

La formación de los estudiantes sordos en las aulas universitarias

El español como segunda lengua

Ana Vernengo (coordinadora)

ñ

LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SORDOS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS.
EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Ana Vernengo
(coordinadora)

**La formación de los estudiantes
sordos en las aulas universitarias**
El español como segunda lengua

Verónica Perelli

Gabriela Rusell

**Mónica García, con la colaboración
de Micaela Cameli**

Colección Textos Institucionales

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

La formación de los estudiantes sordos en las aulas universitarias : el español como segunda lengua / Verónica Blanca Perelli ... [et al.] ; coordinación general de Ana Vernengo. - 1a ed - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

Libro digital, PDF - (Textos institucionales ; 13)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-629-4

1. Discapacidad Auditiva. 2. Discapacidad. 3. Alfabetización. I. Perelli, Verónica Blanca. II. Vernengo, Ana, coord.

CDD 378.16

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección:

Andrés Espinosa - Dirección General Editorial -

UNGS Corrección: Miriam Andiañach



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Presentación.....	9
Capacidad institucional y acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes universitarios con discapacidad <i>Verónica Blanca Perelli</i>	11
Un modelo inclusivo que favorezca las trayectorias universitarias <i>Gabriela Rusell</i>	47
Alfabetización académica: la experiencia <i>Mónica García, con la colaboración de Micaela Cameli</i>	75
Consideraciones finales	133

Presentación

El derecho a la educación superior en la Argentina obliga a las instituciones universitarias a crear las condiciones necesarias para que ese derecho sea ejercido por todos los ciudadanos¹ que cumplan con los requisitos para ingresar a realizar estudios superiores. Consideramos que este derecho no debe ser parte de una retórica sino un ejercicio diario de cómo ese derecho finalmente se lleva a cabo. Como expresa Eduardo Rinesi, ex rector de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), “la educación solo es de calidad si es una educación para todos” (2015).

A partir de este principio, desde el equipo de Discapacidad-Universidad de la Secretaría Académica de la UNGS se planean, desarrollan y ejecutan las acciones que permitan crear las condiciones para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad que quieran estudiar en la universidad por medio de un conjunto de acciones orientadas a acompañar a los estudiantes desde su ingreso y en el transcurso de la carrera y a los docentes durante la cursada.

El libro que a continuación presentamos es el resultado de una experiencia que realizamos durante 2016 y 2017 y que surgió a partir de las dificultades en el avance de los estudios de los estudiantes con discapacidad auditiva inscriptos en la UNGS. La misma fue desarrollada en el marco del Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad

¹ Rinesi, Eduardo (2015). “La universidad es un derecho”. *Página/12*, 7 de julio de 2015. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-276534-2015-07-07.html>.

en el ámbito de la Enseñanza Universitaria² que se desarrolló desde el segundo semestre de 2016 y finalizó en 2017.

El proyecto estuvo orientado principalmente a mejorar las capacidades institucionales en relación con el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad auditiva. Entre ellas se encuentran actividades de capacitación de intérpretes de lengua de señas para el desempeño en las aulas universitarias, curso del método de la logogenia, realización de tutoriales accesibles para el uso de la biblioteca y la plataforma Moodle y capacitación a los docentes de lectoescritura de la universidad para la enseñanza de español como segunda lengua y dictado de dos cursos a estudiantes con discapacidad auditiva de español como segunda lengua.

Fruto de la experiencia de la enseñanza de español como segunda lengua, hemos elaborado el siguiente libro cuya motivación es brindar las herramientas conceptuales sobre las discusiones teóricas en la temática y contar las prácticas en el aula con los estudiantes con el fin de compartir con los colegas esta experiencia que seguramente requiera de mayor revisión crítica, observación y reflexión sobre los problemas que de ella surgen, pero consideramos necesaria para hacer realidad el principio de crear las condiciones para el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad.

En relación con la organización del libro, se decidió comenzar por una presentación de la temática sobre discapacidad y universidad, y la problemática de los estudiantes con discapacidad auditiva, sordos e hipoacúsicos, desarrollada por Verónica Perelli; en segundo lugar, un abordaje y estado del arte sobre la enseñanza del español como segunda lengua para sordos a cargo de Gabriela Rusell; el tercer capítulo ha sido desarrollado por Mónica García con la colaboración de Micaela Cameli, ambas docentes capacitadas por Gabriela Rusell y que fueron responsables de los cursos dictados a los estudiantes; finalmente, a modo de cierre, algunas conclusiones sobre la experiencia.

Ana Vernengo*

² Este proyecto fue financiado por el Programa de Calidad de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, mediante la RESOL-2016-1066-E-APN-SECPU#ME - ANEXO I.

* Doctora en Ciencias de la Educación y directora general de Pedagogía y Desarrollo Curricular (2009-2022) de la Secretaría Académica de la UNGS. Coordinadora de la ejecución del proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el Ámbito de la Enseñanza Universitaria (Programa de Calidad-SPU-2016-2017).

Capacidad institucional y acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes universitarios con discapacidad

VERÓNICA BLANCA PERELLI*

La formación de los estudiantes universitarios con discapacidad

En la complejidad de la pedagogía universitaria el encuentro de estudiantes con discapacidad en el nivel superior constituye un elemento más a tener en cuenta respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes reconocen el interés en generar un espacio en el cual reflexionar acerca de por qué, qué y cómo incorporar la temática y la

* Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, licenciada en Psicología y profesora de Psicología por la Universidad de Buenos Aires, diplomada en Gerencia Social y Políticas de Discapacidad por FLACSO-OEA. Se desempeñó como coordinadora de Discapacidad en la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2011-2022), coordinadora del Programa de Discapacidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (PRODISUBA-SEUBE-CBC). Docente de la Práctica Profesional Clínica de la Urgencia en la Facultad de Psicología (UBA). Miembro del Programa Discapacidad y Universidad del Rectorado UBA. Autora y coautora de artículos acerca de la educación superior y las personas con discapacidad. Psicoanalista, exsupervisora de los psicólogos residentes del servicio de salud mental Hospital Paroissien.

tensión que su inclusión evidencia respecto a *cómo* enseñamos y *para quiénes* enseñamos.

Reflexionar acerca de las *prácticas* educativas permite comenzar a reconsiderar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y dificultan la participación de todos los estudiantes.

Resulta importante a la educación superior y a los docentes universitarios conocer el contexto actual respecto de la formación de los estudiantes universitarios con discapacidad, a fin de dar cuenta de la transformación que va dándose en sus trayectorias educativas.

Desde el modelo social¹ y con la incorporación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad,² las llamadas “adaptaciones curriculares” han sido reemplazadas por el concepto de “configuraciones de apoyo” que posibiliten “estrategias didácticas inclusivas”. El cambio no es solo semántico. En primer lugar, el término “adaptaciones” responde a la ideología de la normalidad, se adapta en función de cuán alejado se está de la norma. En segundo lugar, “estrategias didácticas inclusivas” reconoce la necesidad de realizar “ciertos ajustes”³ en nuestras prácticas de enseñanza e implementar prácticas con la perspectiva del diseño universal,⁴ implica además modificar los propósitos, contenidos y objetivos en la organización de la enseñanza. En tercer lugar, las configuraciones de apoyo no son pensadas *por* el estudiante –como eran entendidas las adaptaciones

¹ El modelo social o de barreras sociales realiza una distinción entre lo que comúnmente se denomina “deficiencia” y lo que se entiende por discapacidad. Considera la “deficiencia” como la condición del cuerpo y de la mente y la “discapacidad” como las restricciones sociales que puede experimentar una persona: “La sociedad discapacita a las personas con discapacidad”. La definición de persona con discapacidad de la Convención tiene como sustento este modelo.

² En 2008, nuestro país adhirió a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo por Ley 26378. Luego, en 2014 se aprobó la Ley 27044, que otorgó a la Convención jerarquía constitucional.

³ La Convención habla de ajustes razonables y los define como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

⁴ La Convención también define el diseño universal en estos términos: “se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El ‘diseño universal’ no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten”.

curriculares– sino que es *desde* la situación educativa que se genera en los procesos de enseñanza y aprendizaje *a partir* del estudiante, esto es, son apoyos para y desde la institución, los docentes, los estudiantes, incluso excede el ámbito educativo, en cuanto pueden constituir una red más amplia de profesionales y miembros de la comunidad.

Cuando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad plantea las diversas barreras que pueden impedir la participación plena y efectiva en la sociedad, la representación mental que se impone mayoritariamente respecto del estudiante con discapacidad, responde a la existencia o no de rampas de acceso para las personas usuarias de sillas de ruedas. Por ello, es aún una necesidad recurrir a la conceptualización teórica de qué se entiende por “barreras para el aprendizaje y la participación” que incluye, además de las barreras edilicias o arquitectónicas, las barreras actitudinales, comunicacionales y académicas.

El énfasis en las *barreras* está puesto en el trabajo sobre la toma de conciencia de los diversos obstáculos, tanto para su reconocimiento como para su eliminación o no reproducción.

En este sentido, si se tienen en cuenta los obstáculos planteados resulta comprensible sostener que las posibilidades y limitaciones personales están en relación con el grado de accesibilidad de las instituciones, las posibilidades de acceso a la información, a la comunicación, a la bibliografía, a los materiales de consulta y, fundamentalmente, a prácticas inclusivas en las aulas.

Puntualicemos mínimamente cada una de ellas a fin de contextualizar el trabajo desde el cual desarrollamos nuestra práctica en relación con los estudiantes con discapacidad y la experiencia, que hoy nos convoca, respecto de la alfabetización académica universitaria de los estudiantes sordos del campus.

Las *barreras actitudinales* sin lugar a dudas son las que más dificultan e impiden avanzar en una cultura inclusiva. Son las barreras que corresponden a las actitudes, ideas, prejuicios y representaciones de las personas, con o sin discapacidad, con respecto a sus posibilidades.

Existen pensamientos en los distintos actores de la comunidad educativa –docentes y personal técnico administrativo– acerca de “no ser especialista en el tema”, “no estar formado para ello”, “tener que estar dadas las condiciones para” hasta la creencia de necesitar una “pedagogía especial”.

Respuestas incluso, frente al reconocimiento de la situación áulica, de negación o de rechazo.

Sentimientos negativos, miedo, lástima, indiferencia ante lo considerado “otro” y un sinnúmero de imaginarios sociales en juego relacionados con ver el déficit por sobre la persona, en que los diagnósticos determinan el futuro de las personas con discapacidad dentro de las instituciones educativas.

Las *barreras comunicacionales* pueden ser ambientales (interrupciones, distracciones visuales, ruidos), verbales (velocidad, tono, modulación), semánticas y sintácticas (dificultades en el idioma que se utiliza en cuanto a la comprensión, los procesos léxicos y la sintaxis gramatical) y en la utilización de herramientas y tecnologías que no ofrecen múltiples formatos (lector de pantalla, subtítulo, interpretación de lengua de señas, audio descripción de imágenes, lectura fácil, etcétera).

Las *barreras arquitectónicas* son todos aquellos impedimentos u obstáculos físicos que limiten la movilidad de las personas con discapacidad. Si bien se las reconoce como barreras edilicias su concepto es más amplio porque no solo abarca las barreras arquitectónicas en la edificación, incluye las barreras urbanísticas, aquellas que se encuentran en espacios públicos y vías públicas, las barreras arquitectónicas en el transporte, incluso las barreras arquitectónicas en la comunicación en cuanto impedimentos para la emisión o recepción de mensajes.

La eliminación de barreras arquitectónicas en un sentido amplio es aún un gran desafío al momento de transitar los espacios tanto en el interior de las universidades como fuera de ellas, en cuanto a accesos y traslados.

Cuando se trata de instituciones con edificios nuevos suele ser menos conflictivo, no obstante, la lógica de edificios accesibles es aún muy resistida por la normativa vigente respecto del patrimonio cultural que no puede ser alterado, cuestionamientos estéticos y la idea errónea acerca de la desvalorización económica de las propiedades por sobre el derecho de las personas a transitar libremente.

En cuanto a los recursos materiales específicos, estos deben ser pensados no solo en función del mobiliario, sino y fundamentalmente en cuanto a productos y tecnología de apoyo para el aprendizaje (instrumentos y herramientas de estudio), las barreras para la comunicación (interpersonal cara a cara, lengua de señas, virtual) y las barreras en la información.

Las *barreras académicas* en un sentido amplio son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación; en un sentido restringido, son los factores que obstaculizan el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad. Ellas, se evidencian en la falta de estrategias didácticas inclusivas para los problemas de la enseñanza que no tienen en cuenta las dificultades de los estudiantes en los aprendizajes. El desconocimiento acerca de cómo presentar un tema de manera tal que la forma de enseñarlo permita el aprendizaje tanto de estudiantes con discapacidad perceptiva (visual y auditiva) como estudiantes con dificultades en el lenguaje (verbal, abstracto, oral) o con dificultades en la lectoescritura.

Encontramos que, en gran parte, los obstáculos o barreras en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad corresponden a la falta de estrategias didácticas inclusivas. Este problema atañe directamente a la propuesta en las prácticas en el aula por parte de los docentes. De allí la importancia de incorporar *buenas prácticas* desde el respeto a la variabilidad humana, desde la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje.

La propuesta de incorporar *buenas prácticas*, implica acompañamiento y asesoramiento a los docentes acerca de los diversos modos en que hoy se aborda la educación de las personas con discapacidad, en el marco del reconocimiento al ejercicio de su profesión y formación docente para que hablar de buenas prácticas no sea leído como una crítica a su desempeño y permita trabajar la incertidumbre que genera el planteo de ejercer el rol de otra manera a como estaban habituados a hacerlo.

La incorporación de buenas prácticas comienza con la generación de estrategias didácticas inclusivas, es relevante entender que el material de estudio, tanto el material bibliográfico obligatorio como el optativo de los programas, como el que se utiliza como recurso en las aulas (PowerPoint, prezi, línea de tiempo, esquemas conceptuales, filminas, imágenes, videos, etcétera) debe estar disponible en tiempo y forma (formatos accesibles) para todos los estudiantes con y sin discapacidad. Suele suceder que los materiales de estudio se entreguen a demanda por no estar presentados desde el inicio en formatos accesibles, obstaculizando el desarrollo autónomo de todos los estudiantes.

La conformación de un circuito en la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento para las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad

El espacio de Discapacidad-Universidad en el ámbito de la Dirección General de Pedagogía y Desarrollo Curricular de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) fue creado en 2011 para el desarrollo de las tareas de coordinación, organización, planificación e intervención de los dispositivos y acciones orientados a dar respuesta a las situaciones áulicas emergentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Para llevar adelante dicho propósito fue necesario, a su vez, una buena articulación institucional con las actividades de los diferentes equipos que tienen responsabilidad en acompañar a los estudiantes con discapacidad en diversos aspectos respecto de la posibilidad de acceso, permanencia y egreso, que propicie el desarrollo de una mayor cultura inclusiva.

Con la reforma del Estatuto,⁵ recientemente finalizada, la UNGS incorpora en el inciso e) del artículo 4to: “El desarrollo de una política de inclusión educativa y laboral plena y equitativa para las personas con discapacidad, a las que garantiza la accesibilidad física, comunicacional, académica y los apoyos necesarios para el desarrollo de todas sus capacidades”.

El estatuto, a través de este artículo, no solo reconoce el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, sino que también confirma una educación inclusiva que garantice, a través del desarrollo de las configuraciones de apoyo necesarias, una universidad con accesibilidad plena, que constituye uno de los aportes fundamentales para poder dar respuesta a la formación universitaria de los estudiantes con discapacidad.

Siendo el principal objetivo la conformación de configuraciones de apoyo orientadas a un desarrollo autónomo de los estudiantes con discapacidad que los habilite a una formación profesional en igualdad de condiciones que la totalidad de los estudiantes, el eje organizador, en la generación de propuestas de intervención y reflexión de la política institucional, es en función del acompañamiento a los docentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

⁵ Aprobado por Resolución Ministerial 786/2018.

El circuito de trabajo comienza con la incorporación a la dinámica universitaria del estudiante desde el momento mismo de la inscripción a la universidad.

En primera instancia, el equipo de Desarrollo Estudiantil (DE), dependiente de la Secretaría Académica y conformado por psicólogos, tiene la responsabilidad de realizar la entrevista inicial con los estudiantes en la que se toma nota de la historia académica del estudiante. Una vez identificadas las características de cada estudiante, se elabora un informe centrado en las capacidades vinculadas al aprendizaje que permitirán realizar tanto la adaptación de los materiales de estudio como orientar la tarea de enseñanza de los docentes. Los informes constan de los siguientes ítems:

- datos personales y familiares;
- datos acerca de la discapacidad;
- recursos tecnológicos y humanos con las que cuenta para el aprendizaje académico;
- personas que ayudaron o podrían ayudar en el proceso de aprendizaje;
- historia académica y estrategias de aprendizaje;
- capacidades desarrolladas para el desempeño académico;
- grado de dominio, expectativas y otras observaciones.

Entendemos, como institución educativa, que la tarea de acompañamiento a los estudiantes excede a la población identificada como estudiantes con discapacidad, alojando así a aquellos estudiantes que, sin poseer certificado de discapacidad o discapacidad evidente, se acercan espontáneamente o son derivados por los docentes por: conductas antisociales, comportamiento o actitudes inapropiadas con el rol estudiante universitario, dispersión, conflictos con sus pares, dificultades con el aprendizaje, entre otras. La información relativa a cada estudiante se guarda en una base de datos compartida que se actualiza con cada nueva intervención de los equipos involucrados.

Una vez realizada la entrevista inicial, se confecciona el informe que permite la toma de decisiones y comenzar las acciones previas a la cursada. Ellas son:

- a. ubicar a los estudiantes en las aulas y laboratorios accesibles de acuerdo con cada caso;
- b. identificar los materiales de estudio que deben ser procesados, ya que deben estar listos para ser utilizados en el desarrollo de la cursada;
- c. informar tempranamente a los docentes que van a recibir un estudiante con discapacidad y que requiere una determinada intervención;
- d. identificar los dispositivos necesarios para el desarrollo de la cursada;
- e. reunirse con los docentes para ponerlos al tanto de la situación y ofrecerles asesoramiento permanente para ajustar su propuesta de enseñanza.

En relación con los materiales de estudio, el Área de Servicio a la Discapacidad (ASD) de la Dirección General de Biblioteca y Documentación (UBYD) dependiente de la Secretaría de Investigación, se encarga de garantizar a los estudiantes ciegos o con disminución visual la accesibilidad a los materiales de estudio. Entre sus acciones permanentes se encuentran: la adecuación de la bibliografía obligatoria de cada asignatura según el formato que se requiera: audio, braille, en papel con contraste, entre otras; la realización de trabajos prácticos accesibles, materiales anexos, evaluaciones, etcétera. Esta área también provee a los estudiantes con discapacidad perceptiva de los dispositivos necesarios para la cursada (grabadores, notebook con programas específicos, etcétera). La coordinación y esta área están en permanente comunicación para articular el pedido y entrega de los materiales de estudio en tiempo y forma a los estudiantes.

Otro tipo de acciones, no vinculadas estrictamente con lo “académico” pero con incidencia en las trayectorias educativas, son las realizadas por el equipo de la Dirección General de Bienestar Estudiantil, que se ocupa de facilitar el acceso a las actividades de carácter general que incluyen a toda la comunidad universitaria, como: servicio de transporte, bolsa de trabajo, seguro público de salud, deporte y otros dispositivos de facilitación específicos, como el asesoramiento a los estudiantes con discapacidad respecto de pedido de traslados al campus por la obra social, etcétera.

La UNGS cuenta además, con una Comisión de Discapacidad, en la cual participan representantes docentes, graduados, estudiantes, autoridades

del campus y miembros de la comunidad. La comisión se reúne mensualmente y en ella se tratan temas coyunturales y de política universitaria con relación a la educación de los estudiantes con discapacidad. Su función es de asesoramiento como órgano consultivo.

Cabe mencionar también, la tarea que realiza la Dirección General de Infraestructura y Servicios Generales que permanentemente trabaja en el mantenimiento del campus tomando en cuenta las observaciones que los estudiantes manifiestan como usuarios, por ejemplo, renovación de barrales en los baños, estado de los pasillos que están al aire libre que se van rompiendo y dificultan el desplazamiento, modificación del sistema de cierre automático de las puertas de entrada a los módulos difíciles de manipular, adaptación de tablas que ofician de escritorio para los estudiantes usuarios de silla de ruedas, reserva de espacios en el estacionamiento, y todos aquellos obstáculos que surgen en la cotidianidad del campus.

Finalmente, cuando la situación de algún estudiante excede lo puramente académico y requiere de otro tipo de respuestas institucionales, la Secretaría Legal y Técnica interviene proveyendo de una interpretación de las normativas vigentes o la respuesta con la creación de alguna medida institucional. Si bien no es el tema que hoy nos convoca, es importante comprender el vacío legal existente ante estas situaciones que se dan, generalmente, en relación con estudiantes con discapacidad mental psiquiátrica.

En el apartado siguiente, se describirá la tarea de acompañamiento que se realiza con los docentes durante la cursada.

Acciones de apoyo orientadas a los docentes

Las acciones de apoyo orientadas a los docentes, en general, responden a dos grandes niveles de acción:

1. Acciones que requieren respuestas inmediatas para el buen desarrollo de la cursada.
2. Acciones que son planificadas a mediano plazo, como capacitación, revisión de los materiales de estudio, inclusión de la temática en distintos espacios curriculares, etcétera.

A continuación describimos ambos tipos de acciones.

1. Acciones que requieren respuestas inmediatas para el buen desarrollo de la cursada

Primer contacto docente

Se comunica al docente, unas semanas previas al inicio de clases, que un estudiante con discapacidad estará en su comisión; comunicación que, ocasionalmente y según el caso, se hace extensiva a los secretarios académicos de cada instituto, directores de carrera y representantes del instituto en la Comisión de Discapacidad. En esta primera comunicación se transmite la información orientativa respecto de las formas en que el estudiante aprende. También se sugiere en esta primera comunicación los apoyos que requieran realizar en la secuencia de enseñanza ya programada. Es decir, se habilita un espacio de intercambio (que puede ser por correo-e o presencial).

Acompañamiento durante la cursada

Durante la cursada se realiza un seguimiento y se atienden las consultas de los docentes. Las configuraciones de apoyo son pensadas “a partir” del estudiante con discapacidad para el docente y el estudiante, que básicamente tratan sobre los materiales de estudio, evaluaciones, dificultades en el avance de los estudios, etcétera. Además, a mitad de cursada, se consulta sobre la situación del estudiante.

Registro de informes docentes

Finalmente, con el propósito de capitalizar las diferentes experiencias, se elabora un registro con los informes docentes. Los componentes del registro fueron definidos tomando como eje las configuraciones de apoyo de cada caso, ellos son:

- características personales del estudiante;
- grado de autonomía del estudiante en relación con el aprendizaje;
- recorrido académico previo del estudiante;

- accesibilidad a los materiales de estudio;
- formas de transmitir el conocimiento del campo disciplinar;
- estrategias didácticas accesibles necesarias para la enseñanza y el aprendizaje;
- modalidad de evaluación requerida;
- presentación de informe psicopedagógico y de la escuela de egreso;
- red de contención familiar y social, y
- estrategias de estudio incorporadas.

De acuerdo con cada caso, se definen, para la planificación de la enseñanza, distintas formas de intervención en función de las siguientes orientaciones o criterios:

1. Acordar con los docentes las acciones necesarias para el proceso de enseñanza en función de las metas de aprendizaje.
2. Impulsar una comunicación fluida que posibilite un seguimiento dinámico en los casos de intervenciones muy específicas.
3. Orientar en el momento de definir una estrategia de enseñanza novedosa.
4. Informar acerca de las características del estudiante, fortalezas y debilidades y recursos con los que cuenta.
5. Asesorar en la elaboración de secuencias de actividades según el campo disciplinar propio.
6. Asistir en los recursos específicos según las configuraciones de apoyo necesarias.
7. Informar acerca de las características del estudiante, fortalezas y debilidades y recursos con los que cuenta.
8. Incitar el uso de materiales accesibles y fuentes variadas tanto para transmitir los conocimientos como en la comunicación.
9. Promover la producción de soluciones alternativas.

10. Estimular a los docentes para que incorporen gradualmente nuevas prácticas en el aula que les permita nuevas habilidades y conocimientos.
11. Incorporar diversos y variados modos de evaluación.
12. Los registros de informe de los docentes de asignaturas ya cursadas.

En suma, los criterios con los cuales se establecen las intervenciones no varían. Lo que varía son las diferentes formas de intervenir en función de las estrategias y acciones a implementar. Esto se evidencia con claridad, por ejemplo, en las intervenciones cuyo criterio implica la modificación de la modalidad de evaluación.

El criterio con el cual se realizan no varía, ya que todas parten de los mismos criterios: un buen diagnóstico de situación que permita establecer la manera más efectiva de realizar la evaluación, la singularidad del caso, el consenso del docente a cargo, destacando, aunque parezca una verdad de Perogrullo, que la decisión no puede ser producto de una pedagogía del sentido común o de lo que prefiere el estudiante, sino que responde a una planificación de acuerdo con las capacidades y limitaciones de quien debe ser evaluado (estilo de aprendizaje, ritmo, compromiso cognitivo, motriz, perceptivo) el contexto educativo y el conocimiento a evaluar y no implica bajo ningún concepto eximición de contenidos.

En cuanto a las modalidades de evaluación que se han puesto en práctica han sido múltiples, desde la secuenciación de la misma para un estudiante con Asperger que así lo requería, evaluación oral para estudiantes que no podían hacerlo por escrito (teniendo en cuenta los contenidos a evaluar, de nada serviría una evaluación oral en un taller de escritura), la modalidad que más se adapta a la mayoría de los casos y permite acreditación de saberes es la escrita con defensa oral de lo escrito, sobre todo para estudiantes que realizan la evaluación en braille o que tienen dislexia. Por otra parte, la modalidad adoptada no puede ser siempre la misma, es decir que un estudiante no puede hacer toda la carrera acreditando saberes solo con una modalidad de evaluación, esto es, toda su formación profesional acreditada con la modalidad múltiple choice, o modalidad oral, por ejemplo.

2. Acciones planificadas a mediano y largo plazo

Esta segunda línea de acción tiene como objetivo principal la generación de actividades de mejora y apoyo a la enseñanza a través de espacios de formación y capacitación que contemplen diferentes modalidades.

Entre las líneas de acción generadas, es de destacar que, la mejora de las capacidades institucionales para la atención de los estudiantes sordos, es considerada prioritaria, por lo que se enfatiza en el desarrollo de propuestas vinculadas a la enseñanza de español como segunda lengua, definiendo un plan conjunto de actividades para potenciar las acciones y trabajar de manera coordinada el abordaje de la temática, las cuales son desarrolladas en el apartado correspondiente a las actividades de mejora y apoyo a la enseñanza.

Configuraciones de apoyo orientadas a los docentes en función de la enseñanza a estudiantes sordos hablantes en lengua de señas

1. Introducción

La insistencia de escenarios educativos, formales e informales y situaciones de la vida cotidiana: participación política, asistencia médica, acceso a la información en los diferentes medios de comunicación, evidencian una realidad compleja que deja a las personas con discapacidad auditiva, hipoacúsicas o sordas hablantes solamente en lengua de señas en situaciones de incomunicación e indefensión a veces extrema, que obstaculizan el ejercicio de gran parte de sus derechos.

Hagamos el ejercicio de pensar cómo es transcurrir toda nuestra vida con la comunicación mediatizada en una cultura que no es la del lugar que habitan, sin poder leer un diario, sin comprender el subtítulo de una noticia, las indicaciones de los espacios públicos, una receta médica, la boleta electoral, el menú de un restaurante, las instrucciones de un artefacto, la letra de un contrato, una solicitud laboral.

Pensemos, ahora, en su formación educativa, en las actividades de un aula del nivel superior, en las competencias académicas que implican desde operaciones simples a operaciones complejas: tomar apuntes, extraer ideas

principales de un texto o de la explicación de un docente, comprender una consigna de examen, elaborar un texto académico, entre tantas otras.

Para ir adentrándonos en el tema que nos convoca, compartimos el resultado de las producciones escritas realizadas por los estudiantes como punto de partida del curso a dictarse de alfabetización académica para estudiantes sordos.

Durante el desarrollo del Curso de Alfabetización Académica para Estudiantes Sordos, los informes de avances permitieron registrar que

... los estudiantes evidenciaron dificultades para realizar las tareas pedidas en forma autónoma dado que no contaban con una buena competencia del español, de lectura y escritura. [...] al recibir el primer texto (completar la solicitud de inscripción a la universidad) los estudiantes refirieron su imposibilidad para abordarlos a través de la lectura y de realizar producciones escritas [...]. Los estudiantes están aprendiendo cómo funciona todo el sistema lingüístico del español, conocimiento con el que solo contaban en forma muy parcial o fragmentaria. Iniciarlos en este camino requiere mayor cantidad de tiempo, dado que la información a transmitir condice, incluso parcialmente, con la de un estudiante A1,⁶ según el Marco común de Referencia Europea.

Claramente se observa que las políticas educativas de los niveles previos no han logrado generar respuestas para que la formación de los estudiantes sordos no vea vulnerado su derecho a la educación superior. Esta situación es la que se intenta no seguir reproduciendo en la universidad y, por ello, la generación de alternativas institucionales que trabajen en pos de lograr los objetivos propuestos.

El español escrito constituye para los sordos miembros de la comunidad sorda una segunda lengua, en cuanto que son usuarios de la lengua de señas como primera. Esto determina que vivan en una situación necesariamente de educación bilingüe, la cual se concibe 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

⁶ Nivel A1. Usuario Básico: es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera del alumno” (Sánchez y Rodríguez, 1986).

La pretensión de que los estudiantes sordos dominen las cuatro habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión de un idioma que no es su lengua materna, en este caso, el idioma español (expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora) en una gran mayoría es un imposible lógico por la exigencia de la comprensión auditiva, no así, el desarrollo de la expresión escrita y la comprensión lectora.

Estas habilidades o competencias comunicativas juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje a la hora de comprender los materiales de estudio, interactuar con docentes, compañeros y personal de la universidad.

Las configuraciones de apoyo orientadas a los docentes en función de la enseñanza a estudiantes sordos hablantes en lengua de señas están sustentadas sobre tres ejes:

- el relevamiento de las observaciones y consultas de los docentes;
- las intervenciones para el trabajo en el aula implementadas a partir de las observaciones y consultas docentes;
- las actividades de mejora y apoyo a la enseñanza.

2. Relevamiento de las observaciones y consultas acerca del trabajo en las aulas

A partir de las observaciones manifestadas en los informes de los docentes y de la intérprete en lengua de señas que trabajó con los estudiantes sordos en las aulas nos permitió realizar un diagnóstico de la situación desde el cual intervenir, ya que da cuenta del proceso en el que la institución está inserta respecto de la generación de una cultura inclusiva en la que el derecho a la educación esté garantizado para todos. Este proceso implicó en el caso de los estudiantes sordos, el respeto a la diversidad lingüística y el reconocimiento de la barrera comunicativa en cuanto a las prácticas de lectura y escritura.

Nos interesa compartir las observaciones de los docentes y de la intérprete que trabajaron en las aulas con los estudiantes sordos. Los docentes manifiestan:

... el mayor problema que tengo con los estudiantes con discapacidad auditiva es que no pueden interpretar consignas simples, porque no conocen el significado de las palabras, el método logogenia me parece muy interesante para desarrollar la sintaxis y por consiguiente la competencia lingüística de estos estudiantes. Sin embargo, no creo que las clases de matemática sean el ámbito adecuado para tal fin (docente de matemática).

... la mayoría de los estudiantes que se inscriben para hacer el CAU⁷ provienen de escuelas especiales de la zona, que cuentan con intérpretes. El punto central es que, por la forma de enseñanza de las instituciones en cuestión, los estudiantes se manejan perfectamente a través de la lengua de seña pero es muy pobre el manejo que tienen del español escrito y oral (a través de lectura de labios). Como podrás imaginarte, la situación descrita hace que las dificultades aparezcan enseguida ya que cualquier texto que tengan que leer al comienzo de las cursadas les resulta extremadamente complejo (docente de lectoescritura).

F. C. es sorda y no lee los labios. Está asistida por una intérprete en lengua de señas, que no es docente del área. Ella dice que se reúne con F. C. en la semana para hacer las tareas. La primera semana trabajó en grupos, pero la intérprete me pidió que no la hiciera agruparse con los otros, porque ella no llega a traducirle los aportes de todos los miembros del grupo y la estudiante se pierde y no entiende. A esto se suma que no hay señas para todo, por ende, debe reformular con ejemplos cada concepto (según lo que la intérprete entiende). F. C. entregó los trabajos en tiempo y forma, sin embargo, su asistente dice que le cuesta muchísimo entender los textos y que solo la comprensión le lleva casi las cuatro horas de clase. Por esta misma razón, siempre está una clase atrasada respecto del resto de sus compañeros. La misma asistente me dice que no sabe “cómo va a hacer con los textos de la carrera” y esto es lo que me preocupa mucho. Ella vendrá para leer el texto del parcial con la ayuda de su intérprete. Una vez que termine la lectura, resolverá el parcial por escrito, sin intérprete (docente de lectoescritura).

⁷ CAU: Curso de Aprestamiento Universitario, hasta el año 2018 la realización de este curso, que consta de tres talleres (Matemática, Lectoescritura y Ciencia), era requisito de ingreso a las carreras de pregrado y grado en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

A. M. comenzó quince días después que F. C., por lo cual perdió las dos primeras semanas de clase. Aún no tiene libro propio, trabaja con el de la intérprete, porque dice que no tiene dinero y que la beca aún no le salió. A. M. es sordo y lee también los labios (esto facilita la comunicación conmigo). Se unió a F. C. y ambos trabajan con la intérprete en forma permanente. Entregó los trabajos en tiempo y forma. Parece más desenvuelto, de todos modos le lleva mucho tiempo comprender los textos. Él vendrá para leer el texto del parcial con la ayuda de la intérprete. Una vez que termine la lectura resolverá el parcial por escrito, sin intérprete (docente de lectoescritura).

De los temas importantes, me parece que el más preocupante es el de F. C. Desde la más absoluta ignorancia pregunto: ¿no debería aprender primero (si es que se puede en la vida adulta) lectura de labios, siendo esta la condición que la tornaría autónoma? No sé si es un aprendizaje que lleva meses o años, pero no me imagino cómo podría hacer toda una carrera universitaria dependiendo de un intérprete, que debería tener competencias propias para entender cada una de las materias de la carrera (docente de lectoescritura).

Por su parte la intérprete en lengua de señas manifestó acerca del taller de matemática:

... se hace indispensable revertir paulatinamente, el escaso nivel y competencia que presentan los alumnos en su segunda lengua, el español, tanto para la lectura del material como para las consignas de las evaluaciones y los trabajos prácticos. En particular, para esta segunda cursada, sugiero se trabaje el español recortado a este espacio, a partir de los materiales teóricos específicos pertenecientes al CAU. Esto les permitirá a los alumnos desarrollar más independientemente las actividades requeridas en la cursada.

La intérprete en lengua de señas también se manifestó acerca del taller de lectoescritura:

Las preguntas que surgen ahora son no solo las que se refieren a cómo enseñar lengua escrita en el nivel superior a estudiantes con esta discapacidad, sino también en qué medida lo que observamos como logros son tales. En este sentido, habría que investigar en qué grado o nivel se produce la comprensión de un texto escrito y cómo incide esto en la formación de grado. La escritura podría tener un lugar secundario en el resultado final previsto, en los objetivos (no

en la práctica), pero la comprensión es central. En este sentido, va la sugerencia de implementar institucionalmente espacios didácticos específicos.

Tanto en los relatos de los docentes como en el de la intérprete aparece una preocupación genuina con respecto a la escasa construcción de los conocimientos necesarios en los niveles previos para que los estudiantes sordos logren desarrollar la alfabetización académica requerida en este nivel.

Este diagnóstico de situación permite orientarnos en la necesidad de andamiajes graduales y diversos, respecto del aprendizaje del español como segunda lengua a fin de generar las configuraciones de apoyo institucionales que permitan que los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos puedan sostenerse en el tiempo.

3. Intervenciones para el trabajo en el aula

Recuperando lo dicho anteriormente, consideramos un buen punto de partida reconocer la situación de los estudiantes sordos como compleja y diversa, esto es –y es conveniente insistir en ello– que cada uno hará su propia trayectoria educativa, ya que no todos tendrán los mismos puntos de partida ni las mismas dificultades ni utilizarán las mismas estrategias para aprender, como el resto de los estudiantes con o sin discapacidad.

La primera tarea, como ya se ha explicitado, consiste en realizar un detallado diagnóstico de la situación, conociendo las condiciones previas de cada estudiante respecto de las actividades académicas. Esto implica considerar los múltiples contextos –los cuales describiremos más adelante al desarrollar las consideraciones para la planificación de las configuraciones de apoyo– y no suponer que la sola incorporación del intérprete en lengua de señas resuelve el obstáculo. Se requiere comprender la complejidad –en términos lingüísticos– que los materiales de estudio, pueden presentar para los estudiantes.

Nos debemos repensar el modo de plantear el problema para no confundir cuál es el eje de la cuestión ya que sin dudas, son muchas las variables que intervienen y a partir de las cuales podemos formular algunos criterios sobre cómo orientar la tarea de acompañamiento a los docentes en función de:

- a. *Las configuraciones de apoyo* que mejor se ajusten a la situación. Se recomienda recuperar la singularidad de cada estudiante con discapacidad auditiva. No enmarcar en un patrón común a todos los estudiantes con discapacidad auditiva, sordos e hipoacúsicos, aún de aquellos que se comunican solo en lengua de señas (LS).
- b. *Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje* y la posibilidad de establecer un vínculo docente-estudiante que sea directo, y sin mediación en las producciones del estudiante, sobre todo en la evaluación de los aprendizajes.
- c. *El rol del intérprete en lengua de señas*, en cuanto a los límites y alcances.

a. Configuraciones de apoyo

Para determinar las configuraciones de apoyo es fundamental dar cuenta de la heterogeneidad de los estudiantes sordos que ingresan a la universidad con relación al aprendizaje de habilidades lingüísticas y comunicativas, es decir, se debe considerar los siguientes ítems:

- momento en que perdió la audición (prelingüística o poslingüística);
- si utiliza audífonos o ha sido implantado;
- pertenencia a la Comunidad Sorda,⁸
- si solo se comunica en LS y requiere de la mediatización de un intérprete;
- si realiza lectura labial;
- si ha adquirido competencias lingüísticas bilingües;
- grado de lectocomprensión del español.

⁸ “Siguiendo la convención propuesta por James Woodward (1972), utilizamos *sordera* con minúscula cuando nos referimos a la condición audiológica de no oír, y *Sordera* con mayúscula cuando nos referimos a un grupo particular de personas sordas que comparten una lengua, la American Sign Language (ASL) y una cultura” (en Padden y Humphries, 1988: 2; cita traducida por Omar Barbosa Azevedo, Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, España).

Al trabajar con los docentes y el equipo de Desarrollo Estudiantil las situaciones áulicas de los estudiantes con discapacidad auditiva (DA), sordos e hipoacúsicos, observamos que en mayor o menor medida los estudiantes que solo utilizan LSA, al momento de enfrentarse con la lengua escrita evidencian dificultades profundas para la producción y trabajo con los textos.

Dada las dificultades evidenciadas por los estudiantes en la competencia del español de lectura y de escritura, cabe suponer que en los niveles educativos previos no se consideraron entre las estrategias de enseñanza el andamiaje desde una educación bilingüe, respetando la adquisición temprana de la LS (en nuestro caso argentina, LSA) como primera lengua y el español escrito como segunda lengua por ser el idioma del lugar en el que habitan.

Al llegar al nivel superior, el encuentro de la Comunidad Sorda, con predominio de la LS con la lógica institucional universitaria, con un fuerte predominio de la escritura académica y la lectocomprensión del español, exige que tanto la institución como el estudiante sordo estén dispuestos a ponerse en comunicación. Esta obviedad no es tal, si se considera las muchas ocasiones en que hemos sido testigos de la negativa de una institución (respecto de la incorporación de intérpretes) o la negativa de los estudiantes sordos (respecto de revertir su escasa formación en la lectura y escritura del español).

Desde la institución, como ya hemos comentado, se trabaja para encontrar las estrategias adecuadas en la inclusión de todos los estudiantes, incorporando recursos que permitan el acceso y aprendizaje de los contenidos curriculares y el logro de las competencias académicas propias del nivel en favor de los aprendizajes de todos. La dificultad en este caso es que no se trata de configuraciones de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias que cursan. Se trata de ofrecer herramientas de alfabetización básica para gradualmente incorporar herramientas de alfabetización académica y esto requiere unos tiempos que no alcanza con que se desarrollen en simultáneo con la cursada.

En el apartado siguiente compartiremos las estrategias de enseñanza y aprendizaje como *configuraciones de apoyo* para el acceso a la lectura y escritura requerido por el nivel en los estudiantes sordos.

b. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

En las diversas intervenciones en las tareas que los procesos de enseñanza de los estudiantes sordos presentan, es necesario precisar las estrategias, recursos y modificaciones en las evaluaciones, como configuraciones de apoyo de acuerdo con los datos del estudiante en la interacción con docentes, otros estudiantes, intérprete, en suma, la institución en su conjunto.

Una digresión importante, previa a la presentación de las orientaciones a los docentes, es tener en cuenta que, más allá del grado de autonomía que tenga el estudiante con discapacidad auditiva, sordo o hipoacúsico, hay dos variables que incuestionablemente se ven afectadas: el *tiempo* y el *espacio*, por ejemplo, el espacio de tiempo que se produce entre la emisión del mensaje y su recepción debido al proceso de interpretación y la utilización del espacio, dirección y velocidad de movimientos al señalar la explicación docente, que también se evidencia respecto del trabajo con las consignas y los textos. No estamos hablando de un mensaje diferido como puede ser el que ofrece la educación virtual, hablamos de tener en cuenta que el estudiante sordo, a diferencia del estudiante oyente, no puede recibir información auditivamente y ver al mismo tiempo, alterna para ver la información que percibe en los textos con lo que observa, por ejemplo, en el pizarrón, en un gráfico, etcétera.

En las distintas intervenciones generadas a partir de las observaciones e inquietudes de los docentes, se han podido incorporar estrategias de acuerdo con la estructuración espacial y temporal para facilitar la comunicación y el acceso al conocimiento:

- consignas bien explicitadas y en forma directa, sin ambigüedades, conceptos que impliquen una abstracción compleja, ni tecnicismos, para que puedan ser comprendidas;
- incorporación de toda la apoyatura visual posible (uso del pizarrón, incorporar materiales concretos, escenificaciones, fotografías, cuadros, láminas, carteles, esquemas y toda aquella información que ejemplifique o complemente aquello que se quiere transmitir;
- un glosario alfabetizado de las palabras y expresiones de los textos que son difíciles de comprender, junto con su significado o algún comentario con el propósito de reforzar las habilidades adquiridas con relación al español escrito y la lectocomprensión;

- trabajos prácticos de los temas y textos con entregas parciales, este material si bien puede ser utilizado para todos los estudiantes, para el estudiante sordo es una estrategia didáctica necesaria que le permite la gradualidad de los contenidos, puede trabajarse al modo de un *portfolio*;
- realización de cuadros y mapas conceptuales de los temas desarrollados durante la clase;
- trabajo en los espacios de clases complementarios, con explicaciones personalizadas;
- entrega de material de lectura adicional para favorecer el acceso a la lectura;
- espacios de tutorías;
- manejo de los turnos comunicativos para la participación de los estudiantes sordos en consonancia con lo explicitado acerca de los tiempos diferidos, propios de la interpretación.

c. El rol del intérprete

La UNGS incorporó al intérprete en LSA como mediador comunicativo entre el docente, el estudiante y la tarea, en los talleres del CAU y en dos asignaturas generales comunes a todas las carreras de pregrado y grado.

Desde la institución se trabaja acerca de las dificultades de la interpretación y del encuadre de la tarea de acuerdo con el texto de *Ética y procedimiento profesional para intérpretes de lengua de señas* (Burad, 2008) en cuanto a la necesidad de:

- conocer el vocabulario del campo disciplinar;
- contar con la información necesaria respecto de lo que se va a interpretar;
- estar dispuesto a la construcción constante por medio del diálogo con los docentes, los estudiantes y la institución;
- entender la metodología que el docente utiliza;
- trabajar conjuntamente los problemas de comprensión y expresión;

- acompañar en el proceso de llevar paulatinamente al estudiante hablante de LSA a un mayor conocimiento de la lengua castellana.

En las experiencias desarrolladas hasta el momento, como ya hemos comentado, se emplearon encuentros previos al inicio de la cursada a fin de poner en conocimiento a los coordinadores de los talleres la propuesta de inclusión de estudiantes sordos y de la presencia del intérprete en el aula.

En segundo lugar, se garantizó que el intérprete cuente con el material bibliográfico de la materia, conozca los contenidos y la metodología propuesta en el curso y se comunique con el docente a cargo.

A fin de evitar problemas se acordó que la intérprete debía limitarse a comunicar fielmente lo que se diga en el aula y servir de puente entre el estudiante sordo, los docentes y compañeros en el aula.

Se definió una modalidad de interpretación simultánea para el desarrollo de los temas nodales, como también para los demás temas y consignas de trabajo en el aula, que no hayan sido comprendidos en la cursada anterior (ya que se trata de estudiantes que se encuentran recursando la materia), y cuyo acceso en español, presenta un nivel de dificultad lingüística significativa.

Para las clases complementarias, la modalidad pautada fue la interpretación consecutiva⁹ dado que los estudiantes conocían los contenidos de la materia y pueden seguir el desarrollo del ejercicio escrito en el pizarrón como ejercitación de los temas.

En cuanto a las intervenciones de la intérprete requeridas por los estudiantes sordos, se acordó que la intérprete retoma la simultaneidad cuando la docente puntualice al final las características y conceptos del ejercicio desarrollado.

Finalmente, con relación a las *evaluaciones* parciales e integrales, se solicita la participación de la intérprete en caso de presentarse alguna situación particular, dado que se consensuó trabajar modelos evaluativos del CAU para que la identificación de los problemas y de los datos pueda resolverse debido al conocimiento del léxico específico.

Si bien la incorporación del intérprete, en cuanto a configuraciones de apoyo vinculadas a la accesibilidad lingüística y comunicativa, es lo que permite realizar este registro de estrategias e intervenciones

⁹ En la interpretación consecutiva, el intérprete escucha al interlocutor del idioma de origen y ofrece una versión traducida. Difiere de la interpretación simultánea que es la que se utiliza en las clases magistrales y conferencias.

pedagógico-didácticas específicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes con DA, sordos e hipoacúsicos. Las dificultades que se han presentado en esta experiencia, particularmente con respecto al acceso a la bibliografía en español, es un tema en el que nos encuentra comprometidos como institución educativa.

Este escenario ha puesto en evidencia la complejidad que tiene la educación de estudiantes con discapacidad auditiva, sordos e hipoacúsicos en el nivel superior y, la incorporación del servicio de intérprete, la necesidad de ir sumando otras instancias formativas que permitan fortalecer el trabajo docente y el conocimiento del idioma español como estudiantes de universidades nacionales de la Argentina.

4. Actividades de mejora y apoyo a la enseñanza

En el marco del Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el ámbito de la enseñanza universitaria,¹⁰ se han diseñado y puesto en ejecución diversas actividades formativas en pos de avanzar en *acciones institucionales* que contribuyan a generar *mayor cultura institucional inclusiva*.

Aquí solamente describiremos aquellas actividades que originaron este libro y que fueron programadas como acciones institucionales de mejora y apoyo a la enseñanza¹¹ de la formación de los estudiantes sordos:

1. Capacitación y asesoramiento a los docentes de lengua para el dictado del curso de español como segunda lengua, destinado a los estudiantes sordos hablantes de LS. Esta capacitación es la que da origen al desarrollo de esta publicación.
2. Curso a distancia para intérpretes en lengua de señas para el trabajo en el nivel universitario a distancia. Este curso se presentó a través de formación continua y los contenidos fueron elaborados para la modalidad virtual a fin de facilitar el acceso a interesados de diferentes provincias. Hubo que limitar el número de inscriptos, dada la amplia convocatoria, y quedó la expectativa de una nueva convocatoria en un número significativo de intérpretes.

¹⁰ Resolución Ministerial 2016, 1066-E-APN-SECP#ME.

¹¹ Para más información sobre las actividades, ver anexo.

3. Curso sobre método logogenia. Este curso se presentó en el ámbito de la formación continua, se realizó en modalidad virtual y significó una experiencia interesante para pensar como otra configuración de apoyo en la enseñanza del español como segunda lengua de los estudiantes sordos.
4. Registro de intérpretes de LS para educación superior en la región. Las acciones previstas para esta actividad desde la institución consistieron en la definición de los campos del registro –en consulta con las demás universidades– y el diseño y armado del registro. La finalidad es que esté inserto en el sitio web de la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) del Consejo Interuniversitario Nacional.
5. Dictado de un curso de español como segunda lengua para estudiantes sordos hablantes de LS. Respecto del dictado de este curso, las docentes desarrollaron un cuadernillo de trabajo con actividades similares a las que se desarrollan en el taller del CAU de lectoescritura juntamente con el personal experto y de la Secretaría Académica. En el apartado siguiente se explicitará la fundamentación de la propuesta.

Por último, compartir la experiencia acerca de los materiales utilizados para la alfabetización académica de los estudiantes sordos, acompañado de la perspectiva teórica que los sustenta, constituyó el objetivo de la publicación de este libro destinado a docentes universitarios y de institutos superiores de formación docente.

Es preciso disponer de la matriz teórica desde la cual reflexionamos e intervenimos y testimoniar la experiencia en la capacitación a los docentes como las expectativas en relación con el curso. Es en la tensión de desarrollar formas de enseñar que respeten las diferencias en un sistema educativo que no ha podido generarlas. Se responsabiliza a la institución universitaria y a sus docentes de la falta de respuestas pedagógicas didácticas para la inclusión.

Como institución consideramos inadmisibles que las respuestas a los problemas didácticos que surgen de atender a la diversidad sean leídos solo como tarea del docente asumiendo la responsabilidad de disponer de los medios, como también de crear las condiciones para elaborar las acciones necesarias que apoyen a los docentes en las particulares condiciones

didácticas que la presencia de estudiantes en esta situación educativa, sordos hablantes de lengua de señas, presenta.

En el dialogo con los docentes en relación con la cursada de los estudiantes sordos, lo primero que surge es la preocupación porque no avanzan. Las evaluaciones en forma escrita evidencian producciones muy limitadas en las que el contenido no puede ser evaluado. Esta situación es muy diferente de cómo aprenden en los niveles previos.

En el nivel primario, no incide para pasar de grado el nivel de español escrito,¹² el trabajo del aula es desarrollar la primera lengua que es la lengua de señas y cuando se es competente en la lengua, se va incorporando la enseñanza del español como segunda lengua. Por ello, la evaluación se resuelve de forma oral en lengua de señas y la escritura queda reducida a evaluaciones en oraciones simples, situación que no puede replicarse en el nivel superior. Resulta importante entender esto, el problema incluso es previo, se comienza enseñando gramática de la lengua de señas porque acceden a la educación formal sin las habilidades lingüísticas de su primera lengua.

La formación en el nivel medio, resulta un tema poco explorado y la forma que reclaman los estudiantes para el nivel superior permite deducir que en el secundario la enseñanza y el aprendizaje se centran en la primera lengua, entendiendo esto como una configuración de apoyo suficiente. ¿Cómo trabajar entonces en el nivel superior?

Pensar en acompañar a los docentes y estudiantes respecto de la lecto-comprensión y escritura del español demandó la consideración institucional de una diversidad de variables no solo didácticas sino también culturales, sociológicas y psicolingüísticas respecto de los estudiantes sordos.

Y este fue el punto de inflexión, intentábamos trabajar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la producción de textos y lectura académica, cuando no estaba garantizada aún la accesibilidad comunicacional, condición necesaria para avanzar en la accesibilidad académica.

¹² Hay muchas investigaciones respecto de la enseñanza en niños sordos, una de las más actuales y en la que me baso para esta afirmación fue generada en la cátedra de Investigación Educativa y Sociocomunitaria de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Salvador por el material docente documentado.

Fundamentación acerca del porqué de un taller de español como segunda lengua para estudiantes sordos e hipoacúsicos

Los argumentos por los cuales consideramos imprescindible comenzar a trabajar la enseñanza del español como segunda lengua responde a un propósito fundamental: la alfabetización académica de los estudiantes sordos. Desde este objetivo, podemos reagrupar los argumentos en cuatro grandes dimensiones:

1. La capacidad institucional.
2. Los debates actuales acerca de la formación de los estudiantes sordos.
3. Las prácticas en el aula.
4. La formación profesional de los estudiantes sordos.

1. La capacidad institucional

Desde la capacidad institucional, la responsabilidad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, una política educativa institucional comprometida en generar los saberes requeridos para posibilitar nuevas prácticas que constituyan configuraciones de apoyo para los estudiantes sordos. Esto es, nuevas formas de intervención que permitan superar las dificultades detectadas en las competencias comunicativas del español, específicamente, respecto de la producción escrita y la lectocomprensión ofreciendo nuevos modelos para el desarrollo del lenguaje –su facultad lingüística– con relación a la lectura y la escritura.

En este sentido, frente a la existencia de dos modelos educativos, el monolingüismo y el bilingüismo, y teniendo en cuenta el rasgo principal sobre el que se sostiene cada uno de estos modelos: “La diferencia principal entre ellos radica en considerar a las personas sordas básicamente como deficitarios para adquirir la lengua mayoritaria de la comunidad oyente o, por el contrario, como competentes en el manejo de la lengua minoritaria: la lengua de signos” (Domínguez Gutiérrez, 2003).

Consideramos que son necesarias estrategias de enseñanza basadas en el bilingüismo para que los estudiantes sordos logren un acceso completo a la formación curricular y a la información cultural.

Frente a la hipótesis presentada, acerca de la necesidad de garantizar la accesibilidad comunicacional como condición necesaria para avanzar en la accesibilidad académica, se toma la decisión de brindar auxilio para mejorar la competencia en español escrito de los estudiantes sordos en el trabajo con las consignas, las producciones escritas y tiempos necesarios para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Las experiencias realizadas permitieron registrar que en las instancias de aprendizaje en las que se incorporó la intérprete y los estudiantes pudieron responder a los requerimientos académicos solicitados respecto de la escritura académica, ello significa que se logró el objetivo propuesto.

Al poder trabajar los textos y producciones, con la apoyatura necesaria, esto es, no solo la intérprete, sino y fundamentalmente con clases complementarias en que trabajar las consignas, el respeto en los tiempos necesarios de cursada –en promedio los estudiantes cursaron dos y tres veces cada materia– posibilitaron que el desempeño de los estudiantes fuese el esperado.

En esta línea de pensamiento, estamos en condiciones de afirmar que la experiencia llevada a cabo constituyó una herramienta institucional que permitió confirmar que la alfabetización en el idioma español como segunda lengua, no viene dada por los niveles educativos obligatorios previos.

Posicionarnos desde esta dificultad concreta nos compromete como institución educativa en la generación de configuraciones de apoyo que permitan superar las barreras detectadas en las competencias comunicativas del español, específicamente, la producción escrita y la lectocomprensión para ofrecer nuevos modelos para el desarrollo del lenguaje –su facultad lingüística– para la lectura y la escritura.

2. Los debates actuales acerca de la formación de los estudiantes sordos

Los debates actuales en la formación de los estudiantes sordos acerca de la posibilidad de adquirir la lengua del país en que habitan, a partir de la experiencia desarrollada, refuerza la postura de los investigadores que fundamentan que los sordos pueden aprender la lengua escrita que usa la

sociedad en la que están integrados a pesar de que no es la escritura de su lengua natural (por ejemplo: Reagan, 1990; Skliar, Massone y Veinberg, 1995; Svartholm, 1999; Macchi y Veinberg, 2005; Pertusa y Fernández Viader, 2004; Massone, Simón y Druetta, 2003; Fernández Viader y Yarza, 2004).

Más allá de las diversas posiciones, acompañamos el desarrollo de la Dra. Russell acerca de un modelo inclusivo que favorezca las trayectorias educativas de los estudiantes sordos.

Por otra parte, las teorizaciones acerca de reconocer que la dificultad reside en los mecanismos lingüísticos de comprensión y producción, es decir, en aquellos mecanismos que evidencian el conocimiento y dominio que se tiene de una lengua y de sus reglas para poder operar con ella competentemente, hace necesario recuperar la importancia respecto de la didáctica de la lengua escrita, de abordar los contenidos con un enfoque comunicativo y de segundas lenguas y reflexionar acerca de la relación con la LSA en la alfabetización y enseñanza del español, temática muy bien analizada en el trabajo de investigación de la Cátedra de Investigación Educativa y Sociocomunitaria de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad del Salvador denominado *“Estrategias docentes para enseñar la lengua escrita a alumnos sordos que tienen la lengua de señas como primera lengua”*.¹³

Esto implica entender que no solo es necesario conocimientos del español, se deberá también sumar el vocabulario y el género discursivo propios de la comunidad textual a la que se ingresa con el objetivo de lograr una buena alfabetización académica que le permita participar de la cultura discursiva propia del campo profesional correspondiente al nivel superior.

3. Las prácticas de enseñanza en el aula universitaria

Con relación a las prácticas de enseñanza en el aula universitaria, muchos de los criterios han sido desarrollados en el punto (b): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Nos interesa remarcar aquí que el problema señalado, en cuanto al desarrollo de competencias en lectura y escritura esperada en el nivel universitario, excede al rol docente universitario,

¹³ Cátedra de Investigación Educativa y Sociocomunitaria (2016), carrera de Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

quienes asumieron la toma de decisiones institucionales respecto del acompañamiento y trabajo en la lectura de los manuales de los talleres, en las producciones escritas, en el dialogo e intercambio con la intérprete para el esclarecimiento de los conceptos, en el trabajo de elaboración de consignas que comprendan sin simplificar los contenidos propios de las asignaturas.

4. La formación profesional de los estudiantes sordos

El análisis de la situación presente en los informes de los docentes que han tenido estudiantes sordos en las aulas y las coincidencias encontradas en las observaciones y consultas de los docentes, planteadas durante el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria desarrollado en la Universidad de Buenos Aires en 2009, acerca de:

¿Cómo mediar entre el sordo y la información sin menoscabar la calidad de la enseñanza universitaria y sin desatender al grupo áulico total? ¿Cómo se puede lograr sincronizar los tiempos del sordo y su acceso a la información con los de los profesores, para que llegue preparado en tiempo y forma a la evaluación? ¿Qué tipo de evaluación puede afrontar? ¿Cómo facilitar la accesibilidad a la información sin que ello desequilibre la igualdad de oportunidades? ¿Qué recursos disponibles se pueden aplicar? (Beltrami *et al.*, 2009).

Las distintas instancias implementadas y las configuraciones de apoyo logradas dan cuenta de que la incorporación de intérprete en las aulas es condición necesaria pero no suficiente como respuesta a las inquietudes conceptuales respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos.

Una de las intervenciones más destacadas es en función del trabajo docente acerca de la necesidad de transmitir a los estudiantes sordos a integrar contenidos comunicativos, léxicos y gramaticales que hacen a la enseñanza del español como segunda lengua y de los docentes en lograr comunicarse con los estudiantes más allá de la presencia de la intérprete.

Esto conlleva a otra intervención, que entra en tensión con los tiempos institucionales del nivel superior, la posibilidad de generar en conjunto, textos accesibles de los conceptos trabajados en clase, para que los estudiantes puedan luego estudiarlos por sí mismo.

De este mismo orden, y con un grado de respuesta mayor –en cuanto a posibilidades concretas de ser llevado a cabo– son las intervenciones acerca de apoyatura en elaboración de glosarios, materiales anticipados, láminas, ejercitación con preguntas orientadoras, favoreciendo el intercambio de información antes de la lectura para desarrollar la habilidad de lectocomprensión.

Desde la formación de los estudiantes sordos

En primer lugar, el reconocimiento de que, en buena medida, la situación acerca de la escritura académica de los estudiantes sordos y la lectocomprensión de los textos académicos en español es producto de la educación recibida, en cuanto el sistema educativo argentino les ha brindado la lectocomprensión del idioma nacional de manera sesgada.

En el desarrollo del texto quedó reflejado en más de una oportunidad, el escaso nivel y competencia que presentan los estudiantes sordos en su segunda lengua, el español. En su rol de estudiantes universitarios, ciudadanos argentinos y futuros profesionales, las universidades tienen la obligación de una formación académica competente en el idioma del país que habitan y los estudiantes el derecho al desarrollo de dicha competencia comunicativa, entendiendo por tal:

... la competencia comunicativa hace referencia al aprendizaje de alguna lengua, es decir, se pretende que el educando sea competente para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como en la escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana, la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Del Risco Machado, 2008).

En segundo lugar, la evidencia acerca de que las respuestas, que desde los métodos de intervención tradicional la educación ha implementado para resolver esta problemática, han sido insuficientes, dejando una vez

más la frustración del lado de los estudiantes que aún siguen quedando por fuera de la posibilidad de una formación universitaria.

La manera de solucionar la accesibilidad comunicacional descansa en la idea de que siendo sorda necesaria y únicamente se comunica con LS proyectando un estereotipo de la persona sorda que no incorpora al colectivo de personas con discapacidad auditiva, menos aún la multiplicidad de configuraciones de apoyo que pueden solucionar la accesibilidad comunicacional, en que la LS es una de ellas.

En tercer lugar, solidario con lo anterior, de acuerdo con la convención ya citada, compartimos el criterio con respecto a que:

La accesibilidad comunicacional en las universidades se debe resolver a través de una herramienta que sea inclusiva para todo el colectivo y el conjunto de alumnos/as (inclusión entre ellas y entre aquellas y las personas sin discapacidad) y ello solo se logra con la tecnología pudiendo ser el subtítulo o el programa de pase de voz a texto o cualquier otra similar. En ese marco, se logra un equilibrio de ejercicio de los derechos a la educación y a la comunicación acorde a la CDPCD (Cabeza, 2014).

Por último, la necesidad de puntualizar cuál es la barrera que impide una formación académica de los estudiantes sordos en igualdad de oportunidades que sus pares.

A esta altura de lo trabajado queda claro que seguir presentando el problema desde la aceptación o no del intérprete en lengua de señas y la necesidad o no del conocimiento del idioma español, es partir desde un mal diagnóstico de la situación que termina ofreciendo respuestas fragmentadas y con escasos resultados de avances.

A modo de conclusión

Tenemos como institución educativa la convicción de que una formación universitaria para los estudiantes sordos, hipoacúsicos o con discapacidad auditiva hablantes exclusivamente en LS no es una respuesta adecuada. Consideramos que es necesario favorecer la adquisición de las competencias lingüísticas del idioma español para cursar estudios universitarios, para la futura inserción profesional y para la vida.

Ofrecer como institución, talleres de español como segunda lengua para el desarrollo del lenguaje –su facultad lingüística–, la lectura y la escritura que les permita el desarrollo de una buena alfabetización académica.

Comprender que los tiempos para la adquisición de una buena alfabetización académica exceden los tiempos que el calendario académico ofrece para el dictado de estos talleres de español como segunda lengua, pero que sin dudas son el camino para una educación inclusiva que les permita acceder al conocimiento para una formación universitaria en igualdad de oportunidades que sus pares como menciona Rusell y García en los capítulos que siguen.

En este sentido, los instrumentos diseñados y desarrollados por las docentes para los estudiantes sordos en función de la falta de conocimiento de la lengua en la que se desarrolla su formación universitaria, demuestra que la experiencia realizada, si bien ha sido una respuesta inclusiva para el aprendizaje del español como segunda lengua, no logró el desarrollo de los conocimientos que se requieren en esta etapa. No obstante, lo más significativo de la experiencia es que los estudiantes han descubierto la importancia del desarrollo de la habilidad de escribir frente al desconocimiento de la estructura de la lengua escrita y la necesidad de superar las limitaciones lingüísticas que hoy presentan para el trabajo con los textos escritos.

Quizás en un futuro la respuesta sea una educación bilingüe que les permita competencias comunicacionales en su primera lengua y en la lengua nacional escrita, en nuestro caso el español como segunda lengua con desarrollos tecnológicos que permitan buenos subtítulos o buenos programas que conviertan la voz a texto.

En síntesis, respecto de los estudiantes sordos que ya están en nuestras aulas, se requiere de una propuesta sostenida en el tiempo y respecto de los futuros estudiantes universitarios sordos, una propuesta educativa de los niveles obligatorios que contemple la enseñanza tanto de la primera lengua como de la segunda, ofreciendo una alfabetización académica que, en el respeto de la diversidad cultural sorda, reconozca la lengua de señas como su primera lengua desde una formación bilingüe.

La propuesta que compartimos en las páginas siguientes parte de esta premisa central.

Bibliografía

- Barbosa Azevedo, Omar (2015). “Investigación cualitativa con la comunidad sorda”. *Campo Abierto. Revista de Educación*, vol. monográfico 1(1), pp. 31-47. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1683>.
- Beltrami, Zulema; Perelli, Verónica; Reznik, Lia; Seda, Juan y Shaferstein, Carolina (2009). “Adecuaciones curriculares para discapacitados auditivos. Relato de experiencia pedagógica”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Universidad de Buenos Aires.
- Burad, Viviana (2008). *Ética y procedimiento profesional para Intérpretes de Lengua de Señas*. Mendoza: Efe, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- Cabeza, Juliana (2014). “Diversidad en los medios de comunicación en el colectivo de personas con discapacidad auditiva y accesibilidad comunicacional”. Ponencia presentada en la VIII Jornada Nacional sobre Discapacidad y DD. HH.: “Avances y barreras en la construcción de una universidad accesible”, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Del Risco Machado, Rosalía (2008). “Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua”. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (2003). “¿Cómo acceden los alumnos Sordos al lenguaje escrito?”. *Enseñanza & Teaching*, vol. 21, pp. 201-218.
- Fernández Viader, María del Pilar y Yarza, María Virginia (2004). “La política educativa española en el último cuarto de siglo: su incidencia en la educación de los sordos”. En Fernández Viader, María del Pilar y Pertusa, Esther (coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 171-190). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Massone, María Ignacia; Simón, Marina y Gutiérrez, Claudia (1999). “Una aproximación a la lengua escrita en la minoría Sorda”. *Lectura y Vida*, año xx, nº 3, pp. 24-33.
- Massone, María Ignacia; Simón, Marina y Druetta, Juan Carlos (2003). *Arquitectura de una escuela para sordos*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Macchi, Marisa y Veinberg, Silvana (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Padden, Carol y Humphries, Tom (1988). *Deaf in America. Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pertusa, Esther y Fernández Viader, María del Pilar (2004). “La lengua escrita en el niño sordo: la escritura”. En Fernández Viader, María del Pilar y Pertusa, Esther (coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Reagan, Timothy (1990). “Cultural Considerations in the Education of Deaf Children”. En Moores, Donald y Meadow Orlans, Kathryn (eds.), *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.
- Sánchez, María Pilar y Rodríguez de Tembleque, Rosario (1986). “La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales”. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 9, n° 33, pp. 3-25.
- Skliar, Carlos; Massone, María Ignacia y Veinberg, Silvana (1995). “El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo”. *Infancia y Aprendizaje*, n° 69-70, pp. 85-100.
- Svartholm, Kristina (1999). “Bilingüismo dos surdos”. En Skliar, Carlos (org.), *Atualidade de educação bilíngüe para surdos*, vol. 2. Porto Alegre: Mediação.
- Yarza, María Virginia (2015). “Comunidad sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita”. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. Disponible en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/165>.

Anexo: actividades del Proyecto de Apoyo al Desarrollo y Fortalecimiento de Capacidades Institucionales para la Atención de Necesidades de Personas con Discapacidad en el ámbito de la enseñanza universitaria

A continuación, compartimos un breve resumen del conjunto de las actividades programadas que acompañaron las propuestas destinadas específicamente a estudiantes sordos e hipoacúsicos del campus y que permiten dar cuenta de las diferentes acciones institucionales de mejora y apoyo a la enseñanza:

1. Taller de estudiantes en situación de discapacidad: prácticas inclusivas en la universidad, se realizó el desarrollo de contenidos

para la modalidad a distancia, constó con un módulo común, para docentes y personal técnico-administrativo, y un módulo específico para cada uno de los grupos.

2. Realización de ateneos didácticos para docentes y equipos que trabajan con estudiantes con discapacidad. La propuesta fue ampliada a otras universidades de la zona.
3. Curso de capacitación a docentes de matemática para trabajar con el editor matemático LAMBDA, con la intención de replicar la experiencia a la comunidad universitaria.
4. Curso de concientización sobre la problemática de discapacidad dirigido a estudiantes y graduados de los profesorados.
5. Dos actividades con la red UNIDESARROLLO: la creación de un documento de Buenas Prácticas generado a partir del trabajo colaborativo de diferentes actores de universidades nacionales reunidos para debatir temas de accesibilidad académica y la reelaboración y toma de la encuesta a los estudiantes que no han sido encuestados en su oportunidad y todos los estudiantes nuevos, y la elaboración de un breve informe con el análisis de los datos aportados.
6. Dos tutoriales accesibles sobre: a) acceso y uso de la plataforma Moodle y b) uso eficiente de los servicios de la biblioteca (búsquedas de bibliografía, catálogos, repositorios digitales, etcétera).
7. Capacitación en el uso del lector de pantalla JAWS a través del cual los estudiantes podrán operar con el sistema operativo Microsoft Windows y sus aplicaciones.
8. Capacitación en braille para estudiantes y miembros de la comunidad.
9. Curso de posgrado de capacitación para docentes de las universidades e institutos superiores: Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad en el Ámbito Universitario dictado en la plataforma virtual de la UNSAM, a cargo de las universidades: UNSAM, UNLU y UNGS de la Red UNIDESARROLLO. El propósito del curso fue brindar a los docentes los fundamentos de los derechos de las personas con discapacidad, su acceso a la educación superior y las estrategias para superar las barreras que aparecen en la relación pedagógica.

Un modelo inclusivo que favorezca las trayectorias universitarias

GABRIELA RUSELL*

Introducción

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –sancionada por la ONU en 2006 y que en nuestro país tiene jerarquía constitucional según ley 27.044–, sostiene lo siguiente:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones

* Gabriela S. Rusell es licenciada y profesora de Letras (UBA), magíster por la Universidad Autónoma de Madrid en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Es doctora por la Universidad Complutense de Madrid con una tesis sobre “Escritura en alumnos sordos”. Es docente en universidades nacionales y en institutos de formación docente. Dirige la especialización “Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera” en el Instituto de Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Es autora de libros y revistas nacionales e internacionales. Es asesora del área de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Durante más de diez años coordinó el área de Alfabetización y Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Coordinó el curso de Alfabetización Académica para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (ONU, 2006).

Garantizar la trayectoria educativa inclusiva de las personas con discapacidad en instituciones de educación superior precisa que se revisen diferentes contextos de accesibilidad edilicia, así como también aspectos referidos al mundo del conocimiento, que abarquen ajustes en los ámbitos de la transmisión y evaluación de contenidos, entre otras cuestiones. Como señalan Echeita y Ainscow (2011), la inclusión requiere de la identificación y de la eliminación de barreras. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (2011) considera que las barreras son factores en el entorno de una persona que, cuando están ausentes o presentes, limitan el funcionamiento y crean discapacidad. Existen diferentes tipos de barreras:

- un entorno físico no accesible;
- comunicativas;
- falta de tecnología de asistencia relevante;
- actitudes negativas de las personas hacia la discapacidad;
- servicios, sistemas y políticas que no existen o perjudican la participación de todas las personas en todos los aspectos de la vida.

En este contexto, la inclusión de los alumnos sordos en estudios superiores enfrenta a toda la comunidad educativa con la necesidad de identificar y superar diferentes barreras. Entre ellas, la barrera comunicativa suele implicar un enorme desafío. Por una parte, la necesidad de garantizar un intérprete en aquellas instancias en que el conocimiento circula mediante la oralidad. Por otra parte, la necesidad de que la información sea accesible, también en formato visual: subtítulos, presentaciones en PowerPoint, etcétera. De lo contrario, como sostiene Carlos Skliar (2003), la educación de las personas sordas, así como toda práctica que aborda las deficiencias, elude un debate educativo profundo y así induce inevitablemente a las bajas expectativas pedagógicas; los fracasos escolares son fácilmente atribuidos a las supuestas culpas naturales de los propios deficientes.

Al mismo tiempo, como veremos, la bibliografía expresa las dificultades de las personas sordas con la lectura y escritura. Pensar en una inclusión en estudios terciarios y universitarios sin barreras requiere la revisión de

las prácticas que se propician en ámbitos académicos para, de este modo, ofrecer una propuesta que anticipe y resuelva problemas vinculados con las prácticas de lectura y escritura en forma autónoma en general, y de alfabetización académica en particular.

Cabe destacar que, en la educación de las personas sordas, hay múltiples contextos que determinan diferencias sustantivas entre las personas que se incluyen en ese colectivo. El momento en que se produjo la pérdida auditiva, el grado y la funcionalidad que se haga de la audición, el manejo de lengua de señas en el contexto familiar y cercano o en la escuela, las formas de comunicación temprana, el tipo de escolaridad (bilingüe, con o sin intérprete) demuestran la heterogeneidad de recorridos que se pueden registrar en la comunidad sorda.

Desarrollo

El eje lingüístico

Olave-Arias *et al.* (2013) sostienen que la deserción universitaria se relaciona con la capacidad de dominar textos propios del ámbito académico. De más está mencionar que la especificidad de este tipo de lecturas y escrituras se sostiene en otros conocimientos previos que deberían estar consolidados para que, sobre ellos, se construyan los nuevos.

En los estudiantes sordos, uno de los grandes problemas para la alfabetización académica es que no siempre suelen estar consolidados los aprendizajes propios de la alfabetización inicial. En este contexto, el desafío que enmarca la siguiente propuesta radica en diseñar una alternativa que amalgame los dos conocimientos: alfabetización inicial y académica en una misma instancia.

A los fines expositivos, vamos a hacer una presentación que reconstruya cuáles son las dificultades propias de la alfabetización de las personas sordas y, de ese modo, proponer un modelo que pretenda resolver esas dificultades.

Lectura y escritura en personas sordas

Analizar y propiciar el acceso a estudios superiores centra la mirada en temas lingüísticos, dado que son los que permiten sostener un recorrido académico a través de los diferentes niveles educativos.

Construir un modelo de aprendizaje que permita a las personas sordas un acceso a las prácticas de lectura y escritura autónomas requiere la revisión de los modelos teóricos que dominaron la enseñanza durante décadas. De este modo, se permite entender gran parte de los resultados desfavorables que destaca la literatura nacional e internacional en temas de lectura y escritura de alumnos sordos.

Adquisición del lenguaje en personas sordas

En el campo de las teorías sobre la adquisición del lenguaje se distinguen dos grandes líneas: las que sostienen que los niños adquieren la lengua de modo natural, espontáneo, sin necesidad de esfuerzo ni aprendizaje, y las que postulan que aprenden por medio de diferentes interacciones sociales con los adultos que los rodean.

Hasta la década del cincuenta, las líneas conductistas (Skinner, 1957, 1969) sostenían que el lenguaje se aprendía por mecanismos de imitación como cualquier otra conducta humana y que se consolidaba a partir de sucesivos refuerzos positivos o negativos de parte de los adultos. Estas teorías fueron refutadas por trabajos de Noam Chomsky (1957, 1965, 1972), que evidenciaban que la especie humana está dotada de forma innata de mecanismos de adquisición del lenguaje que se activan ante la presencia de estímulos lingüísticos sin necesidad de una intervención específica.

Las teorías innatistas difieren de las interaccionistas (Bruner, 1975, 1987), que sostienen que el lenguaje se adquiere a partir de las interacciones sociales repetidas en las que el bebé participa: el momento del baño, la comida y los juegos. O'Grady (2005) sostiene que en estas interacciones los adultos emplean un habla particular (*motherese* o *child-directed speech*), lenta, pausada, compuesta por frases breves con articulación y entonación levemente exageradas.

A pesar de las diferencias que separan al innatismo del interaccionismo, ambas teorías destacan la necesidad de recibir estímulos lingüísticos para que se produzca la internalización del lenguaje.

En el caso de las personas sordas, la dificultad de adquisición se vincula con una cuestión de accesibilidad: la modalidad auditivo-oral de las lenguas mayoritarias impide que los estímulos lingüísticos se reciban de manera adecuada. En cambio, cuando son de naturaleza visual, como la lengua de señas, se adquieren de modo natural y atraviesan los mismos estadios que la lengua oral en oyentes (Padden y Perlmutter, 1987; Petitto

y Marentette, 1991; Petitto, 2000). Según se expresa en distintas investigaciones (Neese Bailes *et al.*, 2009; Hoffmeister, 2000; Daniels, 2001; Padden y Ramsey, 2000, entre otros), las personas que cuentan con una lengua de señas desarrollada suelen obtener mejores resultados académicos que aquellos que la desconocen.

Al margen de la accesibilidad en relación con la modalidad de las lenguas (orales o visuales), es preciso considerar que el repertorio lingüístico de las personas sordas no es predecible, incluso frente a contextos presumiblemente similares.

Dado que solo un cinco o diez por ciento de los niños sordos son hijos de padres sordos (Mitchell y Karchmer, 2004; Singleton y Tittle, 2000), es muy probable que no estén expuestos a la lengua de señas desde pequeños, tal como sucede con los bebés oyentes, quienes suelen estar en contacto con una o más lenguas desde el nacimiento o, incluso, desde la gestación.

A su vez, cuando se tratara de hijos de padres sordos no se debería dar por sentado que los niños estarán inmersos en un ambiente donde se hable lengua de señas. Existe la opción de que los padres la desconozcan, que estén oralizados o que utilicen español señado, que es un código artificial que usa la gramática del español y no la de la lengua de señas. Durante la escolaridad, la posibilidad de ser competente en la lengua mayoritaria o en la de señas dependerá de la orientación institucional, según se trate de una escuela oralista o bilingüe. Por otra parte, los enfoques de enseñanza y las metodologías empleadas determinarán también distintas posibilidades de oralización y alfabetización.

En este marco, se vuelve imprescindible evaluar las características de la comunicación propias de cada sujeto. Así como existen casos en los que se evidencia una excelente competencia comunicativa en las dos lenguas –la mayoritaria y la de señas–, en otros, solo se cuenta con conocimientos fragmentados de una lengua muchas veces ininteligible.

Paradigmas educativos que inciden en enfoques de enseñanza y en resultados

El paradigma rehabilitador –todavía utilizado en algunas instituciones– pretende rehabilitar o normalizar a los niños con discapacidad. En general, hace prevalecer el déficit por sobre las posibilidades de la persona, debido a que se considera a las personas sordas como semioyentes (Gibson,

Small y Mason, 1997) y todos los esfuerzos están encaminados a lograr una oralización que los acerque al mundo de las personas que pueden oír.

Estas propuestas fueron convalidadas, desde 1880, en el Segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos de Milán, cuando la comunidad científica internacional desaconsejó el uso de la lengua de señas. Excepto Estados Unidos y Suecia, en el resto del mundo se tomaron como fuente de enseñanza los métodos de corte oralista. Este tipo de metodología suele poner su mayor atención en lograr la comprensión y producción en forma oral, muchas veces en desmedro de poder avanzar con contenidos disciplinares. Las orientaciones de este congreso prevalecieron en la Argentina hasta un siglo después.

Dado que el español se adquiere a través de la audición, en la mayoría de los casos, las personas sordas generalmente logran acceder a la lengua tardíamente y con resultados muy disímiles. Hasta que el alumno consigue internalizar la lengua—si es que lo logra—suelen pasar años de incomunicación e incomprensión, de desfase educativo respecto de sus pares oyentes y, consecuentemente, de retraso en el desarrollo de la alfabetización. En general, la lectura y la escritura se suelen enseñar sobre una oralidad deficitaria y, por lo tanto, se encuentra en la mayoría de los casos con grandes dificultades de progreso.

A partir de los años sesenta, los enfoques de naturaleza sociocultural proponen una mirada antropológica y social de la comunidad sorda. Se considera a las personas sordas como miembros de una comunidad lingüística y cultural. Las propuestas educativas que se ofrecen no distan de otras bilingües a las que asisten oyentes, enmarcadas en la educación bicultural, intercultural bilingüe, bilingües-biculturales.

William C. Stokoe (1972, 1960) fue uno de los investigadores pioneros que le dio a la lengua de señas el estatus de lengua, al describir sus componentes por niveles de modo similar al que se utiliza en la Lingüística para la descripción de cualquier lengua. De este modo, el uso de la lengua de señas comenzó a extenderse en la educación, acompañado esto con la lucha de la comunidad sorda por defender sus derechos.

Los modelos interculturales y bilingües se fueron desarrollando cada vez más en diferentes países: dentro de Europa, en Dinamarca, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suecia y Suiza. En Holanda, Noruega y España son muchas las escuelas en las que la lengua de señas es habitual, aunque no totalmente como política educativa nacional (Kushalnagar *et al.*, 2010).

Noruega y Suecia son países en los que los sordos obtienen los buenos resultados de alfabetización, Harry Knoors (2007) señala que el modelo bilingüe ofrece una buena competencia de los alumnos en escritura, que la presencia de la lengua de señas ofrece la posibilidad de un buen acceso a los contenidos de los diseños curriculares. Rydberg *et al.* (2009) revelaron que aquellos alumnos que se educaron bajo el paradigma de la educación bilingüe obtenían mejores resultados educativos que aquellos que habían sido escolarizados en programas oralistas, previos a 1981, año en el que se reconoció la lengua de señas sueca como lengua oficial. En las pruebas nacionales oficiales que se toman regularmente a todos los alumnos suecos, los estudiantes sordos logran aprobar al mismo nivel que los niños de escuela regular (Lissi *et al.*, 2012).

En la Argentina, en 1999 se firmó el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Ministerio de Educación, 1999) que orientaba la implementación de modelos bilingües. Sin embargo, a escala nacional todavía no hay propuestas que sigan la misma línea, incluso dentro de la misma jurisdicción suelen coexistir ofertas que se asientan en paradigmas educativos divergentes.

Los modelos bilingües para alumnos sordos tienen puntos de contacto con los modelos bilingües pensados para niños oyentes, pero también requieren un diseño que contemple las especificidades propias del caso. La accesibilidad lingüística marca un punto de inflexión que tiene que orientar la construcción.

Las lenguas implicadas

Encontrar un modelo educativo que abarque toda la diversidad implicada obliga a revisar y ajustar algunas definiciones que den cuenta de la especificidad del caso.

Skliar (2016) sostiene que el lenguaje es lo que nos hace humanos. De hecho, el ser humano es el único en su especie que desarrolló un lenguaje. Sin una lengua, según Figueras *et al.* (2008), hay funciones ejecutivas que no se pueden desarrollar de modo adecuado, por ejemplo, la organización de tareas de escritura.

El derecho a la comunicación es inalienable y lo que garantiza efectivamente el ejercicio de ese derecho a todos los niños sin distinción es el bilingüismo. Un niño que adquiera la lengua de señas de modo natural y

luego el español en modo escrito podrá participar en el mundo sordo y el oyente de acuerdo con sus necesidades.

Lambert (1974) definió los conceptos *bilingüismo aditivo* y *sustractivo*, para hacer referencia a la diferencia social e individual con respecto a las dos lenguas que esté aprendiendo un sujeto. El bilingüismo, en este caso, es una suerte de puente que vincula aspectos culturales y lingüísticos. Desde una perspectiva del campo de la sociolingüística, es importante la valoración que hagan los hablantes de sus lenguas dado que, en función de la representación individual y social que se tenga de la lengua y de la cultura en cuestión, determina en parte la utilización que se haga de esa lengua.

El caso de la lengua de señas es prototípico. Su presencia en las escuelas le dio legitimidad a esa lengua, más aún si había maestros sordos, hablantes nativos que se convierten en referentes también de la cultura. En este caso, el bilingüismo aditivo implica que se desarrollan dos lenguas y se equipara su importancia. En uno sustractivo, una de ellas es poco valorada socialmente y su inserción se establece de manera transitoria pero no se incluye su aprendizaje en los planes de estudios ni se incentiva su utilización más allá de algunas necesidades específicas.

Es importante reparar en que, en comunidades bilingües o plurilingües, no siempre se aspira a que el sujeto sea igual de competente en ambas lenguas y desarrolle el mismo tipo de habilidades en las dos. Paloma Pernas Izquierdo (2009) afirma que el plurilingüismo es una competencia irregular, desequilibrada, ya que un hablante no suele tener el mismo dominio en una o más lenguas, así como no es frecuente que alcance altos niveles de competencia en todos los ámbitos y en diferentes situaciones como hablar, leer, escribir y escuchar, algo que, en realidad, no ocurre tampoco con los nativos. Ser plurilingüe –agrega la autora– es un proceso dinámico y evolutivo que puede variar en el transcurso de la vida, en función de los intereses y las necesidades comunicativas de los individuos.

En el apartado siguiente vamos a poner en tensión algunos conceptos que necesitan reconsiderarse para que demuestren la realidad lingüística de las personas sordas. Este hecho es importante porque, si no se concibe la segunda lengua como extranjera, es más difícil que se logre una buena competencia comunicativa.

Definición de lengua materna

Tomamos como referencia las definiciones del diccionario de Richards *et al.*:

Lengua materna: primera lengua que se adquiere en el hogar. *Lengua nativa*: (normalmente) la lengua que una persona adquiere en la infancia porque es la lengua que se habla en la familia y/o es la lengua del país en el que vive. Con frecuencia, la lengua nativa es la primera lengua que adquiere un niño, pero hay excepciones. Se da el caso de niños que adquieren primero algún conocimiento de otra lengua a través de una niñera o un familiar, y solo después adquieren una segunda lengua que considerarán su lengua nativa. Algunas veces, este término se utiliza como sinónimo de primera lengua (1997: 242-243).

Como resultado de nuevas realidades que se registran en las sociedades plurilingües, el *Diccionario de términos claves de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, incluye más criterios en la definición de lengua materna:

1. la lengua propia de la madre;
2. la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

En el caso particular de las personas sordas, solamente un 5% son hijos de padres sordos. Es decir, que el 95%, en general, no comparten con sus padres la lengua de señas, porque estos la desconocen. Sin embargo, esta lengua, como se indica en las caracterizaciones 3, 4 y 5, es la que más rápidamente y con mayor facilidad les permite conocer el mundo, desarrollar funciones intelectuales y construir lazos de identidad.

El término *lengua materna* no parece ser el más apropiado para referirse a la lengua de las personas sordas porque no suele ser hablada en el seno familiar. Por tal motivo, podría resultar más apropiado utilizar *primera lengua* o *lengua 1* (L1).

Cuq y Gruca (2002) y Cuq (1991) ponen la mirada en el sujeto al plantear sus definiciones. Según estos autores, es la persona quien decide cuál considera que es su L1, de acuerdo con que se trate de la lengua en la que se sienta más cómoda, los vínculos identitarios que establezca con su lengua, la que prefiera en diferentes ámbitos o la que utilice para realizar determinadas tareas cognitivas, por ejemplo. Elegimos cerrar con este punto, porque los modelos bilingües suelen determinar *a priori* cuál es la L1 y la L2 del sujeto cuando, en realidad, es una decisión personal vinculada con fuertes sentimientos de identidad en muchos casos.

Definición de lengua extranjera y de lengua segunda

Richards *et al.* definen *lengua extranjera* en los siguientes términos:

1. La lengua que no es LENGUA NATIVA de un país. Una lengua extranjera se suele estudiar ya sea para comunicarse con los extranjeros que hablan la lengua o para leer material impreso en dicha lengua.
2. En el uso más común del término “lengua extranjera” que se hace en América del Norte, significa lo mismo que “segunda lengua”. En el uso británico, suele distinguirse entre lengua extranjera y segunda lengua:
 - a. Una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela pero que no se usa como lengua vehicular, o como lengua de comunicación en el país.
 - b. Una lengua segunda es aquella que no es la lengua nativa de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación (p. ej. en la educación y en la administración) y que suele usarse paralelamente a otra lengua o lenguas. El inglés se describe como una segunda lengua en países como Fiji, Singapur y Nigeria.

En ambas, Gran Bretaña y Norteamérica, el término “segunda lengua” describiría una lengua nativa en un país en tanto que la aprenden personas que viven en él y que tienen otra PRIMERA

LENGUA. El inglés, en el Reino Unido, sería la segunda lengua de los emigrantes o de las personas cuya primera lengua fuese el galés (1997: 240-241).

Al analizar la realidad de nuestro país, el español, para una persona sorda hablante de lengua de señas es una L2, dado que es la lengua del país en el que vive. Sin embargo, hay una diferencia sustancial si pensamos esta misma situación con un oyente. En el caso de un oyente que migra a Argentina y tiene otra L1, por ejemplo alemán, este niño probablemente adquiera el español a partir del contacto con hablantes de la variedad de español del país. Esto mismo no sucede con los niños sordos que, por más que estén en contacto con oyentes, no logran acceder a la lengua del entorno.

Este punto, crucial a nuestro entender, se constituye como una variable determinante para la realidad que estamos describiendo. Al profundizar en la definición, vemos que, para las personas sordas, la L2 no es una lengua con la cual están en contacto por más que circule en su entorno. Si esa lengua no le es accesible, entonces, tendría un estatus similar al de una lengua extranjera, es decir, una lengua con la que no se interactúa en contextos cotidianos.

En este punto, es posible establecer similitudes –en términos metodológicos– con el aprendizaje escolar que los argentinos nativos tienen del inglés, francés u otra lengua extranjera.

La especificidad que proponemos implica concebir la lengua como L2 –porque es la lengua del país en el que viven las personas sordas en este caso y la lengua en la cual van a interactuar– pero para su aprendizaje tienen que contemplarse enfoques y contenidos propios de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Asumir estos postulados implica diseñar una arquitectura de enseñanza que permita el aprendizaje de la lengua como lengua extranjera. Al mismo tiempo, como veremos, esto requiere de otros considerandos como, por ejemplo, que se presente esta lengua, además, desde sus formas escritas y no orales. Recordemos que el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo general, se da desde la oralidad que, en este caso, no es viable. Por ese motivo, es preciso apelar a la ruta visual para que esta lengua pueda ser accesible.

Para sintetizar el modelo bilingüe, vamos a relevar investigaciones sobre estas lenguas.

Lengua de señas como L1

Humphries *et al.* (2017), Neese Bailes *et al.* (2009), Daniels (2001), Hoffmeister (2000) y Padden y Ramsey (2000), entre otros, dan cuenta de los mejores rendimientos que tienen las personas sordas que se comunican en lengua de señas respecto de aquellas que no la dominan.

Es de destacar que, como los sordos no se suelen criar en hogares en los que circule la lengua de señas, lo más frecuente es que la escuela sea el lugar en el que la aprenden a partir del intercambio con sus maestros y sus pares. Singleton y Morgan (2006) enfatizan la singularidad de este hecho: es frecuente que un niño aprenda una segunda lengua en la escuela, pero no es habitual que adquieran su primera lengua en ámbitos no hogareños y que sus padres no sean sus modelos lingüísticos.

En países angloparlantes, las investigaciones muestran una correlación positiva entre un buen dominio de la lengua de señas y un mayor dominio del inglés (Neese Bailes *et al.*, 2009; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000; Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000, entre otros).

Rodríguez Ortiz y Mora Roche (2008) corroboran que los alumnos sordos, cognitivamente, se equiparan a los oyentes si reciben clases en un lenguaje que les sea accesible. De hecho, constataron que, a través de la lengua de señas, pueden manejar información tan abstracta y compleja como aquella que se transmite a través de la lengua oral.

En sintonía con la definición de bilingüismo aditivo, Cummins (1996) concluye en la importancia que la escuela incentive el desarrollo de todas las lenguas en cuestión, dando diferentes espacios para que pueda incrementarse la competencia comunicativa en forma paralela.

Lengua mayoritaria como L2

Al diseñar un modelo bilingüe que tome la lengua española como L2 y desde enfoques de enseñanza de español como lengua extranjera, el antecedente con mejores resultados es el sueco. Suecia, desde 1980 concibe el sueco como una segunda lengua que tiene que ser aprendida, de modo similar a como la aprenden los alumnos extranjeros (Lissi *et al.*, 2012).

Mayberry *et al.* (2011); Berent y Clymer (2007), Evans (2004) y Svartholm (2008, 2007, 1993; para el sueco) sostienen que es posible aprender la lengua mayoritaria como lengua segunda a partir de actividades de lectura y de escritura, las primeras presentadas desde la ruta léxica.

La oralidad en español también se beneficia de enfoques y metodologías de lenguas segundas y extranjeras, pero los resultados dependerán de cada sujeto en particular. Al ser la vía que está afectada, el rendimiento es variable. En estos casos, la lectura contribuye también con el desarrollo de la lengua oral. Al ver discriminados los sonidos del habla en unidades discretas, los alumnos pueden reconocerlos mejor que en el continuum de la cadena hablada.

Al ser procesos eminentemente visuales, la lectura y escritura no deberían registrar impedimentos para los alumnos sordos si se ofrece una propuesta secuenciada y metodológicamente acorde a las necesidades lingüísticas de los sujetos. De todos modos, no hay que olvidar que se trata de actividades complejas que, incluso los oyentes, tardan en dominar cuando se trata de aprender a leer y a escribir en una lengua conocida por ellos.

En este contexto, el principio de la graduación y de la selección de contenidos es central. Ningún alumno oyente duda de las formas y tiempos verbales que tiene que utilizar en sus producciones. En cambio, cuando el hablante no es nativo, necesita que le presenten las formas lingüísticas regulares e irregulares correspondientes a cada tiempo verbal y que, además, se expliciten en forma gradual los contextos de uso de cada uno.

Es importante, por otra parte, destacar que, en nuestra propuesta, los niños sordos están aprendiendo la lengua a través de la lectura, dos procesos que –al volverse indivisibles– obligan a un mayor cuidado en la presentación de los temas.

El área de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), que usualmente está orientada también a alumnos migrantes o a hablantes indígenas de otras lenguas en contextos escolares, resulta también un campo de constante referencia.

Relación entre las lenguas

En un modelo bilingüe orientado a personas sordas es preciso determinar cómo se lleva adelante la interrelación entre la lengua de señas y el español.

La hipótesis de interdependencia lingüística, propuesta por Cummins (1991; 1989a; 1989b) alude a la transferencia que se produce de una lengua a la otra. Esta transferencia puede resultar positiva cuando los conocimientos de una de ellas se trasladan a la otra y negativa cuando este traspaso no resulta beneficioso.

Al respecto, Alegría y Domínguez (2009), sostienen que hay grandes diferencias en el plano sintáctico, semántico y morfológico entre el español y la lengua de señas, lo cual estaría dando cuenta de una transferencia negativa entre ambas.

Sin embargo, Cummins (2007; 2006) formula que la teoría de la interdependencia lingüística también abarca el conocimiento conceptual, metacognitivo y metalingüístico que pueden transferirse desde la lengua de señas a la lengua mayoritaria. En estos casos, la transferencia de conocimientos de una lengua a la otra permite compartir conocimiento conceptual sobre el mundo, no lingüístico. Es decir, un niño que aprende conceptos en lengua de señas utiliza esos conocimientos en español. En la misma línea, Vila (1991) registra evidencias empíricas en diferentes investigaciones que determinan la existencia de una competencia lingüística común que se incrementa con la información de cada una de las lenguas que domina el individuo.

Como corolario, podemos establecer que la articulación entre las dos lenguas para la lectura y la escritura determina la participación de la lengua de señas en actividades de resumen, de activación de conocimientos en la fase de prelectura o en la discusión acerca de la forma en la que está organizado el texto o en el modo de resolución de problemas lingüísticos o estructurales.

La lengua de señas permitiría desarrollar conocimientos metacognitivos que involucren el aprendizaje de diferentes estrategias y formas de abordar la lectura y la producción de textos. Por otra parte, hay ciertas informaciones lingüísticas, por ejemplo, las clases de palabras, la sinonimia, los circunstanciales, en las que sí resulta posible hablar de transferencia de conocimientos.

Definido el lugar de la L1 en la alfabetización, la L2 se puede apoyar en el aprendizaje simultáneo de la lectura y de la lengua, a través de una secuenciación, con metodologías y enfoques propios del español como lengua segunda y también extranjera. Es este un eje que consideramos vertebrador en el programa de intervención diseñado, ya que el modo de caracterizar y correlacionar las dos lenguas es definitorio para lo que consideramos un buen plan de educación intercultural bilingüe (EIB).

Como señalan Arnesen *et al.* (2008) y Knoors y Renting (2000) –que participan de la EIB en Noruega orientada a alumnos sordos–, para obtener una buena calidad de educación bilingüe y bicultural es necesario prestar

atención a la incidencia de variables tales como el tiempo dedicado a cada una de las lenguas (oral, escrita, de señas), la relación de estas lenguas con las diferentes áreas de la currícula, la división de lenguas entre docentes y referentes lingüísticos, la cooperación entre ambos y el uso de métodos.

El desarrollo del modelo en los distintos niveles educativos

La gran pregunta es: ¿cómo plasmar esta propuesta en un sistema educativo? Para desarrollar la propuesta, es importante tener presente que, en la mayoría de los casos, la enseñanza de la lengua escrita en oyentes se asienta en una lengua oral ya adquirida. Sin embargo, para los niños sordos, la lengua en la que aprenden a leer se aprende a medida que avanzan en la lectura.

Para que el modelo consolide aprendizajes lingüísticos, es preciso tener una mirada que contemple las diferentes etapas del sistema educativo y las planifique de modo tal de que los niños puedan acceder a propuestas consistentes a lo largo de su trayectoria educativa.

Nivel inicial

En este nivel, los niños oyentes van ampliando sus prácticas del lenguaje oral, en diferentes ámbitos, con propuestas variadas en propósitos y desafíos. El desarrollo del lenguaje comienza a descontextualizarse del ámbito familiar hogareño y, en la escuela, comienzan a familiarizarse con diferentes géneros discursivos propios de la oralidad y, también, de la escritura. Llegan a ellos a través de la lectura por parte de los docentes, reflexionan y discuten en forma oral las diversas versiones de cuentos, preparan recetas y se acercan a los recetarios, a los reglamentos de los juegos de mesa, llegan a acuerdos de convivencia, narran y escuchan narrar historias, comentan noticias, participan de intercambios y discusiones, preguntan, juegan a adivinanzas, trabalenguas.

Un niño sordo que concurra a una sala de nivel inicial en el que circule una lengua que no le es accesible y que no cuente con intérprete, no podrá beneficiarse ni participar de lo que suceda en el aula. En esta etapa, como mencionamos, se sientan las bases para la alfabetización inicial. Se discute sobre los cuentos, se reflexiona sobre los finales, se hacen hipótesis, se confronta información, se conocen autores; también se experimenta la

lectura compartida de instructivos, se descubren fenómenos de la naturaleza, se leen por medio del docente folletos para el cuidado de la salud. Sobre esta base es que, posteriormente, en el nivel primario se retoma lo que se aprendió acerca de los cuentos, las recetas, los folletos, para poder reconocer esa información en los textos de manera autónoma. Una propuesta de alfabetización que inicie sus pasos lectores a partir de textos, justamente, busca hacer corresponder lo que el niño cree que dicen los textos para luego corroborar si es que sus anticipaciones fueron acertadas o erradas y ajustarlas a partir de las intervenciones docentes.

Todos estos intercambios, que son imprescindibles, tienen que poder desarrollarse en una lengua fluida. En general, los niños sordos pueden lograr este tipo de producciones en lengua de señas y muy raramente en lengua oral. Como dijimos anteriormente, una gran mayoría de los niños sordos acceden a su primera lengua en la escuela y la aprenden de sus pares o de sus docentes. Por eso, es recomendable que los niños estén en un ambiente en que circule la lengua de señas, que les es de más fácil acceso que la lengua oral.

Para poder acceder a la lengua escrita, es necesario haber transitado por estas experiencias que les permitan a los niños estar familiarizados con textos, con escrituras, con regularidades propias de los distintos tipos de géneros discursivos. De esta manera, en el nivel siguiente podrán continuar con una propuesta que, también, busque corresponder las hipótesis sobre los textos con lo que esté escrito en ellos.

A modo de síntesis, podríamos decir que el derecho a la educación está fuertemente vinculado, en esta etapa, al derecho a la comunicación y al lenguaje.

Nivel primario

En el nivel primario los niños comienzan su etapa de alfabetización y pasan de la lectura a través del docente a la lectura por sí mismos. Es importante recordar que un niño oyente ya conoce la lengua sobre la que se le va a enseñar a leer y, aun así, la enseñanza de la lectura le lleva aproximadamente tres años, es decir, todo el primer ciclo de este nivel educativo.

En el caso específico de los niños sordos, la alfabetización necesita –y en eso radica la complejidad de la propuesta– que se enseñe a leer en una lengua para poder acceder a ella. Además, que los materiales estén

construidos a partir de una progresión característica de las que se proponen en enseñanza de lenguas extranjeras. Sin la enseñanza en forma sistemática y graduada, algunos contenidos resultan incomprensibles e inabarcables.

Algo similar le ocurre a un oyente que quiere aprender una lengua que no se habla en su país: no puede aprender todo junto, sino que necesita ir consolidando sus aprendizajes en forma paulatina, con tiempos para internalizar los conocimientos y poderlos poner en acción.

En cambio, un oyente nunca dudaría acerca del género de las palabras: es ¿la ciudad o el ciudad?; ni necesita saber cuándo se usa artículo antes de un sustantivo: ¿por qué puedo decir *compré leche* pero no puedo decir *compré vaso*? ¿Para qué existe el modo subjuntivo? ¿Cuándo uso el presente compuesto de ese modo verbal?

Todas estas explicaciones se explicitan y ordenan en los enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, que ayudan a construir, consolidar, comprender y a usar el conocimiento de la lengua y son factibles de ser enseñadas a través de una comunicación fluida con los alumnos, que generalmente es más fácil cuando se realiza en lengua de señas.

Como síntesis, vemos que para adquirir la competencia en español y lograr una alfabetización autónoma se requiere aprender una lengua y a leer y escribir en esa lengua. En la escuela primaria a la que concurren los oyentes, este tipo de aprendizaje no se produce porque los niños ya conocen esa lengua y, por lo tanto, no se imparte este tipo de enseñanza. En el contexto que estamos analizando, se vuelve necesario destinar horas específicas para su enseñanza a través de todo el nivel.

Al respecto, Trezek y Mayer (2015) sostienen que los niños sordos tienen las principales diferencias respecto de los oyentes a las edades de ocho y once años.

Nivel secundario

Si durante el nivel primario el alumno sordo recibió elementos que le permitan conocer la lengua y alfabetizarse, en el nivel secundario ya cuenta con la posibilidad de hacer una lectura autónoma. En ese caso, al estar integrado, requiere de intérpretes que le faciliten el acceso a la lengua oral que circula durante las diferentes clases. Estar equiparados en derechos

implicaría que, en el momento en que los oyentes reciben explicaciones, preguntan, debaten oralmente, los estudiantes sordos cuenten con un intérprete que les asegure la participación en esos momentos.

Dadas las características de este nivel, también es preciso acompañar el avance sobre el conocimiento lingüístico en lo que atañe a las diferentes materias. Sistematizaciones léxicas propias de las segundas lenguas o formulaciones que se acerquen a la forma en que cada disciplina construye sus conocimientos es necesario para poder continuar la trayectoria escolar. En segundas lenguas, por ejemplo, se hace una diferenciación en la palabra “como”, que se utiliza como verbo (comer), en las afirmaciones (como sostiene Gardner), para dar ejemplos (visité museos como el Bellas Artes), para establecer causas (como llovía, utilicé un paraguas), entre otros.

Este tipo de información también debería serles accesible. Si bien ya están alfabetizados en la escuela primaria, el espacio de la secundaria vuelve a requerir de apoyos lingüísticos más específicos, propios de niveles más avanzados en el conocimiento de la lengua. En ese contexto, es preciso que cuenten con espacios que les permitan acceder a sistematizaciones que garanticen un mejor dominio de la lengua.

En este contexto, vale recordar que no es esperable que se tenga el mismo conocimiento en comprensión y en producción de textos. Como indica la bibliografía (Wolbers *et al.*, 2012; Alegría, 2010; Gutiérrez Cáceres y Salvador Mata, 2010; Berent *et al.*, 2009; Berent y Clymer, 2007; Cheng y Rose, 2009, entre otros), los resultados en escritura suelen ser más bajos que en lectura. Como analizaremos, en los apartados siguientes, esto se debe a dificultades específicas con los diferentes componentes que es preciso dominar en las tareas de producción a diferencia de las de comprensión.

Educación superior

Finalmente, en la etapa de educación superior es preciso que tanto oyentes como sordos dominen una nueva alfabetización que se conoce como *alfabetización académica*. La lectura en los entornos académicos, requiere reconocer nuevas formas en las que circula y se produce el conocimiento. Como sostienen Pastor (2006) y Vázquez (2004), en referencia a las dificultades que presentan los estudiantes extranjeros que ingresan a la universidad, el problema es que alumnos no logran apropiarse de la experiencia académica en toda su dimensión debido no solo a las falencias

en su dominio de la lengua sino también a las dificultades para comprender las características propias del sistema académico en el cual se insertan.

Las propuestas de este nivel, entonces, requieren retomar aspectos propios de escritura en ámbitos académicos y que se instruya no solo en aspectos metacognitivos característicos de esos entornos, sino que se hagan reflexiones específicas que contribuyan a analizar o revisar cuestiones lingüísticas y discursivas hasta el momento no trabajados. Ejemplo de esto es la forma en que se nominaliza en los programas de estudio: se mencionan sustantivos como “caracterización”, “problematización”, “definición” sin necesidad de llevar artículos. En estos casos, es pertinente, por ejemplo, reparar en formas reflexivas propias de esos ámbitos: se propone o se proponen según se siga un singular o un plural o la estructura necesaria para llevar adelante un texto argumentativo.

El trabajo conjunto entre alfabetización inicial y alfabetización académica

Si bien lo ideal es que los alumnos que ingresan a la universidad tengan afianzados sus conocimientos lingüísticos, esto no siempre es lo que sucede. De hecho, una gran cantidad de alumnos sordos llegan a la universidad sin tener consolidadas las prácticas de lectura y escritura autónomas. En estos contextos, es todo un desafío alfabetizar a las personas sordas para que se desempeñen en ámbitos académicos.

Lectura y escritura como prácticas académicas

La universidad propone desafíos muy particulares. Uno de los principales es el de dominar un modo de producir conocimientos propio de un ámbito específico. Si estas habilidades no se sostienen sobre prácticas de lecturas consolidadas, este nivel educativo puede resultar un escollo, sobre todo teniendo en cuenta lo extensivo de estas prácticas en el transcurso de muchas trayectorias escolares. Los problemas más comunes a atender son las dificultades con el léxico y las dificultades con la sintaxis.

Dificultades con el léxico

Antia *et al.* (2005) y Gormley y Sarachan-Deily (1987) mostraron niveles más bajos de vocabulario si se comparan sordos con oyentes. Según Singleton *et al.* (2004), los alumnos con bajos niveles de lengua de señas escriben frases estereotipadas, sin creatividad y con una muy limitada variedad de formas. En tanto, cuando aumenta su nivel en esta lengua, esto repercute directamente en la utilización de estructuras sintácticas y léxicas más precisas y variadas.

Marschark *et al.* (2002) afirman que en la escritura de alumnos sordos se suele observar que una gran cantidad de palabras y frases se repite frecuentemente, pero al mismo tiempo hay otras que no suelen aparecer, como las conjunciones y las palabras función, y muy excepcionalmente adverbios, lo cual afecta la extensión de los textos producidos por ellos. Channon y Sayers (2007) obtuvieron los siguientes datos cuantitativos: tomando como medida el inglés estándar, determinaron que los alumnos sordos producían entre 1 y 2% más de palabras y los autores lo asocian a la repetición de las mismas en los textos.

Dificultades con la sintaxis

Gutiérrez Cáceres (1994) sostiene que los alumnos sordos, en general, no poseen un conocimiento suficiente del nivel discursivo y sintáctico del texto. En Gutiérrez Cáceres y Salvador Mata (2010), se refiere –a partir del análisis de la información proporcionada por alumnos sordos de educación secundaria sobre su propio proceso de escritura– que las mayores dificultades se relacionan con la búsqueda de palabras adecuadas y la estructuración sintáctica del texto de acuerdo con las reglas gramaticales. Detallan las principales dificultades registradas: establecer concordancia entre elementos de las frases, respetar el orden canónico de los elementos de la oración, utilizar de modo adecuado los verbos, los nexos preposicionales en la estructura del complemento verbal y los nexos conjuntivos en las oraciones compuestas. Al mismo tiempo, registraron que los alumnos son conscientes de los obstáculos que tienen para transcribir sus ideas por no poseer las habilidades necesarias para ponerlas por escrito de modo adecuado.

La escritura de las personas sordas puede caracterizarse por la utilización de frases cortas, con formas simples de verbos, pocas cláusulas subordinadas y coordinadas independientes (Antia *et al.*, 2005; Marschark *et al.*, 2002; Moores y Miller, 2001; y Yoshinaga-Itano *et al.*, 1996).

Otro de los aspectos lingüísticos recurrentes en la bibliografía es la dificultad en la utilización de palabras funcionales, por ejemplo, determinantes o preposiciones. En este aspecto, Channon y Sayers (2007) y Marschark *et al.* (2002) corroboraron mejores resultados en las producciones a través de palabras de contenido que en la utilización de palabras función. Channon y Sayers (2007) y Wilbur (2000), acerca del uso de los determinantes, afirman que en ello se evidencian los más bajos niveles, siendo los artículos los que menos dominan, tanto por su sobreutilización como por su ausencia. Con respecto a los cuantificadores, mencionan que un dato inexplicable es que demuestran un mejor dominio de los cuantificadores que hacen alusión a las grandes cantidades que a las pequeñas. Sobre los pronombres, se registra un mayor conocimiento de los de primera persona que de los de tercera o los plurales.

Wolbers *et al.* (2012) también hallaron dificultades de los alumnos sordos en este aspecto, dado que es un área en la que, a pesar de un entrenamiento específico, suelen perdurar tanto en las cláusulas subordinadas como en las palabras función, en especial con los artículos y las preposiciones. Aludiremos al programa de intervención de estos investigadores de la Universidad de Tennessee: “Strategic and Interactive Writing Instruction” (SIWI), en el siguiente apartado.

La experiencia de alfabetización universitaria

En la Universidad Nacional de General Sarmiento se planificó una experiencia de enseñanza de español como L2 para fortalecer los conocimientos de las personas sordas. En ese contexto, se presentó un proyecto de capacitación a docentes que pretendía, entre otras cuestiones, abordar la enseñanza de español desde enfoques y metodologías de español como lengua segunda y extranjera.

De acuerdo con el modelo desarrollado en los apartados anteriores, se suponía que muchos estudiantes podrían tener dificultades con el español y que, por lo tanto, era preciso ofrecer una propuesta que contemplara una revisión general de los elementos lingüísticos en diferentes niveles: léxico, morfosintáctico, pragmático y discursivo.

A tal fin, se resolvió dictar un curso de capacitación que permitiera sensibilizar a los futuros profesores en las temáticas relativas a la situación lingüístico-educativa de las personas sordas. En ese contexto, se desarrolló un programa que contemplara:

- paradigmas educativos;
- el modelo intercultural bilingüe para personas sordas;
- enseñanza de español como lengua segunda y extranjera;
- diseño de materiales para universitarios desde enfoques y metodologías de lengua segunda y extranjera.

Este curso estaba enfocado, principalmente, a consolidar conocimientos en los estudiantes. Los instrumentos diseñados para ofrecer un curso a los estudiantes se desarrollan en el siguiente capítulo, en el que se despliega la experiencia realizada.

A modo de síntesis

En este capítulo desarrollamos la idea de Siegel (2002), quien señala que uno de los errores de análisis, al estudiar las dificultades en el proceso de aprendizaje de la cultura escrita, consiste en pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de conocimiento de la lengua.

El punto de vista metodológico que se utiliza en la enseñanza es el factor clave en el proceso. De hecho, las investigaciones demuestran pobres resultados lectores, generalmente, sin correlacionarlos con las propuestas didáctico-metodológicas que recibieron las personas sordas en su trayectoria escolar. Volviendo a la cita de Skliar (2003) que abre estas páginas, el foco está puesto siempre en la deficiencia y no en el contexto que es el que facilita o inhabilita la posibilidad de acceder, en este caso, al conocimiento. Sin una propuesta educativa sostenida en el tiempo, es muy difícil que se logre una autonomía lectora. La planificación de la experiencia educativa tiene que tener en cuenta las variables específicas de la población a la que se dirige. Sin una propuesta que *enseñe* la lengua es imposible que se puedan desarrollar los conocimientos que se requieren en esta etapa.

La experiencia universitaria requiere que se revise en forma integral cuál será la propuesta inclusiva que ofrezca la universidad y, al mismo tiempo, obliga a una revisión sobre las propuestas educativas de los niveles anteriores con el fin de contribuir a la discusión sobre la realidad con la que llegan los alumnos a este nivel educativo. De más está decir, que el curso que se ofrece en la universidad es una muestra de apertura hacia la inclusión y un desafío que involucra a toda la comunidad educativa en su conjunto.

Bibliografía

- Alegría, J. (2010). “Los lenguajes del niño sordo: *for your eyes only*”. En Carrillo Gallego, M. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*, pp. 171-199. Málaga: El Aljibe.
- Alegria, J. y Domínguez, A. B. (2009). “Los alumnos sordos y la lengua escrita”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 95-111.
- Antia, S., Reed, S. y Kreimeyer, K. (2005). “Written language of deaf and hard of hearing students in public schools”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, pp. 244-255.
- Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E. A., Engen, T. y Hogie, G. (2008). “The Linguistic Milieu of Norwegian Children with Hearing Loss”. *American Annals of the Deaf*, 153, pp. 65-77.
- Berent, G. P., y Clymer, E. W. (2007). “Professional development for educators teaching English for academic purposes to deaf students of English as a foreign language”. En *Pen International*, pp. 1-23. Nueva York: Rochester Institute of Technology.
- Berent, G. P., Kelly, R., Schmitz, K. L. y Kenney, P. (2009). “Visual Input Enhancement via Essay Coding Results in Deaf Learners’ Long-Term Retention of Improved English Grammatical Knowledge”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, pp. 190-204.
- Bruner, J. (1975). “From communication to language. A psychological perspective”. *Cognition*, 3, pp. 255-287.
- (1987). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Channon, R. y Sayers, E. E. (2007). “Towards a description of Deaf College Student’s Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Functions Words”. *American Annals of the Deaf*, 152, pp. 91-103.

- Cheng, S. F. y Rose, S. (2009). "Investigating the Technical Adequacy of Curriculum-Based Measurement in Written Expression for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, pp. 503-515.
- Chomsky, N. (1999 [1957]). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1999 [1965]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- (1977 [1972]). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix-Barral.
- Cummins, J. (1989a). *Empowering minority students*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (1989b). "A theoretical framework of bilingual special education". *Exceptional Children*, 56, pp. 111-119.
- (1991). "Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children". En Bialystok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*, pp. 70-89. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: Association for Bilingual Education.
- (2006). "The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research". *Challenges, Opportunities, and Choices in Educating Minority Group Student*, Noruega.
- (2007). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, pp. 221-240.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde*. París: Hachette.
- Cuq, J. P. y Gruca, I. (2002). *Cours didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Daniels, M. (2001). "Sign Language Advantages". *Sign Language Studies*, 2, pp. 5-19.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, pp. 26-46.
- Evans, J. F. (2004). "Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning". *American Annals of the Deaf*, 149, pp. 17-27.
- Figueras, B., Edwards, L., y Dawn, L. (2008). "Executive Function and Language in Deaf Children". *Journal Deaf Studies and Deaf Education*, 13, pp. 362-377.
- Gibson, H., Small, A. y Mason, D. (1997). "Deaf bilingual Bicultural Education". En Cummins, J. y Corson, D. (eds.), *Encyclopedia of Language and*

- Education. Bilingual Education*, vol. 5, pp. 231-240. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gormley, K. y Sarachan-Deily, A. (1987). "Evaluating hearing impaired students writing: A practical approach". *Volta Review*, 89, pp.157-170.
- Gutiérrez Cáceres, R. y Salvador Mata, F. (2010). "Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria". En Carrillo Gallego, M. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*, pp. 221-236. Málaga: El Aljibe.
- Hoffmeister, R. J. (2000). "A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children". En Chamberlain, C.; Morford, J. P. y Mayberry, R. (eds.), *Language Acquisition by Eye*, pp. 143-163. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Humphries, T.; Kushalnagar, P.; Mathur, G.; Jo Napoli, D.; Padden, P.; Rathmann, C.; y Smith, S. (2017). "Discourses of prejudice in the professions: The case of sign languages". *Journal of Medical Ethics*, 43 (9), pp. 648-652.
- Knors, H. (2007). "Educational responses to varying objectives of parents of Deaf children". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, pp. 243-253.
- Knors, H. y Renting, B. (2000). "Measuring the Quality of Education: The Involvement of Bilingually Educated Deaf Children". *American Annals of the Deaf*, 145, pp. 268-274.
- Kushalnagar, P.; Mathur, G.; Moreland, C. J.; Napoli, D. J.; Osterling, W.; Padden, C. y Rathmann, C. (2010). "Infants and Children with Hearing Loss Need Early Language". *Journal of Clinical Ethics*, 21(2), pp. 143-154.
- Lambert, W. E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En Aboud, F. E. y Meade, R. D. (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*, pp. 91-122. Bellingham, Washington: Western Washington Symposium on Learning.
- Lissi, M. R.; Svartholm, K. y González, M. (2012). "El enfoque bilingüe en la educación de los sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita". *Estudios Pedagógicos*, 38(2), pp. 299-320.
- Marschark, M.; Lang, H. G. y Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Studies*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mayberry, R. I.; Giudice, A. A. del y Lieberman, A. M. (2011). "Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-Analysis". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (2), pp. 164-188.

- Ministerio de Cultura y Educación y CFE (1998). “Acuerdo Marco para la Educación Especial”. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002513.pdf>.
- Mitchell, R. E. y Karchmer, M. A. (2004). “Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States”. *Sign Language Studies*, 4, pp. 138-163.
- Moore, D. F. y Miller, M. S. (2001). “Literacy Publications: American Annals of the Deaf 1996 to 2000”. *American Annals of the Deaf*, 146, pp. 77-80.
- Neese Bailes, C.; Erting, C. J.; Erting, L. C. y Thumann-Prezioso, C. (2009). “Language and Literacy Acquisition through parental Mediation in American Sign Language”. *Sign Language Studies*, 9, pp. 417-456.
- O’Grady, W. (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olave-Arias, G.; Rojas García, I. y Cisneros Estupiñán, M. (2013). “Deserción universitaria y alfabetización académica”. *Educación y Educadores*, 16 (3), pp. 455-471.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf.
- Padden, C. y Perlmutter, D. (1987). “American sign language and the architecture of phonological theory”. *Natural Language and Linguistic Theory*, 5, pp. 335-375.
- Padden, C. y Ramsey, C. (2000). “American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children”. En Chamberlain, Ch.; Morford, J. P. y Mayberry, R. I. (eds.), *Language Acquisition by Eye*, pp. 165-189. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Pastor, S. (2006). “La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos”. *Revista de Didáctica, Marco ELE*, 2, pp. 1-25.
- Pernas Izquierdo, A. (2009). “Diversificación curricular y plurilingüismo: lenguas, ámbitos, actividades, competencias”. En Ortega Calvo, A. y Pernas Izquierdo, A. (coords.), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*, pp. 9-43. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Petitto, L. A. (2000). “The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in

- the Nature of Human Language and Its Biological Foundations”. En Chamberlain, C.; Morford, J. P. y Mayberry, R. I. (eds.), *Language Acquisition by Eye*, pp. 41-50. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Petitto, L. A. y Marentette, P. (1991). “Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language”. *Science*, 251, pp. 1493-1496.
- Richards, J. C.; Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Ortiz, I. R. y Mora Roche, J. (2008). “The Efficiency of Information Transmission of Sign and Spoken Language”. *American Annals of the Deaf*, 152, pp. 480- 494.
- Rydberg E.; Gellerstedt, L. C. y Danermark, B. (2009). “Toward an equal level of educational attainment between deaf and hearing people in Sweden?”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, pp. 312-323.
- Siegel, L. (2002). “The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, pp. 258-266.
- Singleton, J. L. y Tittle, M. D. (2000). “Deaf Parents and Their Hearing Children”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, pp. 221-236.
- Singleton, J. L.; Morgan, D.; Di Gello, E.; Wiles, J. y Rivers, R. (2004). “Vocabulary Use by Low, Moderate, and High ASL-Proficient Writers Compared to Hearing ELS and Monolingual Speakers”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, pp. 86-103.
- Singleton, J. L. y Morgan, D. (2006). “Natural Sign Language Acquisition Within the Social Context of the Classroom”. En Schick, B.; Marschark, M. y Spencer, P. E. (eds.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*, pp. 344-375. Nueva York: Oxford University Press.
- Skinner, B.H. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (1969). *Contingencies of reinforcement*. Nueva York: Appleton.
- Skliar, C. (2003). “La educación de los sordos”. *Cultura Sorda*. Recuperado de http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf, Occasional Paper, 8*. Buffalo: University of Buffalo.
- (1972). *Semiotics and Human Sign Languages*. Bélgica: NICI Printers.
- Strong, M. y Prinz, P. M. (2000). “Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?”. En Chamberlain, C.; Morford, J. P. y Mayberry, R. I. (eds.), *Language Acquisition by Eye*, pp. 131-141. Mahwah, NJ: Lawrence

Erlbaum Publishers.

- Svartholm, K. (1993). "Bilingual education for the deaf in Sweden". *Sign Language Studies*, 81, pp. 291-332.
- (2007). "Cochlear-implanted children in Sweden's bilingual schools". En Komesaroff, L. (ed.), *Surgical consent. Bioethics and cochlear implantation*, pp. 137-49. Washington: Gallaudet University Press.
- (2008): "The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL". En Kellett Bidoli, C. J. y Ochse, E. (eds.), *English in International Deaf Communication*, pp. 211-249. Berlín: Peter Lang.
- Trezek, B. J. y Mayer, C. (2015). "Using an Informal Reading Inventory to Differentiate Instruction: Case Studies of Three Deaf Learners". *American Annals of the Deaf*, 160, pp. 289-302.
- Vázquez, G. (2004). "La enseñanza del español con fines académicos". En Sánchez Lobato, J. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 1129-1147. Madrid: SGEL.
- Vila, I. (1991). "Lingüística y adquisición del lenguaje". *Anales de Psicología*, 7(2), pp. 111-122.
- Wilbur, R. B. (2000). "The Use of ASL to Support the Development of English Literacy". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, pp. 81-104.
- Wolbers, K. A.; Dostal, H. M. y Bowers, L. M. (2012). "I Was Born Full Deaf". Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, pp. 19-38.
- Yoshinaga-Itano, C.; Snyder, L. S. y Mayberry, R. (1996). "How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences". *The Volta Review*, 98, pp. 9-38.

Alfabetización académica: la experiencia

MÓNICA GARCÍA,* CON LA COLABORACIÓN DE MICAELA CAMELI**

Introducción

Cuando nos invitaron a formar parte de este proyecto, me sentí interpelada.

Enseño alfabetización académica en diferentes universidades desde hace muchos años y he tenido estudiantes sordos e hipoacúsicos en mis

* Profesora de Castellano, Literatura y Latín (ISFD N° 39 de Vicente López, 1986) y licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM, 2008). Además es especialista en Ciencias Sociales, con mención en Lectura, Escritura y Educación, luego de haberse diplomado en la misma área, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como investigadora docente concursada en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Sus áreas de investigación son las referidas a enseñanza de la lectura y escritura académicas, estudios literarios y enseñanza de la literatura. Ha investigado cuestiones vinculadas con la lectura y escritura académicas en distintas universidades, a saber, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de General Sarmiento, en esta última además es la coordinadora académica del taller de lectura y escritura del ingreso a la universidad.

** Profesora y licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires). Se desempeñó como docente de francés en educación primaria y de lengua y literatura en nivel secundario. Desde 2011 trabaja como docente de talleres de lectura y escritura en el ámbito universitario. Actualmente es profesora en la Universidad Tecnológica Nacional (regional Pacheco) y en la Universidad Nacional de General Sarmiento. En ambas universidades realiza tareas docentes en la enseñanza de lectura y escritura académicas en los ingresos a dichas instituciones.

aulas, pero en esos casos siempre hubo la mediación de un intérprete que garantizaba el acceso a los textos.

Esta vez, el desafío era distinto: el equipo docente que conformaba debía lograr que esos jóvenes, que hasta ese momento habían avanzado en sus estudios gracias a la intervención de un intérprete, empezaran a leer y escribir por sí mismos, lo que habilitaría un recorrido académico más efectivo y los prepararía para su desempeño profesional como futuro graduado.

Como indiqué anteriormente, en los últimos años había enseñado a estudiantes sordos e hipoacúsicos, por lo cual conocía, al menos parcialmente, las dificultades que para ellos implicaban la lectura y producción de textos en general y de los académicos en particular. Una de las razones por las cuales se presentan estos obstáculos se debe a que la gramática de la lengua de señas es diferente de la del español. La experiencia evidenció que en la lengua de señas no existen los artículos ni determinativos, no hay flexiones verbales, la estructura sintáctica de las oraciones es diferente y una misma seña puede referirse a un sustantivo, un verbo o un adjetivo, entre otras distinciones respecto del español. Esto hace que la mayoría de los estudiantes tengan dificultades no solo para comprender la lectura de los textos que se les presentan –para lo cual deben reponer estructuras y palabras que desconocen semántica y funcionalmente–, sino también para escribir los géneros que se les solicitan a partir de dicha lectura.

Sabido es que cualquier estudiante que aspire a hacer una carrera universitaria deberá leer gran cantidad y diversidad de soportes textuales, comprender dichas lecturas, ponerlas en relación –para lo cual deberá reformularlas–, y posicionarse frente a ellas, por lo que deberá construir argumentos lógicos y cuasilógicos que le permitan ser convincente y eficaz en sus comunicaciones. De ahí se desprende la necesidad de que la universidad arbitre los medios para desarrollar y profundizar estas habilidades en los estudiantes, función que procura desempeñar el taller de lectoescritura del curso de ingreso a la Universidad Nacional de General Sarmiento, como se deduce de los fundamentos de su programa:

La lectura y la escritura tienen una gran presencia en la vida universitaria; en rigor, vertebran la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en ella. Si bien quienes inician sus estudios superiores dominan ciertas estrategias de lectura y escritura, es necesario que se familiaricen con las características que ambas

actividades asumen en este ámbito. En tal sentido, el ingresante al ámbito universitario debe aprender y adaptar su producción a las exigencias de la comunidad discursiva a la que se incorpora. Para ello, en sus lecturas y escrituras académicas se verá obligado a realizar diversas acciones: frecuentar y producir géneros discursivos de complejidad creciente, asumir un rol muy activo para apropiarse de sistemas conceptuales y vincularlos con los momentos históricos en los que fueron producidos, entre otras. El Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario se propone favorecer el desarrollo de las habilidades mencionadas.

En este marco, además de las habilidades que debe desarrollar cualquier estudiante que aspire ingresar a los estudios superiores, el sordo o hipoacúsico tiene un desafío extra: conocer la lengua en la que se construyen los discursos que circulan en dicho ámbito. Esto, que parece evidente, no había sido pensado por mí de este modo hasta ese momento. No había tomado conciencia de que la lengua de señas es la lengua madre para estos estudiantes y que, por lo tanto, el español es una segunda lengua que deben aprender. Por ello, cuando debía corregir un escrito de un estudiante sordo o hipoacúsico lo hacía desde los parámetros gramaticales del español, sin tener en cuenta las características de su lengua madre y la necesidad de enseñar esta segunda lengua, que es la estándar en el ámbito en el que se inserta y en el que se desempeñará profesionalmente. Sin embargo, percibía que había algo que no estaba advirtiendo y que me generaba incertidumbre y cierta sensación de impericia en mi labor docente.

Cuando me propusieron ingresar al proyecto, vislumbré la posibilidad de hallar la raíz del problema. Fue entonces cuando la profesora Micaela Cameli y yo aceptamos cursar el seminario de capacitación que brindaba la profesora Gabriela Rusell. A medida que avanzábamos en las clases, íbamos tomando dimensión del problema: los estudiantes no conocen la gramática del español porque se comunican con otra lengua. Por lo tanto, si debían expresarse en la lengua estándar formal de nuestro país, debían aprenderla. ¡Cómo no me había dado cuenta antes!

Desde ese momento nos pusimos en marcha. Los estudiantes sordos e hipoacúsicos serían invitados a hacer un curso de español como segunda lengua, que tendríamos a cargo las tres docentes involucradas: Gabriela Rusell como coordinadora y Micaela Cameli y yo como encargadas del diseño de materiales y el dictado de las clases. Además contábamos con

Milagros Porto, intérprete que en ese momento acompañaba a los estudiantes en el curso de Matemática y en el Taller de Ciencias del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).

El proceso que llevamos a cabo fue de gran expectativa y de un alto grado de reflexión sobre la propia práctica que nos hacía revisar permanentemente nuestras propuestas clase a clase. Más adelante profundizaremos en los avatares de este largo proceso de producción/puesta en práctica/revisión y reformulación continuas en el transcurso de las nueve clases que duró la primera etapa del curso de español como segunda lengua para estos estudiantes.

Es importante aclarar que nuestra expectativa inicial era que, tras las clases dadas, los estudiantes sordos e hipoacúsicos pudieran cursar el taller de lectoescritura del ingreso durante el segundo semestre del año. Mientras tanto, transitarían Matemática y el Taller de Ciencias, las otras dos materias que todo estudiante debe aprobar para ingresar a esta universidad.

Experiencias relatadas por los alumnos sordos acerca de sus dificultades

A la primera clase asistieron siete estudiantes, de los cuales cinco estaban cursando Matemática en el CAU. Otro de los estudiantes se había inscripto para dar el examen para mayores de veinticinco años (artículo 7 de la Ley de Educación Superior), pero al enterarse del curso de español, había decidido asistir y había traído a un amigo que tenía expectativas similares.

Les preguntamos con qué expectativas venían al curso y si consideraban importante aprender español para llevar a cabo una carrera universitaria. A la primera pregunta respondieron que asistían al curso porque el Equipo de Desarrollo Estudiantil de la Universidad se los había sugerido y tenían curiosidad. Al segundo interrogante contestaron que no les parecía imprescindible saber español ya que siempre habían cursado sus estudios con una intérprete de lengua de señas, sin ningún inconveniente. Ante la posibilidad de ser autónomos en su acceso al conocimiento –sin intérpretes– gracias al aprendizaje de español, se mostraron moderadamente entusiasmados.

En definitiva, no les parecía necesario aprender español como segunda lengua, pero estaban predispuestos a saber de qué se trataba la propuesta que íbamos a hacerles.

A medida que las clases se iban sucediendo, los estudiantes demostraban un interés progresivo por las actividades. Si bien consideraban que eran “muy difíciles” y que “los hacían pensar mucho”, manifestaban empeño por resolverlas para su inmediata corrección, con el fin de verificar así el grado de aciertos que habían obtenido.

Resulta pertinente comentar que algunos de los cursantes podían reconocer un vocabulario más amplio, lo que generaba una dinámica grupal fructífera y enriquecedora. De este modo, los estudiantes con mayor experiencia lingüística se convirtieron rápidamente en referentes válidos, es decir, como fuente de consulta para identificar el significado de las palabras y ellos mismos eran quienes les explicaban a sus compañeros en lengua de señas esos saberes. No obstante esta particularidad del grupo, a la hora de resolver las actividades, los jóvenes preferían hacerlo de manera individual. Se trata de un conjunto que está cohesionado y cuyos integrantes se vinculan con alegría y buena predisposición.

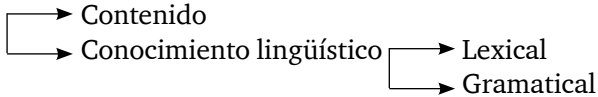
En cuanto a la asistencia, el número de presentes se ha mantenido constante con un promedio de cinco estudiantes por clase. De todos modos, cuando alguno de ellos no podía asistir, se manifestaba muy preocupado por recuperar las copias de los textos y actividades resueltas en la clase anterior. Aun cuando no se les exigía que realizaran dichas tareas, ellos se ocupaban de recuperar la clase, de traer las consignas resueltas al encuentro siguiente y de solicitarnos la correspondiente corrección.

Respecto del reconocimiento de las dificultades por parte de los estudiantes, ninguno de los asistentes se mostró contrariado ante la resolución de las actividades. Sin embargo, los docentes a cargo de las clases percibíamos que tal como estas habían sido pensadas en un principio (con un fuerte basamento gramatical –microestructural–), los estudiantes estaban limitados a identificar terminaciones, prefijos y sufijos de manera mecánica y poco reflexiva, lo cual no garantizaba ni la comprensión ni el efectivo aprendizaje del español como segunda lengua. Esto los llevaba a confundir palabras y funciones, por ejemplo, creer que “solar” era un verbo porque terminaba en “-ar”. De todos modos, ante el error cometido, seguían buscando las respuestas adecuadas sin desánimo ni frustraciones. Esta característica del grupo fue muy importante para llegar a buen término con el dictado de las clases y con la revisión y reformulación permanente de los materiales.

Desarrollo de una propuesta específica de alfabetización para estudiantes sordos

Armado de materiales específicos

Al momento de pensar la elaboración de materiales, se acordó –con la supervisión de la profesora Gabriela Rusell– que cada clase debía contar con los siguientes momentos:

1. Introducción
2. Texto
3. Actividades 
 - Contenido
 - Conocimiento lingüístico
 - Lexical
 - Gramatical
4. Sistematización del conocimiento lingüístico
5. Reflexión metacognitiva

La elaboración de los materiales estuvo dividida en dos etapas. La primera fue realizada de acuerdo con las habilidades que creíamos que los estudiantes ya tenían desarrolladas. Es importante aclarar que el propósito inicial del curso era enseñar español como segunda lengua, pero que el supuesto que nos orientaba era el de estudiantes que ya leían y escribían, aunque con dificultad.

Por lo expuesto, preparamos una primera clase cuyo objetivo era realizar una primera aproximación de estos jóvenes a los géneros que iban a tener que leer cuando cursaran una materia en la universidad. De ahí que se presentara la lectura del *programa de una materia*, y esta actividad incluía una serie de preguntas con las que se analizaba el tipo de información que este provee, en general, para luego particularizar en el concepto de sustantivo. Esto último obedecía al enfoque gramatical de la enseñanza de español como segunda lengua, es decir que el género elegido nos permitiría reflexionar sobre el uso del lenguaje en esas prácticas, con el propósito de que los estudiantes se apropiaran de las categorías y estructuras lingüísticas propias del español, no solo para la comprensión del texto, sino también para la producción escrita de dicho género.

Por otra parte, para esa misma clase se habían planificado actividades fundadas en los modos de abordar la lectura de los materiales didácticos en una carrera universitaria. Dicha decisión se debió a que uno de los

propósitos del curso era habilitar a estos estudiantes para que pudieran acceder a los materiales de lectura de cada materia. Dichas actividades giraban en torno a la importancia de la adecuada lectura de los elementos paratextuales de un manual de estudio, más específicamente, de la función de la tapa, la contratapa y el índice de un libro disciplinar. En esta última parte de la clase, se reflexionaba sobre el uso de los verbos y sus características gramaticales y léxicas, más concretamente, el uso del infinitivo y el imperativo, y su correspondiente sistematización. La clase preparada fue la siguiente.

Clase I: 10 de mayo de 2017

1. El programa

Cuando se cursa una carrera en la universidad, los estudiantes cuentan con el programa de cada materia.

Actividades

Lean el programa del Taller de Lectoescritura del CAU y respondan:

- 1.1. ¿Qué distintos tipos de información le brinda el programa de una asignatura al estudiante? Márquenlos en el programa y hagan un listado de dichas funciones.
- 1.2. Los sustantivos son palabras que designan seres o cosas de existencia real o ideal. Identifiquen en el programa los sustantivos que encuentren.
- 1.3. ¿Por qué supone que hay tantos sustantivos en el programa? Fundamenten su respuesta.
- 1.4. Hagan un listado con los sustantivos, agrupándolos según su terminación común. Los sustantivos son palabras variables en género y número. El género indica si el sustantivo es femenino o masculino. Identifiquen cuáles de los que figuran en el listado son masculinos y cuáles femeninos.

- 1.5. ¿Qué reglas pueden inferir a partir de las observaciones que han hecho? Agreguen otros ejemplos a partir de la sistematización que figura a continuación.

Sistematización

El género es una clasificación gramatical arbitraria que en español divide los sustantivos en dos clases: masculinos o femeninos. Todos los sustantivos del español tienen un género inherente; pero esta categoría no siempre se manifiesta, por eso, para conocer cuál es el género de un sustantivo tendremos que tener en cuenta el artículo que lo acompaña o la terminación del adjetivo con el que se construye: **el** trabajo focalizado, **la** práctica discursiva, etcétera. En algunos casos, los sustantivos que designan seres sexuados tienen marca de género: **el** gato manso, **la** gata mimosa.

Terminaciones de femenino	Terminaciones de masculino
-a	-o (en general)
-sión	
-ción	
-xión	
-d	
	-al
	-n (camión), excepto “la reunión”
	-r (corrector), excepto “la flor”
	-el / -ol

Excepciones de sustantivos terminados en -a que son masculinos

-grama
 -ema
 día
 clima
 sofá
 planeta
 mapa

Excepciones de sustantivos terminados en -o que son femeninos

la mano

la radio

Reflexión metacognitiva

- a) ¿Qué aprendieron con estas actividades? ¿Cuáles de los temas que hemos visto les resultaron sorprendentes? ¿Por qué?
- b) Agreguen ejemplos a cada caso de la sistematización.

2. Los materiales

A continuación, les presentamos algunos fragmentos de los materiales didácticos diseñados para el Taller de Lectoescritura del CAU. Se trata del cuadernillo de la primera parte de la cursada. Veremos algunos elementos paratextuales.

El paratexto es todo lo que rodea al texto y brinda información sobre él. Todo estudiante universitario debe prestarle mucha atención porque no solo es una guía de lectura que coopera con el proceso que debe llevar a cabo el lector, sino que también contextualiza el texto que se va a leer, anticipa su contenido, lo complementa, lo amplía, lo sintetiza, etcétera.

Los paratextos pueden ser icónicos o verbales. Los icónicos están constituidos por imágenes, fotos, gráficos, cuadros, croquis, mapas, infografías, entre otros. Los verbales están formados por palabras. Estos últimos, en un libro, pueden ser: la tapa, la contratapa, el índice, la bibliografía, el prólogo, las notas al pie y muchos otros. Estos paratextos le permiten al lector conocer muchos datos del texto antes de leerlo. Por esta razón, los paratextos se leen antes del texto porque eso permitirá una lectura contextualizada y mucho más productiva para el estudiante/lector.

Actividades

Lean los paratextos del material didáctico del CAU que figuran en el anexo de textos: la tapa, la contratapa y los índices.

2.1. Tapa

- ¿Qué datos brinda la tapa? Relacionen el tipo de letra de cada uno de los datos que se expresan en la tapa, su distribución en el espacio y el tipo de información que brindan.
- ¿Qué diferentes usos de mayúsculas reconocen en los paratextos de la tapa? ¿En qué otras oportunidades se usan las mayúsculas en nuestra lengua?

2.2. Contratapa

- ¿En qué parte del libro se encuentra la contratapa?
- ¿Qué función o funciones cumple la contratapa en este caso?
- Sinteticen cada párrafo de la contratapa con un breve título. A partir de la síntesis de cada párrafo, respondan qué datos brinda la contratapa de este libro por medio de un texto breve.

2.3. Índice

- ¿Para qué se utiliza el índice de un libro? ¿Qué datos le brinda al lector?
- A continuación, les listamos una serie de temas para investigar en el taller de lectoescritura del CAU. Indiquen si ese tema se encuentra en este cuadernillo y, en ese caso, en qué capítulo y página lo encontraríamos.
 - a. La operación discursiva de la definición.
 - b. Los textos predominantemente argumentativos.
 - c. La noción de género discursivo.
 - d. La complementación y confrontación de fuentes.
 - e. La respuesta a pregunta de parcial.

2.4. Capítulo 1

Lean los fragmentos del primer capítulo que se acopian en el anexo de esta clase y respondan.

- 2.4.1. Observen las partes en las que se divide cada capítulo, ¿podrían decir con qué criterio se organizó el contenido?
- 2.4.2. Identifiquen las consignas de las actividades. Marquen los verbos que se emplean para indicar las operaciones que deben realizarse en cada consigna.
- 2.4.3. Realicen una lista con esos verbos y determinen qué tienen en común. ¿Conocen este modo verbal?
- 2.4.4. ¿De qué otros modos se pueden dar las mismas consignas? ¿Qué otros aspectos se modifican al cambiar el estilo verbal con el que se construye la consigna?
- 2.4.5. A partir de los siguientes enunciados, redacten consignas cuyo estilo sea similar al de las leídas en este capítulo. No olviden conjugar el verbo en el mismo modo.
 - a. Leer el capítulo 1.
 - b. Subrayar las ideas principales.
 - c. Escribir un resumen.
 - d. Identificar las reformulaciones realizadas.
- 2.4.6. Observen las consignas de las actividades que están resolviendo, ¿cuál es el estilo que se ha elegido para la elaboración de las consignas? ¿Qué tipo de vínculo se establece entre el enunciador de las consignas y el estudiante?

Sistematización

El uso del infinitivo

Los verbos tienen formas no personales llamadas verboides. En nuestra lengua hay tres tipos de verboides: infinitivo, participio y gerundio. Son formas que no se conjugan.

Infinitivo	Participio	Gerundio
-ar -er -ir	-ado -ido	-ando -iendo
amar	amado	amando
temer	temido	temiendo
partir	partido	partiendo

El verboide infinitivo suele emplearse para dar instrucciones cuando se quiere dar el efecto de impersonalidad, es decir, sin referirse a nadie en particular.

De este modo, no es lo mismo decir:

Caso 1: **Colocar** los ingredientes en la asadera.

Caso 2: **Coloque** los ingredientes en la asadera.

Caso 3: **Colocá** los ingredientes en la asadera.

En el caso 1, el empleo del infinitivo establece una relación distante entre quien da la orden y quien la ejecuta.

En el caso 2, hay una mayor proximidad, ya que el que da la orden se dirige a otra persona (usted), aunque con cierta formalidad.

En el caso 3, en cambio, quien da la orden se acerca al que la ejecuta al emplear el voseo (vos).

- A continuación enumeramos algunos verbos que podemos encontrar en las consignas. Elijan dos de ellos y expliquen en qué consisten dichas operaciones.

(re)leer	analizar	caracterizar	ejemplificar	resolver	justificar
responder	identificar	realizar	caracterizar	aplicar	definir
(re) escribir	debatir	pensar	construir	reconocer	elegir
indicar	fundamentar	resumir	explicar	citar	graficar

- Completen los cuadros en blanco con otros ejemplos.

El modo imperativo

El modo imperativo, que sirve para dar órdenes a un interlocutor, se utiliza únicamente con la segunda persona del singular y del plural. En español, este modo solo tiene dos formas propias: las correspondientes a *tú* y a *vosotros*, que no se usan en la variedad hablada en la Argentina. Por eso, para el resto de las personas (usted/ustedes), toma “prestadas” las formas respectivas del modo subjuntivo. En cuanto al voseo, presenta formas especiales. A continuación sistematizamos la conjugación regular.

-ar	-er	-ir	
trabajá	comé	abrí	vos
trabaje	coma	abra	usted
trabajen	coman	abran	ustedes
trabaja	come	abre	tú
trabajad	comed	abrid	vosotros

Reflexión metacognitiva

¿Qué han aprendido a partir de las actividades propuestas? Expliquen brevemente en qué consisten estos nuevos aprendizajes.

Además de la clase preparada, previamente decidimos tomar la siguiente actividad diagnóstica para verificar si nuestros supuestos eran válidos.

Clase I: 10 de mayo de 2017

Actividad diagnóstica

1. Leer el siguiente texto.

Diez consejos para estudiar de manera efectiva

1. Hacer preguntas

Generar una pregunta y dar una explicación sobre esa pregunta.

2. Explicar

Explicar los pasos para resolver un problema.

3. Resumir

Hacer un resumen de los textos que hay que estudiar.

4. Subrayar

Subrayar las partes importantes de los textos.

5. Usar palabras claves

Identificar las palabras más importantes de los textos.

6. Asociar con imágenes

Asociar el texto con una imagen.

7. Releer

Volver a leer los textos.

8. Autoexamen

Hacer un autoexamen al terminar de estudiar.

9. Organizar los ejercicios

Hacer un cronograma del momento para hacer los ejercicios.

10. No dejar todo para último momento

Hacer un cronograma de materias y exámenes.

1.1. De esta lista, ¿qué cosas hacés y qué cosas no hacés? ¿Por qué no las hacés?

1.2. Gramática: subrayá los verbos en el texto. Ponelos en el siguiente cuadro. Buscá en tu carpeta y agregá otros verbos que conozcas.

Verbos terminados en <i>-ar</i>	Verbos terminados en <i>-er</i>	Verbos terminados en <i>-ir</i>

2. Leer el siguiente volante.

SUBRAYAR ES... Pasos para subrayar

Identificar las palabras clave de un texto

- 1 Antes de leer...**
Analiza la estructura del texto
- 2 Antes de subrayar...**
Realiza una lectura comprensiva del texto
- 3 Cuando subrayes...**
Establece un plan de subrayado

2.1. A partir de este texto, agregar nuevos verbos a la lista anterior.

3. Leer los fragmentos del texto de Morales y Cassany (2008), “Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y escritura crítica de los géneros científicos”.

3.1. Subrayar las ideas principales.

Introducción

Leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas en que vivimos. Ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas. Con estos textos gestionamos nuestra incorporación y permanencia en las respectivas comunidades de la abogacía, la ingeniería y la medicina: accedemos a su conocimiento, adoptamos sus prácticas profesionales, nos actualizamos, hacemos nuestras aportaciones personales, etcétera. El aprendizaje de la lectura y la escritura de estos textos es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural. El lugar donde se inicia este aprendizaje es la universidad, aunque no siempre se desarrolle de manera formal, explícita y organizada y aunque no todos los docentes –ni los propios estudiantes– sean conscientes de ello. En este artículo defenderemos la conveniencia de incorporar la enseñanza formal de la lectura y la escritura de los géneros textuales propios de cada disciplina en la formación inicial superior, aportando argumentos y ejemplos basados en investigaciones empíricas.

Algunos tópicos

Las ideas que hoy en día tenemos muchos docentes universitarios sobre la lectura y la escritura derivan de concepciones lingüísticas y psicológicas dominantes en la educación. A nuestro entender, estas ideas ofrecen una visión esquemática y reduccionista de lo letrado, lo cual no contribuye a identificar las dificultades con que se encuentran nuestros estudiantes y a planear soluciones eficaces a las mismas. Veámoslo.

1. Los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir

Se considera que los estudiantes aprenden a leer y escribir en la educación obligatoria: en primaria se aprenden los rudimentos o las bases y en secundaria se consolidan.

Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno. Hay muchas diferencias entre elaborar un diagrama de flujo que describe un proceso de ingeniería, presentar una demanda judicial o redactar una crónica periodística. Puesto que los textos escritos son diferentes en cada contexto, también varían los procedimientos para leerlos o escribirlos. Cada género discursivo y cada ámbito presentan nuevos retos al lector.

En consecuencia, los estudiantes que inician una carrera universitaria se enfrentan al aprendizaje de las prácticas letradas nuevas, las propias de la disciplina que empiezan a estudiar, sea ingeniería, derecho, periodismo o

cualquier otra. Estas prácticas son complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida. Así, los estudiantes de derecho aprenden a leer leyes, normas y sentencias judiciales, y a redactar demandas, recusaciones y otros textos; con ello deben aprender a utilizar el código y la jurisprudencia judicial, a argumentar de manera pertinente según la retórica propia del ámbito, a referirse a sí mismos y a las otras partes (el demandante, el querellado, el juez, etcétera) según la tradición, etcétera. Del mismo modo, los estudiantes de química deben aprender a referirse a los diferentes elementos y formulaciones con los símbolos y los códigos particulares de representación de esta disciplina. Las habilidades generales que aprendieron los estudiantes en la educación previa, por muy buenas que sean, no pueden resolver los requerimientos específicos y sofisticados que se manejan en las disciplinas del derecho y de la química. De todo ello se deriva que no solo es necesario sino conveniente plantearse la necesidad de ayudar a estos estudiantes a comprender y producir los textos propios de su disciplina.

3.2. Identificar las palabras clave de este texto.

3.3. Gramática: identificar los verbos que aparecen en este texto y agruparlos (verbos -ar, -er, -ir).

Para la resolución de dicho diagnóstico, los estudiantes contaron en todo momento con la mediación de la intérprete en lengua de señas; no obstante, rápidamente pudimos observar que los estudiantes no solo no conocían las reglas léxico-gramaticales del español, sino que no sabían leer ni escribir, solo copiaban sin comprender. No recorrían el texto con los ojos en actitud lectora (visión alfabética o secuencial), sino que lo percibían como una imagen (visión simultánea o no secuencial).

Al supervisar la resolución de las actividades, pudimos determinar que las habilidades que habíamos supuesto no estaban desarrolladas aún y, por lo tanto, el conocimiento del idioma con el que contaban no resultaba compatible con el tipo de actividades que habíamos diseñado para el inicio del curso. De hecho, resolver el diagnóstico les llevó las dos horas de la clase e incluso la mitad de la ejercitación quedó pendiente de resolución por falta de tiempo.

Fue entonces cuando debimos repensar el recorrido y pasar a una segunda instancia de la preparación del material didáctico. Entre las decisiones que debimos tomar, se encontraba la necesidad de hacer una

nueva selección de textos, mucho más cortos, con vocabulario sencillo y de elaborar actividades puntuales que permitieran ajustar su resolución a los tiempos de la clase. En cuanto a la reflexión gramatical, decidimos empezar por clases de palabras y sus posibles combinaciones morfológicas.

En este marco, era importante encontrar textos que constituyeran un saber significativo para los estudiantes. Como los alumnos estaban asistiendo paralelamente al Taller de Matemática, pero no les era posible leer y comprender las consignas de trabajo diarias sin la ayuda de la intérprete, reorientamos los materiales para lograr una asistencia a dicha área. Así, empezamos a trabajar con la noción de verbo y vimos cómo este puede aparecer en las consignas y problemas matemáticos: el uso del infinitivo, el imperativo y las formas impersonales, estas últimas muy frecuentes en este tipo de discurso. El presupuesto de que de este modo los estudiantes podrían ver rápidamente los beneficios de leer por sí mismos textos que necesitaban comprender para resolver los ejercicios de la materia que estaban cursando fue lo que nos llevó a tomar esta decisión. Consideramos que al hacerse conscientes de sus propios progresos individuales y grupales, se entusiasmarían por aprender español y esto redundaría en un mayor interés por este conocimiento, funcional en un principio, pero que *a posteriori* podría trasladarse a la comprensión del mundo en todos sus aspectos. Resulta pertinente aclarar que, durante esta etapa, también diseñamos materiales visuales para proyectar como recurso didáctico que permitiera andamiar las explicaciones gramaticales y agilizar la dinámica áulica.

Si bien fueron varias las clases en las que tomamos como referencia textual los capítulos del libro que estaban trabajando en Matemática, solo incluiremos un par de esas propuestas para dar cuenta de la manera en que debimos adaptar lo planificado previamente, no solo respecto de los contenidos, sino también de las estrategias didácticas que emplearíamos para facilitar el acceso a los materiales de estudio.

Clase III: 24 de mayo de 2017

Los verbos en las consignas

Tres modos:

- Infinitivo
- Imperativo
- Impersonal

Infinitivo ⇒ **Calcular** el volumen de una pieza cilíndrica dada la altura y el diámetro de la pieza.

Imperativo ⇒ **Calculá** el volumen de una pieza cilíndrica dada la altura y el diámetro de la pieza.

Impersonal ⇒ **Se calcula** que el volumen de una pieza cilíndrica...

↳ *Se suele emplear para el enunciado de los **problemas** que hay que resolver.

El modo infinitivo es una forma verbal NO personal (ya que no la realiza ningún sujeto): realizar, pensar, conocer, escribir.

El imperativo es un modo verbal que expresa una orden o una indicación. Solo se conjuga en segunda persona.

Imperativo

Afirmativo	HABLAR	APRENDER	ESCRIBIR
VOS	hablá	aprendé	escribí
USTED	hable	aprenda	escriba
USTEDES	hablen	aprendan	escriban

Negativo	HABLAR	APRENDER	ESCRIBIR
VOS	no hables	no aprendas	no escribas
USTED	no hable	no aprenda	no escriba
USTEDES	no hablen	no aprendan	no escriban

Actividad 1

¿Qué han aprendido a partir de las actividades propuestas? Expliquen brevemente en qué consisten estos nuevos aprendizajes.

1. Identificar en las siguientes consignas si el verbo está en infinitivo o en imperativo.

- Tachar la respuesta falsa _____
- Tache la respuesta falsa _____
- Completá con los números faltantes _____
- Completar con los números faltantes _____
- Elegí uno de los tres colores _____
- Elegir uno de los tres colores _____

2. Reconocer si los verbos que están en la lista están en infinitivo o en imperativo y luego reescribirlos de manera tal que expresen el otro modo según sea el caso.

Cerrar ⇨ infinitivo ⇨ vos cerrá/usted cierre/ustedes cierren

Realizar ⇨ _____ ⇨ _____

Trabaje ⇨ _____ ⇨ _____

Calculá ⇨ _____ ⇨ _____

NO SON INFINITIVOS



LUGAR
CUALQUIER
RECTANGULAR

Actividad 2

Leer las siguientes consignas, marcar los verbos y agruparlos en las columnas según sea el caso.

1. Calcular la superficie de la base.
2. Se construye una caja de cartón recortando cuatro cuadrados iguales en las esquinas de una plancha rectangular siguiendo la línea punteada que se muestra en la figura.
3. Extraer una conclusión a partir de las siguientes condiciones y explicar cómo las obtuvo.
4. En este apartado se estudia el conjunto de soluciones de las ecuaciones cuadráticas. Para ello, se pide completar la siguiente tabla...
5. Determine para cuáles longitudes de los lados de los cuadrados tiene sentido el armado propuesto.
6. Dar ejemplos de ecuaciones cuadráticas que tengan una solución real.
7. Decida si son válidos o no los siguientes argumentos y explique.
8. En esta sección se proponen ejercicios de índole geométrica.
9. A partir de un cuadrado se obtiene otro incrementando en 5 unidades la medida de su lado.
10. Durante una tormenta un poste se quebró como se muestra en la figura. Se sabe que el poste mide 8 metros, que la punta del poste quedó a 3 metros del pie del poste y que el ángulo que forma la parte baja del poste con el piso es de 90° . Calcular la altura de la quebradura.

Infinitivo	Imperativo	se + verbo conjugado

Operaciones discursivas de las consignas de matemática

Consigna	Qué pide
Clasificar	Dividir un conjunto de cosas (universo) en clases o tipos, a partir de un criterio.
Resolver	Buscar la solución de un problema o ejercicio.
Clacular	Sacar cuentas para resolver un ejercicio.
Verificar	Comprobar si una idea o resultado es verdadero o falso.
Explicar	Comunicar a otro un conocimiento de manera clara y entendible.
Indicar	Establecer. Señalar.
Definir	Decir qué es algo.

Material visual (presentación en diapositivas)

Verbos en infinitivo en las consignas



Calcular



Clasificar



Explicar



Indicar



Pensar



Resolver



Verificar

Sustantivos: figuras geométricas



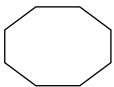
Círculo



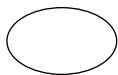
Cuadrado



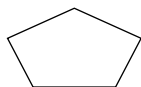
Hexágono



Octágono



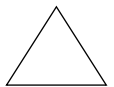
Óvalo



Pentágono



Rectángulo



Triángulo

Actividad 3

Buscar cuáles de estas operaciones están presentes en las páginas 156 y 157 del libro de Matemática y marcarlas.

El presente del modo indicativo

PERSONA	MARC -AR		LE -ER		ESCRIB -IR	
	MARC	O	LE	O	ESCRIB	O
VOS	MARC	ÁS	LE	ÉS	ESCRIB	ÍS
ÉL / ELLA Esto El animal El examen	MARC	A	LE	E	ESCRIB	E
NOSOTROS	MARC	AMOS	LE	EMOS	ESCRIB	IMOS
USTEDES	MARC	AN	LE	EN	ESCRIB	EN
ELLOS/ELLAS Estos Los animales Los exámenes	MARC	AN	LE	EN	ESCRIB	EN

Actividad 4

Identificar los verbos conjugados en presente del modo indicativo en las páginas 158 y 159 del libro de matemática. Completar el cuadro con su infinitivo y la persona a la que corresponde. Observar el ejemplo.

Verbo conjugado en presente	Persona	Infinitivo
Corresponde	Él	Corresponder

Clase V: 7 de junio de 2017

Seguimos con el género de los sustantivos.

1. Seres sexuados

- Muchos sustantivos que se refieren a seres sexuados tienen dos formas, es decir, la misma raíz, pero distintas terminaciones para cada género.

Masculino	Femenino
niño	niña
león	leona
gallo	gallina
tigre	tigresa
poeta	poetisa

- Otras veces, para referirnos a seres de distinto sexo, usamos palabras diferentes.

Masculino	Femenino
hombre	mujer
padre	madre
toro	vaca

- En otras ocasiones, se usa un mismo sustantivo para los dos géneros. En esos casos es necesario utilizar el artículo para verificar a qué género corresponde.

Artículo	Sustantivo	Género
El	estudiante	Masculino
Los	estudiantes	Masculino
La	estudiante	Femenino
Las	estudiantes	Femenino

Actividad

1. Completar el siguiente cuadro con el género del sustantivo, según sea femenino o masculino y agregue el artículo según corresponda.











Artículo	Sustantivo	Género
	modelización	
	fenómeno	
	realidad	
	movimiento	
	lugar	
	cartón	
	longitud	

2. Agregar el artículo a los sustantivos del siguiente problema matemático.

_____ productor de sidra que tiene una plantación de 40 manzanos desea aumentar _____ producción incrementando el número de manzanas cosechadas. Contrata a un ingeniero agrónomo para que lo asesore. _____ profesional realiza un estudio en el que concluye que con _____ cantidad de manzanos que posee actualmente, _____ producción de cada uno es de 500 manzanas al año, pero si agrega árboles a _____ plantación, _____ producción de cada uno disminuirá. Sabiendo que por cada árbol que agregue, _____ producción de _____ manzanos disminuye en 5 unidades, determinar qué cantidad de árboles le conviene tener en _____ plantación para obtener _____ mayor cantidad de manzanas cosechadas.

2. El número de los sustantivos

Los sustantivos varían en género, como ya vimos, pero también en número. El número de los sustantivos puede ser singular o plural.

Singular	Plural
<p>1. Si termina en vocal no acentuada</p>  <p>MESA</p>	<p>-S</p>  <p>MESAS</p>
<p>2. Si termina en consonante</p>  <p>CAMIÓN</p>	<p>-ES</p>  <p>CAMIONES</p>
<p>3. Si termina en -í, -ú</p>  <p>MANÍ</p>	<p>-ES</p>  <p>MANÍES</p>
<p>4. Si termina en -é</p>  <p>CAFÉ</p>	<p>-S</p>  <p>CAFÉS</p>
<p>5. Si la palabra termina en una sílaba acentuada con -s</p>  <p>PAÍS</p>	<p>-ES</p>  <p>PAÍSES</p>
<p>Los sustantivos que terminan con -s o -x después de sílaba no acentuada</p> <p>El lunes</p>	<p>NO VARÍA</p> <p>Los lunes</p>

Actividad

1. Completar con los singulares y plurales de los siguientes sustantivos, según corresponda.

Singular	Plural
libro	
	ombúes
expresión	
	árboles
manzana	
tabú	
	construcciones
	días
cantidad	
punto	
	coordenadas

2. Colocar el artículo de acuerdo con el género de los sustantivos en el siguiente texto.

Hablar de ____ intersecciones entre parábolas y rectas es hablar de ____ intersecciones entre ____ gráficos de una función cuadrática y una lineal, pero ¿qué representan o indican? Y sobre todo, ¿cómo se calculan? ____ primera pregunta tiene una respuesta sencilla, pues ____ intersecciones entre ____ curvas en el plano, en general, indican ____ puntos en ____ cuales ____ curvas se cortan.

Estos y otros cambios de dirección fueron una fortaleza en el proceso reflexivo sobre nuestra propia práctica durante la implementación de las propuestas didácticas y redundaron en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Así se llegó a la instancia del parcial, cuya resolución fue presencial y escrita. El temario preparado es el que figura a continuación.

Clase VIII: 28 de junio de 2017

Parcial

1. Lean los siguientes enunciados del libro de matemática y resuelvan las actividades que figuran a continuación.

Ejercicio 1

A partir de un cuadrado se obtiene otro incrementando en 5 unidades la medida de su lado. El área del nuevo cuadrado supera en 70 al área del cuadrado inicial. Indicá la medida de lado del cuadrado inicial.

Ejercicio 2

La figura está compuesta por un triángulo rectángulo en x cuyos catetos son iguales y un semicírculo cuyo diámetro es la hipotenusa del triángulo. Calcular el área y el perímetro de la figura sabiendo que la longitud de la semicircunferencia es 5.

Ejercicio 3

Un tenista realiza un saque golpeando la pelota con su raqueta a una cierta altura. La pelota se sirve desde una esquina de la cancha a una altura de 2,4 m, cruza la cancha en diagonal (se asume que la trayectoria es una línea recta), pasa justo sobre la red y pica sobre el borde interno. Definir la distancia del punto donde pica la pelota a la red. Es útil conocer las dimensiones de una cancha de tenis. Largo: 23,77 m; ancho interno: 8,23 m; altura de la red: 1 m (promedio).

1.1. Marquen las distintas formas verbales que encuentren y ubíquenlas en este cuadro.

Infinitivo	Imperativo	Presente indicativo	Se + presente

1.2. Completen el siguiente cuadro con las formas verbales que faltan.

Infinitivo	Imperativo	Presente indicativo	Se + Presente
Señalar		(yo) Señalo	
	Explicá		Se explica
		(nosotros) Resumimos	
	Resuma		
Leer			Se lee

2. Relean los enunciados del punto 1 y marquen los sustantivos que allí aparecen. Luego completen el cuadro con los sustantivos y los determinantes que los acompañan en cada caso.

Determinante	Sustantivo	Género	Número

Hacia el final del primer período, al corregir los parciales, percibimos que los estudiantes habían avanzado muy rápidamente en el reconocimiento de aspectos gramaticales, pero observábamos que la resolución de las actividades parecía ser mecánica e irreflexiva. Si bien habían completado adecuadamente las consignas, no estábamos seguras de que estuvieran comprendiendo los textos. Por esta razón, a pesar de que el breve curso llegaba a su fin, decidimos reorientar nuestra propuesta hacia actividades de comprensión lectora, es decir, hacia aspectos macroestructurales que nos permitieran verificar cuál era el nivel de lectura y comprensión real que habían logrado. En ese momento suponíamos que nuestra intervención terminaba y que los estudiantes deberían seguir sus recorridos académicos por sí mismos. La actividad que sigue es la primera que planificamos a partir de la reflexión sobre nuestras prácticas y la decisión de cambiar de enfoque.

Clase IX: 5 de julio de 2017

Comprensión lectora

A partir de la lectura de los siguientes problemas, responder:

Problema 1 (pág. 48)

Un granjero cultiva tomate, lechuga y berenjena en un terreno rectangular que tiene un área de 350 m^2 . Para el cultivo del tomate destina la quinta parte del terreno, para cultivar lechuga utiliza tres cuartos del terreno restante y en la porción que queda planta berenjena, ¿cuál es el área de la porción destinada al cultivo de berenjena?

a. ¿Qué cultiva el granjero?

1. Lechuga
2. Papas
3. Berenjena
4. Zanahorias
5. Tomate

b. ¿Cuántos m^2 tiene el área del terreno?

c. Indicar V o F, según se trate de afirmaciones verdaderas o falsas

1. El terreno del granjero es cuadrado.
2. El tomate ocupa la quinta parte del terreno.
3. En el terreno queda una parte sin plantar.

d. ¿Qué hay que averiguar para resolver este problema? Marcar la respuesta en el problema.

e. Para resolver el problema, se debe...

1. Hacer una ecuación.
2. Calcular la función cuadrática.

3. Realizar un cálculo combinado.
4. Ninguna de las anteriores.

Problema 2 (pág. 135)

Laura trabaja como vendedora en la empresa de telefonía celular Movistar y cobra un sueldo básico de \$ 1.000 más un 20% de comisión por ventas realizadas en el mes. Una amiga le consigue un trabajo similar en Personal, otra empresa de telefonía celular, en la que ella trabaja, pero allí cobran un sueldo básico de \$ 800 más una comisión del 22% por ventas realizadas.

- (a) Comparar las ganancias de Laura en ambas empresas si las ventas realizadas en el mes fueran de \$ 4.000.
 - (b) ¿Cuánto debe vender mensualmente Laura para cobrar lo mismo en ambas empresas?
- a. ¿Cuál es el nombre de la chica que quiere cambiar de trabajo?
- b. ¿Dónde trabaja Laura?
1. Claro
 2. Movistar
 3. Personal
 4. Nextel
- c. ¿Dónde trabaja la amiga de Laura?
1. Claro
 2. Movistar
 3. Personal
 4. Nextel
- d. Indicar si estas afirmaciones son verdaderas o falsas:
1. El sueldo básico de Laura es mayor que el de su amiga.

2. La comisión por ventas de la amiga de Laura es menor que la de Laura.
3. La hermana de Laura trabaja en Personal.

e. ¿Cuáles de las siguientes operaciones se deben realizar para resolver el problema?

1. Analizar
2. Comparar
3. Graficar
4. Calcular
5. Definir

f. ¿Cuál es el tema matemático que se está trabajando en este problema?

1. Funciones
2. Cálculos algebraicos
3. Ecuaciones
4. Proporcionalidad entre variables
5. Modelización

Al enfrentarse a esta nueva situación de lectura global, pudimos observar importantes progresos respecto de los resultados del diagnóstico que habíamos tomado en la primera clase. En primer lugar, los estudiantes se posicionaban frente al texto como texto y no como imagen, es decir, recorrían el escrito con una visión secuencial. Por otra parte, resolvían las consignas con una efectividad del 70%.

Aun cuando monitoreábamos permanentemente la resolución de las actividades para intervenir ante los requerimientos de los estudiantes, coincidíamos en que los progresos alcanzados eran significativos y que era necesario un abordaje integral del español como segunda lengua, con un método mixto, que nos permitiera ir de la lengua en uso a la reflexión y de la sistematización al uso nuevamente.

Al cierre del período, les solicitamos a los estudiantes que hicieran una evaluación del curso. Todos ellos coincidieron en afirmar que estaban satisfechos por los resultados obtenidos y que les parecía “importante” saber

español para continuar con sus estudios universitarios. De todos modos, no dejaron de advertir lo difícil que les había resultado y el esfuerzo que habían hecho para asistir y resolver las actividades.

Para esta instancia y tras una reunión evaluativa del proyecto, ya sabíamos que era posible que el curso se reeditara en el segundo semestre del año. Por ello, les preguntamos si estaban interesados en seguir cursando, en el caso de que se abriera esa posibilidad. Todos ellos respondieron afirmativamente y se manifestaron interesados y entusiasmados.

Como ha quedado dicho, tuvimos una reunión de equipo para evaluar las dificultades que se habían presentado, los logros alcanzados y la viabilidad de que los estudiantes pudieran iniciar el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario en el segundo cuatrimestre. Si bien éramos conscientes de los indicadores de avance de los aprendizajes de los estudiantes, estuvimos de acuerdo en que era muy prematuro someterlos a la lectura y escritura de textos académicos, dado que recién empezaban a tener acceso a la lectura. Comenzar a cursar el taller podría resultar frustrante para estos estudiantes que, hasta el momento, se mostraban tan interesados por aprender y estaban tan motivados.

Fue así como, gracias a que el presupuesto también lo permitió, se planificó una nueva edición del curso durante el segundo cuatrimestre y se le propuso a los estudiantes que durante ese período cursaran solo el Taller de Ciencias y asistieran a español como segunda lengua. Por otra parte, se les sugirió que vieran la posibilidad de transitar el Taller de Lectoescritura del ingreso a la universidad durante el primer cuatrimestre de 2018. Los estudiantes decidieron aceptar ambas sugerencias.

A partir de las autoevaluaciones, coevaluaciones y metaevaluaciones que realizamos, se organizó el segundo período de cursada, aunque en esta oportunidad las clases serían dadas solo por la profesora Mónica García, debido a que Micaela Cameli entró en licencia por maternidad.

Esta segunda etapa aún está en marcha al momento de editar este material, por lo cual no se ha podido hacer una evaluación definitiva del proyecto, sino solo unas pocas conjeturas sobre los resultados y proyecciones del grupo de estudiantes. De todos modos, estamos en condiciones de anticipar una evaluación muy positiva del proceso de enseñanza/aprendizaje que se está llevando a cabo y una visión optimista de la proyección académica de estos alumnos. Los estudiantes han promocionado el Taller de Ciencias y regularizado Matemática, pero aún necesitan mucho de la mediación de

la intérprete. Se prevé que el Taller de Lectoescritura será muy complejo para ellos, pero que podrán enfrentarlo de una manera menos frustrante gracias al trabajo realizado en el curso de español como segunda lengua.

Es importante aclarar que en la segunda etapa seguí la siguiente modalidad: lengua en uso (en la lectura de textos), reflexión sobre el lenguaje (interacción con los estudiantes), sistematización (conceptualización, elaboración de gráficos y cuadros en el pizarrón) y vuelta al uso (en la relectura del texto o en la producción escrita). Además, andamié las clases con material visual que apoyó la contextualización de los textos respecto de la dictadura, la crisis de 2001, la conceptualización de ADN y genética, entre otras abstracciones. También es importante aclarar que durante todo este período los estudiantes pudieron resolver la actividad completa durante la clase, sin que quedaran consignas pendientes; es decir que la velocidad y efectividad de resolución se incrementaron ostensiblemente respecto de los tiempos que necesitaban durante la primera edición del curso. A continuación, exponemos algunas de las actividades realizadas hasta el momento en esta segunda instancia.

Clase I: 28 de septiembre de 2017

Comprensión lectora

A partir de la lectura de los siguientes textos, responder:

Texto 1: <http://www.encuentos.com/cuentos-para-adolescentes/escrito-en-la-piel/>.

Escrito en la piel
(María Teresa Di Dio)

La llovizna persistía desde la madrugada. Soledad despertó tan pronto el reloj sonó, como todos los días...las siete en punto. ¡Qué pesadilla! Durante unos minutos se quedó pensativa. Tenía recuerdos de lo que había soñado, las imágenes pasaban ante su mirada, veía un automóvil dar varias vueltas y luego incendiarse, quedando una persona atrapada en su interior.

Y así, como quien no quiere desprenderse de un sueño, ella se metió debajo del agua de la ducha, sabía que debía apurarse...algunos sorbos de café y rápidamente estaba en la calle rumbo a la editorial del diario, donde

trabajaba desde hacía cinco años. Las noticias corrían rápido, cada minuto era crucial, una manifestación, algo de política, de aquí y de allá. También le tocaba hacer reportajes a veces sus notas eran tristes y no tan gratas como hubiese deseado.

Su compañero había enfermado y tenía que cubrirlo, mientras ella se dirigía rumbo al aeropuerto para entrevistar a un funcionario, consultó la hora, las 9,30 se dio cuenta de que se le hacía tarde, el avión llegaba en ese momento...de pronto un perro se cruza en el camino, Soledad aprieta los frenos bruscamente, no se da cuenta de que la velocidad era excesiva ni que el asfalto tenía agua y hielo, el auto da varias vueltas y finalmente se estrella contra un árbol para terminar incendiado.

Meses más tarde ella despierta en una fría sala de hospital. No recuerda cómo llegó, su memoria está lenta, su rostro y sus brazos arañados y quemados forman extraños dibujos. Ella... había amanecido con un escrito en la piel que permanecerá en su vida por el resto de los días.

a. ¿Cómo amaneció el día para Soledad?

1. Soleado
2. Lluvioso
3. Húmedo
4. Ventoso

b. ¿A qué hora se levantó? _____

c. ¿Qué había soñado?

Soledad había soñado que _____

d. Ordenar cronológicamente, enumerando los hechos del 1 al 6.

- ___ Soledad toma un café.
- ___ Soledad se despierta en un hospital.
- ___ Soledad se ducha.
- ___ Soledad había tenido una pesadilla.
- ___ Soledad tiene un accidente rumbo al aeropuerto.
- ___ Suena el despertador.

e. Indicar V o F, según se trate de afirmaciones verdaderas o falsas.

1. Soledad es periodista.
2. La causa del accidente fue una falla mecánica.
3. Soledad debía reemplazar a un compañero de trabajo que estaba enfermo.
4. Soledad estuvo poco tiempo en el hospital.

f. El título del cuento es “Escrito en la piel” porque _____

g. Subrayar cinco palabras que reconozca y explicar el significado de una de ellas.

Texto 2: <http://www.encuentos.com/cuentos-cortos/la-llamada/>.

La llamada

(Marta Díaz Petenatti)

Laura estaba hablando por teléfono cuando la lluvia arreciaba y el cielo se iluminaba con explosiones de luces.

Mario le hablaba de su actual problema pero ella, debido al miedo que le producían las tormentas, no podía seguir prestándole atención. Le explicó sus temores y finalizó la conversación fijándola para otro día.

Pensó que su psicólogo tenía razón, las engramas de su psique no le permitían resolver el problema de la fobia a las tormentas. En eso pensaba cuando de pronto se interrumpió la corriente eléctrica y todo quedó en penumbras.

Le costó recordar dónde había dejado la linterna. A tientas fue recorriendo con sus manos los estantes de la biblioteca donde imaginaba la había dejado. En un rincón la sintió en sus dedos.

Entre la luz de los relámpagos le pareció ver, en el edificio vecino, a una pareja que discutía. Sacudió la cabeza para borrar la imagen que había observado pensando que su vista, ayudada por las luces, le había producido esa extraña ilusión óptica.

Volvió a la sala, miró nuevamente la casa del frente y supo que no se había equivocado. Ahora sí y con claridad vio a un hombre que, con furia, clavaba un arma semejante a un cuchillo una y otra vez en el cuerpo de una mujer.

Asustada dio vueltas en círculos. No atinaba a nada. Sentía aumentar su impotencia, pero luego reaccionó.

Salió corriendo mientras profería gritos para llamar la atención y lograr que los vecinos la siguieran.

Al llegar a la casa golpeó desesperada con los puños. Luego de unos instantes que le parecieron eternos la puerta se abrió.

Apareció una mujer joven y bella que, apoyando el antebrazo sobre el marco y recostándose displicente sobre él, levantó una ceja en señal de asombro y preguntó:

¡¿Todos vienen al curso de teatro!?

a. Indicar sí o no, según corresponda.

1. Mario había ido a visitar a Laura. SÍ NO

2. Laura disfrutaba de las tormentas. SÍ NO

3. Debido a la tormenta se cortó la luz. SÍ NO

4. Laura fue testigo de un crimen. SÍ NO

b. Elegir una de las respuestas anteriores y justificar brevemente lo marcado.

c. Completar la frase.

Laura se asustó mucho porque _____

d. ¿Cómo interpreta el desenlace? Completar según corresponda con las palabras que figuran al pie.

1. Todo fue un _____

2. Lo que vio Laura no era _____

3. En el departamento de enfrente se daban clases de _____

Teatro Error Real

e. Subrayar los verbos que identifique en el texto. Ubicarlos en el cuadro según corresponda.

Infinitivo	Presente	Pasado

f. Completar los siguientes sustantivos del texto con sus correspondientes determinantes extraídos del texto.

- _____ lluvia
- _____ cielo
- _____ tormentas
- _____ casa
- _____ hombre
- _____ mujer
- _____ antebrazo
- _____ ceja

Clase IV: 26 de octubre de 2017

Comprensión lectora

Se proyecta el video: <https://www.infobae.com/autos/2017/10/25/mas-de-20-minutos-el-video-de-la-peor-maniobra-de-estacionamiento-de-la-historia/>.

A partir de la lectura del siguiente texto, responder las consignas.

25/10/2017 - 08:58

Clarín.com

Sociedad

Reino Unido

Video: logró estacionar tras 20 minutos de maniobras y se llevó una ovación

La mujer tenía espacio suficiente, pero no lograba ubicar el auto, ni aún con la ayuda de un vecino.

Es verdad, estacionar no es fácil. A veces hay que maniobrar repetidamente para acabar ubicando el coche donde se pretende. Y todavía es más difícil si el espacio es reducido y la calle donde se quiere dejar el automóvil es estrecha. Pero nada de esto ocurre en el caso presentado en el video titulado *World's Worst Paralled Parking (El peor estacionamiento paralelo del mundo)*, que ya fue visto más de once millones de veces solo en un posteo de Facebook.

Como se ve en las imágenes, la calle es ancha y el lugar para estacionar es generoso. A pesar de eso, a la conductora le demandó **20 minutos de reloj ubicar su coche** ante la atenta mirada de varios espectadores que se divertían con las repetidas intentonas de la tenaz conductora. Al final, después de reiterados intentos fallidos, la mujer consigue estacionar, y llega la ovación merecida.

Ocurrió en el Reino Unido. La mujer localizó un espacio disponible en una calle amplia y decidió proceder a estacionar su vehículo. Y ahí comenzó su vía crucis. Son muchas las maniobras que efectúa intentando lograr su objetivo. Y claro, el tiempo que utiliza para llevarlo a cabo es tan considerable que **empiezan a aparecer espectadores que siguen con atención su hazaña**.

Cada vez que se ve con claridad que la aproximación de la mujer al lugar de estacionamiento no es el apropiado para acabar ubicando correctamente el coche, **se escuchan los lamentos de un grupo de jóvenes**, los que grabaron el momento, que muestran su incredulidad. "Está girando

demasiado rápido” o “vamos, vamos” son algunas de las consignas que se oyen en la grabación. Sin embargo, las risas iniciales pasan a un cierto tono de desesperación con el transcurrir de los minutos. “Chicos, me siento mal”, dice uno de ellos. “¿Quieres que deje de grabar?”, le dice otro. “No, continúa, continúa”, indica el primero.

Es tal la expectación generada y la incapacidad para estacionar el vehículo de la conductora que, al final, **un vecino decide bajar a la calle y ayudarla**. “Dejalo estacionar a él, dejalo estacionar a él”, dicen los chicos que graban la escena desde uno de los edificios de la calle. El hombre se limita a aconsejar a la mujer, que sigue empeñada en estacionar su auto.

Se ve cómo el hombre, a través de gestos, sugiere a la chica cómo mover el volante para conseguir su finalidad. Después de varias maniobras, no pocas, la mujer consigue estacionar el vehículo. **Y la ovación no se hace esperar**. La mujer baja tranquila del vehículo, como si la cosa no fuera con ella, entre aplausos y silbidos de la audiencia. Al final, los chicos pasaron un buen rato; ella no tanto.

Fuente: La Vanguardia.

1. A partir de la información que se brinda en el título y en la oración que le sigue, indique cuál es el tema central del texto.

El tema central del texto es _____

2. ¿A qué ámbito pertenece el texto leído?

- a. académico
- b. periodístico
- c. jurídico
- d. literario

2.1. ¿Qué elementos del texto le permitieron marcar la opción adecuada?

3. ¿Cuál es el propósito principal del texto?
- a. Formular una serie de instrucciones.
 - b. Describir una forma de actuar.
 - c. Persuadir al lector de que adopte una postura.
 - d. Transmitir información al lector.
4. ¿Cuál es el hecho que generó la noticia?
- a. Un accidente en la calle.
 - b. Un semáforo que no funciona.
 - c. Un problema con el estacionamiento.
 - d. Un episodio violento en la calle.
5. Relea los siguientes fragmentos del texto e indique cuál es la función de cada parte.

Título: llama la atención del lector.

Data: indica la fecha de la publicación.

Bajada o copete: resumen de lo que sucedió.

Volanta: anticipa algún dato significativo de la noticia.

Fuente: indica dónde está publicada la noticia (diario y sección).

25/10/2017 - 08:58
Clarín.com
Sociedad
Reino Unido
Video: logró estacionar tras 20 minutos de maniobras y se llevó una ovación
<i>La mujer tenía espacio suficiente, pero no lograba ubicar el auto, ni aún con la ayuda de un vecino.</i>

6. Indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- a. La mujer no tenía espacio para estacionar.
- b. Todos los peatones se acercaron para ayudar a la mujer.
- c. Un vecino se acercó para darle indicaciones y ayudarla a estacionar.

7. Reescriba los siguientes fragmentos del texto, reemplazando las palabras subrayadas por el sinónimo que corresponda.

a. *A veces hay que maniobrar repetidamente para acabar* [terminar/empezar] *ubicando el coche* [carruaje/auto] *donde se pretende* [siente/desea].

b. *Como se ve en las imágenes* [fotos/láminas], *la calle* [avenida/autopista] *es ancha* [angosta/amplia] *y el lugar* [espacio/momento] *para estacionar es generoso* [grande/pequeño].

c. *La mujer baja tranquila* [serena/nerviosa] *del vehículo, como si la cosa no fuera con ella, entre aplausos y silbidos de la audiencia* [amiga/gente].

8. ¿Cuál de las expresiones propuestas podría reemplazar a las palabras que aparecen en negritas a continuación? Si fuera necesario, vuelva a buscar los fragmentos en el texto para reponer la información faltante.

[Se proyectó un cuadro con algunos ejemplos de conectores lógicos de unión, opción, oposición, concesión, causa y consecuencia. Se reflexionó sobre su uso y se dieron ejemplos]

Unión	Opción	Oposición	Concesión	Causa	Consecuencia
y	o	pero	si bien	porque	por lo tanto
e	u	sin embargo	aun cuando	dado que	por ello
ni		no obstante	a pesar de	ya que	por eso
			aunque	puesto que	por consiguiente
					como consecuencia

• *Y todavía es más difícil si el espacio es reducido y la calle donde se quiere dejar el automóvil es estrecha. **Pero** nada de esto ocurre en el caso presentado en el video.*

- a. Sin embargo
- b. Dado que
- c. Aun cuando
- d. Con esa finalidad

• *Como se ve en las imágenes, la calle es ancha y el lugar para estacionar es generoso. **A pesar de eso**, a la conductora le demandó 20 minutos de reloj ubicar su coche.*

- a. por ello
- b. porque
- c. en otras palabras
- d. aun así

9. ¿Cuál es la función de las negritas en el texto? Complete la oración. Las negritas empleadas en este texto indican _____

10. Explique brevemente qué le pareció la nota leída. Dé su opinión en pocas palabras.

Clase VI: 9 de noviembre de 2017

Comprensión lectora

1. A partir de la lectura del texto 3.2 del cuadernillo del Taller de Ciencias, responder las consignas que figuran a continuación.

a. ¿Cuándo y dónde fue publicado el artículo?

b. ¿Quién es el autor y a qué se dedica?

c. ¿Qué importancia tuvieron las Abuelas de Plaza de Mayo respecto del avance de las investigaciones genéticas, según el copete o bajada?

___ mucha

___ poca

___ ninguna

d. ¿En qué momento del texto se retoma este tema?

___ en el primer apartado.

___ en el segundo apartado.

___ no se retoma.

e. Completar qué pasaba con la ciencia en cada momento, según corresponda.

Principios del siglo xx: _____

Década de 1950: _____

Dictadura (1976-1983): _____

Bicentenario (2010): _____

f. El autor define la ciencia como:

___ un modo de conocer la realidad.

___ una actividad social.

___ una forma de debate colectivo.

___ todo lo anterior a la vez.

g. Identificar los sinónimos de las palabras en negritas y transcribir el enunciado reemplazando dichas palabras por el sinónimo correspondiente.

• Las Abuelas **tendieron un puente** entre la sociedad y la genética [caminaron - generaron un vínculo - cruzaron].

• La década de 1950 **sacudió al mundo** desde un rincón tal vez inesperado [derrumbó - revolucionó - destruyó].

• **El tesón** de las Abuelas logró que se asociaran genetistas, hematólogos, estadísticos y otros científicos [la capacidad - la constancia - la debilidad]

h. Indicar si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- Nosotros somos nuestros genes.
- La ciencia no tiene nada que aportarle a la historia.

2. A partir de la lectura del texto 3.3 del cuadernillo del Taller de Ciencias, responder las consignas que figuran a continuación.

a. ¿Cuándo y dónde fue publicado el artículo?

b. ¿Quién es el autor y a qué se dedica?

c. ¿Qué importancia han tenido las ciencias de la comunicación en la comprensión de los hechos sociales?

- Mucha
- Poca
- Ninguna

d. ¿Qué establecieron las ciencias de la comunicación, entre otras cosas?

- Contribuyeron a hacer más complejo el fenómeno comunicacional porque _____

- Demostraron que el receptor es un ciudadano crítico, culto e informado ya que _____

- Determinaron la importancia de los medios para crear escenarios colectivos dado que _____

e. ¿Qué función cumple en el texto el ejemplo de lo sucedido en 2001?

- Demuestra que los medios no pueden engañarnos.
- Demuestra que los medios crean escenarios que transforman la realidad.

f. ¿Qué es el *riesgo país*? Marcar la definición que da el autor en el texto.

g. El autor da dos explicaciones posibles para el fenómeno ocurrido con el riesgo país en 2001, como **mecanismo de desinformación mediático**. Marcarlas entre las opciones que siguen.

- Los ciudadanos no entienden nada de economía.
- Los propietarios de los medios tienen vínculos con los grupos económicos y financieros que querían cobrar la deuda de Argentina.
- Los que solventaban económicamente los programas de los comunicadores más conocidos tenían interés por cobrar la deuda.
- Muchos comunicadores eran ignorantes que solo repetían la información creada por los líderes de opinión.
- Los argentinos preferían pagar la deuda antes de resolver sus problemas cotidianos.

h. ¿A qué conclusión llega el autor del texto? Marcar la conclusión en el texto y explicarla brevemente con tus palabras.

Clase X: 30 de noviembre de 2017

Revisión general

1. Leer la siguiente historieta y responder.



1.1. ¿Quién le habla a Mafalda en la primera viñeta?

1.2. ¿Cuál es el propósito del emisor?

- a. Felicitar a Mafalda.
- b. Amenazar a Mafalda.
- c. Ninguna de los dos anteriores.

1.3. ¿Qué actitud asume Mafalda en la segunda viñeta? ¿Y en la cuarta?

2ª: _____

4ª: _____

1.4. ¿Qué elementos de la historieta te permitieron responder las preguntas anteriores?

1.5. ¿Qué cambió entre la 2ª y la 4ª viñeta?

1.6. Explicar lo que sucede en la última viñeta.

2. Completar con EL, LOS, LA, LAS, según corresponda.

- ___ sopa
- ___ postre
- ___ panqueques
- ___ convicciones

3. ¿Cuáles son los verbos que están en presente en esta historieta? Elaborar una lista y luego escribirlos en infinitivo y en imperativo.

Verbos en presente	Infinitivo	Imperativo

4. Marcar el conector que podría reemplazar al que está subrayado en el texto. Reescribir el enunciado empleando dicho conector.

4.1. La mamá de Mafalda está enojada porque ella no toma la sopa.

- a. Por lo tanto
- b. Pero
- c. Y
- d. Ya que

4.2. Mafalda no quiere tomar la sopa, por eso se pone rebelde y grita.

- a. Por lo tanto
 - b. Pero
 - c. Y
 - d. Ya que
-
-

4.3. Mafalda se niega a tomar la sopa, sin embargo finalmente la toma.

- a. Por lo tanto
 - b. Pero
 - c. Y
 - d. Ya que
-
-

5. Leer el siguiente cuento.

El pescado que se ahogó en el agua

(Arturo Jauretche)

El arroyo de La Cruz había crecido por demás y bajando dejó algunos charcos en la orilla. Por la orilla iba precisamente el comisario de Tero Pelado, al tranquilo de su caballo. Era Gumersindo Zapata, a quien no le gustaba mirar de frente y por eso siempre iba rastrillando el suelo con los ojos. Así, rastrillando, vio algo que se movía en un charquito y se apeó. Era una tararira, ese pez redondo, dientudo y espinoso, tan corsario que no deja vivir a otros. Vaya a saber por qué afinidad, Gumersindo les tenía simpatía a las tarariras, de manera que se agachó y alzó a la que estaba en el charco. Montó a caballo, de un galope se llegó a la comisaría, y se hizo traer el tacho donde se lavaba los "pieses" los domingos. Lo llenó de agua y echó dentro a la tararira.

El tiempo fue pasando y Gumersindo cuidaba todos los días de sacar el "pescado" del agua, primero un rato, después una hora o dos, después

más tiempo aún. La fue criando guacha y le fue enseñando a respirar y a comer como cristiano. ¡Y tragaba la tararira! Como un cristiano de la policía. El aire de Tero Pelado es bueno y la carne también, y así la tararira, criada como cordero guacho, se fue poniendo grande y fuerte.

Después ya no hacía falta ponerla en el agua y aprendió a andar por la comisaría, a cebar mate, a tener despierto al imaginaria, y hasta a escribir prontuarios. [...].

Gumersindo Zapata la sabía sacar de paseo, en ancas, a la caída de la tarde.

Esa fue la desgracia.

Porque en una ocasión, cuando iban cruzando el puente sobre el arroyo de La Cruz, la pobrecita tararira se resbaló del anca, y se cayó al agua.

Y es claro. Se ahogó.

Que es lo que les pasa a todos los pescados que, dedicados a otra cosa que ser pescados, olvidan que tienen que ser eso: buenos pescados.

5.1. ¿Cómo nos damos cuenta de que es un cuento?

5.2. ¿Quién es el autor?

5.3. ¿Qué tipo de cuento es?

- a. Fantástico
- b. De ciencia ficción
- c. Humorístico
- d. Policial

5.4. Explicar por qué marcaste la opción anterior.

“El pescado que se ahogó en el agua” es un cuento _____
porque _____

5.5. Volver a escribir los hechos en el orden que corresponda.

- Muerte de la tararira.
- Hallazgo de la tararira en un charquito.
- Caída de la tararira al agua.
- Crecida del arroyo.
- Aprendizajes de la tararira.
- Llegada de la tararira a la comisaría.
- Paseo de la tararira con Don Gumersindo.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

5.6. ¿Cómo era la tararira? Copiar al menos cuatro adjetivos que se empleen para describirla.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5.7. ¿Cómo era don Gumersindo? Copiar dos frases con las que se lo describa.

1. _____

2. _____

5.8. ¿Qué aprendió a hacer la tararira en la comisaría? Copiar al menos cuatro de esas acciones expresadas en el cuento y subrayar los verbos.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5.9. Completar las oraciones con el conector que corresponda.

Y POR LO TANTO PERO PORQUE

- Don Gumersindo siempre miraba el suelo, _____
pudo ver a la tararira que estaba en el charco.
- La tararira se acostumbró a estar fuera del agua _____
don Gumersindo la sacaba del balde cada día un poco más.

- La tararira era un pescado, _____ en poco tiempo aprendió cosas de humanos.
- Don Gumersindo _____ la tararira paseaban a caballo todas las tardes.

Contenidos y estructura

Como se ha explicado en el apartado anterior, los contenidos y la estructura del curso se fueron definiendo clase a clase, a partir del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que los estudiantes iban adquiriendo. A continuación, exponemos los cronogramas de actividades y contenidos que se han puesto en práctica, aunque, como ha quedado expresado, solo fue posible esquematizarlo a medida que iban avanzando las clases y según los logros alcanzados entre uno y otro encuentro pedagógico.

Cronogramas

Primera etapa	
Clases (dos horas semanales)	Contenidos
10 de mayo	Actividad diagnóstica.
17 de mayo	Continuación de la actividad diagnóstica.
24 de mayo	Las consignas de Matemática. Uso de los verbos en las consignas.
31 de mayo	Los problemas de Matemática. Los sustantivos en los problemas de Matemática. Clasificación semántica de los sustantivos. Variaciones morfológicas (género y número) de los sustantivos.
7 de junio	Consignas y problemas de Matemática. Los determinativos en las consignas y problemas. Clasificación: artículos y demostrativos.
14 de junio	Consignas y problemas de Matemática. Los determinativos en las consignas y problemas. Clasificación: posesivos, numerales, indefinidos, interrogativos y los exclamativos.

Primera etapa	
21 de junio	Problemas de Matemática. Comprensión lectora. Repaso.
28 de junio	Examen parcial.
5 de julio	Devolución del examen parcial. Evaluación de la cursada.

Segunda etapa	
Clases (dos horas semanales)	Contenidos
28 de septiembre	Cuentos breves. Comprensión. Los verbos en pretérito. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
5 de octubre	Cuentos breves. Comprensión. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
12 de octubre	Cuentos breves. Comprensión. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
19 de octubre	Artículo periodístico. Comprensión. Paratextos, funciones. Conectores lógicos. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
26 de octubre	Artículo periodístico. Comprensión. Ámbito de producción, circulación y recepción de las noticias. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
2 de noviembre	Artículo periodístico. Comprensión. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
9 de noviembre	Microrrelatos. Comprensión. Reflexión sobre aspectos gramaticales.

Segunda etapa	
16 de noviembre	Texto 3.2, de Diego Golombek. Taller de Ciencias. Comprensión. Contextualización. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
23 de noviembre	Texto 3.3: “Medios y riesgo país”, de Ricardo Aronskind. Taller de Ciencias. Comprensión. Contextualización. Reflexión sobre aspectos gramaticales.
30 de noviembre	Revisión. Simulacro de examen.
7 de diciembre	Examen parcial.
14 de diciembre	Devolución personalizada del examen. Evaluación de la cursada.

Consideraciones finales

El libro giró en torno a un supuesto central: la importancia y necesidad de incorporar de manera temprana en la educación formal de las personas sordas el idioma del país en el cual viven, a fin de garantizar la posibilidad de una participación plena en la sociedad, las instituciones y los grupos en los que interactúan desde la cotidianeidad hasta su futura inserción profesional.

Luego del recorrido compartido, en el cual se indagó y recalcó acerca del rol crítico del sistema educativo en la educación de las personas sordas, estamos en condiciones de sostener la importancia de la adquisición del idioma del país para garantizarles el ejercicio de sus derechos, en este caso, el ejercicio del derecho a la educación superior.

Si nos centramos en la posibilidad de cursar una carrera universitaria de pregrado, grado y posgrado, entendemos que sin la comprensión y uso del idioma español (por ser estudiantes de universidades argentinas) las personas sordas tienen fuertemente vedada la posibilidad de avanzar en sus estudios.

En los niveles del sistema escolar obligatorio se adquieren las habilidades lingüísticas propias de un idioma. Si solo se focaliza en el aprendizaje de su primera lengua, la lengua de señas argentina (LSA), sin considerar la adquisición de la lengua escrita como el aprendizaje de una segunda lengua en los niños sordos, constituyendo una verdadera formación bilingüe, las

posibilidades de realizar estudios de nivel superior en igualdad de condiciones que sus pares resultan poco factibles.

El estudio “Evaluación económica de costos de la línea de cuidado de la hipoacusia prelingual en Argentina”,¹ respalda el supuesto de este libro al sostener que, en el caso de las personas sordas, tienen mayores posibilidades de inserción social y desarrollo personal aquellas que conocen y pueden utilizar la lengua castellana de aquellas que dependen parcial o exclusivamente de la lengua de señas, remarcando que se trata de un tema no solo de justicia social, sino también de eficiencia y de inversión adecuada en los momentos adecuados.

En medio de este conjunto de preocupaciones, y sin definir una posición con claridad, las implicancias de reconocer la educación superior como un derecho, dispone a la universidad en el compromiso de generar las configuraciones de apoyo necesarias para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso de los estudiantes sordos.

Las configuraciones de apoyo fueron estableciendo la implementación de diversas acciones, con la incorporación de intérprete en lengua de señas argentina en el aula de las materias iniciales, cursos de formación docente y capacitación al personal de gestión, la propuesta del método de logogenia como una de las alternativas de adquisición de una lengua y el dictado de talleres de español como segunda lengua.

Aun con todo este recorrido y habiendo capitalizado cada una de las experiencias y situaciones, los interrogantes acerca de la formación de los estudiantes sordos que egresan del sistema escolar como analfabetos funcionales² continúan: ¿el nivel superior es el nivel del sistema educativo en el cual adquirir las habilidades lingüísticas del idioma español? ¿Cuál es el papel de los talleres de español escrito para estudiantes sordos en la universidad? ¿Deberían ser de carácter obligatorio? ¿Durante cuánto tiempo?

¹ Manzur, Juan (2014). “Evaluación económica de costos de la línea de cuidado de la hipoacusia prelingual en Argentina”. Estudio realizado por el equipo multidisciplinario de la Comisión Nacional Salud Investiga, dependiente de la cartera sanitaria nacional, integrado por Gabriel Yedlin, Ricardo Yanco, Margarita Acosta, Gastón Palópoli, Iván Redini Blumenthal, Manuela Robba, Mariana Razquin y Mabel Remón.

² Massone, María Ignacia; Buscaglia, Virginia y Bogado, Agustina (2010). “La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita”. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 31, n° 1, pp. 6-17.

La incorporación de los talleres de español como segunda lengua es condición necesaria, pero ¿es condición suficiente con relación a las competencias y habilidades en la adquisición de la lengua escrita que la formación superior requiere? ¿Pueden interpretarse como un aspecto de los ajustes razonables? En uno de los cursos brindados, acerca del rol del intérprete en el aula universitaria, surgió el siguiente interrogante: ¿no es el uso exclusivo de la LSA un modo de discriminación positiva? Para seguir pensando...

Por otra parte, así como no hay dudas de que la mayoría de las personas con discapacidad auditiva, sordas e hipoacúsicas pueden comprender y aprender los conceptos impartidos en LS (siempre que la universidad cuente con intérpretes competentes en el campo disciplinar). Tampoco hay dudas acerca de ser insuficiente una educación exclusivamente en LS en resguardo de la autonomía y el ejercicio pleno de los derechos.

La experiencia permitió compartir la percepción de algunos docentes acerca de las competencias comunicativas en su lengua primera (LSA) y en la lengua segunda (español) de las instancias de interpretación en las que se simplifica de tal manera que se desdibuja la comprensión de los conceptos científicos y tecnológicos propios de cada campo disciplinar. Y en paralelo la necesidad de la escritura académica y la lectocomprensión de los textos académicos que constituya al intérprete en un mediador lingüístico intercultural.

Asimismo, la necesidad de generar propuestas alternativas que les permitan a quienes ya están en las aulas realizar un recorrido académico que no sume más desigualdad y barreras. Ello exige el compromiso del Estado y de las instituciones educativas de generar políticas públicas que impulsen reformas educativas sustanciales que permita la remoción de barreras.

En este sentido, entendemos que debemos avanzar en la articulación de propuestas que permitan desplegar todo su potencial y les otorgue acreditaciones acordes a los trayectos pedagógicos realizados. Teniendo en cuenta las experiencias registradas, entendemos necesario ofrecer alternativas de formación que les permita a aquellos estudiantes que por sus trayectorias escolares previas no han adquirido las habilidades lingüísticas necesarias para el nivel, encontrar ofertas educativas alternativas en los espacios de formación.

Incorporar la modalidad de ofertas educativas alternativas, si bien en esta oportunidad es planteada para los estudiantes sordos que no han

podido contar con una formación bilingüe, puede ser la oportunidad para muchos otros estudiantes en los que se ha identificado, mediante el trabajo específico que implica el respeto a las diferencias culturales, sociales, físicas, lingüísticas y cognitivas, vinculadas o no a una discapacidad, la dificultad real y concreta, no aquella que surge de barreras y limitaciones del entorno, de transitar la universidad. Habrá que pensar qué tipo de propuesta pueden ofertar las universidades que permita alojar a estos sujetos que hoy se encuentran sin posibilidades concretas por una educación obligatoria que no contempló, en la elaboración de los planes de estudio de los niveles previos, los efectos para la continuidad de estudios superiores.

En cuanto a la experiencia compartida, permite sustentar con resultados empíricos, un tema recurrente en la educación de las personas sordas, la adquisición de la lengua escrita, y, sin dudas, ha dejado huellas tanto en los docentes como en el personal que acompañó y significativamente en los estudiantes sordos que participaron.

Como sostiene Gabriela Rusell, enseñar español escrito como segunda lengua implica el uso de metodologías propias de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, esto es, la utilización de la metodología español como lengua segunda y extranjera en la elaboración de programas, en la selección de contenidos y en la planificación didáctica. La implementación de modelos de educación bilingües en las instituciones educativas requiere de acciones coordinadas y de una organización graduada en niveles, que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas sordas en forma progresiva. Recuperando las conclusiones de su capítulo que permita el desarrollo de los conocimientos que se requieren en el nivel superior.

Las docentes Mónica García y Micaela Cameli mantienen que los talleres de español como segunda lengua permiten el logro de algunos cambios importantes pero no suficientes, coinciden en que los progresos alcanzados fueron significativos pero exigüos, y remarcan la necesidad de un abordaje integral del español como segunda lengua con un método mixto que permita ir de la lengua en uso a la reflexión y de la sistematización al uso nuevamente. Esto es, asumir el desafío de reorientar el reconocimiento de aspectos gramaticales y resolución de consignas de manera mecánica e irreflexiva a aspectos macroestructurales que permitan verificar el nivel de lectura y comprensión real que presentan.

En cuanto a los estudiantes, todos ellos coincidieron en afirmar lo difícil que les había resultado y el esfuerzo que habían hecho para asistir y resolver las actividades, estar satisfechos por los resultados obtenidos y la importancia de comprender el idioma español para continuar con sus estudios universitarios.

Ciertamente, y es bueno recordarlo, este recorrido, en cuanto a los tiempos de elaboración y comprensión, no fue el mismo para todos; no obstante, la experiencia les permitió a los estudiantes, que llegaron sin comprender cómo completar una solicitud de ingreso a la universidad, la posibilidad de leer solos un libro de cuentos con ilustraciones y párrafos breves, interpretar consignas matemáticas con la mediación de la intérprete demostrando la adquisición de conocimientos que le permitieron la acreditación de saberes en esa área.

En definitiva, y para concluir, el registro escrito de la experiencia hace hincapié en el reconocimiento acerca de que no se trata de un problema cognitivo, situación que no es nueva, pero que aún hoy es cuestionada al desconocer que el problema reside en la forma en que se les enseña y no en el hecho de ser sordos y que nuestro sistema educativo debe dar respuestas desde edades muy tempranas para no perpetuar situaciones que terminan resultando limitaciones frustrantes para los estudiantes.

El respeto por el derecho a la educación superior de las personas sordas y la experiencia de las acciones desarrolladas en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) para que ese derecho no sea una mera ficción motivaron la realización de este libro, el cual nace en el marco del Proyecto de Acompañamiento Académico a Estudiantes con Discapacidad Auditiva desarrollado en la UNGS durante los años 2016 y 2017.

La elaboración de un registro de lo transitado y la documentación de los aciertos y dificultades posibilitan un espacio de reflexión acerca de la formación académica de los estudiantes sordos que ya están en nuestras aulas y de los futuros. Del mismo modo, ello permite visibilizar la necesidad de sostener propuestas educativas en los niveles previos que contemplen la enseñanza tanto de la primera lengua como de la segunda, ofreciendo una alfabetización académica que, en el respeto de la diversidad cultural sorda, reconozca la lengua de señas como la primera lengua para una verdadera formación bilingüe.

Colección Textos Institucionales

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

