante, además, que cuenten con una formación digital que reduzca el analfabetismo tecnológico. Sobre este tema, opina Rodríguez Gallardo (2006):

La gente más educada está más abierta a las innovaciones en cualquier campo. Las personas que tienen bajos niveles educativos tienden a ser más tradicionales y, por lo tanto, presentan mayor resistencia al cambio y en nuestro caso a la utilización de los instrumentos tecnológicos que les permitan informarse. (p. 226).

CONCLUSIÓN

Luis Guillermo Restrepo Rivas (1999) opina que «Las TIC no son simplemente máquinas, ni mentes ni cerebros, sino interactuadores de habilidades, ideas y servicios y de colaboraciones infinitas entre los seres humanos.» (p. 2).

No se puede negar que, a pesar de la importancia de estas herramientas, existe una flagrante ignorancia en cuanto al uso de las nuevas tecnologías y la brecha entre quienes tienen acceso a ellas y quienes no siguen su aumento.

Estas tecnologías de la información y de la comunicación son fuerzas omnipresentes en todas las esferas de la sociedad y la educación, en la que el ámbito de enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere un rol de importancia. Actualmente, la enseñanza de lenguas asistida por las nuevas tecnologías se ha vuelto una apremiante necesidad debido a su amplio potencial didáctico y su papel en la mejora del aprendizaje y motivación de los estudiantes, convirtiéndolos en los principales actores de su aprendizaje.

El ámbito de la enseñanza de lenguas hoy en día está en constante cambio y evolución. Los avances deben tomar en cuenta, por un lado, a la innovación y evolución de las metodologías de enseñanza de lenguas y, por otro, al desarrollo que están teniendo estas tecnologías en la educación. Las TIC nos empujan a cambiar la visión arcaica que siempre hemos tenido sobre la didáctica de lenguas y, a pesar de que la tecnología debe ser manejada con cuidado, el uso adecuado de estos apoyos facilitan las tareas pedagógicas del profesorado y del estudiantado.

En referencia a los cuestionamientos planteados se puede decir que las herramientas tecnológicas presentadas en este trabajo ayudan a promover un aprendizaje significativo ya que disponen de informaciones de todo tipo que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades lingüísticas. Por lo tanto, el uso de las TIC dentro o fuera del aula de lenguas extranjeras contribuye a dinamizar las metodologías de enseñanza-aprendizaje con técnicas diferentes al modelo tradicional. Por otra parte, promueven la autonomía, protagonismo del estudiante. Su integración apunta a la mejora del aprendizaje y motiva a los estudiantes convirtiéndolos en los principales actores en el aula.

Finalmente, después de presentar la importancia que han tenido estos dispositivos se puede decir que el uso de las TIC ha mejorado la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de la Laguna.

Ayala, E. y Gonzales Sánchez, S. (2015). *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Fondo Editorial de la UIGV.

Belloch, C. (2012). *Unidad de Tecnología Educativa (UTE)*. Universidad de Valencia.

- Benavides, Á.; Bairon, A.; Córdoba, E.; Rodríguez, E.; Erazo, E.; Greis, S. y Bolaños, S. (2011). *Crear y publicar con las TIC en la escuela*. Universidad del Cauca: Colombia.
- Blázquez Entonado, F. (2001). *Sociedad de la información y educación*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura.
- Cabero Almenara, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, (21) ,23-30.
- Cabero Almenara, J. (2005). «Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones». *Revista de la educación superior*, 34 (135), pp. 77-100,
- Cabero Almenara, J. (2007). «Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información». In *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, número, pp. 1-20, *Revista de la Educación Superior Universidad de Sevilla*.
- Cabero Almenara, J. (2007^a). «Tecnología educativa: su evolución histórica y su conceptualización». In *Tecnología educativa*, número, pp. 13-28, *Revista de la Educación Superior Universidad de Sevilla*.
- Cabrera, D. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario. Nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Carmona, M. P. (2013). «Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza». *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 19, pp. 165-178.
- Echeverría, J. (2001). «Sociedad y nuevas tecnologías en el siglo XXI». Conferencia brindada en Málaga, España.
- Fox, R. (2011). «Technological practice and change in education». In *International Conference on ICT in Teaching and Learning*, (es libro, autores), pp. 1-7. Springer, Berlin.
- Hugo, M. C. (2011). *Integración de la tecnología educativa en aula. Enseñando con las TIC*. Cengage Learning. Argentina.
- Kumar, S.y Tammelin, M. (2008). «Integrar las TICS en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas». Una guía para instituciones educativas europeas de Secundaria, Universidad y Educación para adultos.
- Muñoz, A. G. V. (2002). Tecnología educativa: Características y evolución de una disciplina. *Revista Educación y Pedagogía*, (33), 65-87.
- Ramos, C. B. (2006). «Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN». *Innovación Educativa*, 6 (30), pp. 5-16, México.
- Restrepo Rivas, L. G. (1999). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la empresa*. Medellín.
- Rodríguez Gallardo, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. México.
- Torres, M. (2001). «Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas». In *Revista Lenguaje*, 28, pp. 84-107, Universidad Del Valle.