



Facultad de  
**Información y  
Comunicación**



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

## **Maestría en Información y Comunicación**

Tesis para defender el título de la Maestría en  
Información y Comunicación

### **Alfabetización en información de los estudiantes sordos en enseñanza secundaria pública de Montevideo (2019-2021)**

Autora:

Susana María Rodríguez Carassus

Directora de tesis:

Dra. María Gladys Ceretta Soria

Montevideo

2023



Facultad de  
**Información y  
Comunicación**



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

El Tribunal docente integrado por los abajo firmantes, aprueba la Tesis:

“Alfabetización en información de los estudiantes sordos en Enseñanza Secundaria pública de Montevideo (2019-2021)”

Tesista: Susana María Rodríguez Carassus

Maestría en Información y Comunicación

Fallo:

---

---

Tribunal:

Profesor/a:

---

Profesor/a:

---

Profesor/a:

---

## **Agradecimientos**

Mi primer agradecimiento es para mi directora de tesis la Dra. María Gladys Ceretta Soria por sus invaluable aportes en el desarrollo y culminación de la tesis. Sin su acertada orientación, el producto de mi investigación no sería el que se presenta aquí.

A las docentes e intérpretes en Lengua de Señas Uruguaya entrevistadas que aportaron luz a esta tesista en la comprensión de la educación de los alumnos sordos. A Virginia Stankus que fue un eslabón muy importante en el acceso a las entrevistadas.

A mi esposo Enrique, por la comprensión de mis tiempos y por su apoyo incondicional.

A mis hijos, Alejandra, Augusto y especialmente a Quique por ser el principal motivador de esta tesis.

## Tabla de contenido

Lista de acrónimos y siglas.....	6
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	10
1. Justificación y antecedentes.....	13
1.1 Justificación.....	13
1.2 Antecedentes.....	14
1.2.1 Tesis sobre Alfabetización en Información a nivel nacional.....	14
a) Tesis doctoral.....	14
b) Tesis de maestría .....	15
1.2.2 Tesis sobre educación de los alumnos sordos.....	15
a) Tesis doctorales.....	15
b) Tesis de Maestría.....	16
1.2.3 Investigación nacional en ALFIN.....	16
1.2.4 Algunas investigaciones nacionales contenidas en publicaciones periódicas..	17
1.3 Como se enmarcó el problema de investigación.....	18
1.4 Objetivos.....	19
2. Marco teórico.....	21
2.1 Aproximación a la Alfabetización en Información.....	21
2.2 Competencias en información.....	28
2.2.1 Competencias para la búsqueda de la información.....	30
2.2.2 Competencias para la selección de la información.....	30
2.2.3 Competencias para la utilización de la información.....	30
2.2.4 Competencias en la tecnología.....	31
2.2.5 Comprensión de textualidad multimodal.....	31
2.2.6 Competencia emocional.....	34
2.2.7 Competencia socio-comunicacional.....	35
2.3 Concepción socio-antropológica.....	36
2.4 Mirada desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Información.....	39
2.5 Modelo Pindó: un modelo de alfabetización en información para el plan Ceibal	44
3. Lectura y LSU.....	46
3.1 Consideraciones acerca de la lectura y la LSU.....	46
3.2 Lectura a través de videgrabaciones en LSU y otros recursos tecnológicos.....	50
3.3 Lectura fácil.....	55
4. Metodología.....	58
5. Análisis de los datos y discusión.....	62
5.1 Marco normativo internacional y legislativo nacional.....	62
5.2 Documentos de ANEP.....	65
5.2.1 Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico-Bachillerato Diurno y Nocturno de 2017.....	66
5.2.2 Marco Curricular de Referencia Nacional 2017 (MCRN).....	67
5.2.3 Progresiones de Aprendizaje. Documento final de la consultoría elaborado por la Dra. Paulina A. Pogré en el mes de abril de 2019.....	69
5.2.4 Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: progresiones de aprendizaje (2019).....	70
5.2.5 Adecuación de la reformulación 2017 Plan de acompañamiento a estudiantes	

sordos : Ciclo Básico y Bachillerato- Diurno y Nocturno de todo el país.....	82
5.3 Recursos de ANEP elaborados por el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos del Consejo de Educación Secundaria (CERESO).....	91
5.3.1 Videos de la asignatura Tecnología de la lengua: LSU.....	91
5.3.2 Recursos de Idioma Español.....	94
5.3.3 Muy interesante.....	97
5.4 Entrevistas.....	99
5.4.1 Contexto en el cual se imparte la enseñanza de los alumnos sordos.....	100
5.4.2 Competencias en información y su posible relación con la LSU y la lectura	101
5.4.2.1 Búsqueda, acceso y selección de información.....	101
5.4.2.2 Competencias para la evaluación y/o utilización de la información.....	106
5.4.2.3 Competencias en la tecnología.....	109
5.4.2.4 Lectura en diferentes niveles.....	109
5.4.2.5 Videograbaciones en lengua de señas uruguaya.....	110
5.4.2.6 Pensamiento crítico.....	111
5.5 Análisis del video: “ ¡Yo apoyo a la comunidad sorda! - Gran marcha en 7 de Setiembre”.....	113
6. Presentación de los resultados.....	122
7. Conclusiones y recomendaciones.....	125
7.1 Conclusiones.....	125
7.2 Recomendaciones.....	127
Referencias bibliográficas.....	129
Apéndice I Lista de entrevistadas.....	138
Apéndice II Pautas de las entrevistas.....	138
Apéndice III ¡Yo apoyo a la comunidad sorda! - Gran marcha en 7 de Setiembre 2017 (en Lengua de Señas Uruguaya).....	139
Apéndice IV Cuadro de representación de los actores sociales en el análisis del video.....	142

## **Lista de acrónimos y siglas**

ALFIN	Alfabetización en Información
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)
CERESO	Centro de recursos para estudiantes sordos del Consejo de Educación Secundaria (ANEP)
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals (Reino Unido)
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
LSU	Lengua de Señas Uruguay
MCRN	Marco Curricular de Referencia Nacional

## **Resumen**

La investigación pretende conocer si existen políticas y programas de Alfabetización en Información (ALFIN) en la enseñanza secundaria de estudiantes sordos en la educación pública de Uruguay, tomando como referencia Montevideo.

El marco conceptual que sustenta el trabajo se compone principalmente de los aspectos teóricos de la ALFIN, la Lengua de Señas Uruguaya (LSU), la lectura y su vínculo con las políticas educativas. El análisis teórico está enmarcado en la Ciencia de la Información. El universo de estudio se focaliza en estudiantes sordos que cursan enseñanza secundaria y que utilizan la LSU, por ser su lengua natural en su comunicación entre pares y en el proceso cognitivo. El enfoque epistémico se basa en una mirada socio-antropológica y se apoya en la Teoría Crítica de la Información. La metodología planteada es de corte cualitativo y la investigación es exploratoria. Se utilizan las siguientes herramientas metodológicas: revisión bibliográfica, análisis de contenido de documentos de referencia elaborados por ANEP, recursos en línea y entrevistas en profundidad a informantes calificados (docentes, intérpretes de Lengua de Señas, y una autoridad de secundaria). Estas herramientas permitieron triangular estrategias metodológicas que integran aspectos teóricos y prácticos de la temática y se ven reflejadas en el capítulo de análisis y discusión. Los principales resultados arrojados por la investigación permiten afirmar que no existen programas y/o acciones específicas de alfabetización en información dirigidas a estudiantes sordos. De todas formas hay indicios de que es un tema latente que se advierte en esfuerzos aislados, especialmente del trabajo docente. Se espera que los resultados de esta investigación puedan contribuir en el camino de la alfabetización en información de los estudiantes sordos, potenciando la continuación de sus estudios y mejorando su vínculo con los procesos de acceso, recuperación, evaluación y comunicación de la información. Por otro lado, se aspira a que este estudio resulte un insumo que pueda contribuir a sensibilizar y promover acciones tendientes a la incorporación de programas de alfabetización en información orientados a estudiantes sordos basados en la LSU

**Palabras clave:** Alfabetización en Información- Lengua de Señas Uruguaya- Competencias en Información- Lectura

### **Abstract**

The research aims to find out if there are Information Literacy policies and programs (ALFIN) in secondary education for deaf students in public education in Uruguay, taking Montevideo as a reference.

The conceptual framework that supports the work is mainly composed of the theoretical aspects of the ALFIN, the Uruguayan Sign Language (LSU), reading and its link with educational policies. The theoretical analysis is framed in Information Science. The universe of study focuses on deaf students who attend secondary school and who use the LSU, as it is their natural language in their communication between peers and in the cognitive process. The epistemic approach is based on a socio-anthropological perspective and is supported by Critical Information Theory.

The proposed methodology is qualitative and the research is exploratory. The following methodological tools are used: bibliographic review, content analysis of reference documents prepared by ANEP, online resources, and in-depth interviews with qualified informants (teachers, sign language interpreters, and a high school authority). These tools allowed triangulating methodological strategies that integrate theoretical and practical aspects of the subject and are reflected in the analysis and discussion chapter. The main results of the research allow us to affirm that there are no specific information literacy programs and/or actions aimed at deaf students. In any case, there are indications that it is a latent issue that is noticed in isolated efforts, especially in teaching work. It is expected that the results of this research can contribute to the path of information literacy of deaf students, promoting the continuation of their studies and improving their link with the processes of access, recovery, evaluation and communication of information. On the other hand, it is hoped that this study will be an input that can contribute to sensitize and



promote actions tending to the incorporation of information literacy programs aimed at deaf students based on the LSU.

**Keywords**

Information Literacy-Uruguayan Sign Language-Information  
Competencies- Reading

## Introducción

La principal dificultad que deben enfrentar las personas sordas, es la incompreensión por parte de los oyentes, de que la Lengua de Señas (en adelante, LSU), es su lengua natural. Es la que les permite acceder al conocimiento y a la comprensión, porque es la que estructura su pensamiento. En nuestro país, el español escrito es su segunda lengua, la que les permite la comunicación con los oyentes y el acceso a la lectura.<sup>1</sup>

Uruguay ha reconocido a la LSU como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República, mediante la Ley N.º 17378 de 2001 y ello debe considerarse en los programas educativos para sordos por la Ley 18.437 de 2008. La LSU es una lengua viva, que se expande y enriquece a través de las necesidades de la comunidad sorda.

Por consiguiente, el horizonte de conocimiento e información de los individuos que integran dicha comunidad, es fundamental para retroalimentar el avance de la misma y la apropiación individual y colectiva del conocimiento. Asimismo para potenciar el desarrollo del espíritu crítico que les permita seleccionar la información pertinente y la toma de decisiones en aspectos fundamentales de la vida.

En los centros educativos, el contenido de las asignaturas está impartido mayoritariamente por docentes oyentes, mediados por el intérprete en LSU, particularmente en los grupos de sordos del Liceo número 32 de Montevideo y el Liceo I.A.V.A. En otros liceos públicos y UTU, los estudiantes sordos integran grupos mixtos con oyentes y se les proporciona la asistencia de intérpretes.

Permanentemente el adolescente-joven sordo se está enfrentando a información especialmente visual y escrita y debe contar con herramientas de búsqueda y selección de calidad de las fuentes apropiadas a sus necesidades.<sup>2</sup>

1 Según los datos tomados de ANEP, CERESO (Centro de Recursos Para Estudiantes Sordos) articulaba en el año 2022 con 45 liceos a los que asistían un total de 156 estudiantes sordos e hipoacúsicos.

2 Datos tomados de: Peluso, L. (2010). Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Psicolibros.

La cuestión medular estriba en que el estudiante sordo adquiera los fundamentos para la toma de decisiones de acuerdo a criterios sólidos en cuanto a búsqueda y comprensión de contenidos de forma independiente.

La investigación se desarrolla teniendo como punto de partida la siguiente pregunta, que surge particularmente, en el marco del conocimiento personal de la formación de estudiantes sordos: ¿Se alfabetiza en información a los mismos en la enseñanza secundaria pública en nuestro país?

A partir de esa cuestión primordial, se fueron trazando las preguntas de investigación, los objetivos y la metodología a emplear en la consecución de la tesis.

El trabajo se focalizó en los estudiantes de enseñanza secundaria, por la importancia de esta etapa en la continuación de sus estudios, pues de la experiencia que adquieran en ella, va a depender su avance educativo. Ello está directamente relacionado con la ALFIN, teniendo en consideración el caudal de información que circula, especialmente por Internet y las competencias que deben adquirir los estudiantes en sus necesidades respecto de la búsqueda, selección, tratamiento, comprensión y apropiación de la misma; manejo de las herramientas y medios digitales que evolucionan permanentemente.

La mirada en el análisis del problema de investigación y de los datos recabados, es socio-antropológica, entendiendo el concepto de persona sorda como perteneciente a dicha cultura, con sus valores y formas de entender e interpretar el mundo que los rodea. Se trata de una investigación cuyo carácter es exploratorio y se realiza desde un enfoque metodológico cualitativo. En este marco se aplican estrategias metodológicas cualitativas, tanto a la muestra de los docentes e intérpretes que fueron entrevistados en profundidad, como en lo relativo a los documentos y recursos educativos de ANEP que fueron analizados. Estos aspectos son presentados

en distintos capítulos a los efectos de la ordenación de la tesis, pero convivieron en forma concomitante, tanto en el análisis como en la evaluación de los resultados obtenidos. Ello permitió el cumplimiento de los objetivos y la respuesta a la pregunta inicial de la cual partió la investigación.

El estudio, abarca el período de agosto de 2019 a diciembre de 2021, durante el cual se realizó el trabajo de campo y se recogieron insumos para su posterior análisis. Se estructura en siete capítulos, a los efectos de su ordenamiento temático. En el primero se presenta el problema de investigación, los objetivos, la justificación y los antecedentes del trabajo. En el segundo, se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación. En el tercero, se trata la lectura y la LSU. En el cuarto, se indica la metodología empleada y las herramientas utilizadas en el trabajo. En el quinto, se realiza el análisis de los datos obtenidos en el desarrollo del trabajo, y la discusión de los mismos. En el sexto se presentan los resultados, y en el séptimo las conclusiones y recomendaciones.

## **1 Justificación y antecedentes**

### **1.1 Justificación**

La educación de los sordos en nuestro país tuvo un avance significativo cuando se implementaron planes bilingües de enseñanza, a nivel escolar y liceal. Ello ocurrió en la Escuela número 197 de Montevideo, a partir del año 1987, y en el Liceo número 32 de Montevideo, en 1996.

En efecto, la educación en LSU como lengua natural de las personas sordas, y en el español como segunda lengua, (la de estudio de textos y contacto con los oyentes) permitió ampliar el horizonte de aprendizaje de dichos estudiantes, particularmente en la Escuela 197 de Montevideo, y posteriormente en el Liceo I.A.V.A (Instituto Alfredo Vázquez Acevedo) de esta ciudad. Ello se vio afianzado, con el reconocimiento por ley de la LSU como lengua de Uruguay.

Pero esos avances, y los documentos de ANEP posteriores, relacionados con la educación de dichos alumnos, por sí solos no dan cuenta de que los estudiantes sordos sean alfabetizados en información. Especialmente en un mundo caracterizado por una información aluvional, cuya obtención, procesamiento e incorporación por parte de los estudiantes, requiere que ellos estén alfabetizados en información.

El relevamiento bibliográfico realizado, dio cuenta de la importancia de analizar la normativa de nuestro país en lo relacionado con la ALFIN de los estudiantes sordos. Vinculado intrínsecamente con ello, se entendió que se debía indagar qué ocurría con las prácticas de los docentes e intérpretes en LSU, que son quienes en lo cotidiano interactúan con dichos estudiantes.

No menos importante que lo anteriormente expresado, se consideró conocer la relación con la ALFIN, que permite a los estudiantes desarrollar y aplicar sus competencias en información en su vida escolar y cotidiana y la LSU que es su lengua natural.

Por otra parte, la bibliografía consultada indicaba que lectura en diferentes formatos, está vinculada estrechamente al acceso de los alumnos al conocimiento, razón por la cual se estimó que la misma podría relacionarse con la ALFIN de los alumnos sordos. En ese sentido, se estimó oportuno indagar si lo expresado en el párrafo anterior, se considera en los documentos de ANEP y si se desarrolla en las prácticas docentes.<sup>3</sup>

Hasta este momento en que se realiza la investigación no existen en nuestro país trabajos respecto a lo referido por lo cual se estima que la presente investigación puede resultar un insumo a considerar en el proceso de concientización respecto al desarrollo de la ALFIN en la educación de los estudiantes sordos y a facilitar la posterior continuación de sus estudios garantizando el acceso a la información y por lo tanto al conocimiento.

## **1.2 Antecedentes**

A continuación se presentan los distintos antecedentes que sustentan la presente investigación que dan cuenta de tesis doctorales, de maestría y otros productos académicos vinculados a la temática de esta investigación. Para su mejor visualización se agrupan en distintos ítems. Se destaca en el presente trabajo se ha considerado especialmente la labor de investigadores nacionales en el campo de ALFIN y en educación en personas sordas.

### **1.2.1 Tesis sobre Alfabetización en Información a nivel nacional**

a) Tesis doctoral

**María Gladys Ceretta (2010).** “La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de Lectura en Uruguay”, adquiere especial importancia para el presente trabajo. Se desarrolla teniendo como norte los aportes de la ALFIN en el fortalecimiento de la lectura especialmente en el diseño de un modelo de competencias en información a incorporar al Plan de Lectura en Uruguay. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.

3 Capítulo 3 lectura y LSU

## **b) Tesis de maestría**

En cuanto a las tesis de Maestría de la Udelar relativas a la ALFIN se mencionan solo dos que resultan pertinentes a los efectos de esta investigación:

**Magela Cabrera Castiglioni (2015).** “La promoción de competencias en información a través de plataformas virtuales. El caso del Entorno Virtual de Aprendizaje en la Universidad de la República”, analiza el aporte de dichas competencias en el espacio virtual de enseñanza que se desarrolla en la Udelar. Maestría en Información y Comunicación, FIC, Udelar.

**Alicia Díaz Costoff (2015).** “Competencias en información en estudiantes tesistas de grado de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Veterinaria (Udelar)”, estudia el vínculo existente entre las competencias en información y los estudiantes que preparan su tesis de grado en la carrera referida. Maestría en Información y Comunicación, FIC, Udelar.

### **1.2.2 Tesis sobre educación de los alumnos sordos**

#### **a) Tesis doctorales**

**Leonardo Peluso Crespi (2015).** “La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar”, que fuera publicada por la Udelar en el año 2020. La publicación referida recoge su tesis de Doctorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En la misma describe minuciosamente la importancia de las video-grabaciones en LSU, en el desarrollo de la cultura letrada sorda.

**Natalia Pérez Aguado (2017).** “La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda.” .Trata de la alfabetización de los sordos en cuanto a la adquisición de la lectura, la escritura en lengua catalana y la lengua de señas catalana. Tesis doctoral de la Universitat de Barcelona.

## **b) Tesis de Maestría**

**Leonardo Peluso Crespi (2006).** “Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural” publicada como libro en el año 2010. Da cuenta de la investigación del autor en dicho liceo entre los años 2000-2004, en la cual estudió la situación de los alumnos sordos desde un punto de vista antropológico y en cuanto a las relaciones interculturales entre sordos y oyentes. El autor ha desarrollado a lo largo del tiempo, una rica investigación respecto a la educación de los alumnos sordos en nuestro país, tanto en colaboración con otros investigadores, como las de su única autoría. Sus trabajos son mencionados a lo largo de esta investigación.

Maestría en Ciencias Humanas. Opción Estudios Fronterizos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar)

**Sergio Valentín Vulcano Molina, (2018).** La tesis “ Representaciones docentes sobre estudiantes sordos. Mirada educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación”. Trata de las representaciones en cuanto a su potencial de aprendizaje, que tienen los docentes de la escuela número 197 de Montevideo, respecto de sus alumnos sordos. Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, (Udelar)

### **1.2.3 Investigación nacional en ALFIN**

**Modelo Pindó (2015):** Un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal de Uruguay, cuyos coordinadores son María Gladys Ceretta y Álvaro Gascue. Fue el resultado de la investigación interdisciplinaria de los institutos de Información y Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación (Fic) de la UdelaR en el período 2010-2014. Las fortalezas de este modelo radican en que fue elaborado específicamente a partir del estudio del comportamiento respecto a la información de los escolares uruguayos en el marco del Plan Ceibal.



Se desarrolla mediante etapas compuestas por objetivos competenciales y fases que conducen al alumno a la toma de conciencia respecto a sus necesidades de información, facilitándole estrategias de búsqueda para la comprensión de la misma y la solución ética de sus problemas de información.

#### **1.2.4 Algunas investigaciones nacionales contenidas en publicaciones periódicas**

**a) Luis Ernesto Behares y Leonardo Peluso Crespi (1993)**, “Características lingüístico-cognitivas de los escolares sordos, hijos de sordos e hijos de oyentes”. Es un artículo publicado en la revista Signo y Seña de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En el mismo, los autores tienen como norte la línea de investigación psicolingüística. La misma fue llevada a cabo en la Escuela 197 de Montevideo. Es fundamental para los autores la relación entre el desarrollo cognitivo y el “desarrollo de la identidad social” que se ve limitada en los hijos sordos de padres oyentes.

b) En el marco del Proyecto Pedagogía Lingüística en Uruguay, del Departamento de Psico y Sociolingüística del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades, Juan Larrinaga y Leonardo Peluso, plasmaron su trabajo de investigación en una obra publicada en el año 1996, bajo la dirección de Luis Ernesto Behares. Entienden que la concepción tradicional médica de raíz positivista analiza a los sordos desde el punto de vista estadístico, como a personas que presentan una patología que debe ser corregida a través de operaciones quirúrgicas, ortopédicas (audífonos), que los lleve a la “normalidad”, es decir a oír y ser “funcionales”. (Larrinaga, Peluso 1996). Proponen “(...) *sustituir el término oralidad por el de actividad verbal interactiva*”, como modo pragmático de comunicación...” “(...) *construcción de significados en forma interactiva.*” (Larrinaga, Peluso 1996). Siguen la tradición de Stokoe y L’Epée al entender la Lengua de Señas como la natural de las personas sordas. Su trabajo facilita el acercamiento a la comprensión de la Lengua de Señas, frente al método oralista de enseñanza de la lengua española que se imponía como única alternativa a las personas sordas.

### **1.3 Como se enmarcó el problema de investigación**

La educación de los estudiantes sordos estuvo condicionada durante mucho tiempo a la concepción médica de la sordera, es decir, entendida como una discapacidad. Como consecuencia de ello, la enseñanza era “oralista”, se les exigía que se comportaran en el aprendizaje como “oyentes”, pues esa era la condición “normal”. En la década de 1960 William Stokoe realizó una revolución conceptual al comprobar que sus alumnos sordos de la Universidad de Gallaudet se comunicaban entre sí en lengua de señas. Asimismo observó que los que mejor comprendían, explicaban lo enseñado a los demás en dicha lengua.

En nuestro país, la enseñanza de los alumnos sordos fue oralista, en español hablado, hasta la década de 1980. En 1987 comenzó a implementarse en la Escuela número 197 de Montevideo un plan de estudios bilingüe y posteriormente, en la década de 1990 en dos liceos de Montevideo, el número 32 y el I.A.V.A.

La propuesta de esta investigación tiene su origen en la experiencia de la autora con personas sordas en distintos ámbitos de la vida y el interés particular de vincular su formación profesional en Bibliotecología y Ciencia de la Información con las formas de manejo y apropiación de la información por parte de los estudiantes sordos. De este interés surge la conjunción de experiencias y saberes, que apoyado en la bibliografía de referencia permite desarrollar la presente investigación.

El problema del cual se partió fue conocer si se alfabetiza en información a los estudiantes sordos en la enseñanza secundaria pública. Del acercamiento a las fuentes bibliográficas en una fase preliminar surgió que no se había indagado aún esa cuestión en nuestro país. La búsqueda inicial de fuentes documentales nacionales, tampoco evidenciaba el tratamiento de la alfabetización en información respecto de los estudiantes sordos. Ello motivó el punto de partida de este trabajo, por considerar que la ALFIN podría facilitar tanto el tránsito de los alumnos por el sistema educativo, como la continuación de sus estudios. Pero ya desde el inicio de la investigación se consideró que no bastaba solamente con analizar la

documentación, sino que sería necesario indagar acerca de lo que consideran los docentes e intérpretes de señas respecto al trabajo con los alumnos sordos.

También y relacionado con la bibliografía consultada, se debería conocer si las políticas educativas y las prácticas docentes incluyen la LSU y la lectura en distintos formatos en la enseñanza de los estudiantes sordos.

#### **1.4 Objetivos**

**El objetivo general de la tesis** es contribuir a conocer la existencia las políticas educativas sobre ALFIN dirigidas a los estudiantes sordos que cursan el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria, cómo se implementan las mismas, y si dichas políticas cuando se llevan a la práctica por los docentes, tienen en consideración la LSU y la lectura en distintos formatos.

**Los objetivos específicos son los siguientes:**

a- Indagar acerca de la aplicación de acciones de Alfabetización en Información en las políticas educativas dirigidas a los estudiantes sordos.

b- Analizar el contenido de documentos y producción bibliográfica generada sobre el tema con la finalidad de conocer el estado de situación en Uruguay.

c- Conocer la visión de los docentes e intérpretes en LSU sobre el desarrollo de competencias en información de los estudiantes sordos y si las mismas se pueden relacionar con la LSU y la lectura.

Los objetivos antes mencionados se formularon en función de las preguntas que encauzaron la investigación, que fueron las siguientes:

**¿Cuáles son las políticas educativas en nuestro país dirigidas a los estudiantes sordos?**

Esta pregunta se dirige a conocer y analizar las políticas educativas que se desprenden de los documentos de ANEP relacionados con la enseñanza de los alumnos sordos.

**¿Cómo se considera la ALFIN en los documentos de ANEP relativos a la enseñanza de los estudiantes sordos?**

La pregunta se encamina a conocer si la ALFIN está vinculada a la educación de los estudiantes sordos en los documentos de ANEP ~~y en~~

**¿Consideran los docentes e intérpretes de alumnos sordos que se puede contribuir desde la ALFIN al contexto de aprendizaje de los mismos ?**

Esta pregunta se encauza a indagar la opinión de docentes e intérpretes, que son quienes en la práctica diaria y el contacto con los alumnos, detectan sus necesidades de información e imparten la enseñanza a los mismos.

**¿Existe un vínculo entre la alfabetización en información y la LSU?**

Se trata de averiguar si la ALFIN de los estudiantes sordos, en cuanto a su desarrollo, se vincula con la LSU.

**¿Puede contribuir la lectura a la ALFIN de los alumnos sordos?**

Se dirige a indagar si la lectura en distintos formatos, tanto de contenido como de presentación, puede influir en la ALFIN de los estudiantes.

## **2. Marco teórico**

La investigación tuvo como sustento teórico las concepciones de autores relevantes en el campo de la alfabetización en información así como las declaraciones internacionales en dicha materia. El mismo criterio en cuanto a la importancia de las fuentes teóricas, se aplicó respecto a la LSU y a la lectura.

El sustento epistemológico estuvo dado por la Teoría Crítica de la Información, desde la visión socio-antropológica de la sordera, por entender que es la que mejor explica la forma de las personas sordas de entender y estar en el mundo.

## **2.1 Aproximación a la Alfabetización en Información**

La primera vez que se empleó el concepto de Alfabetización en Información fue por parte de Paul Zurkovsky en 1974. Para dicho autor una persona alfabetizada en información es alguien que ha aprendido a usar una amplia gama de recursos de información para resolver sus problemas en el trabajo y en su vida diaria. Pueden considerarse alfabetizadas en información las personas entrenadas en la aplicación de los recursos de información para su trabajo. (Zurkovsky, 1974 p. 6)

Actualmente de entre las varias conceptualizaciones de Alfabetización en Información, se considera particularmente de referencia la brindada por CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals) en octubre de 2004 (citado por Abell, Armstrong, Boden et al., 2004): *“Alfabetización Informacional es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética.”*

Es una definición que alude a las habilidades o competencias que una persona debe adquirir para considerar que está alfabetizada en información. En primer lugar, debe comprender que tiene una necesidad de información, por qué la tiene, así como qué tipo de información requiere para decidir qué fuente de información consultará. Identificará los recursos disponibles, dónde lo están y cómo podrá acceder a ellos. Deberá adquirir la habilidad de seleccionar cuáles son las fuentes de información más adecuadas a sus necesidades, debiendo comprender dónde encontrar la información. Luego evaluará los mismos sopesando las fuentes en cuanto a su relevancia y veracidad. Utilizará esa información en forma ética y responsable.

Por su parte, Webber y Johnston (2007) consideran que la ALFIN:

Consiste en adoptar una conducta adecuada ante los problemas de información, con el fin de identificar, a través de cualquier canal o medio, una información apropiada a las necesidades de información, que desemboque en el uso sabio y ético de la información en la sociedad.

(Webber y Johnston, 2007)

Bezerra, Schneider y Brisola (2017) presentan un concepto de Alfabetización en Información concordante con la ALA:

Estamos convencidos que tales disposiciones se presentan como contribuciones esenciales para el desarrollo de las competencias en información o alfabetización en información, o cualquier otra forma de traducción para el original en inglés (alfabetización en información) que se refiere según el ampliamente citado documento de 1989 de la Asociación de las Bibliotecas Universitarias y de Investigación ACRL, división de la Asociación Americana de Bibliotecas -ALA, al conjunto de habilidades que permite que los individuos reconozcan cuando la información es necesaria y tengan las habilidades de localizarla, evaluarla y utilizarla de forma eficaz. (Bezerra, Schneider, Brisola, 2017 p. 8) (Traducción propia).

En esencia la Alfabetización en Información es un marco conceptual que incluye la formación de usuarios, la alfabetización digital que se refiere al manejo de tecnologías actuales, acceso a Internet y acceso a los documentos multimedia; y por sobre todo, la capacidad de comprender, evaluar y poder reelaborar la información. Se trata de “aprender a aprender”, en un proceso continuo que dura toda la vida.

Las personas alfabetizadas en información reconocen las fuentes, se “apropian” de ellas, las evalúan; manejan las herramientas que las tecnologías les ofrece, estando capacitadas para “almacenar” dicha información en dispositivos electrónicos. Para recuperarla, eventualmente transformarla y compartirla, creando nuevo conocimiento. Ello es el resultado de un proceso (Bruce C., 2003) en el cual la

alfabetización en información permitirá a la persona ir resolviendo las distintas situaciones que se le presenten a lo largo de su vida.

UNESCO (2021) habla de Alfabetización Informacional y Mediática. Entiende que la misma comprende la Alfabetización en Información, la Alfabetización en medios y la Alfabetización digital. Mediante la primera, la persona define y articula sus necesidades de información, la localiza, la evalúa, la organiza usando las tecnologías de la información y la comunicación; realiza un uso ético de la misma y la comunica.

La Alfabetización Mediática e Informacional contiene el conocimiento esencial sobre (a) las funciones de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas, (b) las condiciones bajo las cuales los proveedores de medios de comunicación e información pueden llevar a cabo estas funciones eficientemente, y c) cómo evaluar el desempeño de estas funciones al evaluar el contenido y los servicios que estos proveen. (UNESCO 2011, p. 16)

La Alfabetización en medios: consiste en entender el rol y las funciones de los medios y las comunicaciones en Internet, evaluando críticamente el contenido, empleando dichos medios para la expresión de su pensamiento y participación democrática y generando contenido y evaluar críticamente el mismo (UNESCO, 2023, p. 10).

La Alfabetización digital comprende el uso de herramientas digitales, comprender, reconocer los derechos digitales, la identidad en el ámbito digital, evaluar lo relacionado con la inteligencia artificial; mejorar la comunicación digital, y realizar una práctica digital segura (UNESCO, 2023, p. 10).

A los aspectos conceptuales sobre ALFIN, se suman diversas declaraciones internacionales que han dado reconocimiento a la Alfabetización en Información a nivel mundial. Se mencionan a continuación las declaraciones más significativas:

a) Declaración de Praga de 2003 que destaca el papel de la Alfabetización en Información, vinculándola con el acceso a la información y el uso de las tecnologías de la información, para reducir las desigualdades dentro y fuera de los países en pos de la reducción de la brecha digital entre los mismos, lo cual redundaría en una ciudadanía informada y en una fuerza de trabajo competente.

b) Declaración de Alejandría de 2005, que entiende el concepto de Alfabetización en Información, como un aprendizaje a lo largo de toda la vida, como derecho humano básico que promueve la inclusión social, potenciando el pensamiento crítico de las personas, en beneficio de sus comunidades y desarrollo de los países.

c) Declaración de La Habana de 2012: Seminario Lecciones aprendidas en programas de ALFIN en Iberoamérica. En este Seminario se establecieron quince acciones a desarrollar por los profesionales de la información iberoamericanos que participaron. En especial se destacó el papel de los mismos en la difusión y extensión de ALFIN, así como el intercambio necesario de las experiencias y vínculos colaborativos y la formación de acuerdo a las necesidades de los grupos sociales involucrados.

Asimismo, las directrices IFLA sobre Alfabetización en Información para el Aprendizaje Permanente (2007) fueron compiladas con la finalidad de proveer de un marco pragmático a los profesionales que necesiten implementar un programa de Alfabetización en Información, tanto en la enseñanza media o superior como en las bibliotecas públicas. Parten del concepto de que los Bibliotecólogos como expertos en Información, deben asumir el rol de facilitar la Alfabetización Informacional.

Las directrices pueden ser revisadas, cambiadas o adaptadas de acuerdo a las necesidades de cada institución. Reconocen que la Información se ha vuelto una



fuerza vital para la economía mundial y es el componente básico de la educación. Es un elemento vital del cambio tecnológico y científico. Entienden que un ciudadano competente, ya sea un estudiante, un profesional o un trabajador debe ser capaz de reconocer sus necesidades de información, cómo localizar, identificar, recuperar, evaluar, organizar y usar la información.

El concepto de Alfabetización en Información se focaliza en las estrategias de información y es usado para describir el proceso de búsqueda de información y del uso de las competencias en información. Está construido teniendo en cuenta que no compete solamente a las bibliotecas y a los bibliotecólogos, sino a la comunidad docente, a los padres, estudiantes y a la sociedad en general. Pero los bibliotecólogos deben actuar como agentes de cambio, expertos que deben colaborar en otros campos, para promover la alfabetización en información.

Establece estándares que agrupa en tres componentes básicos de Alfabetización en Información: acceso a la información, que debe ser efectiva y eficiente. Para ello el usuario debe definir y articular la necesidad de información, reconociéndola, decidiendo buscarla, definiendo sus necesidades e iniciando el proceso de búsqueda.

En segundo lugar, debe localizar la información, identificar y evaluar los recursos, desarrollar estrategias de búsqueda, acceder a los mismos, y buscar formas que le permitan recuperarla. En tercer término, evalúa la información en forma crítica y la usa en forma ética, respetando los derechos. Es particularmente importante que se aluda en las Directrices a que la Alfabetización en Información debe considerar las teorías sobre aprendizaje y educación, con un acercamiento constructivista, en el cual el estudiante relacione la información para resolver problemas. Tienen pues las Directrices una visión pragmática de la educación, porque incluso consideran que ella no puede consistir en clases magistrales en las cuales los alumnos memoricen textos.

El derecho a estar alfabetizado en información es un derecho humano que se encuentra en la órbita del derecho a la igualdad, contenido en la Declaración

Universal de Derechos Humanos de 1948. El artículo 26 de la misma establece que “ *toda persona tiene derecho a la educación.*”

En la Sociedad de la Información y el Conocimiento que tiene pleno auge en el siglo XXI, existe una relación natural entre desarrollo humano social y económico y el acceso a la información que deben gozar los seres humanos, sin distinción alguna. Este derecho a la igualdad de las personas que impregnó las constituciones de la primera mitad del siglo XX tuvo como objetivo fundamental, que se reflejara en las condiciones de vida y desarrollo de las personas.

El artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce el derecho a la libertad de expresión de los seres humanos. La IFLA anima a los profesionales de la información en este sentido a través de su Comité para la Libertad de Acceso a la Información y Libertad de Expresión (apud Sturges y Gastinger, 2012). Precisamente, la Alfabetización en Información tiene un rol activo en la consecución de ese derecho y es parte de la libertad de información, derivada del derecho a la libertad contenido en el art. 7 de la Constitución Nacional.

No se puede dejar de lado la Convención Americana sobre Derechos Humanos conocida como Pacto de San José de Costa Rica, aprobado por la Asamblea de los Estados Americanos el 22 de noviembre de 1969. En su art. 13 establece:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento y expresión. Este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole , sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.

La UNESCO (2021) ha promovido el desarrollo de la Alfabetización Informacional y Mediática entendiendo que reúne las competencias necesarias para

desarrollo de las personas como ciudadanos. En ese sentido, entiende que la misma, “[...] combina tres áreas distintas: la alfabetización en medios, la alfabetización en información, y la alfabetización digital.” (UNESCO, 2021). (Traducción propia). Sigue la línea de IFLA (2011) que en sus Recomendaciones sobre Alfabetización Informacional y Mediática entiende que la misma “[...] es un derecho humano básico en un mundo cada vez más global, interdependiente y digital y promueve una mayor inclusión social”.

En CILIP (2018) se refuerza este concepto, en cuanto a la alfabetización informacional, indicando que el pensamiento crítico forma parte de la misma.

La alfabetización informacional es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad (CILIP, 2018)

Gómez Hernández entiende por su parte que: (...) *“utilizamos la expresión ‘alfabetización informacional’ para referirnos a las competencias, aptitudes, conocimientos y valores necesarios para acceder, usar y comunicar la información en cualquiera de sus formas, con fines de estudio, investigación, o ejercicio profesional”*. (Gómez- Hernández, 2000)

Cuando las personas pueden ejercer el derecho a informarse y hacen suya esa información, transformándola en conocimiento, la sociedad que habitan y en la cual se desarrollan, se ve enriquecida en un proceso de retroalimentación constante que redundará en la felicidad de esa misma sociedad propiciatoria del desarrollo de los seres humanos.

Como ya fuera expresado ut supra, es fundamental la Alfabetización en Información para los adolescentes sordos, tanto en sus requerimientos liceales como para sus necesidades de información como ciudadanos, y su-vida, como tal es un derecho humano.

Si bien este trabajo ha puesto el foco en alumnos sordos, se considera que las apreciaciones contenidas anteriormente, pueden extenderse a los demás estudiantes. Se adhiere a la posición sustentada por Uribe (2009) que entiende que la ALFIN es un “*proceso de enseñanza-aprendizaje...*” mediado por una institución educativa o bibliotecológica, por tratarse de un camino que debe ser guiado.

Hay algunos aspectos que deben ser considerados respecto de los estudiantes sordos, especialmente en cuanto a la lectura y a la lengua escrita que serán tratados más adelante. No obstante, Masone, Buscaglia y Bogado (2010) advierten sobre las carencias respecto de los sordos en el sistema educativo argentino: “*En Argentina, al igual que en muchos otros países de la región, los sordos siguen egresando de las escuelas especiales como analfabetos funcionales, ignorando las características pragmáticas y socioculturales de la lengua escrita*”. (Masone, Buscaglia y Bogado, 2010 p. 6)

En un sentido similar al anteriormente expuesto, opinan las docentes e intérpretes entrevistadas en esta investigación, aunque no llegan a realizar las afirmaciones categóricas anteriormente referidas.

## **2.2 Competencias en información**

El diccionario de la RAE define competencia como: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.” (RAE, 2023).

Los autores que tratan el concepto “competencias en información,” coinciden en considerar que en las mismas intervienen distintos aspectos que comprenden desde lo cognitivo y lo motivacional hasta lo emocional, pero esa actividad que desarrollan

los seres humanos, siempre está encauzada a solucionar distintas situaciones que se les presentan en su vida.

Gloria Durban (2019) propone un concepto de competencias en información relacionado con los aprendizajes curriculares.

La capacidad de realizar de forma eficaz tareas de búsqueda y tratamiento de información en contextos determinados, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos específicos; para elaborar un conocimiento personal que permita resolver situaciones complejas como actividades de aprendizaje, toma de decisiones o resolución de problemas (Durban, 2019).

Area y Moreira (2012) adhieren a lo expresado por OCDE (2002): Proyecto DeSeCo cuando afirma que:

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (Area, Moreira, 2012).

Este trabajo considera que las competencias en información que deben desarrollar las personas sordas coinciden en gran medida, con las indicadas por los autores de referencia en este campo. Pero, tratándose de estudiantes sordos, debe tenerse en consideración, que la obtención de la información se ve dificultada por la escasa existencia de la misma en Internet en su lengua natural, que es la de señas uruguaya.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> En ello son contestes las docentes e intérpretes entrevistadas.

Teniendo presentes estos aspectos, se mencionan a continuación aquellas competencias que se deben desarrollar en los alumnos, a los efectos de recorrer el camino de la alfabetización en información, que necesariamente implica un proceso de aprendizaje (Bruce, C., 2003).

Dichas competencias comprenden aquellas vinculadas con la búsqueda, selección, utilización de la información; competencias en la tecnología, competencias de textualidad multimodal y competencia socio-comunicacional.

Las mismas han sido desglosadas en este trabajo a los efectos de su demarcación, pero entendiéndose que están intrínsecamente ligadas entre sí. Se indica asimismo, su relación con la LSU.

### **2.2.1 Competencias para la búsqueda de la información**

Son habilidades que facilitan el acceso a la información, frente a una necesidad. Comprenden la toma de conciencia de esa necesidad de información, en una etapa previa y la obtención de la misma por los canales adecuados. En las personas sordas, dichas vías deben contener información en LSU, a los efectos de su comprensión.

### **2.2.2 Competencias para la selección de la información**

En la actualidad y teniendo en cuenta la avalancha de datos que surgen de una simple búsqueda en Internet, los estudiantes deben contar con herramientas de selección de información. Deben conocer que es más seguro consultar en sitios web pertenecientes a instituciones educativas o relacionadas con la educación, videos en LSU subidos a Internet por docentes nacionales, vinculados al ámbito liceal, u organizaciones internacionales, prensa escrita.

### **2.2.3 Competencias para la utilización de la información**

Se consideró que los alumnos deben adquirir competencias para evaluar las fuentes de información y conocer el uso ético y responsable de la misma mediante la cita correspondiente, respetando a los autores.

### **2.2.4 Competencias en la tecnología**

Directamente relacionadas con las competencias anteriores, deben ser desarrolladas en el ámbito liceal, educando a los alumnos para permitirles un manejo fluido de los recursos informáticos.

En cuanto al hardware, instalación de aparatos relacionados con la computación y el software relativo a los programas necesarios para el uso de los mismos (Area y Pessoa, 2012).

Esta competencia es especialmente relevante en cuanto a la realización de video-grabaciones y de las búsquedas en Internet.

Como entienden Area y Guarro (2012), se requiere estar capacitados, ser competentes en el uso inteligente de la tecnología porque:

*“La información y el conocimiento, hoy en día, se expresan y representan mediante hipertextos, mediante iconos y gráficos, mediante imágenes en movimiento, mediante sonidos, mediante formatos expresivos tridimensionales”.* (Area, Guarga, 2012).

### **2.2.5 Comprensión de textualidad multimodal**

Está ligada al desarrollo de las competencias en medios y a la comprensión de textos multimodales en LSU en sitios Web, que contribuye a la construcción de sentido a partir de la lectura y de la evaluación subjetiva de los lectores (Lévy, 1999 p. 26). Facilitan la interpretación por parte de los lectores sordos, a través de los signos visuales, estéticos y la narración en lengua de señas, lo cual redundará en la “actualización respecto de la lectura” de la que habla Lévy (1999 p. 25). Esta

textualidad que les permite la lectura en su propia lengua, debe producirse por estudiantes sordos alfabetizados en información, como se desprende de los desarrollos anteriores contenidos en este trabajo.

Los distintos formatos electrónicos han sido incorporados por la población sorda, especialmente por los más jóvenes como forma de comunicación y de intercambio social entre pares (Masone, Buscaglia, Bogado, 2005) a semejanza de las “*comunidades de práctica*” de las que hablan Area y Pessoa (2012 p. 16). Los jóvenes sordos continúan el aprendizaje de su segunda lengua (en Uruguay el español en su forma escrita), a través de los mensajes por correos electrónicos y Whatsapp, lo cual refuerza la comprensión y expresión de la misma.

Ello también fue indicado por Henry Jenkins (2006): “*Las nuevas culturas digitales proporcionan sistemas de soporte para ayudar a los jóvenes a mejorar sus competencias como lectores y escritores.*” (Jenkins et al., 2006 p. 19)<sup>5</sup>

Los jóvenes acceden a la información a través de la lectura en formato digital, navegando por el ciberespacio y son los docentes en los centros educativos quienes deben incorporar dichas prácticas alfabetizándolos en información, desarrollando sus competencias lectoras:

(...) con sus propias técnicas y competencias, su propia promoción lectora, su propio proceso inferencial al conocimiento, pero, además, tiene una misión importante: asociar la lectura de ficción y analítica de conocimiento con una adecuada gestión de los contenidos digitales. (Cuevas, Marzal, 2007 p. 50 )

Esta competencia permite la creación de videos en lengua de señas, que pueden ser informativos o recreativos, por ejemplo con cuentos para niños y jóvenes. También se utilizan para la elaboración de diccionarios en LSU. En nuestro país, el proyecto

5 Traducción propia



Trelsu en este último sentido, se viene llevando a cabo por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y es coordinado en Montevideo por Leonardo Peluso y en Salto por Santiago Val. Se trata de un diccionario en línea realizado exclusivamente en lengua de señas uruguaya que permite a las personas sordas acceder a la información contenida en él en su lengua natural. Está asociada a la alfabetización en medios que según el diccionario Odlis (2020), es:

La habilidad de acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una variedad de formatos (impresos, de audio/películas/videos, Internet, etc) basados en un entendimiento crítico e informado de la naturaleza de los medios tecnológicos, de las técnicas empleadas por los productores, y del impacto de dichas tecnologías en los individuos y en la sociedad. Un campo interdisciplinario de alfabetización en medios ha evolucionado como una respuesta necesaria al complejo, y en cambio permanente desarrollo de la comunicación por la vía electrónica del siglo veintiuno. (Odlis, 2022),

Wilson (2012) destaca el papel de los docentes en cuanto a la “*alfabetización mediática e informacional*” de los estudiantes, su formación del espíritu crítico y del uso ético de los medios.

En el documento de ANEP (2019) analizado en este trabajo, no se advierte que se haya considerado este punto en- relación a la educación de los jóvenes sordos. Se habla de “*postura crítica*” (ANEP, 2019 p. 46) pero no se menciona la ALFIN ni mucho menos se indica en relación a los estudiantes sordos, a diferencia de lo que se establece para los “*oyentes*” o “*hablantes de español.*” Ello coincide con lo expresado por los intérpretes en LSU, entrevistados y que se desarrolla en el apartado correspondiente de esta tesis.

La interacción de los jóvenes con las redes digitales, de creación de contenidos (prosumidores) e intercambios interactivos en lenguajes multimodales viene llevándose a cabo por los jóvenes sordos, en especial porque el lenguaje es visual y les permite realizar video grabaciones en las cuales hablan en Lengua de Señas e interactúan con sus pares en una comunicación fluida, entiende que los docentes han venido advirtiendo la necesidad de la alfabetización en medios como forma de prevenir los riesgos en el uso de videojuegos, redes sociales y dispositivos móviles por parte de los estudiantes. *“La alfabetización en medios es entendida como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades aprendizaje e intercambio de estrategias desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas”*. (Scolari, 2018 p. 4).<sup>6</sup>

Por consiguiente, resulta fundamental la alfabetización mediática, informacional y digital de los estudiantes sordos por parte de los docentes, para que desarrollen estrategias de búsqueda de información pertinente a sus necesidades. El espíritu crítico les permitirá evaluarla, seleccionarla y el manejo de las herramientas informáticas adecuadas, facilitará tanto el acceso como la elaboración de contenidos propios, entre los cuales se destacan los videos, especialmente relevantes en su forma de comunicación entre pares.

No se advirtió en las entrevistas realizadas a las docentes e intérpretes en LSU, que ello se haya venido realizando en forma sistemática, y ha sido objeto de análisis en el capítulo correspondiente de esta tesis.

En las investigaciones realizadas por Peluso, especialmente en cuanto a la potenciación de las video grabaciones como instrumento favorecedor de cultura letrada para las personas sordas, la competencia socio-comunicacional es fundamental. (Peluso, 2014, 2020). La misma está implícita en la formulación del documento de ANEP (2019), anteriormente referido.

6 Traducción propia

### **2.2.6 Competencia emocional**

Vinculada a lo anteriormente expresado, está la “*Competencia emocional*” respecto a los “*afectos y sentimientos*” que surgen por el intercambio personal en lo digital (Area y Pessoa, 2012). La misma se encuentra especialmente presente en los mensajes de texto, video llamadas y pequeños videos que se envían por las redes digitales, comunes entre los jóvenes.

Lo referido respecto a la competencia indicada en el párrafo anterior, es plenamente aplicable a la que se comenta, pues se utilizan dichas tecnologías por los sordos en LSU, para la creación de contenidos que integran su cultura.

Autores como Alfonso Gutiérrez y Kathleen Tyner, entienden que la educación formal no puede permanecer ajena a los medios tales como la televisión, las Tic, Internet, que operan en la educación informal de los niños y jóvenes en el desarrollo crítico de la alfabetización mediática y digital. (Gutiérrez, Tyner, 2011)

Como se indicara anteriormente, los jóvenes sordos continúan el aprendizaje de su segunda lengua (en Uruguay, el español en su forma escrita), a través de los mensajes por correos electrónicos y Whatsapp, lo cual refuerza la comprensión y expresión de la misma. (Masone, Buscaglia, Bogado, 2005)

### **2.2.7 Competencia socio-comunicacional**

Esta competencia debe traspasar las categorías ALFIN reseñadas y es fundamental en todo proceso, en especial para las personas sordas. Les permite la creación de textos, hipertextos, audiovisuales y de su difusión mediante la comunicación con otras personas a través de la tecnología (Area y Pessoa, 2012).

Aquí cobra especial importancia la Lengua de Señas como eje de comunicación y enlace natural de las categorías indicadas anteriormente. La Lengua de Señas Uruguaya, lengua natural de las personas sordas, que permite la comprensión y desarrollo de su pensamiento, y que mediante las videgrabaciones se fija y puede

ser consultada, permitiendo la generación de “cultura letrada” (Peluso, 2014, 2020).

### **2.3 Concepción socio-antropológica**

Esta concepción considera que la persona sorda, pertenece a una cultura con su propia lengua, su forma de pensar y estar en el mundo. A diferencia de la concepción médica, no se parte del concepto de discapacidad, sino de la comprensión de que existe la cultura sorda, con sus características propias.

Uno de los objetivos específicos de este trabajo, es analizar los aportes de la Lengua de Señas a la ALFIN. Dicha lengua es la natural de las personas sordas y está en el núcleo de su cultura. Se adhiere a la concepción referida, que abarca las formas culturales de vida de las personas, su comprensión del mundo y en especial de la lengua mediante la cual se comunican entre sí y construyen significados que se transmiten.

Históricamente esta concepción se comenzó a forjar en la década de 1960, en los países industrializados. En Estados Unidos y en Europa con el movimiento por los derechos civiles y el reconocimiento de las minorías culturales, étnicas y de género, hubo investigadores que entendieron que las lenguas de señas se habían enriquecido con el paso de los siglos y que había comunidades que pertenecían a esas minorías lingüísticas (Oviedo, 2013 p. 26). Ello llevó al “*Poder Sordo*” (Deaf Power en lengua inglesa), y a la visión socio-antropológica de la sordera, que entiende que las personas sordas pertenecen a una minoría cultural, por oposición a la concepción médica que entiende que el sordo es un individuo discapacitado.

El Poder Sordo en Estados Unidos, motivó las protestas estudiantiles en la Universidad para estudiantes sordos de Gallaudet en 1988 y 2006, por el reclamo de que sus rectores fueran sordos, y en Inglaterra en la década de 1990 por el

reconocimiento de la lengua de señas. (Oviedo, 2013 p. 26) Ha sido considerada en Argentina por María Ignacia Massone y su equipo de investigación.

Creemos importante destacar que esta concepción socioantropológica implica considerar al sordo no como un individuo portador de una patología que debe ser rehabilitado para convertirlo en oyente o por lo menos en hablante para que su diferencia se note lo menos posible, sino como miembro de una cultura distinta con su propia lengua que en este caso no es hablada sino señada, esto es, una nueva identidad. (Massone; Simon; Gutiérrez, 1999, p. 2)

Es compartida en nuestro país por Luis Ernesto Behares que habla de la “*visión socio-cultural de la sordera*” (Behares, 2013. p. 127) y por Leonardo Peluso con su consideración de los aspectos sociales y lingüísticos de la sordera (Peluso, 2010, p. 43).

Debe considerarse la “*identidad cultural*” de pertenencia a la comunidad sorda, que se forja en la interrelación entre sus miembros (Olmos, 2008 p. 36).

La identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos. El “sí mismo” es necesariamente “egocéntrico”: los procesos de diferenciación, comparación y distinción conducen a una valorización del sí mismo respecto de los demás, lo cual constituye un resorte fundamental de la vida social. Los actores sociales individuales o colectivos tienden a valorar positivamente su identidad que sirve como estímulo de autoestima, creatividad, orgullo de pertenencia, solidaridad grupal, voluntad de autonomía, capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. (Olmos, 2008 p. 37 )

Benoît Virole, entiende que la psicología de las personas sordas está vinculada a la cultura sorda que comprende “*las referencias de la historia de los Sordos, como comunidad lingüística.*” (Virole, 2006 p. 224)<sup>7</sup>

Esa cultura se desarrolla a partir de la forma de sentir y de actuar de las personas sordas, y de su interrelación social (Oviedo, 2013). Se construye en la interacción de las personas sordas con su comunidad lingüística.

El ensamble de estrategias sociales y códigos sociales utilizados en forma común por las personas sordas para vivir dentro de una sociedad hecha para los oyentes. (...) “Constituye un fenómeno remarcable muy específico que es parte integrante del patrimonio humano” (Virole, 2006 p. 224-238)<sup>8</sup>

Sin tener en consideración que la LSU es constructora de cultura sorda, de la forma de estar y comprender el mundo que rodea a sus hablantes, en el documento Reformulación de ANEP 2021 se adjudica un carácter instrumental a la lengua de señas. (ANEP 2021, p. 7)

Graciela Alisedo alude a esta forma de incompreensión de la cultura sorda y su lengua natural, la Lengua de Señas que es motor del proceso cognitivo de la comunidad sorda.

¿O se trata más bien de adjudicarle un valor instrumental porque no se ha podido ahondar en el decisivo proceso cognitivo que la Lengua de Señas, como toda lengua, pone en marcha en el período de construcción del mundo de cada hablante sordo?  
(Alisedo, 2013 p. 32)

La cultura sorda en Uruguay tiene como motor a la LSU y la identidad sorda es “*ser hablante de lengua de señas*”, (De León 2020, p. 34). Una lengua ágrafa, que se desarrolla en forma viso-espacial y que actualmente puede ser registrada mediante

7 Traducción propia

8 Idem

video-grabaciones. Por dichas razones, la LSU no es instrumental, sino constitutiva de pensamiento y comprensión.

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se pondrá en evidencia el papel de la misma, que como lengua natural de las personas sordas les vehiculiza el acceso a la información, al conocimiento y a la comprensión.

Esa identidad se forja también a través de las experiencias compartidas en la comunidad sorda a través de la toma de conciencia en relación a la sociedad que integra. En este sentido, la investigación entendió pertinente el análisis de un video realizado por un grupo de jóvenes sordos de Uruguay en el año 2017, (en el marco de la marcha por los derechos de los sordos, que se realiza en el mes de setiembre), como una forma de acercamiento al pensamiento de la comunidad sorda. (Apartado 5.5).

El mismo es objeto de análisis de la presente investigación, porque permite una aproximación al modo de pensar y de sentir de la comunidad sorda uruguaya y a su cultura. Aspectos que necesariamente deben tenerse en cuenta cuando se trata de la alfabetización en información de los estudiantes sordos, especialmente en el marco educativo. El análisis indicado, se encuentra en el capítulo titulado “Resultados.”

## **2.4 Mirada desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Información**

Esta concepción está imbuida de un afán democratizador de acceso a la información. En el caso de las personas sordas es no solo fundamental el acceso, sino la evaluación y el desarrollo del espíritu crítico para la selección y eventual apropiación de la misma. Si los jóvenes sordos no tienen herramientas para desarrollar su pensamiento crítico, mal pueden ejercer su libertad de elegir y menos aún, la de elaborar conocimiento.

La concepción crítica tiene sus raíces en el pensamiento de Descartes, quien en la Segunda Parte del Discurso del Método establece la duda como forma de pensar críticamente; la no aceptación a priori, sin cuestionamiento de lo que otros afirman

como verdades, sin negar por ello lo que el ser humano haya constatado a lo largo del tiempo, pero sin anclar la razón propia en la razón de otros.

(...) no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mí espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda. (Descartes 2010, p. 47)<sup>9</sup>

De la duda sistemática nace el pensamiento crítico. Pero no se duda cuando no se accede a la información y al conocimiento, por carecer de las herramientas de análisis.

Paulo Freire tuvo el convencimiento de que la cultura debía democratizarse, partiendo de las inquietudes intelectuales de todo ser humano y especialmente de los desprotegidos, olvidados aún en sus necesidades de alfabetización. Que no consistía para él en enseñarles simplemente las letras o frases vacías de contenido, sino en estimular los procesos de comunicación, inherentes a todos los seres humanos (Freire, 1965). Autores como Bezerra, Schneider y Brisola (2017) siguiendo el pensamiento de Dewey acerca del “*análisis reflexivo*”, conducen a la duda cartesiana. Y la misma es el camino que se debe seguir para pensar de una forma crítica y analítica en la cual la democratización del acceso a la información es fundamental para que el adolescente sordo seleccione y se apropie de la más adecuada a sus necesidades.

Brisola y Romeiro (2018) hablan de Competencia Crítica como herramienta para la adquisición de conocimiento (...) “*en la educación formal y en la informal.*”<sup>10</sup> (*Traducción propia*). Ello es especialmente relevante cuando de adolescentes sordos se trata y está especialmente vinculado a la Alfabetización en Información como fuente de ciudadanía, en cuanto al ejercicio de sus derechos y a la responsabilidad que ello conlleva en la toma de decisiones.

9 Traducción propia

10 Idem



Miguel Rendón en su Enfoque Pragmático de la Información, destaca “el rol del sujeto para crear y conectarse al mundo de la información.” Para este autor, se debe tomar en cuenta la dialéctica del sujeto con el mundo que lo rodea, no subordinando a las personas al mundo de la tecnología (Rendón 1996, p. 27-29). Ello es particularmente importante en la comunidad sorda adolescente en cuanto a su lengua común, que es en el caso de nuestro país, la lengua de señas uruguaya (LSU), como constructora de identidad y pensamiento.

Es en su lengua que la información debe ser obtenida, comprendida, evaluada por ellos, para poder hacerla suya y transformarla en conocimiento para si y para transmitir a sus pares. Ese proceso debe estar impregnado de espíritu crítico, que favorezca la toma de decisiones, tanto en su vida cotidiana como en sus estudios.

Este trabajo entiende pues, que el acceso a la información respecto a las personas sordas, está directamente relacionado con la obtención de la misma en su lengua natural, que es la de señas, como lo está para los oyentes en su propia lengua. Y ello está especialmente relacionado, entre otros aspectos, con las videograbaciones en dicha lengua, a las que se hacía mención anteriormente.<sup>11</sup>

Es pues fundamental que se brinde a los estudiantes herramientas que les permitan desarrollar aspectos críticos a la hora de obtener la información que necesitan y evaluar las fuentes a las que acceden, para poder reinterpretarla y adecuarla a su conocimiento personal y eventualmente comunicarla a sus pares.

El pensamiento crítico ha puesto en evidencia lo que ocurriera durante décadas respecto a lo que los autores han denominado “colonización” ideológica de las personas sordas a través del idioma español. Ello tuvo profundas raíces en la postura oralista fortalecida por el 2o. Congreso Internacional de Educadores de Sordomudos de Milán (1880), que afianzó la colonización, al excluir la Lengua de

<sup>11</sup> Apartado 2.2.5

Señas de la educación de los alumnos sordos, imponiendo la oralidad en la enseñanza y el habla como únicas opciones de aprendizaje.

La lengua oral fue pues la dominante para la enseñanza de los sordos y esa tradición oralista se impuso, al punto de negar la existencia de las comunidades sordas en un franco colonialismo “a través de la negación y posterior marginalización de la cultura del colonizado y su substitución por la cultura del colonizador” (Oviedo, 2006).

El oralismo, según explican varios estudiosos (Lane 1993, Ladd 2003), es la manifestación de la mentalidad colonialista mundial, que bajo otras caras se llama también racismo, sexismo, neoliberalismo, fascismo. En el pequeño ámbito de la Sordera se llama oralismo, y lo consagró el Congreso de Milán (Oviedo, 2006).

Esa “*colonización*” impuesta por la enseñanza oralista condujo a la inequidad y a la continua reproducción de desigualdad social comparable a la resultante de la colonización territorial de los pueblos.

Tradicionalmente el proceso educativo de las personas sordas en nuestro país, hasta mediados de los años ochenta del siglo XX, en que se comenzó la educación bilingüe en lengua de señas y español, se realizaba con una concepción oralista. Se entendía que los niños sordos debían adquirir como “*lengua madre*”, el español y por consiguiente, debían “*hablar*” la misma como las personas oyentes. Esta concepción partía de bases erróneas al considerar que lenguaje verbal y oral eran sinónimos.

Por consiguiente, a las personas sordas se las pretendía insertar en el mundo de los oyentes con una concepción basada en criterios médicos. Desde su imposibilidad de articular adecuadamente el lenguaje de la misma forma que los oyentes, lo cual interfería con su identidad. A resultas de ello, asumían una suerte de “*extranjería*”, dado que hablaban el español con las dificultades propias de una segunda lengua. No se tenía en cuenta que dichas personas “*conversaban normalmente con sus*

*pares*” en lengua de señas, (Peluso, Larrinaga 1996, p. 23), pues ello era ignorado por no obedecer a los cánones impuestos. A causa de dichas imposiciones imperaba el “*colonialismo oyente*”, como forma de dominación cultural.

En un sentido similar a lo anteriormente expuesto, opina Gordillo:

No obstante, esta cotidiana actividad –por no llamarla obviedad dentro del contexto– es excluyente para los miembros de grupos lingüísticos minoritarios y de comunidades ágrafas, obligadas a aprender las lenguas dominantes (español y portugués –e inclusive inglés– para el caso de América Latina) para sobrevivir y acompañar el ritmo de la globalización. (Gordillo, 2017).

Los documentos de ANEP referidos en el capítulo 5.2, comparten estos aspectos críticos.

Al respecto, este trabajo concuerda con lo expresado por Cruz-Alderete en cuanto a considerar la importancia de pertenecer a su comunidad lingüística en la vida de las personas sordas. De su identidad construida en torno a su lengua natural. (...) “*es la lengua, a diferencia de otras comunidades, el elemento fundamental que les da una identidad y los cohesionan como un grupo.*” (Cruz- Alderete, 2008)

Es en su lengua que la información debe ser obtenida, comprendida, evaluada por ellos, para poder hacerla suya y transformarla en conocimiento a transmitir a sus pares. Ese proceso debe estar impregnado de espíritu crítico, que favorezca la toma de decisiones, tanto en su vida cotidiana como en sus estudios.

Este trabajo entiende pues, que el acceso a la información respecto a las personas sordas, está directamente relacionado con la obtención de la misma en su lengua natural, que es la de señas, como lo está para los oyentes en su propia lengua. Y ello está especialmente vinculado con las videograbaciones en dicha lengua, que se refirieran anteriormente.

## **2.5 Modelo Pindó: un modelo de alfabetización en información para el plan Ceibal**

La ALFIN implica necesariamente un desarrollo progresivo de las competencias en información de los estudiantes. En efecto, para lograr dichos objetivos se han trazado en el escenario internacional distintos proyectos, partiendo de iniciativas de organismos gubernamentales. Ello indica, como ya se lo expresara anteriormente en este trabajo, que detrás de esas iniciativas existen políticas en información.

En esta investigación se analiza especialmente el Modelo Pindó desarrollado en Uruguay, que fuera referido en los antecedentes. Se estima de particular importancia, pues fue elaborado por profesionales uruguayos integrantes del grupo AlfaInfo.uy, teniendo en especial consideración a la población escolar de nuestro país.

El equipo que desarrolló este Modelo, estuvo liderado por la Dra. María Gladys Ceretta Soria y por el Mag. Álvaro Gascue. Está diseñado para ser desarrollado en la enseñanza primaria; pero teniendo presente que se trata de población estudiantil uruguaya, podría ser adaptado a la enseñanza secundaria.

Es escalable pues tiene en cuenta las distintas etapas en la formación del niño, por lo cual está pensado como un proceso continuo. (Modelo Pindó, 2015 p. 46)

Se entiende que la ALFIN debe ser desarrollada por profesionales de diferentes áreas que actúen conjuntamente: maestros, Maestros Dinamizadores Ceibal (MAC) y Licenciados en Bibliotecología. (Modelo Pindó, 2015 p. 47) El modelo está dividido en cuatro etapas. Ellas son: *“reconocer la necesidad de información, planificar la estrategia de búsqueda, evaluarla y seleccionarla; elaborar y comunicar la respuesta”*. (Modelo Pindó, 2015 p. 49)

Distingue asimismo objetivos competenciales a realizar en el cumplimiento de esas etapas: *“comprender los textos que se le presentan; convertir su necesidad de información en la formulación de una o varias preguntas; poder identificar los términos más significativos que representan su necesidad de información”*. (Modelo Pindó, p. 50)

A cada objetivo, corresponde una fase de realización:

Reconoce que necesita información. Identifica su problema de información y lo explicita. Plantea la pregunta inicial que guiará la búsqueda. Traduce el problema de información en una o varias preguntas.

Identifica conceptos y palabras clave. Reconoce los términos más significativos de acuerdo a la necesidad, así como establece relaciones entre ellos. (Modelo Pindó, 2015 p. 49, 50)

Se trata de un modelo que comprende la actuación coordinada de varios profesionales vinculados a la educación y de bibliotecólogos en su rol de profesionales de la información. Esta forma de abordar la ALFIN, resultaría adecuada a la que debería realizarse respecto a los alumnos liceales, especialmente a los sordos.

Implica manejar criterios de objetividad, veracidad, autoridad y actualización de los distintos tipos de recursos y hacer la selección de los más adecuados a las necesidades de información. Estos criterios deben trabajarse en coordinación entre los maestros de aula, mac, Maestros Dinamizadores Ceibal y Licenciados en Bibliotecología, logrando un abordaje sobre la evaluación de los recursos lo más integral posible, teniendo en cuenta aspectos de forma y de fondo. (p. 51)

En efecto, y teniendo en consideración que la presente investigación está dirigida a dicha población estudiantil, el equipo podría estar constituido por docentes referentes de distintas asignaturas, y en especial de LSU, por ser docentes sordos, así

como de bibliotecólogos. Debería pues tener un abordaje interdisciplinario, como se establece en el Modelo Pindó y desarrollarlo teniendo en cuenta las características de los hablantes en lengua de señas uruguaya.

La investigación del grupo AlfaInfo.uy continúa hasta el presente, ya que se ha publicado en la Revista Informatio (2022), el avance de la misma en alumnos de primer año liceal. Seguramente será un insumo valioso para la elaboración de un plan de alfabetización en información para los estudiantes sordos.

### **3 Lectura y LSU**

En este capítulo se abordan algunas cuestiones que la investigación consideró directamente relacionadas a la alfabetización en información de los estudiantes sordos. La primera trata de la relación entre la lectura y la LSU. La segunda, desarrolla lo que los autores consideran la forma natural de la lectura en las personas sordas, y un tercer punto es ilustrativo de una concepción que particularmente se puede apreciar en uno de los documentos de ANEP analizados en este trabajo (ANEP, 2021).

#### **3.1 Consideraciones acerca de la lectura y la LSU**

Existe una interrelación natural entre la lectura y la LSU, por ser esta última la lengua natural de las personas sordas (Stokoe, 1960).

La conciencia fonológica en las personas sordas no puede ser adquirida como en las oyentes, a través de la vía auditiva, sino que lo hacen a través de la LSU.

Es su lengua natural, a través de la cual comprenden la lengua escrita. Las palabras van adquiriendo significados que el estudiante sordo, al igual que el oyente por la palabra sonante, incorpora a su vocabulario y traslada al texto escrito mediante la comprensión conceptual. Ello opera asimismo en el aprendizaje de la lectura.

La Lengua de Señas “*como sistema lingüístico allana el camino hacia una interacción exitosa entre el niño sordo y su contexto social, ya sea el familiar o el escolar; lengua que facilitará la futura entrada en el mundo de las letras...*” (Fernández-Viader, Pertusa 2005 p. 312)

Al motivarles la adquisición de la lengua oral, se ve facilitada también la adquisición de la lengua escrita pues está en relación con la misma.

La lectura labial, en los sordos que son entrenados y las técnicas de representación de los fonemas mediante apoyo visual con letras, palabras, Lengua de Señas, contribuyen asimismo a la adquisición de las habilidades lectoras. En cuanto a la lectura labial, las características de adquisición de la misma, difieren en cada persona pues es arduo su aprendizaje y requiere de una enseñanza prolongada en el tiempo, que comienza cuando el niño es pequeño, en la que se asocia el movimiento de los labios con las palabras y los objetos. Principalmente colabora en la interacción con las personas oyentes.

Por ejemplo, la investigación de Allen et al. (2014) indicó que la exposición a la Lengua de Señas Americana y al idioma inglés impreso desde una edad temprana mejoró la comprensión lectora de los niños sordos. Específicamente, Allen et al. Argumentan que los niños con severa pérdida auditiva aprenden visualmente y su proceso de adquisición de la lectura difiere del de los niños oyentes. (Alasin, Alraini, 2020 p. 532)<sup>12</sup>

Dirks y Wauters (2018) en investigaciones llevadas a cabo en Holanda en niños sordos pequeños, destacan la importancia de la lectura interactiva de cuentos por parte de los padres, que les formulan preguntas, para el desarrollo de las competencias lectoras y la comprensión de las estructuras en las oraciones.

12 Traducción propia

La lectura debe ser motivadora, con textos en diferentes formatos que permitan realizar lectura de imágenes: comics, manga, navegación hipertextual, lectura de cuentos en Lengua de Señas a través de videos, novelas gráficas, blogs dedicados a las personas sordas.

Gianni Rodari (1996), destacaba el papel del comic en la motivación a la lectura de los jóvenes. *“Se requiere una intervención activa, incluso muy activa, de la imaginación, para llenar los vacíos entre una viñeta y otra”* (Rodari, 1996 p. 135).

Al considerar la ALFIN en las personas sordas debe tenerse en consideración además, la relación de la lengua escrita, con la lectura y la lengua de señas.

Los sordos deben escribir en una segunda lengua, que en el caso de nuestro país es el español pues su primera lengua es la de señas, que es ágrafa, *“deben aprender un léxico que no dominan, unas estructuras gramaticales que no se corresponden a su lengua de uso”* (Pertusa, Fernández-Viader, 2005 p. 295).

A estas personas la información no les llega por la vía auditiva como a los oyentes, que reciben los mensajes a través de la misma. Por ello, les resulta muy difícil aprender la lengua oral. Influye también en los niños sordos su interacción con el contexto familiar, social y educativo y ello se proyecta al aprendizaje de la lengua escrita.

Generalmente ocurre que los niños sordos se encuentran en un ámbito en que la lengua de intercambio comunicativo es la oral, por lo cual la comunicación con sus padres y personas oyentes que los rodean, no es fluida. Los niños oyentes aún antes de su nacimiento están en contacto con los sonidos y van aprendiendo la lengua oral en forma natural, planteando interrogantes posteriormente, que van siendo respondidas por sus padres o los adultos que los rodean, en función de las necesidades de información de esos niños pequeños.

La competencia lingüística según las autoras citadas, incide en la adquisición de la lengua escrita.



El niño sordo, al no poder captar las diferencias de matices verbales de la madre, empleará su mirada como forma de conocer e interpretar lo que ocurre a su alrededor, para informarse en definitiva. Los sordos se relacionan con el mundo a partir de la vista. La lengua oral de quienes los rodean, no acerca a la comprensión a los niños sordos de padres oyentes, a diferencia de los niños sordos hijos de padres

sordos que hablan en lengua de señas. Las madres sordas en este caso, introducen a sus hijos en los textos escritos y conversan con ellos acerca de los mismos. (Peluso, 2010). Ello ocurre porque comparten un sistema de comunicación en forma natural, a través de una lengua visogestual común que, a su vez, facilita el aprendizaje de la escritura en español.

En la década del sesenta del siglo pasado y teniendo como antecedente las prácticas de L'Epee (1776) que menciona en su obra, William Stokoe (1960) advirtió mediante la observación de sus alumnos, a partir de su actividad como docente de inglés en la Universidad de Gallaudet en Estados Unidos, que se comunicaban entre sí mediante señas, explicándose lo que el profesor enseñaba en clase.

La investigación de este autor se vio enriquecida por su labor etnográfica que en él surgió espontáneamente, por la necesidad de comprender a los estudiantes sordos del punto de vista de su comportamiento social entre pares y de la comunicación a través de una lengua propia y diferente al inglés. Su comprensión de la lengua de señas mediante la cual se comunicaban sus alumnos sordos, se vio enriquecida por los aportes de la semiótica a través de Thomas Sebeok con quien se relacionó directamente, y las ideas de Charles Sanders Peirce (Stokoe, 1960, p. 27).

En nuestro país, Leonardo Peluso entiende que la lengua de señas es “un sistema verbal estructurado en el canal viso-espacial, es la lengua natural de todo individuo sordo”. (Peluso, 2010 p. 50). El autor distingue entre los sordos hijos de padres sordos, los sordos hijos de padres “oralistas”, y los sordos hijos de padres oyentes con educación bilingüe. Para los primeros, la lengua materna es la LSU y el español

sería su segunda lengua. Para los nombrados en segundo término, el español es su lengua usada, pero ellos *“no se ven ni son vistos como hablantes nativos en español ya que tienen un acento que marca su extranjería”* (Peluso, 2010 p. 97).

En cuanto a los sordos hijos de padres oyentes, con educación bilingüe como el español, que es la lengua de sus padres, no es oída por ellos y *“no puede ser espontáneamente adquirida”, (...)* *“ la LSU pasa a ser, inmediatamente de entrar en contacto con ella, la primera lengua para estos niños”* (Peluso, 2010 p. 98).

El autor estudió asimismo el repertorio lingüístico de los integrantes del liceo 32 de Montevideo, así como las tecnologías de la LSU. Por ello es particularmente importante para el presente trabajo, pues ha desarrollado una prolífica investigación a lo largo de los años que facilita la comprensión de la comunicación de las personas sordas en nuestro país y, en particular, de los adolescentes sordos en el medio liceal.

Con la educación bilingüe de los sordos se parte de una creencia en la importancia de las lenguas de señas en el desarrollo de niños y adolescentes sordos y de su derecho (básico de todo ser humano) a adquirir tanto la lengua de su comunidad, como la lengua mayoritaria (Peluso, 2010 p. 81).

### **3.2 Lectura a través de videgrabaciones en LSU y otros recursos tecnológicos**

La multimodalidad permite el soporte de distintos modos además de la escritura, contenidos en objetos textuales. Kress y Van Leeuwen (2006), así lo entienden:

*“En un texto multimodal usando imágenes y escritura, la escritura puede contener un conjunto de significados y las imágenes otro.”* (Kress, G., Van Leeuwen, 2006, p. 20)<sup>13</sup>

13 Traducción propia

El lenguaje visual es fundamental para el acceso a la información respecto de las personas sordas. La Lengua de Señas que es visogestual, facilita la lectura de imágenes, y la interpretación del texto en la novela gráfica, los cómics, las visograbaciones, cuentos en Lengua de Señas, Videos en YouTube en dicha lengua.

Cuando habla de lectura, Roland Barthes (1994) entiende que no hay una teoría de la misma expresa:

En el dominio de la lectura, no hay pertinencia de objetos: el verbo leer, que aparentemente es mucho más transitivo que el verbo hablar, puede saturarse, catalizarse, con millares de complementos de objeto: se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc. Son tan variados estos objetos que no me es posible unificarlos bajo ninguna categoría sustancial, ni siquiera formal (Barthes, 1994 p. 40).

Esta aproximación del autor a la lectura es plenamente aplicable en relación a las personas sordas, pues su comprensión del mundo parte de las imágenes visuales. Desde que nace, el niño sordo busca saciar su ansias de conocimiento a través de la vista. Su lengua natural que es visogestual, es la de señas. Las palabras se van reconociendo por la vía visual. Pero para poder leer y escribir se debe *“dominar la conciencia fonológica, construir una representación fonológica que permita alcanzar el principio alfabético que rige nuestra lengua escrita”* (Pertusa, Fernández-Viader, 2005 p. 346).

En nuestro país Peluso (2020) como se refiriera en el apartado “Antecedentes”, ha profundizado su investigación en relación a la importancia de las video grabaciones en el aprendizaje de los alumnos sordos y su relación con el desarrollo de cultura letrada.

La concepción de la escritura como la forma en que los seres humanos pudieron retener la palabra dicha en forma audible y así sortear la evanescencia de la misma, fue creadora de cultura letrada entendida como texto que podría consultarse posteriormente, independientemente de la voluntad del autor.

Como ya se ha venido expresando en el presente trabajo, para los sordos el español escrito es su segunda lengua, fundamentalmente la que les permite comunicarse con los oyentes.

La lengua de señas, por desarrollarse en el espacio, es visual y evanescente como la palabra dicha. Las video grabaciones permiten su fijación en el tiempo y la consulta en reiteradas oportunidades; su comentario crítico por parte de las personas sordas, la elaboración de nuevos contenidos a partir de las mismas y por consiguiente, la creación de cultura letrada sorda.

A este respecto el prolífico trabajo de Peluso apela a potenciar las posibilidades de aprendizaje y comunicación entre pares de los estudiantes sordos, entendiendo que su forma de acceder al aprendizaje debe ser interactiva, maximizando sus potencialidades con respeto de sus diferencias. Pensándolos como seres humanos y no desde la diferencia entre oyentes y sordos.

El autor destaca la importancia de la videograbación de textos en LSU, lo que denomina de “*textualidad diferida.*” (Peluso, 2014 p. 18)

En la actualidad existe una enorme cantidad de videos cortos que circulan por internet, básicamente a través de Facebook y Youtube, en la que los sordos cuentan chistes, realizan cuentos cortos, narran historias, hacen comentarios políticos, realizan cartas, o producen pequeños mensajes. Inclusive el WhatsApp, una nueva modalidad de comunicación por teléfono celular a través de internet, admite el intercambio de videos cortos. (Peluso, 2014 p. 19)

La textualidad contenida en las video grabaciones en LSU, que difiere el contenido de las mismas para ser vistas por otras personas sordas, crea para el autor “*cultura letrada*” sorda. Porque mediante ellas, crean sentido a partir de sus “*explicaciones de las cosas*” (Young, 1993).

Ello está especialmente vinculado a las posibilidades que brindan las formas multimodales, por ejemplo, los libros contados en Lengua de Señas en los cuales se muestran las imágenes a veces dotándolas de movimiento, el texto escrito y la narración por parte de una persona sorda o un intérprete.

Al respecto, siguiendo a Manovich, se puede entender que la transcodificación es trasladar algo a otro formato en el que se relaciona la cuestión informática con la cultural en la que se produciría un proceso de reconceptualización (Manovich 2000, p. 64).

En esta “*sociedad red*” de la que habla Castells, (1999, p. 1) Internet como medio de comunicación, permite que los niños y jóvenes sordos compartan las historias contadas a través de los medios sociales y los puedan descargar en sus dispositivos para luego verlos en el momento que deseen.

Hay como expresara Manovich (2000), una reconceptualización tecnológica pues la obra literaria contenida en un libro analógico pasa mediante la tecnología, a un libro digital con figuras en movimiento y cultural en la cultura sorda. Al ser narrado en Lengua de Señas por un intérprete o persona sorda, permite democratizar el acceso al libro de los niños sordos, con un criterio de respeto de su lengua natural de señas que contribuye al enriquecimiento de la cultura sorda. “*La interculturalidad como vector social y económico que desafía los ámbitos que la globalización aparenta uniformizar*” (García Canclini, 2013).

Se genera comunicación a través de la práctica cultural de la lectura de cuentos a los niños y jóvenes sordos, narrados en su propia lengua, combinando imagen, texto digitalizado (y audio para los oyentes que acompañen a los niños y jóvenes sordos en la misma).

Todo ello puede ocurrir en virtud de las posibilidades que brindan los sistemas en cuanto a sus diseños y a través de los formatos empleados. La disponibilidad de los videos, tanto en sitios web como en YouTube, por estar en un “*entorno de contenido propagable*”, permite compartirlos. (Jenkins; Ford; Green, 2015 p. 223)

La multimodalidad de los textos que se comparten, contribuye a la construcción de sentido a partir de la lectura y de la evaluación subjetiva de los lectores (Lévy, 1999 p. 26). Facilita la interpretación por parte de los lectores sordos, a través de los signos visuales, estéticos y la narración en lengua de señas, lo cual redundando en la *“actualización respecto de la lectura”* de la que habla Lévy (1999 p. 25).

En ese sentido el documento de ANEP: Desarrollo del Pensamiento Cultural y sus Mediaciones: progresiones de aprendizaje, que integra el MCRN entiende que las visograbaciones cumplen similares funciones que las de la escritura *“a efectos de la generación de textualidad diferida y que los sistemas de archivo y acopio de textos que existen en Internet cumplen similares funciones que las que cumplen las bibliotecas para producir cultura letrada”* (ANEP, 2019 p. 45).

Si bien el mismo tiene un alcance general, en él hay un capítulo en el cual se contempla a la comunidad lingüística sorda y la incidencia de la Lengua de Señas Uruguaya y la lectura como pilares de la política cultural dirigida hacia los estudiantes sordos desde los aspectos lingüísticos.

Como ya se refiriera en el presente trabajo, Peluso desarrolla el concepto de textualidad diferida considerando que *“es aquella textualidad que es apartada del momento de enunciación”*.

Para apartar un texto de su contexto de enunciación (elementos que están naturalmente unidos) se requiere de una tecnología que haga del texto un objeto permanente. Estas tecnologías son los sistemas de escritura y las videograbaciones, cada una con sus particularidades.” (ANEP, 2019 p. 78)

Esa textualidad diferida tiene como cimiento la Lengua de Señas Uruguaya en nuestro país. En efecto, mediante las videograbaciones en dicha lengua se realiza el registro de la misma, almacenándose y compartiéndose con la comunidad sorda generando cultura letrada, como la desarrollada a través de la lengua escrita. (ANEP, 2019 p. 79)

La accesibilidad y las posibilidades que ofrecen las visograbaciones para los alumnos sordos al facilitarles la expresión de sus ideas, la comprensión de textos en lengua de señas uruguaya, ya sea recreativos, como cuentos o a nivel liceal son fundamentales en la construcción de su cultura letrada. Los estudiantes sordos aprenden a interactuar con la tecnología, teniendo en cuenta sus cualidades y aplicándolas.

### **3.3 Lectura fácil**

El concepto de lectura fácil comenzó a desarrollarse en Suecia en los años sesenta del siglo XX. Fue una iniciativa de un grupo de docentes y bibliotecólogos que veían con preocupación las dificultades lectoras de ciertas personas e iniciaron un proyecto para elaborar materiales destinados a las mismas (Martínez, Escarbajal, 2011 p. 151).

Ello se vio reflejado en el grupo de trabajo de la IFLA : “Easy-to Read” que en 1997 publicó las “Guidelines for Easy-to-Read Materials” que fueron compiladas por Bor Tronbacke, director del Centro para la Lectura Fácil de Estocolmo, que aportó las experiencias desarrolladas en dicho Centro (Martínez, Escarbajal, 2011 p. 151).

Las Directrices IFLA para materiales de lectura fácil en su versión en español de 2012 aportan conceptos relevantes en cuanto al tema.

Hay dos definiciones ligeramente diferentes del término “lectura fácil”. Una significa adaptación lingüística de un texto que facilita más la lectura que un texto medio, pero que no facilita la comprensión; la otra definición es adaptación que hace más fácil tanto la lectura como la comprensión. (IFLA, 2012 p. 6)

La lectura fácil está relacionada con la aceptabilidad de las personas, en cuanto a su educación y el avance de las mismas, con su nivel cognitivo, que puede estar afectado por diferentes situaciones.

En efecto, por sordera, ceguera, sordo-ceguera, diferentes tipos de retraso, y en la actualidad, con las diferencias idiomáticas de las personas migrantes que no pueden acceder a la información por no conocer la lengua del nuevo país.

Los estudiantes sordos cuya segunda lengua es el español escrito, tienen problemas en su comprensión lectora, que derivan de sus dificultades en la competencia lingüística, especialmente en cuanto al acceso al léxico.

La lectura permite el acceso a la información y la toma de decisiones en aspectos fundamentales de la vida. El nivel de los estudiantes sordos en cuanto a su comprensión lectora es inferior al de los oyentes, por sus dificultades en el aprendizaje de la lectura en español escrito.

Como se expresara en en este trabajo, la comprensión de textos realizados mediante videograbaciones en LSU, por ser su lengua natural, facilita a las personas sordas el acceso a la información.

La lectura fácil para las personas sordas, implica una adaptación de los textos mediante el uso de sinónimos por ejemplo, para las palabras que desconoce la persona; la división de las frases largas en frases más simples; la repetición de palabras o nombres personales si se trata de una obra literaria. Las Directrices de la IFLA recomiendan que se utilicen las metáforas en forma moderada y que el lenguaje sea conciso.

En el análisis de las entrevistas realizadas a profesoras e intérpretes se hará referencia respecto a la opinión docente acerca de este punto. Este trabajo entiende que la lectura más enriquecedora para los alumnos sordos, sería la realizada en LSU mediante videograbaciones de textos en dicha lengua, lo cual estaría en la



dirección indicada por Peluso, ya que se enriquecería el acceso a la cultura de las personas sordas, a la vez que a partir de esos textos se fomentaría su espíritu crítico, y su cultura letrada.

La multimodalidad potencia actualmente la elaboración de textos en lectura fácil para sordos, en LSU en videgrabaciones con imágenes asociadas que permitan su lectura, como en textos elaborados de acuerdo a criterios de lectura fácil asociados a imágenes relacionadas con los conceptos y a glosarios.

#### 4. Metodología

El diseño metodológico de la presente investigación apunta a alcanzar los objetivos planteados y busca respuestas a las preguntas formuladas que dan inicio al trabajo. Se optó por una metodología de carácter cualitativo exploratorio, por entender que era la más adecuada a los fines de la investigación, particularmente por no existir trabajos previos respecto a la alfabetización en información de los estudiantes sordos en nuestro país.

El **objetivo general** de la tesis es contribuir a conocer la existencia de políticas educativas sobre Alfabetización en Información (ALFIN) dirigidas a los estudiantes sordos, en especial los que cursan Ciclo Básico, cómo se implementan las mismas, y si dichas políticas cuando se llevan a la práctica por los docentes, tienen en consideración la LSU y la lectura en distintos formatos. A partir del mismo, surgieron los siguientes **objetivos específicos**:

- a- Indagar acerca de la aplicación de acciones de Alfabetización en Información en las políticas educativas dirigidas a los estudiantes sordos.
- b- Analizar el contenido de documentos y producción bibliográfica generada sobre el tema con la finalidad de conocer el estado de situación en Uruguay.
- c- Conocer la visión de los docentes e intérpretes en LSU sobre el desarrollo de competencias en información de los estudiantes sordos y si las mismas se pueden relacionar con la LSU y la lectura.

En función de lo anteriormente expuesto, para cumplir el primer objetivo específico y la primera parte del segundo objetivo, se estudiaron los documentos de ANEP de enseñanza secundaria, que trazan políticas educativas dirigidas a los estudiantes sordos.

Para comprender el alcance de los mismos, se realizó su análisis de contenido relacionándolos en cuanto correspondía, con lo expresado por las docentes e intérpretes entrevistadas.

Los documentos de ANEP se obtuvieron de su sitio Web. La legislación, del sitio Web del Instituto Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO).

A los efectos de conocer los recursos de ANEP, se analizó el sitio Web del Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO), tomándose dos materias correspondientes al Ciclo Básico por su importancia en la educación de los jóvenes sordos: la LSU, por ser su lengua natural e Idioma Español por ser su segunda lengua.

Para cumplir con la segunda parte del segundo objetivo, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica acerca de la educación de las personas sordas, a los efectos de contextualizar las características de dicha población en el aprendizaje curricular. La misma se hizo entendiendo que con ella se podría llegar a deducir si las políticas educativas dirigidas a dichos estudiantes y las prácticas docentes podrían contribuir al desarrollo de ALFIN.

La revisión bibliográfica permitió asimismo, seleccionar las competencias ALFIN, relacionarlas con la LSU como lengua natural de las personas sordas, e indagar en el posible aporte de la lectura a la ALFIN de los estudiantes sordos.

Respecto al cumplimiento del tercer objetivo, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes e intérpretes en LSU, por ser informantes calificados. Las mismas se centraron en un grupo reducido y se realizaron entre los meses de julio y diciembre de 2021. Se trató de una muestra que permitió el acercamiento al problema de investigación, dada la naturaleza exploratoria de este trabajo, que no habilita realizar generalizaciones al respecto. Se elaboró una pauta de preguntas

semi-estructurada en función de los objetivos de la investigación y los elementos emergentes del análisis documental. La misma fue una guía abierta en la instancia de la realización de las entrevistas.

Las entrevistadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta inicialmente su ejercicio docente y su labor como intérpretes de LSU en el Liceo 32 de Montevideo, por ser un centro educativo de referencia nacional respecto a la enseñanza de los alumnos sordos. El acceso se fue dando a través de las referencias brindadas por intérpretes ya entrevistados. Se comparó la información aportada por cada una de ellas, focalizando el análisis en los puntos convergentes y divergentes y cotejándola con la resultante de los documentos analizados.

Se entendió pertinente además, tener una visión más amplia acerca de la enseñanza de los estudiantes sordos. Para el acercamiento a dicho tema, se entrevistó a una intérprete que realiza su tarea en UdelaR, intérpretes de UTU, del Liceo Número 35 I.A.V.A. de Montevideo, y de los liceos nocturnos 7, 8, 75 y 34 de Montevideo. Algunas de estas personas también realizaban su labor en el Liceo 32 de Montevideo al momento de ser entrevistadas.

Se incluyó la lectura preliminar de dos definiciones de ALFIN, como elemento de contextualización de las preguntas. Se optó por las definiciones de CILIP 2018 e IFLA 2007, indicadas en este trabajo.

Luego de leer las mismas, se explicó el alcance de las competencias en información.

Se entrevistó a una directora de liceo, a la profesora de Idioma Español, de Informática, y a cuatro intérpretes de LSU.

Del total de entrevistas tres fueron por la plataforma Zoom, por las restricciones sanitarias de la pandemia de Covid-19, y las restantes en forma presencial, con los debidos recaudos de protección. El análisis de las mismas, estuvo guiado por la

consideración de las competencias ALFIN indicadas por autores de referencia incluidos en el marco teórico de esta investigación.

Al considerar la concepción socio-antropológica de la sordera, como fuente de comprensión del problema de investigación, se entendió pertinente el análisis del discurso de un video realizado por jóvenes integrantes de la comunidad sorda uruguaya.

Se transcribió el texto que aparece a la izquierda, a la derecha o en la parte superior de cada protagonista en cada escena del mismo, y de algunas señas que no aparecen traducidas, especialmente al comienzo, que se indicaron en los números 1 y 2 de la transcripción en el anexo: “Vení, mirá”. Se observó la tipografía de la traducción al español escrito incluida en el video en cuanto a su tamaño y color. Se asignó la numeración de cada cláusula de acuerdo al orden en que aparecen en cada escena. Se analizó la representación de los actores sociales : los sordos, y los oyentes. Los acontecimientos fueron divididos en: coyuntura y convocatoria. Se consideraron los roles activos y pasivos de las personas sordas y oyentes. Se realizó el análisis de la transitividad con los procesos, participantes y circunstancias .

Finalmente se procedió al análisis evaluativo, teniendo en cuenta qué se evalúa, quién evalúa y cómo se evalúa : juicio, afecto, apreciación, graduación (fuerza, foco) y compromiso (monoglosia y heteroglosia). Se miró el video en repetidas ocasiones para evitar omisiones, deteniéndolo para poder observar detalladamente las imágenes, pues el mensaje se repite y cambia el actor (protagonista), habiendo matices en la gestualidad de cada uno que contribuyen al énfasis que se busca. Se consideró el mensaje expresado mediante las señas teniendo en cuenta que las mismas están integradas por la configuración de las manos y la expresión del rostro del señante. Ello fue especialmente tenido en cuenta al realizar el análisis evaluativo. La transcripción al español escrito se realizó observando cada escena. La tipografía que luce la transcripción, se corresponde en sus colores con la del video. Se hizo con la finalidad de no desvirtuar la forma en que se quiso transmitir el mensaje en la traducción que luce el mismo.

## **5. Análisis de los datos y discusión**

Este trabajo considera pertinente mencionar la normativa internacional y la legislación nacional, como forma de contextualizar la normativa en educación. En una segunda fase, se ha analizado la resultante de ANEP y sus recursos, en el ámbito de la educación de los estudiantes sordos.

Se presentan además los resultados de las entrevistas a docentes e intérpretes. Finalmente, se lleva adelante el análisis de un video realizado por jóvenes sordos.

### **5.1 Marco normativo internacional y legislativo nacional**

El derecho humano a la información está reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas del año 1948, en cuanto lo establece para todas las personas, en su Art. 19:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Respecto a las normas internacionales que tratan del ejercicio del derecho a la información de las personas discapacitadas, se destacan en particular dos convenciones. La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad de 1999. El Art. 5, nral. 2 de la misma establece:

Los Estados parte crearán canales de comunicación eficaces que permitan difundir entre las organizaciones públicas y privadas que trabajan con las personas con discapacidad los avances normativos y jurídicos que se logren para la eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un documento aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2006 (entró en vigor en el año 2008), en su Artículo 21 expresamente plasma la :

Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información.

Los Estados Partes deben garantizar que las personas con discapacidad puedan expresar sus opiniones, creencias y sentimientos por todas las formas de comunicación. Esta obligación se extiende también al suministro de información por medios y en formatos accesibles. Nuestro país aprobó la Convención Interamericana referida anteriormente, por la Ley No. 17330 de 2001.

Ese mismo año, por la Ley No. 17378 se reconoció la Lengua de Señas Uruguaya (LSU), como la lengua “natural” de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.

En ese reconocimiento por Ley de la LSU es en sí mismo una declaración de derechos preexistentes y su Art. 4 establece el compromiso del Estado de asegurar *“a las personas sordas e hipoacústicas el efectivo ejercicio de su derecho a la información”*. Ello debe considerarse en los programas educativos para sordos, de acuerdo a la Ley No. 18437 de 2008.

Tomando los conceptos de Arturo Vargas Huerta, siguiendo a Habermas, se entiende que las políticas de información para las personas sordas e hipoacústicas a instrumentarse deberían ser entendibles por dichas personas, basarse en normas sociales que comprendan la intersubjetividad y que sean un reflejo de la subjetividad o experiencia de las mismas. (Vargas, 2012, p. 122)

Pero que deban “ser entendibles” contiene una petición de principios pues conduce a esas mismas políticas de información en el caso de las personas sordas, ya que para que se *“entiendan”*, las personas sordas deben ser informadas correctamente. La Ley 18.651 de 19 de febrero de 2010 sobre "Protección Integral de Personas con Discapacidad" es en sí misma una fuente para el desarrollo de políticas de información, mediante el apoyo del Estado en sus diferentes niveles de actuación en aspectos fundamentales de la vida tales como la educación, la salud y el trabajo. El

Decreto 72/017 por su parte, instrumenta el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

Esta norma tiene como norte la inclusión educativa de las personas con discapacidad, su participación plena y efectiva. En particular en este trabajo se entiende pertinente, el concepto contenido en la norma, de “*accesibilidad comunicacional*”. En función de las necesidades de los estudiantes se facilitará la presencia de un instructor y/o intérprete en Lengua de Señas del Uruguay.

Asimismo, se permitirá el uso de los recursos técnicos que el estudiante requiera: *(...) Promover y facilitar la utilización de medios de información y comunicación alternativos, cuando sea necesario, recibidos a través de códigos visuales: subtítulos, carteles, rótulos, señales, que sustituyan la información emitida habitualmente por vía auditiva. (Decreto 72/017)*

Se establece como enfoque el Diseño Universal de Aprendizaje, con sus estrategias pedagógicas para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje de los estudiantes. La Reformulación 2021 retomará este enfoque.

El marco normativo referido en los apartados precedentes, se ha expuesto por entender que facilita la comprensión de los documentos de ANEP atinentes a la ALFIN de los estudiantes sordos. Los mismos tienen como base, políticas públicas que deben considerarse, respecto al derecho a la información de las personas con discapacidad.

Siguiendo a Sánchez (2012), las políticas de información son un campo de investigación para la Bibliotecología y se relacionan con los datos, la información y el conocimiento en un contexto determinado.

Ello significa que para elaborar dichas políticas, se debe contar con un marco teórico conceptual que las sustente y un análisis de las necesidades de la población a la cual están dirigidas. Ese conocimiento deberá actuar como disparador de la normativa legal y reglamentaria que se desarrolle, a los efectos que sea pertinente y efectiva.



## 5.2 Documentos de ANEP

Los documentos tienen como base políticas públicas respecto al derecho a la información de las personas con discapacidad.

Según Weingarten las políticas de información son el conjunto de leyes y regulaciones públicas y políticas que motivan o desmotivan la creación, el uso, el almacenamiento y la comunicación de la información (apud Rowlands 1996, p. 14). Asimismo Braman (2011) propugna un abordaje interdisciplinario, al entender que las políticas de información permiten a las personas comprender los asuntos de interés público que afectan sus vidas y las de sus comunidades y que son “derechos humanos”. Para esta autora las leyes indican el compromiso de la sociedad reflejado en políticas de información, pero lo que subyace es la defensa de los derechos humanos.

La política de información comprende la toma de decisiones y la práctica que conforman las condiciones bajo las cuales podemos conocer acerca de los factores que moldean el mundo en el que vivimos, hablamos entre nosotros acerca de problemas compartidos de asuntos públicos, y tomamos decisiones en nuestras vidas como individuos y comunidades. El lenguaje legal y político que describe las motivaciones comprendidas en este trabajo -al menos para esta pensadora- viene del mundo de los derechos humanos y las libertades civiles. (Braman 2011, p. 6)<sup>14</sup>

14 Traducción propia

Rowlands enfatiza en las herramientas y marco metodológico que permiten comprender las políticas de información (Rowlands p. 13-25, 1996). El derecho a la información como derecho humano, debe ser respetado en cuanto a su ejercicio, y debe haber una voluntad política en cuanto a facilitar el mismo. Especialmente y en relación a las personas sordas, se desarrolla a través de la LSU por ser su lengua natural. En los documentos de ANEP que se analizan a continuación se advierten avances en este sentido, aunque con las limitaciones en cuanto a sus alcances que se detallan.

La documentación de ANEP relativa a la enseñanza de los estudiantes sordos que cursan enseñanza secundaria, en especial el Ciclo Básico, se analizó a los efectos de dar cumplimiento a los dos primeros objetivos específicos de la investigación. El período relevado fue 2017-2021.

A dichos efectos, fueron considerados los siguientes documentos:

- Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico-Bachillerato Diurno y Nocturno de 2017.
- Marco Curricular de Referencia Nacional 2017 (MCRN).
- Progresiones de Aprendizaje. Documento final de la consultoría elaborado por la Dra. Paulina A. Pogré en el mes de abril de 2019.
- Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: progresiones de aprendizaje (2019).
- Adecuación de la Reformulación 2017 Plan de acompañamiento a estudiantes sordos : Ciclo Básico y Bachillerato- Diurno y Nocturno de todo el país (2021).

### **5.2.1 Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico- Bachillerato Diurno y Nocturno de 2017**

Este documento elaborado por CERESO (Centro de Recursos para Estudiantes sordos, de Enseñanza Secundaria) fue realizado en el año 2017 en el entendido que los docentes necesitan una “*metodología específica*” para trabajar con los

alumnos sordos en el marco de una enseñanza bilingüe en español escrito y LSU. Esa enseñanza debe ser bicultural. ANEP, 2017 p. 11). Resulta interesante que se hayan incluido sugerencias para la enseñanza de los alumnos sordos, teniendo especialmente en cuenta la dificultad que representa para ellos la comprensión de un vocabulario que no manejan por no ser el español su primera lengua (ANEP, 2017, pp. 10-11). También contempla la utilización del formato digital por parte de los docentes, lo cual resultará ampliado a los estudiantes sordos a través de las video-grabaciones, en el documento de ANEP Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: progresiones de aprendizaje (2019).

Se advierte un ánimo explícito de sedimentar los aprendizajes compartidos espontáneamente entre los docentes de sordos, en aras de mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la sistematización del conocimiento.

El convencimiento que transmite el documento respecto al compromiso docente, de directores, intérpretes, adscriptos y el respeto a la cultura de los alumnos sordos es especialmente destacable. Se reformula la educación *“bilingüe para los estudiantes sordos desde un abordaje psico socio lingüístico y antropológico de la sordera”* (ANEP, 2017 p. 2).

No se mencionan la alfabetización en información ni las competencias en información.

### **5.2.2 Marco Curricular de Referencia Nacional 2017 (MCRN)**

Fue desarrollado por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de ANEP en el trazado de la política educativa nacional en los diferentes niveles, en cumplimiento de la Ley General de Educación número 18.437 de 2008, especialmente en sus artículos 1 y 5. El primero que reconoce a la educación como un derecho humano

fundamental y el segundo que establece que los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Teniendo dichos preceptos como cimientos, el MCRN se fue construyendo en la comprensión de que:

Determinar una serie de aprendizajes fundamentales implica la posibilidad de seleccionar, combinar y emplear de manera oportuna diversos saberes y estrategias que permitan a los individuos actuar sobre la realidad y modificarla, ya sea para resolver un problema o para lograr un determinado propósito, lo que supone un cambio radical, entre otras cosas, en relación con la información. (MCRN, 2017 p. 41)

Se entiende en el documento que en el contexto social en que se elaboró, el Estado *“debe garantizar a todos los ciudadanos”* el acceso a la educación, a través de la *“inclusión educativa”*, para lo cual se establece en el mismo un conjunto de orientaciones a seguir. (MCRN, 2017 p. 25)

Es significativo que establezca que deban realizarse adecuaciones curriculares en función de la diversidad en cuanto a las necesidades educativas de los estudiantes para la consecución de la inclusión educativa, aspecto que se reiterará en los siguientes documentos. (MCRN, 2017 p. 47)

Su proceso de elaboración se desarrolló mediante comisiones de trabajo que elaboraron informes y la consulta pública a la ciudadanía a través del portal institucional de ANEP.

Se entendió que la participación ciudadana fortalece el compromiso de la sociedad: *“contribuye a que se hagan realidad las transformaciones que resultan necesarias en el sistema educativo”* (ANEP, 2017, p. 12). Se desarrollaron foros temáticos y se consultó a figuras relevantes de la educación latinoamericana.

El contexto nacional actual nos pone ante el desafío de garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos del país. Esto requiere inclusión, mayor grado de articulación de todo el sistema educativo y demanda, consecuentemente, el logro de acuerdos generales. (ANEP 2017, p. 23)

El documento destaca las tres dimensiones éticas que lo organizan: la ética del pensamiento, la ética de la ciudadanía de participación en la vida democrática y la ética del bienestar en cuanto a la socialización de los estudiantes. (ANEP, 2017 p. 35)

Se trazan las bases de una política a seguir en la que cobra importancia la inclusión educativa. Ello se habrá de retomar en el documento de 2021 que se analiza en este trabajo. (apartado 6.1.5)

### **5.2.3 Progresiones de Aprendizaje. Documento final de la consultoría elaborado por la Dra. Paulina A. Pogré en el mes de abril de 2019**

ANEP trazó la política curricular dentro del MCRN, en cumplimiento de la Ley General de Educación. En ese marco, se fueron elaborando progresiones de aprendizaje que estuvieron centradas en las lenguas y la matemática:

(...) tienen como propósito describir en diferentes dominios de qué maneras los estudiantes van manifestando sus avances hacia el logro de los aprendizajes fundamentales a lo largo de la educación obligatoria en interacción con una serie de intervenciones de enseñanza comprometidas y coordinadas. (ANEP, 2019 p. 6)

Fue significativa en cuanto concierne al presente trabajo, la incorporación del Dr. Leonardo Peluso, coordinador de la Tecnicatura en Lengua de Señas Uruguaya de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a finales del año 2018 al

frente de un equipo “*para incorporar al dominio lingüístico discursivo la Lengua de señas uruguaya (LSU)*”. (ANEP, 2019 p. 9).

El equipo referido se abocó a la “*formulación de progresiones de aprendizaje en Lengua de Señas Uruguaya (LSU), progresiones que se integran como nuevo subdominio dentro del dominio lingüístico*” (ANEP 2019 p. 11). El asesoramiento del experto se vio reflejado en el documento principal en cuanto a la educación de los sordos que se analiza a continuación.

#### **5.2.4 Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: progresiones de aprendizaje (2019)**

Los documentos referidos anteriormente constituyen el contexto preliminar en el que se ubica el fechado en noviembre de 2019. El mismo tiene un alcance general para todos los alumnos de ANEP. En su secciones 2.3 y 3.3, hay un capítulo en el que se contempla a la comunidad lingüística sorda. Asimismo, la incidencia de la Lengua de Señas Uruguaya y la lectura como pilares de la política cultural dirigida hacia los estudiantes sordos, desde los aspectos lingüísticos. Por ello se trata de un documento que permite acceder a las políticas educativas dirigidas a ellos en cuanto a su aprendizaje lingüístico-discursivo.

Al respecto, se detalla lo que ha sido objeto de análisis del documento, conforme a los objetivos planteados en este trabajo:

- La relación de los alumnos sordos con la LSU y el Idioma Español, no así con la Lengua de Señas Internacional, la Lengua de Señas Argentina, la Lengua de Señas de Brasil ni con el inglés, indicadas en el mismo, por no guardar relación con los objetivos de la tesis.
- La Alfabetización en Información conceptualizada en el mismo.

- Las competencias en información (competencias ALFIN) que indica .
- El análisis de la ideología, en el entendido de que el desarrollo del documento respecto de los estudiantes sordos, está teñido de dicho componente que abarca todos los aspectos considerados.

Se establecen progresiones de aprendizaje, respecto de las cuales se pueden extraer conceptos que permiten un mejor análisis del mismo y su posible asociación con la alfabetización en información de los alumnos sordos.

El primer aspecto por su importancia en la vida y por consiguiente, en su desarrollo educativo, es la Lengua de Señas Uruguaya (LSU), como lengua natural de las personas sordas en nuestro país.

Los antecedentes que se han indicado en el presente trabajo, dan cuenta de la participación del Profesor Leonardo Peluso, como destacado asesor en la elaboración del documento que se analiza. El mismo expresa que la LSU *“es la lengua primera, natural y materna de los integrantes de la comunidad sorda.”* (ANEP, 2019 p. 45). Coincide con Peluso (2020, 2014, 2010). En el mismo sentido (Stokoe, 1960; L’Epée, 1776).

Concuerda con la Ley No. 17378 del 2001, que reconoció la Lengua de Señas Uruguaya (LSU), como la lengua “natural” de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.

Se destaca la existencia de una comunidad sorda plurilingüe en cuanto al manejo del inglés y la Lengua de Señas Internacional, cuyos aspectos no se analizarán por encontrarse fuera del objeto de la presente tesis que se centra en la consideración del español y la LSU.

Como se indicara anteriormente, se ha considerado el bilingüismo en LSU y español escrito, por considerar a la primera en tanto lengua natural de las personas sordas, lengua de su comunidad, como factor identitario que les permite la comprensión de la sociedad de la que forman parte y posibilita su educación. Respecto al español escrito, por ser su segunda lengua.

El documento entiende que los aprendizajes de segunda lengua (español) e incluso las lenguas extranjeras “*deben sostenerse en la LSU*” (ANEP, 2019 p. 46). Define a la lengua materna como “*el conjunto de experiencias vividas por el sujeto que le permitieron constituirse como hablante...*” (ANEP, 2019 p. 17).

No se tiene en cuenta la diferenciación que realiza Peluso en cuanto a los sordos hijos de padres sordos, los sordos hijos de padres “oralistas”, y los sordos hijos de padres oyentes con educación bilingüe.

No se tuvo en consideración que la LSU es “materna” solamente para los sordos hijos de padres sordos que hablan en LSU, como lo indica Peluso. (Peluso, 2010).

El español es para los sordos : su “*segunda lengua*”, “*la lengua de contacto con los oyentes,*” “*la lengua mayoritaria del país*”; la “*lengua opresora*” (ANEP 2019 p. 46). Este último concepto que impregna el documento en en cuanto a su ideología, se analizará más adelante.

El documento establece que la enseñanza de segunda lengua y lenguas extranjeras debe sostenerse “*metodológicamente*”, en la LSU que actúa como articuladora necesaria del “*aprendizaje*” de las mismas y que queda librado a la determinación de los estudiantes sordos (ANEP, 2019, p. 46).

No se menciona si habría un acompañamiento docente en este aspecto como sería deseable, especialmente cuando se trate del español, como lengua mayoritaria en el país.

La textualidad diferida tiene especial relevancia en el documento. Comprender la importancia de las videgrabaciones respecto a las personas sordas debe implicar el acercamiento a su lengua natural que es la de señas, pues esta última es el sustento que alimenta las mismas. Ello es incorporado, recogiendo las recomendaciones de



Peluso y es indicado a lo largo del desarrollo de los numerales destinados a los alumnos sordos. (ANEP, 2019, p. 24, 78, 79)

Leonardo Peluso destaca la importancia de la videograbación de textos en LSU, lo que el autor denomina de “textualidad diferida”, como vehículo de construcción de cultura letrada en los sordos y ha sido analizado en el capítulo 3 de este trabajo. (Peluso, 2020 p. 265 )

Se trata de “textos en LSU videograbados y que tienen la característica de ser letrados”. (ANEP, 2019 p. 24). Está asociado a la enseñanza de tecnologías informáticas que les permitan a los alumnos sordos realizar las visograbaciones en forma adecuada a sus necesidades.

La cultura letrada en los estudiantes sordos se produciría de acuerdo al documento, a través de la textualidad diferida generada con las nuevas tecnologías (ANEP, 2019, p. 45). La misma tendría un lugar similar al de la escritura, pues registraría los textos en LSU en su lengua natural, al igual que el español escrito lo hace para los oyentes. Así lo entiende Peluso:

(...) las videograbaciones como escritura son un tipo de grabación en el que el centro absoluto es el texto lingüístico y su finalidad es la de funcionar como texto diferido, con similar estructura y función descontextualizada que un texto escrito. Son videos en los que queda privilegiado al hablante diciendo su texto. (Peluso, 2014, p. 18)

Esa concepción del autor es tomada en el documento, que alude incluso a la “tecnología de visograbación” (Anep, 2019, p. 82); “habilidades para realizar visograbaciones en el entendido que es el camino para el letramento en y en el aprendizaje de habilidades para la escritura el español.” (ANEP, 2019, p. 45)

Con respecto al español, el documento menciona al “español sordo” (ANEP, 2019, pp. 47, 51, 59); “*escritura en español sordo*” (ANEP, 2019, p. 47). No se especifican las características que tendrían ninguna de estas categorías. Habla de “*derecho a escribir en español sordo*”; “*profundiza en la escritura del español sordo*”; “*argumenta*” en español sordo (ANEP 2019, p. 47-59). El acercamiento mayor al concepto sería el que indica que el alumno “*Puede alcanzar estilos de español cercanos al estándar, según el interlocutor y el registro.*” (ANEP, 2019, p. 59)

El español escrito alude necesariamente a la escritura alfabética del mismo. (Pertusa y Fernández Viader, 2005, p.303). En el documento está reconocida implícitamente la dificultad de las personas sordas en el aprendizaje de la lengua escrita. En efecto, al no llegarles la información por el canal auditivo, se dificulta la adquisición de la escritura. (Pertusa y Fernández Viader, 2005, p. 304), Masone (2010,2014).

Numerosas investigaciones revelan que, pese a seguir un trabajo constante y sistemático para dominar la lengua escrita, la mayoría de sujetos sordos, en comparación con sus iguales oyentes logran una competencia inferior de expresión escrita” (Fernández Viader, Pertusa, 2005 p. 304).

La referencia al “*español sordo*” del documento podría estar relacionada con lo expresado por las autoras. Como se indica en el mismo, sería el español “próximo al estándar”, no especificándose tampoco qué se entiende por estándar en una época en que el idioma español está siendo tratado, especialmente en las redes, en una forma poco ortodoxa, que no es privativa de los sordos.

Hubiera sido de interés respecto del andamiaje conceptual, que se indicara en el documento las características lingüísticas del denominado “*español sordo*”, dotando a los docentes de herramientas ALFIN que les permitieran un mejor apoyo de los

estudiantes. Ello quizás responda a los aspectos ideológicos que manifiesta el documento. En efecto, en el mismo se deja librado a la decisión de los estudiantes sordos su aprendizaje de segunda lengua, el español:

Desde su competencia en LSU los estudiantes determinarán hasta dónde pueden llegar en sus aprendizajes de segunda lengua y lenguas extranjeras. (ANEP, 2019, p. 46)

(...) Desarrolla elementos identitarios en relación con el derecho a escribir en español sordo. (ANEP, 2019, p. 47).

Se reconoce la escritura en español sordo como un derecho, identitario de la comunidad sorda y se estimula la misma entendiendo que comprende la profundización *en la escritura del español sordo*” (ANEP, 2019 p. 47)

Respecto a la relación de los sordos con el español se menciona en el documento, que es la *“lengua de identidad nacional”* (ANEP, 2019, p. 47), de la cual *“son hablantes no nativos”* (ANEP, 2019, p. 59). La categoría principal sería la de *“escritura en español sordo”* (ANEP, 2019, p. 51, 59) y la lectura del mismo: *“puede leer y escribir mensajes largos, pero simples”* (ANEP, 2019, p. 51); *“utiliza el español sordo o próximo al estándar, según el interlocutor y el registro”* (ANEP 2019, p. 51, 59); *“produce autónomamente argumentaciones en español sordo.”* *Realiza traducciones simples de español escrito a la LSU visograbada y viceversa (por ejemplo subtulado de sus propias producciones en LSU visograbada”* (ANEP 2019, p. 59).

El concepto repetido en el documento corresponde a lo que Adriana De León, instructora sorda en la escuela 197 de Montevideo, (ANEP, 2019, p.86) describe como la afirmación del derecho de las personas sordas a ser respetadas en cuanto a su modo de expresarse en español, que por ser su segunda lengua, no es su lengua natural.

Los sordos se han ido apropiando del español y se ha promovido la idea que “*se debe respetar los modos del decir de los sordos en español*”, al que se ha denominado estilo sordo del español o también español sordo. (ANEP, 2019 p. 86)

El documento respeta la relación de los sordos con el español escrito a través de la LSU, y que actualmente es empleado tanto en la comunicación entre sordos, como en la de ellos con los oyentes mediante las tecnologías digitales.

Estaría considerado el registro de textos en LSU, a través de las video-grabaciones, lo cual permitiría la misma en LSU. “*Conocimiento y manejo de las tecnologías de escritura, archivo y gramatización. Contacto con textos escritos. Procesos de comprensión involucrados.*” (ANEP, 2019, p. 20)

Sí se establece la lectura respecto de los hablantes de español (oyentes): “*Modalidades de lectura. Contacto con materiales de la cultura escrita. Proceso de comprensión lectora. Lectura de diferentes textos. Alfabetización en información.*” (ANEP, 2019, p. 19). Los aspectos indicados se realizarían conjuntamente con la ALFIN de los estudiantes, que es indicada especialmente.

Este último y fundamental aspecto, no es establecido cuando el documento se refiere a los estudiantes sordos. Hay pues una notoria diferencia en la consideración de la lectura respecto de unos y otros estudiantes.

No se tuvo en cuenta, al establecer las progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico-discursivo de los sordos; lo cual se contrapone con lo indicado por la instructora sorda Adriana De León en el Anexo del propio documento (ANEP, 2019, p. 86). La autora referida remarca la importancia de la lectura y escritura del español, tanto en su función social como en su relación con la LSU al poder ser traducido a la misma, en su forma videograbada.

La lectura es desarrollada en la tabla de progresiones de aprendizaje del Español, en particular en la Enseñanza Media en el perfil de egreso de la misma, indicándose la *“lectura autónoma”* de diferentes textos, especialmente los del interés de los alumnos sordos. (ANEP, 2019 p. 61)

Esta progresión de aprendizaje prevista no se compadece con la ausencia de ALFIN en relación a los estudiantes sordos. La omisión expresa de la misma, a diferencia de lo que ocurre con los estudiantes oyentes, dificultaría la autonomía en cuanto a la lectura, al no contar con herramientas de selección de información de calidad y de nutrición del pensamiento crítico.

No obstante ello, el propio documento reconoce que en el proceso de lectura el estudiante deberá relacionar conceptos, recuperar información, reflexionar, evaluar el contenido. (ANEP, 2019, p. 22). Mal puede realizar todo este proceso, quien no está alfabetizado en información. Como se expresara anteriormente, sí es entendido respecto a los estudiantes oyentes e indicado específicamente, en notoria diferencia respecto a los hablantes en LSU. (ANEP, 2019 p. 61)

Se insiste en considerar la lectura en las diferentes etapas de la enseñanza de los estudiantes sordos en cuanto a la adquisición de léxico, comprensión lectora y paulatina adquisición de autonomía. Ello se entiende mediante el apoyo de la LSU y la orientación docente (ANEP, 2019, p. 61). No obstante, no se menciona ALFIN en ninguna etapa del proceso y se indica en el perfil de egreso de la enseñanza, que el estudiante : *“Sabe como buscar ayudas externas para alcanzar sus objetivos lectores, tales como búsquedas de información en Internet, uso de diccionarios, preguntar a otros, etc.”* (ANEP, 2019, p. 61)

La orientación docente a la que se alude es necesaria, pero de ninguna manera puede ser aceptable que no haya sido prevista la ALFIN especialmente para dichos alumnos, como sí lo fue para los oyentes. (ANEP, 2019, p. 61)

Está establecida respecto a las progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico-discursivo del español como lengua 1, es decir, de los oyentes, como categoría en relación a la escritura y la lectura. (ANEP, 2019 p. 19)

Esta categoría hace referencia al conjunto de conocimientos que permiten al estudiante manejarse en forma ética y reflexiva durante el proceso de buscar, obtener, evaluar, utilizar y comunicar la información a través de medios convencionales y digitales. (ANEP 2019, p. 31)

Como se indicara anteriormente, ALFIN no se establece como categoría en relación a los hablantes en LSU como lengua 1, que tienen al español como lengua 2 (ANEP, 2019, p. 20). Ello marca una notoria diferencia entre los estudiantes hablantes de español (oyentes) y los estudiantes hablantes de LSU.

En efecto, para los primeros se incluye la alfabetización en información en relación a la lectura y la escritura, categoría que se omite respecto de los segundos. En cuanto a ellos no se habla de escritura, sino de “*producción de textualidad diferida*” (ANEP, 2019, p. 19-21). Ese aspecto es acorde a lo recomendado por Peluso, que fuera recogido en el documento.

Pero no se tiene en cuenta que si las visograbaciones en LSU producen textos que han de constituirse por su diferimiento en el tiempo en cultura letrada sorda, ésta debería alimentarse de espíritu crítico, a través de ALFIN.

Se menciona la alfabetización tecnológica, en cuanto al manejo de herramientas que permitan a los estudiantes sordos la realización de visograbaciones. Pero esas competencias en el ámbito tecnológico deben estar precedidas y presididas por la comprensión y apropiación desde su propia cultura, de lo que se quiere compartir con la comunidad sorda a la que pertenezcan. La misma debería haber sido tenida en cuenta especialmente en las progresiones de aprendizaje respecto a los alumnos sordos. Más aún cuando del documento se desprende un objetivo explícito de impregnación ideológica en relación al pensamiento crítico que fuera desarrollado en el capítulo 2 de esta investigación.

Son consideradas respecto a la LSU las “*tecnologías de registro*”, “*tecnologías informáticas y digitales*” de las visograbaciones (ANEP, 2019 p. 80).

Esta investigación entiende que la capacitación de los estudiantes sordos en dichas tecnologías sí forma parte de la ALFIN, pero no están contempladas en el documento las competencias transmedia.

La Lengua de Señas Uruguay (LSU) que es la lengua natural de las personas sordas, es una lengua ágrafa, y las videograbaciones que se comparten en Internet les permiten acceder a una textualidad diferida.

Henry Jenkins (2006) expresa un concepto similar al contenido en el documento respecto de los oyentes: “*las nuevas culturas digitales proveen de sistemas de soporte para ayudar a los jóvenes a mejorar sus competencias como lectores y escritores.*” (Jenkins et al., 2006 p. 19)<sup>15</sup>

Esta consideración del autor respecto de los jóvenes en general se aplica especialmente a los sordos. El uso de la tecnología respecto a las visograbaciones es considerado como “tecnología de registro”. Permite que los textos en LSU se vuelvan “diferidos”, lo que habilita que puedan ser consultados por las personas sordas, pues se separa en el tiempo el momento de emisión del de recepción. (ANEP, 2019, p. 79).

Ese proceso es creador de cultura letrada sorda, pues cumple una función similar a la de la escritura (Peluso, 2020 p. 272). Pero, como el mismo autor entiende, para que se produzca “cultura letrada sorda”, los alumnos deben recibir enseñanza en aspectos tecnológico-informáticos.

(...) la enseñanza de cómo grabar y de cómo leer videos debe introducirse como práctica de alfabetización/letramento a nivel escolar, ya que es un tipo de construcción textual que no aparece de forma espontánea, como sucede con los textos breves que hoy circulan en la comunidad. (Peluso, 2020 p. 398)

15 Traducción propia

En cuanto al aspecto ideológico el documento de ANEP propende a la asunción por parte de los estudiantes sordos de *“una postura crítica descolonizadora”*, (ANEP, 2019 p. 46), pero sin que se vislumbre cómo podrían los estudiantes sordos nutrirla.

Comprende la relevancia del español como segunda lengua, en tanto es la lengua de contacto con oyentes, así como la lengua mayoritaria del país. Asume una postura crítica, decolonizadora frente al español, históricamente lengua opresora, fundamentalmente en relación al papel que juega la corrección en la presentación del estándar, en tanto imposición. (ANEP, 2019 p. 46)

No surge del mismo, cómo se aplicaría el enfoque crítico, ni las estrategias metodológicas que lo sustentarían, pese a los aspectos declarativos que contiene en este sentido. Surge ante el lector, más como una afirmación que se sustentaría en el actuar de los propios estudiantes sordos. No se indica que debe hacerse con apoyo docente. En este caso, sin establecer en los estudiantes sordos los cimientos cognitivos que les permitan desarrollar su conciencia crítica frente a la información. Se proclama la asunción por parte de los alumnos sordos de la adopción de una postura crítica frente al Idioma Español que se inscribe en la descolonización.

En este documento se plantea un discurso de imposición respecto a la apropiación de una visión crítica por parte de los estudiantes sordos, refiriéndola a un colonialismo cultural de que han sido objeto por parte de la cultura dominante.

Si bien se concuerda con la posición crítica, se entiende que no corresponde dictar desde fuera de la comunidad sorda ese mandato, pues la inquietud debe partir de la elaboración de la misma. Sí se debería proporcionar a los estudiantes herramientas



de análisis que les permitiera realizar su propia elaboración crítica y promover la gestión de los recursos culturales de la comunidad sorda, relacionándolos con la educación de sus miembros y su Alfabetización en Información. Es del “*movimiento cultural*” de la comunidad sorda que debe surgir la “*descolonización de su cultura*” al decir de Colombres (2008).

La formación de la postura crítica que se expresa no está acompañada por la instrumentación de un programa de Alfabetización en Información de los estudiantes que los conduzca hacia el desarrollo del espíritu crítico, que les permita elaborar su propia “*descolonización.*” Ella no debería imponerse desde el ámbito educativo, sino construirse desde la propia comunidad integrada por los estudiantes sordos, mediante la apropiación de herramientas a través de la Alfabetización en Información que les permita seleccionar información de calidad, apropiarse de ella y elaborar conocimiento a volcar en la propia comunidad.

Se entiende que es positivo que se propenda al reconocimiento crítico por parte de los alumnos sordos, en los textos diferidos de las “*formas explícitas e implícitas de discriminación*” (ANEP, 2019, p. 47). Ello es deseable frente a todo texto, pero debe estar alimentado por ALFIN.

Este trabajo entiende que no puede haber “*descolonización*”, sin Alfabetización en Información. Cuando las personas pueden ejercer el derecho a informarse y hacen suya esa información, transformándola en conocimiento, la sociedad que habitan y en la cual se desarrollan, se ve enriquecida en un proceso de retroalimentación constante que redundará en la felicidad de esa misma sociedad propiciatoria del desarrollo de los seres humanos. Sería como un trabajo de alfarería intelectual, mediante el cual irían modelando conceptos y trabajando el conocimiento; una apropiación y construcción de sentido de la comunidad que derramaría en cada individuo, a través de la concienciación.

### **5.2.5 Adecuación de la reformulación 2017 Plan de acompañamiento a estudiantes sordos : Ciclo Básico y Bachillerato- Diurno y Nocturno de todo el país**

La Reformulación de 7 de setiembre de 2021 es una “adecuación de la Reformulación 2017 para estudiantes sordos” que se desarrolla en los liceos 32 y 35 de Montevideo (ANEP 2021, p. 1). Es importante considerar desde qué sustento epistemológico se realizaron las Reformulaciones de la enseñanza de los alumnos sordos en los años 2017 y 2021 por estar directamente relacionadas.

En efecto, la Reformulación de 2017 que ya fuera analizada en este trabajo, tuvo en su centro *“un abordaje psico-socio lingüístico y antropológico de la sordera”* por entender que los discursos educativos relacionados con la “inclusión”: “[... ] *no contemplaban la especificidad que la sordera establece, sobre todo, en el ámbito educativo.*” (ANEP 2017 p. 1).

Como corolario de ello, consideraba que se producía un *“retroceso general de lo ya aprendido en estos años debiendo explicitar permanentemente lo ya sabido a quienes se incorporan a la experiencia en cargos resolutiveos como directores e inspectores”* (ANEP 2017 p. 1, 2). Ocurría además según se establecía en el documento, que no se informaba a los estudiantes sordos en el momento de la inscripción al liceo, de la posibilidad de cursar en los liceos 32 y 35 de Montevideo, suponiendo que la *“la simple presencia de un ILSU en el aula garantiza la inclusión educativa de la persona sorda”* (ANEP 2017 p. 2). (ILSU: Intérprete en Lengua de Señas Uruguay). La de 2021 a diferencia de la anterior, se basa en la educación inclusiva.

Se adopta el paradigma del modelo social de la discapacidad, basado en la educación inclusiva, teniendo en cuenta las declaraciones internacionales y la legislación vigente en Uruguay. En la base de esta concepción, se entiende a la educación como un derecho humano fundamental.

El trabajo docente está basado en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El mismo postula que todos los estudiantes puedan acceder a la educación y para ello debe haber flexibilidad en el acceso a los contenidos (ANEP 2021, p. 12).

No hay definición alguna en el documento respecto a: “modelo social de la discapacidad”, pese a mencionar que es el paradigma en el cual se basa. Tampoco se conceptualiza la “educación inclusiva”. Manifiesta que dicho paradigma “*desarrolla nuevas concepciones de trabajo basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje*” (ANEP, 2021 p. 2).

UNESCO al respecto, habla del:

Fomento de sistemas educativos inclusivos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje. (UNESCO, 2021)

En este sentido, el documento en análisis considera la inclusión educativa como el acceso a la educación para “*todos*”, como uno de los “*derechos humanos fundamentales*” (ANEP 2021, p. 2). No especifica en qué consistirá en el ámbito considerado.

El Diseño Universal de Aprendizaje fue desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST). Surgió a partir de conceptos arquitectónicos del Diseño Universal en la década de 1970. Ron Mace lo empleó refiriéndolo al diseño de productos y entornos que cualquier persona pudiera emplear, sin necesidad de una adaptación posterior. Fue adoptado en la arquitectura de edificios para la construcción de rampas de acceso.

El movimiento entendía que la diversidad es lo común entre los seres humanos y la accesibilidad beneficia a todos. Introdujo el concepto de discapacidad del entorno y no de las personas, pues es éste que debe adaptarse a las necesidades de las mismas.

Esta concepción se trasladó al ámbito educativo, denominándose Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Se basa en fundamentos neurocientíficos, relativos al funcionamiento y estructura del cerebro. Se centra en el currículum escolar entendiendo que el mismo generalmente está desarrollado para atender las necesidades de aprendizaje de “la mayoría” de los estudiantes. Se trazan por consiguiente, objetivos y se diseñan estrategias para estudiantes que se considera aprenden de una forma similar. Pero no se atiende a las necesidades de la minoría que no puede alcanzar dichos objetivos. Es el propio currículum el que impide aprender (Pastor, Sánchez, Zubillaga del Río, 2014). Se debe flexibilizar el mismo y las TIC juegan un rol importante en ello.

En el documento que se analiza, se instrumenta la forma de trabajo docente respecto a los contenidos de sus asignaturas, a ser desarrollados en LSU a través de videgrabaciones. Estas últimas, habían sido consideradas especialmente en el documento de 2019, ya considerado, siguiendo a Peluso (ANEP, 2019). No es pues novedoso en este aspecto. Sí en cuanto a establecer formas específicas de actuación docente.

En efecto, se indica que los docentes deberán preparar textos escritos de sus clases y enviarlos a CERESO para la preparación de videgrabaciones en LSU.

Las mismas se difundirán a través de la plataforma de CERESO, a los efectos de que los docentes las compartan con sus estudiantes sordos.

No surge del documento si se coordinará por CERESO la no repetición de idénticas temáticas por distintos docentes. Establece el uso y creación por los docentes de materiales en LSU con formato DUA (diseño universal de aprendizaje). Materiales diseñados por cada docente de asignatura, que enviarán a CERESO para ser desarrollados en formato digital. El apoyo de CERESO en la publicación y difusión de materiales para que estén disponibles en todo momento y lugar para los estudiantes (ANEP 2021, p. 5, 12)

Las docentes entrevistadas<sup>16</sup> consideran que lo referido anteriormente, no ocurre. Afirman por el contrario, que los materiales que prepara cada docente están referidos a las clases que imparte, con sus temáticas específicas que no son subidas a la plataforma de CERESO, sino que se usan internamente en el Liceo y que la plataforma referida contiene contenidos con algunas definiciones.

El documento establece un “plan de acompañamiento para estudiantes sordos” (ANEP 2021, p. 5). El mismo comprende la presencia de intérpretes de lengua de señas-español en cada aula en la que asisten estudiantes sordos. Considera además una forma de evaluación acorde a las características lingüístico-culturales pautados por la LSU.

La asignatura Lengua de Señas se denominará Tecnologías de la lengua: lengua de señas uruguaya para todos los estudiantes sordos de primero a tercer año del Ciclo Básico diurno. Indica que las clases serán dictadas en videoconferencia desde los espacios coordinados por CERESO porque no existen profesores sordos en todos los departamentos del interior del país.

En el liceo 32 los grupos exclusivos de estudiantes sordos contarán con 4 horas de Tecnologías de la lengua: lengua de señas uruguaya en modalidad presencial. (ANEP 2021, p. 5)

La formación estará a cargo de CERESO para profesores, intérpretes, equipos multidisciplinares y de gestión. (ANEP, 2021 p. 5).

En el aula la LSU se convierte en una lengua INSTRUMENTAL para la enseñanza de contenidos en español. (ANEP 2021, p. 7).

El considerar a la LSU de esa manera estaría contraponiéndose con el concepto de lengua natural de las personas sordas considerado en la ley N.º 17378, sería como

16 Véase apartado 5.4

pensar que el español es una lengua instrumental para los hablantes del mismo, cuando es la lengua natural de la mayoría de las personas oyentes en nuestro país.

El documento propone: *“Desarrollar un proceso de reflexión a partir de videgrabaciones”* y *“promover la reflexión sobre las estructuras de la LSU* (ANEP, 2021 p. 8). Este aspecto se relacionaría con el desarrollo del pensamiento crítico por parte de los alumnos a partir de la cultura letrada sorda. En efecto y siguiendo a Peluso, esa cultura transmitida a la comunidad a través de los videos en LSU, permitiría diseminar los saberes compartidos y el diálogo constructor de conocimiento. Pero, para que ello ocurra en tal sentido, la comunidad sorda debería contar con herramientas de calidad en cuanto a la información disponible.

La reformulación hace especial hincapié en la asignatura Tecnología de la Lengua: LSU, dictada por docentes Sordos. Recae en la misma el desarrollo de contenidos de conversación en cuanto a *“temáticas de la realidad: noticias en el Uruguay, noticias en el mundo”* y *“temáticas vinculadas a los sordos en Uruguay .”* (ANEP, 2021, p. 9). Se indica como uno de los objetivos de la asignatura Tecnologías de la Lengua : LSU, la Alfabetización en la utilización de las tecnologías de registro de la lengua: *“tales como glosarios, plataformas Web, videgrabaciones entre otros, que permitan el acceso y el desarrollo de contenidos educativos”* (p. 9).

Ello sería realizado por el docente de LSU.

Este trabajo considera que el docente en LSU sobre quien recae el peso de los contenidos que indica el documento, debería realizar su trabajo con sustento en competencias ALFIN, al igual que los demás docentes.

En efecto, como se indicara en esta investigación, los contenidos temáticos deben comprender el desarrollo de competencias para la búsqueda, selección, y utilización de la información. No se advierte en el documento mención alguna a las competencias referidas.

Sí están presentes la LSU, el español como segunda lengua y la textualidad diferida (competencia comunicativa). Pero, respecto de esta última que requiere tecnologías de registro, no se establece capacitación alguna para los estudiantes. Menos aún, se indica la necesidad del desarrollo de competencias en información de los alumnos. Los textos en LSU serían *“los de las asignaturas que se comparten en el aula”* (ANEP 2021, p. 9).

Se establece la enseñanza de la LSU en sus aspectos estructurales, específicos de la misma.

Las estructuras de la LSU, en sus distintos niveles: paramétrico: configuración manual, movimiento, ubicación, orientación, expresión facial; iconicidad parcial e iconicidad total; nombre, adjetivo, pronombre, léxico y formación de palabras, verbo, temporalidad, aspectualidad, análisis funcional de las estructuras oracionales (sujeto, objeto, complemento). (ANEP 2021, p. 10)

La conversación en LSU se realizará en cuanto a temáticas académicas, temáticas de la realidad: noticias en el Uruguay y en el mundo, y aquellas vinculadas a los sordos en el Uruguay: “cultura sorda, historia de los sordos, los sordos y la legislación, el rol del intérprete, mediador sordo, lengua de señas internacional, identidad sorda y vínculos con las personas oyentes” (ANEP 2021, p. 8, 9).

En la metodología, se indican las videograbaciones, el análisis de producciones propias y traducción del español escrito a LSU videograbada; el manejo de herramientas digitales y aplicaciones (p. 10). No se menciona la textualidad diferida que se indicaba en el documento Desarrollo del Pensamiento Cultural y sus mediaciones (2019, p. 45). La misma, siguiendo a Peluso (2020) es un factor fundamental de la cultura letrada sorda y se desarrolla con la reflexión crítica de la comunidad sorda. La tecnología coadyuva, en cuanto a las herramientas de fijación y visualización diferida en el tiempo, de los textos narrativos de los hablantes en LSU. Permite la lectura posterior de los mismos y el desarrollo de la competencia comunicativa de la comunidad sorda en su lengua natural (LSU).

Los docentes que dicten estas horas podrán tener un grupo con estudiantes sordos o en el caso de liceos que tengan pocos estudiantes sordos, podrán tener un grupo conformado por varios estudiantes de diferentes liceos y departamentos de todo el país. Estas clases se impartirán por videoconferencia multipunto. ( ANEP 2021, p. 20)

Uno de los objetivos del documento es : *desarrollar en los estudiantes un proceso de incorporación de aprendizajes en nuevos soportes tecnológicos (alfabetización digital en contenidos educativos en LSU) (ANEP 2021, p. 2).*

No se establece en el mismo cómo se desarrollará, sólo se la menciona. En el mismo sentido, cuando habla de Tecnologías de la Lengua se establece que el docente *“Incorpore en el dictado de LSU el uso de TIC como una de las herramientas facilitadoras del aprendizaje” (ANEP 2021, p. 10).* Asimismo se le indica la metodología con la cual debe realizar *videograbaciones y manejar herramientas digitales y aplicaciones que permiten el acceso y la creación de contenidos hipertextuales.* No se menciona ninguna forma de instrucción o apoyo a este docente, a ese respecto.

Se estima que un camino posible sería el trabajo con un bibliotecólogo, docentes de diferentes asignaturas y de intérpretes en LSU, dado que el docente de Tecnologías de la Lengua es sordo/a y hablante en LSU, de acuerdo a lo indicado en el documento. (ANEP 2021, p. 10).

No se señalan competencias ALFIN en el documento. Sí se menciona la alfabetización *“en la utilización de las tecnologías de registro de la lengua tales como glosarios, plataformas web, videograbaciones, entre otros, que permitan el acceso y el desarrollo de contenidos educativos.” (ANEP 2021, p. 9).* Ella estaría vinculada a la competencia instrumental de la tecnología. En este aspecto, no se establece en el documento relación alguna de esta asignatura con la materia



Informática. No se marcan competencias para la búsqueda de la información, ni para su selección ni utilización.

La Reformulación 2021 busca la “*permanencia en las instituciones educativas de enseñanza secundaria*” de los alumnos. (ANEP 2021, p. 29))

Es una de las cuestiones relevantes en relación a los estudiantes sordos. Pero este trabajo considera que debería tenerse presente por parte de las autoridades en los planes de estudio, la relevancia de la ALFIN para que su derecho humano a la información pueda ser ejercido por ellos. El documento no menciona la misma, y en consecuencia, no indica estrategias para el desarrollo de las competencias en información de los estudiantes.

**A continuación se indican en cada documento anteriormente referido, los aspectos más relevantes relacionados con ALFIN de los estudiantes sordos.**

**a) Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico- Bachillerato Diurno y Nocturno de 2017. Este documento se relacionará posteriormente con el de 2021, en cuanto además de entender que debe aplicarse una metodología específica en la educación de los alumnos sordos, tiene en consideración las video-grabaciones y la enseñanza bilingüe. No menciona la ALFIN específicamente, pero indica caminos conducentes que contribuirán a desarrollarla en estos estudiantes.**

**b) Marco Curricular de Referencia Nacional 2017 (MCRN). Si bien se trata de un marco general se alude a la inclusión educativa, guardando relación con el documento de 2021. No habla específicamente de ALFIN, pero se refiere a aprendizajes “que conduzcan a un cambio en relación con la información” (ANEP, 2017).**

**c) Progresiones de Aprendizaje. Documento final de la consultoría elaborado por la Dra. Paulina A. Pogré en el mes de abril de 2019. Este documento reviste especial importancia en cuanto recoge lo indicado por Peluso en cuanto a la formulación de progresiones de aprendizaje en LSU. Lo cual, según se ha**

venido desarrollando en este trabajo, está directamente vinculado con la educación de los estudiantes sordos, y en especial con la ALFIN.

d) Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: progresiones de aprendizaje (2019). Este documento entiende que el aprendizaje de los estudiantes sordos debe sustentarse en la LSU. Recoge lo que Peluso denomina “textualidad diferida” a través de las video-grabaciones, asociándola a las nuevas tecnologías. Ello estaría en relación con las competencias en información que se han indicado anteriormente. A diferencia de lo que establece para los estudiantes “oyentes”, en que se vincula la ALFIN al desarrollo de la lectura y la escritura, no se indica en el documento para los alumnos sordos. Sí se menciona la alfabetización tecnológica. (tecnologías informáticas y digitales).

e) Adecuación de la reformulación 2017 Plan de acompañamiento a estudiantes sordos : Ciclo Básico y Bachillerato- Diurno y Nocturno de todo el país. Se basa en la educación inclusiva y adopta el modelo social de la discapacidad. Nuevamente se indican las video-grabaciones y se las asocia al desarrollo del pensamiento crítico por parte de los estudiantes, lo cual se relaciona con la ALFIN de los mismos. Pero no se indica el desarrollo de competencias en información, salvo las referidas al punto indicado anteriormente y la alfabetización digital.

### **5.3 Recursos de ANEP elaborados por el Centro de Recursos para Estudiantes Sordos del Consejo de Educación Secundaria (CERESO)**

El Centro de Recursos para Estudiantes Sordos de ANEP: CERESO, tiene como objetivo desde el año 2015: *“crear recursos para estudiantes sordos/as, dictar cursos de formación para estudiantes, docentes, funcionarios/as y padres de todo el país, orientar*

*acerca de la educación de estudiantes sordos/as y monitorear el tránsito liceal de las y los estudiantes.” (ANEP, 2021 sitio Web)*

En virtud de ello, se puso en funcionamiento la plataforma Web que contiene contenidos elaborados por docentes de las diferentes asignaturas y videograbaciones en LSU.

Como se analizó en el presente trabajo, en el año 2021 se realizó la Adecuación de la reformulación 2017 Plan de acompañamiento a estudiantes sordos : Ciclo Básico y Bachillerato- Diurno y Nocturno de todo el país. La misma hizo un especial hincapié en la asignatura Tecnologías de la Lengua: LSU y en especial en los recursos educativos de la plataforma, que ya venían siendo desarrollados con anterioridad.

Esta investigación consideró pertinente el análisis de dos asignaturas de la plataforma: Idioma Español de primero a tercer año del Ciclo Básico y Tecnologías de la Lengua: LSU de primer año del Ciclo Básico a cuarto año de Bachillerato.

Se eligió la materia Idioma Español por ser el español escrito, la segunda lengua de los estudiantes sordos, y la LSU por ser su lengua natural. Los datos fueron obtenidos entre los meses de octubre a diciembre de 2021. Ello permitió realizar un análisis exploratorio en que pudo observarse qué competencias en información se potencian en el sitio Web, con especial referencia a las videograbaciones en LSU. Se analizaron también los videos denominados: “Muy interesante”, por tener contenidos de interés general para los estudiantes y narraciones en LSU.

### **5.3.1 Videos de la asignatura Tecnología de la lengua: LSU**

Los recursos indicados en el título, constituyen un corpus multimodal que está integrado por distintos modos semióticos que contribuyen a la construcción de sentido en el discurso: la explicación en Lengua de Señas Uruguaya, los signos

gestuales, que integran la misma, su traducción al español escrito al costado o debajo de los videos.

Los videos fueron vistos en repetidas ocasiones para evitar omisiones, deteniéndolos para poder observarlos detalladamente.

Se analizó si incluyen el desarrollo de competencias ALFIN en los estudiantes, con énfasis en la búsqueda, selección y utilización de la información.

Se indagó asimismo respecto de las competencias que se encuentran conexas a las mismas: la alfabetización en medios, la competencia instrumental de la tecnología y la competencia comunicativa.

Se consideró el mensaje expresado mediante las señas teniendo en cuenta que las mismas están integradas por la configuración de las manos y la expresión del rostro del señante.

La disponibilidad de los videos, tanto en el sitio Web, como en YouTube, por estar en un “*entorno de contenido propagable*” permite compartirlos. (Jenkins; Ford; Green, 2015 p. 223) El contenido es idéntico de primero a cuarto año.

Las características generales de los seis primeros videos de la asignatura Tecnologías de la Lengua: LSU, contenidos en la propuesta, se titulan Plan de Acompañamiento 2021. Están hablados en LSU y tienen una voz en off, que traduce al español lo que se dice en dicha lengua. Se encuentra debajo de los mismos el texto escrito como refuerzo de lo que se dice en ambas lenguas (LSU, español).

Se brinda pues la accesibilidad tanto para los hablantes de LSU como para los oyentes.

El séptimo y octavo video: Perfil del intérprete educacional y asignatura Tecnologías de la Lengua: LSU carecen de voz en off, mientras que Metodología y la tarea del docente en el aula, vuelven a tenerla en español.

El contenido de los videos coincide con el documento de 2021, ya analizado en este trabajo. No se refieren en ningún momento al desarrollo de competencias en información.

Las características generales referidas anteriormente se reiteran en ellos, razón por la cual, se desarrolla solamente el primero, con referencias a los demás, con la finalidad de ilustrar lo anteriormente referido.

El primer video titulado Plan de Acompañamiento: Introducción, contiene un texto en español escrito en el cual se transcribe parte de la Adecuación 2021 de la Reformulación 2017. (ANEP, 2021) Se informa a los estudiantes respecto a la asignatura Tecnologías de la Lengua: LSU, en sus aspectos formales.

La multimodalidad de los textos del sitio web contribuye a la construcción de sentido a partir de la lectura y de la evaluación subjetiva de los lectores (Lévy, 1999 p. 26). Facilita la interpretación por parte de los lectores sordos, a través de los signos visuales, estéticos y la narración en lengua de señas, lo cual redundando en la *“actualización respecto de la lectura”* de la que habla Lévy (1999 p. 25).

El video en LSU, traduce en LSU el texto referido y tiene una voz en off en español. No se hace mención alguna de las competencias en información.

En el margen superior izquierdo, tiene una tabla de contenido con enlaces hacia otros videos relativos al documento, con los objetivos, justificación, marco conceptual: educación inclusiva, comunidad cultural y lingüística, marco normativo; el perfil del intérprete educacional, asignatura Tecnologías de la lengua: LSU; la metodología y la tarea del docente en el aula y la estructura.

Los videos son en LSU. Debajo de los mismos está el texto escrito en español y hay una voz en off que traduce al español hablado lo que el hablante en LSU explica en el video. Se indica que los docentes deberán *“crear y ajustar documentos para*

que sean más fáciles de entender, favoreciendo la accesibilidad cognitiva” (ANEP, video en línea, 2021). El acceso a la información se realizará en un formato de “lectura fácil.” Coincide con lo expresado en el documento de 2021 que fuera analizado en este trabajo. En relación a la lectura fácil fueron contestes las docentes e intérpretes entrevistadas en que no es una vía adecuada en la educación de los estudiantes sordos.

La mención al “acceso a la información” es la única que se refleja tanto en el texto escrito debajo de los videos, como en el documento de Reformulación 2021, y está especialmente referida a los contenidos educativos. No se menciona el desarrollo de competencias en información en los estudiantes.

En forma coincidente con lo expresado por los docentes entrevistados, entiende que para que “les llegue realmente la información”, ella debe encontrarse en LSU, dado que el acceso no es el mismo que para un oyente.

### 5.3.2 Recursos de Idioma Español



Fuente: <http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/course/view.php?id=1819>

Los videos de la asignatura Idioma Español repiten idéntico contenido de primero del Ciclo Básico a cuarto año liceal, comenzando por el libro Amigos cuyos autores

son los profesores Luis Morales y Teresita Etchenique, y el ilustrador es Rodrigo González.

Este libro, está dividido en dieciséis capítulos. Cada uno de ellos es una lección en formato pdf. cuya lectura fue desarrollada por los docentes referidos; una tarea para descargar e imprimir, ejercicios y una actividad interactiva respecto a la cual no se pudo tener acceso en línea.

Fuente



<http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/course/view.php?id=456>

Se analiza en este trabajo el primer capítulo titulado: Un día en la vida de Carlos, por tener los restantes, una diagramación idéntica, con variación de las temáticas relativas a aspectos de la vida cotidiana.

El mismo contiene una lección en formato pdf. con características de lectura destinada a facilitar la comprensión lectora de los alumnos, a través de situaciones sencillas. Contiene además, tareas para descargar e imprimir, ejercicios y una actividad interactiva a la que no se pudo acceder por visualizar el sitio como invitado.

La asignatura Idioma Español contiene además, catorce videos en LSU. Los cinco primeros tienen el texto en español debajo de ellos. Los mismos se titulan: La comunicación. Su duración es de 3 minutos y 10 segundos. Los textos: la coherencia y la cohesión. Dura 6 minutos 48 segundos. El hombre que se transformaba demasiado dura duración 2 minutos 14 segundos. La narración. Dura 1 minuto 33 segundos .

Gramática: el adjetivo. Dura 0.47 segundos. La abeja haragana de Horacio Quiroga. Dura 21 minutos 13 segundos sin texto escrito debajo. Sufijos y prefijos-duración 0.37 segundos segundos. Sin texto escrito debajo. Polisemia. Dura 0.37 segundos con la definición escrita debajo del video. La devolución de Leo Masliah. Dura 2 minutos 52 segundos con el texto escrito debajo del video. Los elefantes huérfanos se vuelven traviosos. Dura 2 minutos y tiene el recorte de la publicación que contiene el texto escrito relatado en el video. Perífrasis verbal. Dura 4 minutos con texto explicativo en español escrito debajo. Eco, de autor anónimo. Dura 2 minutos 36 segundos, con grabación sonora en español de 0.29 segundos y texto escrito debajo. El príncipe feliz de Oscar Wilde. Duración 5 minutos 37 segundos relatado por una voz en off del actor Lucio Hernández de la Comedia Nacional en español, con un recuadro con intérprete de LSU que traduce el texto que “se oye”. Ignacio Martínez. Duración 1 minuto 35 segundos, con una biografía abreviada del autor, voz en off, relato en LSU y datos biográficos escritos en español debajo del video.

Los textos referidos, al estar contenidos en videograbaciones en LSU, cumplen con la accesibilidad que permite la lectura de los mismos por parte de los estudiantes sordos. Asimismo contienen links a YouTube que permiten su propagación a otras personas sordas que no son estudiantes.

Si bien no se advierte en los textos contenidos en la asignatura, acciones tendientes a desarrollar las competencias en información de los estudiantes sordos, la lectura en LSU apoyada por los docentes de la asignatura podría contribuir a las mismas mediante el desarrollo de su espíritu crítico, como se advirtió en las entrevistas a docentes e intérpretes realizadas.

### **5.3.3 Muy interesante**

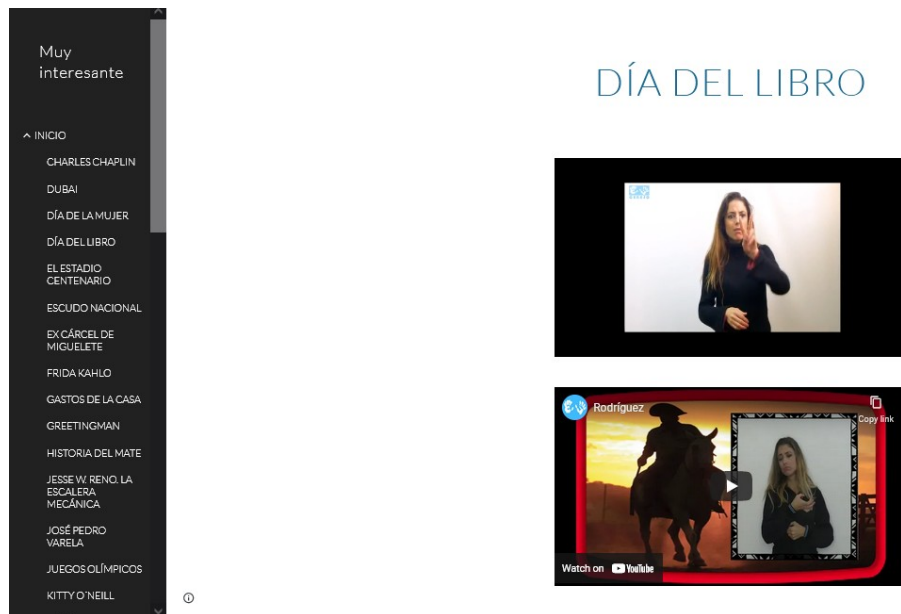




Fuente: <https://sites.google.com/site/ceresomuyinteresante/>

Los archivos titulados “Muy interesante” contienen información miscelánea, incluida en videos en LSU, traducidos a la misma, o bajados de Internet y subtitrados al español, lo cual brinda accesibilidad a los estudiantes.

Se destaca el video titulado “Día del Libro”



Fuente: <https://sites.google.com/site/ceresomuyinteresante/inicio/d%C3%ADa-del-libro>

Tiene una duración de 4 minutos y está realizado en LSU, con apoyo de español escrito para los nombres propios tal como el de Dámaso Antonio Larrañaga o William Shakespeare. Cumple con la accesibilidad y brinda información a los estudiantes sordos en un formato adecuado.

Es de especial interés para este trabajo que en otro video adjunto al referido, se narre en LSU el cuento Rodríguez de Paco Espínola. Es el primer video en estos archivos en el que los estudiantes sordos pueden realizar la lectura de un cuento en LSU. La misma, en su lengua natural, cumple con la accesibilidad (Peluso, 2020, 2014). La lectura realizada en LSU contribuye a la ALFIN de los alumnos sordos pues el texto literario es comprensible en su lengua, a diferencia de los textos en español escrito para los cuales tienen dificultad para entenderlos. En ello son contestes los autores referidos en el marco teórico de este trabajo y las docentes e intérpretes entrevistadas.

Asimismo contribuyen al acceso a la información de los estudiantes las videograbaciones en LSU en la que se les brinda información acerca de diferentes temas tales como la Plaza Matriz, el Escudo Nacional, José Pedro Varela, Pedro Figari, Petrona Viera o el abate L'Epèe.

Se destaca asimismo: La carrera entre el lobo y el cangrejo. Se trata de una narración videograbada realizada en LSU, que permite la lectura a los estudiantes en su lengua natural, lo cual les desarrolla la comprensión lectora. La lectura interactiva, respecto de la cual pueden realizar comentarios con otras personas, como lo entienden Dirks y Wauters (2018).

El lenguaje visual es fundamental para el acceso a la información respecto de las personas sordas. La Lengua de Señas al ser visogestual, facilita la lectura de imágenes, y la interpretación del texto. Más aún, como se indicara anteriormente en este trabajo, Leonardo Peluso destaca la importancia de la videograbación de textos en LSU, lo que el autor denomina de “textualidad diferida.” (Peluso, 2014 p. Los videos contenidos en el sitio Web de ANEP (CERESO) relacionados con las asignaturas referidas anteriormente, están en el camino correcto hacia el acceso a la

información de los estudiantes sordos y del fomento de su competencia lectora. No obstante ello, comprenden algunos temas tratados por las materias liceales, pero son escasos en relación al transcurso de la currícula liceal. Ello coincide con los documentos de ANEP analizados en esta investigación.

Los recursos referidos en este apartado, si bien son escasos, proporcionan información de calidad a los estudiantes sordos, en su lengua natural y mediante video-grabaciones. Ello está en el camino correcto hacia la ALFIN de los alumnos.

En efecto, como ya se ha indicado en este trabajo, no puede haber alfabetización en información de los estudiantes sordos, desvinculada de la LSU y parte de su desarrollo debe estar relacionado con las video-grabaciones en dicha lengua, que les permite comprender la información, para poder asimilarla, incorporarla y eventualmente transformarla en conocimiento y compartirla con sus pares.

#### **5.4 Entrevistas**

Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de julio y diciembre de 2021 y estuvieron encaminadas a dar cumplimiento a uno de los objetivos específicos de la tesis: conocer la visión de los docentes e intérpretes en LSU sobre el desarrollo de competencias en información de los estudiantes sordos y si las mismas se pueden relacionar con la LSU y la lectura.

Las entrevistadas responden a dos perfiles: docentes de asignaturas liceales e intérpretes de LSU en liceos, UTU y UDELAR.

Primeramente, se entendió pertinente contextualizar el ámbito en que se imparte la enseñanza de los alumnos sordos. Posteriormente se averiguó acerca de las competencias en información, y su posible relación con la LSU y la lectura.

#### 5.4.1 Contexto en el cual se imparte la enseñanza de los alumnos sordos.

Se indagó acerca de cuál es la comprensión por los docentes de su rol en la enseñanza de los estudiantes, y si existe una especialización en esa área.

Surgió de las entrevistas, que los profesores no tienen una especialización, sino que van aprendiendo por sí mismos en la medida de su interés.

Una de las entrevistadas expresa que no hay una preparación específica ni un lugar en donde formarse.

*El profesor se va formando en la comprensión con la comunidad y va aprendiendo, va leyendo aquellas cosas que le interesan, y tiene que conocer bastante de la comunidad con la que va a trabajar.*

Manifestaron que cada docente imparte sus clases sin una metodología compartida aplicable al aprendizaje de los alumnos sordos.

En cuanto a las intérpretes, son profesionales egresadas de la Tecnicatura en Interpretación y Traducción LSU–español, dictada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar), o de la Escuela de Lengua de Señas Uruguaya de CINDE. Su trabajo de interpretación-traducción, se desarrolla en el aula conjuntamente con los docentes de cada asignatura:

Al respecto, una intérprete expresa: *“Lo que el docente dice en español, lo transmitimos en LSU, y lo que los alumnos dicen en LSU, lo transmitimos al oral en español.”*

Consultadas las intérpretes respecto a si comparten los docentes materiales con ellas, a ser utilizados con los alumnos, manifestaron que no todos los profesores los ponen a su disposición. Entienden que deben adaptarse los insumos de clase, para una mejor comprensión de los mismos por los estudiantes. Pero no todos los docentes son proclives a hacerlo.

Manifiestan que algunos profesores, especialmente los que imparten clases en liceos comunes a los cuales asisten estudiantes sordos, ni siquiera tienen en cuenta su condición de tales a la hora de las evaluaciones por pruebas o exámenes, ni las características de su español escrito.

Expresan que en el Liceo 32 de Montevideo ocurre algo diferente, porque los profesores elaboran materiales escritos en español y videograbaciones en LSU de sus asignaturas a ser utilizados con los alumnos sordos.

Las docentes entrevistadas consideran que la complejidad del trabajo de los profesores e intérpretes en el Lic. 32, se manifiesta especialmente en la elaboración de videos en LSU, que se utilizan internamente en el Liceo, por cada profesor y no son subidos a CERESO. Las docentes expresaron que esos materiales son internos, de estudio para los alumnos.

## **5.4.2 Competencias en información y su posible relación con la LSU y la lectura**

### **5.4.2.1 Búsqueda, acceso y selección de información**

Respecto a las necesidades de información de los estudiantes sordos, las docentes e intérpretes, advierten la dificultad en la búsqueda, por parte de los mismos. En efecto, ya sea que la realicen a través de un buscador en Internet o en libros, deben enfrentarse a textos en español que son arduos de entender, por ser su segunda lengua. Manifiestan que es necesario que se les brinde información en lengua de señas uruguaya, que es su lengua natural, pero que además debe enseñárseles español, que es la lengua mayoritaria en nuestro país.

*“Tiene que haber información en LSU y la persona sorda tiene que a su vez, tener una excelente enseñanza del Idioma Español.”*

Esa misma intérprete considera que los alumnos realizan en Internet búsquedas de las palabras en inglés por imágenes, sin usar el traductor (a pedido de la profesora de

inglés del Liceo 32). Ello les permite el acceso a la misma, siendo destacado como una buena práctica docente.

Otra intérprete expresa que algunos estudiantes sordos realizan búsquedas *“por sí mismos y otros necesitan como alguna guía”*.

La misma intérprete considera que las materias que les enseñarían a buscar información serían Idioma Español, por su contenido general e Informática, en los aspectos tecnológicos.

Los intérpretes no advierten que se les enseñe a los alumnos caminos adecuados para buscar la información. Ello se ve agravado en los liceos o en la UTU, que incluyen estudiantes sordos en clases mayoritariamente de oyentes, en los cuales ni siquiera se advierte a los docentes que asistirá un alumno sordo y se enteran el primer día de clase, cuando las intérpretes se presentan.

Otra de las intérpretes expresa que hay profesores que sí se preocupan a este respecto, quizás por tener otra trayectoria: *“o ya estuvieron en contacto con personas sordas y tienen otra sensibilidad”*.

Consideran las intérpretes que la información debe estar en LSU, pero que además los estudiantes deben contar con *“una excelente enseñanza del Idioma Español”*.

Una de las intérpretes se refiere al aislamiento de los alumnos sordos y a las preguntas relacionadas con sus necesidades de información, que a veces son relativas a conceptos como por confundir “celular” con “célula.”

*Expresa que:*

*“los profesores dan por sentado que saben lo que significan las palabras, pero yo les diría que pregunten (a los alumnos) si saben lo que significan.”*

Reconoce que depende de cada estudiante preguntar lo que necesita saber, pero que debe haber un trabajo conjunto en el aula entre los docentes e intérpretes. La misma

intérprete entiende que no hay una materia en el liceo que enseñe a los alumnos sordos a seleccionar material en Internet.

Cuando se les pregunta a las intérpretes si se les explica a los alumnos los criterios de calidad en la selección de la información, responden que no, que eso *“queda librado pura y exclusivamente a la buena voluntad del docente.”*

Una intérprete entiende que no hay una materia en el liceo que enseñe a los alumnos sordos a seleccionar material en Internet. La búsqueda de información por parte de los estudiantes, está directamente relacionada con la LSU. Ello se desprende de lo expresado por las docentes e intérpretes y coincide con lo analizado en el marco teórico del presente trabajo.

En cuanto a la forma de acceso a la información es relevante tanto para las docentes como para las intérpretes, que la misma se encuentre en LSU.

Al respecto, una intérprete manifiesta:

*“La forma en que puede acceder a la información la persona sorda es pura y exclusivamente a través de su lengua. Lo que no quiere decir que no lean y no escriban. Acceden a determinada información que leen, pero muchas veces la comprensión total no existe. La forma que tienen ellos de acceder a la información es a través de su lengua natural que es la lengua de señas, que es además la lengua a través de la cual ellos estructuran el pensamiento”.*

Una profesora se refiere a la necesidad de contar con materiales audiovisuales digitales bilingües. En su condición de profesora y orientadora bibliográfica entiende que en sus necesidades de información, los alumnos sordos deben contar con materiales en LSU, para que puedan ser comprendidos por ellos en su lengua natural. Al respecto ejemplifica con situaciones vividas en su actuación docente.

Resulta muy ilustrativo lo que expresa la docente al respecto:

*“A mí me pasó que cuando yo quería ahora hacer un trabajo con los estudiantes, quería trabajar lugares de Uruguay, solamente hay dos o tres materiales bilingües,*

*entre todo lo que hay. Yo me pasé días buscando materiales en Google, y terminé con Clara García de Zúñiga porque encontré materiales y algunos los creé. Pero descubrí que a los alumnos sordos les encantan las leyendas. Aunque ellos no sabían lo que era una leyenda o un mito. Les gusta desde un saber que tienen pero ¿qué pasaría si esos libros de leyendas y mitos, fueran bilingües? Ahí los atraeríamos hacia la biblioteca. Hay que buscar lo que les interesa. Pero el problema es que la barrera es la lengua.*

*Ellos tienen otra lengua, que está reconocida por ley, pero no existen suficientes materiales. Para eso necesitaríamos un proyecto en donde todos estuviéramos involucrados”.*

Cuando se le consulta a la profesora en cuanto a los requerimientos de información que los estudiantes sordos plantean, entiende que ello en general no ocurre y expresa que:

*“en la medida en que no tienen hábito de hacerlo, no hay un requerimiento real.”*

En este aspecto se contradice con lo expresado por una intérprete que considera que los estudiantes sordos están llenos de preguntas, de curiosidad por comprender.

En relación a la consulta de los estudiantes sordos en la biblioteca del liceo, manifestó una docente que :

*“No vienen en forma natural. En realidad, son estudiantes que hay que traer y que no tienen el hábito de estudio.”*

La misma docente destaca el rol de la biblioteca liceal en cuanto a que debe contar con materiales en LSU audiovisuales bilingües, así como la responsabilidad que deben tener los organismos públicos, en cuanto a brindar a las personas sordas acceso a la información en su lengua natural.

De lo expuesto anteriormente surge que para esta docente, en la mayoría de los casos, los estudiantes no plantean espontáneamente sus necesidades de información. Además, en el caso de hacerlo, al no poder realizar búsquedas por sí mismos, (por



no estar en LSU), no adquieren competencias de búsqueda y selección y menos aún, de evaluación de la misma.

Una de las intérpretes expresa una consideración que difiere de la anterior.

*“Los estudiantes sordos preguntan por un montón de cosas porque están aislados. La mayoría de las familias no habla LSU, no aprenden LSU para comunicarse con sus hijos, sus nietos”.*

Cuando a una docente se le pregunta si se puede pedir a los alumnos que realicen búsquedas en la Web responde:

*“No. Lo que pasa es que es frustrante. Imagínese que Ud. sabe español y va a China, si tiene que buscar algo en la Web, ¿va a poder encontrarlo? No. Es lo mismo. No es su lengua. Poco material es bilingüe. Lo mismo le pasa a los estudiantes sordos”.*

Otra profesora entiende que la mayoría de los estudiantes sordos no lee y que lo que pueden buscar es todo lo que sea visual: *“Necesitan lograr llegar a la información que hay, pero en LSU y no existe, y no podemos obtener esa información en ninguna parte”.*

Las intérpretes coinciden respecto a que debe haber información en LSU, pero desde su experiencia consideran que debe enseñárseles a los alumnos sordos el español escrito en los diferentes niveles de estudio.

*“La LSU es la lengua natural de las personas sordas y están en una comunidad con la que vive, trabaja, estudia, puede tener una pareja oyente. En este caso es la comunidad de Uruguay, que habla español”.*

Si bien las intérpretes y docentes entrevistadas consideran que las personas sordas manejan con mucha dificultad el español, esta intérprete enfatiza en que debe profundizarse en la enseñanza del español escrito a su respecto. Esta consideración es realizada también por las demás intérpretes, cuando expresan que sería pertinente desarrollar las competencias en información con la LSU y el español escrito.

Al respecto una intérprete expresa:

*“Con el español de la mano, porque vivimos en una sociedad que habla español la mayoría. Pero en el español, en la medida de las posibilidades. No todo el mundo es competente para una segunda lengua, en realidad. Con los sordos pasa también eso. Con una segunda lengua que es el español, no todos son competentes. Y, más allá de que se puede trabajar, no todos van a adquirir la misma competencia”.*

En similar sentido otra intérprete manifiesta:

*“La cuestión con los estudiantes sordos, con las personas sordas en general, que en los últimos años han avanzado en el sistema educativo de manera considerable, es el poco manejo que tienen del español escrito. Para ellos el español escrito resulta una lengua extranjera. Ni siquiera una segunda lengua”.*

#### **5.4.2.2 Competencias para la evaluación y/o utilización de la información**

En este punto resulta fundamental lo expresado por las docentes en cuanto a darles herramientas conceptuales para que los alumnos desarrollen competencias críticas, pensando por sí mismos. Ello estaría en consonancia con el camino hacia ALFIN.

Entienden que es mejor tomar un texto y a través de la intérprete, explicar a los alumnos el significado de las palabras que no conocen . Una de las profesoras proporciona un ejemplo para explicarlo.

*“Tomar por ejemplo El Principito, hablar con la intérprete y decirle: mirá voy a leer estas carillas y por ejemplo, la palabra misterio no existe en LSU, ¿cómo lo puedo decir de otra manera para que el significado sea el mismo? Y capaz que ella me dice no está, pero construimos el concepto”.* Entiende además, cuando se la consulta acerca de la lectura fácil, que la misma tendría un nivel “escolarizante”. Indica también que los alumnos estudian con esos materiales y se les solicita que

ellos creen también videgrabaciones para que sean independientes cuando quieran comunicar sus trabajos.

En un sentido similar una de las intérpretes expresa lo siguiente:

*“No es con lectura fácil que el sordo va a llegar a Facultad en un nivel que le permita al igual que sus compañeros, poder estudiar a la par. Desde la escuela tienen que tener una base del español, al igual que la lengua de señas, e incluso bregamos para que la lengua de señas y el español siguieran hasta cuarto, quinto y sexto. Lo sacaron. En quinto y sexto nunca estuvo, y en cuarto lo sacaron. La educación del sordo se ha ido deteriorando, con el paso del tiempo, en vez de mejorar”.*

En el desarrollo de las competencias ALFIN de los estudiantes sordos, debe tenerse presente que ellos desconocen el significado de muchas palabras y los docentes deben interactuar mediados por los intérpretes en LSU, a los efectos de explicarles dichos conceptos. Una docente ejemplifica con una situación vivida en el aula que permite esclarecer lo anteriormente expresado.

*“Por ejemplo cuando surgió la palabra 'incapaz' la intérprete cuando yo decía Clara fue declarada incapaz, hizo así: deletreó primero en LSU usando el alfabeto dactilológico, y después yo seguí diciendo qué era incapaz. Pero no me quedó en lectura fácil, sino lo que hice fue que con una palabra que ellos nunca habían escuchado en su vida, como incapaz, la intérprete la dijo con el dactilológico y después vino toda mi explicación.*

Otro aspecto a considerar es la posible aplicación de la “lectura fácil”, que se menciona en la Reformulación 2021. Una profesora manifestó su disconformidad al respecto:

*Yo no uso el concepto de lectura fácil con los sordos. Primero porque me parece que a mí como profesora de español, una cosa es que nosotras (las profesoras de Idioma Español) no podemos tocar los textos y transformarlos en otros. Yo no puedo por ejemplo, leer a Federico García Lorca y*

*tocar el texto del creador y hacer lectura fácil. No corresponde. Yo no uso lectura fácil.*

Entiende la docente que para realizar un texto en lectura fácil, se necesitaría el consentimiento del autor, y muchos autores no estarían de acuerdo. Además se perdería la riqueza del texto.

Las consideraciones éticas en relación a los autores y a los propios alumnos son especialmente valoradas por la entrevistada. Una profesora expresa lo siguiente:

*“En realidad, en la lectura fácil también necesitamos materiales y es venderles un mundo que no es real. Porque esos estudiantes van a avanzar y ya no se van a encontrar con textos en lectura fácil. Yo prefiero darles herramientas, que aprendan a entender determinadas cosas. Porque la lectura fácil me parece que puede ser una ayuda inicial, pero no puede ser el camino tampoco”.*

Las intérpretes tampoco están de acuerdo con ella: *“Una cosa es poder resumir si hay una situación de emergencia. No puedo utilizar la lectura fácil como sinónimo de que el sordo va a comprender.”*

### **5.4.2.3 Competencias en la tecnología**

En relación a las competencias en la tecnología, la docente de informática considera que su aprendizaje debe estar asociado a la LSU, porque es “su lengua”.

Una profesora expresa al respecto:

*“Ellos han aprendido a usar las distintas herramientas que hay en Internet, tanto buscadores como páginas con imágenes, que es la información que ellos más buscan, el Drive, que les ha servido mucho. Aprendieron a trabajar.”*

*“Tiene presentaciones, documentos de texto, y hojas de cálculo. Las hojas de cálculo no las usaron en el Drive. Pero lo que es documento de texto y*

*presentaciones sí. De hecho han hecho presentaciones en conjunto, trabajando al mismo tiempo unos en una parte y otros en otra y les ha ido muy bien.*

#### **5.4.2.4 Lectura en diferentes niveles**

Se consultó a las entrevistadas respecto a si la lectura en diferentes niveles tales como los comics, video-grabaciones de cuentos en LSU o de libros que hay en Internet, podría colaborar en la ALFIN de los sordos.

Una intérprete dice:

*“Yo creo que sí. Que todo lo que sea visual por ej. el comic o algún video, contribuye mucho a la comprensión de la persona sorda. El uso de las imágenes es muy importante”.*

Coincide con lo indicado en el marco teórico del presente trabajo. Respecto a la lectura, se advirtió por parte de las docentes e intérpretes, de la dificultad de los alumnos sordos, por la falta de conocimiento del significado de muchas palabras, que actúa como una barrera lingüística para la comprensión de los textos. Manifestaron que la lectura en las personas sordas es bastante complicada.

Otra intérprete expresa:

*“Leen la palabra, pero no entienden el significado, más que nada en las materias Literatura, Filosofía, Historia, que tienen un lenguaje más rico. Se les hace muy difícil. Por eso hay que pasarlos a texto en LSU, hasta el texto más corto que por ej diga tres frases que citen a un autor, hay que interpretarlo en LSU”.*

Manifiestan asimismo, que los alumnos sordos solicitan de las intérpretes que les expliquen los textos que les brindan los docentes, y que muchas veces lo hacen por Whatsapp.

*“Creo que sí, que obviamente es un gran aporte la lectura, pero el texto necesita una adaptación para que ellos puedan comprenderlo solos, sin ayuda y entenderlo del todo. Nos pasó en Sociales, el año pasado. La profesora trajo un recorte de*

*diario de una noticia de cultura y la persona sorda nunca entendió en el aula. Se lo explicamos fuera del aula.”*

Otra intérprete manifiesta que la lectura y la escritura en español deben trabajarse en el nivel escolar previo, porque cuando son adolescentes es más difícil si no las han adquirido debidamente.

#### **5.4. 2.5 Videgrabaciones en lengua de señas uruguaya**

En cuanto a las videgrabaciones en LSU, hay colaboración docente en ciertos proyectos compartidos entre la materias Idioma Español e Informática, como se indicara anteriormente (Proyecto Clara García De Zúñiga), pero no se enseña específicamente la forma de realizar las videgrabaciones, en la asignatura referida en último lugar.

Se advierte en la entrevista, que la docente realiza con los estudiantes sordos, en la biblioteca del liceo 32, actividades relacionadas con la lectura en diferentes formatos tanto en soporte papel como digital. A ello se sumarían las entrevistas mediante las cuales se estimula a los alumnos a la búsqueda de información relativa a los proyectos abordados por la profesora. Realiza además videgrabaciones que utiliza en sus clases, en las que la intérprete traduce los textos a compartir con los alumnos, en LSU.

La docente entiende que los materiales en LSU, audiovisuales, digitales, bilingües, deberían ser realizados por todos los organismos del Estado y ello permitiría el acceso a la información de interés por parte de las personas sordas.

#### 5.4.2.6. Pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico es fomentado en la asignatura Idioma Español, presentando a los estudiantes distintas fuentes de información, dialogando con ellos, estimulándolos en la apropiación e interpretación de una historia y en la creación de videos en LSU.

*Por ejemplo con esto de Clara G. de Zúñiga, en concreto. Empezamos a trabajar desde tres asignaturas, Historia, trabajando la mujer del 900, en Informática ellos están creando una historia, con stop-motion que es todo un sistema en el que se sacan muchas fotos de algo, y se construyen los materiales y crean las historias. Y desde mi asignatura, hemos trabajado la leyenda, las historias. Con todas las cosas que hemos hablado, ellos en determinado momento me preguntaron ¿Por qué el Museo Blanes, que es la casa de C. G de Zúñiga, por qué no se llama como ella?*

Ese entusiasmo por comprender la historia personal de esa mujer llevó a los estudiantes a consultar en la asignatura Dibujo, acerca de Juan Manuel Blanes, sobre cómo creaba los retratos, al relacionarlo con la protagonista de la historia.

A partir de un tema y al brindarles información sobre el mismo: *ellos empezaron a preguntar a los docentes, ahí es donde se construye el pensamiento crítico, es un proceso que están haciendo ellos. (Profesora)*

Las distintas entrevistadas señalan la importancia para el acceso a la información de las personas sordas, que la misma esté en su lengua natural (LSU). Las entrevistas a las docentes e intérpretes confirmaron lo indicado por la bibliografía consultada, en cuanto a la dificultad de comprensión del español por los estudiantes sordos y que es su segunda lengua en su forma escrita.

Estiman que hay poca información en Internet en LSU, lo cual dificulta la comprensión de aquella en la que podrían estar interesados los adolescentes sordos.

No ocurre lo mismo, cuando la información se brinda a través de videgrabaciones en LSU. Otro elemento que se pudo advertir, es que ello se aplica también a la producción de las referidas, por los estudiantes. En función de lo relevado se constató, que se enseña a los alumnos a manejar programas informáticos, pero no a realizar video-grabaciones.

Otra de las dificultades que se pudieron constatar, fue respecto a las dificultades de los estudiantes, en cuanto a la búsqueda y acceso a la información. Al respecto la Directora entrevistada manifestó:

*“Para los estudiantes sordos, el español es su segunda lengua. Por lo tanto ellos, para que la búsqueda de la información “les llegue”, debería ser en su lengua nativa que es la de señas. Cuando la información les llega en español, les llega como si fuera para nosotros una segunda lengua. Por lo tanto, el acceso no es el mismo”.*

Lo anteriormente indicado, se ve agravado porque cuando ingresan al liceo, los estudiantes manejan diferentes niveles en cuanto a la LSU.

Al respecto, la misma entrevistada entiende que:

*“Entonces el trabajo que se hace en el Ciclo Básico mas bien tiene que ver con enseñarles a los estudiantes a que aprendan a trabajar en su lengua (LSU), y que puedan leer más o menos fluidamente el español y escribir en español. En eso se centra el principio del Ciclo Básico. Para una cosa más de abstracción, pasamos al Bachillerato”*

Los docentes e intérpretes consideran que se puede contribuir al contexto de aprendizaje de los estudiantes desde la ALFIN, mediante el desarrollo de las competencias en información. Advierten de las dificultades de los alumnos sordos en acceder a la misma, y de la necesidad de que esté en LSU, que es su lengua natural. Así como de que tengan un mayor conocimiento del español escrito, que es su segunda lengua



De lo expresado se desprende, que los distintos niveles en que los estudiantes manejan la LSU, dificultan su comprensión de los textos y por ende, su acceso a la información. Y lo más grave, es que el trasfondo del problema en el Ciclo Básico, radicaría en la necesidad de profundizar la alfabetización de los alumnos en cuanto a la lectura y la escritura, escalones previos a la ALFIN.

### **5.5 Análisis del video: “ ¡Yo apoyo a la comunidad sorda! - Gran marcha en 7 de Setiembre”**

Por enmarcarse este trabajo en la concepción socio-antropológica de la sordera, la misma ha sido una guía en la comprensión del problema de investigación y ha enriquecido su desarrollo.

En este sentido, surgió la necesidad ontológica de aportar un acercamiento a la voz de estudiantes sordos, lo cual se hizo a través del análisis del discurso de un video realizado por jóvenes integrantes de la comunidad sorda uruguaya. Si bien ellos son personas que ya han culminado o cursan estudios universitarios, permitieron una aproximación respecto a su modo de pensar y sentir en relación a la sociedad en la que viven, compuesta en su mayoría por personas oyentes.

En setiembre de 2017, un grupo de jóvenes sordos de Uruguay realizó un video en el marco de la marcha por los derechos de los sordos que se hace todos los años en ese mes.

La marcha a la que convocó, se inscribió en las acciones previas a la Semana Internacional de la Persona Sorda (del 18 al 24 de setiembre) que tuvo lugar el 8 de setiembre de 2017, desde la Plaza Independencia hasta la Intendencia de Montevideo. Fue apoyada por la Asociación de Sordos del Uruguay (Asur), la

escuela número 197 de Montevideo y la Comisión de Discapacidad del PIT-CNT. (La Diaria, 2017)<sup>17</sup>

En ese momento se estaba instrumentando por parte de ANEP la propuesta de reformulación para estudiantes sordos del Ciclo Básico, que fue presentada el 18 de setiembre de 2017 y estableció una metodología de trabajo específica para dichos estudiantes que es analizada en esta investigación (5.2.2). Ese año se conmemoraron además, los veintiún años de la “Experiencia Cristina Cabrera”, quien como directora del liceo público N.º 32, defendió su proyecto educativo para los estudiantes sordos, que les abrió las puertas para continuar educándose.

El análisis del video que convoca a la marcha, permite conocer qué visión tiene de sí mismos y respecto a los oyentes un grupo de jóvenes sordos pertenecientes a la comunidad sorda de Uruguay y se inscribe en los aspectos antropológico-sociales que sustentan la presente investigación.

El video está protagonizado por jóvenes sordos que hablan en lengua de señas uruguaya (LSU), con traducción al español escrito que luce al costado izquierdo o al derecho de las imágenes o en forma superior a las mismas y centrada. El discurso está dividido en turnos, habiendo una puesta en común al final del video a través del hashtag realizado en LSU.

Es un corpus multimodal que está integrado por distintos modos semióticos que contribuyen a la construcción de sentido en el discurso: el mensaje en lengua de señas uruguaya, los signos gestuales, que integran la misma, su traducción al español escrito, la convocatoria a la Marcha en español escrito, que se encuentra en cada escena que constituye el video, y el hashtag final. Al respecto, Kress relaciona la función social de la lengua con los aspectos semióticos vinculantes, lo cual en particular interesa a esta investigación, en relación a la lengua de señas y al aporte de la alfabetización en información, que debe desarrollarse dentro de la comunidad liceal.

17-2 <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/9/se-hizo-una-marcha-para-reivindicar-los-derechos-delas-personas-sordas/>

Hemos extendido la concepción del lenguaje de Halliday como un recurso social, semiótico para sugerir que cada uno de esos modos se ha desarrollado dentro de sistemas semióticos articulados, hechos de redes con opciones conectadas (o alternativas). (Kress et al., 2001 p. 12)<sup>18</sup>

El video está protagonizado por jóvenes sordos que hablan en Lengua de Señas Uruguaya (LSU), con traducción al español escrito que luce al costado izquierdo o al derecho de las imágenes o en forma superior a las mismas y centrada. El discurso está dividido en turnos, habiendo una puesta en común al final del video a través del hashtag realizado en LSU.

Las alternativas que son seleccionadas dentro de esas redes de significado, pueden ser vistas como trazos de intento de marcar para elegir el más apto y plausible significante para la expresión de sentido en un contexto dado. (Kress, 2001, p. 12)<sup>19</sup>

El análisis del lenguaje permite comprender que su identidad como personas sordas se manifiesta a través de la LSU, su lengua natural que les permite verbalizarlo:

En ese sentido la tecnología de la videograbación parece una tecnología absolutamente amigable con las características físicas del significante de las lenguas de señas y de los modos de relacionamiento de los sordos. (Peluso, 2014 p. 17)

Construyen su identidad de “personas sordas” en primer lugar, mediante la exclusión del concepto de “sordomudos” por inexistencia de “la mudez” y por oposición a “mudo”. “ Al contrario, yo puedo expresarme con las manos” (fuerza, expresión del rostro y de los brazos); “yo no soy mudo simplemente soy una persona sorda”. (transcripción, cláusulas 8-9).

La construcción conceptual en LSU se realiza con la gestualidad corporal y facial de los jóvenes lo cual les permite simbolizar mediante el movimiento de sus brazos hacia atrás, que se despojan del concepto de “mudez” que entienden les es atribuido por los oyentes. Entonces con alegría visible en sus rostros realizan una afirmación vital: “Hey. Hola soy sordo/a” (transcripción cláusulas 14-17).

18 Traducción propia

19 Idem

Mediante la categorización dicha en tono personal por los protagonistas, van construyendo el mensaje. La fuerza del mismo nace de que cada uno de ellos es “simplemente una persona sorda” (transcripción, cláusula 11). Ello alude a la esencia de esos seres humanos en su transitar por la vida y cimenta el contenido del mensaje, le da fuerza por la connotación de pertenencia y representatividad de muchas personas que comparten dicha condición. La LSU con su expresividad que integra los recursos lingüísticos, como modo semiótico (Kress, 2001 p. 12), permite que quien vea el video pueda advertir las connotaciones que refuerzan la elaboración de significado. Los protagonistas del video construyen un “nosotros” desde su condición de sordos, desde la desigualdad y dando un “mensaje” dirigido a “ustedes” mediante enunciados interrogativos: “¿Debemos escuchar para ser iguales? (fuerza, mediante gestualidad y repetición). Con lo cual, la forma de tratamiento de los otros (los oyentes, por oposición a los sordos), es concordante con la falta de derechos que se está denunciando: “Nosotros estamos luchando en la sociedad” (transcripción cláusulas 28-31). Es una lucha permanente, que transcurre en el presente. La representación de su realidad mediante la metáfora: “Nosotros estamos luchando en la sociedad”, repetida por cada protagonista del video en forma enfática, testimonial, cuyo significado “constituye” esa realidad (Halliday, 2001 pp. 249-250). Ello les permite ir construyendo su mirada crítica frente a la sociedad: “porque muchas personas no nos comprenden” (transcripción, cláusulas 32-36). Su identidad de personas sordas, se va elaborando por oposición a las personas que no los comprenden, de una forma monoglósica. El “nosotros”, los que “estamos luchando”. Los sordos que quieren “dar un mensaje” dirigido a “ustedes” (transcripción cláusula 18). Esa referencia impersonal, en segunda persona del plural es respecto de las personas “oyentes”, condición que nunca se menciona en el video, pero que subyace en el ámbito discursivo: “¿Debemos escuchar para ser iguales?” (transcripción, cláusula 18). La incompreensión de los oyentes porque no se interesan por comunicarse con los sordos por lo cual les “sugieren” (transcripción cláusula 42) en tono imperativo: que “simplemente nos hagan preguntas”, que “no tengas miedo, no huyas” (transcripción, cláusulas 42-43). El compromiso afectivo de los jóvenes, manifestado mediante la repetición de las cláusulas que consideran relevantes en la

construcción de su identidad (la mayoría de las cuales son exclamativas e interrogativas), por oposición a la sociedad en la que “luchan”; es decir, la constituida por una mayoría de personas oyentes, está implícita en el discurso. Los oyentes, “muchas personas” que integran la sociedad son los que no los han “comprendido” ni “entendido”, en un proceso que es histórico: “la mayor parte del tiempo” para las personas sordas (transcripción, cláusulas 24-27). Esa exhortación dicha en tono imperativo, de no llegar a buen puerto respecto de los oyentes, prelude el “empeoramiento de la situación” que no se explicita en el video en qué consistiría (transcripción cláusulas 44-45). Los oyentes son representados por “otros”, “ustedes”, los que no tienen que tomar “decisiones por nosotros sin consultarnos o pedirnos permiso”, los que “seguro les falta conocimiento de la comunidad sorda”; los que tienen que “ver” que “las personas sordas pueden tener una vida normal”; los que se concentran “solo en nuestro oído”, los que tienen que pensar en la vida de los sordos “en la sociedad.”

En el presente trabajo se consideró pertinente analizar la atribución de roles que se auto asignan los protagonistas del video y los que atribuyen a las personas oyentes, en la construcción de significado, como una forma de llegar a su potencial audiencia.

El modelo de apreciación de los recursos de relacionamiento interpersonal a que refieren Martin y White (2005) permite comprender asimismo la construcción de significados en la comunidad sorda y la construcción de las identidades de sus miembros.

*“Está relacionado con la construcción de textos por las comunidades que comparten sentimientos y valores, y con los mecanismos lingüísticos con que comparten sus emociones, gustos y valores.”* (Martin, White, 2005 p. 1).<sup>20</sup>

Asumen un rol activo desde su identidad de personas sordas que pueden expresarse con las manos y con esa afirmación dan inicio a su mensaje hacia los oyentes.

De forma enfática, se dirigen a una potencial audiencia “oyente” para realizar sus reclamos: “¿Debemos escuchar para ser iguales?” y lo repite cada uno, como recurso

20 Traducción propia

de autoafirmación que refuerza el mensaje. “¡Al contrario! La mayor parte del tiempo nosotros estamos luchando en la sociedad.” (transcripción cláusulas 20-31).

Dentro de este modelo, toda comunicación es entendida para realizar tres clases de significado: representar lo que está sucediendo en el mundo (lo que Halliday llama significado ideacional); para provocar interacciones y relaciones entre la gente (significado interpersonal); y para realizar una comunicación significativa entre entidades, textos (significado textual). (Kress, 2001 p. 12)<sup>21</sup>

Los dos primeros significados indicados por Kress, están implícitos en lo expresado por los jóvenes sordos en el video. Sugieren que los oyentes les hagan preguntas porque entienden que no los comprenden. Tienen la necesidad de comunicarse con otros (los oyentes), pero son "oprimidos" porque esos "otros" toman decisiones por ellos y no los "consultan", no les "piden permiso". Son las personas que en la sociedad se concentran en los oídos de los sordos, los que "no entienden", "no hacen preguntas", "huyen" porque "tienen miedo." Ese temor para los jóvenes sordos y falta de comprensión, se daría por la "falta de conocimiento de la comunidad sorda". Ello estaría intrínsecamente vinculado "a una visión médico clínica y a una concepción oralista en la educación de los sordos" por los oyentes, a la que alude Peluso (Peluso, 2010 p. 43). Lo que Van Leeuwen (s.f.) y Raiter (2010) entienden como "representaciones sociales."

Llamamos representaciones sociales a las imágenes (inmediatas) del mundo presentes en una comunidad lingüística cualquiera. Representación refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera, es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. (Raiter, 2010 p. 1).

21 Traducción propia

En ese desconocimiento de los oyentes (“muchas personas”, “ustedes”), les sugieren que les hagan preguntas. De ahí, surge la presentación final de cada protagonista del video y su autoafirmación de pertenencia social y cultural, como miembros de una “sociedad.” La que los excluye por miedo e incomprensión, pero contradictoriamente, en la que ellos actúan con roles que indican: Profesora de lengua de señas, maestro, funcionaria de UTE, estudiante de arquitectura, licenciado en artes visuales y plásticas. Demandan que los oyentes “no se concentren solo en nuestro oído” que “piensen también en nuestras vidas en la sociedad” (transcripción, cláusula 50). Y esa autoafirmación de pertenencia social se sustenta en los roles personales que manifiestan. Los acontecimientos que refieren están comprendidos en una coyuntura en la sociedad: “Nosotros estamos luchando en la sociedad” (transcripción, cláusulas 28-31) de “inaccesibilidad, desigualdad, desintegración y desunión” (transcripción, cláusulas 51-54) y de las correlativas demandas (transcripción, cláusulas 69-72); exhortaciones enfatizadas a través de cláusulas imperativas: “¡Basta de oprimirnos”, “Por lo tanto les demandamos: accesibilidad, igualdad, integración, unión! Se ha incluido el análisis de la transitividad en este punto. El lenguaje conceptualizado *“como semiótica social y en el contexto de la cultura como sistema semiótico”* (Halliday, 2001 p. 249).

Los jóvenes reflexionan sobre sus propias acciones tendientes a producir cambios en la sociedad, en espejo respecto de las que atribuyen a los oyentes. Ello parte de la toma de conciencia de que no son “mudos”, como los califican los oyentes, sino que son sordos y pueden expresarse con las manos, dicho en primera persona del singular. Son “seres humanos con pensamientos y sentimientos como cualquier otro.” (transcripción, cláusula 46) El mensaje que dan, es que están luchando en la sociedad, indicado de forma metafórica por su carga de significado que evoca la guerra, en la audiencia potencial. Sugieren a los oyentes que “no huyan” que “no tengan miedo” que “ello empeorará la situación”. Usan el modo imperativo, lo cual acentúa sus demandas: “Ustedes no tomen decisiones por nosotros sin consultarnos o pedirnos permiso” (transcripción, cláusula 49). El propósito que motiva sus demandas, es provocar la toma de conciencia de los oyentes respecto a la situación

de exclusión social por incompreensión de “muchas personas”, de “ustedes”, de la sociedad, del que huye por temor dicho en segunda persona del singular, como forma de acercamiento. Cada uno de los jóvenes en su rol de “actor” desde el “yo” : “maestro”, “funcionaria de UTE”, “estudiante de arquitectura”, “licenciado en artes visuales y plásticas” hacia el “nosotros”, como “comunidad sorda”, “cultura”, transmiten un mensaje de pertenencia social, de lucha por la integración con los oyentes que no los comprenden, que los “oprimen”, que desconocen que los sordos “pueden tener una vida normal”. Sólo destacan sus roles sociales, no mencionan sus nombres, dejando al espectador la idea de que hay muchos sordos más aportando a la sociedad en sus labores diarias, en sus vidas.

A diferencia de los “oyentes” que en la mayoría de sus mensajes no incorporan al intérprete en LSU, entienden que los primeros, tienen la misma necesidad de traducción respecto de la LSU, que los sordos del español hablado para comprender su lengua. Ello los colocaría en un plano equidistante respecto a los oyentes que los excluyen de la sociedad por ignorancia.

El video se presenta como un punto de inflexión de las personas sordas respecto de las cuales los actores toman la palabra para expresar que no tolerarán en el futuro que los oyentes los visualicen como personas ajenas a la sociedad, casi en un afán aristotélico de manifestación de pertenencia por sus roles sociales. Es una convocatoria a la marcha por los derechos de las personas sordas realizada por integrantes de la comunidad sorda que han llegado a un nivel educativo superior. El video, al ser protagonizado por jóvenes que han capitalizado la educación formal recibida y son, por consiguiente, exponentes “calificados” a tener en cuenta tanto por la comunidad sorda como por los oyentes que accedan al mismo. Se transforman pues en una suerte de “modelos” de jóvenes sordos que han continuado educándose. En ese sentido, su discurso adquiere un valor testimonial hacia la comunidad sorda como trazos de un rumbo a seguir y hacia los oyentes, como evidencia de que debe fortalecerse la visión del problema desde la perspectiva de los sordos, a la vez que asumen un rol reivindicativo de los derechos de las personas sordas.



Está dirigido principalmente a los oyentes, para lograr una toma de conciencia respecto de su consideración hacia los sordos y transmite una idea de poder-ser que irradia hacia ellos. A su respecto, de que se puede aspirar a un futuro mejor a través de la educación, lo cual está relacionado con el contexto en el cual se realizaría la marcha. En cuanto a los oyentes, porque las demandas deben ser satisfechas por ellos; quizás colocándolos en una encrucijada en la cual la mayor parte está sin proponérselo, al considerar la sordera como una cuestión médica y no desde las aptitudes de las personas sordas para desenvolverse en sus vidas. El análisis multimodal permitió conocer qué roles asignan los jóvenes a los oyentes y cuáles se autoasignan como sordos, así como las implicancias en su vida en cuanto a su no visualización por parte de los oyentes, tanto en lo personal, como hacia la comunidad cultural sorda. Sus demandas realizadas imperativamente y analizadas evaluativamente, denotan su deseo de que ese momento histórico, teñido por circunstancias contextuales y temporales, (indicadas en la primera parte de este trabajo) era disruptivo, pues permitiría la toma de conciencia de los oyentes y el cambio de una situación de injusticia prolongada a lo largo del tiempo.

El análisis de este video realizado en un contexto social y educativo favorable, pues se estaba presentando en ese momento la Reformulación 2017, permite comprender que la continuación de los estudios de las personas sordas, especialmente debe apoyarse en la alfabetización en información de las mismas que parta desde el ámbito educativo.

## 6. Presentación de los resultados

Se presentan los resultados obtenidos a partir de los documentos, los recursos de ANEP, las entrevistas y el video analizados en el capítulo anterior. Dichos recursos permitieron la recolección de los datos a los efectos de dar cumplimiento a los objetivos de la tesis. Por esta razón, se muestran a continuación de la enunciación de cada objetivo.

El **objetivo general**, es contribuir a conocer las políticas educativas sobre Alfabetización en Información (ALFIN) dirigidas a los estudiantes sordos, en especial los que cursan Ciclo Básico, cómo se implementan las mismas, y si dichas políticas cuando se llevan a la práctica por los docentes, tienen en consideración la LSU y la lectura en distintos formatos.

Se observa que existe una amplia documentación de ANEP en cuanto a las políticas educativas dirigidas a los estudiantes sordos. Las mismas se enmarcan en documentos internacionales reconocidos por nuestro país, y leyes nacionales que han sido referidos en el presente trabajo.

Se advierte que la ALFIN de los estudiantes sordos no es mencionada explícitamente en los documentos de ANEP.

Se observa que ANEP en su página Web incluye contenidos dirigidos a los alumnos sordos, en videgrabaciones en LSU. Los mismos pueden ser consultados libremente por otros usuarios sordos y también por oyentes. Ello sería acorde con lo que indica la bibliografía consultada.

Las entrevistas a los informantes calificados, docentes e intérpretes, permitieron conocer los aspectos relacionados con el contexto educativo y con la ejecución de las políticas incluidas en los documentos relevados.

Se observó asimismo, tanto en el análisis documental como en las entrevistas, la interrelación entre la LSU y la enseñanza y aprendizaje de los alumnos sordos. De dichas fuentes, surgió además la importancia de la lectura en diferentes niveles.

**Se indican a continuación los resultados en vínculos con los objetivos específicos:**

**a- Indagar acerca de la aplicación de acciones de Alfabetización en Información en las políticas educativas dirigidas a los estudiantes sordos.**

La bibliografía consultada, destaca el papel de la alfabetización en información como derecho humano, respecto a la construcción de ciudadanía responsable y crítica.

No se observa que las políticas educativas contenidas en los documentos de ANEP relevados en este trabajo, contengan la implementación de acciones tendientes al desarrollo de la ALFIN respecto de los estudiantes sordos.

Sí se pudo advertir, que a pesar de lo anteriormente constatado, se indican proyecciones de aprendizaje de los alumnos que esta investigación considera deberían ser instrumentadas en concordancia con acciones en el marco de la alfabetización en información. Especialmente se observó que se indicaron proyecciones de aprendizaje respecto a la lectura en distintos formatos y las videograbaciones en LSU.

**b- Analizar el contenido de documentos y producción bibliográfica generada sobre el tema con la finalidad de conocer el estado de situación en Uruguay.**

Se advierte, que los documentos de ANEP no reconocen la alfabetización en información de los estudiantes sordos, como necesaria en su proceso educativo. Sí se incorporan a su sitio Web, (CERESO), materiales informativos mediante videograbaciones en LSU.

Se evidencia en la producción bibliográfica y en la documentación de ANEP, que la enseñanza de los alumnos sordos es considerada en nuestro país, desde el punto de

vista socio-antropológico. Surge del análisis realizado, la pertinencia de dicho encuadre, por lo indicado en el marco teórico de este trabajo.

**c- Conocer la visión de los docentes e intérpretes en LSU sobre el desarrollo de competencias en información de los estudiantes sordos y si las mismas se pueden relacionar con la LSU y la lectura.**

Las entrevistas realizadas permitieron tomar conocimiento del contexto educativo en que transcurre la enseñanza en secundaria, de los estudiantes sordos. Se evidencia, con algunos matices de apreciación por parte de los docentes e intérpretes, las dificultades de los estudiantes en acceder a la información que necesitan, por no encontrarse la misma en su lengua natural.

Surgió asimismo su dificultad en el manejo del español escrito como segunda lengua y por consiguiente de la lectura en la misma.

Se puso de manifiesto por las entrevistadas, la conveniencia de potenciar las competencias en información de los alumnos y el fomento de su espíritu crítico, a través de la comprensión en su lengua natural.

## **7. Conclusiones y recomendaciones**

El concepto de alfabetización en información ha evolucionado a lo largo del tiempo, desde la concepción inicial de Zurkovsky respecto a las destrezas relacionadas con el trabajo, hasta nuestros días.

En efecto, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación ha facilitado que la información se haya volcado en forma exponencial en la Web. Las personas deben adquirir competencias para la toma de conciencia de sus necesidades de información, así como respecto al acceso a la misma y a su procesamiento, incorporación, transformación en conocimiento y eventual comunicación a otros seres humanos.

El ciclo de Educación Secundaria es fundamental a dichos efectos, dado que los alumnos sordos, se enfrentan a una nueva etapa, previa a la continuación de los estudios superiores, que les permitirá avanzar tanto en su educación formal como en lo laboral.

Por ello deben contar con herramientas que les permitan desarrollar su pensamiento crítico, su libertad de elegir y eventualmente, elaborar conocimiento.

### **7.1 Conclusiones**

Las conclusiones que se exponen a continuación, resultan del análisis realizado, nutrido en forma permanente con la investigación bibliográfica, en consonancia con los objetivos planteados, y de acuerdo a la metodología indicada en este trabajo.

1- En los documentos de ANEP que contienen políticas educativas respecto de los estudiantes sordos, no se advirtió que se incluyera la alfabetización en información de los mismos, a diferencia de lo que ocurre con el resto de los estudiantes.

2- Los recursos en el sitio Web de ANEP tampoco evidencian, políticas dirigidas a desarrollar las competencias en información de los alumnos sordos. No obstante, se advierte un esfuerzo en cuanto a que contienen información en lengua de señas uruguaya, que aunque es insuficiente, indica un camino a continuar.

3- De las entrevistas se desprende que el desarrollo de destrezas en cuanto a las competencias en información de los estudiantes sordos, queda librada al criterio y esfuerzo de algunos profesores, no habiendo directivas por parte de ANEP.

4- Las dificultades de lectura y escritura en español por parte de los alumnos, agravan sus posibilidades de alfabetización en información.

Al respecto, se advierte que el español escrito es su segunda lengua, reconocida por la documentación de ANEP y por la práctica docente.

5- Se evidencia en las entrevistas que se puede contribuir desde la alfabetización en información, al contexto de aprendizaje de los alumnos. Se advierten las dificultades de los estudiantes en acceder a la información y de la necesidad de que la misma esté en LSU, que es su lengua natural.

6- No surgen directivas de ANEP dirigidas a los docentes respecto a la alfabetización en información de los alumnos sordos, ni por consiguiente, una metodología de trabajo establecida en esa dirección.

7- Hay docentes que entienden debe desarrollarse el pensamiento crítico de sus alumnos, y brindarles herramientas de comprensión en su lengua natural, en forma presencial y utilizando la tecnología.

8- No se enseña a los alumnos cómo realizar las videograbaciones, pero hay docentes que les solicitan hacerlas. Sí se les enseña a utilizar algunos programas informáticos.

9- La realidad de aula liceal cotidiana es cambiante en cuanto a las necesidades de información de los alumnos, evidenciando un desfase entre lo indicado por ANEP en forma documental y la práctica docente y de los intérpretes en LSU. Por cuanto ellos están en contacto directo con los alumnos y adaptan sus clases en forma permanente. Ello se ve agravado porque los estudiantes manejan distintos niveles en LSU, especialmente a su ingreso al liceo, lo cual dificulta su comprensión de lo que se enseña en clase.

10- La importancia de la LSU en la cultura sorda se evidenció a lo largo de toda la investigación, en el análisis bibliográfico y documental, y en las entrevistas.

11- Se desprende de la investigación, que la lectura en diferentes formatos y especialmente mediante videograbaciones en lengua de señas uruguaya, contribuye a la alfabetización en información de los estudiantes sordos.

## **7.2 Recomendaciones**

En línea con los resultados y las conclusiones se sugiere promover instancias de diálogo y sensibilización que permitan encaminar la implementación de un plan de alfabetización en información que contribuya a desarrollar las competencias en información de los estudiantes liceales sordos y así acompañar a estos estudiantes en su vínculo diario con los procesos informativos.

Este plan debería elaborarse con la activa participación de docentes, licenciados en bibliotecología y especialistas en el trabajo con persona sordas. Uno de los productos que este plan debería incluir son lecturas en diferentes formatos. La experiencia debería desarrollarse en LSU, en clase y mediante videograbaciones, debiendo contar con intérpretes que transmitan los contenidos en dicha lengua.

Un camino posible para trazar un plan ALFIN para dichos alumnos, podrían ser las pautas elaboradas por el grupo de investigación AlfaInfo.uy, respecto del Modelo Pindó a que se ha hecho referencia en este trabajo, que se encuentra en una faz de proyección por parte del mismo al ámbito liceal.

La investigación realizada permite afirmar que es fundamental la alfabetización en información para los adolescentes sordos, tanto en sus requerimientos liceales como para sus necesidades informacionales en su vida diaria, y para ejercer sus derechos como ciudadanos. Es un derecho humano. Es no solo importante el acceso, sino la evaluación y el desarrollo del espíritu crítico para la selección y eventual apropiación de la información. Los jóvenes sordos deben tener herramientas para desarrollar su pensamiento crítico porque de lo contrario, no pueden ejercer su libertad de elegir y menos aún, la de elaborar conocimiento.



## Referencias bibliográficas

**Abel, A., et al. (2004).** Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK) / En: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, No. 77, (dic.). Recuperado de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/alfabetizacion\\_informacional.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/alfabetizacion_informacional.pdf)

**Alasim, K., Alqraini, F. (2020).** Do d/Deaf and Hard of Hearing Children Need Access to a Spoken Phonology to Learn to Read? A Narrative Meta-Analysis. En: American Annals of the Deaf, Volume 164, Number 5, Winter 2020, pp. 531-545

**Alisedo, G. (2013).** Cultura sorda/cultura oyente ¿convergencia o divergencia? En: Tercer Congreso Internacional de Salud Mental y Sordera. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Conferencias\\_III\\_Congreso\\_Internacional\\_Salud\\_Mental\\_Sordera\\_Argentina\\_2013.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Conferencias_III_Congreso_Internacional_Salud_Mental_Sordera_Argentina_2013.pdf)

**ANEP (2017).** Marco Curricular de Referencia Nacional: una construcción colectiva. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>

**ANEP (2017).** Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico-Bachillerato Diurno y Nocturno. Recuperado de [http://www.cereso.org/uploads/1/3/4/9/13499865/reformulacion%20C3%B3n\\_2017\\_\\_1\\_.pdf](http://www.cereso.org/uploads/1/3/4/9/13499865/reformulacion%20C3%B3n_2017__1_.pdf)

**ANEP (2019).** Progresiones de Aprendizaje: Documento final de la consultoría. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Producto%204%20Informe%20final.pdf>

**ANEP (2019).** Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: progresiones de aprendizaje. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>

**ANEP (2021).** Adecuación de la reformulación 2017 Plan de acompañamiento a estudiantes sordos : Ciclo Básico y Bachillerato- Diurno y Nocturno de todo el país. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/files/1-136.pdf>

**ANEP (2021).** Plan de Acompañamiento: Introducción. Recuperado de: (<http://aulas.ces.edu.uy/mod/book/view.php?id=91779>)

**ANEP (2021).** Aulas Uruguay Educa. Curso de Idioma Español. Recuperado de: <http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/course/view.php?id=1819>

**ANEP (2021).** Aulas Uruguay Educa. Un día en la vida de Carlos. Recuperado de:  
<http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/course/view.php?id=456>

**ANEP (2021).** Día del libro. Recuperado de:  
<https://sites.google.com/site/ceresomuyinteresante/inicio/d%C3%ADa-del-libro>

**ANEP (2021).** Muy Interesante. Recuperado de:  
<https://sites.google.com/site/ceresomuyinteresante/>

**ANEP (2022).** Foro de lenguas ANEP : décimoquinto aniversario, Libro de oro. Recuperado de:  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/publicaciones/fla/Libro%20de%20Oro%20del%20Foro%20de%20Lenguas%20de%20ANEP.pdf>

**Area, M. Pessoa, T. (2012).** De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. En: Comunicar. Revista Científica de Educomunicación n° 38, v. 19. Recuperado de:  
<https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>

**Barthes, R. (1994).** El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.

**Behares, E. (2013).** Cuestiones didácticas de la enseñanza en Lengua de Señas. En: *Lenguas de Señas: estudios de lingüística teórica y aplicada*. Neuquén: Educo. Recuperado de [http://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1570/Sandra%20B.%20CVEJANOV\\_lengua%20de%20se%C3%B1as.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1570/Sandra%20B.%20CVEJANOV_lengua%20de%20se%C3%B1as.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

**Behares, E., Peluso L. (1993).** Características lingüístico-cognitivas de los escolares sordos, hijos de sordos e hijos de oyentes. En: Signo y Seña, no. 2, 1993 p. 143-177

**Bezerra A., Schneider M., Brisola A. (2017).** Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação: disposições para competência crítica em informação. En: Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.27, n.1, p. 7-16, ene./abr. 2017. Recuperado de:  
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/31114/17408>

**Braman, S. (2011).** Defining information policy. En: Journal of Information Policy 1 (1) pp. 1- 5  
Braman, S. (2011). Defining information policy. En: Journal of Information Policy 1 (1) pp. 1- 5

**Brisola, A. Romeiro N. (2018).** A competência crítica em informação como resistência : uma análise sobre o uso da informação na atualidade. En: *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*.  
<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054/1054>

**Bruce, C. (2003).** Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de Documentación*, 6. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>

**Cabrera, M. (2015).** La promoción de competencias en información a través de plataformas virtuales: el caso del Entorno Virtual de Aprendizaje en la Universidad de la República (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo)  
Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/523>

**Castells, M. (1999).** Internet y la sociedad red. Recuperado de:  
[http://commons.cc/antropi/wp-content/uploads/2013/02/castells\\_intro](http://commons.cc/antropi/wp-content/uploads/2013/02/castells_intro).

**Ceretta, G. (2010).** La promoción de la lectura y la alfabetización en información : pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la *información en el marco del Plan Nacional de Lectura de Uruguay* (Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, Getafe). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5231/1/Tesis>

**Ceretta, G., Gascue, A. (Coord.) (2015).** Modelo Pindó: un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal. Recuperado de: <https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/publicacion5b896eaf519507.72133708.pdf>

**CILIP (2018).** Definition of Information Literacy. Recuperado de: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>

**Colombres, A. (2008).** Jugar en el bosque cuando el lobo no mira ¿Militancia cultural o gestión profesional?. 2o. Congreso de Cultura. Mar del Plata: 2008. (Consulta 9 de agosto de 2020). Recuperado de: <https://animacionsocioculturalunlz.files.wordpress.com/2013/08/colombres.pdf>

**Cruz-Alderete, M. (2008).** El estudio de las lenguas de señas. Los sordos, ¿hijos de un dios menor?. En: *Signos Lingüísticos*, vol. IV, núm. 8, julio-diciembre, 2008, 39-64. Recuperado de: [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Cruz\\_ESTUDIO\\_LS\\_SORDOS\\_HIJOS\\_DIOS\\_MENOR.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Cruz_ESTUDIO_LS_SORDOS_HIJOS_DIOS_MENOR.pdf)

**Cuevas A., Marzal M., (2007).** La competencia lectora como modelo de Alfabetización en Información. En: *Anales de Documentación* n.º 10 p. 49-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/635/63501004.pdf>

**Declaración de Praga (2003).** Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente.

**Declaración de La Habana (2012).** Quince acciones de Alfin : por un trabajo colaborativo y de generación de redes para el crecimiento de la alfabetización informacional en el contexto de los países iberoamericanos. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/06/ALFIN.Declara.Habana.2012.pdf>

**De León, A., Flores, I., González, R., Romero, C. y Tourón, G. (2014).** Los sordos, el español escrito y la comunicación. En: TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas. Montevideo: Ediciones TUILSU-imagen, pp.31-35.

**De León, A. (2020).** Identidad sorda: hablantes de lengua de señas, sordomudos o discapacitados. En: Diferencia y reconocimiento: apuntes para construir la ideología de la normalidad. Montevideo : UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Área de Estudios Sordos.

**Descartes, R. (2010).** El discurso del método. Recuperado de: [https://onemorelibrary.com/index.php/es/?option=com\\_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=3292](https://onemorelibrary.com/index.php/es/?option=com_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=3292)

**Díaz, A. (2015).** Competencias en información en estudiantes tesis de grado de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Veterinaria (Tesis de maestría, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/5236>

**Dirks, E., Wauters, L. (2018).** It Takes Two to Read: Interactive Reading with Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. En: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2018, pp. 261–270 doi:10.1093/deafed/eny005. Recuperado de: <https://academic.oup.com/jdsde/article/23/3/261/4960041>

**Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) (2005).** Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Recuperado de: <https://www.ifla.org/es/publications/faros-para-la-sociedad-de-la-informacion-declaracion-de-alejandria-sobre-la-alfabetizacion-informacional-y-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/>

**Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) (2007).** Directrices sobre Desarrollo de Habilidades Informativas para el Aprendizaje Permanente. Recuperado de: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>

**Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) (2011).** Recomendaciones IFLA sobre Alfabetización Informacional y Mediática. Recuperado de:  
[http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/612/articles-132155\\_recurso\\_02.pdf](http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/612/articles-132155_recurso_02.pdf)

**Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) (2012).** Directrices para materiales de lectura fácil. Revisión de Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen y Bror Tronbacke. Recuperado de:  
<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf>

**Fernández-Viader, M. (et al.) (2005).** El valor de la mirada: sordera y educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

**Freire, P. (1965).** La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires : S. XXI, 2008.

**García Canclini, N. (2013).** El horizonte ampliado de la interculturalidad. En: Crítica y Emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales año 5 no. 9, 2013, pp. 87-101. Recuperado de:  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130527121313/CriticayEmancipacion9.pdf>

**Gómez Hernández (2000).** La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria. Organización de programas para enseñar el uso de la información. En: Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros. Murcia : KR, 2000

**Gordillo Sánchez D. (2017).** Decolonización, bibliotecas y América Latina: notas para la reflexión. En: Investigación Bibliotecológica vol. 31no.73 México sep.-dic.2017.  
Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v31n73/2448-8321-ib-31-73-00131.pdf>

**Gutiérrez A., Tyner K., (2011).** Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. En: Comunicar. Revista Científica de Educomunicación nº 38, v. 19 pp. 31-39.  
Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/03-PRE-13396.pdf>

**Halliday, M.A.K. (2001).** Una interpretación de la relación funcional entre el lenguaje y la estructura social. En: El Lenguaje como semiótica social (pp. 239-251) México: FCE

**Jenkins H., (et al.) (2006).** Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Chicago: MacArthur. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf>

**Jenkins, H., Ford, S., Green, J. (2015).** Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture. New York: NYU.

**Johnston, B., Webber, S. (2007).** Cómo podríamos pensar: Alfabetización Informacional como una disciplina en la era de la información. En: Anales de Documentación, no. 10, pp. 491-504. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/635/63501028.pdf>

**Kress, G., Van Leeuwen, T. (2006).** Reading images: the grammar of visual design. Londres: Routledge.

**La diaria (2017).** Se hizo una marcha para reivindicar los derechos de las personas sordas . Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/9/se-hizo-una-marcha-para-reivindicar-los-derechos-de-las-personas-sordas/>

**L'Epée (1776).** La véritable manière d'instruire les sourds et muets. Recuperado de: <https://archive.org/details/b28762046/page/n4>

**Lévy, P. (1999).** ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós

**Manovich L. (2000).** The Language of New Media. MIT Press

**Martin, J. & White, P. (2005).** The language of evaluation: appraisal in English. Nueva York: Palgrave.

**Martínez, R. , Escarbajal, A. (2011).** Lectura fácil (LF) y discapacidad auditiva. En: Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible. Recuperado de: <https://publicaciones.um.es/publicaciones/rest/public/v1/obra/2712/1/pdf>

**Masone M., Buscaglia V., Bogado, A. (2005).** Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. En Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura año 26 n.º 4. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26\\_04\\_Massone.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Massone.pdf).

**Masone M., Buscaglia V., Bogado, A. (2010).** La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. En Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura año 31 n.º 1. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31\\_01\\_Massone.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Massone.pdf)

**Massone, M., Simón, M., Gutiérrez, C. (1999).** Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. En *Lectura y Vida*, 25 años. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20\\_03\\_Massone.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Massone.pdf)

**Olmos, H. (2008).** Gestión cultural y desarrollo: claves del desarrollo. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/gestion-cultural-y-desarrollo-claves-del-desarrollo--0/>

**Naciones Unidas (1948).** Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)

**Naciones Unidas (2006).** Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)

**Online Dictionary for Library and Information Science (Odlis).** Recuperado de: [https://products.abc-clio.com/ODLIS/odlis\\_about](https://products.abc-clio.com/ODLIS/odlis_about)

**Organización de Estados Americanos (1969).** Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_b32\\_convencion\\_americana\\_sobre\\_derechos\\_humanos.htm](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm)

**Organización de Estados Americanos (1999).** Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

**Oviedo, A. (2006).** ¿Son los Sordos un grupo colonizado? Colonialismo y Sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la Sordera. Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/son-los-sordos-un-grupo-colonizado-colonialismo-y-sordera-notas-para-abordar-el-analisis-de-los-discursos-sobre-la-sordera/>

**Oviedo, A (2013).** La cultura sorda: notas para abordar un concepto emergente. En: Tercer Congreso Internacional con sede en Buenos Aires de Salud Mental y Sordera: una nueva mirada de la sordera en lo personal, familiar y social.

**Pastor, C., Sánchez, J., Zubillaga del Río, A. (2013).** Diseño Universal para el Aprendizaje: pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)



**Peluso, L., Larrinaga, J. (1996).** Los sordos y la lengua oral: una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Peluso, L. (2010).** Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Psicolibros.

**Peluso, L. (2014).** Textualidad diferida y videograbaciones en LSU: un caso de política lingüística. En: Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Año 6, Volumen 6 (16 -37), setiembre 2014. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ /issue/view/749>

**Peluso, L. (2020).** La escritura y los sordos : entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideo : Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Área de Estudios Sordos. Universidad de la República

**Pérez Aguado, N. (2017).** La alfabetización de adultos Sordos en Cataluña: Estrategias de la maestra Sorda (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/454819#page=1>

**Raiter, A. (2010).** Representaciones sociales. Versión corregida por el autor del capítulo 1 del libro Representaciones sociales publicado por EUDEBA: Buenos Aires, 2001.

**Rendón, M . (1996).** Hacia un nuevo paradigma en Bibliotecología. Transinformação, Campinas, v. 8, n. 3, p. 17-31, set./dic. 1996. Recuperado de: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1598/1570>

**Rodari, G. (1996).** Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Ediciones del Bronce

**Rowlands I. (1996).** Understanding information policy: concepts, frameworks and research tools. En: *Journal of Information Science*, 22 (1), 1996 pp. 13-25

**Sánchez Vanderkast, E. (2012).** Comentarios al documento Bases teóricas para comprender las Políticas de Información. En : La naturaleza objetiva y subjetiva de las Políticas de Información pp.27-32. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, (Seminarios de Investigación; 18)

**Scolari, C. A. (2018).** Transmedia literacy in the new media ecology: white paper. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>

**Stokoe, W. (1960).** El lenguaje de las manos: por qué las señas precedieron al habla. México: FCE.

**Sturges, P.; Gastinger, A. (2012).** La alfabetización informacional como derecho



humano. Anales de Documentación, Vol. 15, n °1. Recuperado de:  
<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/147651>

**UNESCO (2011).** Alfabetización Mediática e Informativa: currículum para profesores. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

**UNESCO.** La inclusión en la educación. Recuperado de:  
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

**UNESCO (2023).** Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic. Recuperado de:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119.locale=es>

**Uribe, A. (2009).** Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización informativa: propuesta de macro-definición. En: ACIMED, vol.20, no.4. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352009001000001&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352009001000001&script=sci_arttext)

**Uruguay. Ley No. 17330 (2001).** Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://impo.com.uy/bases/leyes-internacional/17330-2001>

**Uruguay. Ley N.º 17378 (2001).** Personas Discapacitadas: Lengua de Señas Uruguaya. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>

**Uruguay. Ley No. 18437 (2008).** Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

**Uruguay. Ley 18651 (2010).** Protección Integral de Personas con Discapacidad. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>

**Uruguay. Decreto 72/017 (2017).** Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos. Recuperado de:  
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017>

**Virole, B. (2006).** Psychologie de la surdit . Recuperado de:  
<https://www.cairn.info/psychologie-de-la-surdite--9782804152239-page-224.htm>

**Vulcano, S. (2017).** Representaciones docentes sobre estudiantes sordos. Mirada educativo-social sobre la construcci3n del sujeto de la educaci3n (Tesis de maestría, Universidad de la República).

**Wilson, C., (2012).** Alfabetizaci3n medi3tica e informativa: proyecciones did3cticas. En: Comunicar. Revista Científica de Educomunicaci3n n 39, v. 20, 2012 pp. 15-24.

**Young, R. (1993).** Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós

**Zurkowski, P. (1974).** The information service environment: relationships and priorities. Washington: National Commission on Libraries and Information Science. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

### **Apéndice I Lista de entrevistadas**

Directora de un liceo de Montevideo con clases para sordos, que en el momento de la entrevista, no estaba ejerciendo la docencia directa.

Intérprete en Lengua de Señas Uruguaya en grupos de estudiantes sordos, y en los liceos 75 y 34 de Montevideo, en grupos mixtos de oyentes y sordos.

Intérprete en Lengua de Señas Uruguaya en liceos de Montevideo en grupos de sordos y en U.T.U y en la UdelaR, en grupos mixtos de oyentes y sordos.

Intérprete en Lengua de Señas Uruguaya en un liceo de Playa Pascual, en sexto de derecho, en grupos mixtos de oyentes y sordos. Hasta el año 2020 fue intérprete en los liceos nocturnos del I.A.V.A, 7 y 8 de Montevideo.

Profesora de Informática de alumnos sordos en un liceo de Montevideo en primero y segundo año del Ciclo Básico en grupos de sordos.

Profesora de Derecho e Intérprete en Lengua de Señas Uruguaya en U.T.U., en grupos mixtos de oyentes y sordos.

Profesora de Idioma Español en grupos de sordos y de oyentes en 2do. Año de un liceo de Montevideo con clases para sordos. Profesora orientadora bibliográfica de dicho liceo.

## **Apéndice II Pautas de las entrevistas**

- 1 Presentación de la tesista en cuanto a sus datos personales, laborales y de la Maestría.
- 2 Puesta en conocimiento de las entrevistadas, acerca del proyecto de la tesis. Lectura de la definición de CILIP2018 e IFLA 2007 de ALFIN y algunos conceptos de competencias en información.
- 3 Comprensión acerca de su rol de docentes e intérpretes en relación a los estudiantes sordos.
- 4 Visualización respecto a las competencias en información que se desarrollan en el aula.
- 5 Apreciación respecto a la ALFIN en relación a los estudiantes.
- 6 Apreciación respecto a la lectura y la lengua de señas uruguaya y su posible relación con ALFIN.

## **Apéndice III Transcripción del video: ¡Yo apoyo a la comunidad sorda! - Gran marcha en 7 de Setiembre 2017 (en Lengua de Señas Uruguaya)**

- 1 Señá (vení)
- 2 Señá (vení, mirá)
- 3 SORDO **MUDO**
- 4 ¿**MUDO?**
- 5 ¿**MUDO?**
- 6 ¿**MUDO?**
- 7 ¿**MUDO?**
- 8 AL CONTRARIO
- 9 **YO PUEDO EXPRESARME** con las **MANOS**

10 AH CLARO, YO NO SOY MUDO simplemente SOY UNA

**PERSONA SORDA**

11 Ah claro, yo no soy mudo simplemente SIMPLEMENTE SOY UNA **PERSONA SORDA**

12 – 13 Signos que indican que tiran para atrás una carga

14 HEY Hola Soy **SORDO/A**

15 HEY Hola Soy **SORDO/A**

16 HEY Hola Soy **SORDO/A**

17 HEY Hola Soy **SORDO/A**

18 LES QUIERO DAR UN **MENSAJE** PARA USTEDES

19 **PARA SER IGUALES?**

20 ¿**DEBEMOS ESCUCHAR** PARA SER IGUALES?

21 ¿**DEBEMOS ESCUCHAR** PARA SER IGUALES?

22 ¿**DEBEMOS ESCUCHAR** PARA SER IGUALES?

23 Expresión facial de un actor que apoya lo dicho anteriormente por los demás

24 ¡Al contrario! La **MAYOR PARTE** del **TIEMPO**

25 ¡Al contrario! La **MAYOR PARTE** del **TIEMPO**

26 ¡Al contrario! La **MAYOR PARTE** del **TIEMPO**

27 ¡Al contrario! La **MAYOR PARTE** del **TIEMPO**

28 **NOSOTROS** ESTAMOS LUCHANDO EN LA **SOCIEDAD**

29 **NOSOTROS** ESTAMOS LUCHANDO EN LA **SOCIEDAD**

30 **NOSOTROS** ESTAMOS LUCHANDO EN LA **SOCIEDAD**

31 **NOSOTROS** ESTAMOS LUCHANDO EN LA **SOCIEDAD**

32 Porque muchas personas **NO NOS COMPRENDEN**

33 Porque muchas personas **NO NOS COMPRENDEN**

34 Porque muchas personas **NO NOS COMPRENDEN**

35 Porque muchas personas **NO NOS COMPRENDEN**

36 Porque muchas personas **NO NOS COMPRENDEN**

37 HASTA **CUANDO?**

38 HASTA **CUANDO?**

- 39 HASTA **CUANDO?**
- 40 HASTA **CUANDO?**
- 41 HASTA **CUANDO?**
- 42 **LES SUGERIMOS QUE** SIMPLEMENTE NOS HAGAN **PREGUNTAS Y NOS ABRIREMOS SIN DRAMA**
- 43 NO TENGAS **MIEDO, NO HUYAS**
- 44 HUIR SOLO SIGNIFICA QUE USTEDES CONTINUARÁN **SIN ENTENDERNOS**
- 45 LA FALTA DE ENTENDIMIENTO **EMPEORARÁ LA SITUACIÓN...**
- 46 SOMOS SERES HUMANOS **CON PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS COMO CUALQUIER OTRO**
- 47 **NO SIEMPRE** optamos por utilizar prótesis auditivas (audífonos o implantes cocleares) **PARA ESCUCHAR**
- 48 **NOSOTROS UTILIZAMOS INTÉRPRETES** POR LA NECESIDAD DE COMUNICARNOS CON OTROS
- 49 USTEDES NO TOMEN DECISIONES POR NOSOTROS **SIN CONSULTARNOS O PEDIRNOS PERMISO**
- 50 **NO SE CONCENTREN SÓLO EN NUESTRO OÍDO,** PIENSEN TAMBIÉN EN NUESTRAS **VIDAS EN LA SOCIEDAD**
- 51 **INACCESIBILIDAD**
- 52 **DESIGUALDAD**
- 53 **DESINTEGRACIÓN**
- 54 **DESUNIÓN**
- 55 **¿POR QUÉ?**
- 56 **¿POR QUÉ?**
- 57 **¿POR QUÉ?**
- 58 **SEGURO** LES FALTA CONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD SORDA
- 59 **PROFESORA DE LSU**
- 60 **MAESTRO**
- 61 **FUNCIONARIA DE UTE**
- 62 **ESTUDIANTE DE ARQUITECTURA**
- 63 **LIC. EN ARTES VISUALES Y PLÁSTICAS**

**64 ¿VES? LAS PERSONAS SORDAS PUEDEN TENER UNA VIDA NORMAL**

**65 ¿POR QUÉ MÁS ATENCIÓN A LOS MÉDICOS QUE A LA COMUNIDAD SORDA?**

**66 ¿ES NECESARIO CONTINUAR CON ESTA OPRESIÓN?**

**67 ¡BASTA DE OPRIMIRNOS!**

**68 POR LO TANTO LES DEMANDAMOS: POR LO TANTO**

**69 ACCESIBILIDAD**

**70 IGUALDAD**

**71 INTEGRACIÓN**

**72 UNIÓN**

**73 POR FAVOR, TOMEN CONCIENCIA ACERCA DE LA COMUNIDAD SORDA Y**

**NOSOTROS**

**74-77** seña

Inscripción en

**Cuadro 1**

**Representación de los actores sociales**

<b>Jóvenes sordos</b>	<b>Oyentes</b>
Persona sorda	Muchas personas
Sordo/a	Sociedad
Los que están luchando en la sociedad	Los que tienen miedo
Seres humanos	Los que huyen
Los que pueden expresarse con las manos	Ustedes
No son mudos	Los que oprimen a los sordos
Los que sugieren que les pregunten	Los que se concentran sólo en el oído de los sordos
Los que se abrirán sin drama	Los que les falta conocimiento de la comunidad sorda
Los que pertenecen a la comunidad sorda	
Los que pertenecen a su cultura (sorda)	

**Acontecimiento**

<b>Coyuntura</b>	<b>Convocatoria</b>
Lucha en la sociedad	Les quiero dar un mensaje para ustedes
Inaccesibilidad	Les sugerimos que simplemente nos hagan preguntas y nos abriremos sin drama
Desigualdad	No tengas miedo, no huyas
Desintegración	Ustedes no tomen decisiones por nosotros sin consultarnos o pedirnos permiso
Desunión	No se concentren sólo en nuestro oído, piensen también en nuestras vidas en la sociedad
	Seguro les falta conocimiento de la comunidad sorda
	Basta de oprimimos
	Por lo tanto les demandamos: accesibilidad, igualdad, integración, unión
	Por favor tomen conciencia acerca de la comunidad sorda
	Nosotros les damos la bienvenida a nuestra cultura

**Apéndice IV  
Cuadro de  
representación de  
los actores sociales  
en el análisis del  
video**

Fuente:  
elaboración  
propia







