

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
GUAYANA

---

© **Colección Amaliwaka**

Serie Historia y Filosofía de la Educación. Número 5

**Reflexiones didácticas para una educación sin fronteras**

Línea de Investigación: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de  
la Lectura y Escritura (PEALE)

**Dirección de la Colección Amaliwaka**

Jatniel Villarroel

---

© Editor

Fondo Editorial UNEG

<http://fondoeditorial.uneg.edu.ve>

**Coordinación Editorial**

Ing. Yris Zapata

**Diseño, Diagramación y Montaje**

TSU Laura Octavé

**Reproducción digital**

Fondo Editorial UNEG

Puerto Ordaz, Venezuela.

**Tiraje**

30 ejemplares

**Hecho el Depósito de Ley**

ISBN 978-980-6864-82-5

Depósito Legal BO2020000018

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual (CC BY -NC-SA), se permite compartir, distribuir, descargar y utilizar la obra para fines académicos, siempre y cuando se den los créditos respectivos, también permite generar una obra derivada a partir del material original siempre que se utilice el mismo licenciamiento de la obra original, es decir, en acceso abierto y no comercial. Cualquier utilización comercial del contenido de nuestra publicación, así como reutilización o adaptación del contenido, incluyendo la utilización de partes del mismo o traducciones, necesitará la autorización previa y por escrito del Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental de Guayana.

# REFLEXIONES DIDÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

WANDA LOTAS, AIRNETH DE MEDEIROS, EDNA LEMES,  
REUMÁ FRANCO, MARIA SILVA, EDILENE MOURA, LEUDENICE SILVA,  
MARA DOS SANTOS, QUÊNIA DO NASCIMENTO, ELIANE MELO,  
EMMERSON PINHEIRO, MARÍA DE ALMEIDA

ENTRAR



Universidad Nacional  
Experimental de Guayana



Fondo Editorial UNEG

# CRÉDITOS

## PRESENTACIÓN

### **La educación en centros socioeducativos: el papel de la escuela junto a los adolescentes privados de libertad**

Wanda Cavalcante Lotas

### **Las clases de lengua como alternativa integradora**

Aimeth Carvalho de Medeiros

### **La Alfabetización de Personas Sordas: una breve reflexión práctica**

Edna Sonia Rocha Lemes

### **Portugués y LIBRAS: Dos lenguas que confluyen en las escuelas de Brasil**

Reumá Ramalho Franco

### **Acciones didácticas para la enseñanza de la lectura en niños con Síndrome de Down**

Maria de Lourdes Lopes Silva

### **La comprensión textual: concepciones de profesores de Roraima, Brasil**

Edilene da Silva Pereira Moura

### **El juego como estrategia de enseñanza en la Educación Fundamental de Boa Vista – Brasil**

Leudenicé Amorim de Assis

### **Una propuesta de estrategia de enseñanza para estudiantes sordos**

Mara de Fátima Souza dos Santos

### **Trabajo colaborativo con docentes especialistas en NEE**

Quênia Felinto do Nascimento

### **Capacitación del profesor de educación a distancia**

Eliane da Silva Melo

### **Conocimiento y gestión del conocimiento en aulas tecnológicas**

Emmerson Pinheiro

### **La investigación en la formación de formadores**

María do Socorro Cunha de Almeida

# EDITORIAL

---

La pedagogía como el arte para la enseñanza nos ubica en un contexto amplio, vale decir infinito en posibilidades, deberes y derechos hacia los profesores y los estudiantes. Como conjunto de saberes múltiples debe impactar y generar cambios en la cultura y la sociedad pues se educa para la vida y para formar ciudadanos de bien; en razón de ello ha debido adquirir vida propia, multiplicar, o más bien ramificar sus funciones en el entorno educativo. Se adiciona a lo expresado sobre la pedagogía como arte, ciencia y magia dos factores fundamentales reforzados por Vygotsky(2007) quien manifiesta que el contexto o entorno sociocultural determina la formación; y Luzuriaga(2013) que resume con estas palabras el amplio significado del deber ser y del hacer de la educación. Para este autor la educación tiene un carácter técnico, artístico, teórico y filosófico, a lo cual se agrega y especifica en su carácter teórico-aplicativo.

Considerando los criterios de ambos autores, se destaca en la ciencia pedagógica actual la intervención de los profesores en el aula, la sistematización de la experiencia de aula, el aula como fuente de investigación y la puesta en práctica de múltiples acciones didácticas contextualizadas para integrar la diversidad que está inmersa en la acción de educar. Qué se valora entonces en el hecho educativo actual, pues la acción sustentada en la teoría y en la observación constante como evento del aula de clase. En este sentido, la didáctica como parte de la pedagogía se hace medular en el educativo.

La didáctica integra al docente y el estudiante, trata de adecuar la formación a todas esas características, factores o condiciones que intervienen en la formación, bien sea el contexto, la filosofía, el área temática, el perfil de los estudiantes, condiciones cognitivas entre otros aspectos. Ella apunta a la integración de todo lo mencionado, a la interacción de estos en un entorno específico e intenta que las acciones que de ella se deriven sean fundamentalmente comunicativas. Podemos resumir el alcance de la didáctica según lo manifestado por Peters (1995, p.7 en Sevillano 2004) que “es una ciencia teórico-formativa... que de forma intencional orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura para el desarrollo integral del estudiante”.

Se aclara y refuerza en la didáctica como subdisciplina de la pedagogía porque las investigaciones educativas en estos tiempos han enfatizado en la intervención en el aula, en cómo optimizar el proceso de enseñanza y sobre todo que éste sea aprehendido por

los estudiantes, esto significa que la acción educativa sea clara, comunicativa e interactiva para todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Perfil a un maestro curioso de su entorno, en constante interrogante sobre lo que sucede en el aula y su propia formación y ello trae como producto nuevas formas de interaccionar en el aula y de aproximarse al estudiante. Ella genera preocupación y productos que van desde estrategias motivadoras, de intervención en los contenidos de áreas temáticas diferentes y de la sugerencia de formación del profesorado. En las últimas décadas suma a su intervención los aportes de las tecnologías de la información.

Esta edición de Amaliwāká destaca el movimiento investigativo de docentes de aula del estado de Roraima en Brasil, hasta donde llega la formación en el área de la educación de la Universidad Nacional Experimental de Guayana; ellos sistematizan sus interrogantes a través de la investigación, para de esta forma mejorar su práctica pedagógica con diversas aplicaciones didácticas en las disciplinas que conforman un plan de estudios de cualquier nivel educativo. Cada investigación de las que conforman este número es una pregunta inicialmente intuitiva, cotidiana que luego se somete al rigor de un método para obtener productos razonados como los que aquí se exponen. Es una alternativa que siempre estará en proceso de evaluación, de refutación por quienes las generaron y por la comunidad de enseñanza y aprendizaje a quienes va dirigido.

De los doce artículos seleccionados para esta edición, nueve de ellos dinamizan el evento educativo en varias disciplinas y áreas como el denominado “Las clases de lengua como alternativa integradora”. Igualmente, presentamos un artículo que expone el producto un investigativo que relaciona dos aspectos fundamentales en la enseñanza y aprendizaje, la lengua y la noción de integración, la lengua como mediadora fundamental en este proceso. Otro artículo trata acerca del “El juego como estrategia de enseñanza en la Educación fundamental de Boa Vista-Brasil”; este trabajo refiere a un entorno específico pero perfectamente transferible a otras situaciones comunicativas de enseñanza y aprendizaje.

Mención especial esta edición merecen las investigaciones relacionadas con el tema de la educación y didácticas especiales para alumnos con algún tipo de condición particular como es el caso de: “Acciones didácticas para la enseñanza de la lectura en niños con Síndrome de Down”; “La Alfabetización de Personas Sordas: una breve reflexión práctica”, “Portugués y LIBRAS: Dos lenguas que confluyen en las escuelas de Brasil” y “Una propuesta de estrategias de enseñanza para estudiantes sordos”. Podemos ver como se están produciendo investigaciones sobre esta temática y en líneas generales orientadas a intervenciones en el aula y para el mejoramiento de la actividad del docente.

Otros artículos que forman parte de esta número tratan sobre temas de constante preocupación en el aula, tal es el caso de la enseñanza de la lectura, sobre este tópico tenemos un artículo titulado “La comprensión textual: concepciones de profesores de Roraima-Brasil”, en este texto son los profesores los protagonistas, constituyen el objeto principal de la investigación como una forma de mejorar esta problemática a través del núcleo mediador básico para la enseñanza de la lectura. En el orden de formación del docente en diversos espacios forman parte de esta edición de Amaliwáká productos de investigaciones como: “Trabajo colaborativo con docentes especialistas en NEE” y “Capacitación del profesor de Educación a distancia”.

Por último, encontramos tres artículos que tratan sobre otros tópicos vinculados al entorno educativo, el primero relacionado con la “Gestión del conocimiento en aulas tecnológicas” y el segundo, que indagó sobre estudiantes especiales insertos en procesos de reeducación en los denominados centros socioeducativos del estado de Roraima en Boa Vista. Sobre ello se reflexiona y se propone en el artículo “La educación en centros socioeducativos: el rol de la escuela para adolescentes privados de libertad”. Finalmente, encontramos algunas reflexiones acerca de “La investigación en la formación de formadores” donde se abre un espacio para el debate pedagógico.

De manera que, contamos en este número con distintas temáticas sobre la educación, sobre el hacer de la educación, sobre intervenciones en el aula que evidencian la constante preocupación del profesor por su práctica pedagógica cotidiana y que esta no se convierta en una rutina estática y mecánica. Estas investigaciones enfatizan en un esfuerzo de renovación permanente y sistematizado en la relación dialógica entre el docente, el estudiante, el entorno y la teoría, pues el resultado final a mediano y largo plazo de estos movimientos y cambios es la renovación y generación de teorías pedagógicas que se comienzan a revisar en el ejercicio didáctico.

Finalizo este preámbulo reafirmando que los cambios solo ocurren cuando son producidos por los propios actores en su contexto de actuación, de lo vivido y sufrido se produce la sistematización y el rigor en la observación, en los métodos y en la acción. Esto es lo que podemos ver en cada una de las investigaciones que conforman esta edición de la revista de investigación que ahora presentamos.

Carmen Vas

# La educación en centros socioeducativos: el papel de la escuela junto a los adolescentes privados de libertad

**Wanda Cavalcante Lotas**  
Centro Socioeducativo CSE -  
Homero De Souza Cruz Filho  
wandalotas@bol.com.br

Ribeiro y de Souza (2016) presentan un trabajo de investigación que trata sobre egreso y reinserción de alumnos de centros penitenciarios en la sociedad brasilera, donde sus conclusiones apuntan a dos vertientes que suelen garantizar el éxito de tal labor: 1) la garantía de un trabajo fijo ya que estimula la socialización y seguimiento de las leyes y 2) La humanización de educación, ya que esta se concibe como un proceso continuo de formación y aprendizaje que va más allá de cualquier significado, pues, engloba los actos de enseñar y aprender, y posee una función social permanente que se explica por el hecho de que el individuo vive en sociedad y a lo largo de su existencia necesita aprehender y aprender cuestiones como estilo de vida, hábitos, valores y conocimiento.

Sin embargo, además del mencionado artículo, cuando se procura mayor información acerca de la educación en la perspectiva de los Centros Socioeducativos, se observa, en cierto modo, una limitación de estudios existentes en ese campo. Los pocos existentes, como el de Padovani y Ristum (2013), buscan evidenciar la educación como un camino socioeducativo para adolescentes privados de libertad donde se debe revisar el papel de la escuela, de los educadores, las políticas académicas adoptadas y las estrategias de enseñanza desarrolladas.

La propuesta general es, de acuerdo con Carreira y Andrade (2016), que en el caso de las escuelas públicas establecidas para tales contextos se debe tener como norte principal la formación integral del sujeto, ya que se trata de un proceso continuo de desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales, para que los jóvenes infractores de la ley puedan integrarse mejor en la sociedad.

Al respecto, Pereira (2015) propone que lo que puede marcar una diferencia educativa es mantener una relación cercana con los estudiantes a lo largo del

proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que de tal forma estos podrían desarrollar los aprendizajes teniendo en cuenta el contexto en el que están insertados, y así, a su vez, la función mayor de la educación en los Centros Socioeducativos pasa a ser, necesariamente, “el de generar transformaciones positivas en el medio en el cual está inserta” (Pereira, 2015, p. 08).

Por lo tanto, según los autores citados, es papel de los Centros Socioeducativos para adolescentes privados de libertad, entre otros aspectos, transmitir a sus estudiantes el saber sistematizado, las normas de convivencia, los valores, reglas de comportamiento, considerados necesarios para la formación individual y social de estos individuos en conflicto con la ley. De acuerdo con Padovani y Ristum (2013), estos centros deben:

Contribuir al desarrollo individual de cada uno de estos sujetos, a través de la socialización de los conocimientos, de modo que el trabajo pedagógico allí desarrollado debe crear condiciones para que el adolescente en conflicto con la Ley, se apropie de ellos, lo que hace que la escuela sea responsable de su proceso de humanización, pues a pesar de todas las dificultades existentes en ese ámbito, todavía se cree que el aprendizaje es fundamental para que las funciones psicológicas superiores ocurran (p. 973).

De modo que, este ha de ser el papel primordial de la escuela en contextos donde haya privación de libertad, como es el caso de los Centros Socioeducativos, porque éstos se asumen como espacios estratégicos para el desarrollo de los individuos en conflicto con la ley, preparándoles para el ejercicio de la ciudadanía, el rescate y afirmación de los valores morales y éticos, esenciales para su formación integral.

Aunado a lo anterior, en los mencionados centros socioeducativos que trabajan con jóvenes privados de libertad se evidencian como políticas académicas todas las acciones dirigidas al beneficio positivo de “su formación global y el desarrollo psicológico. Sin embargo, la inserción y permanencia de esos adolescentes en el ambiente escolar se muestran desafiantes” (Seabra y Oliveira, 2017, p. 639), una vez que muchas son las dificultades vivenciadas en estos contextos, así como hay insuficiencia de estrategias pedagógicas que atiendan a las especificidades de este público.

Así, al reflexionar sobre las políticas académicas a ser adoptadas por los profesores que actúan junto a los adolescentes privados de libertad se debería tener la oportunidad de ver tales políticas como propuestas de acción educativa para la reorganización de la conducta de estos sujetos, o, tal como lo sostiene Pereira (2015) verlas como:

Un medio de construcción de nuevo proyecto de vida para los adolescentes que practicaron acto infractor, teniendo en perspectiva la expansión de su



condición de sujeto de derechos y de responsabilidades. En el caso específico de estos sujetos, cuyas trayectorias de escolarización están marcadas, con frecuencia, por fracasos, rupturas y abandonos, la adopción de políticas académicas por los profesionales que actúan junto a ellos representa el principal medio para que logren éxito en su proceso de escolarización. (Pereira, 2015, p. 11).

Sin embargo, pareciese que la política académica sólo cumplirá con su función educativa si permite a los adolescentes su acceso, permanencia, aprendizaje y progreso escolar. Pero, para ello es necesario el enfrentamiento por parte de los educadores, principalmente, de la problemática de la permanencia de estos individuos en la escuela.

Y, eso sólo puede alcanzarse si las políticas académicas, desarrolladas junto a estos adolescentes, articulan la continuidad de los estudios, lo que requiere necesariamente “la adopción de estrategias de enseñanza y aprendizaje específicas que los acojan en sus individualidades y promuevan procesos consistentes para su desarrollo global.” (Seabra y Oliveira, 2017, p. 641).

Ante ese entendimiento, según Pereira (2015), se consideran estrategias de enseñanza y aprendizaje a ser adoptadas y desarrolladas junto a los adolescentes privados de libertad a todas las acciones de índole pedagógica y didáctica dirigidas a la acogida e implicación de estos sujetos en las actividades educativas, pues, se cree que la escuela es la unidad de enseñanza, que además de favorecer el aprendizaje y contribuir al desarrollo integral del educando, es esencial para la reorganización de la conducta del adolescente en conflicto con la ley, con el fin de mostrarle la importancia de la adopción de nuevos posicionamientos, conductas y prácticas más acordes con la vida en sociedad, ayudándole a alejarse de las actividades relacionadas al universo infractor.

Por eso, el reto de los profesionales que trabajan en las escuelas que funcionan dentro de los Centros Socioeducativos es que estas mantengan una “propuesta metodológica específica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para los estudiantes en cumplimiento de medida socioeducativa, tanto en medio abierto como en medio cerrado” (Seabra y Oliveira, 2017, p. 643), porque para muchos de estos estudiantes el hecho de estar en Centros Socioeducativos es sólo una situación temporal, una medida educativa a ser cumplida para estar en total acuerdo con la ley. Entonces, la finalidad, objetivos, valores y misión a ser desempeñados por la escuela deben procurar estar adecuados a ese contexto.

Desde esta línea de pensamiento, presentar políticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan los docentes, para la inserción social de los menores privados de libertad, además de importante, proporciona una reflexión sobre la actuación del poder público en ese contexto, una vez que uno de los objetivos de

esas instituciones es justamente “transformar a los presos en ciudadanos activos, participativos y comprometidos con iniciativas que favorecen su reducción y su reintegración social” (Gómez y Pernas, 2013, p. 38). Esto pone en perspectiva lo que es enseñado por el profesor, cómo es enseñado y por qué es enseñado, así como buscar reflexionar si lo que es trabajado está o no surtiendo el efecto esperado o qué resultados se están logrando a través de ese trabajo.

En esta óptica de análisis, según Blazich (2007), se constata que la actuación del educador es de fundamental relevancia en ese contexto, una vez que él ejerce el papel de mediador del aprendizaje de estos sujetos. Por eso la necesidad de este profesional para organizar una práctica pedagógica basada en el desarrollo de políticas y estrategias de enseñanza y aprendizaje dirigidas no sólo para el traspaso de contenidos del currículo escolar sino también que objetiven la inserción social de los menores privados de libertad, incluso actuando en un escenario altamente complejo como es el sistema penitenciario, repleto de tensiones e inseguridad (Blazich, 2007, p. 01).

Para que esta labor educativa alcance su objetivo y el adolescente en conflicto con la ley comprenda las consecuencias de su delito, la importancia de ser alguien mejor y busque alternativas para corregir sus errores, según Tiba (1996), el primer paso es mostrarles cuán interesante es el trabajo que se podrá realizar con los contenidos y mostrar la importancia que éste puede tener para sus vidas y la consecuencia de ello en las vidas de las demás personas.

## Referencias

- Blazich, G. S. (2007). *La educación en contextos de encierro*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 44, mayo-agosto.
- Carreira, D. y Andrade, L. (2016). *A educação popular em contextos de privação de liberdade: a arte-educação na Fundação Casa*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.02, p. 414 – 436 abr./jun.
- Gómez, J. A. C. y Pernas, R. G. (2013). *Educar nas prisões: novos desafios para a educação social nas instituições penitenciárias*. Revista de Educação, 360, ebero-abril, pp. 36-47.
- Padovani, A. S. y Ristum, M. (2013). *A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez.
- Pereira, D. dos S. (2015). *A relação entre a educação escolar e o adolescente em conflito com a lei na percepção dos professores em uma Unidade de Internação Provisória São Sebastião (UIPSS)*. 52p. Monografía (Educação em e para os Direitos Humanos, no Contexto da Diversidade Cultural). Universidade de

Brasília – UnB; Instituto de Psicologia, Brasília – DF.

Ribeiro, A. P. B., y de Souza, G. A. (2016). Parceria público-privada (ppp) no sistema penitenciário brasileiro: maior eficiência, menor custo?. *Resolução-Revista de direito e ciências gerenciais*, 1(1), 91-112.

Seabra, R. C. F., y Oliveira, M. C. S. L. de. (2017). *Adolescentes em Atendimento Socioeducativo e Escolarização: Desafios Apontados por Orientadores Educacionais*. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 639-647.

Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. 41. ed. São Paulo: Gente.

# Las clases de lengua como alternativa integradora

**Airneth Carvalho de Medeiros**

Traductora Pública-JUCERR

E. E. Francisca Élzika de Souza Coelho

airnethcarvalho@gmail.com

La escuela se caracteriza por ser un ambiente privilegiado de acción e interacción entre sujetos distintos (Manacorda, 1991). Por esto, pareciera que el profesor ejerce un papel importante en el proceso de desarrollo educativo de los estudiantes; así, el docente debería convertirse en un precursor de la formación que promueva el pensamiento crítico y reflexivo entre sus educandos tal como lo afirma Libâneo (1992).

Ante lo anterior, cobra importancia, en las escuelas que cuentan con alumnos de varios orígenes y culturas, la utilización de estrategias didácticas que mejor promuevan la integración de sus alumnos y, como profesora de Español en una escuela con estas características, he notado la necesidad de evitar, en el lugar donde trabajo, segregaciones culturales que se fundamentan en que los alumnos extranjeros no se comunican ni integran con los alumnos locales debido a que unos y otros desconocen la lengua además de otros aspectos culturales que son parte del día a día de sus compañeros de aula.

Por ello, en este trabajo, cuando hablamos de integración, lo hacemos para referirnos a un proceso que involucra a individuos o grupos minoritarios que se incorporan a las mismas estructuras sociales de los grupos mayoritarios, siguiendo la perspectiva de Rodrigues (2009 p, 5).

Por su parte, Fonseca (2003) afirma que la escuela debe asumir un papel de integración multicultural, es decir, que el hecho educativo debe ser también un proceso cultural donde el recorrido de enseñanza tome en cuenta las distintas culturas que confluyen en un mismo lugar. Por ello, sería pertinente afirmar que la educación y la cultura se relacionan recíprocamente.

De manera similar, Peres (2011) sostiene que la educación multicultural se debe fundamentar en un conjunto de estrategias que integren a los alumnos de diferentes culturas.

Según Fonseca (2003), las estrategias efectivas incluyen acciones organizativas y

pedagógicas que tienen como objetivo promover la comprensión de los contenidos de los programas curriculares con los que se cuenta.

Por lo anterior, coincidimos con lo que resume Rodrigues (2009) al afirmar que la integración cultural y lingüística no puede ser una imposición por parte del país de acogimiento sino que los inmigrantes recién llegados, para aprender la nueva lengua del país que los recibe, deben adaptarse a la nueva cultura de la sociedad que los acoge, por lo que es importante que cada inmigrante sea “incentivado a conciliar su origen con la cultura del país de acogimiento” y no se desvalorice la identidad ni la diversidad de los nuevos habitantes. (2009, p.29).

Así, el término integración es normalmente utilizado “para describir y caracterizar la entrada a la socialización y participación de los inmigrantes a una sociedad que ofrece acogimiento”. (Rodrigues, 2009, p.6).

Por ello, la integración de los inmigrantes en una nueva sociedad es un proceso complejo y multifacético como afirma Hamze (2006), citada por Rodrigues (2009), quien además entiende este concepto como la “necesidad de modificar a la persona con necesidades educacionales especiales, de manera que esta pueda vivir e identificarse con los demás ciudadanos, para que entonces puedan ser insertados y asociados con la convivencia igualitarias en la sociedad” (2009, p.6).

Por su parte, Peres (2011) define integración como un “proceso en el que individuos o grupos minoritarios se incorporan y comparten las mismas estructuras sociales, promoviendo el respeto mutuo por las identidades personales y culturales de cada uno” (2011, p.22).

En la misma línea de pensamiento, Papademetriou (2003), citado por Fonseca (2003), define la integración “como el proceso de interacción, ajuste y adaptación mutua entre inmigrantes y la sociedad de acogimiento, por la cual a lo largo del tiempo, las comunidades recién llegadas y la población de los territorios de llegada forman un todo integrado”. (2003, p.13).

De este modo, es posible entender que la integración es un proceso de aceptación, de interacción y de adaptación que incluye a los inmigrantes, a sus descendientes y a los miembros de la sociedad de acogimiento que no solo los recibe sino que también acepta sus diferencias y lo demuestra por acciones que se apoyan en expresiones lingüísticas.

Según Rodríguez L. (2012), la integración se relaciona directamente con la comunicación, así, se destaca como pertinente para lograr una integración por medio de la lengua el enfoque comunicativo funcional, ya que este se fundamenta en que los estudiantes de una lengua deben desarrollar sus capacidades de uso de esa lengua en cualquier situación, pues, este enfoque proporciona el desarrollo de

las capacidades de comunicación de los estudiantes en los más distintos usos de la lengua tanto hablada como escrita.

Conforme a Sasaki (1997), cada ser humano debe ser preparado para ejercer su papel en la sociedad y la educación se presenta como fundamental para ese desarrollo, así como para el ejercicio de la ciudadanía y la comprensión de los diferentes medios de cultura. Por razones similares es que Ainscow (1999) afirma que la palabra integración se usa para describir los procesos mediante los cuales los niños reciben apoyo con el propósito de poder participar de los programas existentes en las escuelas ya que la inclusión, según el autor, sugiere un deseo de reestructuración de los programas para que puedan responder a la diversidad de los alumnos.

En adición a lo anterior y de acuerdo con Littlewood (1998), el enfoque comunicativo funcional sirve para que los profesores puedan guiar a sus estudiantes no solo dominar estructuras propias de las lenguas sino a que estén capacitados para la utilización de estas en contextos reales de la cotidianidad y sean capaces de interactuar socialmente con personas nativas del país donde se encuentren.

Es por ello que este enfoque teórico educativo especializado en la enseñanza de lenguas se proponga para ser utilizado en las clases de Español con el fin de procurar alcanzar los objetivos de integración entre estudiantes que son propuestos en nuestras escuelas.

Según el mismo autor, este enfoque educativo se ha denominado comunicativo funcional porque procura que los aprendices interactúen entre sí pero que, además, tengan consciencia de lo que las personas hacen frente a determinadas formas o expresiones lingüísticas cuando las utilizan en ambientes cotidianos, por ejemplo, notar que una pregunta como “¿puedes cerrar la puerta?” puede ser una interrogante, una orden, una sugerencia o una invitación, de acuerdo al contexto en que se utilice. (1998, p. 10).

Asimismo, Littlewood (1998) añade que en las clases de lengua, para que sean efectivas, se deben incluir estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje que contextualicen e incluyan los conocimientos compartidos entre los hablantes y oyentes de cada acto comunicativo, por eso es que afirma que los estudiantes de lenguas (en especial las extranjeras) deben tener oportunidades para desarrollar capacidades comunicativas donde puedan hacer uso de la lengua estudiada de un modo eficaz (que se entienda lo que quiera expresar) y económico (que no implique un desgaste físico ni emocional ni un discurso muy elaborado) inclusive, que el profesor esté dispuesto a sacrificar, en ocasiones, precisiones gramaticales para dar paso a una comunicación eficaz e inmediata. (1998, p. 4).

Por último, este autor sostiene que el enfoque comunicativo funcional tiene como uno de sus preceptos que el uso continuo de una lengua hace que los estudiantes

entiendan la cultura de los hablantes nativos y se familiaricen con ella, por lo tanto, esa familiarización tiene una influencia positiva en el aprendizaje ya que promueve el desarrollo de relaciones interpersonales entre los estudiantes. Littlewood (1998, p. 5).

Por lo tanto, para los profesores de lengua el desafío pareciera estar en construir y poner en práctica una pedagogía que consiga ser común o válida para todos los alumnos, para que así podamos ser capaces de atender diferencialmente a los alumnos cuyas características requieran un esfuerzo particular que les permita usar la expresión lingüística en contextos reales, tal cual lo sostiene, entre otros, Beyer (2007, p.40).

## Referencias

- Beyer, H. (2007). *Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas*. En Revista Ensaios Pedagógicos. Curitiba: OPET.
- Fonseca, L. (2003). *Integração dos imigrantes: Estratégias e protagonistas: Conferência efetuada no I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade, Catarina Sofia Ribeiro Nunes Cidadania e Integração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponible en: <http://www.ceg.ul.pt/mcm/ICongressoLF.htm>.
- Libâneo, J. C. (1992). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manacorda, M. A. (1991). *História da Educação da Antiguidade aos nossos dias*. 12 ed. São Paulo: Cortez.
- Peres, A. (2011). Educación intercultural e ciudadanía. En *Chaves*: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- Rodrigues, E. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Letras. Disponible en: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317\\_ulfl063639\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317_ulfl063639_TM.pdf).
- Rodriguez, L. (2012). *As práticas pedagógicas baseadas no enfoque comunicativo funcional e sua incidência nas habilidades comunicativas desde a percepção dos docentes: um estudo de caso*. Tegucigalpa: Universidade Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA.

# La alfabetización de personas sordas: una breve reflexión práctica

**Edna Sonia Rocha Lemes**

Centro Estadual de Atendimento para as  
pessoas surdas, Princesa Isabel-CAS  
ednasoniar@gmail.com

Fernández y Moreira (2009) nos dicen que la sordera es tan antigua como la historia humana y que todas las aproximaciones para la educación de los sordos han respondido a momentos históricos y a las visiones de mundo que predominan en cada época. Mas, como afirma Salles (2007), para que el proceso educacional sea reforzado, se deben considerar que los sordos, al contrario del resto de la población, tienen particularidades complejas que pueden incluir aspectos socioculturales que incluyen una lengua materna y dialectos distintos a aquellos de las personas oyentes que los rodean.

De acuerdo con Machado (2005), ya existe en Brasil una propuesta de educación inclusiva en la que los alumnos con discapacidad, independientemente de sus compromisos cognitivos, deben tener apertura para asistir a aulas regulares junto a otros alumnos que no tengan la misma condición; por lo tanto, las escuelas deberían ser capaces de adaptarse a las necesidades de todos, estar atentos a las diferencias entre alumnos y tener equipos de trabajo competentes que puedan atender a todos los alumnos.

Sin embargo, como profesora del *Centro Estadual de Atendimento para as pessoas surdas, Princesa Isabel -CAS* en Roraima, Brasil, he percibido que para la alfabetización de todos los alumnos se utilizan estrategias gramaticales tradicionales como el método silábico y, para los alumnos sordos esta aplicación didáctica no pareciera tener la eficacia esperada debido a que estos estudiantes, por sus condiciones auditivas, no podrían aprender a leer siguiendo estrategias enfocadas en abordajes fonéticos.

Por su parte, Rodrigues y Tomitch (2004) señalan que hay una larga tradición educativa que favorece la enseñanza de estrategias de lectura con abordajes fonéticos y, de acuerdo con estos mismos autores, esta tradición puede ser ubicada a partir del siglo IV A.C. ya que hay registros de que el filósofo Aristóteles afirma que cualquier método de enseñanza debía ser comunicado por vía auditiva y, como podía esperarse, este abordaje resulta controversial cuando se trata de alumnos que



quieren o necesitan ser alfabetizados pero no pueden oír ni practican la oralidad.

No obstante, a partir del 24 de abril de 2002, en Brasil según la Lei n° 10.436 comienza a reconocerse la Língua Brasileira De Sinais (LIBRAS) como lengua oficial de las personas sordas del país; sin embargo, Monteiro (2006) presenta una investigación donde sostiene que gran parte de los cinco millones de sordos de Brasil sigue invisibilizada debido a que la mayoría de los servicios y expresiones culturales promovidas que influyen en la educación están enfocadas en el uso de personas oyentes.

Aún así, desde mi experiencia profesional, he podido notar que uno de los mayores problemas que conciernen a la educación de personas sordas es el limitado uso de LIBRAS por parte de los profesores, y esto dificulta la interacción entre estos y los estudiantes sordos, además, la escuela no suele ofrecer medios para facilitar esta situación a los profesores, tampoco se presta el servicio de intérpretes que puedan ser mediadores entre oyentes y sordos.

En cuanto a la alfabetización y los procesos escriturales, Carvalho (2017) comenta que la LIBRAS es el punto de partida para el desarrollo de la escritura de los sordos debido a que los métodos tradicionales se centran en el uso de formas de enseñar la escritura a partir del conocimiento oral de una lengua y esto resulta otra dificultad para la alfabetización de personas sordas ya que sus profesores suelen conocer solo una lengua oralizada y suelen creer que LIBRAS corresponde totalmente al portugués conocido por ellos y no es una lengua, que a pesar de tener muchas coincidencias, resulta distinta con particularidades propias de cualquier lengua natural.

Ante tal conflicto de apreciación es que recurrimos a los trabajos de Robert Hoffmeister, este es un teórico norteamericano que desde la década de 1970 ha publicado libros y artículos acerca de la cultura sorda y la alfabetización de alumnos sordos. En un artículo de 2013, este autor, basado en estudios previos de Chamberlain, Morford, & Mayberry (2000); Hoffmeister (1978); Hoffmeister & Wilbur (1980); Klima y Bellugi (1979) y Newport y Meier (1985), certifica que la lengua de señas utilizada por los sordos es una lengua natural tal como la de los oyentes, él llega a tal conclusión luego de comprobar en la lengua de señas de Estados Unidos que este tipo de lenguas tiene unidades lingüísticas reconocibles como las demás lenguas, a saber: fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y discursivas.

No obstante, el mismo autor afirma que los niños sordos cuando van a la escuela enfrentan tres situaciones a las que se les debe poner mucha atención con respecto a su educación:

- 1) La mayoría de ellos, como vienen de familias oyentes que solo conocen una lengua oralizada, deben aprender una lengua de señas.
- 2) Luego de eso, deben aprender la lengua oficial hablada por el resto. Y,

### 3) Aprender a leer esa segunda lengua. (2013, p. 5).

De manera similar, Hooffmeister (2013) parte de estudios anteriores como los de Pattison (1982) y Cummins (1991, 1994, 2003) para destacar que muchos estudiantes oyentes que no logran establecer y diferenciar los registros de habla (formal, informal, social o académico) son los más propensos a tener fallas en su proceso educativo debido a la influencia del registro en los procesos de alfabetización. Así, los estudiantes sordos tienen otra dificultad, la de reconocer los registros de su propia lengua y, a la vez, los de la lengua que usan con fines académicos, sabiendo que los niños oyentes en la misma situación, no solo aprenden un único registro sino que ya conocen la lengua en uso.

En cuanto a las estrategias de enseñanza para la alfabetización de estudiantes sordos, Hooffmeister (2013) establece que los profesores deben tener claro cuán hábil cada niño es en su lengua visual gestual (de señas), y también, conocer cuáles son los elementos de la lengua materna de los sordos que le ayudarán a comprender mejor la segunda lengua (la de uso por los oyentes). De igual forma, en la preparación de las clases, los profesores deben pautar instrucciones claras y procurar tener bibliografía bilingüe a fin de que el aula de clase no se rija por un modelo monolingüe. (2013, p.10).

Por otro lado, la investigadora británica Lyuba Azbel en una publicación de 2004 titulada *¿Cómo leen los sordos?* se basa en estudios previos como los de Krakow (1985) y Finney, Clementz, Hickock, & Dobkins (2003) para proponer tres experimentos para establecer diferentes maneras de interpretar la capacidad de lectura entre los alumnos sordos y los oyentes ya que estos últimos, como afirman las teorías revisadas en los estudios previos, transforman las letras escritas en contenidos fonológicos que, gracias al sistema auditivo del hablante, son transformados en significados de palabras que suelen utilizar cuando oralizan sus texto y eso ayuda a la comprensión.

Sin embargo, la autora comprueba que mientras los oyentes no pueden hacer más de una actividad cuando realizan una lectura comprensiva, los sordos, por su parte, desarrollan la vía visual para comprender todo lo que acontece a su alrededor y, por eso, pueden comprender mejor que sus pares oyentes cuando leen y hacen alguna otra actividad. Sus experimentos consistieron en entregar fragmentos breves, aproximadamente de 64 palabras a 6 alumnos oyentes y a 4 sordos, mientras le pedía memorizar algún número de teléfono, hablar o recitar una canción; los resultados del estudio demostraron mayor comprensión por parte de los alumnos sordos.

Entonces, estudios como este de Azbel (2004) sirven para desmitificar la relación que durante mucho tiempo se hizo entre la capacidad auditiva y la cognitiva para excluir y minimizar a las comunidades sordas.

En ese sentido, resulta importante enfatizar que la interacción entre profesores

oyentes y alumnos sordos será la que promueva mejores aprendizajes, por eso, Quadros (2006, p. 17) afirma que debido al uso solo instrumental que se le da a la lengua de señas para mantener las políticas inclusivas de las instituciones, la lengua oralizada sigue teniendo el papel preponderante en las aulas y eso, de manera indirecta influye en prácticas de exclusión que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños sordos.

Para concluir, pareciera que, aparentemente, no hay un método único que sirva para enseñar lengua a alumnos sordos y, como Quadros (2006) sostiene, a pesar del reconocimiento que en Brasil y otros países se tiene de las Lenguas de Señas nacionales como lenguas maternas de sordos, en las escuelas pareciera predominar la lengua en uso de los oyentes mientras que la lengua de señas es relegada a un uso instrumental en nombre de la inclusión.

En ese contexto, debemos procurar ser profesores que planifiquen sus clases y favorezcan espacios de interacción entre todos los alumnos, que promuevan actividades relacionadas con la lectura y la escritura sin favorecer apenas a aquellos que no tiene la condición de sordéz y están oralizados. Por esto último, autores como Zabala (2002) argumentan que los profesores deberían proponer en sus clases actividades que sean desafíos alcanzables para los estudiantes cuando vemos que estamos en medio de una educación basada estrictamente en la oralidad y eso pareciera ir en contra de las políticas de inclusión de alumnos sordos en las escuelas regulares.

Ante lo hasta ahora dicho, debemos promulgar más investigaciones como la que se propone en este trabajo para que sea más factible abordar la necesidad de integrar, a través de la educación, a nuestros jóvenes sordos ya que estos suelen ser grupos minoritarios que viven en una sociedad predominantemente letrada por métodos fonéticos y ellos deben abrirse camino para ser reconocidos como personas competentes.

## Referencias

- Azbel, L. (2004) How do the deaf read? The paradox of performing a phonemic task without sound. En *Intel Science Talent Search*. Disponible en: <http://psych.nyu.edu/pelli/#intel>.
- Brasil. *Lei N. 10.436* de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Carvalho, A. (2017). Educação inclusiva. En *Kroton*. Anhanguera: *Portal Strictu Senso*. Disponible en: <http://repositorio.pgskroton.com.br/bitstream/123456789/164931/ANANDA%20DOS%20SANTOS%20CARVALHO.pdf>.
- Fernandes, S. y Moreira, L. (2009). Desdobramentos político-pedagógicos do

- bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. En *Revista Educação Especial* (UFSM), v. 22, p. 225-236.
- Hoffmeister, R. (2013). Language and the Deaf World: Difference not Disability. En (ed) Brisk, M. & Mattai, P. *Culturally Responsive Teacher Education: Language, Curriculum & Community*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/281655232\\_Language\\_and\\_the\\_deaf\\_world\\_Difference\\_not\\_disability](https://www.researchgate.net/publication/281655232_Language_and_the_deaf_world_Difference_not_disability).
- Machado, K. da S. (2005). *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Monteiro, M. (2006). História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. En *ETD-Educação Temática Digital*, 7(2), 295-305. Disponible en: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10178>.
- Quadros, R. (2006). *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP.
- Rodrigues, C. y Tomitch, L. M. B. (2004). *Linguagem e cérebro humano. Contribuições interdisciplinares*. São Paulo: Artmed.
- Salles, M. H. (2007) *Ensino da língua portuguesa para surdos: Caminhos para prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP.
- Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed.

# Portugués y LIBRAS: dos lenguas que confluyen en las escuelas de Brasil

**Reumá Ramalho Franco**

**E. M. Francisco Cássio de Moraes**

**rsantosramalho@bol.com.br**

De acuerdo con Quadros y Karnopp (2004, p. 29), a partir de los años 60, con los estudios del lingüista norteamericano Stokoe, se comienza a ver la lengua de señas como una lengua natural más y no solamente como un conjunto de gestos con fines comunicativos, ya que se afirma que estas son lenguas que en lugar del canal oral auditivo, utilizan el canal visual, gestual y manual para su emisión y recepción, y justamente esta característica espacial visual es la que diferencia a las lenguas de señas de las lenguas oralizadas.

Esto nos sirve para afirmar y notar que, entonces, la lengua de señas brasileira o LIBRAS (como se conoce en Brasil) no es un portugués gestualizado sino una lengua propia que comparte referentes oralizables en el portugués de Brasil; por ello, se implica que los alumnos sordos en las escuelas, presentan no solo dificultades comunicacionales con los demás miembros de la comunidad escolar al no ser capaces de oralizar una lengua que conocen solo por medios escritos, sino que también experimentan dificultades relacionadas al bilingüismo ya que su lengua natural es la de señas. Además, en la escuela reciben información escrita y son evaluados en el portugués hablado que utilizan todos los oyentes.

Autores como Silva y Nembri (2008) y Lacerda (1998) han estudiado el bilingüismo en personas sordas ya que consideran que es un factor que poco se entiende entre los profesores y alumnos que no dominan las lenguas de señas.

Lacerda (1998) propone que el bilingüismo en las escuelas debe ser aprovechado como un medio para lograr la afectividad de los estudiantes ya que puede involucrar tanto a oyentes como a sordos y, en adición, permitiría a los alumnos desarrollar sus competencias y capacidades lingüísticas al tener lenguas auxiliares que les permitan el aprendizaje de una segunda lengua. En el caso de los oyentes, el portugués les ayudaría a aprender LIBRAS y esta ayudaría a los sordos a manejar el portugués, al menos de forma escrita.

De manera similar, Magalhães (2013, p. 06) reafirma los beneficios del

bilingüismo en estudiantes sordos al llamarlo una “consecuencia positiva” que se crea a partir de la coexistencia de dos lenguas en la misma comunidad.

Por lo tanto, deberíamos comprender que las personas sordas hablan una lengua naturalmente no oralizada que, aunque sea similar a la lengua oralizada, tiene particularidades propias de las lenguas de señas, por ello, estas afirmaciones citadas con respecto al bilingüismo deberían ser aprovechadas en los procesos de desarrollo académico e inclusión de todos alumnos.

Igualmente, Portugal (2011) afirma que los niños sordos deben tener el mismo acceso a la escuela que goza el resto de los alumnos y que el uso de LIBRAS debe facilitar esas vías de aprendizaje y socialización. Por su parte, de Musis y Persona (2010) sostienen que cuando se trabaja con personas con discapacidad el objetivo a procurar debe ser que el trabajo con ellos sea “pertinente en la práctica educacional, desde el punto de vista de calidad y equiparación de oportunidades de ellos como ciudadanos” (2010:214).

Estudios como el de Sacks (1990) sostienen que es necesario que los familiares también hagan uso de la LIBRAS ya que sus hijos no necesitan del uso de una lengua oral y esto es lo que suelen recibir durante los primeros años de sus infancias y solo hasta que llegan a la escuela es que muchos comienzan a aprender la lengua de señas oficial y esto podría resultar poco provechoso ya que implicaría que los niños no solo deben ser escolarizados sino que, además, se le debe enseñar la lengua a utilizar para aprender en la escuela y participar activamente en la sociedad.

Entonces, parece necesario que la escuela sea un espacio de inclusión que permita a los alumnos sordos disfrutar de un ambiente familiar donde puedan sentirse a gusto en el aprender y convivir con los oyentes.

Tal como lo afirman França, Pagliuca y Baptista (2008), en nuestras escuelas:

Pensar políticas públicas de inclusión de los portadores de una discapacidad implica proceder con una lectura crítica reflexiva de varios factores sociopolíticos, económicos y culturales que den norte y delimiten las acciones de esa política. (2008: 116).

Por ello, como afirman Silva y Nembri (2008), es necesario que los profesores cuenten con un intérprete que los ayude a trabajar con los alumnos sordos, o en su defecto, procurar estrategias pedagógicas que estimulen la integración y participación regular de los alumnos con discapacidad auditiva que tengan matriculados en sus clases.

En efecto, Oliveira (2014) propone que la educación de los alumnos sordos no debería diferir de la educación de alumnos oyentes cuando los profesores y

compañeros de clase comprenden que se trata de alumnos que tienen un enfoque visual para aprender y que, además, participan de una cultura de bilingüismo ya que su lengua natural es una que suele utilizar con otros sordos y usuarios competentes de la lengua de señas pero, en la escuela utilizan otra lengua escrita que tiene fines comunicativos y es la versión graficada de la lengua que todos los oyentes utilizan en el día a día.

Aunque esta visión pueda ser tildada de simplista, a nuestro parecer, no deja de estar en lo correcto ya que si asumimos la perspectiva gramatical de Chomsky (1998), el lenguaje en tanto que capacidad es el mismo para todos los estudiantes y la diferenciación estaría solo en sus medios de expresión y recepción fisiológica a través de la lengua materna de cada hablante.

Con base en lo anterior, seguimos el planteamiento teórico de Damázio (2007), ya que esta autora sostiene que para la educación e inclusión de alumnos sordos se deben planificar estrategias que estén enmarcadas en un ambiente bilingüe, es decir, que todo el tiempo se esté consciente de la utilización de la lengua de señas y la lengua oralizada, pero, se destaca que para el éxito del evento educativo, desde el contexto brasileiro, se debe contar con tres momentos didácticos-pedagógicos específicos que listamos a continuación:

- 1) El atendimento educacional especializado en LIBRAS.  
Con esto se entiende que todos los contenidos curriculares deben ser enseñados a los alumnos sordos en su lengua natural y por un especialista cuando no se cuenta con un profesor sordo. (Cf. Damázio, 2007, p. 25).
- 2) El atendimento educacional especializado en la enseñanza de LIBRAS.  
Es decir, un espacio escolar donde los alumnos sordos aprendan vocabulario especializado que utilizarán en clases y los alumnos oyentes puedan utilizar para aprender y practicar la lengua de señas. (Cf. Damázio, 2007, p. 32).
- 3) El atendimento educacional especializado en la enseñanza de lengua portuguesa.  
Que se refiere al momento donde se le enseña la lengua portuguesa a los alumnos sordos para que puedan practicar su escritura y comprender textos escritos en esa lengua. De modo que, en el atendimento anterior, los estudiantes sordos ayudan a los oyentes y en este, los oyentes colaboran con el aprendizaje de sus compañeros sordos. (Cf. Damázio, 2007, p. 38).

Por lo tanto, para la enseñanza de lengua a alumnos sordos, reafirmamos la propuesta de Damázio (2007) quien afirma que el uso de LIBRAS debe ser la estrategia de integración que se debe promover entre la comunidad escolar por lo que se debe contar con un atendimento educacional que consta de tres partes, uno especializado en LIBRAS, un atendimento educacional especializado en la enseñanza de LIBRAS y un atendimento educacional especializado en la enseñanza

de lengua portuguesa, todo con la finalidad de que todos los involucrados puedan reconocer y entender las necesidades comunicativas de los otros en una escuela que ofrece igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes, mucho más, luego de reconocer que para los alumnos sordos la lengua en uso de los oyentes es una segunda lengua.

## Referencias

- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Damázio, M. (2007). *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília, DF: SEESP / SEED / MEC. Disponible en: <http://repositorio.go.senac.br:8080/jspui/handle/123456789/238>.
- de Muisis, R. y Persona, S. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. En *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. Disponible e: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- França I.; Pagliuca, L. y Baptista R.(2008). Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. En *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Acta Paul Enferm*2008;21(1): 112-6; Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3070/307023823018/>.
- Lacerda, C. (1998). *Os processos dialógicos entre alunos surdos e professores ouvintes*. São Paulo: Lovise.
- Magalhães, F. (2013). O Papel do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva. En *Revista Brasileira de Educação e Cultura*. São Gotardo: Centro de Ensino Superior. Jan-jun.
- Oliveira, S. (2014). Surdo: Um Estrangeiro em seu País. En *RIGS revista interdisciplinar de gestão social* v.3 n.2 maio / ago. 2014.
- Portugal, V. (2011). *A prática pedagógica do professor diante da inclusão educacional do aluno surdo na escola regular: limites e possibilidades*. Salvador: SIGAA.
- Quadros, R. y Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ArtMed. Disponible en: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinais/scos/cap18887/1.html> .
- Sacks, O. (1990). *Uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Lovise.
- Silva, A. y Nembri, A. (2008). *Ouvindo o Silêncio: Surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação.



# Acciones didácticas para la enseñanza de la lectura en niños con Síndrome de Down

**Maria de Lourdes Lopes Silva**  
E. E. Mario David Andreatza  
marialourdes1965@hotmail.com

Desde la perspectiva de Lezcano, A. y Troncoso (2010), los niños con síndrome de Down tienen características propias para la entrada, procesamiento y salida de la información que reciben. En cuanto a la lectura, el mismo autor afirma que: “generalmente los débiles mentales consiguen leer. Sus fracasos pueden tener orígenes análogos, pero, habitualmente, proceden de una inadaptación del alumno al método de aprendizaje provocado por una inadecuación de ese método” (2010, pág. 13).

Los aportes de Buckley y Bird (2009) señalan que leer implica dos funciones simultáneas, complementarias e igualmente necesarias: descubrir las relaciones fonema-grafema asociándolas con relativa velocidad y captando el mensaje, y además reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo.

De forma tradicional, el concepto de lectura según Rondal (2006) se define como “la capacidad de una persona para decodificar un texto” (2006, pág. 127), sin embargo, y como sostienen las aportaciones de disciplinas como la Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva o la Sociolingüística, hoy en día el término aparece unido al de comprensión de la lectura. Desde el punto de vista de la neuropsicología cognitiva, intervienen distintos procesos en la adquisición de la lectura.

De acuerdo con la revisión de diferentes autores como Pueschel (2002) y Ruiz (2012), los niños con síndrome de Down presentan dificultades de abstracción y de conceptualización por sus limitaciones cognitivas, y con facilidad olvidan lo aprendido. Por ello, considerando las connotaciones anteriores, en la educación de los niños con Down existen factores que evidencian la deficiente calidad educativa que reciben, esto se nota por la constante aplicación de métodos tradicionales y una didáctica que usualmente no está acorde con las necesidades de estos niños.

En este orden de ideas, Chamiz y Urbina (2013) afirman que el verdadero

aprendizaje de los niños con Síndrome de Down, se produce a partir de las “construcciones” que realizan de manera individual para lograr modificar su estructura y conocimientos previos, con la finalidad de alcanzar un mayor nivel de complejidad, diversidad e integración frente al mundo.

Heredia (2017) en su investigación *La enseñanza de la lectura en alumnos con síndrome de Down*, aporta varias ideas sobre la importancia que tiene la lectura en los niños, los beneficios de esta a temprana edad, los diferentes métodos de lectura que existen los programas diseñados para alumnos con síndrome de Down y, por último, la evaluación de la lectura en estos infantes. El trabajo refiere a dos variables dignas de seguir.

Estas son: la didáctica constructivista y la lectura para abordar la enseñanza de niños con síndrome de Down ya que se considera necesario reconocer la percepción que poseen los educadores acerca de los métodos de lectura que utilizan y su factibilidad en el desarrollo cognitivo de los niños.

De manera que, teniendo como base lo anterior, se procuró definir a qué se llama didáctica constructivista y, al revisar diversas definiciones vemos que se trata de la disciplina vinculada directamente al proceso de enseñanza aprendizaje que se enmarca dentro de una perspectiva política y socio-histórica.

En cuanto a la relación de la didáctica constructivista y la lectura, se hace referencia a los planteamientos de Troncoso y del Cerro (2010) quienes se basan en las estrategias didácticas aplicadas de modo individualizado, pues, los niños con síndrome de Down, necesitan que se les enseñen expresamente habilidades que otros niños aprenden espontáneamente, sin ser conscientes de ello. Así, el proceso de consolidación de lo que han de aprender es más lento debido a que ellos adquieren los conocimientos más despacio y de modo diferente; por lo tanto, necesitan más tiempo para culminar cualquier aprendizaje y, en consecuencia, más tiempo de escolaridad.

Hotman (2000) señala que una gran mayoría de estos niños puede llegar a leer de forma comprensiva, si, como se recomienda, se da inicio temprano (4-5 años) a la práctica lectora y el empleo de programas adaptados a sus peculiaridades de aprendizaje, por ejemplo, basados en métodos visuales y aquellos en los que la comprensión esté presente desde el principio.

Desde esta perspectiva, Troncoso, del Cerro y Ruiz (2009) señalan que no hay muchos datos sobre la integración escolar de los niños con síndrome de Down, ya que se suele proporcionar para ellos adaptaciones curriculares en las que puedan aprender y mejorar lo que se espera de ellos sin reportar datos cuantitativos considerables. Sin embargo, este mismo autor refiere que sí se ha podido determinar que lo más requerido para la enseñanza de estudiantes con síndrome de Down consiste en

lectura y escritura según sus etapas, pues cada una consta del niveles de preparación se le puedan brindar al niño, ya que estos pueden reconocer y aprender el significado de 15 o 20 palabras escritas y formadas en silabas por lo que, en general, el proceso de aprendizaje es más lento y estos suelen precisar de más tiempo para conseguir los objetivos curriculares, además de presentar problemas para manejar diversas informaciones, especialmente si se les presentan de forma simultánea dificultades de abstracción y de conceptualización por sus limitaciones cognitivas, así como, de manera similar, presentan mayor facilidad para olvidar lo aprendido.

En este aspecto, Florez (2012) indica que los tipos de estrategias son un apoyo para el docente porque es allí donde puede ver las debilidades, necesidades y fortalezas del aprendizaje de cada alumno, para ello se basa en registrarlas en instrumentos tales como; lista de cotejo, cuadernos de notas, diario del profesor basándose en la observación, el autor afirma que los docentes de educación especial, deben analizar cómo se puede enseñar dentro de salón de clases; por ello, para motivar a los niños con esta condición y despertar interés en su proceso de aprendizaje se deben aplicar actividades en las que ellos sean partícipes para que puedan despertar el interés de aprender y puedan desarrollar mejor sus habilidades.

Los aportes de Florez y Dierssen (2006) permiten constatar que una estrategia útil para su enseñanza se basa en una serie de modos de actuación que consisten en agrupar la información para que sea más sencilla estudiarla y comprenderla. Su aprendizaje se torna así muy efectivo porque con técnicas como la del subrayado, podemos proporcionarles un aprendizaje más duradero, no sólo en la parte de estudio sino también en la comprensión. Nótese la organización deberá ser guiada por el profesor, aunque, en última instancia, será el alumno quien, con sus propias ideas, organice su forma de aprender y realizar las tareas.

Finalmente, haremos referencia a García (2010) quien presenta una estrategia llamada rincones de aprendizaje y se centra en el uso de espacios físicos del centro educativo: el aula, corredores, áreas verdes o recreativas que se organizan para que los niños desarrollen cada una de sus habilidades, destrezas y construyan conocimientos a partir del juego y la interacción libre, y estos espacios son muy oportunos para practicar la lectura ya que de esta forma se garantiza la espontaneidad que se quiere lograr y se permite que los niños creen experiencias que permitan el desarrollo de sus destrezas.

Por lo tanto, es preciso llevar a cabo un trabajo sistemático para reforzar y afianzar las adquisiciones comprensivas de estos estudiantes debido, precisamente, a la fragilidad de sus aprendizajes.

## Referencias

- Buckley, S. y Bird, G (2009). *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down*. Perera. Madrid: ASNIMO.
- Chamiz, Andrés Molero, & Urbina, Guadalupe Nathzidy Rivera. (2013). Síndrome de Down, cerebro y desarrollo. *Summa psicológica UST* (En línea), 10(1), 143-154. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-448x2013000100013&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-448x2013000100013&lng=pt&tlng=es).
- Flórez, J (2012). De nuevo las terapias: mitos y realidades. En *Revista Síndrome de Down* 19:82-93.
- Flórez, J. y Dierssen, M. (2006). La transcripción de genes en las personas con síndrome de Down: tan iguales y tan diferentes. En *Revista Síndrome de Down* 23:78-83.
- García, F. (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399 - 416). Zaragoza: Institución Fernando el Católico-AUPDCS.
- Heredia, K. (2017). *La enseñanza de la lectura en alumnos con síndrome de Down*. En *RIUMA*. Málaga: Universidad de Málaga. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14776/TFG%20Kassandra%20Heredia%20Pinazo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hotman, R.B (2000). *Para Comprender el síndrome de Down*. México, D. F.: Fundación Cultural De Coahuila.
- Lezcano, A. y Troncoso, M.V. (2010). Evaluación e intervención del lenguaje en el síndrome de Down: una experiencia. En *Revista Síndrome de Down* 15:12-16.
- Pueschel, S.M. (2002). *Síndrome de Down, hacia un futuro mejor. Guía para padres*. Barcelona: Santander.
- Ruiz, E (2012). *Características psicológicas del niño con síndrome de Down. Curso Básico sobre Síndrome de Down*. Cantabria: Santander.
- Rondal, J (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. En *Revista Síndrome de Down* 23:120-128.
- Troncoso, M.V. y del Cerro, M. M. (2010). Síndrome de Down. Lectura y escritura. En *Fundación Síndrome de Down de Cantabria*. Barcelona: Masson.
- Troncoso, M.V.; del Cerro, M. y Ruiz, E. (2009). El desarrollo de las personas con síndrome de Down: un análisis longitudinal. En *Siglo Cero* 30 (4):7-26.

# La comprensión textual: concepciones de profesores de Roraima, Brasil

**Edilene da Silva Pereira Moura**

E. M. Maciel Ribeiro Vicente Da Silva  
edilenemoura500@gmail.com

La escuela Maciel Ribeiro Vicente Da Silva ubicada en el municipio Bonfim del estado brasileño Roraima evidenció, durante el período escolar del 2018, que el 70% de los alumnos del 5° año de educación básica muestran dificultades para comprender los textos asignados por los docentes, específicamente al responder o llevar a cabo las actividades de verificación de la comprensión textual.

Por ende, la investigación que presentamos estuvo dirigida a analizar la concepción del docente con relación al proceso de enseñanza de la comprensión textual. Teniendo en cuenta que la concepción constituye un conjunto de ideas que se asumen sobre cualquier elemento (actividad, hecho, objeto, persona, etc.) (Lara, 2011). Estas ideas están presentes en las rutinas diarias de los docentes y pueden ser evidentes en su actuación. Por consiguiente, el análisis de la concepción docente se debe al interés de derivar las ideas construidas sobre la comprensión textual y que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes.

Es por ello, que a continuación presentamos el Cuadro 1: Descripción, inferencia e interpretación de los planes diarios de aula, en el cual se resume la percepción de la lectura que tienen las dos profesoras entrevistadas.

## Análisis de los planes diarios de aula

**Cuadro 1:** Descripción, inferencia e interpretación de los planes diarios de aula

	Evidencias de los planes diarios	Definición de las categorías	Inferencias del investigador	Sustentación teórica
<p><b>Objetivo General:</b> Analizar la concepción del docente sobre la enseñanza de la comprensión textual</p>	<p><b>Maestra 1.</b> “Desarrollar estrategias de lectura de textos informativos o que contengan modos de proceder y método de trabajo, o grupo en lo que se refiere al género textual trabajado”</p> <p><b>Maestra 2:</b> No presenta</p>	<p>El objetivo general está centrado en estrategias de lectura de textos informativos para la comprensión de su género textual. De esta manera, la comprensión mantiene relación con las características de los géneros textuales.</p>	<p>El objetivo general dirige la acción educativa hacia la enseñanza de estrategias de lectura correspondientes a los textos informativos para proporcionar elementos necesarios que conlleven a la comprensión de sus géneros textuales. Sin embargo, el propuesto es un cuento (ver anexo 3), el cual no mantiene relación con los textos informativos.</p>	<p>De acuerdo con Estrela (2018) los objetivos generales se aplican a ciertos contextos del aprendizaje siendo capaces de proporcionar directrices para la acción educativa como un todo, relacionándose al curso ya la disciplina, ocurriendo, por lo tanto a medio y largo plazo (p. 39). El objetivo general dirige la acción educativa hacia la enseñanza de estrategias de lectura correspondientes a los textos informativos para proporcionar elementos necesarios que conlleven a la comprensión de sus géneros textuales. De acuerdo con Bronkard (2004) los tipos de textos o de discursos están relacionados con la organización lingüística de los discursos y son un número limitado (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo...). Estos tipos de textos contienen a los géneros textuales. Por ejemplo, el tipo de texto narrativo posee diversos géneros, tales como: novela, cuento, fábulas, entre otros. En cuanto al texto informativo, Grijelmo (citado en González, Bernabeu, López, Goldstein, Tolsá y Planet (2009) expone que se caracteriza por transmitir datos o hechos reales de interés para un público, sus géneros son: la noticia, el reportaje objetivo, la entrevista objetiva y la documentación. Mascioli y Romero (2009) agregan que su principal pauta es la objetividad como actitud narrativa. Esta objetividad se apoya en los hechos sin elementos personales.</p> <p>Por otro lado, se puede evidenciar en el anexo 3 que el texto propuesto para el desarrollo de este objetivo, es el cuento titulado Sopa de piedras. Los cuentos son géneros pertenecientes a los textos narrativos definidos como aquellos que relatan sucesos reales o ficticios (Pérez, 1999). Estos textos mantienen relación con los textos informativos por narrar hechos reales, debido a que no existen textos puros, estos se caracterizan por poseer secuencias de fragmentos de otros tipos de textos (Adam, citado en Centro Virtual Cervantes, 2010). No obstante, los tipos textos informativos y sus géneros, debido a que estos no se basan en historias irreales, es una característica propia de los textos narrativos. Por consiguiente, podemos deducir que existe poco dominio sobre los tipos textos y sus géneros. Por ende, el objetivo general no mantiene correspondencia con el texto propuesto para el desarrollo de la comprensión de los textos informativos, porque se asume un texto narrativo ficticio como informativo.</p>

Cont...

## Análisis de los planes diarios de aula

**Cuadro 1:** Descripción, inferencia e interpretación de los planes diarios de aula

	Evidencias de los planes diarios	Definición de las categorías	Inferencias del investigador	Sustentación teórica
<p><b>Objetivo General:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar la metodología empleada por los profesores del 5º año para desarrollar la comprensión de textos.</li> <li>• Describir los tipos de textos utilizados por los profesores para enseñar la comprensión textual.</li> <li>• Examinar cómo los profesores evalúan la comprensión de los alumnos.</li> <li>• Determinar la perspectiva teórica que prevalece en la concepción de los profesores para la enseñanza de la comprensión textual.</li> </ul>	<p><b>Maestra 1.</b> “Identificar las características de este género de texto, incluyendo los tipos de palabras y de estructuras lingüísticas</p> <p><b>Maestra 2:</b> “Construir comprensión global del texto leído, unificando y relacionando informaciones implícitas. Desarrollar la capacidad de descifrar, interpretación, influencia y entendimiento del texto.”</p>	<p>Los objetivos específicos se basan en el desarrollo de habilidades involucradas en la comprensión: conocimiento de las características y estructura lingüística del género textual, descifrar informaciones contenidas en el texto y en la interpretación.</p>	<p>Los objetivos específicos orientan la comprensión textual hacia el desarrollo de las siguientes habilidades: descifrar, inferir (información implícita) e interpretación de los textos propuestos (ver Anexos 3 y 5).</p>	<p>“Los objetivos específicos direccionan la disciplina y el aula de modo directo (...) se relacionan con el dominio de los conocimientos que el alumno debe aprender.” (Estrela, 2018, p.40). Los objetivos específicos están dirigidos al desarrollo de microhabilidades del proceso de comprensión. McDowell (citado en Cassany, Luna y Sanz, 2003) agrupa un conjunto de microhabilidades por apartados y las que presentan los objetivos se encuentran en los siguientes:</p> <p>-Sistema de escribir: descifrar la escritura.</p> <p>-Texto y comunicación: entender, seguir la organización de un texto (estructura) y comprender ideas no formuladas explícitamente (inferir). Dentro de este marco, las microhabilidades propuestas en los objetivos específicos constituyen los conocimientos que el estudiante debe aprender. Al comparar las microhabilidades propuestas en los objetivos específicos con las actividades. Contemplamos que las actividades propuestas están formadas, por preguntas de nivel literal, las cuales “Se limita a extraer la información dada en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo.” (Pérez, 2006, p. 76). En las actividades de la maestra 1 todas las preguntas son literales y en las actividades de la maestra 2 muestran tres preguntas literales y dos inferenciales (preguntas 4 y 5). Esta última dirigida a extraer el mensaje de la historia y a reescribir el cuento modificado un elemento de la historia. El nivel inferencial es definido como leer entre líneas, comprender ideas no formuladas explícitamente (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Atendiendo a estas consideraciones, la tendencia hacia la identificación de información explícita se opone a los objetivos específicos, porque no se evidencia correspondencia con el desarrollo de las microhabilidades declaradas en los objetivos específicos (interpretar, inferir, identificar la estructura textual).</p>

Cont...

## Análisis de los planes diarios de aula

**Cuadro 1:** Descripción, inferencia e interpretación de los planes diarios de aula

	<b>Evidencias de los planes diarios</b>	<b>Definición de las categorías</b>	<b>Inferencias del investigador</b>	<b>Sustentación teórica</b>
<b>Contenido</b>	<p><b>Maestra 1.</b> Comprensión textual: La sopa de piedras.</p> <p><b>Maestra 2:</b> Comprensión textual: El patito feo.</p>	<p>La presentación del contenido es por medio de textos para desarrollar la comprensión.</p> <p>Cabe destacar que la maestra (1) representa el texto Sopa de Piedras sopa como un texto informativo, pero es un texto narrativo y la maestra 2 no presenta el objetivo general.</p>	<p>El contenido está basado en la habilidad que se espera que los alumnos alcancen, la comprensión. Pero los planes desarrollan contenidos específicos, como: género textual (texto informativo) y comprensión del texto narrativo (patito feo).</p>	<p>Estrela (2018) plantea que el contenido es relevante a partir del momento en que garantiza al educando una actuación más eficiente y creativa (p. 41). Por lo tanto, la selección de los contenidos debe basarse en articulaciones con programas anteriores para dar una secuencia lógica al aprendizaje.</p> <p>El contenido está orientado a garantizar al alumno solo la comprensión literal de textos narrativos, uso que limita la experiencia lectora con otros textos.</p>
<b>Método o metodología</b>	<p><b>Maestra 1:</b> “-Abordaje del título del texto. - Copia de textos y lectura individual.”</p> <p><b>Maestra 2:</b> “-Lectura oral y colectiva. -Fichas de lectura con el texto y la producción.”</p>	<p>La metodología comprende la formulación de actividades (copia, lectura, producción) relacionadas con el texto. Acompañado por los recursos (fichas lectura y textos)</p>	<p>La metodología se centra en cómo los alumnos pueden extraer información del texto acompañado de actividades basadas en preguntas (ver anexos 2 y 4</p>	<p>De acuerdo con Estrela (2018) “Los métodos educativos normalmente se seleccionan de acuerdo con el tema a ser enseñado. El educador desarrolla sus estrategias con actividades teóricas y / o prácticas (p 42). Los objetivos específicos de los planes están orientados a la comprensión a través de una metodología marcada por la extracción de significados a través del desarrollo de preguntas literales como actividades que tienden hacia la decodificación.</p>
<b>Recursos</b>	<p><b>Maestra 1:</b> “Cuadro blanco, Papel A4.”</p> <p><b>Maestra 2:</b> “Pizarra, Papel A4, materiales individuales del alumno, fotocopia.”</p>	<p>Los recursos utilizados son materias que están disponibles en la escuela e individuales (del alumno).</p>	<p>Los recursos usados para La comprensión son aquellos que conducen al desarrollo de actividades escritas basadas en los textos leídos.</p>	<p>Para Libâneo (1989) “los recursos de enseñanza son todos los medios y materiales utilizados por el profesor para organización y conducción metódica del proceso de enseñanza y aprendizaje, que actúan con el propósito de alcanzar los objetivos planeados.” (P173). De este modo, los recursos indicados son aquellos que servirán de soporte para el desarrollo de las actividades escritas como un medio para asegurar el cumplimiento de estas. De esta manera, los recursos expresados en los planes diarios (papel, lápiz, fotocopias, textos, fichas) son los que necesita el estudiante para reproducir actividades orientadas a la extracción de información literal.</p>



Cont...

## Análisis de los planes diarios de aula

**Cuadro 1:** Descripción, inferencia e interpretación de los planes diarios de aula

	Evidencias de los planes diarios	Definición de las categorías	Inferencias del investigador	Sustentación teórica
<b>Evaluación</b>	<p><b>Maestra 1:</b> “Cuestionario para responder, debate individual.”</p> <p><b>Maestra 2:</b> “Será a través del desempeño de cada alumno. Para ello se utilizará tabla para que así pueda ser acompañado desempeño de cada uno.”</p>	La evaluación se centra principalmente en cuestiones literales realizadas individualmente.	El modo de evaluación de comprensión está centrado en el desarrollo de preguntas para extraer información explícita en el texto sin exigir al alumno habilidades que favorezcan la inferencia o el diálogo con los conocimientos previos.	Según Estrela (2018) “La evaluación determina la extensión en que los cambios de comportamiento ocurren, comparando con los patrones de desempeño presentados en los objetivos” (p 42). La evaluación está siendo realizada apenas como una escala de comparación de aprendizaje en que el alumno busca solo respuestas que ya existe en el texto, sin involucrar sus conocimientos previos. De esta manera, se dificulta determinar si hubo un cambio en el desempeño lector del estudiante.

Finalmente, destacamos que para esta investigación el enfoque metodológico fue cualitativo y el tipo de investigación básica. Participaron voluntariamente dos docentes del 5º año de enseñanza fundamental como informantes clave y se usó la técnica de análisis de contenido para el tratamiento de los siguientes datos: la información obtenida mediante las entrevistas aplicadas a los informantes y los planes diarios de aula, en los cuales se sintetizan la actuación docente en correspondencia con el proceso de aprendizaje. Sobre la base del análisis se dedujo que las concepciones de las docentes giran en torno a una enseñanza de comprensión textual fundamentada en la decodificación y la repetición de actividades basadas en extraer informaciones explícitas para satisfacer las actividades escolares. Mientras que la enseñanza de la construcción de los significados mediante la interacción de los conocimientos previos con el texto queda excluida, porque predomina la concepción que el significado se encuentra solo en el texto.

## Referencias

- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, España: Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Centro Virtual Cervantes (2010). *Secuencia textual*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/secuenciatextual.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm).
- Estrela, C. (2018). *Metodología científica: ciência, ensino, pesquisa (recurso eletrônico) /Organizador*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- González, E., Bernabeu, N., López, R., López, B., Goldstein, A., Tolsá, J y Planet, A. (2009). El editorial, el suelto y la crítica. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula. Madrid: Ministerio de Educación.
- Lara, L. (2011). Diccionario del español de México. Volumen 1. México, D.F.: El Colegio de México AC.
- Libâneo, J. (1989). Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola.
- Mascioli, J. y Romero, W. (2009). Cómo se construye un texto informativo. Artículo en línea. Disponible en: [https://perio.unlp.edu.ar/grafica1/htmls/apuntescatedra/construccion\\_texto\\_informativo.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/grafica1/htmls/apuntescatedra/construccion_texto_informativo.pdf).
- Pérez, H. (1999). Nuevas tendencias de la composición escrita. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, H. (2006). Comprensión y Producción de textos. Bogotá.: Cooperativo Editorial Magisterio.

# El juego como estrategia de enseñanza en la Educación Fundamental de Boa Vista – Brasil

**Leudenice Amorim de Assis Silva**

**C. M. Profesora Wanda David Aguiar**

**leudeniceamorim@gmail.com**

Aproximarse al significado de la actividad lúdica como estrategia de enseñanza para niños de educación fundamental, remite a entenderla como un arte y una función elemental para la vida, tal como lo han definido Núñez, P. (2002). La lúdica evidencia los valores, la resolución de problemas, los espacios de libertad, las experiencias motivacionales, la lectura como el viaje y la reflexión del discente sobre sí mismo.

De allí que la presente investigación se planteó como propósito generar estrategias de enseñanza centradas en la actividad lúdica, para el fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos de educación fundamental en el Colegio Militarizado Profesora Wanda David Aguiar. Por ello, se examinaron las distintas tendencias sicopedagógicas que influyen en el proceso de aprendizaje del niño y sustentan la actividad lúdica. Se indagaron las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, se determinaron los factores relevantes que fundamentan el uso de las actividades lúdicas en el aprendizaje de los niños y niñas de Educación Fundamental y por último se delinearon estrategias de enseñanza, orientadas hacia la actividad lúdica, que coadyuvaron al aprendizaje de los niños y niñas.

Primeramente, tenemos que el concepto de estrategia viene cargado de significaciones a través del tiempo. Interesa ubicarlo en el paradigma lógico formal con la teoría de los juegos, enunciado por Neuman y Morgnsterny (1994), citado por Torres y Torres (2007). En virtud de la rigidez de este modelo, ha transitado por un proceso de renovación de la teoría de los juegos inserto en un modelo económico. La estrategia ha tenido grandes cambios de orientación. En su dilatada trayectoria, 25 siglos de evolución histórica, se evidencian tres modelos diferentes: el militar, el lógico- formal y el económico-directivo y el humano -relacional. Este último paradigma multirreferencial toma en cuenta las realidades del ser humano, al homo cultural simbólico, interpretativo. Aquí es importante el conjunto de capacidades

de procesos cognitivos que sustentan a la estrategia. Se interrelacionan los procesos mentales superiores (cognición, lenguaje, razonamiento y los de base, percepción, movimiento e interacción con el mundo real).

Partiendo de las consideraciones anteriores, podríamos afirmar que las estrategias de enseñanza son las herramientas y procedimientos utilizados por el docente para un mejor aprovechamiento de las potencialidades cognitivas del niño y, en consecuencia, para el logro de los aprendizajes. Deben diseñarse en atención a las necesidades y motivaciones de los educandos. En ese sentido, Carretero (2000) enfatiza que el niño debe ser animado a conducir su propio aprendizaje, privilegiando la participación y tomando en cuenta los aprendizajes previos.

En tal sentido, el presente estudio se adscribe a la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1970). Para este autor, a medida que el niño crece, sus estructuras mentales aumentan y actúan de forma organizada, logrando tener un conocimiento adecuado de su ambiente. La actividad del sujeto se caracteriza por una gran conciencia y una proximidad a las leyes de la lógica, conduciendo hacia la autotransformación de las propias capacidades.

Como este trabajo tiene un enfoque cuantitativo, se establecen las variables que fueron consideradas en el estudio, con sus correspondientes dimensiones e indicadores, generadas a partir de los objetivos de la investigación. Para su comprensión, presentamos el siguiente cuadro:

### Operacionalización de Variables

Objetivo específico	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Examinar las distintas tendencias pedagógicas que influyen en el proceso de aprendizaje del niño y sustentan la actividad lúdica.	Tendencias pedagógicas que influyen en el proceso de aprendizaje Y sustenta la actividad lúdica	Conductista Cognoscitivismo Constructivismo		¿En cual de las siguientes tendencias se inscribe para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje? Conductista____ Cognoscitivismo____ Constructivismo____  ¿Está de acuerdo con la propuesta ludo creativo? SI ____ No ____ Justifique su respuesta.

Cont...

## Operacionalización de Variables

Objetivo específico	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Indagar las estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje	Estrategias de enseñanza	<p>Preinstruccionales (antes)</p> <p>Construccionales (durante)</p> <p>Postinstruccionales (después)</p> <p>Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los estudiantes</p>	<p>Los objetivos. Organizador previo.</p> <p>Apoyo los contenidos curriculares</p> <p>Formación de una visión sintética, integradora e incluso crítica del material de estudio.</p>	<p>El docente dispone al estudiante para activar los conocimientos y experiencias previas, en relación con el qué y cómo va a aprender.</p> <p>El docente permite ubicarse en el contexto del aprendizaje significativo.</p> <p>El docente apoya los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza.</p> <p>El docente cubre funciones como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de la información principal ____</li> <li>• Conceptualización de contenidos ____</li> <li>• Delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación.</li> </ul> <p>Utiliza estrategias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones</li> <li>• Redes semánticas</li> <li>• Mapas conceptuales</li> <li>• Analogías</li> <li>• Preguntas intercaladas</li> </ul> <p>El docente presenta después del contenido que se ha de aprender y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.</p> <p>El docente permite valorar su propio aprendizaje.</p> <p>El docente realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pospreguntas intercaladas ____</li> <li>• Resúmenes finales ____</li> <li>• Redes semánticas ____</li> <li>• Mapas conceptuales ____</li> </ul> <p>Activa los conocimientos previos de los estudiantes que orientan los contenidos.</p> <p>Aclara las intenciones en función a situación educativa.</p> <p>Ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.</p> <p>Mantiene la atención de los estudiantes durante las sesiones de clase.</p> <p>Utiliza el docente:</p>

Cont...

## Operacionalización de Variables

Objetivo específico	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
		<p>Estrategias para propiciar la interacción con la realidad</p> <p>Estrategias para promover la lúdica</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas _____</li> <li>• Uso de ilustraciones _____</li> <li>• Teatro _____</li> <li>• Música _____</li> <li>• La pintura _____</li> <li>• El juego _____</li> <li>• Otros: _____</li> </ul> <p>Facilita la identificar los conceptos centrales en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Explorar los conocimientos previos y las experiencias con los que cuenta el grupo.</p> <p>Permiten la interacción con la realidad</p> <p>Detecta las problemáticas y se derivan los contenidos de aprendizaje.</p> <p>Presentar situaciones sorprendentes, incongruentes, discrepantes con los conocimientos previos. Realiza discusión guiada</p> <p>Permite que el estudiante construya su propio conocimiento a través del juego.</p> <p>Favorece la curiosidad y la fantasía promoviendo los saberes académicos y cotidianos.</p> <p>Brinda oportunidad de crear, explorar, inventar por medio de experiencias lúdicas y creativas.</p> <p>Promueve situaciones relacionadas con su vida diaria y su cotidianidad.</p> <p>Toma en cuenta las emociones, sentimientos, necesidades e intereses de los educando en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
Determinar los factores relevantes que fundamentan el uso de las actividades lúdicas en el aprendizaje de los niños de Educación Fundamental	Factores relevantes que fundamentan el uso de las actividades lúdicas		<p>Construcción de significados</p> <p>Autoconocimiento Conocimiento de los otros.</p>	<p>¿Promueve la Construcción de significados en el proceso de enseñanza para fortalece la formación de la personalidad?</p> <p>¿Valora la importancia de las actividades lúdicas para el autoconocimiento y el conocimiento de los otros?</p>

Cont...

## Operacionalización de Variables

Objetivo específico	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems
			<p>Goce Estética Potencial creativo</p> <p>Aprendizaje participativo</p> <p>Se aprende a resolver problemas dentro y fuera del aula</p>	<p>Considera que en su práctica pedagógica potencia el goce o gusto por los saberes a través de sus distintos medios: arte, música, pintura, juego, entre otros.</p> <p>Desarrolla imaginación y creatividad en los educando.</p> <p>La estética constituye un factor fundamental para el desarrollo de habilidades, destrezas. Apropiación de los saberes.</p> <p>Las actividades lúdicas contribuyen a generar participación en los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Las actividades lúdicas permite a los discentes afrontar situaciones problemas en los distintos espacios de educabilidad.</p>
<p>Delinear estrategias de enseñanza, orientadas hacia la actividad lúdica, que coadyuven al aprendizaje de los niños</p>				<p>Cuáles de las siguientes actividades propones para hacer mas amenas las clase?</p> <p>Juegos</p> <p>Dramatizaciones</p> <p>Competencias entre equipos</p>

Elaborado por la autora

Particularmente, para alcanzar los objetivos se trabajó con una población que estuvo representada por los diez (10) docentes de 6to grado que laboran en el Colegio Militarizado Profesora Wanda David Aguiar. La muestra la constituyo el 100% de la población y se utilizó la técnica de la encuesta y la observación directa para la obtención de los datos.

De manea que, se entrevistaron los 10 docentes de sexto grado y se aplicó la entrevista. Luego de recogida la información, se procedió a hacer un tratamiento manual de los datos donde se codificó, tabuló y se elaboraron cuadros estadísticos, para una mejor comprensión y análisis de los resultados obtenidos. Entre las conclusiones se destacan: la tendencia actual en la cual se inscriben los docente para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje es el conductismo, escasamente se desarrollan las potencialidades a través del constructivismo. Existe debilidad en la interacción docente – estudiante. Además, se constató un énfasis curricular en los

objetivos, paradigma que desvaloriza al estudiante, pues, poco se toman en cuenta las necesidades y experiencias de los educandos. También, se obtuvo que los profesores desestiman el goce o gusto por el arte, la estética, al juego, la música, la pintura, y en menor grado la dramatización. Entre los factores relevantes que fundamentan el uso de las actividades lúdicas en el aprendizaje de los niños y niñas de Educación Fundamental están: la creatividad, la estética, el desarrollo de la autonomía, de ideas, de la imaginación y de las experiencias.

Los resultados configuran un escenario para el desarrollo de una propuesta basada en actividades lúdicas ya que aún se evidencia la conducción de métodos tradicionales, que niega, en muchos casos, el logro y desarrollo de habilidades por lo que se plantea la lúdica, como estrategia didáctica: dinámica y creativa, debido a que lo se busca es que el docente guíe a sus estudiantes a la participación autónoma, creativa y al sentido crítico, conduciéndolos a ser parte de los cambios que demanda la educación y la sociedad actual.

## Referencias

CARRETERO, F. (2000). La práctica educativa. Barcelona: Graó.

Núñez, P. (2002). Educación Lúdica Técnicas y Juegos Pedagógicos. Bogotá: Editorial Loyola.

PIAGET, J. (1970). El método genético en la psicología del pensamiento. Psicología de la Educación. Madrid: Morata.

Torres C. & Torres M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Trujillo: Universidad de Los Andes. Disponible en: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego\\_aprendizaje.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego_aprendizaje.pdf).



# Una propuesta de estrategia de enseñanza para estudiantes sordos

**Mara de Fátima Souza dos Santos**

**E. E. Francisco Pereira Lima**

**marafatimasantos13@gmail.com**

Ante la creación y difusión creciente del conocimiento en el presente siglo, la lectura y escritura para el desarrollo del pensamiento en el nivel educativo asume nuevas prácticas y nuevas funciones (Costa, Oliveira y Souza, 2006). La acelerada producción escrita en cada área del conocimiento y en cada disciplina que se expresa en géneros e idiomas diversos, así como las prácticas de lectura y escritura en las nuevas realidades de los medios electrónicos, plantean a los estudiantes nuevos requerimientos, de la misma forma que exigen a los profesores enfocar su enseñanza desde una perspectiva innovadora.

En ese contexto, uno de los objetivos de la educación de los estudiantes sordos y oyentes ha de ser la de desarrollar el pensamiento crítico de para que pueda acceder al conocimiento.

De Ávila (2014) corrobora lo señalado, cuando explica que en el mundo viven millones de personas sordas cuya primera lengua no puede ser una lengua hablada, por lo que adoptan formas alternativas de comunicación visual. Esto las lleva a desarrollar costumbres y valores peculiares, que tienden a convertirse en tradiciones. Esto se entiende como cultura sorda. Con sus lenguas de señas, los sordos conforman minorías lingüísticas, con un trato displicente en muchas civilizaciones y todos ellos necesitan ser escolarizados.

Existe una diversidad de enfoques teóricos sobre estrategias de enseñanza de lectoescritura, para este trabajo se asumió el modelo de las ideas de Schirmer (2003), quien ha realizado una compilación de estrategias, avaladas por estudios empíricos, que los docentes pueden utilizar para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los alumnos sordos. La autora presenta un enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva global, comunicativa y natural: a) Estrategias para promover el contacto temprano con la lengua escrita; b) Estrategias para promover la adquisición y desarrollo de habilidades de Lectura y Escritura; c) Estrategias para desarrollar autonomía en la lectura y la escritura y d) Para el desarrollo de habilidades de expresión escrita.

La UNESCO (1994) impulsa la Conferencia que proclamó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, donde se reconoce el retroceso que había tenido la Educación Básica en la década de 1980 y que esto produjo como consecuencia la exclusión de un porcentaje importante de la población de este derecho fundamental recogido en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) que señala que “toda persona tiene derecho a la educación”.

La Declaración se convirtió en referencia para la proyección y realización de otros documentos, incluso aquellos dirigidos, específicamente, a la discusión de los derechos a la educación de las personas con necesidades educativas especiales, como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que establece que las instituciones escolares “incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, op. cit, p. iii del Prefacio).

Indudablemente que las conferencias donde se aprueban y divulgan las declaraciones durante los años que van de 1980 a 1999 impulsan a su vez los movimientos mundiales en defensa de las necesidades educativas especiales y con estas los nacimientos de las comunidades que defienden la lengua de señas como constitutiva de las personas sordas.

Por lo tanto, la presente propuesta, como ya dijimos, toma como base las ideas de Schirmer (2003), quien ha realizado una compilación de estrategias, avaladas por estudios empíricos, que los docentes pueden utilizar para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los alumnos sordos. La autora presenta un enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva global, comunicativa y natural. A continuación se presentan algunas de las estrategias de acuerdo a cuatro momentos:

## **Momento I**

### **Estrategias para promover el contacto temprano con la lengua escrita**

- Crear un ambiente letrado, rico en material impreso y que este ofrezca variadas oportunidades para aproximarse a la producción de textos.
- En este sentido, la lectura de cuentos juega un importante rol: desarrollan conocimiento general, conocimiento acerca de la estructura de los textos y conciencia acerca de las convenciones de la lengua escrita.
- Incrementar el uso de los textos ambientales.
- Crear una biblioteca de aula es otro componente esencial de una sala de clases rica en material escrito.
- Como estrategia para estimular el acercamiento de los niños a la escritura,

se sugiere la creación de un lugar específicamente designado para este propósito en la sala de clases que puede ser llamado “centro o rincón de escritura”.

## **Momento II**

### **Estrategias para promover la adquisición y desarrollo de habilidades de lectura y escritura**

- Realizar actividades de lectura dirigida en las que el grupo o curso va trabajando un texto en conjunto y, alternadamente, cada alumno va realizando lectura silenciosa individual.
- Para la actividad anterior se sugiere realizar previamente una conversación acerca de las experiencias de los niños relacionadas con el tema que se leerá, la elaboración de mapas semánticos de conceptos centrales del texto, visitas a terreno y demostraciones prácticas.
- El profesor enfatiza la comprensión del texto, a través de la formulación de preguntas y discusión por parte de los niños.
- Para guiar a los niños hacia la comprensión, el profesor puede hacer uso de algunas de palabras nuevas, relacionándolas con los conocimientos previos de los alumnos.
- Como actividades posteriores a la lectura, se sugiere solicitar a los niños que narren el cuento a otros, confeccionar resúmenes y realizar dramatizaciones.
- Con relación al desarrollo de la escritura, se recomienda la producción de un texto en conjunto. Para ello, los alumnos dictan al profesor las ideas relevantes que permiten la creación de un texto. Éste se constituye en un material de lectura para el curso.

## **Momento III**

### **Estrategias para Desarrollar Autonomía en la Lectura y la Escritura**

- Proporcionar tiempo para leer en el aula. Se sugiere a los profesores que proporcionen a los niños un tiempo para leer en forma individual y silenciosa a través de períodos regularmente asignados.
- El profesor debiera proporcionar tiempo para conversar y/o discutir acerca del material que los niños están leyendo en forma individual.
- Proporcionar un espacio de discusión, puede solicitar a los alumnos que escriban breves comentarios respecto a lo leído.

## Momento IV

### Respecto al desarrollo de habilidades de expresión escrita

Se sugiere que el trabajo con los alumnos esté basado en el proceso funcional de producción de textos escritos. Implica los siguientes pasos:

- a) Planificar lo que se va a escribir.
- b) Producir un borrador.
- c) Revisar el borrador.
- d) Hacerle correcciones.
- e) Volver a revisar.
- f) Producir una versión final del texto.

A continuación resumimos lo anterior con un plan de acción realizado por la autora., resumimos lo anterior con un plan de acción realizado por la autora:

PLAN DE ACCIÓN:					
Estrategias	¿Qué?	¿Cómo?	¿Con qué?	¿Cuándo?	¿Quién?
	Técnicas	Acciones Inmediatas	Recursos Necesarios	Plazo (Fechas)	Responsable
Para promover el contacto temprano con la lengua escrita.	Motivación	Utilizar el juego, las excursiones, el relato de cuentos. Talleres de lecturas y relato de cuentos Uso del atril para escribir cuentos Explicar el uso de palabras y frases	Humanos Financieros Materiales Tecnológicos	1 mes	Expertos
Para promover la adquisición y desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura	Desarrollo Cognitivo	Relato de experiencias individuales Elaborar mapas mentales acerca del tema relatado Utilizar palabras y relacionarlas con los conocimientos previos Usar resúmenes y dramatizaciones	Humanos Financieros Materiales Tecnológicos	1 mes	Expertos
Para Desarrollar Autonomía en la Lectura y la Escritura	Aplicación	Confecionar programas de lectura silenciosa. Fijar un lapso de tiempo para leer. Leer en forma independiente. Producción de texto escrito en equipo o grupos	Humanos Financieros Materiales Tecnológicos	1 mes	Expertos
Desarrollo de habilidades de expresión escrita	Evaluación y Seguimiento.	Talleres de producción de material escrito. Proceso o pasos funcionales para elaborar material escrito.	Humanos Financieros Materiales Tecnológicos	1 mes	Expertos

Definitivamente, comprender lo que se lee, escribir bien las palabras, sin errores, saber expresarse para comunicar bien lo que sientes, son derechos que también se les deben responder a las personas con deficiencias auditivas, sin atropellarles su lengua materna. De allí, que se le debe respetar sus derechos y promover su educación.

## Referencias

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCO. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).

Costa, Oliveira y Souza (2006). Lingüística y Sordera: comprendiendo la singularidad de la producción escrita de sujetos. *Rev. Psicopedagogía*; 20 (62): 94- 106, 2003.

De Ávila, Vanessa (2014). *Sordos: Historia, medicalización y presente*. Universidad de la República, Facultad de Psicología. Trabajo final de grado. Montevideo.

Schirmer, B. R. (2003). Using verbal protocols to identify reading strategies of students who are deaf. En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 157-170.

# Trabajo colaborativo con docentes especialistas en NEE

**Quênia Felinto do Nascimento**  
E. E. Antonio Augusto Martins  
felintofilho1965@gmail.com

El docente de educación especial en el ámbito del aula coordina y programa la atención educativa integral de los niños con necesidades educativas especiales que no logran beneficiarse por completo de las estrategias planteadas dentro del aula regular. En el ámbito comunitario promueve la participación activa de los distintos actores involucrados en el quehacer educativo (Blanco, 2000).

Según este mismo autor, el docente especialista en Necesidades Educativas Especiales o NEE debe desempeñarse como promotor social e integrador, como tal, coordina y coopera con el docente de aula regular, para favorecer la acción pedagógica. Es así como también coordina y programa, en el aula especial la atención educativa integral de los niños que no logran beneficiarse por completo de las estrategias planteadas dentro del aula regular y promueve en el ámbito comunitario la participación activa de los distintos actores involucrados en el hecho educativo.

Por lo tanto, el rol del docente especialista ha de ser el de brindar, en un trabajo coordinado y cooperativo con el docente del aula, atención educativa integral especializada de acuerdo con la necesidad educativa del alumno, además, de ofrecer orientación a los docentes regulares y a la familia.

Cuando alumnos con necesidades educativas especiales se escolarizan en los centros escolares, habitualmente lo hacen con recursos o respuestas propios de la integración educativa en la búsqueda de la educación inclusiva. Por ello, los alumnos con NEE son incorporados en aulas ordinarias con algunos apoyos o reciben enseñanza en aulas específicas a cargo de docentes especialistas (Zardel y Blanca, 2012).

En sentido contrario se ha experimentado con algunas innovaciones educativas basada en la “integración inversa”. Esto es, alumnos sin NEE son invitados y se les permite acudir, en diversos momentos de la jornada escolar, a las aulas específicas, para integrarse con sus compañeros que sí presentan tales necesidades; apoyándolos, realizando actividades conjuntas, con un mutuo enriquecimiento educativo que lleva a aprendizajes, en su más amplio y alto sentido, bastante relevantes (Cf. Zardel

y Blanca, 2012).

Por su parte, Libâneo (2004) define la formación continua como “la extensión de la formación inicial, orientada a la mejora teórica y práctica del profesional en el contexto del trabajo y el desarrollo de una cultura general más amplia, además del ejercicio profesional” (p. 227). La formación permanente trata de una preparación personal para transformar al docente, de tal forma que genere un buen desarrollo en el ejercicio de la profesión y, por ende, produzca mejoras del centro educativo.

La Educación Inclusiva se fundamenta en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos, se han celebrado desde 1948.

Dichos referentes se detallan a continuación:

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1) se defiende que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”.

Además, esta Declaración (1948, art.26) recoge que “Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”

Por ello, la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad.

También en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.3), se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación , tal y como sigue:

“En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”.

En las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990), se lee que “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, y a universalizar el acceso

y promover la equidad”.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, y los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas.

Igualmente, en el informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996), en un afán por democratizar la educación, propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.” (UNICEF, UNESCO).

Es por eso que tras un análisis desalentador sobre el estado de la educación en el mundo y la repercusión que la economía tiene en el desarrollo de la misma, en el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000), en Dakar (Senegal), se intenta poner freno al deterioro y falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la práctica totalidad de los países del mundo.

Entonces, la atención integral al alumnado que presenta necesidades educativas especiales se iniciará desde el mismo momento en que la necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

Así, los centros educativos dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la Ley Orgánica de Educación.( art. 71.1).

Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se adaptarán al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el citado sistema. (art.72.3).

Por lo tanto, se contribuirá, por parte de las Administraciones educativas, a favorecer la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado. (art.72.1).

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”. Implica un



enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. Desde la inclusión se mira al concepto “Necesidades Educativas Especiales” que es un enfoque con limitaciones para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2002).

A manera de conclusión, podemos afirmar que los docentes deben planificar situaciones de aprendizaje que permitan a estudiantes con diversidad funcional, realizar actividades significativas que lo ayuden a participar activamente en su aprendizaje, que responda a la formación de educandos activos, analíticos y participativos dentro del proceso de aprendizaje.

Se sugiere solicitar mayor apoyo, en cuanto a la difusión y promoción de programa de intervención pedagógica dirigida a docentes que trabajen con estudiantes con diversidad funcional.

Fomentar la preparación de docentes especialistas en educación para mejorar la calidad de atención a los niños con diversidad funcional.

Promover cursos de actualización para los docentes en el área de la diversidad funcional, que permitan diferenciar y atender adecuadamente a los estudiantes.

Incentivar en los docentes la discusión de casos con asesores / especialistas, orientadores para identificar con mayor precisión aquellos niños que necesiten ser referidos para evaluación especializada y cuáles estrategias son las más acertadas en cada caso.

De forma que, la necesidad de promoción de la formación permanente y la colaboración entre docentes para la atención de las NEE en un marco de inclusión surge desde el sentimiento y emoción de los docentes, no como una estrategia meramente instrumental para cubrir vacíos y cumplir planes; sino como un proceso que debe darse para el encuentro entre ellos que les permita el enriquecimiento de su experiencia personal en un marco de acción colectiva, como lo demandan los principios de la escuela inclusiva.

## Referencias

- Blanco, R. (2000). Trabajo colaborativo con docentes especialistas en NEE. En *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: REALC/UNESCO.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación*

- inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.* (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* México D.F.: UNESCO.
- MINCI (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, de 3 de mayo. BOE 4 de mayo. Disponible en: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>.
- Libâneo, J. (2004). *Organización y gestión de la escuela - teoría y práctica.* Goiânia: Alternativa.
- Peppler-Barry, U. y Fiske, E. B. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final.* París: UNESCO. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa).
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Quito: Universidad Central de Ecuador.
- UNESCO (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. En *Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC).* Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894>.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).* Madrid: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf>.
- WCEFA. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.* Nueva York: UNESCO. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- Zardel J. y Blanca E. (2012). Las paradojas de la integración / exclusión en las prácticas educativas. En *Efectos de discriminación o lazo social.* Buenos Aires: RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 63, PP. 1285-1290. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032016013.pdf>.

# Capacitación del profesor de Educación a Distancia

**Eliane da Silva Melo**  
Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia de Roraima  
elianedmelogama@gmail.com

La base de la educación a distancia (EaD) muestra su rasgo más destacado cuando es diferenciada de la modalidad presencial y este es su característica de comunicación mediada entre docentes y estudiantes (Garridson, 1993).

Ausubel (1963) ya hacía mención a un sistema de aprendizaje basado en la interacción con los demás, al cual llama “Zona de Desarrollo Próximo” o posibilidad de los individuos según el cual se puede aprender en el ambiente social y en la interacción con los demás.

En este sentido, desde la “Zona de Desarrollo Próximo” el proceso de enseñar a aprender se convierte en un sistema de mediación, más allá de lo instruccional, el cual abarca lo cultural, lo social y lo histórico. Según esta visión, se habla de estrategias metacognitivas centradas en el desarrollo del pensamiento creativo y flexible, y en procesos educativos reflexivos y autónomos, en los que los individuos aprenden y reaprenden continuamente, y desarrollan autonomía, criticidad y responsabilidad con la vida desde una actitud saludable, comprometida y creativa (Rogers y Freiberg, 1996).

Por lo tanto, siguiendo a García Aretio (2001), entendemos que la enseñanza a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor y la organización que realizan la función de tutoría y el estudiante que, separado físicamente de aquél, aprende de forma independiente y flexible. Entonces, las posibilidades que se ofrecen para ese dialogo didáctico entre profesor y estudiante pueden adoptar diversas modalidades, en función de la intermediación, del tiempo y del canal.

El mismo autor afirma que para que cualquier proyecto de educación a distancia tenga éxito y pueda sostenerse en el tiempo, cada uno de los profesores que conforman la planta docente debe formarse en la especificidad de sus funciones, las cuales difieren ampliamente de las funciones y responsabilidades del profesor convencional.

De manera que, teniendo como base lo hasta ahora dicho, a continuación, se toman las propuestas de Schlosser y Anderson (1993), Sherry y Morse (1995) y García Aretio (2001) sobre las áreas de formación que deben ser consideradas para formarse en la educación a distancia:

1. Fundamentos, estructuras y posibilidades de la educación a distancia
2. Identificación de estudiante adulto. Características biopsicosociológicas condicionantes del aprendizaje.
3. Teorías del aprendizaje. Formas de aprender, estilos, ritmos, posibilidades y métodos, recursos, concepciones.
4. Conocimiento teórico-práctico de la comunicación. Utilización de los distintos recursos tecnológicos que la facilitan. Y, de manera fundamental, si se trata de un curso en línea, deberá dominar plenamente el entorno virtual que lo soporta.
5. Integración de recursos didácticos propios de la modalidad (impresos, audio, video, informáticos, telemáticos,) adecuándolos al aprendizaje independiente y/o colaborativo de los estudiantes.
6. Contenidos científicos, tecnológicos y prácticos del curso o asignatura desarrolladas.
7. Organización del currículo individual. Adaptación del curso a las necesidades formativas del estudiante. Organización del plan de trabajo.
8. Técnicas de tutoría presencial y a distancia. Técnicas de dinámica de grupos, de tratamiento telefónico, postal y telemático con los estudiantes. Técnicas de feedback.
9. Técnicas para fomentar en los estudiantes la creatividad, la autonomía, el autoaprendizaje, el autocontrol, la automotivación, el autoconcepto y la autorreflexión sobre el propio estilo de aprendizaje.
10. Técnicas de evaluación (auto y heteroevaluación) ¿Qué, cómo, cuándo evaluar? Estilos de corrección y calificación y modos de realizar comentarios a los trabajos y pruebas.
11. Diseñar y desarrollar cursos con medios convencionales y/o basados en las nuevas tecnologías.

En los últimos años y con la aceleración tecnológica de este siglo, el sistema de EaD se ha instalado en el ámbito universitario. Hoy, los centros educativos superiores lo tienen incorporado no sólo como modelo alternativo sino también subsidiario del tradicional de asistencia a clase. La modalidad que adopte esta “educación a distancia tecnológica”<sup>6</sup> dependerá de cómo los planes institucionales o de cátedras prefiguren el diálogo didáctico simulado y real (García Aretio, 1999, pp. 30-32) a través de la mediación pedagógica y tecnológica con el apoyo de las TIC que “pueden mediar las relaciones entre los participantes, en especial los estudiantes, y los contenidos de aprendizaje (...) las interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes, ya sea entre profesores y estudiantes, ya sea entre los mismos

estudiantes” (Coll, Onrubia y Mauri (2007, p. 379).

Fainholc ha notado una diferenciación terminológica (además de conceptual) en las interrelaciones educativas en ambientes mediados por TIC. Para esta autora, esas relaciones se manifiestan como interacciones enmarcadas culturalmente entre los participantes; y como interactividades cuando las relaciones se establecen gracias a la combinación de recursos digitales, lenguajes semióticos y diseños didácticos a fin de presentar los contenidos y sus actividades didácticas (2007, p. 100).

En la misma línea que Fainholc, para Torres Velandia (2005, p. 84) las interacciones son acciones comunicativas recíprocas entre personas, presenciales o no; mientras que las interactividades suponen comunicaciones sincrónicas o asincrónicas que dependen de la capacidad de los medios electrónicos.

También adscriben a esta posición Coll, Mauri y Onrubia (2008b, pp. 52-54) en términos de una interactividad pedagógica; en la que el diseño de instrucción es el que determina la estructura de la propuesta educativa; y de una interactividad tecnológica, referida a las ventajas y limitaciones que la tecnología dominante impone a la organización de la situación educativa.

García Aretio (1999, pp. 30-31), al referirse a la EaD como una relación didáctica que, por definición, no se produce sincrónicamente en el mismo espacio físico, ha planteado distintas variantes del diálogo mediado según las combinaciones posibles entre las coordenadas de tiempo y espacio en que el mismo se puede sustanciar.

Siguiendo la idea del autor podemos inferir que según las combinaciones de tiempo y espacio geográfico, se producen cuatro tipos de relaciones didácticas entre los integrantes de un curso: 1. Al mismo tiempo y en el mismo espacio físico, combinación propia de la modalidad educativa presencial. 2. Al mismo tiempo, pero en un lugar físico diferente, variante de EaD posible gracias a las TIC. 3 En distinto tiempo y espacio físico común. Al igual que la combinación anterior, estas alternativas se concretan a través de tecnologías digitales. 4. En tiempo y espacio físico diferentes, combinación que representa el modelo reconocido tradicionalmente como de educación a distancia.

Tomando en cuenta los aportes de Henao y Zapata (2001), las TIC ofrecen diversidad de medios y recursos para apoyar la enseñanza; sin embargo, no es la tecnología disponible el factor que debe determinar los modelos, procedimientos, o estrategias didácticas.

Entonces, la creación de ambientes virtuales de aprendizaje debe inspirarse en las mejores teorías de la psicología educativa y de la pedagogía. Pues, el simple acceso a buenos recursos no exime al docente de un conocimiento riguroso de las condiciones que rodean el aprendizaje, o de una planeación didáctica cuidadosa.

Leflore (2000) (citado por Henao y Zapata, 2001), propone el uso de tres teorías de aprendizaje para orientar el diseño de materiales y actividades de enseñanza en un entorno virtual: la Gestalt, la Cognitiva y el Constructivismo.

Según este autor, La teoría Gestalt estudia la percepción y su influencia en el aprendizaje. El diseño visual de materiales de instrucción para utilizar en la red, debe basarse en principios o leyes de la percepción, como el contraste figura-fondo, la sencillez, proximidad, similaridad, simetría, y cierre.

La teoría Cognitiva por Henao y Zapata (2001) se debe a la existencia de varios enfoques, métodos, y estrategias de esta corriente teórica, como los mapas conceptuales, las actividades de desarrollo conceptual, el uso de medios para la motivación, y la activación de esquemas previos, pueden orientar y apoyar de manera significativa el diseño de materiales de instrucción en la EaD medida por TIC.

Y, el constructivismo, según el ya citado autor, puede orientarse a la luz de varios principios de esta corriente, tales como: el papel activo del estudiante en la construcción de significados, la importancia de la interacción social en el aprendizaje y la solución de problemas en contextos auténticos o reales.

A modo de culminación, es imperativo señalar que la educación a distancia con sus recursos para la enseñanza y el aprendizaje siempre tendrá que responder primero a las características de cada contexto; segundo al convencimiento institucional y del personal sobre la importancia que tiene y tendrá esta modalidad.

Laborar para el estudio a distancia conduce a un sin número de fenómenos reactivos que son propios de una cultura que se ejerce esencialmente en el dominio de una educación tradicional donde predomina la autoridad docente; por ello, la modalidad a distancia tiene enormes retos que en muchos de los casos conducen a inercias que tienen que ser atendidas dentro de una intelectualidad que comprende y maneja el estudio a distancia con la óptica de las experiencias.

En consecuencia, es pertinente, frente a las exigencias de formación de los docentes en educación a distancia, plantear una educación en el conocer, hacer, el ser y convivir. Como cuatro ejes rectores fundamentales que impulsan el desarrollo de las competencias profesionales en las distintas áreas del conocimiento que serán abordadas por la forma de gestión curricular de educación a distancia. Por otra parte, desde este enfoque, se requiere la flexibilización del conocimiento y el reconocimiento de la otredad como expresión para garantizar la diversidad humana y cultural.

## Referencias

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Gruneand Stratton.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En *Anuario de Psicología* 2007, vol. 38, nº 3, 377-400 © 2007, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-sicologia/article/viewFile/8407/10382>.
- Coll, C., Javier, O. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. En *Revista de Educación* (Madrid). 33-70. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/28214342\\_Ayudar\\_a\\_aprender\\_en\\_contextos\\_educativos\\_El\\_ejercicio\\_de\\_la\\_influencia\\_educativa\\_y\\_el\\_analisis\\_de\\_la\\_ensenanza/download](https://www.researchgate.net/publication/28214342_Ayudar_a_aprender_en_contextos_educativos_El_ejercicio_de_la_influencia_educativa_y_el_analisis_de_la_ensenanza/download).
- Fainholc, B. (2007). *Nuevas tecnologías de la información y lacomunicación – TICs- y la mujer en la sociedad de la informacion*. En VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-106/147.pdf>.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 2, Núm. 1*. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084>.
- García Aretio, L. (2001). *Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Garridson, D.R. (1993). Quality and access in distance education: theoretical Considerations. En Keegan, D. (ed.) *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge.
- Henao, O. y Zapata, D. (2001). *La Enseñanza Virtual en la Educación Superior*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Rogers, Carl, y H.Jerome Freiberg. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Sherry, L. C. y Morse, R. A. (1995). An Assessment of Training Needs in the Use of Distance Education for Instruction. En *IJET* Volume 1, Number 1, 1995 ISSN 1077-9124 Publisher: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA.

Schlosser y Anderson (1993). *Distance Education: review of the literature*. Washington D.C.: AECT.

Torres Velandia, A. (2005). Redes académicas en entornos virtuales. En *Apertura*, vol. 5, núm. 1, pp. 83-91. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68850109.pdf>.



# Conocimiento y gestión del conocimiento en aulas tecnológicas

**Emmerson Pinheiro**

Sociedade De Ensino Superior e Assessoria Técnica  
emmersonpinheiro@gmail.com

Como lo señala Rosario (2006), un aula tecnológica es una nueva forma viable de enseñanza que viene a suplir necesidades, precariedades propias de la educación y la tecnología educativa. La autora, además, destaca que estas han aparecido debido a que las organizaciones modernas requieren actualizar los recursos materiales y la capacidad humana a fin de dar respuesta puntual y efectiva a los nuevos desafíos que propone la sociedad de la información y el conocimiento.

Sin embargo, Ruben (2007), expresa que las aulas tecnológicas no deben ser solo un mecanismo para la distribución de la información, sino que deben ser un sistema donde las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje puedan tomar lugar, es decir que estas deben permitir interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de las clases, por lo tanto, en el aula tecnológica se enmarca la utilización de las nuevas tecnologías y el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones que están limitadas por su ubicación geográfica, la calidad de docencia y el tiempo disponible.

Siguiendo a Joyanes (2003), entendemos el conocimiento como cada una de las de las facultades innatas y sensoriales del hombre y que su gestión podría ser definida como una forma de identificar, detectar y poner a disposición de toda la organización los conocimientos y las prácticas que aporten valor a los miembros de cualquier entidad con la finalidad de entregar a las personas los datos e informaciones necesarias para ser eficientes y eficaces en sus trabajos u organizaciones.

Ante lo anterior, destacamos que, en cuanto a los procesos educativos o nuevas teorías de aprendizaje, Gutiérrez (2012) sostiene que a partir del año 2000 suceden cambios importantes que permiten hablar del conectivismo como teoría de aprendizaje que incluye aprendizaje en red. Es por ello que tenemos trabajos como el de Floridi (2011b) que señala que el conectivismo como teoría emergente en un contexto social se caracteriza por la creación de valor económico a través de redes de inteligencia humana.

Por su parte, ya existían trabajos como el de Siemens (2004) para señalar que la configuración de un nuevo escenario donde la tecnología juega un rol significativo se debería presentar como una forma de contrarrestar la antigua estructura de la era industrial para transformar la sociedad del momento en una sociedad donde las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) puedan transformar los modos de hacer negocios en nuevos servicios y productos, el tiempo en el trabajo y, lo más fundamental, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De manera que, identificar conocimientos necesarios, identificar donde y quien tiene el conocimiento si necesita o no ser creado, reunir y capturar el conocimiento identificado, determinar su importancia, resumir y sintetizar la información disponible, distribuir la información a distintos niveles, actualizar, eliminar y modificar el conocimiento obsoleto y guardar y organizar el conocimiento obsoleto parecieran ser elementos clave para una gestión efectiva del conocimiento en aulas tecnológicas.

Ante tal, al igual que Joyanes (2003) nos preguntamos ¿qué elementos fraguan los procesos hacia un ambiente tecnológico o digital? A lo cual, el mismo autor e lista los siguientes 3 elementos como respuesta:

1. La formación como proceso a lo largo de la vida.
2. La convicción de que todo espacio de interacción humano es un escenario educativo.
3. La consolidación de las tecnologías digitales como canal de comunicación y de recurso educativos.

Estos tres elementos presentados inciden en la enseñanza presencial y permiten la apertura de nuevos espacios educativos en espacios tecnológicos debido a que las posibilidades educativas del ciberespacio son las que determinan el paso de una comunicación presencial a un espacio o aulas de escuelas tecnológicamente apropiadas.

Por ello, consideramos que cada profesor que va a asistir un aula tecnológica precisa darse conocer para que los alumnos sepan que las comunicaciones serán respondidas dentro de términos específicos, pues es usual de que los alumnos esperen respuestas de los mensajes que envían por medios electrónicos a sus orientadores.

Entonces, como se destaca en el documento de la UNESCO (2006), *La Tecnología de la Información y la Comunicación en la enseñanza*, un trato similar al de los profesores debe ser dado por los que realizan soporte técnico de las clases ya que, en todo momento, deben figurar nombres, modos de contactar a los encargados y los horarios en que se deben esperar respuestas, a menos que se trate de impedimentos ajenos a la plataforma escogida que recaen sobre el progreso en la clase.

Así, pareciera que las TIC han transformado el rol del profesor como único ente emisor del conocimiento que interactúa con los estudiantes y esta realidad lo han llevado a tomar el rol de facilitador, y no de dueño del saber, a fin de que cada estudiante, de manera activa, gestione su propio proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, para que este proceso de aprendizaje se gestione de forma satisfactoria, se hace necesario diseñar aulas adaptadas para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación conforme a la realidad contextual de los usuarios, además, se debe tener presente que los estudiantes más jóvenes suelen utilizar más y de muy manera personal, sus teléfonos inteligentes para la búsqueda de información a través de motores de búsqueda y comunicación en el contexto de redes sociales muy propias de la actualidad.

Es por ello, que se hace necesario hacer del conocimiento de las instituciones directivas la situación encontrada en los institutos educativos en cuanto al uso de las herramientas tecnológicas en aula y la necesidad de tomar decisiones y acciones que permitan que se alcancen los objetivos planteados en cada aula digital.

## Referencias

- Floridi, L. (2011b). 2011b. *The Philosophy of Information*. Oxford: Oxford University Press.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de los aprendizajes, conceptos, ideas y posibles limitaciones. En *Revista educación y tecnología*. N°1. pp. 11-122. Disponible en: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiqququl\\_sbkAhXpJrkGHQ5oBHKQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4169414.pdf&usg=AOvVaw30WqQ1qsDDxmZ4RcxRngci](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiqququl_sbkAhXpJrkGHQ5oBHKQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4169414.pdf&usg=AOvVaw30WqQ1qsDDxmZ4RcxRngci). Consultado en mayo 2018.
- Joyanes, L. (2003). *Historia de la sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento en la evolución tecnológica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2006). *La Tecnología de la Información y la Comunicación en la Enseñanza*. Montevideo: Trilce.  
Primera Edición. Montevideo, Uruguay
- Rosario, J. (2006) La educación virtual como modelo educativo en la República Dominicana. En *III Congreso Online, Observatorio para la cibersociedad*. Disponible en: <https://lists.ibiblio.org/pipermail/cc-es/2004-July/000103.html>. Consultado

en mayo 2018.

Ruben, A. (2007). Aula virtual, espacio virtual e educación utilizando nuevas tecnologías de información y comunicación en la universidad. Barcelona: Master en aplicación de nuevas tecnologías en la educación universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/La-pizarra-digital-interactiva-como-una-de-las-en-Aedo/3afed2f33957a9d558934fda0166959e01ec4d26>. Consultado en enero 2018.

Siemens, G. (2004). A learning theory for the digital age. En *eLearnSpace*. Disponible en: <https://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/TRCONN201.pdf>. Consultado en noviembre de 2018.

# La investigación en la formación de formadores

**María do Socorro Cunha de Almeida**  
 Universidade Estadual de Roraima  
 socorro14almeida@hotmail.com

Vaillant (2002) afirma que existe cierta dificultad para conceptuar la figura del formador debido a que al tratar este tema se habla no solo de aquellos dedicados a la formación inicial y continua de docentes sino que igualmente se incluyen aquellos que participan en planes de innovación, asesoramiento e, inclusive, planificación.

Messina (1999) sostiene que un campo poco explorado dentro de la docencia es el saber pedagógico de los propios formadores y que esta ausencia iría de la mano con la inexistencia de parte del Estado de políticas específicas referidas a ese cuerpo profesional, además, añade que la percepción de la formación de los futuros maestros es algo externo concebido como un proceso referido a las condiciones en que opera el sistema de formación docente.

Sin embargo, Vaillant (2002) también informa que en la década de los 90, en América Latina, la cantidad de docentes aumentó hasta un 22% llegando en el 2001 a casi 14 millones de latinoamericanos dedicados a la educación formal.

A estos considerados por Vaillant (2002) habría que agregarles todos aquellos que enseñan idiomas, artes, oficios, técnicas, etc, que se ofrecen en una variada red de instituciones de América Latina ya que el autor solo da cuenta de los con formación plenamente pedagógica, no obstante, no podemos dejar de lado a los formadores que participan activamente en centros e institutos educativos.

Es de destacar que en América Latina hace falta una base de datos que dé cuenta de la formación acerca de sus formadores ya que tal información podría influir en el desarrollo de políticas de formación docente que impacten de manera efectiva la calidad de la enseñanza en nuestra región.

Para solucionar esta carencia, de acuerdo con Bolzan (2017), el docente al reflexionar sobre su acción pedagógica, estará actuando como un investigador de su propia sala de clase, dejando de seguir ciegamente las prescripciones impuestas por la Administración Escolar (coordinación pedagógica y dirección) o por los esquemas

preestablecidos en los libros didácticos, no dependiendo de reglas, técnicas, guías de estrategias provenientes de una teoría propuesta e impuesta de afuera, convirtiéndose el docente en sí mismo, en un productor de conocimiento profesional y pedagógico, pero es necesario que registre y comparta sus experiencias y hallazgos.

Por lo tanto, la misión del educador no debería reducirse solo al acto de enseñar, sino que, en palabras de Bravo (2002, p. 61) el formador debe ser “un intelectual orgánico que trabaja con el conocimiento científico de la pedagogía” y no con el discurso ideológico dogmático y simplista”. A esto se le podría agregar lo ya dicho por Elliot (1994, p. 16) cuando comenta que “el profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica”; ante tal, deberíamos procurar que cada formador se convierta en un investigador activo que reporta y socializa lo que construye en sus clases.

Sin embargo, autores como Woods (1995), afirman que la investigación nunca se ha asociado con la pedagogía ya que se han generado debates pedagógicos que se centran en las distinciones y límites entre el oficio de investigar y el de enseñar.

Aún así, muchos autores que sobre el tema han incursionado como L. Stenhouse, Landsheere, J. Elliot, Kemmis, Guba, citados por García Valle (2003), han ayudado a comprender y explicar mejor el rol de la investigación en el aula y en el proceso pedagógico. Así mismo organismos nacionales e internacionales como el ICFES, CNA, COLCIENCIAS, la UNESCO y otros vinculados al sector educativo han mostrado un especial interés por promover en sus políticas el acercamiento entre docencia e investigación.

Los autores mencionados coinciden en que el tema de la formación del docente como investigador debe elevarse a un debate público, donde se dé curso al análisis de las críticas y autocríticas sobre la tendencia progresiva, a la reducción de su papel como líder intelectual y moral, como consecuencia de las permanentes reformas educativas que, reducen el rol de los profesores a la categoría de técnicos, administradores de currículos, encargados de llevar a cabo los dictámenes y decisiones de expertos totalmente ajenos a las realidades escolares universitarias. Así, en la docencia universitaria, por ejemplo, la investigación ha de ser una actividad primordial, articulada en forma coherente y pedagógica con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación docente atraviesa un conjunto de dilemas que requieren ser atendidos de forma adecuada. La experiencia estaría mostrando que las propuestas de formación requieren de marcos políticos y consensos claros en torno un proyecto general de la educación nacional y una política global sobre la docencia. Estos consensos requieren la presencia activa de quienes ejercen la profesión en las diversas dinámicas y espacios en que se ha configurado la docencia. De manera que,

se hace necesario que se deje de ver parceladas la docencia y la investigación a la vez que se necesita la formalización y difusión de las distintas experiencias pedagógicas que ocurren desde las aulas de clase para robustecer el campo de la investigación docente en el área de formación.

## Referencias

- Bravo, N. (2002). *Pedagogía Problemática*. Santafé de Bogotá: FAID, Editores.
- Bolzan, D. (2017). Qualidade do ensino superior. En *Têlos N° 77*. Disponible en: <http://portalpeiodicos.unoesc.edu.br>. Consultado en junio 2018.
- Elliot, J. (1994). *A pesquisa: Ação em Educação*. Madrid: Morata.
- García Valle, S.(2003) *La situación de los formadores en América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Situación profesional de la docencia en América Latina, Perú 2003. Ministerio de Educación, PRO EDUCACIÓN GTZ. Disponible en: [www. Proeduca.org.pe](http://www.Proeduca.org.pe). Consultado en abril 2018.
- Messina, G. (1999). Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los 90. 1999. En *Revista Iberoamericana de Educacion n° 19*. Disponible en: <http://rieoci.org/RIE/issue/view>. Consultado en agosto de 2018.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. En *Estado de la Práctica. Serie Documentos 25*. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América y el caribe. Disponible en: [www.denisevaillant.com/wp-content/uploads](http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads). Consultado en agosto de 2018.

ISBN: 978-980-6864-82-5



9 789806 864825