

REFORMULACIÓN PARA ESTUDIANTES SORDOS CICLO BÁSICO - BACHILLERATO DIURNO Y NOCTURNO

I. FUNDAMENTACIÓN

En el año 1996, comenzó la Primera Experiencia de Integración de estudiantes sordos "Prof. Cristina Cabrera", en el liceo N°32 de Ciclo Básico, de Montevideo que se continuó en bachillerato en el liceo N°35 I.A.V.A. de Montevideo, a partir del año 1999. Desde entonces, estos estudiantes han realizado sus estudios con el mismo plan previsto para estudiantes oyentes, pero acompañados dentro del aula con un Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya. (ILSU).

Hasta la actualidad, los diversos colectivos docentes han realizado las adaptaciones programáticas que han considerado pertinentes para cada año y para cada grupo específico pero no se han establecido lineamientos generales respecto a la educación de las personas sordas. El objetivo de esta propuesta de reformulación es establecer una metodología de trabajo específica para estudiantes sordos.

Durante estos años los docentes se han ido formando en estudios vinculados a la sordera y se ha generado un colectivo que ha permanecido en las experiencias y que tiene una formación específica vinculada a la educación de las personas sordas. En el espacio de las coordinaciones liceales se ha discutido la necesidad de generar un propuesta que contemple las características de los estudiantes sordos y que habilite la permanencia de aquellas modificaciones que se han aprobado transitoriamente pero que deben ser solicitadas nuevamente en cada año lectivo. La falta de tiempo real para el encuentro y la discusión que requiere la elaboración de una reformulación para estudiantes sordos, ha impedido concretarlo. Desde CERESO. (Centro de Recursos para Sordos) entendemos que es necesario y urgente la elaboración de un propuesta específico para sordos por lo que hemos decidido abordar esta tarea inicial de registro y sistematización de documentos, que será compartida en el espacio de coordinación de los liceo N° 32 y N° 35 de Montevideo.

El transcurso de casi veinte años ha permitido la acumulación de experiencias diversas así como de formación académica específica. Corremos el riesgo de perder esos valiosos insumos si no registramos lo aprendido en pro de una nueva propuesta educativa. Algunos valiosos compañeros ya se han jubilado y otros se han alejado de las experiencias por el desgano que produce la imposibilidad de realizar cambios concretos. Los nuevos discursos educativos vinculados a la inclusión no contemplan la especificidad que la sordera

establece, sobre todo, en el ámbito educativo. Esto ha llevado a un retroceso general de lo ya aprendido en estos años, debiendo explicitar permanentemente lo ya sabido a quienes se incorporan a la experiencia en cargos resolutorios como directores e inspectores. En los últimos años no se ha informado a los estudiantes sordos que se inscriben en secundaria respecto a la existencia de estas experiencias educativas de los liceo N°32 y N°35. Se les ha inscripto en otros liceos con el supuesto de que la simple presencia de un ILSU en el aula garantiza la inclusión educativa de la persona sorda. Los que estamos comprometidos con la educación de los estudiantes sordos sabemos la relevancia del grupo de pares, del enriquecimiento de una lengua compartida en el aula y de los desafíos que implica implementar un proyecto educativo bilingüe. La presente propuesta pretende recopilar el trabajo realizado por los colectivos docentes del liceo N°32 y N°35 generando una reformulación educativa bilingüe para los estudiantes sordos desde un abordaje psico socio lingüístico y antropológico de la sordera.

1.1. Algunas precisiones teóricas acerca de los sujetos sordos y su lengua

1.1.a. Lenguas de señas, comunidad sorda y repertorio lingüístico.

Las lenguas de señas son un sistema verbal cuyos significantes organizan una materialidad viso-espacial, por oposición a la lengua oral cuyos significantes estructuran una materialidad acústica. Lo verbal supone un sistema, propio de la especie humana, compuesto por unidades discretas, arbitrarias, doblemente articuladas, recurrentes, secuenciadas a partir de un sistema de reglas, que permiten desplazamiento, la creatividad y el metalenguaje (Peluso, 2010). Estos sistemas pueden tener dos tipos de significantes: significantes que tienen una materialidad acústica (las lenguas orales) y significantes que se apoyan en una materialidad viso espacial (las lenguas de señas).

La lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas dado que es la única cuyo canal no presenta obstáculos para que la puedan adquirir naturalmente. Peluso (2010:51) plantea que la lengua de señas para las personas sordas: "es la única lengua en la que son hablantes fluentes, en la que se sienten hablantes nativos, y que pueden hablar sin restricciones. Es la lengua de la intimidad y de toda interacción endogrupal". Es además, una lengua minoritaria (Romaine, 1996), ágrafa, y estigmatizada cuyo uso fue prohibido durante casi un siglo (1880-1960) en la educación de las personas sordas. Las personas sordas son hablantes de una lengua que no tiene escritura, está escasamente estandarizada y pertenece a una comunidad alejada de las prácticas propias de una comunidad letrada.

El carácter ágrafo de las lenguas de señas otorga a sus hablantes experiencias del mundo similares a las de las culturas orales primarias estudiadas por Ong (1987) y su relación con la escritura los vincula con la oralidad secundaria, oralidad dependiente de la escritura y lo impreso. La capacidad de memoria verbal y la tendencia a utilizar conceptos en marcos de referencia situacionales y operacionales abstractos cerca del mundo humano vital son algunos de los rasgos de la oralidad que caracterizan a las lenguas ágrafas.

La comunidad sorda es una comunidad lingüística que como tal tiene patrones identificatorios e interactivos diferentes al grupo oyente. El requisito de interacción frecuente y regular (Gumperz, 1968) para la conformación de una comunidad lingüística se cumple, así como los criterios de uso compartido que propone Labov (1972). Particularmente en nuestro país, desde el año 2001, la Lengua de Señas Uruguaya es reconocida por el Estado como la lengua natural de las personas sordas (Ley N°17.378). La comunidad sorda de nuestro país es una comunidad lingüística con un repertorio conformado por dos lenguas en relación de distribución funcional y social: la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) como hablantes nativos; y el español en sus modalidades escrita y oral.

El conocimiento de ambas lenguas de su repertorio permitirá a las personas sordas actuar comunicativamente (Beebe y Giles, 1984) en una sociedad mayoritaria oyente. Los sordos usan en su vida cotidiana, con diferente grado de identificación y de competencia, tanto la LSU como el español (en su modalidad escrita y oral) de la comunidad mayoritaria oyente. El español en su modalidad oral no puede ocupar el lugar de segunda lengua para las personas sordas ya que la falta de audición les impide adquirirla naturalmente en su entorno. Para acercar la modalidad oral del español a las personas sordas es necesario un largo adiestramiento. La modalidad escrita, en cambio, no presenta en su materialidad ninguna barrera por lo que debería de ocupar un lugar preferencial como segunda lengua de su repertorio lingüístico. Las investigaciones acerca del repertorio lingüístico de las personas sordas concluyen que las comunidades sordas se han mantenido lejos de las prácticas letradas: la escritura y la cultura escrita (Paul, 1998; Behares, 1989; Gutiérrez, 2004; Peluso, 2010; Carrizo y Mabres, 2007). Aceptar este distanciamiento requiere revisar la jerarquización del uso de las lenguas del repertorio lingüístico de los sordos para la planificación e implementación de un propuesta educativa bilingüe y bicultural.

1.2. Educación bilingüe (LSU- Español)

"El riesgo latente es confundimos entre aceptar y promover la diversidad y aceptar y promover, ~ creyendo que estamos evaluando la diversidad/~ la injusticia y la desigualdad" (Freire, 1992 :44)

Es necesario precisar los alcances y las características de una propuesta educativa bilingüe para el caso de los estudiantes sordos. Una educación bilingüe puede ser definida como "todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno" (Fishman, 1976). Lo que define una enseñanza bilingüe es que la enseñanza se imparte, por lo menos, en dos lenguas (L1 y L2). En el caso de los estudiantes sordos, la lengua de señas debe ser la lengua primera, mientras que el español escrito se ubica como segunda lengua. Sin embargo, el bilingüismo particular de las personas sordas genera ciertas diferencias en el plano educativo. No todos los estudiantes sordos que ingresan en primer año de liceo son hablantes fluidos en LSU. Los contextos lingüísticos familiares y escolares varían en cada estudiante lo que repercute en un uso muy diferente de las lenguas que integran su repertorio lingüístico. Por este motivo es necesario que la institución educativa brinde al estudiante sordo la enseñanza de ambas lenguas de forma diferenciada.

Una educación bilingüe LSU - español debe garantizar el aprendizaje de ambas lenguas atendiendo al repertorio lingüístico de la personas sordas. Este se describe, siguiendo a Peluso (2010: 52) como "un repertorio conformado por dos lenguas en distribución funcional y social: la Lengua de Señas Uruguaya como hablantes nativos; y el Español en sus modalidades escrita y oral." La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública propone definir una segunda lengua atendiendo a su funcionalidad: "aquella lengua que resulta complementaria para cada individuo, aquella respecto a la cual no se identifica, o se halla menos competente, o posee un repertorio lingüístico más limitado, o simplemente por la menor frecuencia de uso" (ANEP, 2008:144). Especifica además que "decir lengua extranjera y no segunda lengua subraya el hecho de que entre la comunidad de pertenencia y la otra no existe un vínculo estrecho y cotidiano" (ANEP, 2008:140). Las personas sordas mantienen un contacto cotidiano con el español y manejan un repertorio lingüístico limitado del mismo, propio de una segunda lengua. Esta particular relación entre las lenguas de su repertorio lingüístico instaura una diferencia primordial respecto a las propuestas de educación bilingüe y bicultural en las que participan otras lenguas extranjeras. Alisedo (1997) plantea que el bilingüismo como proyecto educativo para las personas sordas constituye un bilingüismo particular, donde las instituciones educativas deben:

"acercar al niño sordo una lengua que pueda ser considerada como lengua primera -L1- para que garantice, un desarrollo cognitivo en los términos adecuados. Dicha escuela deberá, además, hacerse cargo del aprendizaje de la lengua del oyente o lengua nacional -L2- como una segunda lengua. También es trabajo de la escuela bilingüe ofrecer a los padres la enseñanza de la Lengua de Señas indispensable para facilitarles, lo más posible, la comunicación y el vínculo con su hijo sordo" (Alisedo, 1997:10)

21

Según esta autora las instituciones que reciben a los niños sordos deberían asumir que la lengua de señas no es adquirida naturalmente por los sordos hijos de padres oyentes pero sí de sus pares, por lo que su presencia en la escuela es imperativa para las personas sordas. Esta visión de la relevancia de la L1 otorga una característica particular y significativa a la función de las instituciones educativas bilingües y biculturales para las personas sordas: acercar la L1 al niño sordo para que éste pueda adquirirla naturalmente, enseñar la L2 y ofrecer la posibilidad a los padres de aprender la L1 de sus hijos.

Desde un enfoque psico cognitivo Bruner (1996) plantea que el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura y ésta se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. La identidad es, de algún modo, un efecto de la socialización institucional. Las narraciones que desde el espacio educativo se construyen integran la identidad de todos los actores. Goolishian y Anderson (1994) proponen entender la identidad como un fenómeno intersubjetivo:

"como el producto de narrarnos historias los unos a los otros y a nosotros mismos acerca de nosotros, y las que los otros nos narran de nosotros y sobre nosotros. Nuestras narraciones de identidad se convierten en un problema de continuidad y de seguir haciendo aquello que siempre decimos y nos decimos que somos, que hemos sido y seremos, así la identidad deviene de la persona que nuestros relatos requieren". (Goolishian y Anderson, 1994:297)

En este sentido, la forma en que visualizamos a los estudiantes sordos en relación a su segunda lengua construye un discurso acerca de ésta y de ellos que impregna las narraciones que reciben del espacio educativo. Esta reformulación propone una mirada centrada en el reconocimiento de la lengua de señas y de la comunidad lingüística que integran los estudiantes sordos.

Una propuesta bilingüe y bicultural para las personas sordas implica incluir dos culturas diferentes en la institución educativa a través de la integración de representantes de ambas comunidades desempeñando roles pedagógicos así como de contenidos programáticos que integren la diversidad cultural de sus actores. La enseñanza bicultural busca promover el ejercicio de relaciones interculturales que permitan al sujeto sordo expresar sus potencialidades dentro de su cultura y aproximarse a través de ella a la heterogeneidad de la comunidad mayoritaria oyente.

En una propuesta pedagógica específica para estudiantes sordos la simple introducción de la LSU como lengua de enseñanza no garantiza la implementación de una enseñanza bicultural. Para ello es imprescindible la creación de propuestas didácticas que reflejen la apropiación de una concepción de enseñanza bilingüe y efectivamente bicultural para los sordos. Para ello es imprescindible la creación de propuestas didácticas que reflejen la apropiación de una concepción de enseñanza bilingüe y efectivamente bicultural para los sordos. La educación para las personas sordas, desde una propuesta bilingüe y bicultural, implica la construcción de una didáctica específica (Alisedo, 1997). Es decir, un conjunto de estrategias adecuadas para llevar adelante un aprendizaje de una asignatura.

pero con relación a un tipo de alumno cuyo perfil configura un caso diferente y exige por lo tanto pensar en especificidades que atiendan esta diferencia (LING. Es necesario un cambio ideológico profundo frente a la diferencia que supone la sordera para poder pensar prácticas verdaderamente significativas para los estudiantes sordos. Alisedo (1998:) plantea que "la educación del alumno sordo entra, gracias a la Lengua de Señas, en una etapa de optimización y excelencia que dependerá más que nunca de los proyectos didácticos que puedan generar los equipos docentes". La presente reformulación, elaborada desde la discusión de los colectivos docentes de los liceo N° 32 y N° 35 de Montevideo, intenta ser una propuesta válida para la educación de los sujetos sordos.

1.2.a. Educación bilingüe: encuadre normativo en nuestro país

Existe, en nuestro país, legislación vigente vinculada específicamente a la población sorda. La Ley N°17.378 de Reconocimiento de la Lengua de Señas como Lengua Natural de las Personas Sordas en el artículo 1° expresa: "Se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y sus comunidades en todo el territorio de la República". En el artículo 5° afirma que: "El Estado asegurará a todas las personas sordas e hipoacúsicas que lo necesiten el acceso a los servicios de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya en cualquier instancia en que no puedan quedar dudas de contenido en la comunicación". O sea que los sordos uruguayos son concebidos desde el Estado como una minoría lingüística, con todas las consecuencias que esto tiene.

La Comisión de Políticas Lingüísticas del MEC, ANEP, CODICEN sostiene en sus documentos (2008) que el sordo es una persona que se siente parte de dos comunidades:

- a) la comunidad sorda, que le es propia por la LSU que adquiere en el contexto social, identitario y cultural propio de las agrupaciones de sus iguales los sordos;
- b) y la comunidad oyente, a la que pertenecen sus padres (en un 95% de los casos) y que los ha intentado socializar en virtud del Español hablado en el contexto social identitario y cultural propio de las personas oyentes.

Por tanto, se conciben a sí mismos, en condiciones de un fuerte y complejo proceso conflictivo, como miembros de una sociedad potencialmente bilingüe y bicultural. Su LSU es la primera lengua en la que, en virtud de la adquisición espontánea, obtienen un funcionamiento lingüístico natural; mientras el Español, aprendido mediante entrenamientos arduos y artificiales, los completa en términos de "segunda lengua" rudimentariamente internalizada en la mayoría de los casos.

Desde este marco, en Uruguay (siguiendo la tendencia de los países con mayor desarrollo a este respecto), las autoridades de la enseñanza prescriben la implementación del bilingüismo para la educación de las personas sordas. Este hecho se pone de manifiesto

de manera muy clara en la Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico en los Tres Subsistemas, elaborada por la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, una de cuyas recomendaciones más importantes y claras al respecto es:

"Tratar la Educación de los Sordos como un asunto de tipo pedagógico, ligado a las políticas lingüísticas que reconocen las diferencias lingüísticas de las comunidades de los educandos, desconsiderando cualquier componente asistencialista y terapéutico que caracteriza al individuo sordo como discapacitado requirente de educación especial o pasible de inclusión escolar" (2008; 78)

Este espíritu tiene su correlato con lo expresado por la Ley General de Educación N°18.437 -en su capítulo VII, artículo 40, inciso 5- que al respecto dice:

"El Sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran: (...) la educación lingüística (...) [que] tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay y lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras".

Asimismo, en el documento referido en primer lugar se recomienda que los alumnos sordos aprendan la escritura y la lectura del español en el sistema educativo.

II. ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LA REFORMULACIÓN PARA ESTUDIANTES SORDOS

"No hay reforma educativa que pueda despegar sin la participación activa y honesta de un adulto: un docente deseando dar y compartir ayuda, confortar y andamiar, y preparada para hacerlo... Y una de las principales tareas de cualquier esfuerzo de reforma es llevar a los profesores al debate y a la conformación del cambio."

Bruner (1997:102)

La presente reformulación propone un abordaje diferente en la metodología de trabajo docente. Basa su propuesta en veinte años de experiencia en que se han ido realizando diversos cambios que no han sido sistematizados, compartidos ni registrados pero que han sido evaluados de forma positiva por docentes y estudiantes. Creemos que es imprescindible un cambio radical, sobre todo en lo que supone al trabajo docente. Las

propuestas e innovaciones específicas que presentamos abarcan cuatro grandes pilares que estructuran esta reformulación,

- 1. LENGUAS IMPLICADAS EN EL AULA**
- 2. METODOLOGÍA DE TRABAJO ESPECÍFICA**
- 3. PERFIL DEL INTÉRPRETE EDUCACIONAL**
- 4. EVALUACIÓN**

II.1. LENGUAS IMPLICADAS EN EL AULA

La reformulación que proponemos promueve una educación bilingüe-bicultural por lo que es imprescindible atender a la relación entre las lenguas que los estudiantes sordos usan. Como queda claro en la fundamentación teórica, el bilingüismo de las personas sordas tiene sus particularidades que el docente deberá atender en el aula. El docente que trabaja con estudiantes sordos debe contribuir a desarrollar una reflexión consciente acerca de las peculiaridades de su lengua y fomentar una actitud bilingüe a través del estudio y uso de ambas lenguas.

Es necesario establecer un contenido programático que refleje verdaderamente una educación bilingüe bicultural por lo que es imprescindible revisar no sólo las propuestas pedagógicas y sus planteos didácticos sino también los tiempos pedagógicos que requieren la enseñanza de dos lenguas dentro de una propuesta curricular.

Desde la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972) se postula que cada cultura tiene su propio sistema de usos del habla. La comunidad sorda es una comunidad lingüística con un repertorio conformado por dos lenguas en relación de distribución funcional y social: la lengua de señas en la que se sienten hablantes nativos y la lengua de su entorno oyente: el español en sus modalidades: escrita, como segunda lengua, y oral, como herramienta para aquellos que tienen restos auditivos y son adiestrados en lectura labial.

El obstáculo mayor de las experiencias bilingües y biculturales entre lenguas mayoritarias y minoritarias es encontrar espacios de desarrollo y reflexión metalingüística para ambas lenguas. La gran contradicción de estas experiencias radica en que la lengua de señas está presente al servicio de la modalidad escrita del español: en la práctica, la lengua primera (LSU) se utiliza casi exclusivamente para acceder a la comprensión de los textos escritos (segunda lengua). Al visualizar esta dificultad es que la reformulación necesariamente deberá atender específicamente a las lenguas que están presentes en el aula.

La condición bilingüe del sordo tiene la particularidad de no ser una elección sino una consecuencia de una situación sociolingüística particular entre hablantes de comunidades lingüísticas diferentes. Los sordos, en tanto integrantes de una comunidad minoritaria, incorporan en su repertorio la modalidad escrita de la lengua de la comunidad mayoritaria con la que se vinculan.

El lugar del español como segunda lengua debe ser redefinido y explicitado atendiendo al grado de competencia que en esta segunda lengua pueden desarrollar los estudiantes sordos. Es imprescindible tener en cuenta el nivel del español con el que ingresan los estudiantes sordos a liceo. Surge el contrasentido de que muchas veces los alumnos deben de estudiar en textos en cuya redacción se ha empleado un nivel de lengua que está muy por encima de sus competencias lingüísticas en materia de lectura (puesto que fueron pensados para personas oyentes, hablantes del español como lengua materna). No hay lugar a dudas de que esto le agregará una gran dificultad a la persona sorda para captar los contenidos, dado que no sólo tendrá que "luchar" para captar los mismos, sino que, antes de ello, tendrá que hacerlo para entender un texto que usa un léxico y unas estructuras morfosintácticas que en la mayoría de los casos se encuentran muy por encima de las que él está aprendiendo a manejar en la clase de español. Desde esta misma perspectiva, que atiende la particularidad de la segunda lengua, Shaeffer (2013) afirma que:

"aprender una lengua nunca se limita a aprender una sintaxis: un enunciado siempre es un ensamblaje entre una sucesión sintáctica y una significación (los estados mentales que el enunciado expresa)...aprender una lengua equivale esencialmente no sólo a manejar sino a compartir esa interfaz, que implica un proceso de acomodación y asimilación dialógica." (Shaeffer, 2013:86)

Ubicar al español como una lengua que los estudiantes sordos usan con un grado de competencia diverso pero enmarcado dentro de las limitaciones del repertorio de una segunda lengua es un concepto clave que requiere reconocer la diferencia lingüística que supone la sordera.

En las instituciones educativas, además de la relación que se produce entre sordos y oyentes, es significativo el vínculo con el aprendizaje y el conocimiento a través del uso de dos lenguas. La lengua de señas, primera lengua de los estudiantes, está siempre presente a través de los intérpretes de LSU. Simultáneamente la modalidad escrita del español se enseña y se aprende usándose significativamente. Los estudiantes, que han ingresado al Liceo N° 32 de Montevideo, desde que ha comenzado esta experiencia, no son usuarios competentes del español en su modalidad escrita. Peluso (2008) plantea que:

"A diferencia de lo que ocurre con los hablantes de la lengua oral cuando aprenden una escritura aprenden una tecnología y una variedad diferente de la que se usa en la normalidad y muy cercana al polo normativo que representa la variedad estándar. Los hablantes de la lengua de señas tienen que aprender la tecnología de la escritura junto con una lengua completamente diferente de la que hablan". (Peluso, 2008:13)

Es así que los estudiantes al ingresar al liceo se enfrentan a una doble y ardua tarea: aprender conocimientos nuevos en su lengua y al mismo tiempo deben aprender la modalidad escrita en que estos conocimientos se transmiten. Esto genera una confusión lingüística dentro del aula en que la LSU se convierte en la lengua instrumental para la enseñanza de contenidos en Español. Si diferenciamos los espacios de enseñanza de ambas lenguas contribuiremos a un aprendizaje más significativo de ambas lenguas. Es por esto relevante integrar a la currícula programática de todos los niveles horas de Idioma Español con metodología de segunda lengua y de LSU. **(Apartado I y II: propuesta programática).**

Cada docente dentro del aula debe atender el uso del español escrito en tanto segunda lengua de los estudiantes sordos. De acuerdo con las recomendaciones referidas a la formación del docente en ocasión del carácter transversal del dominio lingüístico en los currículos que forman parte de los documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas del MEC, ANEP, CODICEN (2008) :

"A pesar de que se piense en el docente de determinados ámbitos educativos como enseñante fuertemente capacitado en una disciplina cinética o técnica específica –y sin que este objetivo sea puesto en duda-, es imprescindible que este reciba una formación de tipo pedagógico-didáctico que lo habilite para trabajar eficiente y creativamente con los niveles lingüísticos de su enseñanza y las direcciones de los aprendizajes lingüísticos de los alumnos". Para concluir que "(...) todo docente deberá estar en condiciones de servir de soporte al desarrollo de las funciones y los conocimientos lingüísticos de sus estudiantes". (ANEP,2008:96)

En el caso específico de los estudiantes sordos esta recomendación es esencial por lo que presentamos algunas sugerencias metodológicas generales para el abordaje de los textos en español escrito:

- Anticipar brevemente el tema del texto que se va a trabajar, brindar información relevante que les permita acercarse al texto con una información previa que contribuya a la construcción del sentido. Al respecto Alisedo (2004) afirma que:

" muchas veces se piensa que el alumno va a cultivarse leyendo, y en realidad es lo contrario El alumno puede leer porque es culto, cuando es culto. Lo esencial para preparar al lector sordo es no dejarlo embarcarse solo en los libros de textos o manuales sin una preparación previa muy buena. Porque la lectura que se comprende a medias, no permite descubrir cosas nuevas." (Alisedo 2004:21)

- Lectura individual de fragmentos del texto. Dar un tiempo de lectura autónoma en el que puedan preguntar el vocabulario que no conocen. Es relevante que sea una lectura acotada, no muy extensa. Socializar en LSU lo que pudieron comprender, construyendo de forma colectiva el significado del texto. Avanzar en los textos extensos de a fragmentos maximiza el tiempo dedicado a la lectura en clase. Se

garantiza la comprensión del contexto que genera el texto escrito y permite ir avanzando más rápido en los fragmentos finales. La explicación del vocabulario en el contexto del texto es fundamental.

- Generar una actitud de lectura global, guiar a los estudiantes para que se apoyen en las palabras que conocen y no resaltar las que no entienden. En la explicación de lo comprendido en LSU es más fácil observar lo no comprendido. El discurso de lo comprendido en su lengua permite visualizar los términos que no se comprendieron en una primera lectura. Muchas veces es un sola palabra que al ser comprendida modifica el contenido del texto y se aprende su significado de forma más significativa.
- Uso del diccionario (con guía y apoyo del docente) y de diccionario de sinónimos.
- Utilizar glosarios y recursos con contenido en LSU y Español, generales o específicos de cada materia, en formato digital.
- Uso del pizarrón: no hablar mientras uno escribe (Relevante en el caso de los estudiantes sordos integrados)
- Pensar con anterioridad en la selección de los textos a trabajar y la necesidad de dedicar un tiempo al registro escrito que se presenta: fotocopia, pizarrón, etc.
- Especial atención en la presentación de consignas. Buscar un estructura sintáctica sencilla y clara que no implique simplificar contenidos. La brevedad no siempre es clarificadora.

II. 2. METODOLOGÍA DE TRABAJO ESPECÍFICA

La especificidad de la reformulación para estudiantes sordos no reside en los contenidos programáticos sino en la forma del trabajo docente. Se mantienen los programas y las asignaturas (agregando LSU e Idioma Español) pero se propone una forma de trabajo colectiva basada en una reunión semanal llamada Departamento de Planificación Interdisciplinario. En este espacio, obligatorio para todos los profesores que trabajen con grupos exclusivos de estudiantes sordos independientemente de su carga horaria, se planificarán los proyectos que se irán realizando de forma colectiva entre las distintas

asignaturas y se crearán materiales en lengua de señas con el apoyo de CERESO para su implementación.

Departamento de Planificación Interdisciplinaria:

Principales objetivos del DPI:

- Generar un espacio de trabajo en el que se deberá de aportar desde diferentes roles y funciones según requiera el proyecto en el que se trabaje y el tema elegido para el trabajo interdisciplinario.
- Crear materiales didácticos accesibles, ya sea para trabajar en los diferentes proyectos propuestos, como materiales específicos de asignatura.

Características y objetivos generales del Departamento de Planificación Interdisciplinaria:

- planificar los proyectos colectivos en áreas o departamentos,
- crear materiales educativos accesibles, vinculados al proyecto a realizar,
- realizar con textualidad en LSU los materiales didácticos que promuevan la autonomía del estudiante en el acceso al conocimiento,
- maximizar recursos compartiendo materiales interdisciplinarios,
- integrar la diversidad de los contenidos programáticos de cada asignatura en proyectos interdisciplinarios,
- establecer criterios de evaluación acordes a lo trabajado,
- atender a la relación entre las lenguas implicadas,
- propiciar el intercambio de saberes y de aprendizaje colectivo.
- trabajar en la plataforma del Departamento de Planificación Interdisciplinaria sistematizando las prácticas docentes y para compartir recursos y saberes.

El espíritu de este espacio es el de la planificación e intercambio, estableciendo diferentes grupos de trabajos o departamentos para los diversos proyectos. Los grupos de trabajo o departamentos serán rotativos en función de los proyectos a realizar. Los proyectos serán iniciativa de los docentes en función de sus estudiantes y de los contenidos, cada docente deberá articular sus contenidos programáticos específicos al proyecto colectivo decidiendo a través de qué metodologías de trabajo en el aula irá concretando su abordaje.

La instancia de clase no requerirá la presencia de varios docentes aunque puede implementarse si el área o departamento conformado considera realizarlo así. Aunque sea un trabajo individual del docente en su clase, los contenidos deberán estar articulados con el proyecto colectivo.

Los proyectos colectivos son grandes ejes temáticos en los que se articulan las diferentes asignaturas y se organizan en base a una pregunta-desafío que enfocará el proyecto.

Su extensión puede ser una semana, quince días, dos meses. Incluso podrá trabajarse en proyectos paralelos o simultáneos. Desde este espacio se promoverá la autonomía docente en las decisiones metodológicas y la forma de articulación de los contenidos específicos programáticos de su asignatura. El tiempo de duración de cada proyecto quedará sujeto a las características del grupo.

Los abordajes metodológicos que se propongan deberán atender la especificidad de los grupos y de sus integrantes, por lo que sería posible realizar diferentes abordajes en cada grupo de un mismo nivel y de un mismo proyecto. Las áreas o departamentos de trabajo se establecen de acuerdo a las características del proyecto a abordar. No son subgrupos fijos, ni estables, sino que podrán cambiar en función de los diversos proyectos que se generen en el Departamento de Planificación Interdisciplinaria. Será obligatorio el registro de los acuerdos establecidos en cada espacio de planificación en la plataforma en línea del DPI.

Las horas de DPI son irrenunciables tanto para los docentes como para los intérpretes. Será obligatorio para todos los docentes que trabajen con estudiantes sordos asistir a las horas semanales de trabajo colectivo independientemente de la cantidad de horas de clase asignadas. Asimismo, los ILSU asistirán de forma también obligatoria a las horas de cada encuentro semanal para trabajar de forma conjunta con los docentes en los materiales que requieran textualidad en LSU, y deberán interpretar, en modalidad rotativa, en las instancias de DPI a las docentes sordas. Podrán sugerir y aportar precisiones lingüísticas y culturales de la comunidad Sorda que enriquezcan la elaboración de cada proyecto. Es muy necesario que los ILSU conozcan con anterioridad las propuestas didácticas elaboradas por los docentes para poder aportar desde su visión como profesionales intérpretes.

Será obligación de CERESO la participación en los DPI de los liceos 32 y 35 al menos una vez al mes, a los efectos de brindar apoyo técnico en la creación de materiales con accesibilidad comunicativa para los estudiantes sordos. Asimismo, recabará la producción de los recursos educativos creados para publicarlos en las plataformas institucionales del CES.

Este será un espacio de planificación de los docentes donde se construirá de forma colectiva fichas, videos, evaluaciones, juegos, salidas didácticas y todas aquellas estrategias que se acuerden para trabajar de acuerdo a las características de cada grupo.

Todo este material deberá ser subido a la plataforma en línea del DPI y a la web para que pueda ser socializado y compartido con todos los docentes que trabajan en el país con estudiantes sordos, y no cuentan con estas horas remuneradas.

El control de asistencia así como el cumplimiento de las tareas del DPI, será competencia natural de las Direcciones y Secretarías de los Liceos 32 y 35, tal como establece la normativa vigente. De igual manera, es parte del espacio de supervisión de los Inspectores de Institutos y Liceos, en el marco de las funciones propias del equipo de gestión liceal.

Perfil del Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya

Tener un profundo conocimiento de las dos lenguas que participan en el proceso de interpretación, la Lengua de Señas Uruguaya y en las modalidades escrita y oral del español.

Contar con una actitud flexible necesaria para adecuarse a las diferentes prácticas docentes y a las características de los estudiantes, conservando la ética que refiere a su función de acuerdo a los principios de competencia y conducta profesional.

Poseer un buen conocimiento de los entornos culturales de la comunidad sorda y de la comunidad oyente.

Perfil del Intérprete institucional

En los liceos 32 y 35, donde se concentra y desarrolla la propuesta educativa para estudiantes sordos, se deberá contar con la presencia de dos intérpretes institucionales con 15 hs docentes cada uno. Las horas se distribuyen a lo largo de la semana cubriendo la carga horaria del turno. Los intérpretes institucionales cumplirán horas reloj.

El intérprete Institucional estará a disposición del liceo siempre que un estudiante o docente Sordo requiera de un intérprete. Acompañará todas aquellas actividades extracurriculares, a solicitud de Dirección, en las que participen personas sordas representando a la institución y sólo eventualmente acompañará a las personas sordas a eventos, o en situaciones de emergencia médica o situaciones excepcionales.

Las funciones relacionadas a su desempeño institucional estarán a cargo del equipo de dirección.

II.4. EVALUACIÓN

Desde una perspectiva estrictamente lingüística es necesario generar un espacio de evaluación significativa en la lengua natural de los estudiantes sordos. Esta propuesta educativa bilingüe y bicultural busca garantizar la presencia de ambas lenguas en las instancias de evaluación.

Ser evaluados en su lengua natural es un derecho de los estudiantes sordos, en tanto los reconocemos como hablantes naturales de la Lengua de Señas Uruguaya, y es una obligación de los educadores generar ese espacio. Instaurarlo es ser coherente en nuestros discursos de una educación bilingüe y de nuestro reconocimiento de su lengua. Es, además, una forma de explicitar ese reconocimiento valorándose como lengua de evaluación.

La evaluación deberá ser diferenciada en ambas lenguas. Para la evaluación en LSU es imprescindible un trabajo colectivo y planificado con el ILSU. Se deberá realizar un registro visual y la devolución del docente deberá ser registrada también en LSU. El registro visual es fundamental e imprescindible. La posibilidad de volver sobre lo producido en su lengua, observar los discursos que ellos han producido y discutir sobre los significados que comunican o que se sugieren sin ser explicitados, constituyen instancias de reflexión metalingüística sobre su lengua natural.

Además se podrá realizar una instancia complementaria en LSU a las evaluaciones escritas de los estudiantes sordos. Esta práctica constituye una evaluación complementaria pero no significa evaluar en LSU, sino que forma parte de la evaluación en su segunda lengua. Evaluar en LSU es hacerlo desde una consigna que no implique el uso de la escritura en español. Por su parte, las evaluaciones escritas son corregidas desde la escritura, haciendo énfasis en las construcciones del español y reformulando con los estudiantes los textos escritos producidos.

La evaluación en español debe atender el lugar de segunda lengua en el repertorio lingüístico de los estudiantes. Debe utilizar vocabulario trabajado en clase, tipos de textos y formatos trabajados previamente.

Desde el Departamento de Planificación Interdisciplinaria se decidirán las formas de evaluación acordes a los contenidos de los proyectos trabajados. Podrá ser una evaluación por asignatura así como de forma colectiva. Las evaluaciones no deberían restringirse a las modalidades tradicionales sino que es objetivo del Departamento de Planificación Interdisciplinaria generar propuestas innovadoras para evaluar.

Respecto al Reglamento de Pasaje de Grado (REPAG), se mantendrá la reglamentación vigente para el Plan 94 como se implementa en la actualidad en las experiencias del liceo N°32 y N°35. Ha sido valorada como positiva por parte del colectivo docente la aprobación por asignatura.. De todas formas la asistencia será obligatoria a la totalidad de las asignaturas (aunque ya hayan sido aprobadas por parte del estudiante) ya que garantiza la continuidad del estudiante en los siguientes niveles. El estudiante deberá cumplir con las tareas, asistir y participar activamente aunque no serán obligatorias las instancias de evaluación.

III. ASPECTOS GENERALES DE LA REFORMULACIÓN ESPECÍFICA PARA ESTUDIANTES SORDOS

Esta reformulación abarca a toda la población sorda de educación secundaria. Comenzará implementándose en todos aquellos grupos exclusivamente de estudiantes sordos. Esto abarca Ciclo Básico en el liceo N° 32 de Montevideo y primer año de

Bachillerato en el liceo N° 35. Podrá implementarse además en las materias de Núcleo Común en Bachillerato realizándose adaptaciones funcionales que consideren la experiencia de integración en las materias específicas.

La aprobación e implementación de esta reformulación requiere nuclear a los estudiantes sordos inscriptos hoy en otras instituciones del CES en Montevideo. Como ya se fundamentó la interacción grupal, el contacto entre pares, es fundamental para la educación de los estudiantes sordos. Atendiendo a los procesos de construcción de identidad típicos de la adolescencia, entendemos relevante que los estudiantes sordos encuentren en los centros educativos un espacio que contribuya a estos procesos individuales. Es así que muchos estudiantes sordos asisten a los liceos céntricos N°32 y N°35 desde zonas muy alejadas a estas instituciones. Incluso no son pocos los estudiantes que viajan diariamente desde departamentos cercanos como Florida, Lavalleja y San José, entre otros. Las familias priorizan las propuestas bilingües de estas instituciones y el relacionamiento de sus hijos con sus pares sordos por considerarlo relevante para el desarrollo lingüístico, cultural e identitario. La propuesta de reformulación debería contemplar estas situaciones brindando a estos estudiantes un almuerzo al igual que se contempla en los casos de liceos con tutorías. Asimismo, será imperativo que las horas corresponden a Educación Física y Recreación sean cercanas a la hora de ingreso del turno.

Para el caso de aquellos estudiantes adultos que trabajan, se propone la implementación de esta reformulación específica para estudiantes sordos en el formato semestral del turno nocturno pero requiere la aprobación de grupos exclusivos de estudiantes sordos.

Los grupos con estudiantes sordos, en lo posible no deberán exceder los diez estudiantes como ya se implementa en las experiencias de los liceos N°32 y N° 35. Asimismo, no se considerará la reglamentación general respecto a la edad de los estudiantes para inscribirse en los cursos diurnos. Será asunto del equipo multidisciplinario definir la inscripción del estudiante sordo en la institución teniendo en cuenta su trayectoria escolar, liceal así como aspectos sociales lingüísticos y culturales.

Los docentes que trabajen con estudiantes sordos deberán asistir a las coordinaciones del centro. Se destinarán 2hs de coordinación institucional obligatorias e inamovibles dentro de los liceos donde se implementa la reformulación.

De forma diferenciada de la coordinación Institucional, los docentes que trabajen con estudiantes sordos en grupos exclusivos tendrán 3hs semanales obligatorias, inamovibles y a contraturno, de trabajo coordinado y específico correspondientes al Departamento de Planificación Interdisciplinaria.

No se aumentará la carga horaria de la currícula pensada para estudiantes oyentes ni se modificarán las asignaturas exceptuando los siguientes cambios: LSU será una

asignatura curricular al igual que Idioma Español en todos los niveles de la educación secundaria que abarca esta reformulación (primero a sexto año de liceo)¹. Ambas asignaturas tendrán una carga horaria de 3hs semanales. Se eliminan Educación Musical (asignatura en la que los estudiantes sordos deben estar necesariamente exonerados) y ECA. Por lo tanto la estructura curricular (Reformulación 2006 o la estructura curricular vigente) queda definida según las siguientes tablas para cada nivel:

PRIMER Y SEGUNDO AÑO	
Idioma Español	4hs
Matemática	4hs
Historia	3hs
Geografía	3hs
LSU	4hs
Biología	3hs
Ciencias físicas	3hs
Taller de Informática	4hs
Educación Física y Recreación	3hs
Educación Visual y Dibujo	2hs
Espacio de Estrategias Pedagógicas Inclusoras	2hs
Inglés	4hs
Total	39hs
Coordinación institucional	2hs
Departamento de Planificación Interdisciplinario A CONTRATURNO	3hs

¹ En el primer año de implementación de la Reformulación 2017 los cursos curriculares de LSU y de Idioma Español como segunda lengua se dictarán en los cursos de los grupos exclusivos de 1o a 4o. Serán evaluados para más adelante ser implementados en los cursos de 5o y 6o.

TERCER AÑO	
Idioma Español	4hs
Matemática	5hs
Historia	3hs
Geografía	2hs
LSU	4hs
Biología	3hs
Física	3hs
Química	3hs
Literatura	4hs
Educación Física y Recreación	3hs
Educación Visual y Dibujo	2hs
Inglés	4hs
Educación Social y Cívica	3hs
Total	43hs
Coordinación Institucional	2hs
Departamento de Planificación Interdisciplinario. A CONTRATURNO	3hs

CUARTO AÑO	
Literatura	4hs
Matemática	4hs
Inglés	3hs

Historia	4hs
Astronomía	2hs
Biología	2hs
Física	3hs
Química	3hs
Dibujo	3hs
Filosofía y Crítica de los Saberes	4hs
Educación Física	2hs
Idioma Español	4hs
LSU	4hs
Total	42hs
Coordinación Institucional	2hs
Departamento de Planificación Interdisciplinario A CONTRATURNO	3hs

III.1 Perfil del colectivo de docentes, de ILSU, de adscriptos, del equipo multidisciplinario y de la dirección:

- interés en el trabajo en equipo con otros
- conocimiento de las características de las lengua implicadas en el aula
- conocimiento o interés en el uso de tecnologías
- creatividad para generar materiales didácticos accesibles e interdisciplinarios
- formación en las teorías de adquisición del lenguaje
- conocimiento de metodologías de segundas lenguas.
- estar dispuesto a realizar cursos de actualización y de formación

III.2. Necesidad de formación: Lista específica y PEP

Las experiencias de integración de jóvenes sordos Prof Cristina Cabrera de los liceos N°32 y N°35 integraron los Programas Educativos Especiales. Posteriormente la

experiencia educativa, junto con la instrumentación de CERESO, migra a los Programas de Exploración Pedagógica atendiendo las obligaciones y beneficios que contempla los PEP. La presente reformulación para estudiantes sordos deberá regularse dentro de los PEP y mantendrá el nombre de la primer directora del Liceo N° 32 Profesora Cristina Cabrera.

Los docentes que trabajen con estudiantes sordos estarán inscriptos en una lista específica de acuerdo a sus méritos y formación. La lista docente se conforma de acuerdo a los llamados docente convocados según la normativa del CES. El trabajo con estudiantes sordos requiere una formación previa en relación a la sordera.

La implementación de esta propuesta pedagógica presenta sus dificultades para efectivizarse si no existe un colectivo docente con una fuerte formación teórica y un verdadero compromiso y deseo de trabajar con estudiantes sordos. Los docentes, en tanto integrantes de la cultura oyente mayoritaria, manifiestan las representaciones sociales (Jodelet, 1993) de la sordera en el momento que elaboran e implementan propuestas que intentan solucionar las necesidades áulicas que se les imponen. Conscientes o no de sus contradicciones, intentan generar propuestas didácticas desde sus creencias y teorías. La representación social de la sordera (centrada en el déficit auditivo y en el sujeto sordo como discapacitado) convive con propuestas que intentan romper con esta representación. Es así que las contradicciones emergen, y el discurso de la educación bilingüe bicultural no logra implementarse en las prácticas de aula; permanece la jerarquización de la evaluación escrita; la cultura sorda no logra integrarse a través de contenidos curriculares y la lengua de señas se convierte en una herramienta compensatoria que ayuda al docente a acercar la asignatura en la lengua de sus alumnos. Para que esto no suceda Sánchez (2005) plantea que:

"La formación del docente de sordos debe incluir, en lo que se refiere a su capacitación lingüística, al menos los siguientes aspectos: adquisición de segundas lenguas; metodología de la didáctica de segundas lenguas; descripción del español en sus diversos componentes: morfosintaxis, léxico-semántica, análisis del discurso-pragmática; fundamentos de educación bilingüe y bicultural, sociolingüística, con referencia también al estudio lingüístico de los sistemas de escritura; teoría y didáctica del registro."

(Sánchez, 2005: 230)

Asimismo, la formación del equipo de Dirección es un requisito fundamental. Es necesario una Dirección que apoye las propuestas pedagógicas que se generen desde el colectivo docente y que habilite espacios de formación e intercambio. Por su parte, el equipo multidisciplinario deberá conformarse por profesionales vinculados a la comunidad sorda que conozcan las particularidades lingüísticas e identitarias de los sujetos sordos. Este equipo estará integrado por profesionales psicólogos, asistentes sociales y psicopedagogos dado las dificultades asociadas a la sordera que presentan algunos estudiantes. En los últimos años han ido aumentando considerablemente los estudiantes

sordos que presentan dificultades motrices, cognitivas o de baja visión, entre otras. Al ser sordos se inscriben en estas instituciones pero sus particularidades exceden las diferencias lingüísticas y culturales por lo que deben ser atendidas por un equipo multidisciplinario con una formación específica. En nuestro país existen profesionales formados que deberían convocarse para participar en una reformulación educativo específico para estudiantes sordos.

La función del adscripto de los grupos con estudiantes sordos también tiene un perfil particular. Si la función del adscripto es fundamental con los estudiantes oyentes, para el caso de los estudiantes sordos es un referente institucional muy relevante quien debe tener también una formación específica que abarque necesariamente el manejo de la lengua de señas.

AFARTADO I.

PROGRAMA DE LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA (L.S.U) Y CULTURA SORDA

Fundamentación y contextualización

La asignatura Lengua de Señas Uruguaya (LSU), como lengua materna/nativa, recoge en la actualidad el postulado que se establece en la Ley General de Educación vigente, en el que se indica que la educación debe tener en cuenta la lengua o variedad de lengua de los estudiantes y reconoce explícitamente tres lenguas maternas para el Uruguay: *español del Uruguay, portugués del Uruguay y lengua de señas uruguaya*. En este marco, se entiende el derecho de los estudiantes sordos de tener una propuesta de educación lingüística diferente a la de los estudiantes oyentes. En este caso es: LSU como lengua materna, español como segunda lengua e Inglés como lengua extranjera.

La LSU es una lengua que desde los años ochenta hasta la fecha está en proceso de estandarización. Esto supone tres aspectos: es una lengua que está pasando por un proceso de ampliación léxica en algunos campos semánticos, fundamentalmente aquellos relacionados a las actividades académicas y, por lo tanto, a las asignaturas que se ofrecen en Secundaria;- por otro lado es una lengua que no tiene muchos instrumentos de descripción y análisis, los mismos están en vías de desarrollo, por lo que también tiene poca tradición de reflexión metalingüística, tal como se la conoce relacionada a la enseñanza de lengua;- por último es una lengua que no tiene escritura, pero que tiene la tecnología de videograbaciones como instrumento para la conformación de su textualidad diferida y su cultura letrada.

Teniendo en cuenta estos aspectos, la asignatura LSU recoge la necesidad de sus hablantes de incorporar instrumentos de descripción y análisis de su propia lengua, en su lengua, algo que está en proceso de desarrollo. Asimismo, toma en cuenta la necesidad de potenciar una actitud crítica de los estudiantes hacia los procesos de creación léxica que naturalmente ocurren en las instituciones educativas, en el marco de las diferentes asignaturas cuando se carece de léxico en LSU para su tratamiento.

Por último ocurre, en el Uruguay de hoy, que no todos los sordos tienen el mismo acceso a la LSU. Esto depende fundamentalmente de su historia educativa ya que los estudiantes sordos no adquieren la LSU en el ámbito familiar (El 95% de los sordos nacen en hogares oyentes). Esto hace que los estudiantes tengan un muy diverso conocimiento de dicha lengua: para muchos es su lengua materna y primera, pero para otros es una segunda lengua, careciendo de una primera lengua.

Objetivos:

1. Nivelar a los estudiantes en su conocimiento de la LSU, fundamentalmente en relación a su variedad académica.
2. Fomentar el ejercicio conversatorio en LSU sobre un conjunto de temáticas académicas previamente seleccionadas, para ampliar el repertorio lingüístico (terminológico y morfosintáctico) de los estudiantes.
3. Desarrollar un proceso de letramento a punto de partida de las videograciones en LSU, teniendo en cuenta aspectos estructurales y funcionales de la lengua así como de los aspectos tecnológicos involucrados.
4. Promover la reflexión sobre las estructuras de la LSU
 - 4.a. Nivel fonético fonológico
 - 4.b. Sintagma nominal
 - 4.c. Sintagma verbal
5. Realizar análisis contrastivos entre diversas variedades de LSU y entre LSU y español, atendiendo a posibles variantes intermedias que puedan presentar los estudiantes.

Contenidos:

1. Conversación:

a) a punto de partida de temáticas de la realidad

- noticias en el Uruguay
- noticias en el Mundo

b) a punto de partida de temáticas vinculadas a los sordos en Uruguay:

- cultura sorda
- historia de los sordos
- los sordos y la legislación
- el rol del intérprete
- mediador sordo
- lengua de señas internacional
- identidad sorda

- vínculos con las personas oyentes

c) a punto de partida de los diferentes textos en LSU de las asignaturas que se compartan en el año lectivo: textos informativos, narrativos, testimoniales.

2. Estructuras de la LSU:

a) nivel paramétrico: configuración manual, movimiento, ubicación, orientación, expresión facial

b) iconicidad parcial e iconicidad total

c) nombre

d) adjetivo

e) pronombre

f) léxico y formación de palabras

g) verbo

h) temporalidad

i) aspectualidad

j) análisis funcional de las estructuras oracionales (sujeto, objeto, complemento)

3. Narraciones:

a) testimoniales

a) ficticiales

b) históricas

Metodología:

1) Conversación y trabajo con léxico y morfosintaxis.

2) Análisis estructural de la LSU a punto de partida de análisis de videograbaciones de dicha

lengua.

3) Videograbación y análisis de propias producciones y traducción de español escrito a LSU videograbada.

Bibliografía básica:

1. Materiales elaborados por el equipo docente para la realización práctica de las clases

2. Textos videograbados en LSU que actualmente aparecen acopiados en reservorios textuales de internet y son de pública circulación (Facebook, Youtube, Blogs).

APARTADO II

PROGRAMA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Fundamentación y contextualización

Aunque desde 1996 existe la Primera Experiencia Bilingüe de Integración de Estudiantes Sordos en Enseñanza Media "Cristina Cabrera", que se lleva a cabo en el liceo n° 32 de Montevideo y que se continuara desde 1999 en el liceo IAVA, la mayoría de los estudiantes sordos que entran al liceo suelen ser lo que se conoce como "analfabetos funcionales", personas que, por más que hayan concurrido a una escuela primaria en la que deberían haber aprendido las estrategias básicas de lectura y producción escrita del español, no pueden entender un texto y, mucho menos, producirlo. Y, luego de los dos años correspondientes a 1º y 2º de liceo, en los cuales aprenden español como segunda lengua 5 horas por semana, en 3º año pasan a tener solamente 2 horas semanales de esta materia. Sin embargo se mantienen los programas previstos para enseñar español a los estudiantes oyentes y no se contempla la necesidad de una metodología de segunda lengua. En lo que tiene que ver son los siguientes años de permanencia en el sistema educativo, en los planes vigentes no está prevista la enseñanza del español para estudiantes sordos en 4º, 5º y 6º años. Consecuentemente, una vez finalizado el Ciclo Básico, los estudiantes sordos no continúan de forma sistemática profundizando en el conocimiento del español. En el caso de los que han concurrido al liceo IAVA, han tenido ocasionalmente clases de la materia pero con reducida carga horaria y no obligatorias. Producto de la situación descripta sucede que en muchas ocasiones los estudiantes olvidan, o pierden, por falta de práctica, buena parte de las competencias que han adquirido hasta entonces. Con lo cual, su capacidad de entender textos (ya sea de los libros, periódicos o de otros medios disponibles en Internet) se reduce notablemente, cerrándoseles de este modo el acceso a gran parte del conocimiento producido por la humanidad. De allí que muchos de ellos no tengan conocimiento de cosas que para un oyente de su misma edad son bien conocidas (informaciones generales tan comunes como las referidas a hechos del día, acontecimientos internacionales, detalles referidos al cuidado de la propia salud o el medio ambiente, entre otras, suelen serles ajenas; no por falta de capacidad de entenderlas, sino porque la ausencia de la audición y la imposibilidad de acceder a dicha información a través de la lectura les priva de lo que a esta altura es un derecho fundamental de cualquier persona.

Español como segunda lengua – Competencias

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para E.L.E. (Enseñanza de Lenguas Extranjeras), a la hora de enseñar una lengua extranjera se deben tener en cuenta seis niveles (A1, A2; B1, B2; C1, C2), tanto en lo referido a las competencias en materia de lectura que debe adquirir el alumno en cada uno de ellos, como en lo que tiene que ver con sus competencias como productor de textos. En el caso de nuestra propuesta para los alumnos sordos, que se enmarca en la visión del bilingüismo, no tomamos en cuenta lo que se refiere a la modalidad oral del español (al menos no en el sentido que tradicionalmente se le da a este término) y se hace hincapié en la lectura y producción de textos escritos. Estos niveles son referencias que deben ser tratadas con la debida flexibilidad teniendo en cuenta las características con las que cada estudiantes ingresa al nivel que cursa máxime en el caso de los estudiantes sordos Esta precisión se fundamenta en las características de la persona sorda que se han explicado previamente en este documento. Resumiendo, en cada una de las áreas referidas, en cada nivel las competencias de los alumnos deberían organizarse como sigue.

Propuestas programáticas

Primer año de Idioma Español (Nivel A1)

Lectura A.1. El estudiante comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo: las que hay en carteles, letreros y catálogos.

Producción de textos escritos. A1. El estudiante es capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo: para enviar felicitaciones, sabe rellenar formularios con datos personales, por ejemplo: su nombre, su nacionalidad, su dirección en el formulario de registro de un hotel.

Contenidos+

1) Tema

Pronombres personales.

Verbos regulares de la primera, segunda y tercera conjugación en tiempo presente.

Verbos irregulares.

Verbos reflexivos en tiempo presente.

Verbos *ser* y *estar* en tiempo presente.

Estudio de la interrogación (primera parte).

Establecer el valor semántico de los pronombres interrogativos ¿quién?, ¿dónde? y ¿cuánto? con sus respectivas variables en el caso que corresponda.

Días de la semana.

Comidas del día.

Integración de la familia (núcleo principal).

2) Tema II

Colores.

Silüeta del texto y la puntuación.

Las cuatro estaciones del año.

Pronombres posesivos.

Verbos relacionados con el estado del tiempo y el clima.

3) Tema III

Oraciones subordinadas causales y de finalidad.

Interrogación

4) Tema IV

Diminutivos.

Superlativos.

Usos de las comillas.

Transformación de una historieta en un texto narrativo.

Ficha del cuento.

5) Tema V

La hora.

El artículo y el sustantivo.

Estudio de las contracciones "al" y "del".

6) Tema VI

Tiempos verbales: pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto de los verbos regulares terminados en -ar, -er, -ir.

Pronombres demostrativos.

Pronombres adverbiales.

7) Tema VII

Pronombres personales átonos.

Adjetivo.

Grupo Sintáctico Nominal.

Modo imperativo.

8) Tema VIII

Uso del pronombre "usted".

Segundo año de Idioma Español (Nivel A2)

Lectura. A2. El estudiante es capaz de leer textos muy breves y sencillos. Puede localizar información específica y predecible en textos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios; además, comprende cartas personales breves y sencillas.

Producción de textos escritos. A2. El estudiante es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas.

Contenidos:

1) Tema I

Cohesión textual.

2) Tema II

Pronombres personales "conmigo", "contigo", "consigo".

3) Tema III

Estudio de algunas efemérides.

Valor semántico del morfema "re-".

Variaciones de las conjunciones "y" – "o".

4) Tema IV

La carta familiar.

Los principales gentilicios.

Tiempo futuro.

5) Tema V

Puntos cardinales.

6) Tema VI

Comparación.

Estudio del prefijo "in-".

7) Tema VII

Adverbios terminados en *-mente*.

Estudio de uno de los usos de los puntos suspensivos.

Tercer año de Idioma Español (Nivel B.1.)

Lectura B.1. El estudiante comprende textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprende la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

Producción de textos escritos B.1. El estudiante es capaz de escribir textos sencillos dotados de coherencia y cohesión sobre temas que le son conocidos o están relacionados con sus intereses personales. Puede escribir cartas personales que describan experiencias e impresiones.

Contenidos: El texto informativo: Se trabajará con textos informativos (noticias, artículos periodísticos, artículos y reportajes de divulgación científica, entre otros).

1) Organización del texto informativo:

Colgado.

Titular (título).

Copete.

Cuerpo de la noticia.

Elementos gráficos (foto, dibujo, infografía, etc.).

2) Estudio de la función de cada una de las partes en que se organiza el texto informativo.

3) Valor de la gráfica que puede acompañar al texto informativo (foto, dibujo, gráficos, infografía, etc.).

4) Oraciones relacionadas por yuxtaposición y coordinación.

Nexos coordinantes.

Relaciones copulativas, disyuntivas y adversativas.

5) Los signos de puntuación.

Usos del punto, del punto y coma, de la coma, de los dos puntos. Uso de las comillas.

6) Oraciones relacionadas por subordinación. Nexos subordinantes. Las distintas funciones sintácticas de las oraciones subordinadas con el relativo que.

7) Discurso referido. Observación del necesario cambio de persona gramatical y tiempos verbales en la transformación de un tipo de discurso en el otro. Práctica de transformación del discurso directo en indirecto y viceversa.

8) Tiempos verbales del modo subjuntivo. Formas simples presente y pretérito imperfecto. Formas compuestas: pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto.

Cuarto año de Idioma Español (Nivel B.2.)

Lectura B2. El estudiante es capaz de leer artículos e informaciones relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adopten posturas o puntos de vista concretos. Comprende, además, la prosa literaria breve y con un léxico conocido y una organización sintáctica sencilla.

Producción de textos escritos B.2. El alumno es capaz de escribir textos claros y detallados de una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Puede escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo argumentos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sabe escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.

Contenidos: El texto explicativo.

Se trabajará con textos explicativos tomados de: manuales de estudio, artículos de divulgación científica, el desarrollo de temas teórico-científicos, la publicidad, entre otros.

Se hará hincapié en que el alumno reconozca la finalidad explicativa en este tipo de texto y la distinga de la intención que puedan tener otros textos de diferente naturaleza (narrativos, periodísticos, y otros que haya estudiado con anterioridad).

Se procurará que el alumno reconozca diversos procedimientos lingüísticos que pueden aparecer en el texto explicativo: definiciones, comparaciones, paráfrasis, ejemplos, analogías, enumeraciones. Asimismo, se procurará iniciarlo en el uso de algunos de ellos en sus propios textos.

Identificación de las características pragmáticas: propósito esclarecedor, ausencia de primera persona, objetividad, ausencia de expresiones valorativas, incidencia del conocimiento compartido entre emisor y destinatario.

- 1) Organización del texto explicativo: El título. La introducción. La transición. La conclusión.
- 2) Estudio de la función de cada una de las partes organizativas del texto explicativo:
- 3) Reconocimiento de definiciones, clasificaciones, explicaciones. Identificación del contexto de funcionamiento: textos de estudio, revistas especializadas y otros medios de comunicación.
- 4) La secuencia descriptiva dentro del texto explicativo.
- 5) Reconocimiento de conectores específicos de la explicación que manifiestan el establecimiento de relaciones lógicas entre los enunciados.
- 6) Se trabajará en la producción de explicaciones escritas a través de: informes breves, exposiciones de un tema histórico, científico o de interés especial para el estudiante.

El resumen:

Se procurará que el estudiante aprenda a construir un resumen. Para ello, se trabajará con textos explicativos tales como los que aparecen en manuales de estudio y artículos de divulgación científica, entre otros.

La lectura y el resumen: Se procurará que el alumno adquiera las competencias necesarias para:

- 1) Inferir el tema del texto.
- 2) Reconocer la información explícita e implícita.
- 3) Localizar las ideas relevantes y secundarias.
- 4) Sistematizar algunas de las estrategias de comprensión tales como: anticipaciones, conjeturas, verificaciones.

Esquemas :se trabajará para que el alumno comience a manejar organizadores gráficos, en especial: el esquema como instrumentos de comprensión de los textos y como apoyatura de explicaciones y exposiciones.

El comentario: Se procurará que el alumno adquiera competencias en materia de lectura y escritura que le permitan comprender, valorar y opinar acerca de un texto a través de la redacción de breves comentarios personales acerca de los mismos.

Quinto año de Idioma Español (C.1.)

Lectura.C1. El estudiante comprende textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos reales, apreciando distinciones de estilo. Comprende artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con su especialidad.

Producción de textos escritos C.1. El estudiante es capaz de expresarse a través de textos claros y bien estructurados exponiendo sus puntos de vista con cierta extensión. Puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones e informes resaltando lo que considera que son aspectos importantes. Selecciona el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos sus textos.

El texto argumentativo: Se procurará que el alumno adquiera competencias en materia de lectura que le permitan reconocer un texto argumentativo.

1. La lectura y la argumentación: Se estudiará la superestructura del texto argumentativo a partir de ejemplos de textos de esta naturaleza. El estudiante deberá ser capaz de reconocer:

Premisas: punto de partida -hechos o sucesos-.

Tesis: opinión personal.

Argumentos: justificación, fundamentación de la tesis.

Conclusión: tesis reforzada con los argumentos expuestos.

Producción de argumentaciones escritas A partir de los modelos estudiados en clase, el alumno deberá desarrollar competencias que le permitan redactar breves textos argumentativos convenciendo o persuadiendo al destinatario de determinadas ideas, valoraciones, puntos de vista y opiniones.

Sexto año de Idioma Español (C.2.)

Lectura. C2. El estudiante es capaz de leer con fluidez prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural y lingüísticamente complejos, como por ejemplo: artículos especializados y obras literarias.

Producción de textos escritos. C2. El alumno es capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado a la circunstancia comunicativa. Puede escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al lector a fijarse en las ideas importantes y recordarias. Escribe resúmenes de obras de diversos campos del saber o literarias.

El informe Se procurará que el alumno adquiera competencias en materia de lectura que le permitan reconocer un informe. Se centrará el énfasis en que el alumno comprenda la intención explicativa de estos textos diferenciándolos de otros vistos con anterioridad. Se hará especial hincapié en que el alumno reconozca la organización y la diagramación de este tipo de texto.

1 Lectura de informes

Organización y diagramación del texto. Encabezado: Tema, títulos, subtítulos.

Cuerpo: se organiza teniendo en cuenta: párrafos, numeraciones, esquemas, gráficas, soportes visuales.

Fuentes: Hay que puntualizar con detalles: información consultada, anexos con entrevistas, encuestas, otras investigaciones recogidas.

2. Producción de informes escritos

El estudiante deberá elaborar a lo largo del curso al menos tres informes sobre diversas materias y temas de su interés. Los mismos deberán de estructurarse de acuerdo con los pasos siguientes:

a.- Introducción:

El estudiante deberá definir un tema para desarrollar en su informe.

Asimismo fijará por escrito los objetivos del trabajo.

Adoptará y explicará sucintamente el enfoque elegido.

Relevará y organizará en una bibliografía las fuentes consultadas.

b.- Transición temática o desarrollo:

Con un lenguaje acorde al tipo de texto estudiado, el alumno redactará un breve informe acerca del tema elegido, en el cual podrá incluir: explicaciones, descripciones, ilustraciones, ejemplos, ilustraciones, anécdotas.

c.- Conclusión: El estudiante redactará una serie de conclusiones en las que deberán ponerse de manifiesto:

a) Reflexiones con juicio crítico acerca del tema abordado.

b) Opiniones personales.

c) Cuando corresponda y sea posible, se procurará que el alumno incluya en las conclusiones de su informe la posible relación entre lo aprendido, la realidad propia y el contexto social.

Trabajo práctico:

A lo largo del curso, el docente hará una evaluación de acuerdo con los objetivos y planteos del trabajo, guiando al alumno en la redacción del mismo. Una vez que los alumnos hayan redactado los respectivos informes, se trabajará en clase en la modalidad de taller en el cual los alumnos presentarán su informe ante sus compañeros y el profesor. A partir de esta actividad, los estudiantes harán una revisión y reflexión crítica del informe presentado, sobre el proceso de trabajo y los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- ALISEDO, G. (2004) *La integración a la escuela media de los alumnos con deficiencia auditiva*. Proyecto SEP (Secretaría De Educación Pública de México) – OEA.
- ALISEDO, G. (1997) *Acerca de un bilingüismo particular*. Buenos Aires Ecos Fonoaudiológicos.
- ANEP/Consejo Directivo Central. (2008) Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública. Montevideo, Documento Oficial.
- ARLAS, M.; M. Corales; R. Lambiasse; C. Pérez; C. Rey; C. Reyes y M. Rodríguez (2002) *La sordera institucional*. (Inédito)
- BEHARES, L. E. (1986) *Cuatro estudios sobre la sociolingüística del lenguaje de señas uruguayo*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- BEHARES, L. E. ; N. Monteghirfo y D. Davis (1987) *Lengua de Señas Uruguaya. Componente Léxico Básico*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- BEHARES, L. E. (1989) *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una visión de conjunto*. (Inédito).
- BEHARES, L. E., M. I. Massone y M. Curiel (1990) "El discurso pedagógico de la educación del Sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder." En: Cuadernos del Instituto de Ciencias de la Educación. Bs As, Universidad de Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- BRUNER, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- FISHMAN, J. (1976) *Bilingual education: an international sociological perspective*. Rowley, Newbury House.

FREIRE, P. (1992) *Conversando con educadores*. Montevideo, Roca Viva.

GUMPERZ, J. (1968) "Types of linguistic community". En: J. Fishman (Ed.) (1968) *Reading in the Sociology of Language*. The Hague, Mouton:460-472.

HYMES, D. (1972) "Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social". En: L. Golluscio (Comp.) (2003) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires, Eudeba: 55-89.

MORALES, L. (2012) *De qué hablamos cuando hablamos de bilingüismo*. Inédito.

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura*. Bs. As., Ed. Fondo de Cultura Económica.

RAJAGOPALAN, K (2003) *Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e a questao ética*. San Pablo, Parábola.

ROMAINE, S. (1996) *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona, Ariel.

PELUSO, L. (1999) " Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: el caso Montevideo." En: C. Skliar (Org.) *Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos. Procesos y Proyectos Pedagógicos*. Porto Alegre, Editora Mediação: 87-104.

PELUSO, L. (1999) "Lengua materna y primera: son teórica y metodológicamente equiparables?." En: *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Santiago.

PELUSO, L. (2007) "Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado." En: *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada*. Montevideo, Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay: 313-320.

PELUSO, L. y C. Torres (2007) "Mediación didáctica y problemáticas asociadas a la enseñanza de alumnos sordos liceales. Acerca de una propuesta de intervención con docente en el Liceo 32". En: C. Torres *Avances de investigación en instituciones educativas. Dimensiones psicológicas y lingüísticas*. Montevideo, Waslala / Psicolibros.

PELUSO, L. (2008) *Proyecto de tesis: Escritura y sordera*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Doctorado de Letras Universidad Nacional de Córdoba (Inédito).

PELUSO, L. (2010) Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo, Ed. Psicolibros.

PÉREZ, C. (2014) "Relaciones de estudiantes sordos con la escritura; lo ficcional escrito en clase de literatura" Tesis de maestría. Inédito.

NORBIS, G. (1971) Didáctica y estructura de los medios audiovisuales. Buenos Aires, Kapeluz.

SÁNCHEZ, C. (2005) Lengua de Señas Colombiana Revista Educación 29(2), 217-232, ISSN: 0379-7082.

SANCHO, J.M. (coord)(2001) Apoyos digitales para repensar la Educación Especial. Barcelona, Ed. Octaedro.

SHAEFFER, J. (2013) Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura? Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

SKLIAR, C. (1998). A surdez : um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Ed. Mediação.