



**Maestría en Ciencias Humanas opción
"Lenguaje, Cultura y Sociedad"
Promoción 2008**

**Tesis de maestría:
"Relaciones de estudiantes sordos con la escritura:
lo ficcional escrito en clase de literatura"**

**M^a Cecilia Pérez Perera
Director de Tesis: Leonardo Peluso Crespi**

**Montevideo
9 de Junio de 2014**

TABLA DE CONTENIDOS

I. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES.....	6
II. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	13
II.1. Aspectos teóricos.....	13
II.1.a. Lenguas de señas, comunidad sorda y repertorio lingüístico	13
II.1.b. El discurso de la educación bilingüe y bicultural: perfil específico para los estudiantes sordos.....	15
II.1.b.1. El lugar de las lenguas implicadas en una educación bilingüe y bicultural para los estudiantes sordos.....	18
II.1.c. Escritura y sordera.....	21
II.1.d. El lugar de la literatura.....	25
II.1.d.1. Precisiones teóricas acerca de los textos literarios: discurso y ficcionalidad.....	27
II.1.d.2. Literatura en LSU.....	30
II.2. Aspectos metodológicos	32
II.2.a. Objetivos.....	32
II.2.b. Metodología.....	33
II.2.b.1. Metodología de recolección de datos.....	33
II.2.b.2. Metodología de análisis de datos.....	36
II.2.b.3. Reflexiones acerca de la metodología utilizada.....	37
II.2.c. Población.....	37
III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	39
III.1. Vínculos de los estudiantes sordos con la escritura	41
III.1.a. Presentación de los datos obtenidos	41
III.1.b. Análisis y discusión de los datos.....	45
III.1.b.1. Conciencia del repertorio lingüístico.....	46
III.1.b.2. Usos y función de la escritura	48
III.1.b.2.1. Usos y funciones de la escritura en su producción.....	48
III.1.b.2.2. Usos y funciones de la lectura.....	49
III.1.b.2.3. La escritura como registro.....	55

III.2.Vínculos de los estudiantes sordos con lo ficcional.....	58
III.2.a. Presentación de los datos obtenidos.....	58
III.2.b. Análisis y discusión de los datos.....	66
III.2.b.1. Experiencias de lectura ficcional.....	66
III.2.b.1.1. Lo ficcional en la primera infancia.....	66
III.2.b.1.2. Experiencias de lectura ficcional antes de cursar literatura	68
III.2.b.1.3. Experiencias de lectura ficcional en clase de literatura.....	70
III.2.b.2. Experiencias de creación ficcional en LSU.....	75
III.2.b.2.1. Narraciones ficcionales en LSU.....	75
III.2.b.2.2. Creación ficcional en LSU en clase de literatura.....	77
III.3. Cambios pedagógicos en la enseñanza de literatura a estudiantes sordos.....	81
III.3.a. Presentación de los datos.....	84
III.3.b. Análisis y discusión de los datos.....	87
III.3.b.1. Organización programática.....	88
III.3.b.2. Abordaje de los textos literarios.....	91
III.3.b.3. Textualidad en LSU.....	96
III.3.b.3.1. Biografías.....	97
III.3.b.3.2. Creaciones ficcionales en LSU.....	98
III.3.b.4. Lugar de la segunda lengua.....	100
III.3.b.5. Evaluación.....	102
IV. CONCLUSIONES.....	106
V. BIBLIOGRAFÍA.....	117
VI. ANEXOS.....	124
VI.1. Formulario de la primera entrevista.....	124
VI.2. Formulario de la segunda entrevista.....	125
VI.3. Planificaciones 2004, 2008 y 2011 y registro diario de observaciones 2004.....	126

RESUMEN

La enseñanza de la literatura a estudiantes sordos en el marco de una propuesta bilingüe y bicultural debe considerar las lenguas implicadas en relación a sus hablantes entendidos como miembros de una comunidad sociocultural. La literatura es un modo de uso de la lengua y una vía de manifestación del ser humano como individuo y como miembro de la comunidad. Las obras literarias son un producto cultural e histórico portador de valores y de determinadas visiones del mundo. La situación de clase en la enseñanza de la literatura a estudiantes sordos convierte al aula en un espacio de encuentro cultural en el que la literatura se ubica como un conocimiento perteneciente a la cultura oyente, mayoritaria y letrada. Sin embargo debería de ser además, un espacio abierto de creación ficcional y reflexión metalingüística en la lengua de señas. Una propuesta pedagógica bilingüe y bicultural supone reconocer a la comunidad sorda como un grupo humano que construye cultura y que tiene patrones identificatorios e interactivos diferentes al grupo oyente. Desde esta mirada debería considerar también la enseñanza de lo literario a partir de la textualidad en Lengua de Señas Uruguaya (LSU). La presente investigación pretende indagar acerca del vínculo de los estudiantes sordos con lo ficcional en ambas lenguas en clase de literatura y generar estrategias pedagógicas de la enseñanza de literatura que sean coherentes con una propuesta educativa bilingüe y bicultural para los estudiantes sordos de Ciclo Básico del liceo N° 32 de Montevideo.

Palabras clave: Sordos, Literatura, Educación bilingüe y bicultural.

ABSTRACT

Teaching literature to deaf students in the context of a bilingual and bicultural project should consider the two languages involved in relation to its speakers understood as members of a sociocultural community. Literature is a way of using the language and a way for the human being to express himself as an individual and as a member of a community. Literary works are a cultural, historical product holding values and certain worldviews. The classroom situation in the teaching of literature to deaf students becomes a space of a cultural encounter that ranks as knowledge belonging to the listener, the largest, literate cultural group. However, it should also favor the fictional creation and metalinguistic reflection in sign language. A bilingual and bicultural educational project involves recognizing the deaf community as a human group that creates culture and has different identificatory and interactive patterns from the listener group. The teaching of literature from textuality in Uruguayan Sign Language (USL) should also be considered. This study tries to investigate how deaf students relate to fiction in both languages in the literature class and outlines some instructional strategies for teaching literature consistent with a bilingual and bicultural educational project for the deaf students in secondary school N°. 32 in Montevideo.

Keywords: Deaf, Literature, Bilingual and bicultural education.

I. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Esta investigación busca analizar las relaciones de los estudiantes sordos con la escritura, específicamente en su experiencia con lo ficcional literario atendiendo a las características culturales de los estudiantes sordos en tanto hablantes nativos de una lengua ágrafa. Su propósito es indagar acerca de la representaciones que los estudiantes sordos manifiestan acerca de la escritura y de su experiencia con lo ficcional literario desde una mirada que integre la comprensión de las distintas dimensiones que construyen el vínculo de los estudiantes sordos con la escritura. Pretende además, generar una propuesta pedagógica específica de enseñanza de la literatura que en su metodología y en sus contenidos refleje una coherencia con las características que de este particular vínculo se observen.

El asunto de esta investigación surge de la observación de un particular vínculo con la ficción por parte de los estudiantes sordos en clase de literatura que se consideró relevante analizar. Éste se presenta como una diferencia cultural que exige del docente oyente un cambio profundo en sus prácticas pedagógicas. Entiendo que estos cambios requieren ser fundamentados, evaluados y socializados para avanzar en la construcción de una propuesta educativa para los estudiantes sordos que reconozca y acepte las diferencias lingüísticas. Para que esto sea posible es necesario analizar las concepciones teóricas que se asumen como válidas respecto a la sordera mediante investigaciones contextualizadas en el aula. En este sentido la investigación que presento es una investigación educativa, su asunto surge desde el aula y uno de sus propósitos es esclarecer concepciones respecto a los sujetos sordos y su repertorio lingüístico que contribuyan al ejercicio de prácticas de aula más significativas dentro de una propuesta educativa bilingüe bicultural. Los aportes de la Lingüística Crítica (Cameron, 1997; Rajagopalan, 2003) han sido referentes metodológicos dado que suponen un compromiso del investigador con la realidad social investigada que entiendo esencial.

La investigación que presento intenta conjugar tres grandes dimensiones: a) la sordera como un asunto lingüístico que instaura un b) vínculo particular con la escritura que debe ser tenido en cuenta para recrear el c) lugar de la literatura en la educación de las personas sordas. El reconocimiento de esta mirada exige un abordaje pluridisciplinar. Es así que esta investigación se enmarca dentro de los temas de interés de la sociología del lenguaje (Fishman, 1972, 1976, 1982; Romaine, 1996; Labov, 1972 y 1983) y de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972; Gumpertz, 1968); nutriéndose de los aportes en lo específico literario de las teorías textuales (Van Dijk, 1980; Albaladejo, 1986; Vitacolonna, 1991) y de la estética de la recepción (Iser, 1976; Eco, 1990) vinculándose con las relaciones entre oralidad y escritura (Ong, 1987). Se inserta dentro un enfoque psico socio lingüístico y antropológico (Massone, 1990; Skliar, 1999; Peluso, 2010) que considera a los sujetos sordos como hablantes de lenguas de señas miembros de una comunidad lingüística minoritaria inserta en una comunidad oyente.

Los aportes teóricos de la sociolingüística (comunidad lingüística, contextos de uso de las lenguas de su repertorio) y de la etnografía de la comunicación (competencia comunicativa, relaciones interculturales) fueron conceptos guía para pensar en una propuesta pedagógica específica que reconozca las características sociales y culturales de las lenguas que usan los estudiantes sordos. Para el análisis de las representaciones que los estudiantes sordos tienen acerca de los usos y funciones de la escritura, fueron relevantes los aportes de los estudios vinculados a las comunidades orales (Ong, 1987) y las concepciones teóricas de la escritura propuestas por Olson (1991) y Bruner (1996).

Las teorías textuales y los aportes de la estética de la recepción desde un enfoque no segregacionista (Shaeffer, 2013) de la literatura, son referentes teóricos de esta investigación en relación a los aspectos específicos de lo literario. La noción de mundos posibles (Albaladejo, 1986) vinculada a la creación ficcional es un concepto clave de esta investigación. Estas teorías comparten un abordaje de lo literario que reconoce la necesidad de un método multidisciplinar e interdisciplinar en el estudio del lenguaje y de la literatura. Entiendo que estas

distintas pero complementarias perspectivas para el abordaje del tema contribuyen a analizar las representaciones que los sujetos sordos tienen acerca de los usos y funciones de la escritura desde una mirada que reconozca y contemple la compleja relación existente entre el lenguaje y el contexto socio-cultural de sus hablantes.

Los estudios acerca de la sordera podrían agruparse desde dos grandes perspectivas: aquellas centradas en el déficit (que privilegian la pérdida de la audición de los sordos en tanto discapacitados) y aquellas centradas en el sujeto sordo como hablante natural de una lengua visual gestual (que privilegian los aspectos socio culturales por sobre el déficit auditivo). Esta última perspectiva de los grupos sordos, que tiene en cuenta su lengua y su cultura, se ha denominado modelo psico socio lingüístico y antropológico. Desde que Stokoe (1960) plantea científicamente que las lenguas de señas son sistemas verbales al igual que las lenguas orales, han sido varios los autores (Erting, 1982; Virole, 1996; Parasnis, 1998) que han confirmado esta concepción. En Uruguay los estudios de Behares (1987) iniciaron el abordaje de la sordera como un grupo minoritario con una lengua propia.

Desde la concepción psico socio lingüística y antropológica de la sordera (Massone, 1990; Skliar, 1999; Peluso, 2010), se propone la necesidad de una enseñanza bilingüe y bicultural para las personas sordas. Massone (2007:146) afirma que “si se interpreta la dimensión cultural que implica la sordera, es posible reconocer a los sordos como miembros de una comunidad lingüística particular, inserta en una comunidad oyente. En este sentido los sordos son potenciales individuos multilingües partícipes de contextos interculturales”. Este enfoque prioriza a la sordera como un asunto lingüístico, reconociéndolos como una comunidad lingüística en la que el déficit auditivo no cumple ningún papel relevante. Se abandona el modelo clínico terapéutico, que al decir de Skliar (1999:10) es “toda práctica que anteponga valores acerca del tipo y del nivel de deficiencia por encima de la idea de construcción del sujeto como persona integral, con su deficiencia específica”. Desde la perspectiva del modelo psico-socio- lingüístico y antropológico la propuesta pedagógica no se debe centrar en la reparación del déficit (facilitador de asistencialismo) sino en el desarrollo

armónico como sujetos sordos. Esta concepción de la sordera constituye un cambio profundo que se ha gestado lentamente desde un largo proceso que han transitado absolutamente todas las comunidades sordas del mundo y que refleja la complejidad que caracteriza los asuntos vinculados con la sordera. La historia de las comunidades sordas ha estado atravesada y condicionada por las discusiones académicas entre oyentes a propósito del uso de las lenguas de señas y el oralismo. El abad Michel de L' Epée funda en 1755 una escuela atenta a las señas de los sordos pobres de Paris y crea un sistema de signos metódicos que permite a los sordos aprender a leer y a escribir. A partir de De L'Epée se crearon muchas escuelas para sordos y en el siglo XIX el movimiento se extiende a los Estados Unidos. En 1854 surge en Estados Unidos la primer Universidad para sordos. A fines del siglo XIX, como señala Sacks (1991:46) “el impulso cambió de dirección, se volvió contra el uso del lenguaje de señas por y para los sordos, hasta el punto de que en veinte años se destruyó la labor de todo un siglo”. Al mismo tiempo se había ido gestando la idea de la oralización, la idea de que la educación de sordos era enseñarles a “hablar” eliminando las lenguas de señas. El corolario de esta situación se encuentra en las resoluciones del Congreso Internacional de Educadores Sordos que se celebró en Milán en 1880, donde triunfa el oralismo y se prohibió el uso de las lenguas de señas en las escuelas. Alrededor de los años 1960 junto a los movimientos de reivindicación de minorías étnicas, de género, raciales, etc, emerge la defensa de las lenguas de señas en tanto expresión propia y natural de una comunidad humana. Este fenómeno social inicia al mismo tiempo toda una corriente de investigación y pensamiento que procura construir un cuerpo de conocimientos en relación al desarrollo de los niños y jóvenes sordos y que genera un modelo educativo bilingüe y bicultural para las personas sordas.

En la actualidad asistimos a una explosión de investigaciones, cursos y congresos que tratan a la sordera priorizando los aspectos culturales y sociales. Barrios (2012:23) plantea que “El reconocimiento de la diversidad lingüística se produce en un contexto histórico que genera un “boom” de políticas lingüísticas que intentan reconocer los derechos lingüísticos de las minorías”. El interés hacia

los sujetos sordos como integrantes de una comunidad lingüística minoritaria acompaña la atención a nivel mundial respecto a la diversidad y la reivindicación de las minorías culturales y sus lenguas. Desde mediados de los 90, en Uruguay, se han producido dos grandes cambios sociales en la comunidad sorda que seguramente han repercutido en la representación social de la lengua de señas y sus hablantes: el reconocimiento de la LSU (Lengua de Señas Uruguay) como lengua oficial y el uso de la LSU como lengua de enseñanza para los estudiantes sordos.

En el año 2001 se aprueba la ley N°17.378 que "reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguay (LSU) como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República". Esta ley se enmarca en el contexto de las minorías lingüísticas y su reivindicación en los actuales contextos de globalización. Sin embargo, esta ley es aprobada en el marco de la legislación uruguaya referente a la discapacidad por lo que en su discurso conviven representaciones contradictorias de la LSU y de sus hablantes. El discurso de la diversidad, que refleja la ley de LSU exclusivamente en la primera oración del artículo primero, se retoma y reproduce en el discurso de las políticas educativas. La ley de LSU es una legislación política lingüística y como tal es reconocida por la Ley de Educación (2008) que atiende particularmente la situación de los sordos en tanto minoría lingüística.

Desde el año 1996, en la Enseñanza Secundaria se desarrolla una experiencia bilingüe en Liceo N° 32 de Montevideo, (de primer a tercer año de Ciclo Básico) que continúa, a partir del año 1999, en el liceo N° 35 IAVA (Instituto Alfredo Vásquez Acevedo) a nivel de bachillerato. Ambas experiencias se construyeron como bilingües, ingresando la LSU dentro del aula, por lo que todas las materias pasaron a brindarse en la lengua natural de los estudiantes sordos a través de la figura del ILSU (Intérprete de Lengua de Señas Uruguay). Actualmente las personas sordas cuentan con la presencia de ILSU en UTU (2005) y en las diferentes carreras de la UDELAR (2007). Además desde el año 2009 la Facultad de Humanidades abre la Tecnicatura de Interpretación LSU-

Español-LSU, generándose en este ámbito diversas líneas de investigación sobre la LSU.

Desde que comenzara la experiencia bilingüe en el Liceo N°32 de Montevideo, han sido escasas las investigaciones realizadas (Peluso y Torres, 2000; Peluso, 2010) y se han diseñado muy pocos materiales específicos para su divulgación y utilización en clase (Echenique y Morales, 2010). En el Liceo N° 35 IAVA, se realizó una investigación (Arlas y col., 2002) en el marco de un curso de Formación y Perfeccionamiento Docente que evidenció las dificultades de las clases integradas de quinto y sexto año de Bachillerato. En esta investigación se constató la necesidad de generar apoyos para lograr una integración más significativa y se propuso la creación de un espacio llamado "aula expandida" (Arlas, y col., 2002:77) entendida como un espacio de reflexión sobre los saberes que implicaba una extensión del tiempo pedagógico. Sin embargo esta propuesta nunca llegó a implementarse en la institución. En el año 2014, en liceo N°32 de Montevideo, comienza a implementarse una extensión horaria para los estudiantes sordos de primer año para generar un espacio complementario de formación que mejore las condiciones de ingreso de los estudiantes sordos al liceo.

No se han realizado investigaciones contextualizadas en el aula. En el caso específico de la enseñanza de literatura no se ha investigado al respecto. No hay registros de experiencias vinculadas a los cambios pedagógicos y las metodologías que los docentes que trabajan con estudiante sordos implementan dentro del aula. Sin embargo, constituyen antecedentes relevantes las investigaciones en el ámbito específico de la educación a los sordos que se han concentrado particularmente en el análisis de la vinculación de las personas sordas con la escritura. (Behares, 1989; Gutiérrez, 2004; Massone y col., 2005; Carrizo y Mabres, 2007; Peluso, 2010).

La presente investigación se organiza en seis partes. En la primera parte he fundamentado su asunto y propósito así como los antecedentes relevados mencionados. En la segunda parte refiero a conceptos teóricos claves (repertorio lingüístico, escritura, literatura, educación bilingüe y bicultural, entre otros) y desarrollo los aspectos metodológicos (objetivos, población, metodología de

recolección y de análisis de los datos) La discusión y análisis de los datos, estableciendo previamente las líneas temáticas que organizan su presentación. integran la tercera parte de esta investigación. La cuarta parte refiere a las conclusiones y reflexiones finales en función de las preguntas de investigación formuladas para cada objetivo específico. La quinta parte presenta la bibliografía consultada y la sexta parte contiene los anexos (formularios de entrevistas, planificaciones y observaciones).

II. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

II.1. Aspectos teóricos

II.1.a. Lenguas de señas, comunidad sorda y repertorio lingüístico.

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

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

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

La comunidad sorda es una comunidad lingüística que como tal tiene patrones identificatorios e interactivos diferentes al grupo oyente. El requisito de interacción frecuente y regular (Gumpertz, 1968) para la conformación de una comunidad lingüística se cumple, así como los criterios de uso compartido que propone Labov (1972). Particularmente en nuestro país, desde el año 2001, la Lengua de Señas Uruguaya es reconocida por el Estado como la lengua natural de las personas sordas (Ley N°17.738). La comunidad sorda de nuestro país es una comunidad lingüística con un repertorio conformado por dos lenguas en relación de distribución funcional y social: la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) como hablantes nativos; y el español en sus modalidades escrita y oral. Peluso (2010) plantea que esta distribución se caracteriza de la siguiente forma:

“las lenguas orales son las que tienen prestigio abierto y están vinculadas a las funciones más formales (escritura, ciencia, literatura, gobierno, etc) y las lenguas de señas presentan prestigio encubierto y se mantienen reducidas a las cuestiones menos formales y más contextualizadas” (Peluso, 2010:52).

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

lenguas del repertorio lingüístico de los sordos para la planificación e implementación de un propuesta educativa bilingüe y bicultural.

II.1.b. El discurso de la educación bilingüe y bicultural: perfil específico para los estudiantes sordos.

Desde la concepción psico socio lingüístico y antropológico de la sordera, se propone la necesidad de una enseñanza bilingüe y bicultural para las personas sordas. Es necesario precisar los alcances de esta propuesta pedagógica esclareciendo qué significa una enseñanza bilingüe y bicultural para el perfil específico del estudiante sordo.

Una educación bilingüe puede ser definida como todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno (Fishman, 1982). Lo que define una enseñanza bilingüe es que la enseñanza se imparte, por lo menos, en dos lenguas (L1 y L2). En el caso de los estudiantes sordos, la LSU debe ser la lengua primera (L1) mientras que la modalidad escrita del español se ubica como segunda lengua L2).

La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública propone definir una segunda lengua atendiendo a su funcionalidad: "aquella lengua que resulta complementaria para cada individuo, aquella respecto a la cual no se identifica, o se halla menos competente, o posee un repertorio lingüístico más limitado, o simplemente por la menor frecuencia de uso" (ANEP, 2008:144). Especifica además que "decir lengua extranjera y no segunda lengua subraya el hecho de que entre la comunidad de pertenencia y la otra no existe un vínculo estrecho y cotidiano" (ANEP, 2008:140). Las personas sordas mantienen un contacto cotidiano con el español y manejan un repertorio lingüístico limitado del mismo propio de una segunda lengua. Esta particular relación entre las lenguas de su repertorio lingüístico instaura una diferencia primordial respecto a las propuestas de educación bilingüe y bicultural en las que participan otras lenguas

extranjerías. Alisedo (1997) plantea que el bilingüismo como proyecto educativo para las personas sordas constituye un bilingüismo particular donde las instituciones educativas deben:

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

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

En los discursos educativos irrumpen los términos de interculturalismo en relación a la identificación y tratamiento de las minorías por parte de la comunidad mayoritaria. García Castaño (2011) distingue seis modelos de educación multicultural, uno de los cuales es el biculturalismo. Según este autor el biculturalismo implica una completa participación de todos los grupos en oportunidades socio-económicas sin perder identidad cultural y lingüística. Desde esta misma mirada Giménez (2002) refiere a la relevancia de las instituciones educativas bilingües y biculturales como espacios en que las identidades se construyen:

"La identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado". (Giménez, 2002:60)

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

La implementación de esta propuesta pedagógica presenta sus dificultades para efectivizarse. Los docentes, en tanto integrantes de la cultura oyente mayoritaria, manifiestan las representaciones sociales (Jodelet, 1993) de la sordera en el momento que elaboran e implementan propuestas que intentan solucionar las necesidades áulicas que se les imponen. Conscientes o no de sus contradicciones, los docentes intentan generar propuestas didácticas desde sus creencias y teorías. La representación social de la sordera (centrada en el déficit auditivo y en el sujeto sordo como discapacitado) convive con propuestas que intentan romper con esta representación. Es así que las contradicciones emergen, y el discurso de la educación bilingüe bicultural no logra implementarse en las prácticas de aula: permanece la jerarquización de la evaluación escrita; la cultura sorda no logra integrarse a través de contenidos curriculares y la lengua de señas se convierte en una herramienta compensatoria que ayuda al docente a acercar la asignatura en la lengua de sus alumnos. En nuestro país, luego de trece años de iniciada las experiencias de integración de estudiantes sordos en Enseñanza Secundaria, no ha habido reformulaciones programáticas que incorporen a la cultura sorda, sino adaptaciones metodológicas de los mismos programas previstos para los oyentes.

La perspectiva que prioriza el déficit de los sujetos sordos ha tenido una fuerte influencia desde el discurso médico y ha dejado sus marcas dada la tradición oralista que ha caracterizado a la educación de las personas sordas en nuestro país hasta fines de los años 80. Pese al discurso imperante, la investigación realizada en el Liceo N° 32 por Peluso (2008) evidencia que:

“gran parte de los docentes asumió un discurso audiológico y muchas veces de la discapacidad o de las dificultades de aprendizaje. ¿Los ven como discapacitados o como hablantes de otra lengua? Probablemente en los docentes conviven ambas posturas y esto es parte de las características de las interacciones interculturales que ocurren en el liceo y que posiblemente pauten decisiones en el terreno didáctico y pedagógico.” (Peluso, 2008:116)

A pesar de los lineamientos teóricos de los programas oficiales que comienzan a denominarse “bilingües” y “biculturales”, los cambios en las prácticas requieren otros tiempos para efectivizarse. En una propuesta pedagógica específica para estudiantes sordos la simple introducción de la LSU como lengua de enseñanza no garantiza la implementación de una enseñanza bicultural. Para ello es imprescindible la creación de propuestas didácticas que reflejen la apropiación de una concepción de enseñanza bilingüe y efectivamente bicultural para los sordos. La educación para las personas sordas, desde una propuesta bilingüe y bicultural, implica la construcción de una didáctica específica. Es decir, un conjunto de estrategias adecuadas para llevar adelante un aprendizaje de una asignatura, la literatura, en este caso, pero con relación a un tipo de alumno cuyo perfil configura un caso diferente y exige por lo tanto pensar en especificidades que atiendan esta diferencia. Es necesario un cambio ideológico profundo frente a la diferencia que supone la sordera para poder pensar prácticas verdaderamente significativas para los estudiantes sordos.

II.1.b.1. El lugar de las lenguas implicadas en una educación bilingüe bicultural de las personas sordas

Desde la etnografía de la comunicación (Hymes, 1972) se postula que cada cultura tiene su propio sistema de usos del habla. La comunidad sorda es una comunidad lingüística con un repertorio conformado por dos lenguas en relación de distribución funcional y social: la lengua de señas en la que se sienten hablantes nativos y la lengua de su entorno oyente: el español en su modalidades:

escrita, como segunda lengua, y oral, como herramienta para aquellos que tienen restos auditivos y son adiestrados en lectura labial.

La experiencia en el Liceo N° 32 se define como una propuesta educativa bilingüe en la que una de las lenguas se usa en la oralidad (LSU) y la otra preponderantemente en la escritura (español). La mayoría de los docentes que trabajan en el Liceo N° 32 no son hablantes de la LSU por lo que la comunicación en el aula sucede a través de un ILSU (Intérprete de Lengua de Señas Uruguayas). El obstáculo mayor de las experiencias bilingües y biculturales entre lenguas mayoritarias y minoritarias es encontrar espacios de desarrollo y reflexión metalingüística para ambas lenguas. La gran contradicción de estas experiencias radica en que la lengua de señas está presente al servicio de la modalidad escrita del español: en la práctica, la lengua primera (LSU) se utiliza casi exclusivamente para acceder a la comprensión de los textos escritos (segunda lengua).

La condición bilingüe del sordo tiene la particularidad de no ser una elección sino una consecuencia de una situación sociolingüística particular entre hablantes de comunidades lingüísticas diferentes. Los sordos, en tanto integrantes de una comunidad minoritaria, incorporan en su repertorio la modalidad escrita de la lengua de la comunidad mayoritaria con la que se vinculan. Es claro que en la educación bilingüe y bicultural de los sujetos sordos las relaciones interculturales ocurren impregnadas por las representaciones lingüísticas (Bourdieu, 1982) de las lenguas que participan. Dadas las características de la LSU ya explicitadas, las propuestas pedagógicas podrían manifestar una asimetría entre los discursos y las prácticas que decantaría en una educación "bilingüe y bicultural" integradora de una minoría: la comunidad minoritaria debe aprender la lengua de la mayoría para poder integrarse efectivamente a la mayoría oyente en igualdad de condiciones. El lugar del español como segunda lengua debe ser redefinido y explicitado atendiendo al grado de competencia que en esta segunda lengua pueden desarrollar los estudiantes sordos. Beebe y Giles (1984:18) plantean que: *"Second language learners have much more obvious limitations (about linguistic repertoire) in proficiency as they may not know even the basic structures of the everyday vocabulary of the target language they are attempting to learn"*. Estos autores

plantean la importancia de considerar esta limitación del repertorio ya que “*The tension between limitations in ability to converge toward a native speaking interlocutor and motivation to converge that makes second language data unique*”(Beebe y Giles, 1984:23). Desde esta misma perspectiva, que atiende la particularidad de la segunda lengua, Shaeffer (2013) plantea que:

“aprender una lengua nunca se limita a aprender una sintaxis: un enunciado siempre es un ensamblaje entre una sucesión sintáctica y una significación (los estados mentales que el enunciado expresa)...aprender una lengua equivale esencialmente no sólo a manejar sino a compartir esa interfaz, que implica un proceso de acomodación y asimilación dialógica.” (Shaeffer, 2013.86)

Ubicar al español como una lengua que los estudiantes sordos usan con un grado de competencia diverso pero enmarcado dentro de las limitaciones del repertorio de una segunda lengua es un concepto clave que requiere reconocer la diferencia lingüística que supone la sordera. En este sentido, es necesario indagar cuáles son las motivaciones que tienen las personas sordas para aprender la modalidad escrita del español atendiendo a los usos y representaciones que las personas sordas tienen de su segunda lengua. Las distintas situaciones comunicativas que viven nuestros estudiantes deben ser atendidas para que el uso del español escrito sea en ellos una herramienta de acomodación lingüística (Hymes, 1972) con la comunidad mayoritaria y oyente.

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

“A diferencia de lo que ocurre con los hablantes de la lengua oral cuando aprenden una escritura aprenden una tecnología y una variedad diferente de la que se usa en la normalidad y muy cercana al polo normativo que representa la variedad estándar.

Los hablantes de la lengua de señas tienen que aprender la tecnología de la escritura junto con una lengua completamente diferente de la que hablan”. (Peluso, 2008:13)

Es así que los estudiantes al ingresar al liceo se enfrentan a una doble y ardua tarea: aprender conocimientos nuevos en su lengua y al mismo tiempo deben aprender la modalidad escrita en que estos conocimientos se transmiten. La relación entre las lenguas, los contextos en que las personas sordas las usan y la función de la institución educativa otorgan un perfil particular a una propuesta educativa bilingüe y bicultural para los sujetos sordos.

II.1.c. Escritura y sordera

Explicitar claramente la concepción que esta investigación propone de la escritura resulta relevante dado que entiendo que la forma de concebir la escritura en estudios vinculados a la educación de los sujetos sordos impregna y determina nuestra forma de abordar las prácticas pedagógicas. La escritura es un asunto de reflexión y preocupación en el ámbito educativo vinculado a las personas sordas. Hay una necesidad de contar con modelos explicativos específicos respecto a los procesos implicados en la adquisición y manejo de escritura en personas sordas ya que, en general, este tema se ha estudiado aplicando modelos del aprendizaje lector en oyentes. De acuerdo a la literatura revisada (Hoffmeister, 2000; Padden, 1998; y Strong y Prinz, 2000), estos modelos son insuficientes para comprender, en profundidad, la complejidad del proceso lector en sordos. No hay un consenso respecto a los mecanismos más adecuados que deben potenciarse en el niño sordo para que éste adquiriera un dominio eficiente de la escritura y, en consecuencia, no existe claridad acerca de cuáles son las metodologías óptimas de enseñanza de la lectura en esta población. Las investigaciones realizadas al respecto evidencian claramente dificultades de la lectura por parte de los sujetos sordos. El estudiante sordo, en la mayoría de los casos, se acerca a la lectura con un bagaje de conocimientos y habilidades considerablemente diferente a los del estudiante oyente. En el ámbito educativo, la relación con la escritura es considerada como una diferencia fundamental que particulariza a los estudiantes sordos.

Desde una visión funcionalista y comunicativa de la lengua, escribir es un proceso que implica un conocimiento y un uso social específico de la escritura que se desarrolla a través de experiencias sociales y prácticas en contextos discursivos. Por tanto, el dominio y aprendizaje de la escritura: "requiere el conocimiento y uso procesal, funcional y consciente, por una parte de los componentes de la lengua escrita (fonético, ortográfico, léxico, semántico...) y por otra de las estrategias cognitivas y meta cognitivas para escribir textos en situaciones comunicativas concretas" (Gutiérrez, 2004:15). Esta visión de la escritura sugiere que para expandir el repertorio de la modalidad escrita del español en los estudiantes sordos es imperativo su uso significativo dado que sostiene que toda adquisición o expansión de una lengua está dada por las relaciones en el plano de la interacción. Desde esta misma mirada Carrizo (2007) plantea que:

“La lengua escrita como el lenguaje en general cumplen dos funciones primordiales, por un lado transmite conocimiento y cultura y por otro, es un conocimiento en sí mismo que forma parte del desarrollo cognitivo de las personas. Es tanto, vehículo de transmisión de conocimiento, como objeto de conocimiento. Es por ello que se constituye en un objeto relevante para pensar la formación intelectual y la inserción social de los sujetos sordos”. (Carrizo, 2007:19)

Entiendo que el énfasis en la concepción funcionalista de la escritura sugiere que el aprendizaje del español en su modalidad escrita permitiría a los sujetos sordos una inserción social a la que no acceden con su lengua natural. Al respecto Peluso (2010) plantea que detrás del concepto de integración subyace la ilusión que el mero aprendizaje del español habilita automáticamente a los sordos a integrarse a la mayoría. Es indiscutible que el conocimiento de la lengua mayoritaria es un vehículo de poder, pero sería inocente creer que sólo a través del español las personas sordas podrán integrarse con igualdad en la comunidad oyente. Este tipo de perspectivas acerca de la escritura sugieren como secundarios aspectos identitarios, lingüísticos y culturales que entiendo no deben ser ignorados. Si efectivamente consideramos a nuestros estudiantes sordos como hablantes de una lengua diferente a la nuestra, deberíamos basar nuestras prácticas

y guiar nuestras reflexiones atendiendo a aspectos culturales, identitarios y lingüísticos. Resulta irrisorio que las investigaciones respecto a la enseñanza de la escritura a los sordos concluyan aún que: “los procedimientos para enseñar la lectoescritura a alumnos sordos son semejantes a los que se utilizan con niños oyentes, y por tanto, son métodos que están basados, en su mayoría en la competencia lingüística oral (Gutiérrez, 2004: 10). La imposibilidad de encontrar prácticas significativas seguramente se vincule con la incapacidad de pensar desde el otro, sordo y hablante de una lengua visual gestual que no tiene escritura.

Desde un enfoque psico cognitivo Bruner (1996) plantea que el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura y ésta se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. La concepción que las instituciones educativas vinculadas a los sujetos sordos manifiesten respecto a la escritura repercute tanto en las prácticas, como en la forma de ver a los estudiantes sordos y por tanto influye también en la forma que ellos se ven a sí mismos. Peluso (2007:120) plantea que: “Alguien que nace con una pérdida auditiva puede construir su identidad como sordo o como no oyente de acuerdo con los contextos sociales y educacionales en los que haya estado inmerso”. La identidad es, de algún modo, un efecto de la socialización institucional. Las narraciones que desde el espacio educativo se construyen integran la identidad de todos los actores. Goolishian y Anderson (1994) proponen entender la identidad como un fenómeno intersubjetivo:

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

En este sentido, la forma en que visualizamos a los estudiantes sordos en relación a su segunda lengua construye un discurso acerca de ésta y de ellos que impregna las narraciones que reciben del espacio educativo. Las concepciones teóricas acerca de la escritura de los enfoques comunicativos y funcionalistas no

contemplan la complejidad del peculiar vínculo con la escritura de las personas sordas. El abordaje pedagógico de estas perspectivas conduce a la reformulación de metodologías de enseñanzas de lenguas extranjeras que no encuentran su paralelo con la particular situación bilingüe de las personas sordas. Asimismo, sugieren una visión del español como lengua integradora que está impregnada de las representaciones sociales de la sordera que manifiesta la comunidad mayoritaria.

Esta investigación propone entender la escritura como un objeto cultural que caracteriza a las culturas escritas. Para Olson (1991, 1998) la escritura es una tecnología que objetiva el lenguaje y que ofrece la posibilidad de archivo de textos y de relectura de los mismos, lo que los hace posibles de reflexión, de interpretación y de construcción de un metalenguaje oral en torno a éstos. La escritura así definida se entiende como una práctica social de una tecnología sofisticada de creación reciente (Olson, 1998). Este autor plantea que: "Nuestras creencias sobre la cultura escrita son una mezcla de hechos y suposiciones, un modo selectivo de ver los acontecimientos que no sólo justifica las ventajas de los letrados, sino que además atribuye los defectos de la sociedad - y del mundo - a los iletrados" (1998:22). Asumir esta mirada no significa negar que la escritura también es una práctica social que vehiculiza poder y conocimiento, y que es asunto de las instituciones educativas bilingües y biculturales para las personas sordas saber cómo enseñarla.

Las personas sordas, en tanto integrantes de una comunidad lingüística, se vinculan con la lengua de la comunidad mayoritaria y oyente desde usos y funciones particulares. La función de la escritura para las personas sordas incorpora, en muchas situaciones comunicativas, la atribuida a la oralidad. Olson (1995:95) plantea que: "La cultura escrita no es un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás. Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales". Para este autor el aprendizaje de la lectura y la escritura es una mera introducción al mundo de la cultura escrita en el sentido que son sólo usos concretos, entre otros tantos posibles que la escritura propone. Desde esta mirada la escritura no es presentada como la vía para acceder a las

mismas posibilidades que los oyentes, tampoco establece una relación basada en el déficit (lo que no tiene la LSU) sino que se coloca como un objeto cultural de las culturas escritas, vinculada a la comunidad oyente, con el que los sujetos sordos contactan cotidianamente pero con el que mantienen una relación distanciada.

II.1.d. El lugar de la literatura

Desde un proyecto que intenta construir una educación bilingüe y bicultural es necesario cuestionar el lugar de la literatura y definirlo explícitamente. Siguiendo a Apple (2001:47): "El curriculum forma parte siempre de una tradición selectiva de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo....dice algo de extrema importancia acerca de quién tiene poder en la sociedad." Las diversas dificultades en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos genera, a veces, soluciones reduccionistas que buscan descartar aquellos conocimientos que se consideran no pertinentes en su educación. La literatura, vinculada a la escritura de una lengua que manejan con dificultad, tiende a valorarse rápidamente como innecesaria y poco pertinente para estudiantes que no son hablantes competentes de español. Entiendo que la enseñanza de la literatura en la educación de los sordos requiere una propuesta programática y metodológica específica que atienda a las lenguas que participan dentro del aula.

La presente investigación propone enmarcar una concepción de la literatura oscilante sobre el extenso eje continuo que se configura entre las oposiciones teóricas entre literaturas orales / culturas ágrafas / tradición no literaria y literaturas escritas / culturas escritas / tradición literaria. Definir la literatura reduciéndola a los textos escritos la ubicaría en relación a los estudiantes sordos como un conocimiento exclusivo de la cultura oyente, mayoritaria y letrada. Desde esta mirada la literatura sería una vía de aprendizaje de las características de la cultura mayoritaria y excluiría la existencia de literatura en lenguas ágrafas. Considero que enmarcar la literatura desde un marco conceptual

que no la reduzca exclusivamente a los textos escritos habilita un marco de análisis que no establece ausencias sino que reconoce las diferencias culturales y lingüísticas contemplando la diversidad de lo que cada comunidad construye y valida como literatura. Shaeffer (2013) refiere a la crisis actual de los estudios literarios por plantear a "la Literatura" como un dato evidente, como un hecho empírico que refleja una mirada segregacionista de los textos literarios. Plantea que:

"lo problemático no es el contenido de la norma, sino el propio hecho de que el objeto de estudio haya sido instituido por medio de una norma. Más precisamente el problema es que esta norma, lejos de ser reconocida como tal, haya sido "naturalizada" como si la Literatura hubiese sido una especie natural, que los estudios literarios se habrían limitado a descubrir e inventariar, cuando en realidad la construyeron." (Shaeffer, 2013:41)

Desde una concepción no segregacionista de lo literario, la presente investigación propone una concepción de la literatura que atiende a tres rasgos fundamentales de los textos literarios: el discurso diferenciado, la convención social y la ficcionalidad. Entiendo la literatura como una forma de creación verbal socialmente sancionada que establece un discurso diferenciado del lenguaje. Éste está marcado por un uso estético, generador de una experiencia estética, que involucra una competencia ficcional. Desde este abordaje, los soportes posibles (textos escritos- textos orales) para la creación literaria no son jerarquizados sino integrados en una visión de la literatura que los contempla. Siguiendo a Bruner (1996:133) : "La enseñanza de la literatura es una posibilidad de vincularse con mundos posibles, que brindan un panorama para pensar sobre la condición humana, la condición humana tal como existe en la cultura en la que vivo". En este sentido una educación bicultural para las personas sordas debería considerar también incluir la enseñanza de lo literario a partir de la textualidad en LSU.

II.1.d.1. Precisiones teóricas acerca de los textos literarios: discurso y ficcionalidad.

La presente investigación enfoca a la literatura, al discurso literario y a su ficcionalidad desde la mirada de las teorías textuales (Lotman, 1970; Van Dijk, 1980) conjugando la noción de textos literarios que se plantea desde las teorías de la crítica de la recepción (Iser, 1976). Este abordaje de lo literario ha sido priorizado en esta investigación porque atiende particularmente los aspectos que se pretende indagar: un vínculo peculiar de los estudiantes sordos que se refleja en su forma de contactar con lo ficcional. Desde esta perspectiva es posible atender a las particularidades de los estudiantes sordos como lectores de textos ficcionales e indagar en el vínculo con lo ficcional como construcción discursiva y como construcción de un mundo posible a través de las palabras.

Desde el enfoque de las teorías de la recepción un texto literario es un sistema de signos significantes sujeto a interpretación y por consiguiente capaz de producir diversos significados. El texto literario, en particular, manifiesta una identidad única puesto que resulta ser un mundo ficcional (mundo imaginario paralelo al real) plasmado mediante un estilo literario que marca la individualidad del autor. Desde la mirada de las teorías textuales se rechaza el principio de la intencionalidad del autor a favor de lo que puede llamarse el principio textualista, según el cual el sentido de una obra no es el sentido del autor, sino el sentido del texto. Sin embargo, concuerdo con Shaeffer (2013:14) que estos dos principios no se oponen: "El autor no es sólo la causa material del texto, sino también su causa intencional, la causa de su "forma" y de su "contenido". El sentido de intencionalidad suele ser transparente, el texto que el lector lee y comprende es el texto que ha producido el autor". En tanto estructura lingüística y estructura intencional, un texto es a la vez causado por el querer decir de un autor, que allí se expresa y aquello de lo que cada lector construirá y que será su significación; es decir, el resultado de su actividad de comprensión.

Por su parte la pragmática literaria (Austin, 1962) define al discurso literario como una comunicación socialmente diferenciada. Es decir que lo

literario no vendría definido por la literariedad (conjunto de propiedades estructurales o rasgos inherentes) sino por el reconocimiento de una modalidad de producción y recepción comunicativa. Las teorías pragmáticas de la literatura priorizan la función social de un texto dado que entienden lo literario definido como convención social. Compartiendo esta perspectiva, pero atendiendo a las propiedades estructurales del discurso de un texto literario, se enfocan las teorías textuales (Van Dijk, 1980). Éstas no niegan la existencia de un discurso como rasgo inherente pero introducen la noción de aceptabilidad. Plantean que junto a las estructuras lingüísticas intervienen otras estructuraciones y normas extralingüísticas que actualizan un proceso psicosocial que sanciona un texto culturalmente como literario dentro de un sistema de valores cambiante y dinámico. Es decir, son literarios aquellos textos aceptados como tales en una cultura. Para los alcances que motivan esta investigación basta reconocer al discurso literario como un discurso diferenciado. Adopto el término literariedad desde la mirada de las teorías textuales, es decir como lo que define a una práctica literaria del lenguaje considerada como tal en una cultura, establecida no sólo por la convención sino también por las estructuras lingüísticas. Desde esta mirada, la literariedad de un texto se establece además por su ficcionalidad, es decir por una relación particular del discurso literario con la realidad.

La ficcionalidad de la obra literaria afecta tanto al hablar ficticio de un autor como a la relación de la obra con una realidad externa, histórica y empírica. Martínez Bonati (1983:148) plantea que: "la regla fundamental de la institución novelística no es aceptar una imagen ficticia del mundo, sino aceptar un hablar ficticio". Este especial vínculo del lector con lo ficcional es planteado por Bruner (1996:61) de la siguiente forma: "Sabemos que si hemos de apreciar y comprender un relato imaginativo debemos suspender el descreimiento, aceptar lo que oímos en el momento como supuestamente real, como estipulativo." Este acuerdo que se establece con los textos ficcionales es característico de la cultura escrita, constituye una forma de vincularse con los textos escritos ficcionales como práctica letrada que requiere el ejercicio de una competencia cognitiva ficcional. Una de las características que Ong (1987) refiere al pensamiento letrado es que presupone la

existencia de la representación independientemente de los pensamientos del hablante o autor y del mundo del cual es representación.

Desde la perspectiva de las teorías textuales Saganogo (2007:55) plantea que: “las ficciones literarias funcionan como artefactos culturales incorporados en los textos literarios y, por consiguiente, una teoría de la ficción es la consecuencia de la fusión semántica de los mundos posibles con la teoría del texto”. En concordancia con esta perspectiva Olson (1998:251) plantea que "La ficción explota el mismo tipo de discurso representacional literal pero lo emplea en un contexto no representacional". Propone entender a la ficción como un nuevo tipo de escritura alegórica, en la cual los significados literales, esto es, significados que normalmente comunican verdad, son utilizados para informar cosas de las que se sabe que son falsas. Desde esta perspectiva, la literatura no es más que un subconjunto particularmente visible de un campo mayor, el de la escritura, y sus efectos caracterizan en parte el conjunto de las prácticas de escritura. La literatura en las culturas escritas constituye un uso particular de una tecnología, lo literario puede ser concebido como un uso específico de los textos.

Entre los usos del lenguaje, está el que sirve para crear las ilusiones de la realidad que constituyen la ficción. La creación de entidades y ficciones hipotéticas es una facultad del lenguaje. Esta capacidad que tiene el lenguaje de estipular y crear realidades propias, su constitutividad (Austin, 1962), no es una cualidad exclusiva de las lenguas escritas. La ficción literaria descansa en una competencia psicológica compartida de forma universal pero su realidad cultural no es una, sino múltiple. Al respecto (Shaeffer, 2013) plantea que:

“Todos los niños del mundo desarrollan la competencia de “hacer como si”, pero también es cierto que algunas culturas no explotan esta competencia como forma de creación verbal socialmente sancionada, sus fronteras cambian con la historia. Para comprender la ficción debemos abordar un enfoque pluridisciplinario” (Shaeffer, 2013: 34).

El concepto de ficción puede entenderse como la creación y estructuración de mundos posibles. Los mundos ficcionales comprenden una variedad de

categorías ordenadas que, por mecanismos referenciales, crean mundos posibles que guardan solamente una relación de correspondencia parcial con el mundo real. La noción de mundos ficcionales plantea que estos son mundos paralelos al mundo real y contruidos dentro de los textos literarios. Dentro de las construcciones teóricas sobre la ficcionalidad (Ricoeur, 1987; Martínez Bonati, 1983; y Albaladejo, 1986) comparten la idea de que una interpretación de la ficcionalidad como rasgo definitorio de lo literario jamás puede separarse de una teoría completa de la mimesis literaria en tanto construcción o estructuras. Los mundos ficcionales son penetrables desde el mundo real, se penetra en aquellos mundos partiendo de lo real hasta las entidades posibles no reales mediante canales semióticos (a través de los signos) e informaciones de mundo real (la cultura). En este sentido los aportes de la crítica de la recepción (Iser, 1976) complementan el enfoque textual de la literatura priorizado en esta investigación dado que otorgan una especial importancia a las características culturales y sociales de los lectores.

II.1.d.2. Literatura en LSU.

El desarrollo y masificación de las nuevas tecnologías que habilitan un registro visual ha permitido acumular rápidamente un conjunto de textos en LSU. Este corpus textual constituye una forma de registro a través una tecnología que las comunidades sordas han incorporado naturalmente ya que resulta compatible con las características de su lengua natural. La posibilidad del registro en su propia lengua que brindan las nuevas tecnologías seguramente repercute en los procesos de estandarización y creación léxicas que transitan las lenguas de señas.

La variedad de textos en lengua de señas que se han producido en los últimos quince años refleja una valoración positiva de los sujetos sordos hacia este soporte así como evidencia una necesidad de registrar de los sujetos sordos que, ante la ausencia de un soporte compatible con su lengua, no había sido manifestado. La textualidad producida en lengua de señas podría ser enmarcada como una literatura testimonial donde predomina la narración del pasado vivido por sus hablantes. La historia de las comunidades sordas, las experiencias

educativas y la reflexión sobre los cambios sociales de su lengua, son temas recurrentes en las videograbaciones disponibles y socializadas a través de internet. Entiendo que las nuevas tecnologías, no solamente han posibilitado el registro en lengua de señas sino que han permitido una apropiación natural de las funciones de la escritura dentro de las culturas letradas.

La traducción literaria a la lengua de señas no presenta registros significativos generados desde los integrantes de las comunidades sordas. Constituyen prácticas de traducción de los integrantes de las culturas escritas interesados en acercar la literatura de su comunidad a las personas sordas. Considero que los textos literarios traducidos configuran un caso que requiere especial atención. Desde la teoría de los polisistemas (Zohar, 1994) la traducción literaria es un asunto de relación entre lenguas en la que confluyen aspectos históricos, políticos, culturales y económicos. La literatura traducida puede ser aceptada como literatura dentro del corpus literario de una lengua si sus hablantes e instituciones así la valoran. Las concepciones acerca de la literatura, del discurso literario y de la ficcionalidad propuestas en esta investigación integran la literatura en lengua de señas.

En Uruguay, las creaciones ficcionales en LSU se restringen a las narraciones de chistes y anécdotas recreadas por un narrador oral que propone su narración como versión de un acontecimiento verídico. Sin embargo, estas narraciones proponen la comicidad y la ironía como un recurso de estilo que las caracteriza así como tópicos vinculados a la sordera, a su lengua, a su relación con los oyentes y su vínculo con los ILSU que sugieren la formación de un discurso en proceso de diferenciación. En este sentido los cortos en LSU, realizados por personas sordas en el marco de los proyectos de extensión de la tecnicatura LSU-Español- LSU de la UDELAR, constituyen un registro novedoso. Probablemente la textualidad en Lengua de Señas promueva procesos de gramatización en la lengua generando un discurso diferenciado y vinculado a lo ficcional literario, que redunde en una valoración literaria de un texto dentro de las comunidades sordas.

Desde la mirada de las teorías textuales que entienden lo literario como convención sujeta a los devenires de la lengua y sus hablantes, la existencia de un

corpus textual en lengua de señas es la base para que estos textos permanezcan y puedan ser valorados o no como literarios por los miembros de las comunidades sordas.

II.2. Aspectos metodológicos

La presente investigación se realizó en el liceo público N° 32 de Montevideo durante los años 2010 y 2011. En este liceo se implementa la Primera Experiencia de Integración de Estudiantes Sordos “Profesora Cristina Cabrera” por lo cual asisten estudiantes sordos y oyentes de primer a tercer año de liceo (Ciclo Básico). Esta experiencia de integración propone una educación bilingüe LSU/español. La investigación que presento se ubica específicamente en el salón de clase en la asignatura literatura con estudiantes sordos, materia que se imparte por primera vez en el último año de Ciclo Básico.

II.2.a. Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo general analizar las relaciones que los estudiantes sordos mantienen con la escritura, atendiendo especialmente a su experiencia con lo ficcional literario en clase de literatura de tercer año de liceo en el marco de una propuesta educativa que se plantea como educación bilingüe y bicultural.

En relación a este objetivo general propongo tres objetivos específicos con sus respectivas preguntas de investigación. El primer objetivo específico busca indagar las representaciones que los estudiantes sordos tienen acerca del uso y función de la escritura, en tanto sistema y en tanto prácticas. El segundo objetivo pretende analizar las formas que tienen los estudiantes sordos de contactar con lo ficcional escrito. Por último, el tercer objetivo consiste en implementar actividades que impliquen propuestas didácticas específicas para el abordaje de la ficción (escrita y en otros soportes de registro) con estudiantes sordos en clase de literatura en el marco de una propuesta bilingüe y bicultural. Propongo a

continuación las preguntas de investigación para cada objetivo específico que guiarán la posterior presentación de las reflexiones finales:

1. ¿Cuáles son los contextos de uso de la escritura de los estudiantes sordos? ¿Cómo es la experiencia de lectura en estudiantes sordos? ¿El vínculo con la escritura caracteriza a las identidades sordas?
2. ¿Han tenido una experiencia de lo ficcional lingüístico tanto en LSU como en español? ¿Existe un conocimiento de la literatura en lengua de señas? ¿Cuáles son los contextos de narración ficcional en LSU?
3. ¿Cuáles han sido las dificultades y aciertos que se han encontrado en la metodología utilizada en la enseñanza de la literatura a estudiantes sordos? ¿Qué debería incorporar una propuesta programática de enseñanza de la literatura que contemplara el perfil específico de los estudiantes sordos dentro de una propuesta bilingüe y bicultural?

II.2.b. Metodología

II.2.b.1. Metodología de recolección de datos

En relación al primer objetivo específico que busca analizar las representaciones acerca del uso y función de la escritura se utilizó la siguiente metodología:

1. Entrevistas individuales, semi dirigidas y en la lengua primera del estudiante

(Protocolo en Anexo VI.1.). La primera entrevista buscó indagar:

- Los contextos de uso y función de la modalidad escrita del español y de su lectura (¿En qué situaciones produces textos escritos? En qué situaciones lees textos escritos? ¿Crees que la lectura sirve para ...,? ¿Te gusta leer?).
- Su experiencia con lo ficcional como lectores y narradores. (¿Te leían historias de niño? ¿Cuáles recuerdas? ¿Quién te leía y en qué situación? ¿Has inventado una ficción alguna vez? ¿Te consideras buen narrador?)
- La conciencia de su repertorio lingüístico. (¿Cuál es tu lengua?

¿Conoces otra lengua?).

La primera entrevista se realizó de forma escrita para los estudiantes oyentes y en LSU para los estudiantes sordos realizándose un registro escrito. Se implementó en clase con estudiantes sordos y oyentes del mismo año y del mismo liceo ya que el cotejo de datos podría enriquecer la interpretación de los mismos. La información recabada en esta primera entrevista corresponde a una etapa inicial del proceso. Las entrevistas a los estudiantes sordos corresponden a los períodos de marzo 2010 y marzo 2011. Las preguntas realizadas a los estudiantes oyentes corresponden a marzo de 2011.

2. Relevamiento bibliográfico.

3. Observación participante, a punto de partida de mi inserción como profesora bilingüe LSU/ español de literatura de tercer año de Ciclo Básico del liceo N° 32 de Montevideo.

Para estudiar las formas de contactar con lo ficcional que se busca analizar en el segundo objetivo se usaron las siguientes metodologías:

1. Entrevistas individuales, semi dirigidas y en la lengua primera del estudiante. (Protocolo en Anexo VI.2.) La segunda entrevista se realizó a los estudiantes sordos que cursaron literatura durante el año 2010 y 2011. Esta entrevista buscó indagar respecto a:

- sus experiencias con la asignatura literatura de tercer año de Ciclo Básico. (¿Te gustó literatura? ¿Qué te gustó? ¿Descubriste algo nuevo? ¿Te imaginabas algo parecido en segundo? ¿Conocías el tipo de historias que estudiaste este año? ¿Te gustaría que existieran libros en LSU? ¿Los mirarías? ¿Qué texto te gustó más?
- sus experiencias en creación ficcional en LSU (¿Cómo inventaste esta historia? ¿Cómo fue el proceso? ¿Pediste ayuda? ¿A quién? ¿Para qué? ¿Qué cosas tuviste que pensar para inventarlo? ¿Te gustó inventar una historia en LSU? ¿La inventaste en una vez o fuiste cambiando la idea inicial?)
- sus experiencias con la literatura como narración ficcional. (¿Cuando eras niño te contaron historias inventadas en LSU? ¿Le contarías

historias inventadas en LSU a tus hijos si son sordos?¿Para qué crees que le serviría?¿Crees que a los niños sordos les gustaría que le cuenten historias en LSU?¿Conoces historias de ficción en LSU?¿Por qué crees que no hay historias en LSU?¿Podría haber?¿Te gustaría participar en la creación de un libro de historias en LSU?)

Fueron entrevistas individuales, en LSU y se realizó un registro escrito. Se hicieron en la última semana de clase, luego de entregar los resultados del año. No era obligatoria su participación pero todos se mostraron interesados en colaborar. La profesora de LSU, Adriana Prieto, estuvo en las entrevistas como observadora para garantizar fiabilidad a mi expresión en LSU así como la comprensión de la LSU de los estudiantes. Esta profesora compartió nuestra clase los días martes durante los dos años por lo que su presencia era familiar para los entrevistados.

El grupo de la generación 2011 finalizó integrado por cinco estudiantes, tres estudiantes abandonaron los estudios por diversas razones de carácter familiares y personales. Solicité a los estudiantes que participaron en la generación 2010 si podían acercarse para una segunda entrevista y voluntariamente asistieron 6 estudiantes. En conclusión el número de informantes para esta segunda entrevista fue el siguiente: 6 estudiantes sordos que cursaron literatura en tercer año de Ciclo Básico del liceo N° 32 de Montevideo en los años 2010 y 5 estudiantes sordos que lo hicieron en el año 2011.

2. Relevamiento bibliográfico.

3. Observación participante, a punto de partida de mi inserción como profesora bilingüe LSU/español de literatura de tercer año de Ciclo Básico del liceo N°32 de Montevideo.

En relación al tercer objetivo específico que busca implementar propuestas pedagógicas específicas para el abordaje de la ficción escrita y en otros soportes para la enseñanza de la literatura se utilizó la siguiente metodología:

1. Revisión de la metodología realizada hasta el momento, analizando las reflexiones registradas en diez años de enseñanza de Literatura a grupos de estudiantes sordos. Consideré planificaciones significativas a aquellas en las que

proponía cambios significativos metodológicos o en la selección de contenidos programáticos.(Planificación 2004, Planificación 2008 y Planificación 2011 en Anexo VI. 3)

2. Relevamiento bibliográfico.

3. Observación participante, a punto de partida de mi inserción como profesora bilingüe LSU/Español de literatura de tercer año de Ciclo Básico del liceo N° 32 de Montevideo.

Tabla 1: Metodología de recolección de datos para cada objetivo específico

METODLOGÍA DE RECOLECCIÓN DE DATOS		
OBJETIVO 1	OBJETIVO 2	OBJETIVO 3
Entrevistas I	Entrevistas II	Planificaciones 2004-2008-2011-
Relevamiento bibliográfico	Relevamiento bibliográfico	Relevamiento bibliográfico
Observación participante	Observación participante	Observación participante

II.2.b.2. Metodología de análisis de datos

Dado el carácter cualitativo de la presente investigación se utilizaron variedad de métodos a los efectos de permitir una triangulación, es decir, reunir informaciones sobre una misma situación recogidas de diversos ángulos, desde perspectivas diversas.

Se analizaron las entrevistas de forma colectiva, buscando encontrar emergentes significativos. La primera entrevista fue contrastada con la misma entrevista realizada a un grupo de estudiantes oyentes del mismo liceo y del mismo año, lo que permitió visualizar algunas particularidades de los estudiantes sordos. Asimismo se analizaron de forma individual la primera y segunda entrevista, identificando a los informantes para poder observar posibles procesos

vinculados a la intervención a través de nuevas propuestas pedagógicas que se llevaron a cabo. Para el análisis de los datos se realizó un constante cotejo con el registro desde mi observación participante.

II.2.b.3. Reflexiones acerca de la metodología utilizada

Para el análisis de los datos recabados en las entrevistas se tuvo en cuenta que responden al plano representacional de los entrevistados. Asimismo, mi lugar como investigadora, impregna todas las etapas de la investigación. Tengo un vínculo estrecho con la comunidad sorda desde el año 1994, soy docente de Literatura de los estudiantes que participaron en esta investigación, soy una de las dos docentes de Montevideo hablante de su lengua primera, e Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya en el Liceo N° 35 IAVA de Montevideo. El análisis del registro de mi observación participante contribuyó a visualizar mis interferencias así como el uso de diversas metodologías.

Se buscó involucrar a los entrevistados promoviendo una actitud activa, compartiendo con ellos algunas primeras reflexiones y garantizando su anonimato en la divulgación y el análisis de los resultados.

II.2.c. Población

- 16 estudiantes sordos de tercer año de Ciclo Básico del Liceo N° 32 de Montevideo que cursaron literatura en los años 2010 y 2011
- 24 estudiantes oyentes de Ciclo Básico del Liceo N°32 de Montevideo que cursaron literatura en el año 2011

La selección de dicha población se debió a la viabilidad para realizar esta investigación dado que son los grupos con los que trabajé durante los años 2010 y 2011 como profesora de literatura. Es de particular interés considerar que tercer año de liceo constituye el fin de un ciclo que habilita a los estudiantes a continuar sus estudios en bachillerato y en el que los estudiantes, sordos y oyentes, tienen literatura por primera vez. Los grupos de estudiantes sordos en el Liceo N° 32

nunca exceden los diez estudiantes, por lo que la población de los estudiantes de tercer año es reducida. Dado que la investigación se desarrolló durante dos años consecutivos la población inicial tuvo sus cambios: algunos estudiantes abandonaron sus estudios por lo que participaron solamente en la primera entrevista. Por estos motivos el número de informantes para cada fuente de datos es diferente aunque la población es la misma.

Los datos se obtuvieron de las siguientes fuentes:

Fuente 1: Primeras entrevistas a estudiantes sordos y estudiantes oyentes

Fuente 2: Segunda entrevista a estudiantes sordos. Se realizaron dos entrevistas a cada estudiante, una primera a comienzo del año (Entrevista I, Anexo VI.1.) y otra al finalizar el curso de literatura en cada generación. (Entrevista II, Anexo VI.2.) Ambas tienen registro escrito y fueron realizadas en LSU. Cada entrevista presentó un carácter específico.

Fuente 3: Observación participante: registro de planificaciones, registro de observaciones y reflexiones acerca de mi práctica como docente desde el año 2004.

Tabla 2: N° de informantes discriminados de acuerdo a las Fuentes 1 y 2.

	FUENTE 1		FUENTE 2		
	N° de informantes.	Población	N° de informantes	Población	
Estudiantes Sordos	16	16	11		16
			2010	2011	
			6	5	
Estudiantes oyentes	24	24			

III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos es organizado en torno a tres dimensiones:

- III.1. vínculos de los estudiantes sordos con la escritura
- III.2. vínculos de los estudiantes sordos con lo ficcional
- III.3. cambios pedagógicos en la enseñanza de literatura

Estas dimensiones organizan el análisis de los datos en los siguientes tres capítulos que estructuro de forma muy similar; presento los datos, los describo brevemente y propongo su discusión y análisis. Al inicio de cada capítulo refiero a las líneas de análisis que propongo abordar, las cuales serán brevemente explicitadas a continuación.

En el primer capítulo analizo la relación de los estudiantes sordos con la escritura. Me interesó observar la conciencia de los estudiantes en torno al repertorio lingüístico y los usos y funciones que, en ese contexto, le otorgan a los usos y funciones de la escritura. En esta línea de análisis diferencio el uso de la escritura en su lectura del uso de la escritura en su producción; planteo las relaciones entre estos usos y me detengo particularmente en la función de registro de la escritura.

En el segundo capítulo analizo la relación de los estudiantes sordos con lo ficcional, diferenciando las experiencias de lectura ficcional (que involucran al español escrito) de las experiencias de creación ficcional (relacionadas con la LSU). Respecto a la lectura ficcional, distingo tres líneas de análisis: lo ficcional en la primera infancia (vinculado a su entorno familiar y escolar); lo ficcional antes de cursar literatura y la experiencia ficcional luego de cursar literatura por primera vez (vinculado a la propuesta pedagógica de enseñanza de la literatura que desarrollo en el tercer capítulo). Respecto a las experiencias de creación ficcional me interesó indagar acerca de su conocimiento de las narraciones ficcionales en LSU y de su valoración respecto a la creación ficcional en LSU en clase de literatura.

En el último capítulo analizo los cambios pedagógicos que he implementado en la enseñanza de literatura a estudiantes sordos desde el año 2004 hasta el año 2011. Para realizarlo me detengo en el análisis de planificaciones

programáticas que considero reflejan un quiebre conceptual importante acerca de mi forma de comprender la sordera. Abordo el análisis de estas planificaciones a través de cinco categorías: organización programática, abordaje de los textos literarios, textualidad en LSU, lugar de la segunda lengua y evaluación.

Las conclusiones y reflexiones finales son presentadas en la última parte de esta investigación organizadas en relación a las preguntas de investigación correspondientes a cada objetivo específico.

III.1. Vínculos de los estudiantes sordos con la escritura

En este capítulo presento los datos obtenidos sobre los vínculos con la escritura de los estudiantes sordos agrupados en relación a dos líneas temáticas. Una primera línea aborda, a nivel representacional, la conciencia del repertorio lingüístico que tienen como individuos sordos. La segunda línea temática atiende los vínculos con la escritura indagando sus contextos de usos y sus funciones. Los datos presentados son acompañados por una breve descripción cuyo objetivo es guiar la lectura de las tablas atendiendo a las líneas temáticas que integran.

El análisis de los datos obtenidos es agrupado de acuerdo a éstas mismas líneas temáticas. En el caso particular de la segunda línea temática, relativa a los usos y funciones de la escritura, se abordará atendiendo tres dimensiones: usos y funciones de la escritura en su producción, usos y funciones de la lectura (diferenciando entre un uso público y privado) y la escritura como registro.

III.1.a. Presentación de los datos

III.1.a.1. Conciencia del repertorio lingüístico

En relación a los vínculos con la escritura me interesó observar la conciencia de los estudiantes en torno al repertorio lingüístico. Fueron consultados acerca de la lengua con la que se identifican y la lengua que usan en su entorno familiar. También se consultó respecto al conocimiento de otras lenguas.

Tabla 3: Uso de lenguas en su entorno familiar

ENTORNO FAMILIAR	PADRES SORDOS		PADRES OYENTES	
ESTUDIANTES SORDOS	1	6%	15	94%
USO DE LSU EN EL HOGAR	ESTUDIANTES SORDOS CON PADRES SORDOS (1)		ESTUDIANTES SORDOS CON PADRES OYENTES (15)	
SI	1	100%	0	0%
NO	0	0%	15	100%

Tabla 4: Lengua con la que se identifican

¿CUÁL ES TU LENGUA?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
LSU	16	100%	0	0%
ESPAÑOL	0	0%	24	100%

Tabla 5: Acerca de su repertorio lingüístico

¿CONOCES OTRA LENGUA?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
SI	16	100%	18	75%
NO	0	0%	6	25%
¿CUÁL LENGUA CONOCES?	SORDOS (16)		OYENTES (18)	
INGLÉS	16	100%	18	100%

Tabla 6: Acerca de su repertorio lingüístico

¿CONOCES EL ESPAÑOL?	SORDOS (16)	
SI	16	100%
NO	0	0%
ES LO MISMO QUE LA LSU	10	62%

De los 16 estudiantes sordos entrevistados, sólo uno tiene padres sordos y usa la LSU en el ámbito familiar. El 100% de los estudiantes sordos que tienen padres oyentes no usa en su casa la LSU. Todos los estudiantes sordos entrevistados responden que su lengua es la LSU. Por unanimidad refieren a Inglés como otra lengua que conocen. Ninguno refiere al español y al preguntar expresamente por esta lengua, el 100% afirma conocerla y un 62% lo plantea como igual a LSU.

III.1.a.2. Usos y funciones de la escritura en su producción

La siguiente tabla muestra las opciones contempladas al consultar a los estudiantes sordos acerca de los usos y funciones de la escritura en su producción.

Tabla 7: Situaciones de producción de textos escritos

¿EN QUÉ SITUACIONES PRODUCES TEXTOS ESCRITOS?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
ESTUDIO	16	100%	24	100%
CARTAS	1	6%	6	25%
MAIL	4	25%	8	33%
DIARIO INTIMO	1	6%	9	38%
CHAT	3	19%	11	46%
REGISTRO MEMORIA	0	0%	23	95%
OTROS	0	0%	1	4%

El 100% de los estudiantes sordos y oyentes produce textos escritos relacionados con el estudio. Los estudiantes sordos producen textos escritos además en el mail (25%) y el chat (19%). Un 6% escribe cartas y tiene un diario íntimo. Ninguno produce textos escritos como registro memoria.

El 95% de los estudiantes oyentes produce textos escritos como registro memoria, 46% en el chat, 38% en su diario íntimo, 33% en el mail y 25% selecciona la opción cartas. El 4% produce textos escritos además en otros contextos.

III.1.a.3. Usos y funciones de la lectura

En relación a los usos y funciones de la lectura fueron consultados acerca de las situaciones en que leen. Respecto a su valoración en torno a las funciones de la lectura fueron consultados nuevamente en una segunda entrevista realizada luego de cursar literatura por primera vez.

Tabla 8: Situaciones de lectura de textos escritos

¿EN QUÉ SITUACIONES LEES TEXTOS ESCRITOS?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
ESTUDIO	16	100%	24	100%
NOVELAS	0	0%	2	8%
CUENTOS	5	31%	5	21%
DIARIOS	1	6%	10	42%
CHAT	16	100%	10	42%
MAILS	10	62%	24	100%
REGISTRO MEMORIA	0	0%	24	100%

El 100% de los estudiantes sordos y oyentes lee textos escritos vinculados con el estudio y en los mails. Todos los estudiantes oyentes seleccionan la lectura como registro memoria, 42% diarios y chat, 21% cuentos y un 8% novelas. Todos los estudiantes sordos seleccionan el chat, 62% mails, 31% cuentos y 6% diarios. La opción registro de memoria no fue seleccionada por los estudiantes sordos.

Tabla 9: Funciones de la lectura

CREES QUE LA LECTURA SIRVE PARA	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
INFORMAR	16	100%	24	100%
IMAGINAR	4	25%	9	38%
CREAR	0	0%	1	4%
GENERAR OPINION	3	19%	1	4%
DIVERTIR	0	0%	24	100%
REGISTRAR INFORMACIÓN	16	100%	4	16%

Estudiantes sordos y oyentes seleccionaron por unanimidad que la lectura sirve para informar. El 100% de los estudiantes sordos selecciona la opción registrar información, 25% imaginar y 19% generar opinión. Ninguno de los estudiantes sordos seleccionó las opciones crear y divertir. El 100% de los estudiantes oyentes selecciona la opción divertir, 38% imaginar y 4% crear y generar opinión.

Tabla 10: Segunda entrevista luego de cursar literatura

¿LES CONTARÍAS HISTORIAS INVENTADAS A TUS HIJOS SI SON SORDOS EN LSU?		
SI	11	100%
NO	0	0%
¿PARA QUÉ LES SERVIRÍA?		
PARA TODO	4	36%
PARA APRENDER Y DISFRUTAR	3	28%
PARA DISFRUTAR	2	18%
PARA CONTAR MI HISTORIA	2	18%

Todos los estudiantes afirman que si tienen hijos sordos les contarían historias inventadas en LSU. Un 36% responde que les serviría para todo, un 28% refiere al aprendizaje y al disfrute, un 18% jerarquiza el disfrute y un 18% para contar su historia. La pregunta ¿Para qué les serviría? no presentaba opciones a indicar. Las contestaciones se presentan agrupadas atendiendo todas las respuestas

recabadas.

III.1.b. Análisis de los datos presentados

Los datos presentados muestran una representación de los usos de la escritura muy diferente entre los estudiantes sordos y los oyentes. Los datos obtenidos en las entrevistas realizadas concuerdan con las observaciones que desde mi rol docente he registrado respecto a la relación de los estudiantes sordos con la escritura. En líneas generales se puede observar:

- una ausencia de prácticas de lectura de textos ficcionales desde su infancia
- un uso del español escrito reducido al ámbito liceal y vinculado al estudio así como a contextos orales
- una falta de experiencia de lectura autónoma de un texto ficcional
- una experiencia de textos escritos casi exclusivamente vinculada a textos
- informativos.

Sin embargo, los datos obtenidos, reflejan también experiencias y usos de la escritura específicos de los estudiantes sordos que difieren de los usos y experiencias manifestados por los estudiantes oyentes. Asimismo, las valoraciones que los estudiantes sordos expresan en una segunda entrevista luego de haber cursado literatura por primera vez, han sido significativas para visualizar la existencia de un alejamiento de la escritura. El curso de literatura de tercer año de Ciclo Básico buscó generar una experiencia de lectura de textos ficcionales y de creación ficcional en LSU sobre la que indagué en las entrevistas realizadas al finalizar el año.

Las entrevistas a los estudiantes oyentes contribuyeron a una mayor comprensión de las respuestas de los estudiantes sordos. Resultaron significativas las opciones unánimemente no seleccionadas por los estudiantes sordos y sí marcadas por los oyentes entrevistados. Cotejar y comparar las respuestas seleccionadas permite visualizar más claramente la relación de los sordos con la escritura, ya que el alejamiento de las prácticas letradas parece ser una característica de los adolescentes de hoy, oyentes y sordos. Los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes oyentes permiten observar un vínculo

distante de los estudiantes sordos con la escritura que los caracteriza y diferencia de los estudiantes oyentes. La particularidad de este vínculo parece relacionarse no sólo como consecuencia de un contexto familiar y social (a veces similar al de los estudiantes oyentes) sino vinculado con factores socioculturales, lingüísticos e identitarios que entretejen las representaciones de los usos y funciones de las lenguas que hablan.

III.1.b.1. Conciencia del repertorio lingüístico.

Indagar acerca del repertorio lingüístico implica conocer qué lenguas hablan, qué lenguas dicen hablar y con qué lenguas se identifican. El repertorio lingüístico de las personas sordas establece una clara distribución funcional y social de las lenguas que lo conforman: la LSU en el plano de la oralidad y el español en el plano de la escritura.

El vínculo con la escritura de las personas sordas se enmarca como una relación establecida con la segunda lengua de su repertorio lingüístico en el plano de la escritura. Como se observa en la tabla 3 los estudiantes sordos entrevistados son hablantes de LSU e integran en su mayoría (94%) un núcleo familiar oyente. Sólo un estudiante sordo habla LSU con sus padres sordos desde la infancia. Los demás estudiantes sordos integran familias oyentes que no usan la LSU para comunicarse. Sin embargo el 100% de los estudiantes sordos se identifica con la LSU como su lengua natural (Tabla 4), incluso aquellos estudiantes que no son hablantes fluidos en esta lengua dado que la adquirieron tardíamente.

Estos datos parecen reflejar una fuerte identidad lingüística vinculada a la LSU porque ninguno de ellos se identifica como hablante de español. Sin embargo, esta observación se muestra contradictoria en relación a las respuestas que estos mismo sujetos dan al preguntarles si conocen otra lengua. El 100% de los estudiantes sordos responde de forma afirmativa y refiere al inglés. (Tabla 5) Resulta desconcertante que ningún estudiante sordo nombre el español como una lengua que conoce dado que ésta es, para las personas sordas, la segunda lengua de su repertorio lingüístico. Quizás la forma en que fue formulada la pregunta

haya teñido el tipo de contestación obtenida. Por este motivo, aunque no era una pregunta diseñada previamente, indagué específicamente al respecto preguntando por su conocimiento del español (Tabla 6). El 100% de los estudiantes sordos entrevistados identifican al español como incluido en la LSU o quizás, a la LSU incluida en el español. En sus contestaciones, un 62% de ellos, aclaran que pensaban que se les preguntaba por otra lengua aparte del español, la cual obviamente ellos conocían e incluían al referirse a la LSU. Estas repuestas sugieren que los estudiantes sordos entrevistados no perciben las diferencias lingüísticas entre ambas lenguas. Entiendo que esta confusión se relaciona con la particularidad de su repertorio lingüístico en relación a los límites entre la distribución funcional de las lenguas que lo integran.

La ausencia de reconocimiento de la LSU como una lengua diferente e independiente del español la he percibido frecuentemente desde mi práctica de enseñanza así como desde mi rol de intérprete. En el registro de las observaciones del año 2004 (Anexo VI.3.4:134) detallo mi sorpresa frente al desconocimiento del concepto y de la seña de "traducción" en LSU dado que entendía, que si se consideraban a sí mismos como individuos bilingües, deberían conocer este término. Los datos recolectados en las entrevistas junto con las observaciones que he registrado sugieren una clara confusión de los adolescentes sordos acerca de las lenguas que hablan. No manifiestan tener una clara conciencia acerca de la LSU como una lengua gestual- visual distinta de la modalidad escrita del español. Entiendo que esta confusión, generalmente manifestada por las personas oyentes, no vinculadas a las personas sordas, se relaciona con la representación lingüística (Bourdieu, 1982) que la nominación "Lengua de Señas Uruguaya" establece. El adjetivo "uruguaya" refiere, a nivel representacional, una relación de dependencia con la lengua usada en nuestro país y refuerza la creencia de que la lengua de señas es dependiente del español. Seguramente, esta representación, conviva también en los adolescentes sordos que comienzan a verse a sí mismos como hablantes de otra lengua. Asimismo, este tipo de confusiones se vincula con los procesos de construcción de identidad que transitan los adolescentes sordos. En este proceso, lo que los otros dicen de nosotros es relevante y entreteje la

narración que intersubjetiva que construye nuestra identidad (Goolishian y Anderson, 1994). Es relevante reiterar que el 94% de los estudiantes sordos consultados en esta investigación integra una familia oyente que no habla su lengua natural. Esto implica que desde el hogar no hay un reconocimiento de una diferencia lingüística vinculada a la sordera. Seguramente no es desde la familia que son narrados como sujetos sordos, hablantes de lenguas de señas. Esta mirada hacia su identidad lingüística comienza a ser percibida por ellos en la adolescencia dentro de las instituciones educativas que promueven una narración lingüística de la sordera. Los estudiantes sordos entrevistados expresan una fuerte identidad lingüística vinculada a la LSU pero en la representación que manifiestan de su lengua conviven las representaciones sociales de la sordera de la comunidad oyente.

Entiendo que el espacio educativo es crucial en la construcción de quiénes somos y siguiendo a Sarup (1996) creo que la identidad es de algún modo un efecto de la socialización institucional. Las instituciones vinculadas a la educación de los sordos deben acompañar explícitamente estos procesos teniendo en cuenta las representaciones lingüísticas que los sordos y los oyentes tienen acerca de las lenguas que participan en el aula.

II.1.b.2. Usos y funciones de la escritura

II.1.b.2.1. Usos y funciones de la escritura en su producción.

Los datos obtenidos en relación a los contextos de uso de la escritura muestran que los estudiantes sordos producen más textos escritos en contextos de uso público que en contextos íntimos (Tabla 7). Se observa un uso vinculado a contextos orales como el chat y el mail así como un uso fuertemente vinculado al ámbito educativo.

El uso público de la escritura vinculado a contextos orales y al ámbito institucional concuerda con el carácter ágrafo de su lengua natural y con el valor psicológico de la lengua que usan y con la que se identifican. La escritura se ubica

como una lengua usada con los oyentes y en los espacios en que ésta es requerida. Las opciones vinculada a contextos íntimos o privados (cartas, diario íntimo) fueron seleccionadas por un 6% de los estudiantes sordos, 1 de 16 tiene un diario íntimo y 1 en 16 escribe cartas. El español no es usado como lengua de intimidad dado que la escritura no parece usarse en su función expresiva. La LSU es la lengua que el 100% de los estudiantes sordos entrevistados manifiesta identificarse por lo que es esperable, que no use se segunda lengua para expresar su subjetividad de forma privada.

Los estudiantes oyentes también producen más textos escritos en un uso público que privado. El 38% de los estudiantes oyentes tiene un diario íntimo y un 25% escribe cartas, al igual que los estudiantes sordos producen textos escritos en espacios institucionales vinculados al estudio pero, en sus contestaciones se observa una distribución homogénea entre los usos que seleccionaron para producir escritura (Tabla 7). Además de seleccionar todas las opciones planteadas, un 4% de los estudiantes oyentes manifiestan producir textos escritos en otros ámbitos no previstos en las preguntas pre diseñadas.

Los estudiantes sordos no marcaron la producción de textos escritos como registro memoria y tampoco indican la posibilidad de escribir en otros contextos no contemplados en la formulación de las preguntas. El uso de la producción de textos como registro memoria integra los usos privados de la escritura. Las diferencias al respecto entre los estudiantes sordos y oyentes han sido tan considerables que su análisis ha requerido una atención particular que desarrollaré en un apartado específico. (II.1.b.2.4. La escritura como registro).

II.1.b.2.2. Usos y funciones de la lectura

La lectura de textos escritos se observa relacionada con el estudio en un 100% de los estudiantes sordos y oyentes entrevistados. Además, el 100% de los estudiantes sordos afirman que lee en el chat mientras que el 100% de los estudiantes oyentes lee mails. Se observa también una diferencia significativa en relación a la selección del tipo de textos escritos que leen (novelas, cuentos y

diarios) así como en la lectura de los textos escritos para recordar. (Tabla 8)

Siguiendo el orden establecido en sus contestaciones la lectura es usada por los estudiantes sordos por el 100% vinculada al estudio y al chat, le sigue el mail por un 62%, luego los cuentos por un 31% y los diarios por un 6%. Estos datos muestran que los estudiantes sordos leen más los textos escritos vinculados a contextos públicos. Se observa una fuerte vinculación de la lectura al ámbito institucional. En varias ocasiones he consultado a estudiantes sordos y oyentes respecto a su actitud frente a palabras que desconocían. Las respuestas de los estudiantes oyentes oscilan entre la consulta a alguien de la familia, a un compañero y al diccionario, mientras que los estudiantes sordos siempre responden que le preguntan al profesor. Estas respuestas coinciden con los datos obtenidos en esta instancia: la práctica de lectura se ubica prioritariamente en el ámbito institucional para sordos y oyentes. La diferencia significativa radica que para los sordos la lectura sucede casi exclusivamente en el ámbito institucional mientras que los oyentes la realizan también en otros espacios.

Los datos obtenidos muestran también un uso de la lectura por parte de los estudiantes sordos en contextos orales. El chat constituye una modalidad de escritura muy cercana a la oralidad, es el registro escrito de un diálogo que no requiere la construcción de un contexto autónomo como el que es necesario referir en un mail. Los oyentes entrevistados no seleccionaron por unanimidad que escriben en el chat sino que lo hacen en el mail (Tabla 8), seguramente porque el chat se vincula con una comunicación oral casi instantánea mientras que los mails no requieren sostener la comunicación para que ésta se realice. Para los estudiantes sordos en cambio, chatear es usar la escritura de su segunda lengua para leer y escribir.

En relación a los tipos de textos escritos seleccionados por los estudiantes sordos y oyentes se observan diferencias significativas. En primer lugar, al igual que en los contextos de uso referidos a la producción de textos escritos, no todas las opciones son seleccionadas por los estudiantes sordos. La opción “novelas” no fue seleccionada por ninguno de los estudiantes sordos (Tabla 8). Los datos recabados muestran que los estudiantes sordos leen más cuentos (31%) que

diarios (6%). Resulta interesante observar que en la misma entrevista el 96% de ellos responde que nunca ha leído un libro (Tabla 15). A nivel representacional los estudiantes sordos vinculan la lectura con los textos ficcionales breves aunque no parece que exista una verdadera experiencia de lectura de cuentos. El 31% de los estudiantes selecciona la lectura de cuentos pero ninguno marca la lectura de novelas. Quizás la brevedad de los cuentos posibilite la lectura mientras que la extensión de la novela la mantiene como una práctica ajena para los estudiantes sordos. Por su parte, el 8% de los estudiantes oyentes selecciona la lectura de novelas y un 21% la de cuentos. Para los estudiantes oyentes la lectura se vincula más con la lectura de diarios (42%) que con la lectura ficcional. Al igual que los estudiantes sordos los estudiantes oyentes leen más cuentos (42%) que novelas (21%). Sin embargo, la extensión de la novela no inhabilita su lectura como sí lo hace para los estudiantes sordos.

Las opciones vinculadas a un contexto de uso íntimo son aquellas que sugieren una práctica individual y autónoma como la lectura de cuentos, de novelas o de diarios. Sólo un estudiante sordo (6%) selecciona la lectura de diarios, ninguno selecciona la opción novelas. La opción cuentos, marcada por un 31% de los estudiantes sordos, se contradice con otros datos recabados en la misma entrevista. Es así que, los estudiantes sordos parecen no usar la escritura, vinculada a la lectura, en contextos privados o íntimos sino que ésta es usada casi exclusivamente en el plano de la interacción. Los estudiantes oyentes leen más textos informativos que textos ficcionales: 42% selecciona la lectura de diarios, 21% la lectura de cuentos y sólo el 8% lee novelas. Los datos muestran que la lectura de textos escritos para los estudiantes oyentes es usada en ámbitos públicos y privados (Tabla 8).

II.1.b.2.a. Relaciones entre la lectura y la producción de textos escritos

Las opciones marcadas por los estudiantes sordos y oyentes respecto al uso de la escritura, tanto en su producción como en su lectura, son datos relevantes para visualizar las relaciones con la escritura atendiendo a sus modalidades de

uso. La siguiente tabla presenta los datos recabados agrupados según el uso de la escritura en la lectura y producción de textos.

Tabla 8a: Relaciones entre los usos de la lectura y producción de textos escritos

RELACIONES ENTRE USOS DE LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
	LEER EN EL CHAT	16	100%	10
LEER MAILS	10	62%	24	100%
ESCRIBIR EN EL CHAT	3	19%	11	46%
ESCRIBIR MAILS	4	25%	8	33%

Se observa, tanto para los estudiantes sordos y oyentes, un uso mayor de la escritura en la lectura que en la producción. Las relaciones entre leer y producir, observada en los usos de la escritura para los estudiantes sordos son diferentes a las que se observa para los estudiantes oyentes. Los estudiantes sordos leen más mails (62%) que los que escriben (25%) así como leen más en el chat (100%) que lo que escriben en el chat (19%). Los estudiantes oyentes leen más mails (100%) que los que escriben (33%) y en el chat leen y producen de forma indistinta (42% y 46%).

Entiendo significativa esta diferencia entre la lectura y la producción escrita en el chat que se observa para los estudiantes sordos. Existe un uso diferenciado de la escritura según implique la práctica de lectura o la de producción. Un 100% lee a través del chat pero sólo un 19% escribe en el chat. Las diferencias entre comprender y producir en una segunda lengua podrían explicar esta variación vinculada con los procesos de inter comprensión entre las lenguas de su repertorio.

De mi observación y contacto con los estudiantes sordos observo que reciben mensajes escritos y los comprenden pero que no los responden dado que no se sienten seguros en la producción escrita del español. He observado que son conscientes de su escasa competencia en esta segunda lengua lo que les avergüenza frente a sus pares oyentes. No se sienten seguros al escribir, dudan sobre cómo se escriben las palabras que quieren expresar. Es común que los sordos consulten a los oyentes respecto a su escritura en un mensaje de texto para

asegurarse que sean comprendidos por su destinatario oyente. Seguramente esta diferencia entre leer y producir en su segunda lengua repercute en una práctica conversacional pasiva en el chat: demoran en responder, responden a través de signos (emoticones, o.k., entre otros) para manifestar que han recibido el mensaje o simplemente no responden. Sin embargo, se observa que los estudiantes sordos usan la escritura más en el chat que en el mail. En los estudiantes oyentes se observa un menor uso del chat así como un mayor uso del mail. Aunque el mail y el chat son contextos de uso vinculados con la oralidad, el chat es en sí mismo un diálogo escrito más cercano a la oralidad que el mail. Este último, puede variar en sus formas, pero requiere un contexto de escritura más autónomo (Ong, 1987) que el del chat.

Los datos obtenidos muestran claramente que los estudiantes sordos usan la escritura en el plano de la interacción y estrechamente vinculados a contextos orales y educativos. No parecen ser usos significativos de la escritura aquellos vinculados a un ámbito privado de disfrute y reflexión individual. La lectura solitaria y autónoma aparece vinculada a la necesidad de información: un 100% de los estudiantes sordos cree que la lectura sirve para informar y para registrar información. (Tabla 9)

Es significativo que el 100% de los estudiantes sordos no refiera al disfrute y a la diversión relacionada a la lectura. Mientras que ningún estudiante sordo seleccionó que la lectura sirve para divertirse, el 100% de los estudiantes oyentes sí lo hicieron. Un 25% de los estudiantes sordos cree que la lectura sirve para imaginar y un 0% la vincula con la acción de crear. Por su parte un 38% de los estudiantes oyentes seleccionan la función imaginativa de la lectura y un 4% la de crear (Tabla 9).

Las representaciones que los estudiantes sordos manifiestan acerca de las funciones de la escritura tienen su correlato con una ausencia de experiencias ficcionales en la infancia y de experiencias de creación ficcional. (Ver Tablas 11-12 y 21 en apartado II.2.a.1.). Seguramente, para poder vincular la escritura con la posibilidad de imaginar, es necesario haber tenido la experiencia individual o compartida de lectura ficcional. De igual manera vincular la idea de crear a través

de la escritura requiere una experiencia previa de creación ficcional. Los estudiantes sordos no han tenido en su infancia estas experiencias, por lo que la lectura se vincula exclusivamente a su función informativa. Las opciones seleccionadas por los estudiantes sordos respecto a las funciones de la escritura fueron las de informar, registrar información y generar opinión. Sólo un 25%, cuatro estudiantes, refiere a imaginar. Los estudiantes oyentes reconocen la función informativa de la lectura (100%) pero también en un 100% la vinculan al disfrute y a la diversión.

En una segunda entrevista realizada a los mismos informantes luego de haber cursado literatura de Ciclo Básico por primera vez se observa una valoración antes no seleccionada respecto las funciones de la escritura. En la tabla 10 el 100% afirma que si tienen hijos sordos les contarán historias en LSU para "aprender mejor y más rápido", "les contaría mi vida, mis dibujos" "les serviría para todo" "para crecer y disfrutar" "para aprender y disfrutar" "para aprender". Es interesante que en sus respuestas la narración de historias aparece vinculada al aprendizaje pero también al disfrute, lo que no surgió naturalmente en la primera entrevista a comienzo de año. Es posible que la experiencia recreativa de lectura en LSU propuesta desde la clase de literatura haya repercutido en esta valoración hacia los textos escritos.

La experiencia de una obra literaria es una experiencia del tipo estético que los estudiantes sordos tienen por primera vez. Esta experiencia estética está vinculada a una actitud hacia el texto literario que sólo al ser ejercitada y experimentada (tanto en la creación como en la lectura ficcional) puede ser comprendida.

Nuevamente, en la segunda entrevista, se reitera la fuerte vinculación de la escritura con el aprendizaje y el estudio pero además surge una valoración de la función expresiva de la escritura: "les contaría mi vida, mis dibujos" que tampoco había sido jerarquizada por los estudiantes sordos antes de cursar literatura por primera vez.

III.1.b.2.3. La escritura como registro

Una de las funciones más relevantes de la escritura es el registro. Esta función se vincula con su origen y su función. Sin embargo, para los estudiantes sordos entrevistados, la escritura no aparece vinculada al uso de registro nemotécnico como sí aparece por unanimidad en estudiantes oyentes de su misma edad (Tabla 7 y Tabla 8). Ningún estudiante sordo seleccionó la opción registro de memoria como una práctica de producción escrita ni de lectura de la escritura. Los estudiantes oyentes, por el contrario, producen textos escritos como práctica de registro: el 95% produce textos escritos para recordar y el 100% seleccionó el uso de la escritura como ayuda de memoria. La siguiente tabla presenta los datos recabados en relación a la función de registro de la escritura:

Tabla 10a: Función de registro de la escritura en la lectura y la producción de textos

FUNCIÓN DE REGISTRO DE LA ESCRITURA	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS COMO REGISTRO MEMORIA	0	0%	23	95%
LECTURA DE TEXTOS ESCRITOS COMO REGISTRO MEMORIA	0	0%	16	100%

Los datos obtenidos acerca de sus prácticas de lectura del Español concuerdan con los vinculados a la producción en su segunda lengua. Los estudiantes sordos no escriben textos escritos para recordar. Además ninguno de los estudiantes sordos selecciona la opción registro de memoria como práctica de lectura de textos escritos. Las limitaciones del repertorio (Beebe y Giles, 1984) en su segunda lengua seguramente repercutan en las funciones de la escritura que usan los estudiantes sordos.

La relación de los sordos con la escritura se establece desde un uso diferente en una de sus funciones más relevantes. Ong (1987) plantea que en las culturas orales uno sabe lo que puede recordar y que la experiencia es intelectualizada mnemotécnicamente. En mis observaciones registro que la mayoría de los estudiantes del grupo no mira el texto escrito para responder las preguntas, lo hacen desde la comprensión del texto en LSU. Es significativo que

el 100% de los estudiantes sordos seleccionan la opción "registro de información" como una función de la lectura (Ver Tabla 9). Leer parece ser una forma de registrar información seguramente en su memoria. Los datos obtenidos en relación a la función de registro de la escritura reflejan que los estudiantes sordos entrevistados, hablantes de LSU, se vinculan con la modalidad escrita de su segunda lengua desde las estrategias cognitivas de su lengua natural.

De mi observación participante he registrado la ausencia de este uso de la escritura dentro del salón de clase. Escribir lo que está escrito en el pizarrón no funciona como un acto de registro significativo de lo trabajado en clase. Tampoco registrar lo que deben traer o hacer es una práctica usual para los estudiantes sordos. En mi registro diario del año 2004 detallo varias veces la importancia de la memoria y la ausencia de un uso de la escritura para registrar:

- "No hicieron la tarea domiciliaria: la causa fue no poder escribir lo que pensaban" (Anexo VI.3.4:137, Miércoles 23/04/04).
- "Observo que intentan recordar la pregunta en LSU y no leen la propuesta escrita nuevamente". (Anexo VI.3.4:138, Sábado 9/05/04)
- "Un estudiante me dice que se había olvidado de la seña de argumento y no pudo comprender lo que tenía que hacer" (Anexo VI.3:143, Miércoles 11 /06/04).
- "Les cuesta ver y leer en el cuaderno. Hablan desde la memoria. Yo les pido que lean, que lo tienen anotado, para eso sirve la escritura. Pedro dice que prefiere la memoria porque las palabras se las olvida" (Anexo VI.3.4:148, Miércoles 17/09/04).

La memoria en los estudiantes sordos es usada como una herramienta poderosa de registro que desplaza a la función mnemotécnica de la escritura. La capacidad de la memoria verbal (Ong, 1987) es una valiosa cualidad en las culturas orales. Mientras se pueda recordar no es necesario usar la escritura como registro. En el caso particular de los estudiantes sordos, el registro no es en una lengua que conocen y manejan con fluidez, por lo que el acto de registrar nunca es espontáneo y autónomo. El registro a través de la modalidad escrita de su segunda lengua no funciona como tal ya que no manejan con seguridad la lengua en que lo

realizan. El escaso conocimiento de español en su modalidad escrita no habilita la función de registro en los estudiantes sordos. Siguiendo los planteos de Beebe y Giles (1984) para que haya una estrategia de convergencia o divergencia debe haber repertorio, si no se maneja el código la estrategia no está disponible. Por lo tanto, es esperable que los estudiantes sordos no vinculen la escritura con la función nemotécnica y, a pesar de usarla en ámbitos institucionales donde permanentemente es necesario recordar y registrar, ésta no sustituye la memoria verbal que los caracteriza como hablantes de una cultura vinculada a la oralidad. Seguramente, el uso de la función registro de la escritura, constituye un indicador claro de las diferencias culturales entre sordos y oyentes.

III.2. Vínculos de los estudiantes sordos con lo ficcional

En esta parte de la investigación presento los datos obtenidos en relación al vínculo de los estudiantes sordos con lo ficcional escrito y con lo ficcional en su lengua natural, la LSU. Entiendo relevante diferenciar el vínculo de la lectura ficcional, en su segunda lengua, respecto al de creación ficcional en su primera lengua. Los datos son presentados proponiendo esta diferenciación: experiencias de lectura ficcional (modalidad escrita del español) y experiencias de creación ficcional (LSU).

En una segunda instancia abordo el análisis de los datos manteniendo esta distinción. A su vez los datos son agrupados en un antes y un después de haber cursado literatura por primera vez. Es objetivo de esta investigación evaluar prácticas metodológicas dentro del aula que atiendan al vínculo de los estudiantes sordos con la escritura por este motivo la segunda entrevista, realizada luego de cursar literatura, buscó indagar nuevamente acerca de sus representaciones con la escritura. El curso de literatura explicita una propuesta pedagógica que intenta acercar los textos literarios a los estudiantes sordos atendiendo a las características socio culturales de la comunidad sorda y de su lengua natural. El desarrollo de esta propuesta pedagógica es abordado en el capítulo III.3. de esta investigación.

III.2.a. Presentación de los datos recabados

La lectura ficcional se vincula con la relaciones de los estudiantes sordos con su segunda lengua mientras que la creación ficcional lo hace con la LSU. Esta diferenciación en relación a las prácticas de uso de las lenguas del repertorio lingüístico de las personas sordas orienta la presentación de los datos recabados en dos grandes dimensiones: experiencias de lectura ficcional (español) y experiencias de creación ficcional (LSU).

III.2.a.1. Experiencias de lectura ficcional

En relación a sus experiencias de lectura ficcional diferencio tres

instancias: la lectura ficcional en la primera infancia; la lectura ficcional antes de cursar literatura y después de cursar literatura en liceo N° 32 de Montevideo.

III.2.a.1.1. Lo ficcional en la primera infancia

Las preguntas realizadas buscaron indagar acerca de la existencia y del contexto de estas experiencias de lectura: si les leían historias, quiénes les leían y dónde lo hacían. Los datos recabados al respecto en una primera entrevista fueron contrastados en la segunda entrevista realizada luego de cursar literatura.

Tabla 11: Experiencias de lectura ficcional en la infancia

¿TE LEÍAN HISTORIAS DE NIÑO?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
	SI	2	12%	20
NO	14	88%	4	16%

Tabla 12: Contextos de lectura ficcional en la infancia

¿EN QUÉ SITUACIONES TE LEÍAN? ¿QUIÉN LO HACÍA?	SORDOS (2)		OYENTES (20)	
	FAMILIA	1	50%	15
ESCUELA	1	50%	5	25%

El 12% de los estudiantes sordos entrevistados afirma que le leían historias en la infancia. De ellos, a un 50% le leían en la escuela y un 50% en el ámbito familiar. El 88% de los estudiantes sordos responde que nunca le leyeron historias en la infancia. Al 88% de los estudiantes oyentes le leían historias en su infancia, un 75 % de ellos refiere a su familia y el 25% a la escuela. El 16% de los estudiantes oyentes responde que nunca le leyeron historias cuando eran niños.

Tabla 13: Segunda entrevista luego de cursar literatura

¿CUANDO ERAS NIÑO TE CONTABAN HISTORIAS INVENTADAS EN LSU?	SORDOS (11)	
	SI	2
NO	9	82%

Tabla 14: Segunda entrevista luego de cursar literatura

¿QUIÉN TE CONTABA LAS HISTORIAS?	SORDOS (2)	
	MAMÁ	1
MAESTRA	1	50%

En una segunda entrevista realizada sólo a los estudiantes sordos, se mantiene la misma proporción. El 82% afirma que no le contaban historias en su niñez y el 18% responde que sí lo hacían. De éstos últimos un 50% responde que las historias eran contadas por su mamá y un 50% por su maestra.

II.a.2.1.2. Experiencias de lectura ficcional antes de cursar literatura

Las preguntas formuladas indagaron acerca de sus lecturas y de su valoración acerca de la experiencia de leer y de ser leídos antes de cursar literatura por primera vez.

Tabla 15: Experiencia de lectura autónoma

¿HAS LEIDO ALGUN LIBRO?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
SI	1	6%	22	92%
NO	15	94%	2	8%

Tabla 16: Gusto por la lectura ficcional

¿TE GUSTA LEER?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
	SI	10	62%	16
NO	6	38%	8	33%

Tabla 17: Gusto por ser leídos por otros

¿TE GUSTA QUE TE CUENTEN HISTORIAS?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
	SI	14	87%	21
NO	2	13%	3	13%

El 94% de los estudiantes sordos nunca ha leído un libro. Un 62% responde que le gusta leer y un 38% que no le gusta. Al 87% de los estudiantes sordos le gusta que le cuenten historias y a un 13% no. El 6% de los estudiantes sordos ha leído algún libro. El 8% de los estudiantes oyentes nunca ha leído un

libro. Un 67% responde que le gusta leer y un 33% que no le gusta. Al 87% de los estudiantes oyentes le gusta que le cuenten historias y a un 13% no. El 97% de los estudiantes oyentes ha leído algún libro.

II.2.a.1.3. Experiencias de lectura ficcional en clase de literatura

Luego de cursar literatura, en una segunda entrevista, los estudiantes sordos fueron consultados acerca de sus preferencias respecto a los textos literarios estudiados en clase y de sus expectativas en relación a la literatura.

Tabla 18: Afinidad con la literatura

¿TE GUSTÓ LITERATURA?		
SI	11	100%
NO	0	0%

Tabla 19: Expectativa y novedad en relación a la literatura

¿DESCUBRISTE ALGO NUEVO?		
SI	7	63%
NO	4	37%
¿TE IMAGINABAS ALGO PARECIDO EN SEGUNDO AÑO?		
SI	7	63%
NO	4	37%
¿CONOCÍAS EL TIPO DE HISTORIAS QUE ESTUDIASTE ESTE AÑO?		
SI	0	0%
NO	11	100%

Luego de cursar literatura todos los estudiantes sordos responden que les gustó la asignatura. El 63% afirma que descubrió algo nuevo y el 37% responde que no fue una novedad. Un 63% afirma que imaginaba algo similar y un 37% no imaginaba sobre qué trataba literatura. El 100% afirma que no conocía el tipo de historias estudiadas en literatura.

Tabla 20 : Preferencias literarias

¿QUÉ TEXTO TE GUSTÓ MÁS?		
"LOS POCILLOS" DE M. BENEDETTI	7	63%
"RODRÍGUEZ" DE F. ESPÍNOLA	3	27%
"LA UÑA" DE MAX AUB	1	9%

¿QUÉ TE GUSTÓ MÁS?		
LOS CUENTOS CORTOS	1	9%
OPINAR Y CREAR CUENTOS	3	27%
"RODRÍGUEZ" Y BIOGRAFÍA DE H. Q.	4	37%
TODO	3	27%

Las contestaciones acerca de sus preferencias no estaban pautadas en las preguntas. Las respuestas presentadas son agrupadas atendiendo a las reiteraciones y sin dejar fuera ninguna de las respuestas. Cada una de ellas constituye un dato relevante dado que fueron elegidos, entre otros textos, por los estudiantes. Al 63 % le gustó más el cuento "Los pocillos" de Mario Benedetti, al 27% "Rodríguez" de Francisco Espínola y al 9% "La uña" de Max Aub. Un 37% de los estudiantes responde que lo que más le gustó de Literatura fue el cuento "Rodríguez" y la biografía de Horacio Quiroga. Un 27% responde que le gustó todo y a otro 27% le gustó más opinar y crear cuentos.

III.2.a.2. Experiencias de creación ficcional en LSU

En relación a sus experiencias con lo ficcional en LSU distingo la experiencias de narraciones ficcionales (conocimiento de narraciones en LSU) de las experiencias de creación ficcional en su lengua.

III.2.a.2.1. Narraciones ficcionales en LSU

Las preguntas formuladas indagaron acerca de su conocimiento de narraciones en LSU y de su valoración como narradores ficcionales. Se consultó también acerca de su interés por generarlas.

Tabla 21: Valoración de sí mismos como narradores

¿TE CONSIDERAS BUEN NARRADOR?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
	SI	16	100%	17
NO	0	0%	7	29%
	SORDOS(16)		OYENTES (17)	
DE CHISTES	12	75%	1	6%
DE ANÉCDOTAS REALES	4	25%	1	6%
DE HISTORIAS IMAGINADAS	0	0%	15	88%

Todos los estudiantes sordos se ven a sí mismos como buenos narradores. El 29% de los estudiantes oyentes cree que no es un buen narrador mientras que el 71% sí lo hace.

Tabla 22: Conocimiento sobre ficciones en LSU.

¿CONOCES HISTORIAS DE FICCIÓN EN LSU?		
SI	0	0%
NO	11	100%
¿POR QUÉ CREES QUE NO HAY?		
NO SÉ	11	100%

Tabla 23: Gusto por los libros en LSU

¿TE GUSTARÍA QUE EXISTIERAN LIBROS EN LSU?		
SI	10	91%
NO	1	9%
¿LOS MIRARÍAS?		
SI	10	91%
NO	1	9%

Tabla 24: Interés por colaborar con la creación de libros en LSU.

¿TE GUSTARÍA PARTICIPAR EN LA CREACIÓN DE UN LIBRO DE HISTORIAS EN LSU?		
SI	10	91%
NO	1	9%

Tabla 25: Valoración de la lectura en LSU para los niños sordos

¿CREES QUE A LOS NIÑOS SORDOS LES GUSTARÍA QUE LE CUENTEN HISTORIAS EN LSU?		
SI	11	100%
NO	0	0%

El 100% de los estudiantes sordos no conoce historias de ficción en LSU y no sabe por qué no hay. El 91% manifiesta que le gustaría que existieran libros en LSU, los miraría y le gustaría participar en la creación de un libro de historias en su lengua. El 9% manifiesta que no le gustaría que existieran libros en LSU, no los miraría y no le gustaría participar en su elaboración. Todos coinciden (100%) que a los niños sordos les gustaría que le cuenten historias en LSU:

III.2.a.2.2. Creación ficcional en LSU en clase de literatura

Respecto a su experiencia de creación ficcional en clase de literatura se consultó respecto a sus experiencias previas de creación ficcional y a la valoración de esta experiencia en clase de literatura. Se indagó específicamente acerca del proceso de creación: cómo y qué fue necesario crear para construir un texto ficcional.

Tabla 26: Experiencia de creación ficcional

¿HAS INVENTADO ALGUNA HISTORIA O POEMA?	SORDOS (16)		OYENTES (24)	
	SI	4	25%	15
NO	12	75%	9	38%

Tabla 27: Gusto por la creación ficcional

¿TE GUSTÓ INVENTAR UNA HISTORIA EN LSU?		
SI	10	91%
NO	0	0%
NO INVENTÓ	1	9%

Un 62% de los oyentes entrevistados afirma haber creado una historia o poema y un 38% afirma nunca haberlo hecho. Un 75% de los estudiantes sordos responden que nunca ha inventado una historia o un poema; un 25% responde sí lo ha hecho. Luego de cursar Literatura y experimentar la creación ficcional en su lengua natural, el 91% de los estudiantes sordos manifiesta que le gustó inventar una historia.

Tabla 28: Acerca del proceso de creación

¿CÓMO INVENTASTE LA HISTORIA?		
IMAGINÉ	9	82%
SOÑÉ	1	9%
NO INVENTÓ	1	9%

Tabla 29: Acerca de la construcción ficcional

¿LA INVENTASTE DE UNA VEZ O FUISTE CAMBIANDO LA IDEA INICIAL?		
HUBO CAMBIOS	10	91%
FUE REAL	1	9%

El 9%, refiere a la veracidad de la historia que contó en su lengua. El 83% de los estudiantes sordos afirma que imaginó la historia que creó, el 9% la soñó y un 9% explicita que no la inventó. Un 9% reconoce modificaciones en el proceso de creación, mientras que un 9% reitera que su historia fue real.

Tabla 30: Elemento creados en el mundo ficcional

¿QUÉ COSAS TUVISTE QUE CREAR PARA INVENTAR LA HISTORIA?		
TODO	6	60%
NOMBRES Y TÍTULO	1	10%
NOMBRES TÍTULO Y PERSONAJES	1	10%
NOMBRES LUGARES TODO	2	20%

De los estudiantes sordos que sí reconocen haber creado una historia ficcional en su lengua, el 60% afirma que tuvo que inventar todo, un 10% refiere a la creación de nombres y títulos, otro 10% responde haber inventado nombres, título y personajes y un 20% inventó, nombres lugares y todo. Las contestaciones presentadas en la Tabla 28 - acerca del proceso de creación y Tabla 30 - elementos creados en el mundo ficcional - no estaban prediseñadas sino que responden a la variedad de las respuestas de los informantes contemplando todas las contestaciones recabadas.

III.2.b. Análisis de los datos presentados

III.2.b.1. Experiencias de lectura ficcional

III.2.b.1.1. Lo ficcional en la primera infancia

En el entorno familiar de los estudiantes sordos entrevistados no se habla la LSU (Tabla 3). Solamente un estudiante, hijo de padres sordos habla LSU desde la infancia. La familia, en tanto agente primario de socialización, constituye un primer ámbito de inserción a la lectura ficcional compartida. La diferencia entre los estudiantes sordos y los estudiantes oyentes al respecto evidencia que, la ausencia de una lengua en común, para el caso de los estudiantes sordos, seguramente inhabilita una lectura compartida con sus padres oyentes.

En una segunda entrevista realizada sólo a los estudiantes sordos, indagué nuevamente sobre sus experiencias en la infancia con la narración ficcional. A pesar que la población ha cambiada por motivos explicitados en el desarrollo de los aspectos metodológicos, la relación se mantiene: 82% de los estudiantes sordos afirman que de niños nunca les contaron narraciones ficcionales en LSU (Tabla 13).

Los estudiantes sordos que nacen en hogares oyentes en los que no se habla LSU no tienen desde su primera infancia un entorno propicio para relacionarse con los textos escritos ficcionales. El entorno familiar lingüístico configura un obstáculo para el acercamiento afectivo a las narraciones infantiles. El alejamiento de lo ficcional escrito en la primera infancia es pautado desde la familia como consecuencia de una situación de incompatibilidad lingüística. Los niños sordos no pueden naturalmente comprender ni adquirir la lengua de su entorno. La imposibilidad de ser escuchados por sus hijos así como el desconocimiento de la LSU, condiciona la posibilidad de narrar a sus hijos sordos historias ficcionales, anécdotas e historias familiares. Seguramente también inhabilitan la narración de experiencias por parte del niño. Evidentemente estos no son los únicos factores que generan un distanciamiento ficcional en la infancia pero éstos son determinantes en la situación de los niños sordos en familias oyentes no hablantes de LSU. Muchos niños oyentes pueden tener un entorno que

no habilite un contacto afectivo con la narración ficcional pero en los estudiantes sordos entrevistados este alejamiento de la narración se presenta en una mayoría casi absoluta: el 88% de los estudiantes sordos entrevistados en una primera instancia responde que nunca les contaron historias ficcionales en su niñez, mientras que el 84% de los estudiantes oyentes responde que sí tuvo esa experiencia (Tabla 11).

Resulta interesante analizar que, para los estudiantes sordos y oyentes, la familia y la escuela son los agentes seleccionados como promotores de la experiencia de lectura ficcional. Pareciera existir una carencia de las instituciones educativas como generadoras de un contacto temprano con la lectura ficcional. Sólo 5 de 20 estudiantes oyentes a los que les leían historias en su infancia recuerda haber tenido esta experiencia en la escuela y sólo un estudiante sordo refiere a esta experiencia. Al mismo tiempo, esta carencia visualizada en el espacio educativo para sordos y oyentes, refuerza la relevancia de la familia para acercar la lectura ficcional en la infancia. Es aquí donde las diferencias surgen claramente: 15 de 24 estudiantes oyentes han tendido la experiencia de lectura compartida en el ámbito familiar mientras que sólo 1 de 16 estudiantes sordos (tablas 11 y 12).

Es significativo visualizar que el único estudiante sordo que afirma que su familia le ha leído historias ficcionales en su niñez es hijo de padres sordos. Este estudiante adquirió su primera lengua, LSU, de su entorno familiar de forma natural. En el caso de este estudiante sordo la LSU habilitó el acceso a las narraciones ficcionales desde su primera infancia. Este mismo estudiante en la segunda entrevista aclara que su mamá le contaba historias en LSU. Esto permite visualizar que la ausencia de una lengua compartida en el ámbito familiar, fundamentalmente en la primera infancia, instaura un distanciamiento hacia la lectura ficcional que no se relaciona exclusivamente con las características de la LSU. Este distanciamiento inicial se vincula con un entorno cultural que no promueva la narración como práctica de construcción y organización de las experiencias vividas porque no hay una lengua en común que habilite esta experiencia. Otro estudiante sordo afirma que "a veces la maestra sorda le contó

historias de niños" en la escuela. Nuevamente es relevante la presencia de una lengua compartida para el acceso a las narraciones ficcionales, en este caso, desde el espacio educativo con su maestra sorda.

La escuela para los niños sordos debería ofrecer la LSU que no siempre se encuentra en su entorno familiar ya que ésta es la única lengua que el niño sordo puede adquirir naturalmente. Sin embargo, los datos recabados en las dos entrevistas, parecerían indicar la ausencia de esta práctica a nivel institucional. Sólo un estudiante sordo recuerda haber tenido en la escuela una experiencia de narración ficcional en LSU (Tabla 13 y 14).

En general, los datos obtenidos muestran que, la mayoría de los estudiantes sordos no han tenido una experiencia ficcional durante su infancia, ni el ámbito familiar ni en el escolar. La ausencia de lectura ficcional en relación a su entorno familiar resulta natural dado que estos estudiantes no comparten la lengua de su familia oyente. Sin embargo, estos estudiantes sordos y oyentes, señalan no haber tenido la lectura ficcional como una práctica común a nivel escolar.

III.2.b.1.2. Experiencias de lectura ficcional antes de cursar literatura

Los datos obtenidos hasta ahora respecto a las experiencias de lectura ficcional en su infancia concuerdan con la ausencia de experiencia de lectura autónoma que se observa en la tabla 15 y refirma la relación distante de los estudiantes sordos con la escritura. El 92% de los estudiantes oyentes recuerda haber leído algún libro mientras que sólo un 6% de los estudiantes sordos afirma haberlo hecho. Este estudiante explicita que no recuerda cuál ha sido el libro que ha leído. De forma casi inversa un 2% de los estudiantes oyentes nunca leyó un libro al igual que el 94% de los estudiantes sordos entrevistados. Es significativo que a pesar de este alejamiento de la escritura (ausencia de narraciones ficcionales y en su infancia y ausencia de una experiencia autónoma de lectura ficcional) un 62% de los estudiantes sordos (10 de 16) afirma que le gusta leer (Tabla 16). Seguramente el "deber ser" de la respuesta socialmente correcta influye en este tipo de contestaciones.

No parece haber diferencias, a nivel representacional, entre estudiantes sordos y oyentes, respecto al gusto por la lectura. Asimismo, el 87% de los estudiantes sordos y oyentes afirma que le gusta que les lean historias ficcionales (Tabla 17). En concordancia con el registro de mis observaciones en clase de literatura, los datos obtenidos reflejan el disfrute de los estudiantes sordos hacia la lectura de historias imaginarias. Al igual que los estudiantes oyentes, los estudiantes sordos prefieren la experiencia de ser leídos por otros (87%) a la experiencia de la lectura autónoma (62% los estudiantes sordos y 67% los estudiantes oyentes) (Tabla 16).

La actitud de los estudiantes sordos hacia los textos ficcionales presenta sus puntos de contacto con las características de las culturas orales que propone Ong (1987). Estos estudiantes, hablantes de una lengua que no tiene escritura, mantienen un alejamiento de las prácticas letradas lo que se evidencia en el desconocimiento de ciertos acuerdos y supuestos que la lectura ficcional requiere. El pensamiento letrado presupone la existencia de la representación independientemente de los pensamientos del autor. Los estudiantes sordos en clase de literatura tienden a identificar al autor con un personaje o con el narrador. Sólo luego de experimentar la experiencia de creación de una voz ficcional pueden comprender el alejamiento que existe entre el autor y el texto ficcional. Al respecto registro en mis observaciones acerca de sus creaciones ficcionales mientras la narraban al grupo:

"Quieren parar, preguntar, asegurarse de lo que entendieron. Ya había observado esto en la preparación de las pruebas. Les costó no interrumpir, les costó entender por qué no podían preguntar si querían saber, por qué esperar. Sin embargo, luego de pasar por la experiencia de ser el narrador y ser interrumpidos entendían que molestaba y que los distraía" (Anexo VI.3.3:133).

Entiendo que esta necesidad de experimentar se vincula con el carácter empático (Ong, 1987) de las culturas orales donde aprender significa identificarse con el conocimiento logrando una identificación estrecha con lo sabido. Al mismo tiempo, es necesario visualizar que el carácter oral de la LSU, no requiere de los mismos acuerdos ficcionales establecido en los textos escritos. La escritura instaura una situación comunicativa "en ausencia", por lo que refuerza la idea de

que el sentido sería el sentido del texto y no el sentido del autor. Las lenguas que carecen de escritura, como la LSU, tienden a fusionar la identidad del autor con la emisión. Mientras que en los textos escritos se minimiza la necesidad de recurrir al contexto, en tanto se los concibe para ser reactivados por la lectura en contextos igual de indeterminados e imposibles de prever por parte del autor, en la textualidad en LSU el contexto tiene una gran importancia al igual que en las lenguas orales.

Desde la observación de mis clases de literatura he percibido el disfrute que los estudiantes sordos y oyentes manifiestan frente a la narración de ficciones. Se evidencia a través de la atención, la sorpresa, la discusión posterior y la solicitud de contar más, de conocer otras narraciones. Sin embargo los estudiantes sordos experimentan la ficción con cierta ingenuidad que se vincula con la ausencia de lectura en la infancia. La ficción entendida como un tipo de escritura alegórica (Ong, 1987) supone que los enunciados que normalmente comunican verdad, informan sobre cosas de las que se sabe son falsas. Esta noción debe ser explicitada y trabajada en el acercamiento a la literatura ya que constituye una novedad para los estudiantes sordos. La lectura ficcional implica un pacto con el lector acerca de la verosimilitud de lo narrado y éste constituye una característica del pensamiento letrado. La falta de experiencia ficcional escrita de los estudiantes sordos requiere la explicitación permanente de ese pacto.

Dada la ausencia de contacto con la ficción literaria escrita evidenciada en las primeras entrevistas, la clase de literatura se configura como un espacio de acercamiento a lo ficcional en tanto experiencia novedosa. En una segunda entrevista realizada a fin de año, los estudiantes sordos han contactado con lo ficcional escrito desde el aula y acerca de su valoración sobre este contacto buscó indagar esta segunda instancia de relevamiento de datos.

II.2.b.1.3. Experiencias de lectura ficcional en clase de literatura

En general la experiencia de cursar literatura por primera vez es valorada como positiva para los estudiantes sordos (Tabla 18). Para todos los estudiantes de

Ciclo Básico hay cierta expectativa hacia esta asignatura que tienen por primera vez. En el caso específico de los estudiantes sordos, el vínculo deteriorado o casi inexistente con los textos escritos, coloca a la literatura en el área de lo desconocido. Al preguntar sobre si la asignatura literatura era lo imaginado o esperado por ellos, un 64% afirma que fue una experiencia nueva, que no conocían ni imaginaban, mientras que sólo un 36% (4 estudiantes) responde que coincidió con lo que ellos esperaban. (Tabla 19). De estos cuatro estudiantes (36%) uno de ellos se encuentra re cursando la asignatura. Cuatro estudiantes manifiestan que sus expectativas coincidieron con lo encontrado en su curso de literatura y el 100% responde que no conocían el tipo textos que se trabajaron (Tabla 19). Un estudiante explicita que todo fue nuevo para él dado que pensaba que los cuentos eran pavadas para niños. Estas respuestas coinciden con la ausencia de lectura autónoma que se observa en la tabla 11. La mayoría de ellos asocia la idea de cuento con los cuentos infantiles que, en su adolescencia, consideran "pavadas" pero que no conocen ya que en su infancia no experimentaron la lectura de narraciones infantiles ni en su familia ni en la escuela. Muchos de ellos conocen los títulos de los cuentos clásicos infantiles pero no tienen una idea clara de la trama de la historia. No solamente se acercan a la literatura en Ciclo Básico con una ausencia de experiencia ficcional sino que además los textos ficcionales estudiados son una novedad en sí mismos por sus temáticas de interés adolescente: amor, misterio, aventura, muerte, etc.

Respecto a sus preferencias literarias cada una de las contestaciones obtenidas es en sí mismas un dato relevante ya que las respuestas no estaban previamente diseñadas. Seguramente la memoria de lo trabajado y el gusto por los textos determinaron las respuestas obtenidas. La brevedad de los textos ficcionales, la creación ficcional, y la opinión individual acerca de los cuentos leídos en clase fueron jerarquizados (Tabla 20). Los estudiantes sordos manifiestan claramente su preferencia hacia los textos breves en español. Las dificultades que tienen para leer textos escritos en su segunda lengua explica esta preferencia. Resulta significativo que en sus contestaciones jerarquizan las prácticas de aula que requieren una participación activa: la creación ficcional y la

reflexión respecto al texto. Estas dos experiencias se configuran como novedosas para los estudiantes sordos del liceo N°32 que cursan Literatura por primera vez en Ciclo Básico.

Los textos recordados y seleccionados como los más disfrutables fueron "Rodríguez" de Francisco Espínola, la biografía de Horacio Quiroga, "Los pocillos" de Mario Benedetti, y "La uña" de Max Aub. Todos aclaran que en realidad les gustaron todos los textos. Entiendo que la selección de estos textos refleja un gusto por los elementos fantásticos, una preferencia por la brevedad, así como una identificación con los personajes de los textos elegidos. Hay cuatro elementos que se reiteran y que resultan significativas para analizar la relación con la ficción escrita en clase de literatura: la brevedad, lo fantástico, la identificación con los personajes y su interés por las biografías de los autores.

a. Brevedad

Naturalmente los estudiantes sordos prefieren los textos breves porque consideran que serán más sencillos de comprender o porque requieren de un tiempo de lectura menor. La extensión de un texto narrativo es, muchas veces, un obstáculo de lectura. Como hablantes de una lengua ágrafa les resulta muy difícil recordar y vincular lo leído. La lectura autónoma de textos extensos es una práctica letrada ajena a los estudiantes sordos que se vinculan con la escritura desde una tradición oral en que el pensamiento sostenido está vinculado a la comunicación (Ong, 1987). Esta tendencia hacia la lectura breve se observa también en la ausencia de lectura de novelas. (Tabla 8). La brevedad en los textos ficcionales generalmente es acompañada por una estructura compleja que requiere del lector una atención especial hacia lo sugerido y nombrado que dificulta la comprensión en una primera lectura. A pesar de la visualización de esta dificultad en el aula, los estudiantes sordos continúan manifestando su preferencia hacia la brevedad de los textos escritos en su segunda lengua.

b. Afinidad hacia lo fantástico

Observo un gusto particular por los hechos sobrenaturales y fantásticos, tales como en los cuentos "La uña" y "Rodríguez". De los textos trabajados en clase, éstos son los únicos que presentan elementos fantásticos o sobrenaturales. Los estudiantes sordos expresan su sorpresa frente a lo insólito de los acontecimientos narrados y necesitan verificar la veracidad de la historia. El trabajo con este tipo de textos contribuyó a asimilar la noción de universo diegético para luego comprender la noción de ficción como una construcción de un mundo posible. La ruptura representacional que supone un hecho sobrenatural los aleja de la necesidad de cotejarlo con la realidad o con la vida del autor. En un texto fantástico no es posible cuestionarse acerca de la veracidad de las acciones que se narran, la verosimilitud surge como un elemento de construcción ficcional relevante a visualizar. Entiendo que los textos fantásticos explicitan lo ficcional por lo que resultan, para los estudiantes sordos, más disfrutables y fáciles de comprender. En cambio, los textos literarios que no explicitan su ficcionalidad sino que la transparentan generan confusiones en los estudiantes sordos que buscan aclararlas acudiendo a elementos fuera del texto como lo es la vida del autor.

c. Identificación con los personajes

Hay dos personajes que generación tras generación han sido los favoritos de todos los estudiantes sordos y que coinciden con la elección que los estudiantes entrevistados refieren en la segunda entrevista: Rodríguez, del cuento con el mismo nombre de Francisco Espínola y José Claudio, personaje ciego del cuento "Los pocillos" de Mario Benedetti. El primero, es un personaje que habla sólo una vez en todo el cuento, pero que, a través de sus gestos, de su actitud corporal y de su silencio expresa claramente sus emociones. En reiteradas ocasiones los estudiantes sordos me han preguntado si Rodríguez es sordo, duda que nunca me transmitieron los estudiantes oyentes. El silencio de este personaje genera en los estudiantes sordos una identificación que no se manifiesta, al menos por esta cualidad, en los estudiantes oyentes. El otro personaje seleccionado es un

personaje ciego que al recobrar su visión, lo oculta para aprovechar los beneficios que su ceguera le brinda en su relación de pareja. En el trabajo en clase con estudiantes sordos con este texto surgen referencias a situaciones particulares valoradas como provechosas en relación a su sordera. Entiendo que no es casual que los estudiantes sordos se identifiquen con personajes con los que comparten algunas características. El tema de los beneficios de la sordera en diversas situaciones cotidianas es recurrente como asunto de creación ficcional y en los chistes en LSU.

d. Interés por las biografías

Es característico de los estudiantes sordos el interés sobre la biografía de los autores, lo que llamó mi atención desde los primeros años de trabajo con estudiantes sordos (Anexo VI.3.4.:134). Las historias de vida les son particularmente atractivas, hecho que muy pocas veces sucede en grupos oyentes de forma unánime como en los grupos de sordos. La historia de vida del autor es una presencia que ellos permanentemente convocan en la lectura de textos ficcionales. Funciona como asidero de lo real que los estudiantes sordos demandan frente a la confusión que la noción de ficción les provoca. La escritura establece un lenguaje libre de contextos o un discurso autónomo (Ong, 1987), que no puede ponerse en duda ni cuestionarse directamente con el habla oral, porque el discurso está escrito separado de su autor. Para las culturas orales es relevante conocer al enunciador. Ong (1987) refiere a una "actitud de la cultura oral" que las caracteriza por la necesidad de cuestionar, de preguntar, de buscar la verdad en la figura del autor como enunciador del discurso. En las lenguas vinculadas a contextos orales, la intencionalidad lejos de ser transparente, es explicitada, quizás por este motivo la figura del autor resulte tan convocada por los estudiantes sordos.

III.2.b.2. Experiencias de creación ficcional en LSU.

III.2.b.2.1. Narraciones ficcionales en LSU

La LSU aun no ha generado un corpus de narraciones ficcionales que se transmitan entre sus miembros por lo que su experiencia con lo literario se asemeja al de las culturas ágrafas de tradición oral. Los chistes sin embargo, refieren a la sordera y a experiencias compartidas por la condición de ser sordos (intérpretes, confusiones en la comunicación con oyentes, vínculos familiares vinculados a su lengua, beneficios que les brinda ser sordo en algunas situaciones, etc.) Estos temas se observan también en las creaciones ficcionales en LSU elaboradas en clase de literatura. La narración se vincula a contextos orales (chistes y anécdotas reales), en relación a un público presente (como en el caso de los chistes) y no parece vincularse a la creación o a la imaginación. Es significativo que mientras los sordos no seleccionaron la opción de narradores de historias imaginarias, un 88% de estudiantes oyentes sí lo hicieron (Tabla 21). Sin embargo el 100% de los estudiantes sordos se considera un buen narrador: 75% de chistes, 25% de anécdotas reales y 0% de historias imaginadas. La narración no surge vinculada a la imaginación y creación sino a la recreación de sucesos acontecidos.

La narración en LSU es una práctica común que se genera con riqueza y creatividad. Los sordos se caracterizan por ser buenos narradores que manejan los climas y tensiones discursivas atentos a sus interlocutores, realizando extensos discursos y recurriendo a los más variados recursos de la oratoria. La narración oral se caracteriza por su variabilidad, la improvisación y las características del narrador. Los sordos se caracterizan por ser grandes narradores, saben cómo mantener la atención de sus interlocutores, son redundantes y acuden a la pragmática. Un buen narrador en LSU es un buen hablante de su lengua. Éstas características son enumeradas por Ong (1987) respecto a las culturas orales primarias. La LSU como lengua visual gestual se expresa en el cuerpo - el cuerpo significa - al igual que sucede en las culturas orales. En las lenguas orales la inmovilidad y el silencio son un gesto poderoso. Es interesante recordar que el

silencio del personaje Rodríguez era un dato significativo para los estudiantes sordos. La gran diferencia de la comunidad sorda respecto a las culturas orales primarias radica en el contacto con la escritura. La cultura escrita es identificada con la cultura mayoritaria y oyente. Los sordos usan la escritura cotidianamente, aunque mantienen con ella una relación particular (pautada por hablar una lengua de una comunidad lingüística minoritaria) que los caracteriza. Esta relación comparte algunos de los rasgos enumerados por Ong (1987: 41) sobre las culturas orales primarias como psicodinámicas de la oralidad.

Los estudiantes sordos entrevistados afirman no conocer la existencia de narraciones ficcionales en su lengua. El 100% afirma que no conoce narraciones ficcionales en LSU y no sabe por qué no existen. Un estudiante afirma "no sé nunca vi", expresión que refiere a la relevancia de lo visual en su lengua natural (Tabla 22). Es interesante observar que afirman no conocer narraciones ficcionales en su lengua aunque las realizan, lo que sugiere que estas narraciones no son valoradas como ficcionales para ellos. Es posible que la formulación de la pregunta guiara a una concepción de lo ficcional vinculado a lo ficcional literario escrito trabajado en el curso de literatura.

Diez de once estudiantes plantean que les gustaría poder ver libros de historias en LSU. Sólo un estudiante prefiere los subtítulos y afirma que si existieran en LSU no los miraría (Tabla 23). Este mismo informante afirma que no le gustaría participar en la creación de un libro de historias en LSU (Tabla 24). El resto (91%) cree que sí les gustaría. No es casual que el único informante hipoacúsico (con restos auditivos) mantenga una actitud negativa hacia la LSU; no le gustaría que existieran cuentos en LSU, no los miraría y no quisiera participar en su creación. Sin embargo de forma unánime creen que a los niños sordos les gustan las narraciones ficcionales en LSU como se observa en la tabla 25.

Existen contradicciones en las respuestas obtenidas que resultan interesantes de abordar. La mayoría manifiesta que les gustaría que existieran libros en LSU (video-libros), pero mantienen una actitud pasiva hacia el acceso a textos ficcionales en lenguas de señas existentes en internet. Todos afirman no

conocer su existencia lo que refleja que no saben cómo acceder a ellas. Sugiere una carencia de información al respecto en los estudiantes entrevistados y una ausencia de acercamiento a la textualidad en LSU que debería promoverse desde las instituciones educativas. Por otra parte, la mayoría manifiesta una valoración positiva hacia la existencia de libros en LSU, y los consideran importantes y valiosos para los niños sordos. Todos creen que a los niños sordos les gustaría que existiesen libros en su lengua (Tabla 25) y si tuvieran hijos sordos les contarían historias ficticias en LSU (Tabla 10). En este sentido, la experiencia institucional que han tenido los estudiantes sordos entrevistados les permite repensar su experiencia vital (ausencia de lectura en la infancia, ausencia de experiencias con lo ficcional en ambas lenguas). Asimismo manifiestan el deseo de colaborar en la creación de textos en LSU (ausentes en su niñez) valorados como valiosos para las futuras generaciones de personas sordas (Tabla 24).

III.2.b.2.2. Creación ficcional en clase de literatura

En la primera entrevista, 4 de 16 estudiantes sordos expresaron haber tenido la experiencia de creación ficcional, mientras que 12 estudiantes afirmaron nunca haberlo hecho (Tabla 26). El acercamiento a la literatura se inicia desde una escasa experiencia en la creación ficcional en su lengua. Esto se manifiesta como una diferencia relevante en el acercamiento de la literatura en los grupos con estudiantes sordos que los diferencia de los grupos de estudiantes oyentes del mismo nivel de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria. De 24 estudiantes oyentes 15 sí han creado textos ficticias mientras que 9 de ellos no ha tenido esa experiencia (Tabla 26).

Estos datos tienen su correlato con la experiencia de lectura ficcional que la mayoría de los estudiantes oyentes (84 %) han tenido en su niñez (Tabla 11), así como con la vinculación que ellos establecen del uso de la escritura con la creación (Tabla 9). Parece existir una relación directa entre la lectura ficcional en la infancia y la experiencia de creación ficcional. En los estudiantes sordos se observa una relación opuesta a la de los estudiantes oyentes: un 88% de los

estudiantes sordos no tuvo esa experiencia en la infancia (Tabla 11) ni vinculan el uso de la escritura con la creación (Tabla 9). Sin una experiencia de lectura ficcional (imaginar diversos mundos posibles) la creación ficcional no parece surgir como práctica espontánea y autónoma. Sin embargo, la naturaleza de las ficciones atañe a la pragmática de las representaciones (Shaeffer, 2013) y no exclusivamente a la sintaxis literaria. No es una realidad intrínsecamente literaria sino que requiere, siguiendo a Shaeffer (2013), una actitud intencional específica respecto a los usos a los que se destinan algunas representaciones. Esta actitud intencional específica es la que no es conocida, porque no ha sido experimentada, por parte de los estudiantes sordos en relación a los textos escritos de su segunda lengua. Para que la ficción puede operar desde el punto de vista cognitivo y emotivo es necesario que sea leída con las particularidades que rigen su funcionamiento. En clase de literatura con estudiantes sordos una forma de explicitar las características de lo ficcional es experimentar la experiencia de creación ficcional en su lengua.

La segunda entrevista, realizada sólo a los estudiantes sordos luego de haber cursado literatura, buscó indagar acerca de la experiencia de creación ficcional. Las preguntas formuladas buscaron la reflexión por parte de los estudiantes acerca de los procesos que experimentaron en la construcción de un texto ficcional en su lengua primera.

La mayoría reconoce a la imaginación como promotora de la creación ficcional (Tabla 28). Un estudiante refiere al sueño como inspirador ("expresé mi sueño, mi idea") y otro estudiantes manifiesta no haber creado su narración sino que se la contaron. Al explicitar los procesos de creación aparecieron las siguientes explicaciones: "imaginé y anoté"; "lo vi en mi cabeza y la conté". "yo soñé y después pensé". "primero lo conté en LSU". "primero yo lo dije corto y después con mi mamá quedó más largo". Es interesante la percepción visual de la historia que aparece en la mayoría de las contestaciones y que los acerca a la imagen visual de las palabras que caracteriza a las culturas orales primarias. Nuevamente emerge la brevedad -asociada a la LSU- y la extensión como característica de la modalidad escrita del español.

Surge el uso significativo de la escritura como registro de lo visto, imaginado, soñado o pensado. Todos los estudiantes quisieron registrar su creación ficcional en LSU en español escrito. Para hacerlo algunos pidieron ayuda a sus familiares. Desde la consigna no se explicitaba ni se exigía el uso de la escritura, sin embargo ésta fue necesitada como ayuda memoria. Es relevante atender que ningún estudiante sordo seleccionó esta opción respecto al uso de la escritura en la primera entrevista (Tabla 7).

En relación a qué elementos debieron crear en el mundo ficcional seis estudiantes afirman que tuvieron que inventar "todo", uno refiere simplemente a algunos elementos: "nombres, título y personajes", otro a los "nombres y título" y tres estudiantes responden "nombres, lugares, todo" (Tabla 30). Llama la atención el énfasis en el nombre del personaje como construcción del mismo, no importa cuáles son sus características físicas ni psicológicas sino que simplemente se construye con el nombre. Los personajes creados por los estudiantes sordos son personajes tipo, es decir que se caracterizan por un conjunto de rasgos (físicos, morales, psicológicos) que son reconocidos rápidamente por los miembros de una cultura. En el caso de las narraciones ficcionales creadas por los estudiantes sordos los personajes tienen un nombre y corresponden y refieren a personajes tipo-sordo y tipo-oyente. Ong (1987) refiere a esta caracterización como personajes planos característicos de las narraciones orales. Es interesante observar que la mayoría refiere que en la creación ficcional intervienen un conjunto de elementos relacionados. El 80% reconoce que fue necesario crear "todo" lo que sugiere la conciencia de lo ficcional como la construcción de un mundo posible en que todo debe ser creado (Tabla 30).

La mayoría de los estudiantes (91%) expresa que le gustó inventar historias. Sólo un estudiante aclara "no la inventé fue real, me lo contaron" (Tabla 27). Sólo un estudiante no construyó una ficción sino que permaneció en el plano de la narración de anécdotas reales y sus contestaciones son coherentes con la ausencia de creación que él reconoce. La ausencia de una construcción ficcional no habilitó un proceso creativo sino que se limitó a la narración de lo que efectivamente sucedió.

De los estudiantes que sí reconocieron realizar una construcción ficcional, ya sea generada por su imaginación o por sus sueños, todos refieren a un proceso dinámico de creación hasta alcanzar el final (Tabla 29). La experiencia de creación ficcional exige reconocer los elementos ficcionales de un texto literario. Luego de reconocerlos y experimentarlos en la creación seguramente será más fácil para los estudiantes sordos reconocerlos en los textos ficcionales escritos en su segunda lengua. Entiendo que esta experiencia además, promueve la reflexión metalingüística en torno a las lenguas de su repertorio.

III.3.Cambios pedagógicos en la enseñanza de literatura a estudiantes sordos (2004-2011)

*“El riesgo latente es confundirnos entre aceptar y promover la diversidad y aceptar y promover – creyendo que estamos avalando la diversidad – la injusticia y la desigualdad”
(Freire1992:44)*

La educación de los sordos sigue siendo una encrucijada difícil de resolver. Actualmente, en Uruguay, pese a que se han establecido lineamientos teóricos al respecto (ANEP: 2008), las dificultades en las prácticas cotidianas de los docentes parecen no encontrar una salida común y se vuelve incansablemente sobre los mismos cuestionamientos. El ingreso de las Tics al ámbito educativo ha generado nuevas herramientas pero no ha logrado resolver cómo aprenden los estudiantes sordos y por lo tanto cómo enseñar a estos estudiantes sigue siendo un proceso solitario de decisiones pedagógicas que cada profesor realiza en su práctica diaria.

Los que estamos involucrados con la educación de las personas sordas sabemos que ésta es un desafío complejo. Las experiencias de inclusión social-educativa de estudiantes sordos en los liceos N° 32 y N° 35 de Montevideo, con más de diez años de implementación, requieren en la actualidad apoyarse en pilares teóricos fuertes que guíen la reflexión docente. Es tiempo de profundizar en prácticas de aula que no contradigan la mirada hacia la sordera que implica una propuesta bilingüe y bicultural para los estudiantes sordos.

La peculiaridad pedagógica que implica enseñar a estudiantes sordos requiere de una nueva mirada sobre los contenidos programáticos y la metodología de enseñanza. En estos años he tenido que replantearme para qué la literatura en Ciclo Básico de estudiantes sordos. Intentando responder a esta pregunta he ido realizando una selección programática (que no es una reducción) e implementando nuevas formas de evaluar que me permitieran valorar un poco más claramente cómo se había comprendido lo trabajado durante semanas o meses. Entiendo que es un proceso que todo docente debe transitar al integrar este tipo de experiencias, pero que requiere de apoyos institucionales, del intercambio de experiencias con otros docentes y de un marco teórico claro que reconozca la sordera como un asunto lingüístico.

La presente investigación surge desde el aula con estudiantes sordos y es en ese espacio que pretende intervenir. El abordaje de este capítulo consiste en el análisis de una trayectoria pedagógica individual acerca de los cambios implementados en la enseñanza de literatura a estudiantes sordos del liceo N° 32 de Montevideo. Para realizarlo seleccioné las planificaciones y propuestas pedagógicas que considero han establecido un quiebre conceptual relevante en este proceso de enseñar literatura. Tomo como fuentes de datos, las planificaciones de los años 2004, 2008, y 2011 así como también el registro de mis observaciones durante estos años.

Las tres planificaciones seleccionadas son identificadas como pilares de un proceso individual:

1- La planificación del año 2004 constituye mi primera experiencia como profesora de literatura con estudiantes sordos.

2- La planificación del año 2008 marca un quiebre conceptual relevante (comienzo a dar un espacio significativo a la LSU en los contenidos programáticos y modifiqué prácticas metodológicas que descarto en base a la experiencia).

3- La planificación del año 2011 se vincula con la intervención en el contexto de esta investigación y con el problema o asunto que he decidido abordar: el vínculo con la ficción.

Evidenciar una ausencia de experiencia hacia la ficción escrita fue una de mis primeras impresiones registradas al comenzar mi trabajo en el año 2004. Orientar mi práctica pedagógica considerando esta particularidad de los estudiantes sordos me ha llevado a la búsqueda de nuevas estrategias que analizaré en esta última parte de la investigación que presento.

En este capítulo presento inicialmente los datos agrupados en dos grandes dimensiones: contenidos - adaptaciones programáticas y aspectos metodológicos. Cada una de estas dimensiones se presenta diferenciada de acuerdo al año que corresponde a las planificaciones seleccionadas. Las tablas son acompañadas de una breve descripción que procura guiar su lectura.

En una segunda instancia presento el análisis de las planificaciones antes

descriptas. El análisis que propongo se organiza en relación a los criterios con que éstas fueron presentadas pero fusiona los contenidos con los aspectos metodológicos atendiendo a las siguientes categorías:

- 1) Organización programática
- 2) Abordaje de los textos literarios
- 3) Textualidad en LSU
- 4) Lugar de la segunda lengua
- 5) Evaluación.

Estas categorías de análisis son abordadas junto con el registro de las reflexiones realizadas desde mi observación participante. En particular, considero relevante el registro diario realizado durante el año 2004. Pese a que los datos que se analizarán surgen de una reflexión individual; están atravesados por la historia del colectivo de los liceos N° 32 y N° 35 de Montevideo.

III.3.a. Presentación de los datos: descripción de las planificaciones.

De la observación del registro de las planificaciones seleccionadas es posible identificar un lento y largo proceso. Este se inicia en el año 2004 con un planteo que jerarquiza el español (vinculado a una representación de los sordos, de su lengua y de la lengua mayoritaria) y que comienza a modificarse en el año 2008 con la decisión pedagógica de incluir narraciones en LSU vinculadas a sus historias de vida. En el año 2011 propongo una propuesta pedagógica que deliberadamente busca establecer prácticas de enseñanza de literatura diferenciadas en las dos lenguas que están presentes en clase. Este proceso se refleja en los contenidos y en la metodología por lo que los datos presentados en las siguientes tablas son agrupados de acuerdo a estas dos dimensiones.

Tabla 31: Contenidos y adaptaciones programáticas

CONTENIDOS Y ADAPTACIONES PROGRAMÁTICAS		
2004	2008	2011
Búsqueda de brevedad en los textos seleccionados del programa oficial	Textos menos breves pero sencillos en su estructura	Mayor cantidad de textos trabajados
No hay modificación en contenidos	Primeras narraciones en LSU: biografías	Integro la producción creativa en ambas lenguas
El orden programático del programa oficial no es modificado	Alteración del orden programático jerarquizando el género dramático	Organización programática centrada en la repetición de conceptos literarios a través de diversos textos y figuras del lenguaje Intercalación de textos de diversos géneros literarios
Énfasis en la lectura y producción en español	Menor tiempo dedicado a la producción escrita en español Énfasis en la traducción a la LSU de los textos copiados del pizarrón en español	Necesidad de diferenciar el discurso escrito en español del discurso narrado en LSU a través de propuestas de trabajo diferentes en cada lengua Mayor trabajo en la traducción de sus propias elaboraciones

La planificación del año 2004 no propone cambios a nivel del contenido ni de la organización programática del programa oficial de literatura para Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria. Se caracteriza por un énfasis en la lectura y producción del español así como una preferencia en la selección programática de

textos breves. En el año 2008 la brevedad de los textos es sustituida por textos sencillos en su estructura. Se observan los primeros cambios en los contenidos programáticos, integrando las primeras narraciones en LSU. Hay una alteración del orden programático oficial por el cual priorizo el abordaje de textos teatrales y dedico un tiempo menor a la producción escrita de español proponiendo un especial énfasis en la traducción. En el año 2011, vinculado con la reorganización programática centrada en conceptos literarios, trabajo mayor cantidad de textos que en los años anteriores. La división en géneros propuesta por el programa oficial se cambia por una intercalación de textos de diversos géneros. Se integra la producción creativa y ficcional en ambas lenguas como un contenido programático relevante. Se promueve la diferenciación de las lenguas que participan en el aula y se continúa el trabajo de auto traducción por parte de los estudiantes.

Tabla 32: Aspectos metodológicos

ASPECTOS METODOLÓGICOS		
2004	2008	2011
Clase en LSU	Clase en LSU	Clase en LSU
Uso del retro-proyector con el texto a estudiar Énfasis en la vinculación de palabras de español y su seña en LSU	Uso del retro-proyector.	Eliminación del uso del retro proyector con el texto en clase: necesidad de diferenciar el discurso escrito en español del discurso narrado en LSU
Búsqueda de formulaciones sencillas en la redacción de consignas y registro en el pizarrón	Consignas en español más elaboradas La repetición de un registro como estrategia	Explicitación de consignas
Lectura global	Introducción al texto en LSU	Narración en LSU de los textos escritos
Evaluaciones en español de forma exclusiva Correcciones enfocadas en la expresión escrita.	Implementación de evaluación complementaria en LSU Correcciones enfocadas en la expresión escrita	Evaluación en LSU y Evaluación en español: dos instancias bien diferenciadas. Elimino la evaluación complementaria.

Respecto a la metodología usada en el año 2004 el uso del retroproyector funcionaba como un texto visible a todos los estudiantes que intentaba vincular las lenguas presentes en la clase. Las consignas y la forma de registro escrito en el

pizarrón buscaban ser sencillas en su formulación. Los textos literarios eran abordados desde una inicial lectura global de los estudiantes. La evaluación era solamente escrita en español y las correcciones enfocada en aspectos gramaticales y sintácticos de esta lengua. En el año 2008, continuó usando el retroproyector, pero los registros escritos atienden a una elaboración basada en la repetición de términos relevantes y no a la sencillez como recurso de formulación. Los textos literarios son abordados desde una introducción al texto en LSU y la evaluación escrita en español se complementa con los aportes en LSU en la instancia de corrección. En el año 2011 descarto el uso del retroproyector como metodología de trabajo. Los textos literarios son leídos en LSU y las consignas presentan una formulación y un léxico específico literario que siempre es traducido a su lengua natural. La evaluación complementaria es eliminada incorporando una evaluación diferenciada en cada lengua del repertorio lingüístico de los estudiantes sordos.

Precisiones acerca del registro diario de clase del año 2004

Cuando comencé a enseñar literatura en LSU a estudiantes sordos en el liceo N°32 de Montevideo, decidí realizar un registro cotidiano, una narración de mis clases, registrando mis impresiones, las dificultades y los aciertos. En su momento, consideré necesario realizar un registro escrito ya que era la primera vez que un docente hablante de LSU enseñaba sin intermediación de intérprete de aula. Además, el profesor anterior, a quién acompañé durante un año como observadora, estaba convencido de la imposibilidad de enseñar literatura mientras no aprendieran primero español. Asumí mi práctica como un desafío pedagógico que exigiría una reflexión permanente que debía registrar. A mitad de año, me integré como informante a la investigación de Peluso y Torres (2007), con quienes encontré un espacio de intercambio y discusión sobre mis clases. Entiendo significativos los apuntes realizados en esta primera experiencia, ya que analizarlos me han ayudado a visualizar el proceso por el que he transitado en estos años de enseñar literatura a estudiantes sordos.

Es relevante explicitar que mi particular condición de hablante e intérprete de LSU me permite estar en clase sin intérprete, comunicándome directamente en

LSU con el grupo de estudiantes sordos de tercer año. En estos años de trabajo he ido modificando mis prácticas en función de la experiencia en el aula, de los aportes teóricos, de las experiencias de mis compañeros de trabajo, de las sugeridas cada año por los distintos grupos que he tenido. Desde que comencé esta experiencia he indagado sobre las posibles contradicciones y dificultades que implicaban enseñar en una segunda lengua. Soy hablante cotidiana de esta lengua y transito cotidianamente por instituciones relacionadas con la comunidad sorda de Montevideo. Desde que inicié esta experiencia, mi particular condición de docente hablante de LSU, ha sido motivo de reflexión y de discusión con lingüistas, docentes e intérpretes.

Entiendo que pedagógicamente son indiscutibles las fortalezas de esta práctica. Compartir la lengua que usan los estudiantes garantiza una comunicación fluida y natural que repercute positivamente en el vínculo pedagógico dentro del aula. Enseñar en la lengua natural de los estudiantes sordos no soluciona las dificultades que esta peculiar educación bilingüe genera en los docentes. Es necesario además, implementar cambios pedagógicos que contemplen nuestra visión de los sordos. El análisis de las planificaciones que propongo a continuación evidencia que los cambios requieren de un tiempo y de un proceso profundo de los docentes para poder implementar cambios significativos en las prácticas de aula con los estudiantes sordos.

III.3.b. Análisis y discusión de los datos

Para analizar las planificaciones creí necesario reunir el corte metodológico entre contenidos y metodología propuesto para la presentación de los datos. En la práctica docente dentro del aula estos aspectos se conjugan por lo que consideré que mantener esta separación no aportaba al análisis de los datos. Desde esta mirada prioricé cinco categorías de análisis: la organización programática, el abordaje de los textos literarios, la textualidad en LSU, el lugar de la segunda lengua y la evaluación.

III.3.b.1. Organización programática

El programa de literatura de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria está organizado en géneros literarios. Los autores previstos por el programa oficial son uruguayos aunque en algunas de las unidades hay autores latinoamericanos que pueden ser elegidos por el docente. Al ser textos literarios, no presentan ninguna adaptación específica para los estudiantes sordos por lo que la selección de los autores y textos a estudiar debe tener en cuenta las características de estos estudiantes. Los textos trabajados en clase de literatura del Liceo N°32 son seleccionados entre los textos propuestos por el programa oficial del CES.

Dada la dificultad en la comprensión del español escrito para los estudiantes sordos la brevedad fue una cualidad buscada en los textos a trabajar con estos grupos. Sin embargo, la dificultad en la comprensión de los textos escritos en español, no menguaba ante textos más breves. Los textos breves resultaban más complejos por su intensidad y estructura por lo que resultaron más difíciles de abordar. Es así que la selección programática de los textos trabajados jerarquizó la estructura narrativa: linealidad y circularidad han sido las estructuras más sencillas de comprender aunque requieran textos extensos. La información explicitada y no sugerida resulta ser la más comprensible para estudiantes sordos que se acercan a la literatura sin haber transitado por una experiencia de lectura ficcional previa (Tabla 15). Este criterio de selección programático repercutió en un mayor cantidad de textos trabajados ya que a pesar de ser necesario un tiempo especial para el abordaje del texto escrito, la comprensión de lo narrado no presentaba ninguna dificultad habilitando un ágil análisis literario del texto seleccionado. La brevedad como cualidad de los textos a abordar dejó de ser un asunto prioritario, como se observa en la tabla 33.

Tabla 33: Organización programática

	2004	2008	2011
ORGANIZACIÓN PROGRAMÁTICA	<p>Búsqueda de brevedad en los textos seleccionados del programa oficial</p> <p>El orden programático del programa oficial no es modificado</p>	<p>Textos menos breves pero sencillos en su estructura</p> <p>Alteración del orden programático jerarquizando el género dramático.</p>	<p>Mayor cantidad de textos trabajados</p> <p>Organización programática centrada en la repetición de conceptos literarios a través de diversos textos y figuras del lenguaje</p> <p>Intercalación de textos de diversos géneros literarios</p>

La organización programática determinada en géneros literarios otorga un alto grado de recursividad al programa de literatura. Éste resulta esclarecedor con los estudiantes oyentes para relacionar categorías ficcionales comunes a todos los géneros. En una primera instancia se aborda el género narrativo, luego el género lírico y por último el género dramático. La comprensión de cada género en su especificidad contribuye a establecer similitudes y diferencias entre los textos ficcionales. Sin embargo este proceso resultaba un obstáculo para los estudiantes sordos. Luego de trabajar con los textos narrativos en el abordaje de textos de otros géneros observaba grandes dificultades para trasladar categorías ficcionales que habían sido comprendidas como un caso específico de un texto concreto. Desde el año 2004 percibo cierta dificultad en la comprensión del concepto de ficción, aunque sólo la registro en relación al concepto de narrador. Durante ese año registro que una estudiante plantea que pensaba que el autor significaba siempre Horacio Quiroga. (Anexo VI.3.4.:141). Si esta era la dificultad que se expresaba acerca del autor, seguramente categorías como narradores o personajes también habían sido comprendidas desde un caso específico. Entiendo que esta dificultad no sólo surge en clase de literatura sino que sucede en todas las asignaturas y configura una relación específica con el conocimiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos. Para ejercitar el reconocimiento de las mismas categorías conceptuales en diversos casos específicos fue necesario proponer una organización programática diferente.

Un primer intento en la búsqueda de una nueva organización programática

fue realizado en el año 2008 al priorizar el abordaje de textos teatrales. En el año 2008 opto por modificar el orden programático para brindar un tiempo mayor al estudio de género dramático intuyendo que podría ser más disfrutable y de menor dificultad para los estudiantes sordos. Sin embargo los estudiantes sordos manifiestan su malestar frente al texto escrito o guión. Refieren a su redundancia, a la explicitación de lo ya sabido, a la imposibilidad de improvisación. Es posible que la falta de experiencia como espectadores seguramente afecte su valoración sobre el teatro. Sin embargo las representaciones son una práctica habitual dentro de la comunidad sorda y en ella, no se asocia a ningún tipo de registro sino a la improvisación en base a acuerdos generales. El carácter dialógico de la LSU no encuentra su correlato en un texto dramático como construcción de un mundo ficcional. Para las personas sordas la experiencia de creación de teatro constituye siempre una novedad. No es posible realizar un guión fijo dado que su riqueza radica en la improvisación. La jerarquización del género dramático no fue un cambio relevante ni contribuyó a una mejor comprensión de las categorías ficcionales. Sólo la alternancia de textos de diferentes géneros literarios habilitó la comprensión de conceptos literarios relevantes y pertenecientes a todos los textos ficcionales.

El programa de literatura para Ciclo Básico de estudiantes sordos previsto en la planificación de 2011 rompe con la división establecida en bloques por géneros literarios, intercalando textos de distintos géneros de forma alternada. La alternancia de textos de diferentes géneros disminuye la tendencia a quedarse en un ejemplo concreto, permite aplicar categorías ficcionales iguales en géneros y textos diversos. La necesidad de incorporar los conceptos en marcos situacionales refleja una relación con el conocimiento por parte de los estudiantes sordos que los acerca a una tradición oral. La posibilidad de alternar el contacto con diferentes narraciones ficcionales de diversos géneros literarios como construcción de mundos posibles los aleja del caso específico y colabora en la comprensión de categorías conceptuales presentes en todos los textos ficcionales. En este sentido la recursividad del programa de literatura se convierte en un elemento positivo que requiere de una planificación previa que la vuelva

significativa.

La reiteración de ciertos conceptos como estrategia para que se comprendan es una práctica común en todos los docentes que han trabajado con estudiantes sordos. Sin embargo, la repetición como recurso, sólo es significativa si se planifica de forma que no sea simplemente el repaso de lo dado sino la aplicación de un mismo concepto en una situación nueva o similar. En este sentido, la enseñanza de la literatura presenta sus ventajas. Cada texto literario es diferente y único mientras que las categorías ficcionales se reiteran. Es así que la incorporación de los conceptos literarios constituye un proceso gradual y cíclico. Se vuelve a la misma categoría ficcional pero se manifiesta diferente, se reconoce la similitud pero también la diferencia. Algunos estudiantes que no logran comprender el concepto de narrador en los primeros cuentos sí lo logran en los siguientes. Planificar los contenidos programáticos buscando la generalización de los casos concretos ha contribuido a menguar la comprensión de un concepto fusionado a un ejemplo concreto que es particularmente necesitado por los estudiantes sordos. Atendiendo a la relevancia de la memoria y a la diferenciación en los usos de la escritura de los estudiantes sordos que se observaron en la segunda parte de esta investigación, resulta necesario organizar contenidos programáticos promoviendo una recursividad significativa dado que la repetición y la redundancia contribuyen al registro mnemotécnico.

III.3.b.2 Abordaje de los textos literarios

Un texto literario escrito de tres o cinco hojas es, para los estudiantes sordos al llegar a tercer año en el liceo N°32 de Montevideo, una situación nueva y problemática dado su precario conocimiento de su segunda lengua y la ausencia de una experiencia ficcional observada y analizada en la segunda parte de esta investigación. Enfrentarlos directamente a la lectura en una lengua que manejan con dificultad no contribuye a una experiencia de disfrute sino que refuerza el rechazo a la lectura que ellos siempre manifiestan. Desde el abordaje de la Literatura propuesto por el programa oficial, la lectura directa del texto literario es

imprescindible. En mi primera experiencia en el año 2004 me aferré a la concepción de que la enseñanza de la literatura exigía leer el texto en español por lo cual, la interpretación a la LSU de un texto literario escrito era un error metodológico. Por lo tanto debía dejar que los estudiantes sordos intentaran realizar una lectura global para ir descifrando el tema y acceder así a una primera comprensión general del texto.

Este abordaje de la enseñanza de la literatura convertía a la clase en un tedioso trabajo de definiciones de palabras aisladas que desesperadamente intentaba reunir en un contexto discursivo al que los estudiantes difícilmente accedían. El cansancio que producía esta actividad en los estudiantes no lograba ser compensado con el placer de la comprensión de la historia, a la que luego de este agotador camino, sólo algunos accedían. El uso del retroproyector presentaba al texto literario posibilitando una lectura colectiva y un seguimiento del texto que efectivamente no sucedía. Al reconocer las dificultades de esta metodología de trabajo, me propuse realizar un primer acercamiento al texto en LSU. En el año 2008 decido dar un espacio previo a la lectura del texto literario que funcionara como referente para la lectura individual posterior. Este marco dado al texto literario anunciaba a grandes rasgos sobre lo que iban a leer, ubicaba a los personajes, el tema, las determinaciones espaciales y temporales que se encontraban en el texto, etc. Los estudiantes sordos disfrutaban estas instancias de narración en LSU pero ésta no funcionaba como apoyo de una lectura del texto escrito, sino que mi versión en LSU la sustituía. Era necesario explicitar y aclarar tantos elementos en torno a la narración que ésta se perdía en las extensiones que se realizaban. Respecto a las extensiones Vitacolonna (1991) plantea que "deben ser buscadas dentro del mundo del texto. Está claro que la producción y la interpretación de un texto se realizan en un contexto y que nadie nos prohíbe buscar posibles extensiones fuera del texto: el punto crucial es que una vez halladas es necesario reorganizarlas dentro de los parámetros del texto literario." (1991:205). Este proceso de regreso al texto era difícil de lograr. Era necesario explicitar las diferencias de lo que pertenece al texto ficcional de la información que tenemos para comprenderlo. Muchas veces, las extensiones eran

comprendidas como existentes en el mundo ficcional. Al igual que la propuesta del dibujo de las estrofas de un poema (Desarrollada en Anexo VI.3.4:152), esta propuesta metodológica no lograba acercarlos a la lectura sino que los alejaba. Para la comprensión de un texto literario es relevante el conocimiento que el lector posee acerca del estado de cosas manifestados y contruidos en el texto. En este sentido, las extensiones siguen siendo válidas y necesarias pero éstas deben brindarse después de una primera lectura en LSU del texto literario. Es esta primera experiencia de lectura, vinculada al disfrute de lo ficcional que los estudiantes sordos no podían realizar.

A partir del año 2010, en el marco de esta investigación, decido apostar a la lectura en LSU. Esta propuesta metodológica era considerada equivocada por el colectivo docente que participaba en ese momento en la inclusión social y educativa de los estudiantes sordos. En instancias de coordinación docente y de formación se había explicitado la relevancia de la práctica de la lectura de los textos escritos en español. Se insistía en la idea de la imposibilidad de una traducción adecuada a la LSU y que ésta práctica alejaba a los estudiantes sordos de la lectura individual. La convicción respecto a la posibilidad de traducción literaria a la LSU me llevó a revisar la idea de lectura del español de los textos ficcionales para apostar a una lectura en LSU. Entiendo que este cambio metodológico constituye una ruptura epistemológica profunda en mi forma de abordar la enseñanza de la literatura a los estudiantes sordos.

Comienzo a leer en LSU el texto literario que luego analizaremos. El disfrute, la curiosidad, la atención y el interés que los estudiantes sordos manifestaban frente a los textos literarios era similar al disfrute que los estudiantes oyentes expresaban en las instancias de lectura ficcional. La diferencia del disfrute hacia la lectura ficcional que caracterizaba a los estudiantes sordos era la novedad de esta experiencia. Los estudiantes sordos, motivados por la lectura en su lengua, querían leer los cuentos en español escrito. La lectura inicial se basaba en la búsqueda de pasajes que recordaban de la lectura en LSU comenzando así a cotejar las lenguas de su repertorio.

La posterior lectura individual se apoya en dos experiencias previas: una primera lectura en LSU y un marco de extensiones significativos para el texto y para el perfil específico de los estudiantes sordos. En la primera lectura del español escrito del texto literario, los estudiantes buscan reconocer lo comprendido en su primera lengua, logrando acercarse a una lectura global del texto. Pese a que, desde una mirada tradicional, que limita la literatura a los textos escritos, podría considerarse que éste acercamiento al texto es alejarlos de literatura, considero que como práctica pedagógica instaura el placer hacia lo ficcional escrito y constituye para los estudiantes sordos una experiencia novedosa y positiva hacia los textos literarios. Entiendo que la obra literaria es generadora de una experiencia específica (Shaeffer: 2013) que permite valorarla y sólo a través de la traducción a la lengua de los estudiantes sordos, esta experiencia puede ser posible. Desde mi práctica como docente de Literatura me propongo la reconstrucción de ese vínculo a través de la lectura en LSU de narraciones ficcionales escritas intentando generar la curiosidad hacia la construcción de lo ficcional.

Leer en LSU un texto escrito exige un profundo conocimiento del texto, de las imágenes, de su estructura, de las técnicas usadas por el narrador para generar expectativa así como de los recursos de estilo que lo caracterizan. No es una lectura bimodal (uso de la señas de la LSU manteniendo la estructura del español), tampoco es una interpretación libre de mi lectura. Es un acto de traducción de una lengua a otra. Leo en LSU a los estudiantes sordos los textos escritos por narradores uruguayos que ellos en una segunda instancia leerán. El texto escrito en clase a través del retroproyector promovía una lectura bimodal por parte de los estudiantes que intentaban asociar las palabras escritas a sus señas. Actualmente el abordaje de los textos literarios consiste en la traducción literaria a su lengua natural, exactamente lo opuesto al primer abordaje metodológico registrado en el año 2004 (Tabla 34).

Tabla 34: Abordaje de textos literarios

	2004	2008	2011
ABORDAJE DE LOS TEXTOS LITERARIOS	Uso del retro-proyector con el texto a estudiar Énfasis en la vinculación de palabras de español y su seña en LSU Lectura global	Uso del retro-proyector Introducción al texto en LSU	Eliminación del uso del retro proyector con el texto en clase: necesidad de diferenciar el discurso escrito en E español del discurso narrado en LSU Lectura en LSU de los textos escritos

Los estudiantes sordos, se acercan a la lectura ficcional desde una tradición oral dado que su lengua natural no tiene escritura. Por este motivo muchas de las características inherentes a los textos escritos no son conocidas por los estudiantes sordos y requieren ser explicitadas como conocimiento literario. El programa oficial de literatura, previsto para estudiantes oyentes, no atiende a esta particularidad de los estudiantes sordos. La estabilidad y permanencia de la escritura no debe ser considerada como un rasgo conocido por los estudiantes sordos sino que requiere ser explicitada. Para los estudiantes oyentes, la reflexión acerca de la escritura constituye una referencia a una tecnología conocida y experimentada con anterioridad.

La lectura en LSU de textos ficcionales es, además de una instancia de disfrute de lo ficcional literario, una forma de transmitir la estabilidad que instaaura la escritura. En la medida en que las señas del lector refieran a lo que está escrito, los futuros lectores pueden visualizar la función de registro de la escritura. La comprensión de esta permanencia como rasgo distintivo de la escritura, sólo es posible desde la experiencia: releer la misma historia para disfrutarla y profundizarla, para compartirla con otros que también la han leído, para regresar a los tramos más interesantes y construir sentidos cada vez más profundos a partir de la conversación con otros. Al mismo tiempo, el contacto con el texto escrito siempre es un rastreo de información pero también de imágenes visuales, olfativas, táctiles y auditivas que fueron traducidas a su lengua natural; de metáforas y comparaciones que son descubiertas como estilizaciones del lenguaje. El reconocimiento de figuras del lenguaje se traslada así a la búsqueda de figuras

similares en su lengua natural y a la reflexión metalingüística en su lengua natural. Esta primer instancia habilita una segunda lectura del texto en el sentido que la propone Iser (1976) como un proceso de análisis y descubrimiento de los componentes textuales, como una interpretación condicionada por varios factores (competencia del lector, expectativas, contextos de producción y recepción, entre otros). Luego de la lectura en LSU, las extensiones que el texto requiere para su comprensión nunca se confunden con el texto ficcional y son convocadas por los estudiantes dentro del texto literario.

III.3.b.3. Textualidad en LSU: biografías y creaciones ficcionales.

La textualidad en LSU no fue tenida en cuenta durante mis primeros años de enseñanza de literatura a los estudiantes sordos. En una primera instancia ésta surge limitada a la narración de sus biografías. En una segunda instancia, estrechamente relacionado con una nueva forma de abordaje de los textos literarios que promueve la reflexión metalingüística en su lengua natural, integro la producción creativa en ambas lenguas. Este proceso se observa en la tabla 35.

Tabla 35: Textualidad en LSU

	2004	2008	2011
TEXTUALIDAD EN LSU	No hay modificación en contenidos programáticos	Primeras narraciones en LSU: biografías.	Integro la producción creativa en ambas lenguas Lectura en LSU de los textos escritos

El año 2008 refiere a un cambio profundo generado por el ingreso de la textualidad en LSU. Las biografías y las creaciones ficcionales fueron las primeras experiencias realizadas y su práctica contribuyó a priorizar la lectura en LSU de los textos ficcionales escritos en español.

III.3.b.3.1. Biografías

En los primeros años de trabajo con los estudiantes sordos observé una atracción particular hacia las biografías de los autores de los textos estudiados. Generalmente, en el trabajo con estudiantes de Ciclo Básico, los docentes de literatura no profundizamos en aspectos biográficos de los autores. Hacemos una breve referencia para ubicar el autor en un contexto histórico y social pero no profundizamos en aspectos vinculados con la historia de vida. Sin embargo, los estudiantes sordos requerían saber más del contexto familiar del autor, de su infancia, de las decisiones que tomó, de su historia amorosa y de su muerte. El interés y la empatía que las historias de vida de los autores les producían promovían un interés hacia la obra del autor y funcionaba como un elemento motivador para la lectura del texto ficcional. Es así que las biografías pasaron a ser un contenido programático específico del programa de literatura de tercer año para los estudiantes sordos. Los estudiantes oyentes no reflejaban un interés particular, por el contrario les resultaba aburrido e irrelevante. Entiendo que este interés de los estudiantes sordos hacia el autor es un rasgo característico de las culturas orales, la necesidad de conocer información sobre el autor refleja una fuerte marca de oralidad que caracteriza a estos estudiantes.

Evidenciado este interés particular en el año 2008 instauré por primera vez como propuesta programática las autobiografías en LSU y su posterior traducción a la escritura. Esta práctica entusiasmó a los estudiantes sordos que disfrutaban de narrar su historia y de saber la historia de los demás. Por un lado observé la ausencia de información sobre acontecimientos importantes de su vida. La necesidad de contar su historia hizo que muchos de ellos preguntaran a sus familias sobre aspectos de su infancia que desconocían incluyendo, en la mayoría de los casos, el origen de su sordera. Simultáneamente me permitió observar las diferencias en el uso de sus lenguas: narraciones de vida que en LSU eran detalladas, emotivas, cronológicamente organizadas y con una cohesión textual que reflejaba una seguridad en lo que se contaba, cuando eran pasadas a la escritura en español se convertían en breves referencias aisladas que no lograban

expresar una continuidad ni comunicaban lo que ellos querían decir. Las dificultades y carencias que tiene los sordos para expresarse en español como segunda lengua resulta tan abrumadora, que integrar la creación ficcional en su lengua fue una prioridad programática desde el año 2008.

III.3.b.3.2.Creaciones ficcionales en LSU.

Desde el año 2008 comienzo a generar propuestas en el aula de creación ficcional en LSU. Al comienzo éstas consistían en una invitación a la creación, como producto de la imaginación, sin consignas estructuradas y sin relación explícita con los textos literarios trabajados en clase. Eran instancias de taller, instancias lúdicas y creativas. Las observaciones que detallo a continuación fueron registradas en estas instancias de creación y reflejan claramente un estrecha relación con las dinámicas de la oralidad:

- El nombre construye al personaje
- La mayoría de los nombres dados a los personajes coinciden con nombres de compañeros de clase.
- La mayoría enumera acciones pero no las narra.
- El narrador protagonista es identificado en primera persona
- El vínculo con la realidad no intenta ser disimulado, por el contrario al explicitarlo informan a los demás sobre qué trata y los lectores leen buscando identificar el hecho real al que alude la narración.
- Quizás no sea necesario describir al personaje porque por el nombre ya saben quién es. Los personajes son sordos, para ellos es obvio por el nombre.
- Las narraciones son vinculadas a la amistad y al amor en su mayoría
- No hay descripciones
- Uso de narrador personaje
- Personajes que son reales
- Hecho reales, pasados, no modificados
- Dificultad hacia la ficción

- Los personajes son sordos, luego me lo explican pero no se infiere del texto
- Hay una construcción de nombre y seña que es explicada y luego aplicada.
- Refieren explícitamente al final " Fin"
- Son interrumpidos en su narración o ellos se detienen para asegurar la comprensión de todos

La mayoría de las observaciones realizadas sugieren la ausencia de una construcción ficcional. Los personajes se construyen en torno a un nombre y una seña lo que los identifica como sordos o como recurso económico de la LSU ya que no será necesario deletrear el nombre nuevamente. El carácter dialógico de la LSU se observa claramente: aparecen marcas de oralidad e interpelaciones al posible interlocutor, los destinatarios comparten información que no es necesario explicitar. No hay una caracterización de los personajes ni una creación de un espacio ficcional donde suceden los hechos. Aparecen breves referencias que esbozan lugares, tiempos y personajes pero no son construidos a través del lenguaje sino simplemente insinuados. Todos estos rasgos constituyen marcas de oralidad en la construcción ficcional que seguramente intervienen en la forma en que los estudiantes sordos se vinculan con la escritura ficcional.

Es interesante observar que no aparecen pasajes descriptivos. La ausencia de pasajes descriptivos, así de los lugares como de los personajes, parece no ser exclusivamente una marca de oralidad ya que, no constituye una información redundante, o referida a un contexto compartido. La descripción supone un distanciamiento de lo narrado, una pausa en la acción para referir a lo tangencial y relevante, y su uso (ya sea simultáneo a la narración o a través de pasajes exclusivamente descriptivos), refleja un conocimiento retórico (Bruner, 1991) de la lengua. En la reflexión grupal sobre la creación ficcional de estos textos los estudiantes explican esta ausencia de contexto ficcional por su obviedad: refieren a que ya lo saben ya que el personaje es un compañero de clase. El narrador protagonista es elegido de forma unánime por todos los estudiantes lo que refleja una fuerte identificación con lo narrado. Sin embargo, luego de una práctica sostenida de creación ficcional durante el año en clase de literatura y a través de

consignas más estructuradas y sí vinculadas con los conceptos literarios estudiados en los textos ficcionales escritos, algunos optan por un narrador externo (lo que los distancia de la narración) y comienzan a esbozar distintos tipos de construcciones ficcionales (Ver apartado III.2.b.2.2. Creación ficcional en clase de literatura de la segunda parte de esta investigación). Se observa una migración de la oralidad a la escritura. Los estudiantes sordos importan prácticas letradas a su lengua natural y las incorporan como estrategias de creación ficcional en su lengua natural.

III.3.b.4. El lugar de la segunda lengua

El español es la segunda lengua para los estudiantes sordos y su lugar dentro de una clase bilingüe debe ser definido con claridad. Una de las grandes dificultades de los docentes que trabajan con estudiantes sordos es encontrar un espacio de trabajo dedicado a esta lengua vinculado a los contenidos trabajados. En la tabla 36 se observa un proceso de cambios en relación al uso de la segunda lengua en clase.

Tabla 36: El lugar del español

	2004	2008	2011
LUGAR DE LA SEGUNDA LENGUA	<p>Énfasis en la lectura y producción en español</p> <p>Búsqueda de formulaciones sencillas en la redacción de consignas y registro en el pizarrón</p>	<p>Menor tiempo dedicado a la producción escrita en español</p> <p>Énfasis en la traducción a la LSU de los textos copiados del pizarrón en español.</p> <p>Consignas en español más elaboradas</p> <p>La repetición de un registro como estrategia</p>	<p>Necesidad de diferenciar el discurso escrito en español del discurso narrado en LSU a través de propuestas de trabajo diferentes para cada lengua</p> <p>Mayor trabajo en la traducción de sus propias elaboraciones</p> <p>Explicitar consignas</p>

Este proceso inicia con una fuerte decisión docente que jerarquiza esta lengua en su lectura y en su producción por encima de la LSU (2004), para ir transitando hacia un uso mayor de su lengua natural (2008), hasta procurar establecer un equilibrio establecido por usos diferenciados de las dos lenguas que participan en el aula (2011).

Las dificultades que se observaban en el uso del español requieren tomar decisiones pedagógicas respecto al uso de esta lengua. En una primera etapa, decidí producir textos sencillos en vocabulario y sintaxis para facilitar la comprensión de lo registrado en clase. Sin embargo, esto no resultó un aporte dado que los textos escritos más simples presentan una gran complejidad para los estudiantes sordos. Frente a esta dificultad muchos docentes deciden ignorar el uso del español mientras los conceptos puedan ser comprendidos en su lengua natural. Sin embargo, entiendo que es un asunto prioritario en clase con estudiantes sordos, definir claramente el lugar de cada lengua.

En clase de literatura el español está presente en el texto escrito ficcional y en todo el registro que en relación a éste se realice (pizarrón, cuadernos, materiales de apoyo). He observado desde la práctica, que la sencillez en las formulaciones en español (consignas de trabajo, registro de lo trabajado) no contribuye a una mejor comprensión por parte de los estudiantes sordos. Sin embargo, el ejercicio de la traducción a su lengua, es una práctica que requiere un tiempo especial, pero que debe hacerse en clase y con el docente. La recursividad resulta una estrategia también a nivel de formulaciones y de registro de lo trabajado en su segunda lengua. Incorporar vocabulario específico, para retomarlo en el registro de otros temas resulta ser una estrategia que considero positiva. La traducción sistemática de lo registrado y producido en español, contribuye a incorporar un registro de vocabulario específico dentro de cada asignatura, que lentamente empieza a ser reconocido como un vocabulario familiar. Es así que, la terminología más compleja va incorporándose al discurso escrito de la asignatura, sin necesidad de realizar adaptaciones semánticas apelando a una sencillez no funcional para los estudiantes sordos. Sin embargo ampliar el registro en su segunda lengua, requiere atender especialmente al proceso de incorporación de nuevos términos, usándolos y reiterándolos en diversos textos. Los docentes debemos ser consientes del proceso de acomodación y asimilación dialógica que requiere el aprendizaje de una lengua. Es necesario tener presente que los estudiantes sordos, aprenden su segunda lengua al mismo tiempo que los contenidos programáticos.

Entiendo relevante prever un tiempo específico a la auto traducción de sus propias elaboraciones, intentado promover una conciencia bilingüe en los estudiantes sordos. Este tipo de prácticas favorece la reflexión metalingüística de las lenguas usadas en clase y requiere de una diferenciación clara de las lenguas implicadas por parte del docente. El español como segunda lengua, es asunto de análisis y reflexión en clase de literatura siempre desde los procesos de inter comprensión que se producen a partir de la LSU. Desde esta perspectiva, las lenguas usadas en la evaluación de los contenidos trabajados deben también diferenciar las lenguas usada en el aula.

III.3.b.5.La evaluación

La evaluación (cuándo evaluar cómo evaluar, qué evaluar, cómo valorar y re planificar) resulta la instancia en que visualizamos concretamente nuestras contradicciones, nuestros errores y aciertos, y configura en sí misma un espacio de encuentro entre nuestras adhesiones teóricas y nuestras prácticas cotidianas. Si es así en nuestras clases con estudiantes oyentes, con nuestros estudiantes sordos, el asunto de la evaluación adquiere, además, otras dimensiones.

La evaluación a estudiantes sordos debería suponer una reflexión respecto a las lenguas implicadas en el aula. La práctica de evaluación siempre refleja y evidencia claramente los supuestos pedagógicos que el docente asume. El tipo de propuestas que realizamos refleja la visión que tenemos acerca del otro: en este caso: estudiante, adolescente y sordo.

Desde el año 2004 hasta el año 2008 las evaluaciones realizadas jerarquizaban la segunda lengua de los estudiantes sordos. Registro una especial atención a la producción escrita de sus conocimientos y las correcciones estaban enfocadas a la correcta expresión de sus saberes en su segunda lengua. A partir del año 2008, integro de forma sistemática en las instancias de corrección la explicación en su lengua natural de lo producido en la escritura. Esta metodología permitía a los estudiantes complementar una evaluación escrita en español a través de preguntas, referencias o profundizaciones en su lengua natural. La evaluación

complementaria supone una mirada centrada en el docente-oyente ya que su fin principal es corroborar la comprensión que los docentes tuvimos del texto escrito por los estudiantes. Generalmente, ésta se realiza el día de la entrega de las evaluaciones. En caso que la producción escrita en español generara dudas para la corrección, los docentes preguntamos en LSU a los estudiantes respecto al contenido de su producción escrita. De esta manera la LSU sirve para aclarar la comprensión de los docentes de los textos escritos en español de sus estudiantes sordos. En raras ocasiones, éstos logran enriquecer sus respuestas ya que no recuerdan lo que escribieron. Esta práctica constituye una evaluación complementaria pero no significa evaluar en LSU, sino que forma parte de la evaluación en su segunda lengua. Evaluar en LSU es hacerlo desde una consigna que no implique el uso de la escritura en español. La tabla 37 explicita el proceso de cambios que he transitado respecto a la forma de evaluar en clase de literatura.

Tabla 37: La evaluación

	2004	2008	2011
EVALUACIÓN	<p>Evaluaciones en español de forma exclusiva</p> <p>Correcciones enfocadas en la expresión escrita de su segunda lengua.</p>	<p>Implementación de evaluación complementaria en LSU</p> <p>Correcciones enfocadas en la expresión escrita</p>	<p>Evaluación en LSU y evaluación en español: dos instancias bien diferenciadas.</p> <p>Elimino la evaluación complementaria.</p> <p>Énfasis en las correcciones en español en la evaluaciones escritas</p> <p>Tiempo mayor dedicado a la corrección en LSU.</p> <p>Énfasis en la textualidad en LSU</p>

Desde una propuesta pedagógica bilingüe debería existir un espacio curricular fundamentado que integre la evaluación en LSU. Entiendo que los estudiantes sordos deben ser evaluados en LSU, además de la evaluación escrita en su segunda lengua. Es así, que en el marco de esta investigación, establecí una serie de instancias de evaluación en su lengua natural, además de las evaluaciones

escritas. En mi caso particular, las diferentes instancias de evaluación me han guiado en la búsqueda de nuevas propuestas de trabajo, de selección de nuevos textos y autores y de modificaciones en los tiempos destinados a cada género.

La propuesta de evaluación en LSU requiere una preparación previa. En general, consiste en la elaboración personal de textos en LSU que contengan determinados contenidos vistos en clase. Es necesario que lo preparen en sus casas para ser presentado en clase donde será filmado para registrarlo. Las consignas planteadas buscan promover un discurso reflexivo sobre los conceptos literarios trabajados: el desarrollo de un tema, simbolismos en un texto, relación antitética entre personajes, diferencias entre argumento y tema, etc. Los estudiantes que han preparado su trabajo están nerviosos y revisan permanentemente esquemas que ellos han formulado. No se les pidió que usaran la escritura, sin embargo parecen necesitarla para registrar un discurso que deben mantener. Observo que en estas instancias los estudiantes sordos usan la escritura por primera vez en clase de forma autónoma y significativa.

Asimismo, evaluar en LSU, contribuyó a visualizar que el conocimiento no sólo puede ser expresado en español. Este no es un asunto menor para los estudiantes sordos quienes no están acostumbrados a ser evaluados en su lengua. He observado que la mayor preocupación por parte de los estudiantes sordos frente a las instancias de evaluación no es en relación a los conceptos o contenidos que tienen que estudiar, sino a la lengua en que deben expresarlos (español escrito). En las primeras propuestas realizadas, varios estudiantes sordos no estudiaron (como si lo hacían para las evaluaciones escritas), por pensar que al ser evaluados en su lengua natural no era necesario prepararse. Los estudiantes sordos que generalmente justifican sus malos rendimientos por su dificultad con el español experimentaron que la ausencia de estudio se evidencia también cuando hablan en LSU.

La instancia de corrección forma parte de la evaluación y requiere un tiempo especial y planificado. De forma colectiva se observan las filmaciones una a una realizando los comentarios que correspondan. Estos surgen naturalmente y constituye la construcción de un metalenguaje oral respecto al texto en LSU:

corrigen con exactitud y rigor, evidencian la falta de estudio, explican errores y aprenden dialogando sobre lo producido. Mi función docente en estas instancias consiste en hacer precisiones generales, en resaltar los errores y los aciertos relevantes y en explicitar el significado de un sin fin de frases hechas que tenemos lo docentes para corregir: "falta desarrollar", "incompleta", "muy confuso", "no respondes la pregunta". Este tipo de referencias se volvieron significativas en las siguientes evaluaciones en su segunda lengua ya que ahora sí comprendían qué querían decir esas correcciones. Todos los que han tenido que corregir un trabajo escrito de un estudiante sordo saben que no es nada fácil decidir cómo indicar una corrección para que sea comprendida por los estudiantes. Además, en las siguientes instancias de corrección en LSU, los estudiantes referían en su valoración del trabajo de sus compañeros conceptos como "incompleto", "falta desarrollar", etc. Esta práctica de corrección los acerca a una práctica letrada que caracteriza a las culturas escritas. La escritura, al permitir la posibilidad de archivar y releer textos, habilita la construcción de un metalenguaje oral en torno a éstos. De la misma forma, las videgrabaciones en LSU de sus evaluaciones, permite discutir, analizar y reflexionar sobre lo registrado, sin necesidad de apelar a la memoria. Siguiendo a Olson (1998) estas características están en la base de la conformación de los sujetos letrados y de la existencia de las culturas escritas. La posibilidad de volver sobre lo producido en su lengua, observar los discursos que ellos han producido y discutir sobre los significados que comunican o que se sugieren sin ser explicitados, constituyen instancias de reflexión metalingüística sobre su lengua natural. Por su parte, las evaluaciones escritas, son corregidas desde la escritura, haciendo énfasis en las construcciones del español y reformulando con los estudiantes los textos escritos producidos.

IV. CONCLUSIONES

El objetivo general propuesto en esta investigación fue analizar las relaciones que los estudiantes sordos mantienen con la escritura, atendiendo especialmente a su experiencia con lo ficcional literario en clase de literatura de tercer año de liceo en el marco de una propuesta educativa que se plantea como educación bilingüe y bicultural. Este objetivo general fue organizado en tres objetivos específicos: indagar las representaciones que los estudiantes sordos tiene acerca del uso y función de la escritura, en tanto sistema y en tanto práctica; analizar la forma que tiene los estudiantes sordos de contactar con lo ficcional escrito; y generar propuestas didácticas específicas para el abordaje de la ficción (escrita y en otros soportes de registro) con estudiantes sordos en clase de literatura en el marco de una propuesta bilingüe y bicultural.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas, la bibliografía relevada y la observación participante, fueron analizados desde una mirada interdisciplinaria previamente definida pero intentando visualizar nuevas relaciones que los datos recabados reflejaran. Es así que en el proceso de análisis de los datos las reflexiones que presento fueron confluyendo dentro de las relaciones entre la oralidad y la escritura. Las dicotomías que esta relación implica (cultura oral - cultura escrita; tradición no literaria - tradición literaria, lengua ágrafa – escritura) fueron surgiendo de los propios datos guiando el análisis y la interpretación que de ellos presento. Las reflexiones finales que desarrollo en este capítulo refieren a las conclusiones que se desprenden del análisis de los datos recabados en esta investigación. Las preguntas de investigación formuladas en relación a cada objetivo específico guían su presentación.

IV. 1. Vínculo con la escritura: contextos de uso y experiencia de lectura

La escritura, en tanto tecnología de las culturas escritas, es usada por los estudiantes sordos en contextos orales (el chat y el mail) y en contextos institucionales (en relación al estudio y al registro de información). La diferencia sustancial en el uso de la escritura por los estudiantes sordos, que muestran los

datos recabados por esta investigación, se vincula a la función nemotécnica. Los estudiantes sordos entrevistados no usan la escritura como registro ni leen para recordar. Entiendo que esta diferencia marca una relación particular con la escritura pautaada por un distanciamiento pero además por funciones y contextos de uso distintos. En este sentido, el carácter ágrafo de su lengua natural, influye en los usos que incorporan de la escritura como segunda lengua.

La escritura como práctica letrada aparece en contextos institucionales pero no como práctica reflexiva y privada. Leen para registrar información y la recuerdan a través de la memoria, estrategia cognitiva que usan con su primera lengua. Usan la escritura en contextos específicos pero no han incorporado una de las funciones más utilitarias de esta tecnología, así como tampoco aquellas vinculadas a un uso más expresivo, reflexivo y creativo. El español en su modalidad escrita es, para los estudiantes sordos, una segunda lengua que usan con dificultad (ya que no manejan el código con fluidez) y que no los identifica como lengua de expresión de su subjetividad. Es la lengua de las instituciones educativas y del conocimiento registrado de las culturas escritas que de ellas aprenden en el espacio institucional.

La extensión de los textos escritos surge como un factor influyente vinculado a la posibilidad de su lectura. La brevedad aparece como un rasgo positivo que habilita una lectura individual y es también un rasgo que los estudiantes sordos adjudican a su lengua natural, la LSU. Refieren a la oposición: LSU-Breve y Español-Largo, manifestando una valoración positiva y prestigiosa hacia la extensión del español y una valoración negativa hacia la brevedad de su lengua natural. La práctica de traducción literaria en clase de literatura, de los textos ficcionales contribuyó a visualizar las posibilidades de su lengua, y a modificar este pre concepto de brevedad que los estudiantes sordos adjudicaban a su lengua.

Los contextos de uso de la escritura se diferencian ya sea en la lectura o en la producción. Mientras que las entrevistas realizadas a los estudiantes oyentes también reflejan variantes en las modalidades de uso de la escritura, para el caso de los estudiantes sordos se observan diferencias realmente significativas. Los

sordos leen la escritura mucho más de lo que la producen. La lectura, en tanto práctica solitaria y autónoma, habilita un tiempo personal para la comprensión acerca de los significados producidos por otros. Es así que los sordos leen más chat que los que producen, leen más mail que los que escriben. También dentro de contextos orales de uso de la escritura, los estudiantes sordos leen más textos escritos que los que ellos emiten. De forma general se observa que los estudiantes sordos:

- producen y leen más textos escritos en contextos públicos que privados
- leen más textos escritos que los que producen
- la escritura es usada casi exclusivamente en el plano de la interacción
- no parecen ser usos significativos de la escritura los vinculados al ámbito privado de disfrute y reflexión individual
- la lectura de textos escritos está fuertemente vinculada a la necesidad de información.

Todos estos rasgos configuran para los estudiantes sordos una relación particular hacia la escritura pautada por contextos de uso y funciones diferenciadas a las de las culturas letradas.

Las representaciones que los estudiantes sordos tienen respecto a la lectura como práctica letrada responde a una experiencia que forma parte de las identidades sordas y que se vincula con el hecho de tener una lengua, como primera lengua, que no cuenta por el momento con un sistema de escritura. En este sentido, los sordos manifiestan un especial distanciamiento de la escritura que acerca su experiencia a la de las personas que viven en culturas ágrafas. La jerarquización de la memoria como estrategia cognitiva, el uso de la escritura en contextos orales y la ausencia de la función registro a nivel representacional así como la necesidad de la escritura vinculada casi exclusivamente con la información son los indicadores más significativos en este sentido. La relación de los sujetos sordos con la escritura parece vincularse con el concepto de oralidad secundaria (Ong, 1987). Es decir, aquellas culturas orales con conocimiento de la cultura escrita. Los sordos usan la escritura y cotidianamente están en contacto con ella, pero su lengua natural al carecer de un sistema de escritura, influye en

los procesos de inter comprensión entre lenguas privilegiando contextos de uso y funciones similares a las de las culturas orales. A pesar de que sólo se requiere cierto grado de conocimiento de la escritura para obrar una asombrosa diferencia en los procesos de pensamiento, los estudiantes sordos mantienen rasgos de las culturas orales. La forma de vincularse con la escritura de los estudiantes sordos, hablantes de una lengua ágrafa y minoritaria, parece ser una característica de su identidad. El uso de la escritura en contextos orales así como su relación con lo ficcional literario pareciera ser un indicador de las diferencias culturales entre sordos y oyentes.

IV. 2. Experiencias de lo ficcional en ambas lenguas

Los estudiantes sordos que cursan literatura por primera vez en tercer año, no han tenido una experiencia de lectura ficcional autónoma. No se han acercado a los textos escritos más que en ámbitos institucionales lo que, a nivel representacional, ubica a la lectura como una práctica letrada vinculada casi exclusivamente con textos informativos y relacionados con el estudio. No han experimentado la lectura compartida en la infancia, no han sido leídos por adultos en su entorno familiar y la lectura no surge como una práctica vinculada al disfrute y a lo placentero como sí aparece a nivel representacional en los estudiantes oyentes de la misma edad. Es así, que desde la ausencia de una experiencia de lectura ficcional en su infancia, las funciones de la escritura vinculadas a la creación ficcional (la posibilidad de imaginar y crear a través de las palabras escritas) no son asociadas a la escritura por parte de los estudiantes sordos.

Los estudiantes sordos mantienen una relación distanciada con la lectura que podría vincularse con la ausencia de narraciones en su infancia y en su adolescencia. De todos los estudiantes sordos entrevistados sólo uno expresa haber tenido una experiencia compartida en su familia de lectura ficcional. Es relevante explicitar que este estudiante sordo es el único que pertenece a una familia sorda hablante de LSU. Esto permite visualizar que la ausencia de una lengua compartida en el ámbito familiar, fundamentalmente en la primera

infancia, instaura un distanciamiento hacia la lectura ficcional que no se relaciona exclusivamente con las características de la LSU. Este distanciamiento inicial se vincula con un entorno cultural que no promueva la narración como práctica de construcción y organización de las experiencias vividas porque no hay una lengua compartida en el ámbito familiar.

La mayoría de los estudiantes sordos entrevistados no vinculan la lectura con el entretenimiento, porque nunca han tenido esta experiencia e incluso porque desconocen la existencia de relatos ficcionales diferentes de los clásicos infantiles. Vinculan lo ficcional escrito exclusivamente con los títulos de los cuentos clásicos infantiles pero no conocen con claridad la trama de éstos porque nunca se los contaron en su infancia. La lectura ficcional es una experiencia novedosa en el ámbito institucional para los estudiantes sordos que cursan literatura por primera vez.

Los sujetos sordos, en tanto integrantes de una cultura ágrafa, manifiestan una especial dificultad en su experiencia con lo ficcional propio de lo literario. Esto se vincula con factores tanto lingüísticos (la LSU al carecer de escritura no ha especializado aún algunas estructuras sintácticas y campos léxicos que promuevan la construcción de mundos posibles) como experienciales (por su situación familiar no han vivido la experiencia infantil de ser leídos) y culturales (una comunidad ágrafa tiende a un estilo de pensamiento en que lo ficcional juega un escaso rol, lo que se refleja en la actualidad en la ausencia de literatura en LSU y escasa accesibilidad a la literatura sorda internacional).

La experiencia de creación ficcional en su lengua promovida desde la clase de literatura permitió observar el desconocimiento respecto a los acuerdos tácitos entre el lector y un texto ficcional escrito. La actitud de los estudiantes sordos hacia los textos ficcionales los vincula también con los rasgos de las características de las culturas orales que propone Ong (1987). La necesidad de referir al autor como una referencia textual, la ingenuidad hacia la construcción ficcional (producto del desconocimiento del pacto ficcional que requiere un texto literario), la ausencia de experiencias de creación ficcional en ambas lenguas de su repertorio así como la percepción "novedosa" frente a la práctica letrada de

creación imaginaria a través de las palabras escritas constituyen rasgos relevantes vinculados a la tradición oral.

El contacto con lo ficcional literario pareciera ser también un indicador de las diferencias culturales entre sordos y oyentes. Manifiestan un desconocimiento de narraciones ficcionales en LSU y no han experimentado instancias de creación ficcional en su lengua natural. La lengua de señas en tanto lengua ágrafa mantiene una fuerte tradición oral y la creación ficcional surge asociada a los chistes y a las anécdotas cómicas. Estas son construcciones parcialmente ficcionales, en tanto versiones, dado que surgen de una experiencia real y son transmitidas como un hecho que de verdad ha sucedido.

En la actualidad no existen narraciones ficcionales registradas en LSU que sean mantenidas y transmitidas por los hablantes de la comunidad sorda. El carácter dialógico de esta lengua no ha promovido el registro de narraciones ficcionales. La narración, en tanto construcción de un mundo posible, se observa en la narración de chistes vinculados al ser sordo y a su vínculo con los oyentes. Sin embargo, los sordos manifiestan un fuerte interés y gusto por la narración que podría también caracterizarlos como una particularidad vinculada a su identidad sorda. En relación a este placer en la narración ficcional Bruner (1991), refiere a la existencia de un impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo que es posteriormente equipado por nuestras experiencias culturales. Las narraciones ficcionales en LSU parecerían indicar que éstas se construyen a través de recursos diferentes de los usados en los textos ficcionales escritos. Los personajes tipo, la variabilidad, la relevancia del contexto, la improvisación como atributo del enunciador así como la necesidad de preguntar y buscar la verdad en la figura del autor como enunciador del discurso sugieren experiencias culturales de la oralidad en el desarrollo de ese impulso humano que es narrar.

IV. 3. Aportes para un modelo de abordaje de lo literario para un contexto educativo bilingüe y bicultural.

La metodología de enseñanza de literatura a alumnos sordos en el marco de una educación bilingüe y bicultural requiere cambios profundos en relación al perfil específico de los sordos. Estos cambios, como consecuencia de un reconocimiento de una identidad sorda dada por las características de su lengua natural, y su vínculo con la lengua y la comunidad mayoritaria y oyente, afectan tanto a los contenidos (fenómenos literarios en construcciones orales, creación ficcional en su lengua, los textos literarios escritos) como a la evaluación (evaluación en ambas lenguas). A lo largo de la cuarta parte de esta investigación he intentado establecer un proceso personal de búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas en el abordaje de lo literario surgidas desde una lenta modificación de mi mirada hacia los estudiantes sordos. La sistematización y análisis de este proceso refleja la gran complejidad que implica la enseñanza a estudiantes sordos así como también la distancia entre los discursos teóricos asumidos y las prácticas que se proponen en el aula.

La ausencia de textualidad en LSU junto a una mirada centrada en la jerarquización del español han sido prácticas desacertadas en la enseñanza de la literatura a estudiantes sordos. Asimismo la ausencia de una evaluación en su lengua natural así como ignorar el alejamiento de los estudiantes sordos hacia la escritura no permitió acercar a los estudiantes sordos a una experiencia positiva hacia lo ficcional. Los sordos, integrantes de una comunidad sorda en tanto comunidad lingüística organizada en torno a la lengua de señas, se inscriben dentro de la tradición oral característica de las lengua ágrafas. Su vínculo con la escritura no incorpora los mismos usos y funciones que tienen las lenguas insertas en una tradición escrita. Entiendo que esta forma de contactarse con la escritura forma parte de una identidad lingüística que debe tener su espacio expresivo en una educación bilingüe y bicultural. La enseñanza de la literatura debe reconocer el alejamiento de los estudiantes sordos de la escritura y plantearse como objetivo la re- construcción de un vínculo con lo ficcional. El contacto con lo ficcional

literario pareciera ser un indicador de las diferencias culturales entre sordos y oyentes y exige repensar la enseñanza de la Literatura atendiendo a esta particularidad.

Entiendo que la enseñanza de la literatura a estudiantes sordos debe promover la búsqueda, identificación y o creación de estructuras de lengua en su lengua primera. La introducción de la reflexión metalingüística en la lengua de señas influye en la experiencia con lo literario, así sea en español o en LSU. Una amplificación en la reflexión metalingüística de su lengua permite profundizar en su comprensión de lo ficcional tal como se presenta en lo literario. La práctica de creación ficcional en su lengua natural promovió estos procesos y acercó la comprensión de categorías ficcionales no conocidas previamente por los estudiantes sordos. Incursionar en las formas de construcción de lo ficcional en LSU, así como promover la búsqueda, identificación y creación de estructuras de lengua en su lengua primera debe ser asunto de una propuesta de enseñanza de literatura en un proyecto bilingüe y bicultural. Esta práctica se aleja de los contenidos programáticos previstos en la enseñanza de la Literatura para estudiantes oyentes pero se torna esencial para los estudiantes sordos si se pretende acercar la literatura desde un sitio más significativo.

Reflexionar sobre el lugar de la literatura para los estudiantes sordos nos acerca a la oposición ágrafo /escrito. La literatura como una práctica letrada en una cultura ágrafa. Los contextos de uso de la escritura y la jerarquización de la memoria como estrategia cognitiva de las personas sordas sugieren una experiencia del mundo similar a la de las culturas orales en las que al decir de Ong (1997:55) "Uno sabe lo que puede recordar". La repetición y la redundancia contribuyen al registro mnemotécnico. La organización de los contenidos programáticos en función de una recursividad significativa es una estrategia pedagógica que valoro como positiva. Seguramente existan otros elementos, además de la recursividad del programa, que puedan acompañar este proceso y fortalecerlo en tanto estrategia de conocimiento del mundo de la comunidad que integran nuestros estudiantes sordos.

El abordaje de los textos literarios inscribe a la clase de literatura en el ámbito de la traducción literaria. La traducción a la LSU de los textos ficcionales requiere un conocimiento profundo del texto ficcional escrito así como de la lengua de llegada, lengua primera de los estudiantes sordos. Esta práctica requiere un trabajo previo de traducción que no es posible realizar en el imprevisto de la interpretación a la LSU de un texto escrito leído por el docente. Mi particular condición de ILSU y docente de literatura habilita la posibilidad de esta traducción literaria previa y planificada que requiere un texto ficcional escrito. Conuerdo con Shaeffer (2013) en que promover la lectura y enriquecerla debería ser uno de los objetivos primordiales de un curso de literatura dirigido a adolescentes (es decir a individuos que están construyendo su identidad). La lectura en LSU de los textos ficcionales y las extensiones significativas enmarcadas dentro del texto, son dos instancias previas y necesarias para la posterior lectura individual y autónoma del texto ficcional por parte de los estudiantes sordos.

La evaluación de los estudiantes sordos en un proyecto educativo que se define como bilingüe y bicultural es un asunto de gran importancia y que generalmente queda fuera de las discusiones pedagógicas que involucran la educación de las personas sordas. La diversidad de criterios en las instancias de evaluación y la ausencia de acuerdos básicos entre los docentes, genera contradicciones que se observan claramente en las reuniones de evaluación así como en la percepción que los estudiantes y sus familias tienen acerca de su proceso de aprendizaje. Entiendo que este tema es un asunto estructural de las experiencias bilingües ya que involucra la concepción que los docentes tenemos de nuestros estudiantes, de su educación y de su lengua. Como en cualquier instancia de evaluación, se evidencian en ella los preconceptos de los docentes y la imagen que se tiene de la sordera y del sujeto sordo.

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

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

Entiendo que los estudiantes sordos deben ser evaluados también en su segunda lengua, el español en su modalidad escrita. Ignorar que es a través del conocimiento de esta lengua que todos, sordos y oyentes, podemos acceder autónomamente a la información, es no reconocer las reglas de juego de la sociedad que integramos. La lectura y la escritura son prácticas sociales que vehiculizan poder y conocimiento, por lo que su enseñanza a los sujetos sordos es relevante en tanto herramienta de integración a la comunidad mayoritaria. Las experiencias de los liceos N° 32 y N° 35 que se denominan bilingües y biculturales, deben introducir instancias significativas de evaluación en ambas lenguas. En mi caso particular, la implementación de una evaluación diferenciada en ambas lenguas, permitió definir claramente el lugar de cada lengua en las propuestas de trabajo en clase.

La educación de los sordos exige un compromiso, una acción comprometida y colectiva, requiere un mínimo acuerdo de las concepciones sustanciales sobre las cuales los diferentes proyectos, las distintas prácticas y metodologías didácticas, se apoyen en su variedad. Creo que instaurar la evaluación diferenciada de las lenguas del repertorio lingüístico de nuestros estudiantes sordos debe ser uno de los pilares de un proyecto que pretenda llamarse bilingüe y bicultural.

A modo de cierre, la presente investigación, contribuye a visualizar las relaciones de los estudiantes sordos con la escritura en el marco de una propuesta pedagógica bilingüe y bicultural de la enseñanza de literatura, La descripción de las relaciones de los estudiantes sordos con la escritura en su lectura y en su producción, atendiendo específicamente el vínculo con lo ficcional en ambas

lenguas, permitió proponer un modelo de abordaje de lo literario para un contexto educativo bilingüe y bicultural. Entiendo que su aporte radica, más que en la novedad respecto a las relaciones encontradas, en el registro y la comprobación de apreciaciones e intuiciones surgidas de la experiencia cotidiana de más de diez años de trabajo en la educación de las personas sordas. El relevamiento de los datos, la interpretación y el análisis de los mismos desde un soporte teórico fuerte vinculado a una concepción psico socio lingüística y antropológica de la sordera ha permitido profundizar, revisar y comprobar cómo la identidad lingüística de nuestros estudiantes atraviesa su forma de vincularse con la escritura.

Las reflexiones que de esta investigación se desprenden pretenden conformar un conocimiento que constituya una base sólida desde donde construir nuevas propuestas pedagógicas coherentes con esta concepción de la sordera. Las instituciones vinculadas a la educación de las personas sordas no pueden oscilar entre las diferentes miradas de entender la sordera sino que es necesario que construyan un perfil específico fundamentado en relación a la propuesta pedagógica que ofrecen. La presente investigación, explicita la complejidad de la sordera, entendida como un asunto prioritariamente lingüístico, donde se conjugan dimensiones culturales, cognitivas y sociales que requieren de un abordaje multi e interdisciplinario para acercarnos a su comprensión.

V. BIBLIOGRAFÍA

V.I. General y metodológica

ANEP/Consejo Directivo Central. (2008) **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública**. Montevideo, Documento Oficial.

ANEP/Consejo Directivo Central. (2009) **Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP**. Montevideo. Documento Oficial.

APPLE, M. (2001) **Política cultural y educación**. Madrid, Morata.

APPLE, R Y P. Muysken (1996) **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona, Ariel.

BARRIOS, G. y S. Mazzolini (1994) "El proceso reacomodación lingüística en los migrantes italianos residentes en Montevideo". En: A. Elizaincín y Mafdfes (Comps) **Análisis del discurso**. Montevideo, UDELAR:57-69.

BARRIOS, G. (2012) "El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)". En: E. Sturza y M. T. Celada (Orgs.) (enero/junio 2011) *Políticas lingüísticas: espaços, questões e agendas*. Letras (UFSM): v.21, N° 42:15-44.

BEEBE, L. y H. Giles (1984) "Speech accommodation theories: a discussion in terms of second language acquisition". En: *Internacional Journal of the Sociology of Language*: N° 46: 5-31.

BOURDIEU, P. (1982): **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid, Akal.

CAMERON, D.; E. Frazer; P. Harvey; B. Rampton y K. Richardson (1997) "Ethics, advocacy and empowerment in researching language". En: N. Coupland y A. Jaworski (Eds) **Sociolinguistics. A reader and a course book**. Bristol, Palgrave:145-162.

ERICKSON, F. (1982) "Classroom discourse as improvisation": Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons". En: L. Cherry Wilfonson (Ed) **Communication in the classroom**. Nueva York, Academic Press.

EVEN-ZOHAR, I. (y col.) (1994) **Avances en teoría de la literatura: estética de la recepción, pragmática, teoría empírica y teoría de los polisistemas**. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

FERNÁNDEZ, A. (2000) **Los idiomas del aprendiente**. Bs As, Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, A. (2000) **Poner en juego el saber**. Bs As, Nueva Visión.

FISHMAN, J. (Ed) (1968) **Reading in the Sociology of Language**. The Hague, Mouton.

- FISHMAN, J. (1972) **The sociology of language; an interdisciplinary social science approach to language in society**. Rowley, Newbury House.
- FISHMAN, J. (1976) **Bilingual education: an international sociological perspective**. Rowley, Newbury House.
- FISHMAN, J. (1982) **Sociología del lenguaje**. Madrid, Cátedra.
- FREIRE, P. (1992) **Conversando con educadores**. Montevideo, Roca Viva.
- GARCÍA CASTAÑO, J. Pulido, y A. Montes (2011) "La educación multicultural y el concepto de cultura". En: **Educación bilingüe Intercultural**. Revista Iberoamericana de Educación N°13:83-110.
- GIMÉNEZ, G. (2002) **Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural**. Méjico, CEAAL.
- GOOLISHIAN, H. Y H. Anderson (1994) "Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia." En: D. Fried **Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad**. Buenos Aires, Paidós.
- GUMPERTZ, J. (1968) "Types of linguistic community". En: J. Fishman (Ed.) (1968) **Reading in the Sociology of Language**. The Hague, Mouton:460-472.
- HYMES, D. (1972) "Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social". En: L. Golluscio (Comp.) (2003) **Etnografía del habla. Textos fundacionales**. Buenos Aires, Eudeba: 55-89.
- JODELET, D. (1993) "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En: S. Moscovici (Comp.) **Psicología social**. Barcelona, Hurope: 469-494.
- LABOV, W. (1972) **Sociolinguistic patterns**. Filadelfia, Pennsylvania University Press.
- LABOV, W. (1983) **Modelos sociolingüísticos**. Madrid, Cátedra.
- ONG, W. (1987) **Oralidad y escritura**. Bs As, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- RAJAGOPALAN, R. (2003) **Por una lingüística crítica. Linguagem. identidade e questao ética**. San Pablo, Parábola.
- ROMAINE, S. (1996) **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística**. Barcelona, Ariel.
- SAMPSON, G. (1997) **Sistemas de escritura. Análisis lingüístico**. Barcelona, Gedisa.
- SANTOS GUERRA, M. (2007) **La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana**. Buenos Aires, Bonum.
- VIGOTSKY, L. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica, Barcelona.

VIGOTSKY, L. (1993) "Pensamiento y Lenguaje." En: **Obras Escogidas, Tomo II.** Madrid, Visor.

VIGOTSKY, L. (1995) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores." En: **Obras Escogidas, Tomo III.** Madrid, Visor.

ZIMMERMANN, K. Y C. Bierbach (Eds.) (1997) **Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico.** Madrid, Biblioteca Ibero-Americana.

V.II. Literatura

ALBALADEJO, T. (1986) **Teoría de los mundos posibles. Macro estructuras narrativas. Análisis de las novelas cortas de Clarín.** Alicante, Caja de Ahorros Provincial de Alicante.

ARISTÓTELES. (1974) **Poética.** Madrid, Gredos.

AUSTIN, J. (1962) **Cómo hacer cosas con palabras.** Barcelona, Paidós.

BAKHTIN M. (1979) **Estética de la creación verbal.** México, Siglo XXI.

BRAVO, L (2007) **Escrituras visionarias.** Montevideo, Editorial Fin de Siglo.

BRONCKART, J. (1985) **Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?** Paris, Unesco.

BRUNER, J. (1991) **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.** Madrid, Alianza.

BRUNER, J. (1996) **Realidad mental y mundos posibles.** Barcelona, Gedisa.

ECO, U. (1981) **Lector un fábula.** Barcelona, Lumen.

ECO, U. (1990) **Los límites de la interpretación.** Barcelona, Lumen.

DOLEZEL, L. (1989) **Historia breve de la poética.** Madrid, Síntesis.

ISER, W. (1976) **El acto de leer.** Madrid, Taurus.

LOTMAN, I. (1970) **Estructura del texto artístico,** Madrid, Istmo.

GARCÍA BERRIO, A. (1994) **Teoría de la Literatura.** Madrid, Cátedra.

MARTÍNEZ BONATI, F. (1983) **La estructura de la obra literaria. Una investigación de filosofía del lenguaje y estética.** Barcelona, Ariel.

PAMUK, O. (2011) **El novelista ingenuo y el sentimental.** Bs As, Mondadori.

POZUELO YVANCOS, J. (1988) **Teoría del lenguaje literario.** Madrid, Cátedra.

- RASTIER, F. (1995) **Problemáticas semánticas**. Xalapa. Universidad de Xalapa.
- RICOEUR, P. (1987) **Tiempo y narración**. Madrid, Ediciones Cristiandad.
- SAGANOGO, B. (2007) **Realidad y ficción: literatura y sociedad**. En Estudios sociales 0.1 pmd. Recuperado el 04/07/2007. Disponible en Internet: www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_07/estsoc07_53-70.pdf.
- SHAEFFER, J. (2013) **Pequeña ecología de los estudios literarios: ¿por qué y cómo estudiar la literatura?** Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TODOROV, T. (1967) **Literatura y significación**. Madrid, Planeta.
- TODOROV, T. (1991) **Teoría de los Formalistas Rusos**. México, Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. (1980) **Texto y contexto**. Madrid: Cátedra.
- VARGAS LLOSA, M. (2008) **El viaje a la ficción. El mundo de Juan Carlos Onetti**. Madrid, Editorial Santillana.
- VILLANUEVA, D. (1994) **Curso de Teoría de la Literatura**. Madrid, Taurus.
- VITACOLONNA, L. (1991) "Los textos literarios como mundos posibles". En: *Estudios de literatura*, Castilla, ISSN, N°16:189-212.
- ZIMMERMANN, K. Y C. Bierbach (Eds.) (1997) **Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico**. Madrid, Biblioteca Ibero-Americana.

V.III. Sordera

- ALISEDO, G. (1997) "Acerca de un bilingüismo particular". En: *Ecos Fonoaudiológicos*. Buenos Aires, Año 1, N°3: 47-54.
- ARLAS, M.; M. Corales; R. Lambiasse; C. Pérez; C. Rey; C. Reyes y M. Rodríguez (2002) **La sordera institucional**. (Inédito)
- BEHARES, L. E. (1986) **Cuatro estudios sobre la sociolingüística del lenguaje de señas uruguayo**. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- BEHARES, L. E. ; N. Monteghirfo y D. Davis (1987) **Lengua de Señas Uruguaya. Componente Léxico Básico**. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- BEHARES, L. E. (1989) **Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una visión de conjunto**. (Inédito).
- BEHARES, L. E., M. I. Massone y M. Curiel (1990) "El discurso pedagógico de la educación del Sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder." En: **Cuadernos del Instituto de Ciencias de la Educación**. Bs As, Universidad de Buenos Aires.

BEHARES, L. E. y M. I. Massone. (1993) "La sociolingüística de las comunidades de sordos de Uruguay y Argentina como una situación de conflicto lingüístico, con énfasis en la matriz educativa". Documentos de Trabajo del Proyecto SYPLU. N°.4. Montevideo, UDELAR.

BEHARES L. E. y S. Carro (1993) "Evolución y cambio de las actitudes hacia la Educación Bilingüe del Sordo en Uruguay: 1985-1990". Documentos de Trabajo del Proyecto SYPLU. N°.3. Montevideo, UDELAR.

CARRIZO, S; M. Mabres. (2007) **La producción escrita de las personas sordas. Una mirada desde la lingüística textual**. Córdoba, Argentina, El Emporio Ediciones.

DENNY, J.P. (1991) "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita". En: D. Olson y N. Torrance (Comps.) (1995) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa: 253-285.

ECHENIQUE, T; L. Morales (2010) **Texto de enseñanza del español como segunda lengua para adolescentes sordos**. Montevideo. Secretaría de la discapacidad de la IMM.

ERTING, C. & J. Woodward (1979) "Sign Language and the Deaf Community. A Sociolinguistic Profile." En *Discourse Processes*, N° 2: 283-300

ERTING,C. (1982) "Sign Language and communication between Adults and Children." En: L. Baker, y F. Battison (Eds.) (1982) **Papers from the First International Symposium on Sign Language Research**. Estocolmo, Swedish National Association of the Deaf:350-375.

GUTIÉRREZ CACERES, R. (2004) **Cómo escriben los alumnos sordos**. Málaga, Ed. Aljibe.

HOFFMEISTER, R. (2000) "A piece of the puzzle: ASL and Reading comprehension in deaf children." En: C. Chamberlain y J. Morford (Eds.) **Language acquisition by eye**. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates:141-163.

MARCHESI, A. (1990) "Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos." En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.) (1990) **Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar**. Madrid, Alianza: 229-247.

MASSONE, M. (Eds.) (1990) "Problemática del sordo y su influencia en la educación". En: *Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, N°6, Bs As, UBA.

MASSONE, M. I., V. Buscaglia y A. Bogado (2005) "Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha" en *Lectura y Vida*. Bs.As. Diciembre: 6-17.

MASSONE, M.I. (Coord) (2007) **Lenguas de Señas: Estudios de lingüística tórica y aplicada**. (Inédito)

OLSON, D. (1991) "La cultura escrita como actividad metalingüística." En: D. Olson, y N. Torrance (Comps.) (1995) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa:333-358.

OLSON, D. y N. Torrance (Comps.) (1995) **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa.

OLSON, D. (1998) **El mundo sobre papel**. Barcelona, Gedisa.

PADDEN, C. A. (1998) "From de Cultural to the Bicultural: The Modern Deaf Community". En: I. Parasnian (Ed.) **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience**. Cambridge, University Press: 79-98.

PADDEN, C. A. (2000) "American Sign Language and reading ability in deaf children." En: C. Chamberlain y J. Morford (Eds.) **Language acquisition by eye**. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates:165-189.

PARASNIS, I. (1998) **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience**. Cambridge, University Press.

PAUL, P. (1998) **Literacy and Deafness. The Development of Reading, Writing and Literate Thought**. Boston, Allyn & Bacon.

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

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

PELUSO, L. (2000) "Políticas educativas y lingüísticas en la educación del sordo: hacia una educación culturalmente sensible". En: L. Peluso y C. Torres (Eds.) **Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación**. Montevideo, Ed. Trilce:79-94.

PELUSO, L. y C. Torres (Eds.) (2000) **Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre lenguaje, psicología y educación**. Montevideo, Ed. Trilce.

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

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

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

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

SACKS, O. (1991) **Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos**. Madrid, Editorial Anaya.

SARUP, M. (1996) **Identity, Culture and the Postmodern World**. Edinburgh, Edinburgh.

SKLIAR, C. (1997) **Educación & Exclusión. Abordajes socio - antropológicos**. Porto Alegre, Editora Mediação.

SKLIAR, C. (Org.) (1999) **Actualidad de la Educación Bilingüe para Sordos. Procesos y Proyectos Pedagógicos**. Porto Alegre, Editora Mediação.

STOKOE, W. (1960) "Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf". En: *Studies in Linguistics*. Occasional Papers, N°8.

STOKOE, W. (1969) "Sign Language Diglossia." En: *Studies in Linguistics*. N°21:27-41.

STOKOE, W. (1974) "The Classification and Description of Sign Languages." En: **Current Trends in Linguistics**. XII (1), The Hague, Mouton:346-371.

STRONG, M. & M. Prinz (2000) "Is American Sign Language skill related to English literacy?." En: C. Chamberlain y J. Morford (Eds.) **Language acquisition by eye**. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates: 131-142.

VIROLE, B. (Ed.) (1996) **Psychologie de la surdit e**. Bruxelles, De Boeck Universit e.

VI. ANEXOS

VI.1. Formulario de entrevista I

1. ¿En qué situaciones produces textos escritos?

Por estudio

Cartas

Mail

Diario íntimo

Carta a amigos

Chat

Registro memoria

Otros (explicar)

2. En qué situaciones lees textos escritos

Por estudio

Novelas

Cuentos

Diarios

Chat

Mails

Registro memoria

Otros (explicar)

3. Crees que la lectura sirve para

Informar

Imaginar

Crear

Generar opinión

Divertir

Registrar información

Otros

4. ¿Te gusta leer?

Si

No

5. ¿Te leían historias de niños? ¿Cuáles recuerdas?

6. ¿En qué situaciones te las leían? ¿Quién lo hacía?

7. ¿Has inventado una historia o un poema alguna vez?

8. ¿Te consideras buen narrador?

De chistes

De anécdotas

De lo que te ha sucedido

De historias inventadas

9. ¿Te gusta escuchar historias?

10. ¿Has leído algún libro? ¿Cuál o cuáles?

11. ¿Conoces otra lengua? ¿Lees y escribes bien en esa lengua?

VI.2. Formulario de entrevista II

¿Te gustó literatura?

¿Qué te gustó?

¿Descubriste algo nuevo? Te imaginabas algo parecido en segundo?

¿Conocías el tipo de historias que estudiaste este año?

¿Te gustaría que existieran libros en LSU?

¿Los mirarías?

¿Qué texto te gustó más?

Sobre la evaluación ¿qué tipo de propuesta te resultó mejor?

¿Cómo inventaste esta historia?

¿Cómo fue el proceso?

¿Pediste ayuda? ¿A quién? Para qué?

¿Qué cosas tuviste que pensar para inventarlo?

¿Te gustó inventar una historia en LSU?

¿La inventaste en una vez o fuiste cambiando la idea inicial?

¿Cuando eras niño te contaron historias inventadas en LSU?

¿Le contarías historias inventadas en LSU a tus hijos si son sordos?

¿Para qué crees que le serviría?

¿Crees que a los niños sordos les gustaría que le cuenten historias en LSU?

¿Conoces historias de ficción en LSU?

¿Por qué crees que no hay historias en LSU? Podría haber?

¿Te gustaría participar en la creación de un libro de historias en LSU?

VI.3. Planificaciones 2004, 2008 y 2011 y registro diario de observaciones 2004

VI.3.1. Planificación anual de literatura 2004

Objetivos

- El programa plantea como objetivo prioritario el “acendramiento del uso de la lengua materna”. En el caso de los estudiantes sordos su lengua natural no coincide con la lengua materna, siendo ésta generalmente el Idioma Español. Trasladando este objetivo a la situación del aula con estudiantes sordos será necesario profundizar en el uso de la Lengua de Señas. Sobre el entendido de que es a partir de su propia lengua natural, sobre la cual establecerán estructuras y estrategias para adquirir el español escrito.
- Se estimulará la producción escrita. Considero esencial el lograr que el lenguaje escrito sirva como vehículo de expresión y, sobre lo expresado se realizarán las correcciones gramaticales que sean necesarias. Pero se estimulará a intentar expresar sus ideas y su creatividad sin detenerse en las dificultades gramaticales que funcionan en los estudiantes sordos como límite infranqueable de la expresión en Idioma Español. Sobre las dudas y las dificultades que surjan se trabajará sobre la gramática de esta lengua.
- De la misma forma se estimulará la comprensión lectora. Sobre el texto presente en clase a través del retroproyector, se realizarán primeras lecturas que busquen el significado general, sin detenerse en aquellos artículos, preposiciones, y palabras que desconozcan y que, generalmente, son la causa del abandono de la lectura por desánimo ante la falta de comprensión. Al descubrir que determinadas palabras o expresiones que no se conocían, pueden llegar a cambiar el significado de lo que se creía comprendido, éstas se vuelven significativas y es ahí cuando verdaderamente se aprenden.
- Promover una actitud de constante evaluación y cambio posible, estimulando a que ellos mismo reconozcan de qué forma sienten que aprenden mejor. Al mismo tiempo incentivar la participación permanente en la construcción del currículo.
- Lograr contagiar a los estudiantes el placer de la lectura estimulándolos a realizarla y compartiendo periódicamente espacios grupales de lectura comentada.
- Síntesis y desarrollo serán capacidades fundamentales que serán promovidas a través de trabajos domiciliarios por escrito y de la participación oral en clase.
- Estimular la producción escrita como forma de manifestar sus opiniones y su pensamiento.

Metodología

- La clase se dictará en Lengua de Señas Uruguaya de forma directa, sin intermediación de un intérprete. Dada la peculiaridad de esta situación aúlica, no puedo menos que cuestionarme sobre la viabilidad de esta propuesta. Será motivo de reflexión el análisis de las posibilidades y limitaciones que esta situación me brinda.

- Será imprescindible el uso de retroproyector en clase ya que será de gran ayuda. Al expresarme en Lengua de Señas mis manos se encontrarán ocupadas ; es claro que se puede hablar en esta lengua con una sola mano, pero esto es una marca de informalidad que no considero adecuada al espacio del aula. A pesar de no ser una hablante natural de la lengua, seré una referente lingüístico inevitablemente. El retroproyector permitirá tener el texto siempre presente, visible para todos.
- Al mismo tiempo el uso del retroproyector permitirá identificar las palabras del Idioma Español con sus respectivas señas en Lengua de Señas. He observado que muchas veces, al traducirse un texto a Lengua de Señas, éste es claramente comprendido, pero luego no se reconocen las palabras del español que ya fueron traducidas. Esto permitirá un mayor conocimiento y desarrollo en ambas lenguas ya que existirán muchas palabras que carecen de una traducción posible. Al mismo tiempo podrán visualizarse aquellas compartidas por ambas lenguas.
- El uso de material audiovisual será de gran apoyo, usándolo siempre, luego de la lectura y comprensión del texto a analizar
- No se realizará adaptación alguna a los textos que se trabajarán ya que no debemos olvidar que estudiaremos obras literarias. De todas formas la adaptación se realizará en la propia selección de los textos a analizar. Respetando los autores propuestos por el programa oficial, seleccionaré textos que se adecuen a las posibilidades y al perfil del grupo. Considero que todo texto tendrá sus dificultades dado el escaso manejo por parte de los estudiantes del Idioma Español.
- Se dará un tiempo importante al estudio de obras del género dramático. Sospecho que este género puede resultar de gran interés para los estudiantes y quizás les sea más fácil su comprensión dada la necesaria representación a la que estos textos están destinados.
- Al ser un grupo pequeño, se trabajará de forma colectiva intentando generar entre todos un espacio para el aprendizaje, estimulando la colaboración entre los estudiantes. Se realizarán actividades en grupos de dos integrantes así como individualmente , intentando atender a las dificultades y logros en cada uno de los estudiantes.
- Se realizarán trabajos semanales de producción escrita de forma individual y colectiva, realizando en cada clase un especie de resumen de lo trabajado.
- Se trabajará en forma de taller, aprovechando la posibilidad que brinda el espacio de núcleo variable. El análisis de propagandas: lenguaje sugestivos, grafitis que vean a diario, temas de su interés y selección de un texto literario que sea afín a la temática propuesta.
- Se intentará trabajar constantemente en ambas lenguas, en su cotejo para la traducción a la que se ven obligados al usar el lenguaje escrito, así como en la expresión fluida en su propia lengua.

VI.3.2. Planificación anual de literatura 2008.

Objetivos

- Profundizar lo más posible y progresivamente en el uso de la Lengua de Señas. Sobre el entendido de que es a partir de su propia lengua natural y la reflexión acerca de su estructura que establecerán parámetros y estrategias para comprender y adquirir el español escrito.
- Acercar la literatura a los estudiantes sordos a través una introducción en LSU que facilite la lectura del texto literario, promoviendo siempre un contacto directo del estudiante con el texto escrito.
- Conocer diferentes referentes y diferentes géneros literarios
- Estimular la comprensión lectora. Sobre el texto presente en clase a través del retroproyector realizar primeras lecturas que busquen el significado general, sin detenerse en aquellos artículos, preposiciones, y palabras que desconozcan y que, generalmente, son la causa del abandono de la lectura por desánimo ante la falta de comprensión. Al descubrir que determinadas palabras o expresiones que no se conocían, pueden llegar a cambiar el significado de lo que se creía comprendido, éstas se vuelven significativas y es ahí cuando verdaderamente se aprenden.
- Trabajar en las estructuras del lenguaje escrito. Los estudiantes sordos tienen grandes dificultades para comprender el Idioma Español escrito por lo que será imprescindible reforzar el estudio de los elementos lingüísticos que aparezcan en los textos literarios así como en el uso del Idioma Español en la producción de textos.
- Incentivar la producción escrita. Trabajar estrategias específicas (yuxtaposiciones, aposiciones, uso de expresiones, cuadros sinópticos, descripciones originales, etc.). Es necesario lograr que la lengua escrita sirva como vehículo de expresión. Sobre lo expresado se realizarán las correcciones gramaticales que sean necesarias. Pero se estimulará el intento de expresar sus ideas y su creatividad sin detenerse en las dificultades gramaticales que funcionan en los estudiantes sordos como límite infranqueable de la expresión en Idioma Español. Sobre las dudas y las dificultades que surjan se trabajará sobre la gramática de esta lengua.

Metodología

- La clase se dictará en Lengua de Señas Uruguaya de forma directa, sin intermediación de un intérprete.
- Será imprescindible el uso de retroproyector en clase ya que será de gran ayuda. Al expresarme en Lengua de Señas mis manos se encontrarán ocupadas; es claro que se puede hablar en esta lengua con una sola mano, pero esto es una marca de informalidad que no considero adecuada al espacio del aula. A pesar de no ser un hablante natural de la lengua seré, inevitablemente, un referente lingüístico. El retroproyector permitirá tener el texto siempre presente, visible para todos, habilitando la lectura colectiva traducida a Lengua de Señas. Esto como adaptación al currículo ya que creo que los alumnos deben *meterse* en la lengua escrita sin que medie fácilmente la "traducción en ls."
- Al mismo tiempo el uso del retroproyector permitirá identificar las palabras del Idioma Español con sus respectivas señas en Lengua de Señas. He observado que muchas veces, al traducirse un texto a Lengua de Señas éste es claramente

comprendido, pero luego no se reconocen las palabras del español que ya fueron traducidas. Esto permitirá un mayor conocimiento y desarrollo en ambas lenguas ya que existirán muchas palabras que carecen de una traducción posible. Al mismo tiempo podrán visualizarse aquellas compartidas por ambas lenguas.

- No se realizará adaptación alguna a los textos que se trabajarán ya que no debemos olvidar que estudiaremos obras literarias. De todas formas la adaptación se realizará en la propia selección de los textos a analizar. Respetando los autores propuestos por el programa oficial, seleccionaré textos que se adecuen a las posibilidades y al perfil del grupo. Considero que todo texto tendrá sus dificultades dado el escaso manejo por parte de los estudiantes del Idioma Español, pero intentaré seleccionar obras que en su estructura no presenten grandes dificultades.
- Se dará un tiempo importante al estudio de obras del género dramático. Sospecho que este género puede resultar de gran interés para los estudiantes y quizás les sea más fácil su comprensión dada la necesaria representación a la que estos textos están destinados.
- Considero necesario realizar una reorganización programática. El programa de tercer año está organizado en géneros literarios. Se argumenta la importancia de comenzar por el género narrativo, pero se habilita la posibilidad de alternar el orden propuesto: narrativo; lírico; lírico-narrativo y dramático. Mi experiencia como intérprete dentro del aula en cuarto año, me ha permitido observar la necesidad de estructuración que manifiestan los estudiantes sordos, en mayor grado que los alumnos oyentes, por la excesiva información recibida en una lengua que no conocen en profundidad. Es por esto que considero relevante la alternancia del estudio de obras literarias de diversos géneros, sin eliminar ninguno de ellos. Esta alternancia podría permitir mayor flexibilidad en el manejo de los elementos literarios de cada género, evitando cambios drásticos en terminologías y formas de análisis.
- La evaluación tendrá una instancia de complemento en LSU para que los estudiantes puedan desarrollar y profundizar su trabajo escrito.

Contenidos

I. Género Narrativo

Taller de las historias: Narración de historias personales en LSU, Biografías personales en LSU, Biografías de autores.

Identificación de elementos narrativos: personajes en un lugar y un tiempo, llevando a cabo una acción. Definir claramente estos conceptos: personaje, lugar, tiempo, acción.

Concepto de narrador, narrador protagonista, Narrador interno y externo, Argumento, Historia, Relato.

Los autores serán los propuestos por el programa oficial para tercer año.

Como mínimo se trabajarán tres textos narrativos propuestos por el programa, además de los textos de apoyo y de acercamiento al texto a analizar.

Horacio Quiroga

Francisco Espínola

Felisberto Hernández

Lecturas de Mario Benedetti y Julio Cortázar

II. Género Dramático

Se brindará un tiempo especial para el estudio de obras dramáticas, por lo que considero

importante alterar el orden de los géneros literarios propuesto por el programa oficial. Estudio de los distintos discursos dramáticos así como de la importancia de los códigos escénicos y su función. Se propondrá la creación de un guión sencillo pero que integre todos los elementos dramáticos estudiados.

Análisis de al menos una obra de teatro. “La isla desierta” de Roberto Arlt

III. Género Lírico

Los textos serán seleccionados por los estudiantes luego de distintas instancia de lectura de poesía en lengua de señas. Al igual que en Género narrativo, los autores serán los previstos por el programa pudiéndose agregar otros textos poéticos.

Análisis de tres poemas como mínimo.

VI.3.3. Planificación anual de literatura 2011

Fundamentación

La necesidad de una nueva propuesta curricular de la asignatura literatura para los estudiantes sordos se fundamenta sobre todo por la dificultad que ésta plantea para estudiantes hablantes de una lengua ágrafa como lo es la Lengua de Señas Uruguaya.

La dificultad mayor de estos estudiantes es la lectura y escritura del español, lengua extranjera para ellos. No existe, en principio, ninguna imposibilidad para que una persona sorda aprenda el español escrito sino que, simplemente, no se les ha enseñado. Han recibido una enseñanza oralista que, lejos de enseñar una lengua, dejó en ellos articulaciones verbales sin significación alguna. Los estudiantes que han ingresado al liceo 32, desde que ha comenzado esta experiencia, no son usuarios competentes del español escrito.

Es así que los estudiantes al ingresar al liceo se enfrentan a una doble y ardua tarea: aprender conocimientos nuevos en su lengua y al mismo tiempo deben aprender la lengua escrita en que estos conocimientos se transmiten. Tarea que para muchos adultos sería imposible de realizar.

Ahora bien, si ésta es la dificultad con la que se encuentran todos los docentes de las diferentes asignaturas, en el caso especial de literatura nos enfrentamos a una dificultad aún mayor: ¿cómo abordar el énfasis en la lengua por sí misma, en el valor estético de las palabras, en la función poética del lenguaje? ¿Cómo llegar a despertar el placer estético en estos estudiantes, si desconocen el significado literal de las palabras de una lengua tan ajena a sus vivencias e intereses?

Se dirá que en muchas clases con estudiantes oyentes tampoco se logra acceder a este conocimiento, pero no por eso deja de ser un objetivo a lograr en la enseñanza de la literatura. La distancia se hace aún mayor al tratarse de dos lenguas distintas que además manejan códigos estéticos diferentes ¿Debemos renunciar a enseñar la literatura a estos estudiantes? Personalmente considero que no pero que es necesario ampliar la oferta y redefinir los alcances de la tarea.

La literatura también nos muestra realidades, desarrolla nuestra imaginación, nos conmueve e identifica, nos muestra cómo otros han expresado sus pensamientos, nos enseña sobre cómo hacerlo, nos invita a la ficción, nos enseña a contar nuestra propia vida, nos revela la permanencia de las grandes pasiones a lo largo del tiempo. No serán éstos otros valores de la enseñanza de la literatura en los que debemos poner énfasis para acercar la asignatura a los estudiantes sordos? Cada vez que “leo” un cuento en Lengua de Señas he visto su interés, su curiosidad y su ingenuidad hacia la ficción. No debemos olvidar que a estos estudiantes no se les ha leído mucho en su vida. Enseguida comentan la historia, preguntan información que el narrador no brindó, quieren saber más. A veces discrepan con el final y enseguida inventan uno posible. Se conmueven con la actitud de los personajes, se enojan con algunos y entienden a otros. Todo esto sucede hasta acercarse al cuento en español escrito. El abismo que sienten entre el cuento contado en L SU y el texto escrito hace que pierdan todo interés. Sin embargo piden que les lea otro, quieren conocer más historias, de “éas que están escritas”, pero en su propia lengua.

La siguiente propuesta programática intenta revalorizar la enseñanza de la literatura para los estudiantes sordos. Quizás los objetivos de esta enseñanza deban modificarse para que verdaderamente se pueda acercar a estos estudiantes a la belleza de las palabras o, en su defecto a la fascinación de la pintura de personajes, a la manera de contar, a la atracción de lo ficcional.

Cabe señalar que mi propuesta tiene como base mi posibilidad de trabajar directamente con mis alumnos sordos dado mi carácter de hablante diplomada de Lengua de Señas Uruguaya. Desde el año 2004 realice esta peculiar tarea y por ahora ha sido positiva. Los estudiantes se han mostrado entusiasmados y he recibido grandes apoyos y aportes de lingüistas, docentes y directores que me han acompañado en esta propuesta. Actualmente estoy realizando una maestría en sociolingüística y mi tesis se vincula con mi práctica cotidiana

Objetivos

El programa de literatura plantea como objetivo prioritario el “acendramiento del uso de la lengua materna”. En el caso de los estudiantes sordos su lengua natural no coincide con la lengua materna, aún si ésta es, en la mayoría de los casos, el español. Trasladando este objetivo a la situación del aula con estudiantes sordos será necesario:

- Profundizar lo más posible y progresivamente en el uso de la Lengua de Señas. Sobre el entendido de que es a partir de su propia lengua natural y la reflexión acerca de su estructura que establecerán parámetros y estrategias para comprender y adquirir el español escrito.
- Acercar la literatura a los estudiantes sordos a través de la lectura en LSU de los textos literarios..
- Estimular la creación de historias, poesías y obras de teatro en su propia lengua registrando en videos sus producciones.
- Contribuir a desarrollar una reflexión consiente acerca de las peculiaridades de su lengua y fomentar una actitud bilingüe a través del estudio y uso de ambas lenguas.
- Indagar respecto de las figuras de estilo de la Lengua de Señas Uruguaya
- Conocer diferentes referentes y diferentes géneros literarios
- Promover una actitud de constante evaluación y cambio posible, estimulándolos para a que ellos mismos reconozcan de qué forma sienten que aprenden mejor. Al mismo tiempo incentivar la participación permanente en la construcción del currículo.
- Promover el aprendizaje de su segunda lengua a través de actividades diferenciadas de escritura y lectura
- Lograr transmitir a los estudiantes el placer de la lectura estimulándolos a realizarla y compartiendo periódicamente espacios grupales de lectura comentada.
- Establecer que la síntesis y desarrollo serán capacidades fundamentales, promovidas a través de trabajos domiciliarios por escrito y de la participación oral en clase.

Metodología

- La clase se dictará en Lengua de Señas Uruguaya de forma directa, sin intermediación de un intérprete.
- El uso de material visual será de gran apoyo usándolo siempre luego de la lectura en LSU del texto a analizar. El registro visual realizado por los estudiantes de textos en Lengua de Señas será también material de estudio
- No se realizará adaptación alguna a los textos que se trabajarán ya que no debemos olvidar que estudiaremos obras literarias. De todas formas la adaptación

se realizará en la propia selección de los textos a analizar. Respetando los autores propuestos por el programa oficial, seleccionaré textos que se adecuen a las posibilidades y al perfil del grupo. Considero que todo texto tendrá sus dificultades dado el escaso manejo por parte de los estudiantes del español, pero intentaré seleccionar obras que en su estructura no presenten grandes dificultades. Se alternará el estudio de textos de diferentes géneros literarios.

- Al ser grupos pequeños, se trabajará de forma colectiva intentando generar entre todos un espacio para el aprendizaje, estimulando la colaboración entre los estudiantes. Se realizarán actividades en grupos de dos integrantes así como individualmente, intentando atender a las dificultades y logros en cada uno de los estudiantes.
- Se intentará trabajar constantemente en ambas lenguas, en su cotejo para la traducción así como en la expresión fluida en su propia lengua.
- Se trabajará en la creación de textos en Lengua de Señas. En una segunda instancia se estimulará plasmarlo en español escrito
- La evaluación será en ambas lenguas y en instancias diferenciadas.

Contenidos

1. ¿Qué es la Literatura?

Literatura oral y Literatura escrita. Literatura en LSU
Comunicación visual gestual y Comunicación Literaria
Características de los géneros literarios

2. Género narrativo

Taller de las historias:

Narración de historias personales en LSU

Biografías personales en LSU

Biografías de autores.

Registro visual y expresión por escrito de lo contado.

Identificación de elementos narrativos: personajes en un lugar y un tiempo, llevando a cabo una acción. Narrador protagonista

Narrador interno y externo, Argumento, Historia, Relato. Acercamiento a la narrativa

escrita: lectura de cuentos en Lengua de Señas, lectura del texto escrito: dramatizaciones.

Los autores serán los propuestos por el programa oficial para tercer año. Se intentará seleccionar cuentos que se relacionen con los temas surgidos de sus narraciones en Lengua de Señas.

2. Género lírico

Los textos serán seleccionados por los estudiantes luego de distintas instancia de lectura de poesía en lengua de señas. Al igual que en Género narrativo, los autores serán los previstos por el programa pudiéndose agregar otros textos poéticos. La poesía se trabajará dejando de lado los aspectos musicales y rítmicos, se pondrá énfasis en la sugestión y la expresión de sentimientos. Se trabajará sobre todo en una lírica de carácter más descriptivo y narrativo

3. Género dramático

Se planteará al grupo la creación de un guión primero en LSU y luego plasmarlo en español sobre temática a elección. Registro visual y escrito. Dramatizaciones. El cine y la Literatura: A lo largo del año se trabajará con adaptaciones cinematográficas de obras

literarias coincidentes o no con las previstas por el programa como películas de Chaplin. Se utilizará con distintas finalidades: reconocimiento de elementos narrativos, saltos en el tiempo, evolución de personajes, importancia de la gestualidad, relaciones temáticas.

*Observaciones

La mayoría afirma no entender. Quieren parar, preguntar, asegurarse de lo que entendieron. Ya había observado esto en la preparación de las pruebas. Les costó no interrumpir, les costó entender por qué no podían preguntar si querían saber, por qué esperar. La relevancia de lo dialógico en la LSU, la reiteración como recurso nemotécnico y de asegurar la inter comprensión en la narración. Referencias, ejemplos, estructura dialógica del discurso atento a la atención y comprensión del receptor, la comicidad como recurso que se reitera, generalmente apela a efectos cómicos que los involucra. Sin embargo, luego de pasar por la experiencia de ser el narrador y ser interrumpidos entendían que molestaba y que los distraía. Les tranquiliza saber que les voy a dar el texto por escrito para responder las preguntas. Tres estudiantes no miran el texto escrito para responder las preguntas, lo hacen desde la comprensión del texto en LSU.

VI.3.4. Registro diario y observaciones 2004.

Lunes 10 /03 (1h)- Los estudiantes se fueron por cambios de horarios.

Miércoles 12/03 (1h)

Presentación al grupo. Se muestran entusiasmados con que sepa LSU. Algunos me recuerdan de cuando realicé prácticas en la escuela de sordos antes de recibirme. Se presenta cada uno, básicamente, nombre, seña, edad. Les propongo completar la ficha. No la traducimos. Si tienen dudas preguntan. Presentan dificultad en las siguientes preguntas: ¿Con quién vives? Todos entienden ¿Dónde vives? ¿Cuándo y con quién aprendiste la lengua de señas? La dificultad surge en las dos interrogantes. Causa y tipo de sordera: Plantean que causa es de historia solamente. Cambio la pregunta: ¿Por qué eres sordo? La palabra tipo presenta dificultad: es necesario ejemplificar en sordera profunda e hipoacúsico. No saben cómo escribir ambas palabras. Frente a las demás preguntas no fue necesaria ninguna explicación. Al plantearles la importancia de la traducción a la que se ven obligados, todos, excepto María desconocían la seña “traducir”. También desconocían la seña “privado”. Percibí mayor dificultad en la expresión escrita que en la comprensión lectora. Constantemente preguntaban cómo se escribía lo que ellos querían responder.

Sábado 15/03 (2hs)

Acordamos pautas de trabajo: la importancia de llegar en hora y respetar los recreos/ tener cuaderno y texto en clase /siempre preguntar si no se entiende / nunca copiar algo que no sepan explicarlo en Lengua de Señas.

Habrán tareas domiciliarias una vez a la semana de carácter obligatorio. Eligen el día sábado. En el lado derecho del pizarrón anotaremos todas las palabras del español y todas las nuevas señas. En base a las respuestas de la ficha ¿Qué es la Literatura? Intentamos construir una respuesta. Todo lo que dicen en lengua de Señas es escrito en el pizarrón relacionando señas con palabras. La literatura como arte. Qué es el arte. Qué tipo de artes conocen. Arte que trabaja con el lenguaje ejemplificando e materiales de otras artes. Énfasis en el lenguaje escrito. No conocen la palabra gestual, al plantear que la LSU no es una lengua escrita. T.D : Pensar en alguna anécdota o historia de su infancia para contar y escribir en clase.

Lunes 17/ 03

Todos cumplieron con la tarea domiciliaria
Taller de las historias.

El tiempo de clase permitió que sólo dos compañeros contaran una anécdota. Uno la cuenta en Lengua de Señas. Todos, incluso el narrador, escriben la Historia. Observo que no se entienden entre sí en LSU. Hay confusión respecto al lugar y a quiénes desarrollaban la acción contada. Se preguntan en LSU y escriben Me entregan sus producciones. Observo grandes dificultades en la expresión escrita: falta de preposiciones, incoherencia de personas, concordancia y tiempos verbales. La información rescatada es mínima respecto a la riqueza de la narración en LSU. Para realizar la corrección me propongo simplemente marcar errores en palabras, e indicar falta de preposiciones y conjunciones, sin escribir las palabras que faltan.

Miércoles 19/03

Les entrego las historias con la indicación de errores. Ellos deben corregirse y si es

necesario redactarlo nuevamente. Me sorprende la rapidez con que se corrigen y la exactitud de sus preguntas. Lo hacen correctamente y me plantean que tranquilos escriben mejor, son concientes de los errores que tuvieron.

Sábado 22/03

Trabajamos en el laboratorio con el retroproyector. Entrego fotocopias del cuento a cada estudiante. Realizo la lectura en lengua de señas desde el proyector, indicando cuando cambio de párrafo y haciendo referencia a determinadas palabras. Se muestran intrigados y motivados por la historia. Al finalizar la lectura una estudiante pregunta: Entonces, Alicia tenía alucinaciones o era de verdad el animal? Esto refleja gran comprensión del cuento.

T.D.1) Leer el cuento en sus casas hasta el final. Intentar completar la lectura, anotando todas aquellas palabras que presenten dificultad. 2) Realizar la ficha del cuento de la misma forma que lo hacían en Idioma Español de segundo año.

Lunes 24/03

Nos acercamos a la biografía de Horacio Quiroga. Datos sobre su vida, especialmente sobre su vida en Misiones. Llevo fotos y les llama la atención la tristeza de su cara. Hablamos sobre su vida. Se muestran curiosos y participativos. Algunos buscan información en el material que consiguieron.

Miércoles 26 /03

No asisto por elección de horas.

Sábado 30 /03

Trabajamos en el laboratorio.

En la primera hora realizamos la corrección de la ficha. La completamos y agregamos el concepto de Narrador. Autor diferente de narrador. Concepto de narrador omnisciente. Tienen dificultades para encontrar el tiempo interno del cuento. Los guío a la parte del texto en que se indica.

Identificamos personajes primarios y secundarios del cuento. En la segunda hora, trabajamos con la introducción del cuento. Es una nueva seña. Concepto de párrafo. Cada estudiante lee un párrafo para los demás, mirando el retroproyector. Los demás ayudan en la comprensión. Anotamos en el pizarrón todas aquellas palabras que presentan dificultad y las traducimos con su seña correspondiente. Luego, releemos cada párrafo con las palabras ya comprendidas y traducidas. Preguntan por las mismas palabras que en los grupos de oyentes. Recuerdo algunas excepciones: tímida, sin embargo, dicha. T.D. Lectura en sus casas de la introducción del cuento y responder con oraciones las siguientes preguntas: ¿Cómo es Alicia? ¿Cómo es Jordán? ¿Cómo es la casa?

Lunes 31/03

Los alumnos ya se han retirado. Hubo una charla con el escritor A. Martínez.

Miércoles 2/04

Entrega de tarea domiciliaria al final de la clase ya que rebajaremos en base a ella. Comenzamos análisis de la introducción: presentación de los personajes. Caracterización de los personajes física y psicológica. Realizamos un cuadro con las características de Alicia y Jordán, ellos lo van completando según sea un rasgo físico o psicológico. Anotamos las características de la casa. Rápidamente asocian la casa a Jordán

Sábado 5/04

Al comenzar la clase hay sólo dos estudiantes, uno de ellos no había venido la clase anterior. Le pido a Pedro que, mirando sus apuntes le explique qué hicimos. Juan tenía la tarea domiciliaria pero había tenido grandes dificultades para responderlas. Pedro le explica, qué es lo psicológico y qué es lo físico. ¿Cómo nos damos cuenta que algo está en pasado, presente o futuro.? Explicamos el concepto de descripción. Su función. Paralelismo entre la casa y Jordán. TD: Descripción del cuarto

Lunes 7/ 04

Retomamos la clase pasada para aquellos que no estuvieron. Nuevamente, la falta de algunos compañeros hace que la clase se detenga. Analizamos la primera oración del cuento. “Su luna de miel fue un largo escalofrío” ¿Qué información nos da? ¿Cuál es su función? Trabajan en un buen nivel de análisis. Toda la información que se desprende es identificada correctamente. Concepto de antítesis. No hubo dificultades. Entregan la tarea domiciliaria.

Miércoles 9/04

Devolución de tareas domiciliarias. No se ha entendido el concepto de descripción. Nadie sabe decirme la seña que le corresponde. Les pido que le pregunten a Fernanda. En sus “descripciones no usan adjetivos y cuentan acciones. Retomamos el concepto luego de corregir cada tarea de forma individual. Llevo una foto a clase. De a uno pasan al pizarrón y realizan la descripción de la foto. Se corrigen y preguntan entre ellos. Intento no participar salvo en caso de que nadie sepa cómo escribir lo que se dice en Lengua de señas. Al final de la clase entrego una foto a cada estudiante de la ciudad de Oaxaca. Son todas fotos diferentes pero similares. Como tarea domiciliaria deben hacer la descripción de esa foto, teniendo en cuenta que cuando uno vea la descripción sepa a qué foto corresponde. Usar adjetivos y describir detalles.

Sábado 12/04

Nuevamente hay sólo dos estudiantes en clase. Decido avanzar de todas formas. Por suerte de apoco llegan todos. Aclaro la importancia de no perder clase. Me entregan las descripciones y las fotos. Solamente María no estuvo en clase el día de las fotos. Trabajamos con el retroproyector. Leemos el desarrollo del cuento. Funciono como apoyo frente a dificultades concretas. En general lo leen solos con mucha dificultad. Demoramos las dos horas en esta actividad. Como tarea domiciliaria les planteo preguntas de comprensión lectora que funcionarán de base para el análisis del texto:

¿Por qué Alicia se sentía mal?

¿Qué dicen los médicos de la enfermedad?

¿qué hace Jordán mientras Alicia está en cama?

¿Qué ve Alicia en sus alucinaciones? ¿Dónde lo ve?

¿Cómo era el ambiente de la casa mientras Alicia estuvo enferma?

Escribe cómo se da el proceso de la enfermedad de Alicia. Son preguntas que seguramente presenten dificultades, pero en base a ello se trabajará.

Lunes 21/04.

Sólo dos alumnas en clase. Trabajamos en el reconocimiento de las fotos a través de la lectura de las descripciones hechas por ellos. Corrigen las descripciones de sus compañeros. Hablamos sobre la importancia de escribir y sobre cómo es cuarto año.

Miércoles 23/04/03

Pregunto a los estudiantes por qué faltaron la clase pasada. Les repito la importancia de asistir a clase. Les pido que el sábado estén a las 12 en punto o no entran a clase. No hicieron la tarea domiciliaria: la causa fue no poder escribir lo que pensaban. Explican que no saben cómo decirlo en español, que en clase entendieron todo y me dicen las preguntas para probar que han entendido. Sin embargo no saben cómo escribirlas. Hablamos sobre la necesidad del español para cualquier ámbito y cómo ellos deben ser bilingües. Demuestran preocupación e interés. Les planteo que trabajaremos en tratar de expresar nuestras ideas en otro idioma. Juntos responderemos las preguntas. Anoto la primera pregunta en el pizarrón. Todos quieren decir la respuesta en L de S. María pasa a escribir lo que dijo en Lengua de Señas. Los demás la ayudan y lo hacen rápido y correcto. Buscan y encuentran en el texto de dónde sacaron la idea que expresaron. Les sorprende que no tengan que escribir lo mismo del texto: "¿Puede ser más natural? " preguntan sorprendidos. Como tarea les pido que intenten responder dos preguntas más. Que prueben escribir, que se animen y el sábado las compartimos. Marcamos escrito para sábado 3 de Mayo.

Sábado 26/04

Trabajamos en el salón de clase porque la profesora de Física necesita el laboratorio. Asisten pocos alumnos por tener escrito de Geografía. Los veo desanimados y desconfiados de sus propias capacidades. Lo plantearé en la reunión de coordinación. Respondemos a las preguntas planteadas para el desarrollo del cuento. Han podido responderlas en su casa. Corregimos y organizamos una respuesta colectiva a cada pregunta. Explico el concepto de estilo directo e indirecto. Ponemos ejemplo en Lengua de Señas.

Lunes 28/04/03

Trabajamos en el desenlace del cuento. Retomamos algunos conceptos planteados la clase anterior para aquellos que no estaban. Explican ellos a sus compañeros: Qué es un síntoma y qué es estilo directo e indirecto. Comenzamos a analizar el desenlace del cuento. ¿Cómo comienza el desenlace? Esperaban esto? ¿Qué nuevo personaje surge? ¿Cómo es? ¿Cuál es su función? Trabajan muy bien en Lengua de Señas. Reflejan comprensión del cuento y buscan en el texto para responder. Relacionan la muerte sorpresiva de Alicia a cuando en una película muere el personaje principal. Por eso es una sorpresa para el lector. A Juan le cuesta el concepto de característica física. Los demás le explican. ¿Sabemos cómo es la sirvienta? Juan dice que es flaca porque trabaja mucho. Le digo que busque eso en el texto. Es importante este personaje? Todos dicen que no que es un personaje secundario. Ana dice que sí que es importante porque es la que descubre el almohadón. A medida que cada uno hacía sus buenos aportes escribía en el pizarrón completando un esquema del desenlace. Al final de la clase Juan lee el pizarrón y traduce a Lengua de Señas. Reflejó comprensión. Trabajaron muy bien. Es la primera clase de la que me voy deseando volver.

Miércoles 30/04

Continuamos con el desenlace del cuento: descubrimiento gradual del parásito; re significación del título; explicaciones para el escrito de la próxima clase. Esta clase no se

dictó por la presencia del intendente de Montevideo. Cambiamos el escrito para el 10 de Mayo

Sábado 3/05

Matías se integra al grupo. Aprovechando esta ocasión pido a los compañeros que le cuenten en poca palabras qué dice el cuento. Así vemos concepto de Argumento y de Tema. Trabajamos en el laboratorio y leen del retroproyector el desenlace del cuento.

Lunes 5/05

No hay clase por ausencia de estudiantes.

Miércoles 7 /05

Trabajamos con el desenlace del cuento: el personaje oculto y sus características. A Juan le cuesta entender qué es eso de las características físicas. Me tranquiliza que los demás se lo explican. Repasamos para el escrito, visualizando en el cuaderno todo lo que hemos visto.

Sábado 9/ 05

Escrito:

Explica cómo son todos los personajes del cuento “El almohadón de pluma”.

¿Qué es una descripción? Describe la casa en qué vivían Alicia y Jordán

Analiza la primera oración del cuento “Su luna de miel fue un largo escalofrío”

¿Cómo es la estructura del cuento? Elige una parte del cuento y analízala.

¿Por qué decimos que hay un paralelismo entre la casa y Jordán?

Ya has tenido dos meses de clase: ¿Qué es la Literatura?

Asisten sólo tres estudiantes, Luisa, Juan y Pedro. Dicen que han estudiado poco, pero que entendieron las preguntas y que pueden responderlas. Luisa y Pedro no realizan preguntas. Juan constantemente.

Hubo dificultades en la comprensión de la propuesta:

Pregunta N^o2 responden cómo son Alicia y Jordán ya que sus nombres aparecen en la propuesta. Se evidencian oraciones memorizadas del cuaderno. Observo que intentan recordar la pregunta en Lengua de Señas y no leen la propuesta nuevamente. Las preguntas que planteaban una generalización no se respondieron. Ej: descripción, tema.

Al explicar la primera pregunta y hacer referencia a las características de los personajes, Pedro me pregunta ¿hay que contar las características de todos los personajes? Si, le respondo. Pedro: Pero ¿acá no dice características?, no entiendo.

Me voy desanimada por la ausencia del resto del grupo y por la dificultad que presentó una consigna de escrito que consideré sencilla y adecuada.

Lunes 12/05

Cuatro alumnos en clase: Juan, Pedro, Luisa y Matías. Me dice que no vino al escrito porque no tuvo tiempo de estudiar. Le planteo que es importante asistir de todas formas para no acumular faltas. Una de las reuniones de coordinación se dedicó a hablar con el grupo y plantear el problema de las inasistencias. No he percibido respuesta en este punto.

Realizamos la corrección del escrito, a través de esquemas que explicaran qué elementos había que tener en cuenta para responder las preguntas. Pido que de a uno busquen las respuestas en su cuaderno. Aceptan que no estudiaron. Rescato como positivo el que hayan descubierto que con estudio hubieran podido responder acertadamente.

Miércoles 14/05

No asisto por congreso de A.P.L.U.

Sábado 17/05

Comenzamos con dos textos de Eduardo Galeano: “El mundo” y “La piel de Dios” Luego de las dificultades planteadas en el escrito decido trabajar con textos más cortos que sean funcionales a determinados conceptos. El primer texto será trabajado con el fin de acercarnos al concepto de metáfora.

El segundo para acercarnos a la reflexión acerca de la palabra escrita; trabajo que se propondrá por el día del libro y que funcionará como núcleo variable.

Entrego los textos. Asisten tres estudiantes, Pedro, Matías y Ana llega tarde.

Comienzan a leer el texto, preguntando por las siguientes palabras:

Contemplado

Reveló

Sereno

Fueguito

Chispa

Alumbran

Arden

Sin parpadear

Montón

Ganas: no conocen la seña en su lengua, confunden con el verbo ganar.

Ni

Tantas

Pueblo.

Luego de explicar todas estas palabras relacionándolas con el contexto les pido que vuelvan a leer el texto pensando en qué dice, de qué habla.

Les parece muy difícil

Intentamos acercarnos a la comprensión del primer párrafo: ¿Qué son los fueguitos?.

Comprenden que hace referencia a las personas pero no comprenden por qué dice mar, ya que lo apaga.

¿Cómo hizo para subir al cielo? Retomamos la idea de imaginación y ficción

Pido como T.D. que identifiquen cuántos tipos de fuegos plantea el narrador.

Lunes 19/05

Cuatro estudiantes. Tres de ellos no estuvieron el sábado. Les entrego el texto de Galeano, con la propuesta de escrito para aquellos que no lo hicieron. Comienzan a leerlo y todas aquellas palabras que no entiendan le preguntan a Ana, que estuvo la clase pasada. Ella se sienta frente a todos. Explica y responde correctamente. Refleja comprensión; recordaba cada palabra y su seña. Observo que los demás buscan el sentido de las palabras en el texto, a diferencia de los estudiantes que estaban la clase pasada. Cada nueva palabra que explica Ana la incorporan a la oración y buscan su sentido. Les pregunto de qué se trata, de qué habla el texto. Logran ver la relación gente - fueguitos cuando escribo la frase en el pizarrón: “un montón de gente, un mar de fueguitos” y les pregunto qué relación hay entre las palabras. Entienden la metáfora como una forma de decir que no es verdad. María explica que cuando una persona está contenta tiene brillo y es un fuego fuerte. Trabajan muy bien. La próxima clase sistematizaremos estas ideas en el pizarrón.

Miércoles 21/05

Trabajamos en el concepto de metáfora en relación al concepto de comparación. Están presentes lo siete!!! Para explicar la metáfora trabajamos:

La idea de un significado escondido

Quiere decir otra cosa

Ellos dicen que te das cuenta porque es raro

Planteo los siguientes ejemplos y los trasladamos a una comparación:

El mundo es un mar de fueguitos

No hay dificultad en este ejemplo ya que el mismo texto explica el significado.

Establecemos cuál es la relación de semejanza entre fueguitos y personas para clarificar.

El cielo está llorando

Entienden rápidamente que hace referencia a la lluvia.

Las perlas de tu boca

Les cuesta entender a relación ya que desconocen el término perla. Luego de explicarlo, anotamos sus características: Blancas, pequeñas, redondas para intentar establecer qué cosas en la boca pueden parecersele. Les parece difícil.

“Dios está sacando fotos en la noche” Esta metáfora, que yo había visto decir a un sordo adulto, les resultó sumamente clarificadora. Algunos cuentan que de chicos, con los relámpagos, jugaban a posar como si dios les sacara una foto. Dicen que entienden claro qué es una metáfora.

Sábado 24 /05

Repasamos concepto de metáfora y comparación de forma general, poniendo nuevos ejemplos . Creo necesario trabajar de nuevos estos conceptos ya que sobre esto consistirá el trabajo escrito domiciliario.

Volvemos a leer el texto, planteando la estructura: Revelación y explicación

Nos detenemos en la segunda parte y ellos establecen las relaciones metafóricas entre “fuegos de todos los colores” como las distintas razas, “Fuegos grande y chicos” como adultos y niños. María explica que a veces estás triste y un amigo te visita y te contagia, te enciende.

Planteo tarea domiciliaria:

- 1) ¿Qué tipo de fuego eres tú? Explica por qué
- 2) Qué metáfora inventarías para explicar qué es el mundo?
- 3) Escribe cuatro metáforas y transfórmalas en comparaciones.

Lunes 26 /05

Por ser el día del libro creí conveniente reflexionar sobre su valor.

¿Qué es un libro? ¿Para qué sirve?

Todos plantean que sirve para aprender palabras. Hay libros de todas las materias.

Les propongo la lectura del siguiente fragmento:

Un libro es un mensaje que alguien dejó para ti.

Un libro puede ser una representación de la vida

Leer es crecer y enseñarse. Un libro me hace pensar y soñar.

Un libro es comunicación

Un libro es imaginación, libertad y fantasía. Leyendo puedo olvidarme de los problemas porque un libro es también una posibilidad de evasión.

Un libro es diversión.

Para leer un libro sólo se necesita curiosidad. A ti ¿Te gustaría poder leer un libro?

Preguntan por las siguientes palabras: Mensaje, representación, leyendo, diversión, evasión, curiosidad.

Todos dicen que les gustaría leer un libro que no sea de estudiar.

Les pregunto los temas que les interesan. Les planteo tratar de leer un libro a lo largo del año y luego contar a sus compañeros de qué se trata. Debo pensar qué libro daré a cada uno.

Matías y Pedro: Terror

Juan: Algo de gimnasia

María Luisa: de amor

Ana, poesías de amor o “de tristeza.”

Miércoles 28/ 05

Trabajamos con el texto “Piel de Dios”. Discuten en grupos de a dos : para qué más sirve el papel, la escritura?

Todas las respuestas giran en torno al estudio y aprender palabras. No se habla de disfrute ni de aprendizaje, más allá de las nuevas palabras.

¿Cómo hacer para que relacionen la escritura con algo positivo? A veces siento que responden como autómatas sobre la importancia del lenguaje escrito.

Más adelante volveremos a reflexionar sobre esto.

Sábado 31/05

Comenzamos con “El Hombre Pálido” de Fco Espínola.

Lectura desde el retroproyector. Pocos estudiantes como siempre.

T.D. Realizar la ficha del cuento

Lunes 2/06

Corrección de la ficha. Tienen dudas con el concepto de narrador. Trabajaremos en eso la próxima clase.

Completamos: Autor: María me dice que ahora entendió que ella pensaba que era siempre Horacio Quiroga.

Concepto de obra: lo entienden como trabajo; ¿Qué trabajo hace el autor? Escribe, entonces las obras de un autor son los textos que ha escrito.

Surgen dudas con la palabra género: tipo o grupo

Sólo tres estudiantes

Miércoles 4/06

Trabajamos sobre el concepto de narrador y autor. Realizamos un cuadro en el pizarrón definiendo cada concepto. Lectura de ejemplos. Reconocimiento del narrador.

NARRADOR- AUTOR

1) *“Tengo quince años y soy sorda. Mi nombre es Sofía. Vivo con mis padres y mi hermano menor. Él se llama Santiago. Me gusta estudiar y mi materia preferida es Literatura.....”*

Autora: Cecilia Pérez
Narrador:

2) *“Siempre soñé con ser jugador de fútbol. De chico iba con mi padre al estadio y me hice hincha de Nacional. Ahora no puedo jugar al fútbol porque las prácticas me coinciden con el liceo. Es una lástima, pero el próximo año voy a organizarme mejor los horarios.”*

Autora: Cecilia Pérez.
Narrador:

3) *“Cuando ladro de noche mis dueños se ponen nerviosos porque piensan que alguien extraño está en la casa. Yo ladro para que se despierten , me hagan un mimo, y se olviden de cerrar la puerta, así puedo dormir debajo de su cama.”*

Autora: Cecilia Pérez
Narrador:

4) *“En el rancho de Tiburcio estaban solas, Carmen, su mujer y Elvira, su hija.....El hombre colgó su poncho negro en un gran clavo cerca del fuego y sacudió el sombrero. Después se sentó en un banco.”*

Autor: Francisco Espínola
Narrador:

5) *“Su luna de miel fue un largo escalofrío. Rubia, angelical y tímida , el carácter duro de su marido heló sus soñadas niñerías de novia”*

Autor: Horacio Quiroga
Narrador:

Realizamos hasta el tercer ejemplo. Les resulta complicado. Dice que no entienden porque yo no soy sorda. Estoy hablando yo? Me doy cuenta que les cuesta muchísimo el concepto de ficción. Ana dice que habla Sofía.

En primera instancia completan la hoja con el nombre del narrador, luego veremos a qué tipo de voz narrativa corresponde.

Les resulta cómico que un perro hable. A través de este ejemplo pareciera que empezaran a comprender el concepto de ficción.

Sábado 7/ 06

Sólo un estudiante, Pedro. Me muestra cómo completó los ejemplos cinco y seis; en el primero puso el hombre pálido y en el segundo Alicia.

Volvemos a los anteriores y le pregunto cómo se da cuenta que habla Sofía. Me señala “Mi” “Me” “tengo”. Le pregunto qué persona es. Me responde rápidamente primera persona. Le pido que busque en los ejemplos 5 y 6 alguna referencia a la primera persona. No las encuentra. Le pido que busque los verbos. Los marca y reconoce. Quién hace esas acciones, quiénes estaban en el rancho de Tiburcio? Y ellos hablan? Reconoce la tercera persona.

Llega Juan, quien había puesto exactamente lo mismo que él, y le pido a Pedro que se lo explique. Refleja claridad y va directo a que él busque en los verbos. Juan comprende rápidamente: “Ellos, tercera persona”.

Explicamos el concepto de narrador interno y externo. Lo comprenden rápidamente luego del repaso de la primera y tercera persona.

Llega Ana faltando quince minutos para finalizar. Le pido a Juan que explique a Ana y la corrija. Había escrito lo mismo que ellos: Buscaron el nombre de una persona para anotarlo como narrador siguiendo los primeros ejemplos. Pedro cuenta a los compañeros el argumento del cuento. Les pido que lo lean en sus casas y completen la ficha.

Lunes 9/06

Hay seis estudiantes. Faltó María. Entrego la hoja autor- narrador a aquellos que no han asistido a clase. Se muestran desconcertados. No se volverá a explicar. Deberán preguntar a sus compañeros.

Trabajamos con la ficha. Identificamos el tiempo narrativo. Buscan en los verbos. Con el tiempo interior presentan dificultades. No conocen la palabra “atardecer”. Buscan en el texto cuánto tiempo dura la acción. Alana que no ha venido hace dos semanas se muestra perdida. Matías le cuenta el argumento del cuento con dificultad. Ana es la única que refleja haberlo leído en su casa nuevamente y corrige los errores. Como Tarea domiciliaria pido que escriban el argumento y el tema del cuento.

Miércoles 11/06

Hay seis estudiantes. Faltó Matías. Los únicos que hicieron a tarea domiciliaria fueron Ana y Luisa. María pidió el cuaderno y escribió temas del cuento pero se había olvidado de la seña de argumento y no entendía lo que había que hacer. Pedro me dice que él entiende pero que no supo escribirlo. Juan y Alana se olvidaron.

Pido a Ana que escriba el argumento en el pizarrón. Pedro comienza a leerlo en L de S para todos. Sigue Juan. A medida que van leyendo corrigen errores ortográficos y de sintaxis. ¿Dónde están las mujeres? ¿Quién era el negro? Faltaban explicar estos puntos. María los agrega en el pizarrón. No dio el tiempo para hablar sobre el o los temas del cuento.

Sábado 14 /06

En la primera hora trabajamos sobre la identificación de los temas: “Soledad” Actitudes negativas” “Amor” “Robos” “Asesinatos”. Explican y fundamentan porqué creer que es un tema. Lo hacen correctamente. Algunos todavía no han leído el cuento por sí solos. Solamente Ana, evidencia una lectura personal.

En la segunda hora nos visitan Carmen Torres y Leonardo Peluso. Realizamos un cuadro para clasificar los tipos y las características de los personajes del cuento. Para algunos es necesario que otros compañeros le recuerden qué era psicológico y qué era físico. Lo hacen correctamente, de a uno en el pizarrón y preguntando cómo escribir aquellas palabras que dudan, a sus compañeros. A muchos aún les cuesta buscar la información en el texto.

Como TD deben completar aquellos personajes que faltan por escaso tiempo.

Aportes: Mas énfasis en la lectura. Dar un tiempo por clase para la redacción más organizada de ideas. ¿Las dificultades están en el español o en la misma Lengua de Señas? Probar con narraciones en L de S y comparar. Pensar en secuenciación y globalidad

Lunes 16 /06

No hay clase por paro de ómnibus

Miércoles 18 /06

Puesta en común de las tareas domiciliares. Todos la hicieron, entre ellos se complementan Fijamos escrito para el sábado y explico cómo será: escribir una narración que concuerde a una ficha.

Sábado 21 /06

No hay estudiantes

Lunes 23 / 06

Realizamos el escrito que se continuará la próxima clase. Entrega de la primera ficha

Miércoles 25 /06

No hay clase por paseo de los estudiantes con la profesora de Ciencias Sociales.

Sábado 28 /06

Continuamos con el escrito. Realización de la segunda ficha

Vacaciones de julio de 2003**Lunes 21/07**

Realizamos la corrección de los escritos. Para esto entregaré a cada estudiante un escrito de otro compañero para que corrija los errores de sintaxis, uso de preposiciones, tiempos verbales y ortográficos, debiendo redactar en la misma hoja el texto corregido. El escrito entregado a cada estudiante tiene indicaciones que funcionan como guía de corrección.

Respecto a los conceptos de narrador, tema, espacio, y tiempo no hubo errores para la aplicación de los mismos. Las dificultades sobre todo están a nivel de lengua escrita.

Me sorprende la exactitud de sus correcciones. Están presentes Pedro, María y Luisa. Reconocen rápidamente los errores, y los corrigen acertadamente. Creo que al releer sus producciones escritas, así como la de sus compañeros se sorprenden de los errores que cometieron. Trabajan con entusiasmo y se muestran interesados en corregir, les gusta. Pedro dice que le gusta corregir porque lo hace bien.

Miércoles 23 /07

Están en clase Ana, Pedro, Luisa y Juan. Les entrego los escritos y las correcciones.

Comenzamos con la sistematización de las características de los géneros literarios, sobre todo en su nivel formal. Realizamos un cuadro comparativo de los tres géneros. De la biblioteca selecciono textos al azar y los entrego: ¿A qué género pertenece? Todos lo identifican claramente.

Sábado 26 /07

No asisto por licencia médica

Lunes 28/07

Presentes Pedro, María y Ana. Les pido que lean su cuaderno de la clase anterior. María había copiado los apuntes de sus compañeros con errores en las palabras. Le pido a María que lo lea y lo cuente en Lengua de Señas. No entiende qué es un género. Ana le explica acertadamente. Tienen dificultades para leer lo que copiaron pero luego de unos minutos logran comprenderlo y traducirlo en su lengua. Planteo que no son solamente diferencias de forma, también hay diferencias en su contenido. Las anotamos . les cuesta mucho generalizar: por ejemplo la palabra acción en narrativa: Los personajes hablan, lloran, discuten , caminan Y qué es todo eso? También sucede con los sentimientos en género lírico: amor, tristeza alegría, extrañar ¿Qué son?. Recordamos el concepto de narrador como diferente de autor establecemos su correspondencia con el “Yo lírico” en poesía. La próxima clase comenzaremos con Martí y el poema “La niña de Guatemala”.

Miércoles 30/07

Presentación de Martí. Les cuento sobre su vida y sus obras. Se muestran muy interesados por la historia que hace referencia a la relación de Martí y María García Granados. Entrego el poema y lo leo e Lengua de Señas. Se puede morir de amor? Pregunta Juan preocupado. Hablamos sobre esto y todos participan. Retomaremos este tema en el análisis

T.D. Buscar en el diccionario todas las palabras que no comprendan

Sábado 2 /08

Dos estudiantes: Juan y Pedro. No realizaron la T.D. Decido realizarla en clase. Buscan en el diccionario las siguientes palabras:

Lirios

Ramos (Juan dice que es un apellido)

Orlas

Reseda

Seda

Desmemoriado

Cargándola

Andas

Obispos embajadores

Tandas

Cargado

Mirador

Bronce

Candente

Despedida

Frente (Ninguno de ellos incluidos los otros alumnos sabían que se le dice frente a dicha parte del cuerpo)

Bóveda

Helada

Afilada (relacionan con fila)

Oscurecer (conocían atardecer)

Enterrador

Dedicamos las dos horas de clase. Les cuesta buscar en el diccionario y luego tienen dificultades en la comprensión de la definición. Apelo a que se ayuden y expliquen entre ellos, yo participo ejemplificando.

Lunes 4 / 08

Presentes María, Luisa Juan y Pedro.

Comenzamos la lectura comprensiva del texto en Lengua de Señas por turno. Cada uno lee una estrofa. Los demás colaboran en la comprensión y traducción a señas, sobre todo Juan y Pedro quienes tenían las definiciones anotadas. El tiempo de clase permite la lectura de las cuatro primeras estrofas. Surge la dificultad en la comprensión temporal, ya que el poema alterna diferentes tipos de pasados: el pasado del entierro de la niña de Guatemala y el pasado más lejano cuando aún vivía.

Miércoles 6/08

Continuamos con la lectura. Juan, Pedro y Luisa. Nuevamente es necesario explicar las palabras, volver a las definiciones. Observo que recuerdan sobre todos los ejemplos. Terminamos la lectura del poema. TD: Realizar un dibujo que corresponda a cada estrofa.

Sábado 9/08

Ninguno ha realizado la TD. Rezongo general. Sucede en todas las materias. Siempre tienen excusas. Pensaba comenzar con el análisis pero decido que realicen la tarea en clase. Creo necesario descartar dificultades en el vocabulario y la comprensión de la historia que narra el poema. Sus dibujos reflejan comprensión detallada del poema. María, que no había estado en clases anteriores, necesita preguntar palabras para poder

aplicarlas al dibujo; incluso sus primeros dibujos reflejan falta de comprensión que sus compañeros corrigen.

Creo que fue enriquecedora la aplicación en el dibujo de los conceptos e información recibida a través de la lectura. Espero que dicha actividad haya garantizado la comprensión del poema para poder comenzar a analizarlo en sus recursos y figuras.

Lunes 11 /08

Entregan los dibujos. Se reintegra Ana luego de varias clases. Comenzamos el análisis de la estructura externa, de la forma del poema, su organización en estrofas y en versos. Es necesario explicar cada uno de estos conceptos.

Comenzamos con el concepto de métrica: medida del verso. Para explicar las reglas de la métrica debo explicar qué es una vocal y una consonante ya que ninguno conocía estas palabras. Trabajamos con el abecedario que se encuentra en el salón. Explicamos el concepto de sinalefa y parece no haber dudas.

Miércoles 13/08

Realizamos la métrica del poema en clase. Se ha comprendido y les divierte. Pedro es el único que tiene dudas en reconocer las vocales. Observamos que todos los versos tienen la misma medida, la misma métrica. Aclaro que no es una característica de la poesía sino que se da en este caso en particular. Me sorprende con la rapidez y exactitud con la que separan en sílabas. Pensé que era absurdo este concepto en estudiantes sordos, ya que se basa, creo, en una intuición auditiva. Sin embargo lo entienden como en cuántos tiempos tiene cada palabra, en cuántas partes se divide. Recuerdan que en la escuela les hacían aplaudir con las manos para cada sílaba.

Sábado 16 /08

No asisto por reunión de proyecto institucional en liceo “Los Molinos”

Lunes 18/08

Trabajamos con la noción de rima. Pido que le pregunten a Fernanda una seña ya que la que se ha creado en cuarto año tiene una configuración muy compleja. Hablamos de coincidencia y nos referimos sólo a la rima consonante ya que es la de este poema. Ponemos ejemplos en el pizarrón; Juan escribe muchas palabras que tienen rima y explica a los demás. Les pido que miren en el texto y enseguida reconocen la rima en todos los versos.

Miércoles 20 /08

No tenemos clase por actividad a nivel liceal sobre cómo se sienten en el liceo. Me integro al taller en que se encuentra tercer año.

Sábado 23 /08

No asisto a clase.

Lunes 25 /08

Feriado

Miércoles 27/08

Los estudiantes no están en clase por salida al planetario con la prof de Biología.

Sábado 30 /08

Dos estudiantes en clase. Trabajamos en el repaso del concepto de rima. Comenzamos a realizar un análisis de la primera y segunda estrofa. Hubiera sido necesario retomar el concepto de metáfora. Para realizar el análisis escribo preguntas guías en el pizarrón en relación a los tiempos verbales, al tema de la estrofa y pregunto: Encuentran alguna metáfora: responden “caja de seda” pero no logran interpretar la metáfora. No parece haber un reconocimiento de la metáfora. Hubiera sido necesario no formular la pregunta de forma tan explícita sino que intentar ver qué significados se interpretaban desde su comprensión.

Dos de ellos no tenían el texto. Juan no buscaba en el texto y junto a los demás recordaban los dibujos. Cuando les pedía que fueran al texto encintraban grandes dificultades y respondían desde su memoria del dibujo.

Me cuestiono el haber realizado el dibujo como forma de aclaración del vocabulario ya que esto llevó a que se alejaran del texto, del lenguaje literario. Les fue imposible volver a leer. Creo que podría ser enriquecedor realizar un dibujo como etapa final del análisis pero no como herramienta de comprensión lectora.

Lunes 1/ 09

La profesora de Inglés me pide la hora para realizar escrito.

Miércoles 3 /09

Al faltar un docente recuperamos la hora perdida el lunes y tenemos un módulo.

Dos estudiantes. Trabajamos con el análisis de las primeras cuatro estrofas. Escribo cada una de ellas en el pizarrón lo que les exigió la lectura de las estrofas.

Organizamos los temas del escrito a realizarse la próxima clase.

Sábado 6/09

Realizamos escrito:

Realiza la métrica de la siguiente estrofa:

“Si la vida es amor, bendita sea!

Quiero más vida para amar! Hoy siento

Que no valen mil años de la idea

Lo que un minuto azul del sentimiento”

2) Analiza las dos primeras estrofas del poema “La niña de Guatemala” de Martí

3) Selecciona dos de los tres géneros literarios y explica sus características

4) Cuenta con tus palabras la historia de amor que cuenta el poema de José Martí

Dos estudiantes en clase...

Lunes 8/09

Entrega de escritos. Dos estudiantes en clase. Realizamos la corrección escrita en el pizarrón. Vuelvo a explicar a Pedro cómo hacer la métrica y parece haber comprendido.

Miércoles 10/09

Cuatro estudiantes en clase!!!!!! Escribimos el poema “Explosión de Delmira Agustini en el pizarrón. Cada uno lee una estrofa y nos detenemos en las palabras que desconocen o que no se identifica con su seña. Los demás apoyan, si reconocen la palabra. Solamente es necesario explicar: “Bendita sea”

“ Melancolía”

“ Febea”

Sábado 13/09

Dos estudiantes, en la segunda hora llega Juan. Realizan la métrica del poema sin inconvenientes. Pedro, que había tenido inconvenientes en el poema “La niña de Guatemala”, ahora lo hace con seguridad y correcto. Comenzamos el análisis de la estructura externa, repasamos este concepto e identificamos en ella tres elementos: organización estrófica, métrica y rima. Vamos anotando en el pizarrón lo correspondiente a cada ítem del análisis. Repasamos el concepto de rima y explicamos la rima encadenada y su forma de indicarla en el poema según el abecedario. Vemos concepto de endecasílabo. Siempre el poema estuvo escrito en el pizarrón. Definimos qué es un Soneto.

Lunes 15/09

Pido que lean del libro verde de Literatura la información que encuentren sobre Delmira. La relacionamos con Horacio Quiroga.

Escribo la primera estrofa en el pizarrón
Quién habla?

De qué habla? Pedro lee los dos primeros versos pero no entiende

“Si la vida es amor...” Les pregunto cómo entienden este “si”, para todos es una afirmación; pongo como ejemplo que “si ellos salvaran el examen de historia organizarían una fiesta”. Juan lo entiende como un deseo. Lo explicamos como duda, como algo que no se sabe si es o sucederá. Y entonces? Si la vida es amor qué???? Pedro dice que entonces quiere más tiempo, más vida para tener más amor. Bien! Qué significan estos signos;! Están en todo el poema. Vemos como cambia la forma de decir; el tono es distinto.

“Hoy siento que no valen mil años de la idea lo que un minuto azul del sentimiento”

Qué entienden? Les llama la atención minuto azul. Anotamos en el pizarrón por una lado “Minuto azul del sentimiento” Encuentran otra palabra que tenga que ver con el tiempo? Juan dice “Mil años” Lo escribimos del otro lado del pizarrón. Qué es una idea? Cuando tenemos ideas? Establecemos la relación entre idea y pensamiento. Luisa propone que es contraria a sentimiento. Volvemos al texto: Qué dice el yo lírico: no valen lo entienden como no sirven. Intento llegar a que descubran que hay una comparación. Toca el timbre y les pido que lean el poema en sus casas para ver bien qué dice. Me voy contenta; se muestran entusiasmados.

Miércoles 17/09

Repasamos la clase pasada para encontrar la comparación. Está María en clase y los otros le explican lo dado. Les cuesta ver y leer en el cuaderno. Hablan desde la memoria. Yo les pido que lean, que lo tiene anotado; para eso sirve la escritura. Pedro dice que prefiere la memoria porque de las palabras se olvida. (Me planteo lo difícil que debe ser aprender una lengua que tiene otro código. Pienso que yo lo hice al aprender Lengua de Señas. Cómo? Usándola, usándola, practicando y sobre todo recordando.

Les cuesta entender una comparación si no está el nexos “como”. Les pregunto: qué hago yo cuando digo que una cosa no vale lo mismo que otra??? Comparo dice Luisa. Es de esta forma que llegan a reconocer la comparación. Nos detenemos en el color azul. Les gusta la idea del simbolismo de los colores. Me preguntan por el rojo, el verde, y recuerdan “El hombre pálido”. Cómo puede ser un minuto azul: profundo, sincero. ¿Todo los minutos los vivimos de a misma forma?

Ponemos situaciones en que el tiempo pareciera no pasar y viceversa.

Sábado 20/09

Vacaciones de Primavera.

Lunes 22/ 09

Fijamos escrito para el primer sábado de octubre

Trabajamos con el segundo cuarteto luego de un breve repaso

Reconocen los tiempos verbales Cómo se sentía antes, cómo se siente ahora y su causa. Entienden que se murió el corazón y no comprenden cómo vive. Cuando sentimos que el corazón muere? Nunca. Responden. Les digo que es una metáfora, cuando sentimos dolor por algo. Piensa que le vino un paro cardíaco bien lento y después se abrió. Les cuesta mucho. Me voy super desanimada por las dificultades para entender el lenguaje literario.

Miércoles 24/ 09

ATD

Sábado 27 / 09

Tres estudiantes y en la segunda hora llega Juan; están todos.

Luisa y Pedro le explican a María lo analizado del segundo cuarteto, el tiempo verbal, la antítesis y lo que significa Febeo. Estudiamos la comparación y repasamos el significado de recursos literarios. No hay dificultades y trabajan muy bien en Lengua de Señas. Todo lo que dicen, lo escribo en el pizarrón.

“Donde la mano del amor golpea” Golpea lo entienden como pelea, golpe, explicamos el significado de golpear una puerta, avisar la llegada de alguien. Les pregunto si el amor tiene mano: me miran extrañados. Lo entienden como el pulso que golpea en la mano de la persona que está enamorada. Pero en el texto dice “La mano del amor” Qué es el amor??? Quiénes tienen mano? Es un sentimiento dice Luisa. Aclaremos que los sentimientos no se ven ni se tocan solamente se sienten. Termina la clase en este tema; les pregunto qué recurso literario será? Que reflexionen y pregunten para la próxima clase. Acordamos escrito para la semana siguiente a “Guayabarte” a realizarse el próximo sábado en el Liceo.

Lunes 29/09

Trabajamos con la personificación del amor. Explicamos lo que es una personificación. El pone el ejemplo de los dibujos del sol o la luna con caras; eso es una personificación. Si porque se le da características humanas que no tienen y eso también se puede hacer con el lenguaje: la sonrisa del sol, la mirada de la luna...

Juan dice que a él le queda más claro el ejemplo que el puso. Está bien?

Me dan ganas de llorar...María me rescata diciendo que es lo mismo, lo único que con palabras, no con dibujos.

Ponemos como ejemplo: “El cielo llora”

“El viento está furioso”

“la mano del amor golpea”

Les pido que ellos traten de explicarlo con sus palabras. Suena el timbre. Por lo que estuve mirando estaba bastante bien, claro que con errores de sintaxis pero los conceptos eran correctos. Me voy más tranquila.

Miércoles 1/10

Repasamos el concepto de Personificación para Luisa. Ponemos en común las explicaciones que ellos debían escribir.

Explicamos el concepto de paralelismo en los dos últimos versos del poema.

Próxima clase: escrito.

Sábado 4/10

Guayaboarte

Lunes 6/ 10

Escrito: Cuatro estudiantes. Pueden ver el poema.

- a) ¿Qué tipo de poema es “Explosión”? Analiza todos los elementos de la estructura externa del poema.
- b) Lee la primera estrofa; explícala con tus propias palabras analizando los recursos literarios que encuentres.

Todos pueden responder solamente la primera pregunta en los cuarenta minutos de clase. Les propongo que la segunda pregunta se las volveré a preguntar el miércoles

Miércoles 8/10

Continuamos con el escrito. Dos estudiantes en clase. Les entrego los escritos, si quieren pueden completar la primera pregunta, y agrego la siguiente:

- c) Explica qué es una comparación. Pon un ejemplo del poema y explícalo.

Sábado 11/10

Entrega y corrección de escritos. Realizamos la métrica del poema de Luisa (estudiante). Visualizamos su rima y trabajamos con el concepto de estribillo en relación al título.

Lunes 13 /10

Trabajo de a dos en clase; dos estudiantes presentes:

- a) Lee el poema en Lengua de Señas con tu compañero. Organízalo en núcleos semánticos, según los sentimientos del Yo Lírico.
- b) Busca cuatro recursos literarios y explícalos.

La primera propuesta fue realizada con acierto. Debí ayudarles en el concepto de núcleos semánticos y los identificaron según estados de ánimos del Yo Lírico.

De la segunda propuesta sólo indicaron una antítesis entre los distintos momentos. Falta indicar otros que prometen hacerlo de tareas domiciliarias.

Miércoles 15 /10

No asisto por consulta médica.

Sábado 18 /10

Sólo Pedro en clase. Le entrego el Poema 20 de pablo Neruda. Le pido que lo Lea y anote todas aquellas palabras que no conoce, no recuerda, en definitiva todas aquellas que no pueda traducir.

Estrellada

Tiritan

Astros

Gira

Infinita

Inmenso

Rocío

Acercarla

Blanquear

Aunque

Cierto

Causa.

Le explico cada una de ellas y le pido que la lea en la oración. Anoto Sinónimos que Conoce.

Lunes 20 /10 Miércoles 22/10 Sábado 25 /10: Licencia médica

Lunes 27 /10

Me reintegro luego de tantos días. Dos estudiantes, Pedro y Luisa. Le entrego a Luisa el poema y le pido que lo lea en Lengua de Señas, ahora es Pedro quien debe explicar las palabras. Las tiene anotadas y las reconoce!!!! Le sorprende que Luisa sepa la palabra “Blanquear” “Cierto”, pero debe explicarle: infinito, astros, tiritan y rocío. De a dos intentan responder a las siguientes preguntas: Encuentras algún estribillo?Cuál es su función?Cuál es el tema o los temas del poema? Realiza una descripción de la noche de la que habla el yo lírico.

Miércoles 29 /10

Se integra María al grupo. Hace un mes y medio que no asiste a clase. Le entrego el poema, lo lee en Lengua de Señas, encuentra más dificultades de vocabulario que los demás. Sus compañeros le explican las palabras.

Nadie hizo las tareas domiciliarias y me enoja. Sólo Pedro hizo la métrica del poema.

Respondemos las dos primeras preguntas, debiendo explicar a María el concepto de estribillo y que significa la pregunta: ¿Cuál es su función? Pedro responde la primera pregunta en el pizarrón y María la segunda. Tiene grandes dificultades en la escritura. Discutimos sobre la seña correcta de “quiero” y “querer a alguien”. No conocen la seña de “extrañar”. Próxima clase, intentaremos ir lentamente en el poema, identificando recursos literarios y visualizando la imagen de la mujer que describe el Yo Lírico. Falta la descripción de la noche.

Sábado 1/11

Presentes María y Pedro. En base a preguntas guía en el pizarrón identificamos recursos literarios y respondemos colectivamente en el pizarrón

¿Cómo es la noche? Descríbela

¿Cómo es la mujer?

¿Cuáles son los sentimientos concretos que expresa el Yo Lírico?

Reconocemos la personificación de la naturaleza y el carácter universal de la mujer.

Lunes 3/11

Pedro solamente: antítesis. Reconocimiento en el texto de paralelismos antitéticos. Trabajamos en la sala de profesores.

Miércoles 5/11

Repaso para el escrito.

Lectura de “Jacinto Vera” de Liber Falco.

Realizan la métrica y rima.

Sábado 8 /11

Escrito de Literatura.

8/11/2003

- 1) Selecciona del poema los siguientes recursos literarios y explícalos:
 - Dos personificaciones
 - Una antítesis
- 2) Describe la noche de la que habla el yo Lírico. Cita los versos que consideres importantes.
- 3) Analiza los siguientes versos:
“Aunque este sea el último dolor que ella me cause
y estos sean los últimos versos que yo le escribo”

Lunes 10 /11

Los estudiantes realizan un paseo con la profesora de Inglés.

Miércoles 12/11

Presente solamente Luisa. Le entrego el escrito y realizamos la corrección.

Liber Falco: “Jacinto Vera”

Lectura en lengua de Señas. Concepto de Biografía. Tema de la Infancia. Ubicación a través del plano de la guía del Barrio Jacinto Vera

Sábado 15/11

Sólo Pedro en clase. Realizo lo mismo que la clase con Luisa.

Lunes 17/11

Temática de la infancia. Juego con la luna. Recursos literarios. Relación con la vida de Liber Falco

- Una estrategia que decidí realizar para asegurar la comprensión lectora fue la lectura en Lengua de Señas en clase y la realización de un dibujo que correspondiera a cada estrofa. El poema con el que trabajamos fue “La niña de Guatemala” de Martí. La selección de este poema se debió a su aparente sencillez en vocabulario y fundamentalmente por la presencia de una historia dentro del poema que le otorga una linealidad especial y de fácil acceso para comenzar con el género lírico. La lectura se realizaba primero de forma individual anotando todas las palabras que desconocía o que no sabían decir en lengua de señas pero les resultaba familiar. Luego de a uno, se traducía la lectura de la estrofa en Lengua de señas y al surgir alguna palabra desconocida se preguntaba al grupo; si nadie la sabía buscábamos en el diccionario de sinónimos y yo funcionaba como guía o apoyo proponiendo que luego de entendida la palabra se re significara en el contexto de la oración. Los dibujos fueron un éxito y pensé que había sido fructífero realizar este trabajo que me llevó tres horas de clase para todo el poema. Pensé que ahora, sin el límite de la incomprensión de las palabras, podrías analizar el poema. Sin embargo este trabajo, en vez de acercarme a la escritura me alejó del texto. Recordaron tanto los dibujos, sabían de memoria el poema, que no pudieron volver al texto y reconocer las palabras que habían sido explicadas para ser dibujadas. Fue casi imposible que volvieran a leer cada estrofa. A todas mis preguntas respondían desde la memoria del dibujo; es así que les fue imposible reconocer metáforas, comparaciones e incluso palabras que habían sido traducidas al dibujo.

Propuestas:

- Organizar el programa en función de conceptos trabajados a lo largo de distintos tipos de textos.
- Facilidad de la lírica por su brevedad.
- Trabajar en teatro.
- Trabajar desde la escritura que el texto escrito sea el que pregunta, el que responde y genera respuestas y opiniones personales. El texto escrito como aquel que propone, explica y pregunta.