

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección de Educación Especial

La Plata, 12 de octubre de 2017

CIRCULAR TECNICA N° 2

OBJETO: Dar a conocer el documento referido a “Agrupamientos múltiples de alumnos Sordos e hipoacúsicos en escuelas del Nivel Primario”

A LOS SEÑORES INSPECTORES JEFES REGIONALES DE AMBAS GESTIONES, JEFES DISTRITALES, INSPECTORES DE ENSEÑANZA DE LA MODALIDAD, A LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN INSTITUCIONAL Y EQUIPOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS Y CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL de Gestión estatal y Gestión privada

La Dirección de Educación Especial hace llegar a ustedes el documento de presentación de los agrupamientos múltiples de alumnos Sordos e hipoacúsicos en escuelas del nivel primario que se desarrollan en algunas instituciones de la provincia.

Actualmente, los proyectos vigentes están siendo acompañados en función de que su desarrollo es novedoso y presentan aspectos a resolver con la finalidad de buscar las mejores alternativas didácticas, fundamentalmente. En este sentido, continuamos co-construyendo conocimiento en las aulas para, más adelante, compartir un informe exhaustivo y orientaciones didácticas más específicas.

Además, en una primera aproximación, se exponen los aspectos nodales del desarrollo de este tipo de propuestas con el objeto de poder implementar las propias en aquellos distritos en los que no haya una escuela de educación de alumnos Sordos e hipoacúsicos o bien cuando estos estudiantes constituyan un solo grupo escolar de primaria en la escuela sede.

Esta Dirección alienta al desarrollo de propuestas educativas situadas y que contemplen la construcción de condiciones para la plena participación y aprendizaje de todos los alumnos.

Lic. Daniel G. Del Torto

Director

Dirección de Educación Especial

Agrupamientos múltiples de alumnos Sordos e hipoacúsicos en escuelas del Nivel Primario

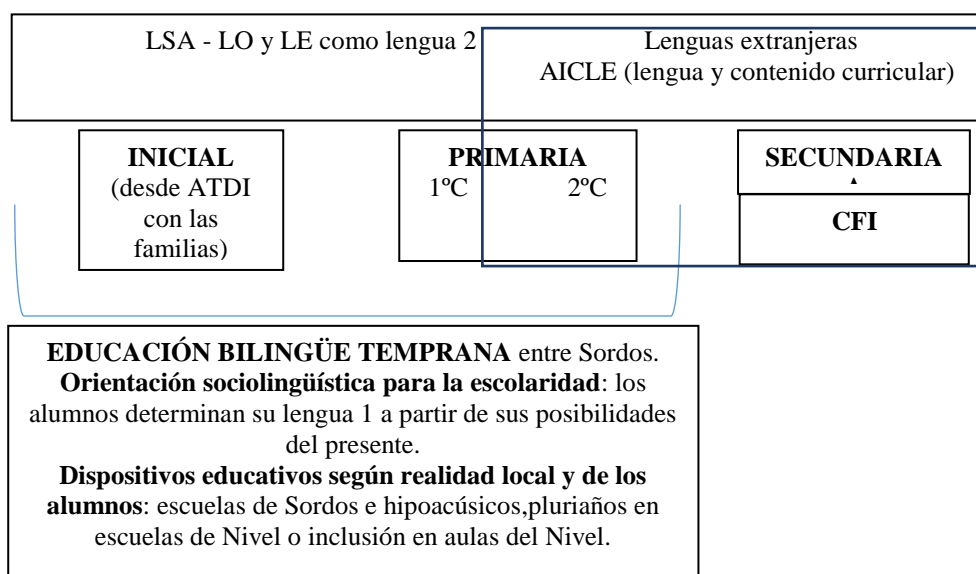
INTRODUCCIÓN

La jurisdicción implementa un modelo de educación bi/plurilingüe que incluye la lengua de señas argentina (LSA), el español (lengua segunda) y lenguas extranjeras como lenguas de escolarización para los alumnos Sordos e hipoacúsicos de acuerdo con la política lingüística y curricular expresada en el Marco General de los Diseños Curriculares provinciales (2007).

En esta línea, entendemos que “la educación bilingüe debe reconocer y garantizar el derecho a la adquisición temprana de la Lengua de Señas y la apropiación de los contenidos curriculares en esta lengua, además de participar en el debate cultural, educativo y de ciudadanía de la época, a partir del respeto y el reconocimiento de su singularidad y especificidad humana” (Skliar, 1998: 4).

Fundamentalmente, el modelo educativo toma forma según las realidades individuales de los niños y las realidades locales. No se trata de imponer lenguas, sino de promover el desarrollo del lenguaje y el conocimiento desde el inicio de la trayectoria educativa de acuerdo con la edad de los niños. Por ello, desde ATDI debemos favorecer un desarrollo lingüístico bilingüe de pleno respeto a sus necesidades, a sus posibilidades y a las de su entorno con el principal interés en la constitución subjetiva.

Siguiendo este modelo, existen distintas formas de diseñar la modalidad de escolarización que podríamos sintetizar en el siguiente esquema:



De acuerdo con lo expresado, las opciones para la escolaridad de los niños Sordos e

hipoacúsicos **por orden de prioridades** es:

1. **Escuela/Servicio de alumnos Sordos e hipoacúsicos** en el Nivel inicial y primario.
2. **Aula de pluriaño en una escuela primaria** en el caso de servicios educativos con un solo grupo escolar.
3. **Escolaridad individual en escuela del Nivel primario:** a) si el niño dispone de una lengua oral como lengua 1 desarrollada de manera productiva para aprender en el presente; b) en el caso de ser el único niño de su condición en el distrito; c) ante el requerimiento familiar, previas orientaciones expuestas por la institución de la Modalidad.

En el caso de la inclusión individual del niño en una escuela del Nivel primario, se acompañará a éste de manera muy responsable. Ello supone diseñar un entorno de aprendizaje que le garantice el 100% de accesibilidad, de enseñanza según la especificidad de abordaje del español como lengua segunda, andamiaje de su oralidad, espacio de lengua oral en contraturno y de LSA, según cuál sea su lengua 1.

En ese caso, las decisiones de la enseñanza se dirigen hacia el grupo clase y no hacia el niño en exclusividad. Dentro de la propuesta, habrá que contemplar el contacto frecuente con distintos hablantes de LSA y con otros chicos Sordos que puede realizarse hasta en forma virtual, compartiendo clases con otras escuelas de la Modalidad.

En síntesis, la escolaridad es definida en función de la **realidad sociolingüística local** y la **competencia comunicativa actual** de cada niño **por la posibilidad real para participar y aprender en el presente**. No se trata de tomar decisiones motivadas por los resultados de la audiometría ni por los equipamientos auditivos como promesa de futuro, sino por el desempeño situado en el uso de las lenguas en el entorno y para aprender en la escuela, especialmente propiciándole al niño sordo el ser parte de un grupo lingüístico donde la lengua no sea un obstáculo constante para aprender y ser parte. Con el tiempo, cada niño se inclinará hacia las lenguas posibles tomando sus decisiones.

En esta línea, es irrenunciable que los **discursos** en los que cada uno participa en las interacciones espontáneas y, especialmente en las de enseñanza, **sean fluidos y ricos**. Esto supone la necesaria competencia comunicativa de los docentes y de los alumnos. Por supuesto que incluimos la construcción de la oralidad de forma responsable y realista.

Desde el año 2014, y en años posteriores, una serie de Servicios Agregados con un solo grupo de alumnos comenzó la implementación de proyectos de pluriaño en escuelas del Nivel primario, aunque algunos grupos pertenecen al mismo año escolar.

El objetivo es ofrecer un entorno lo más enriquecido posible en experiencias de aprendizaje de acuerdo con la implementación de un modelo social de la

discapacidad integrado con un modelo pedagógico bi/plurilingüe que respete sus necesidades educativas y les ofrezca una **educación de altas expectativas**, ya que estos estudiantes pueden lograr ser lectores y escritores muy competentes en la cultura letrada de su época.

Estas instituciones implicadas llevan adelante proyectos de distintas características:

- Chascomús: EP 2 y EE 504
- Mar de Ajó: EP 10 y EE 501
- Azul: EP 1 y EE 505.
- Chivilcoy: EP 5 y EE 503. En 2016: ingreso a escuela secundaria.
- Saladillo: EP 1 y EE 501. En 2017: ingreso a escuela secundaria.
- Escobar: EP 1 y EE 503. En 2017: un grupo ingresó a la escuela secundaria.
- Hurlingham: 502 y EP 1.
- Malvinas Argentinas: EP 9 Y EE 502, recientemente en 2017.

En particular en el distrito de Dolores, las escuelas EP 7 y EEE 501 concretaron un proyecto en un grupo escolar conformado por alumnos oyentes y un solo alumno sordo. Desde la llegada del niño a la localidad, se organizó un aula bilingüe en la escuela primaria. Las docentes de EP, de la Modalidad y un intérprete de LSA aportado por el distrito en funciones de mediación (aunque no de interpretación para salvar la ausencia de hablantes fluidos de LSA) conformaron un equipo docente. Este proyecto novedoso y desafiante fue sostenido por las escuelas con un importante compromiso y trabajo, cosechando frutos en todos los niños.

Los proyectos de agrupamiento múltiple mencionados surgieron de forma totalmente situada, razón por la cual, de extenderse en el territorio provincial, estamos obligados a pensar soluciones para los niños del Nivel inicial, si fueran ingresando. Es ineludible garantizar siempre el agrupamiento de niños Sordos en la imprescindible participación en el grupo lingüístico e identitario que, además, involucre a las familias sin excepción desde ATDI¹.

Si los niños se conducen mayormente en lengua oral, esta debe ser trabajada, ya que se aprende a escuchar y a hablar a través de intervenciones planificadas lejos de lograrlo exclusivamente por sola exposición en un grupo de hablantes (de todas formas, hay variantes según los niños). Un abordaje centrado en lengua en uso y en las propuestas de los Diseños Curriculares y la Disposición 3/17 involucra intervenciones auditivo -visuales- orales específicas, además.²

En el presente documento, expondremos los aspectos nodales del desarrollo de estas propuestas en una primera aproximación, mientras continuamos co-construyendo conocimiento en las aulas para, más adelante, compartir un informe exhaustivo y orientaciones didácticas más específicas.

¹Ya se están desarrollando proyectos en ATDI con estas características.

² Sugerimos leer las orientaciones de la Disposición 3/17 respecto del abordaje de la lengua oral.

ETAPAS Y ACCIONES IMPLEMENTADAS

2014

Las institucionales recibieron bibliografía y asistencias técnicas. Además, compartieron un espacio en el sitio virtual de las escuelas de Sordos. Se implementaron secuencias con sus correspondientes registros para luego ser analizadas. La propuesta de trabajo se organizó metodológicamente en dos ejes: en primer lugar, dentro del grupo de niños sordos y también, en espacios compartidos con niños oyentes. En segundo lugar, entre los docentes de Nivel y Modalidad.

2015

Nuevas instituciones comenzaron la implementación de este tipo de dispositivos de pluriaño en otros distritos. Continuaron las asistencias para relevar el estado de avance de estas iniciativas.

2016

Diseño de un estudio cualitativo de metodología etnográfica: registros audiovisuales y notas de observaciones que se pudo completar de forma parcial.

A partir del siguiente apartado, nos dedicaremos a desarrollar algunos aspectos que definen dispositivos de enseñanza de aulas de pluriaño; luego, expondremos los objetivos en proceso para las escuelas implicadas para 2017 y la definición de características sustantivas para esta clase de propuestas pedagógicas.

¿DE QUÉ SE TRATA UN AULA DE PLURIAÑO?

Un aula de pluriaño “incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que, en un mismo espacio y al mismo tiempo, trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad [...] agrupados “de muy diversas formas.” [...] “En todos los casos, la exigencia que se presenta al docente es generar propuestas de enseñanza diversificadas para los distintos años.” (18). El caso más frecuente es el de las escuelas rurales, aunque las escuelas de educación especial suelen albergar grupos bajo esta modalidad.

Los maestros de este tipo de escuelas ensayan [...] métodos de aprendizaje activos: es frecuente que recurran a la diversificación de los espacios de aprendizaje, y que organicen a los alumnos con criterios diferentes a los que se emplean para los cursos organizados año por año: así, adoptan metodologías de cursos combinados, centradas en los ritmos y particularidades de aprendizaje de los diversos estudiantes.

[...] se hacen indispensables las prácticas sencillas de autonomía infantil afirmadas con la formación de disciplinas de trabajo que estimulen desde el primer grado los esfuerzos individuales responsables, en coordinación con la acción colectiva de ayuda mutua.

Luis Iglesias, *Los guiones didácticos*.

Como destaca Sepúlveda, una escuela/aula multigrado/año “puede constituir un medio social colaborativo en donde sea posible el desarrollo del potencial intelectual del niño.” Este tipo de aula/escuela “puede, con mayor facilidad, integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes cognitivamente eficaces, estableciendo un vínculo de continuidad entre ambas” (*Op. Cit.*: 20).

La enseñanza en el marco de pluriaños, tanto en la escuela sede como en la escuela del Nivel, requiere abordar cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo y en las propuestas de formación docente continua, en este caso.

Se trata de capitalizar la riqueza que ofrece el trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades, atender a la diversidad curricular que es necesario considerar simultáneamente (*Op. Cit.*:21-22) y reconocer cierta unidad en el trabajo a partir de identificar aspectos comunes.

Se trata de pensar cada aula vinculada a otras aulas/escuelas y en el ámbito de su comunidad, en la perspectiva de participar de grupos más amplios que aquellos en los que participan habitualmente, previendo organizar las diferentes acciones en el marco de los agrupamientos: las instancias de capacitación docente de cada zona, la convergencia de alumnos de las escuelas cercanas para diferentes tipos

Promover el trabajo compartido entre docentes, alumnos y hasta de comunidades, es un modo de avanzar en la superación del obstáculo que impone el aislamiento a las prácticas docentes y a los aprendizajes de los alumnos.

Este planteo resulta productivo para las escuelas sede de la Modalidad. Y también abre un panorama de posibilidad para compartir con otras escuelas de Sordos, ya que ello enriquece la identidad, amplía los horizontes de aprendizaje y para los maestros son fuentes de enriquecimiento didáctico. Como expresa Sibilia (2012), se trata de construir redes en lugar de paredes. En nuestra provincia, muchos distritos trabajan desde proyectos de polos educativos en los que escuelas de distintos Niveles comparten actividades.

Una experiencia reciente de relevancia en este sentido, aunque no en un agrupamiento múltiple, es el trabajo entre los distritos de Luján y Navarro. Los estudiantes Sordos estudian sobre los dinosaurios estableciendo espacios de videoconferencias entre ellos. Elaboran un libro con sus aprendizajes que trasladan entre escuelas. Además, disfrutan del encuentro e incrementan su LSA en el intercambio.

LOS PROYECTOS DE PLURIAÑO CON ALUMNOS SORDOS E HIPOACÚSICOS

En el caso de que no haya una escuela de educación de Sordos e hipoacúsicos en la localidad o bien que estos estudiantes constituyan un solo grupo escolar de primaria en la escuela sede, se orienta la posibilidad de agruparlos en una escuela primaria y en un aula específica.

En esta alternativa, se combinan espacios propios de los niños Sordos e hipoacúsicos con otros espacios curriculares compartidos con los niños oyentes. En esta forma de trabajo, es imprescindible asegurar el abordaje bilingüe con la enseñanza del español como lengua segunda y en contraste con la LSA. Inclusive para los niños que se desempeñan mayormente con su audición, el abordaje de la enseñanza de la lengua escrita como lengua segunda es notablemente productivo.

Si a causa de la falta de espacio, entre otras posibles causas, se agrupara a los alumnos en una escuela del Nivel en un aula con niños oyentes en forma permanente, se enfrenta un frondoso desafío para que los aprendizajes sucedan y, asimismo, es fundamental constituir un equipo pedagógico estable entre el maestro de primaria (GR), el maestro de alumnos Sordos (SH), y el maestro Sordo (si lo hubiera) o bien disponer de equipos de maestros Sordos itinerantes en la región para este último. Todos ellos pasan a ser maestros del grupo total, y aunque el maestro de lengua oral trabaja específicamente en contraturno, aunque puede compartir proyectos en el grupo.

En este sentido, el Régimen Académico para las escuelas primarias (RM 1057) enmarca este tipo de propuestas cuando señala la alternativa de la conformación de grupos como una “estrategia pedagógica de múltiples opciones” a partir del reconocimiento de las diferencias, incluidos los alumnos con discapacidad. El citado documento especifica que “cada institución analizará la pertinencia de la presentación de proyectos de organización de tiempos y espacios a partir de acuerdos internos y con sus respectivos inspectores de enseñanza” (RM 1057:12).

Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos son estratégicos (*Op. Cit.*14). Uno de los ejemplos citados se corresponde con una situación en la que maestros de distintas secciones trabajan juntos y distribuyen previamente las tareas que cada uno llevará adelante. Por ejemplo, uno de ellos se dirige a toda la clase, mientras el otro trabaja con algunos niños, además de considerar las necesidades que surjan durante el desarrollo de la enseñanza, por supuesto.

En el caso de alumnos oyentes y Sordos trabajando juntos, el docente SH dirige sus intervenciones también hacia todo el grupo, evitando quedar instalado en un rol de mediación lingüística mediante la interpretación cuando la lengua del alumnado es LSA. Distintos modelos de organización de la clase pueden coexistir, inclusive a cargo de los diferentes maestros en diferentes momentos. Esto permite reagrupamientos según diferentes objetivos; entre Sordos exclusivamente, entre Sordos y oyentes, tal como se detallará en el siguiente apartado.

Características *a priori* de la implementación de estos agrupamientos

Las aulas pluriaño constituyen una estrategia de agrupamiento en un modelo de educación bi/plurilingüe en matrículas pequeñas de servicios agregados. Su estructura curricular a través del tiempo debe responder a la misma, según se expone en la Disposición 3/17, Anexo 6, de la Modalidad de Educación Especial y en documentos precedentes desde 2007.

Como se ha expresado, los niños cursan con los docentes SH y Sordo (si hubiere) en un aula específica. Dependiendo de las decisiones institucionales, además, comparten espacios curriculares y/o proyectos particulares con grupos de la escuela primaria. En todos los casos, participan de educación física y/o educación artística y de toda actividad institucional.

Los distintos espacios de participación suponen la construcción de un entorno 100 % accesible para la comunicación y para el discurso de la enseñanza y el trabajo de los niños Sordos e hipoacúsicos en grupo, como punto de partida *sine qua non*.

En este sentido, reiteramos que es fundamental **garantizar la grupalidad que construye identidad en el seno de una comunidad de práctica³; la accesibilidad lingüística el 100% del tiempo lejos de intervenciones lingüísticas hacia los niños que sean fugaces, esporádicas y asistemáticas o dejando lagunas de tiempo escolar en las que el niño no accede al discurso circulante. Las lenguas empleadas deben asegurar discursos fluidos, de ninguna manera interrumpidos ni limitantes de la construcción de conocimiento ni de la participación gustosa de los niños.**

De acuerdo con este modelo educativo, los distintos alumnos estudian los contenidos curriculares del año que cursan sin restricciones en el aula entre Sordos y en el aula con pares oyentes, excepto que por sus necesidades educativas se requiera de proyectos individuales de otras particularidades.

Por lo expuesto, es preciso asegurar una **dinámica de construcción del conocimiento con diferentes niveles de concreción curricular** (es decir de grado de detalle, de perspectiva de estudio) de acuerdo con los distintos años prescriptos en los Diseños Curriculares. No se trata de “emparejar los niveles de los niños”, sino todo lo contrario, de potenciar la construcción del conocimiento desde la diversidad de experiencias y perspectivas a partir de cierta unidad de trabajo que involucre a todos solidariamente.

³ Toda comunidad de práctica (CP) “inevitablemente involucra la adquisición de la competencia sociolingüística. La CP es una forma de enfocarse sobre lo que los miembros hacen: la práctica o las actividades que indican que ellos hacen parte del grupo, y el grado en que pertenecen a este. La práctica o actividades incluyen, típicamente, muchos aspectos del comportamiento, entre los cuales hay aspectos globales o específicos de la estructura de la lengua, del discurso, y de los modelos de interacción” (Ávila Molina: 2).

La jornada escolar consiste en una jornada completa que incluye las clases de Prácticas del Lenguaje de la lengua oral en contraturno y de las actividades propias de la jornada completa dispuestas. Es probable que también se necesiten espacios específicos de contraturno para la sistematización de la lengua escrita solo en algunas horas semanales.

Los alumnos se encuentran matriculados en la escuela primaria en el año que les corresponde de acuerdo con su edad y trayectoria educativa previa. **Los proyectos y secuencias de enseñanza se planifican en conjunto entre todos los maestros**, aunque quien enseñe sea solo uno de ellos y en otro espacio institucional. El boletín es firmado por la docente de año de primaria y por el docente de alumnos Sordos e hipoacúsicos.

La planificación

Con respecto a la planificación, en este apartado incluimos un ejemplo a continuación (Disposición 3/17. Anexo 6):

Contexto	Contenidos						Situaciones de enseñanza y tareas de referencia			
	Prácticas			Géneros, exponentes lingüísticos, y reflexiones			1° año	2° año	3° año	
VIDA COTIDIANA Y CIUDADANÍA	1° año	2° año	3° año	1° año	2° año	3° año				
	Para todos los alumnos (compartidos)									
		Prácticas			Géneros, exponentes lingüísticos, y reflexiones			Situaciones didácticas y tareas de referencia		

La planificación de la enseñanza debe incluir a todos los alumnos desde el inicio de la misma y propiciar que los aprendizajes tengan lugar en el seno del aula, evitando que los niños tengan que asistir a espacios de anticipación de contenidos, de reduplicación de los mismos, excepto para la realización de aquellas tareas que permiten reflexionar y ampliar el rango de posibilidades. En definitiva, es preciso evitar la asistencia a una escuela para poder comprender aquello que sucede en la otra.

A partir de segundo ciclo, se debe incluir explícitamente el enfoque AICLE, la enseñanza de contenidos y lenguas implicadas en ellos como se indica en la citada Disposición. De todas formas, las prácticas serán beneficiosas para todo el alumnado, siempre considerando las diferencias L1/L2 entre los niños.

Por lo tanto, se podrán diferenciar los objetos y la naturaleza de las reflexiones lingüísticas y metalingüísticas entre grupos, algunas actividades, etc. Estas serán objeto de continuidad en los espacios de contraturno, por ejemplo. En estos espacios, además, se suele dar lugar a otro tipo de experiencias educativas y culturales en el seno del grupo Sordo y a ello se dedica solo algunos días y horarios en la semana.

Con referencia a la enseñanza que transcurre en varias lenguas, **no se trata de repetir lo mismo en cada una de ellas, sino de ampliar los contenidos desde otra perspectiva en la otra lengua, abrir ciertos rasgos e informaciones**

complementarias y desempeñar roles alternativos. Es decir que se trata de realizar tareas en una y otra lengua con todos los niños en forma alternada, incluyendo a aquellos que son oyentes, aunque para los alumnos Sordos la LSA seguramente se tratará de su lengua 1, lengua vehicular en todas las clases.

Al proponer en la citada Disposición una **didáctica contrastiva entre lenguas**, se orienta a reflexionar sobre las semejanzas y las diferencias entre ellas en los momentos de reflexión para poder llevar adelante aspectos menos claros durante la lectura y la escritura de textos y en las sistematizaciones sobre el lenguaje. Reiteramos que **no se trata de pasar cada contenido por cada una de las lenguas en el mismo momento.**

En el aula entre pares Sordos e hipoacúsicos

Este tipo de agrupamiento **garantiza ser parte de una comunidad que comparte la lengua y la identidad lingüística** que necesitan ser construidas **y que debe ser garantizada tempranamente** y, además, la **articulación graduada entre lengua segunda y contenidos** de notable importancia. Asimismo, **ya se trata de un pluriaño per se**; por ende, la diversidad de acercamientos a los objetos de conocimiento debe ser asegurada y productiva para todos, siguiendo los Diseños Curriculares y las especificaciones del Anexo 6 de la Disposición 3/17 de la Modalidad. La planificación ha de incluir las variantes correspondientes, como fue expresado en el apartado anterior.

En el aula con pares oyentes

Compartir espacios de aprendizaje es una alternativa muy rica, con una demanda de un alto grado de responsabilidad en el planteamiento de objetivos, contenidos y tareas; se trata de una situación compleja.

En primer lugar, es preciso garantizar la comunicación entre todos los integrantes del aula; por consecuencia, la LSA debe ser distribuida a partir de docentes hablantes bilingües de avanzada competencia comunicativa. En segundo lugar, las lenguas de enseñanza y de realización de las tareas deben ser administradas en espacios planificados. Ello supone que la LSA pasa a ser lengua del aula para todos: docentes y alumnos. La lengua oral también podrá aparecer a partir de la espontaneidad de los niños, así como se debe y puede planificar su implicación si es efectivamente productiva para los alumnos sordos, pero no es un objetivo para la promoción de un año escolar a otro⁴. Es necesario eludir el hablar por hablar en lengua oral sin significatividad plena.

Fundamentalmente, el **docente de alumnos Sordos e hipoacúsicos** no es alguien que pasa a cumplir tareas de interpretación o de apoyo a las tareas del maestro de

⁴ Sugerimos la re/lectura del apartado destinado a evaluación en la Disposición 3/17 de la Dirección de Educación Especial.

primaria. Por el contrario, **se han de constituir grupos pedagógicos a cargo de la enseñanza del grupo total** para andamiar las interacciones de toda clase y la enseñanza que transcurrirá de forma bi/plurilingüe.

Con respecto a la gestión de las lenguas de la clase, es importante poner de relieve que, por un lado, existen diversas formas de mediación lingüística, de enseñanza y de implementar que la LSA sea una lengua para todos. Las intervenciones del docente bilingüe se planifican tanto para dirigirse al grupo total como exclusivamente al grupo de niños Sordos. Entre las formas mencionadas del uso de las lenguas, el cambio de código⁵ y el habla en dos lenguas son privilegiadas.

Por otro lado, es preciso que las clases sean diseñadas para todos, según el enfoque plurilingüe y AICLE. En este sentido, es fundamental cuidar la diversidad de niveles de construcción de los conocimientos, también; nuevamente insistimos en que no se trata de equiparar el grupo.

Específicamente el área curricular de las *Prácticas del Lenguaje* debe incluir el tiempo de la LSA para todos los participantes de la clase. Si se dispone de maestro Sordo en el distrito, este lo es también para todo el grupo clase.

¿Cómo articular este espacio específico donde la LSA será L1 para los Sordos y lengua afín para los oyentes? Por un lado, y como ya dijimos, en la misma clase mediante el docente SH o profesor Sordo, y por otro, en un espacio específico, por ejemplo, con el docente Sordo, focalizado en la LSA y así profundizando en los temas tratados desde otros puntos de vista y también dando lugar a sistematizaciones de la LSA dentro de cierto rango de trabajo comunicativo donde se pueden retomar contrastes interlingüísticos. Es probable que se den agrupamientos variados en el trabajo del aula; a veces, entre Sordos y oyentes por separado; a veces, en grupos mixtos.

La lengua extranjera (inglés) lo será para todos los alumnos; el enfoque de trabajo seguirá la misma orientación para todos los niños. De todos modos, se debe considerar que habrá diferencias entre ellos. En principio, los niños sordos construyen el español como L2 y continuarán su aprendizaje, por lo cual no cuentan con el mismo capital desarrollado que los oyentes con respecto a él, aunque sí son bilingües y ello constituye una ventaja. Además, porque no se tomarán las situaciones de oralidad, excepto que sea posible y requerido por el niño.

En síntesis, el aprendizaje de cada alumno transcurrirá de acuerdo con su propia competencia comunicativa, sus formas peculiares de aprender, y con el andamiaje que posibilite la apropiación y recreación de los conocimientos. Por supuesto, que es ineludible el andamiaje que promueva progresos.

⁵ El cambio de código es una estrategia comunicativa que consiste en (Nussbaum).

Algunas situaciones didácticas: la lectura y el dictado al maestro en el aula mixta

A continuación, retomaremos algunos temas que, si bien fueron publicados por la Modalidad en distintas ocasiones y trabajados en capacitaciones, creemos que es necesario que puedan ser reconsiderados⁶. En primer lugar, se trata de la **diferencia entre leer y narrar** y de **cuál es la lengua de un texto** que se está exponiendo a los niños y sus razones. En segundo lugar, repasaremos las **alternativas a la escritura grupal cuando la LSA es la lengua del dictado** para escribir en español o la lengua de la producción textual final.

Leer y narrar

Leer y narrar son dos actividades cognitivas y lingüísticas distintas, además de que difieren los objetivos al realizar una u otra. Por su parte, leer consiste en una actividad no mecánica: por el contrario, leer es comprender; y para comprender se requiere de procesos mentales variados que nos permitan anticipar, aportar saberes previos, elaborar hipótesis y verificarlas, construir significados, y más. Leer es una interacción entre lector y texto (escrito) y ello requiere ajustarse al contenido del texto, y también, evocar otros textos. Al leer, leemos todo aquello que ya hemos leído, necesitamos de los conocimientos previos y debemos interpretar entre líneas.

Fundamentalmente, leer es participar de la cultura; es interactuar con el discurso de esta y otras épocas. Además, supone las prácticas sociales, los formatos disponibles (hasta electrónicos), tener una visión crítica.

También difiere la situación de leer por sí mismo o hacerlo a través de otros. Desde pequeños, es muy importante participar de ocasiones donde adultos o pares mayores les leen a los niños más pequeños. De esa forma, se lee a través de la escucha o la visión. Cuando se lee, quien lo hace se ajusta al contenido del texto.

En el narrar, subyace una internalización del relato a cargo del narrador (aun cuando su origen fuera escrito), una reelaboración, una necesaria transformación (por las diferencias sustanciales entre la escritura y la oralidad). La narración (oral, como no escrita) separa al lector del texto. Mucho más aún la transformación ocurre si la narración sucede en una lengua diferente de la lengua del texto fuente, como es el caso de narrar en LSA, por ejemplo, cuentos publicados en español. Quien narra agrega lo propio, enfatiza, pone su emoción, varía el orden y más...Durante la narración, el acceso a la historia posibilita ingresar a ese mundo y, además, hacerlo con la magia de quien nos la acerca.

Por lo tanto, es importante entender el narrar como un proceso diferente del leer; si no advertimos esta diferencia podemos creer que narrar es inapropiado para fomentar la lectura o, su contrario, pero igualmente equivocado, suponer que si narramos una historia estamos trabajando la lectura.

⁶ Recomendamos retomar

La lectura en voz alta

En particular, la lectura en voz alta es una tarea frecuente en las aulas en las distintas áreas curriculares, especialmente en el abordaje de obras literarias, y es preciso que establezcamos, en primer término, cuál es su objetivo. En general, esta actividad busca compartir la rica vida cultural y así, entusiasmar por la lectura, fomentar rondas de diálogo sobre interpretaciones personales, construcción de sentidos, etc. También, se suele recurrir a ella para comunicar algo que otros no pueden leer por sí mismos (que no está a su vista o no pueden realizar en función de sus conocimientos) y desencadena multiplicidad de ocasiones para interpretar los textos, promover el diálogo, y hasta construir y repensar el código escrito.

Leer en voz alta exige atención (al que lee) y comprensión de lo que se escucha. Es una práctica para quien lo hace y para quien lo percibe. Nuestra fuente es el texto (escrito); la escritura es nuestra referencia primaria.

Ahora bien, **es posible la lectura en voz alta en LSA⁷** a cargo de lectores expertos con el objetivo de que los niños disfruten de la experiencia de la lectura compartida con y a través de otros que nos acercan a mundos imaginarios y así, asumir roles, encontrar soluciones, imaginar mundos alternativos y mucho más. Especialmente, hay una circulación de afecto, de donación cultural, y de recepción de los pequeños en el seno de la comunidad letrada. La humanidad se ha constituido en base al relato de experiencias y ello es subjetivante *per se*.

Como dijimos, es también pertinente y necesaria cuando todavía los niños no pueden leer por sí mismos (especialmente en los primeros tiempos de acceso a la lectura que, por idénticos motivos, se realiza con niños oyentes en lengua oral). Además, es posible que los niños vean cómo se vinculan ambas lenguas entre sí para lo cual es preciso que puedan disponer del texto a la vista.

Asimismo, se acude a ella cuando se encuentran dificultades con algún fragmento o texto completo, inclusive con estudiantes mayores, y después de haber agotado la alternativa de conducirlos a encontrar información a partir del mismo material escrito, es decir explorando la organización discursiva y la morfosintaxis o comparando textos entre sí (intertextos). También, la lectura en voz alta es realizada por los niños cuando quieren comunicar el contenido de un texto a otras personas.

Estas tareas enunciadas que relacionan ambas lenguas son útiles dado que ponen en juego los **procesos de intercomprensión lingüística** que consisten en establecer conexiones con la nueva lengua a partir de lo que sabemos en nuestra lengua 1, u otras que estemos comparando, y pongan en juego capacidades de traducción, no como traductores expertos, pero sí como lectores bilingües⁸ que aproximan

⁷ Sugerimos releer un texto, que hemos abordado años anteriores, de Lart, M. & Lestina, J. (1993). Strategies Deaf mothers use when reading to their young Deaf or Hard of Hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140, 358-362, disponible en el aula virtual.

⁸ Para analizar esta distinción que presentamos, se propone recurrir al texto que fue entregado en la

significado. A veces, los niños leen también en voz alta en LSA para sí mismos cuando encuentran significado, o para el análisis fonológico⁹ ante palabras desconocidas por ellos¹⁰.

Tendremos que considerar, entonces, que si esta lectura está mediada por un maestro bilingüe, el niño Sordo tomará distancia del texto y lo que recibirá será un nuevo texto procesado por un tercero (o cuarto, si pensamos en el texto, el lector, el espectador oyente y el traductor). Aquello que perciba será la forma en la que la LSA pretende producir tal o cual efecto a través de su forma de construir un relato en particular.

Si el objetivo de exposición y análisis es el español (es decir la lengua), tendrá que llegar el momento en el que se contacte a los alumnos con el texto escrito y profundicemos en él (en el contenido y en la forma que son indisolubles). Por ejemplo, si se quiere narrar una situación como finalizada, se emplea el pretérito perfecto; si, en cambio, se quiere contar en su desarrollo en el momento pasado, el aspecto del verbo es el imperfecto.

Propuestas didácticas para implementar e investigar

En general, en las aulas mixtas y especialmente en el ámbito de la literatura, observamos la lectura en voz alta a cargo de un maestro de primaria y la interpretación simultánea del docente SH. ¿Es ello inadecuado? En sí mismo, no lo es. Solo que debemos reflexionar acerca de qué situación está ocurriendo en ese caso, cuál es su objetivo que se busca, y qué efectos produce en cualquiera de las aulas en las que suceda.

Si la intención es que los niños Sordos encuentren vinculaciones entre lo que se dice en LSA y lo que está escrito, es preciso que la versión en LSA se ajuste al contenido publicado en español y que ellos puedan ver el texto, especialmente en los primeros años de escolaridad, para propiciar su comprensión acerca de esta relación, su posterior interés en observar un libro, por ejemplo, y para regresar a la escritura. Luego, se podría prescindir de ello si, a continuación, se retomará el texto publicado.

Cuando además se desea la participación de los alumnos en una experiencia grupal de contacto, de leer a través de otros, esta variante puede estar a cargo del maestro SH quien procede alternando las lenguas, o en otra modalidad, en LSA para todos los niños. En este caso, también luego se brindará la oportunidad de explorar y profundizar en la historia también en su modalidad escrita y en las lenguas.

Otra alternativa cuando la lectura en voz alta se dirige al grupo total, es que el texto sea proyectado en el frente y se aborde por partes para darles tiempo a todos los niños, al mismo tiempo en que se lee en LO y en forma consecutiva en LSA para que

jornada Gandulfo, C. donde se trata el tema en particular.

⁹ Respecto del análisis fonológico, recordamos que este término se emplea por extensión, aunque no se refiera a los fonemas, sino a la estructura interna de las palabras.

¹⁰ Estos temas se pueden profundizar en el libro *Un enfoque plurilingüe*.

todos ellos tengan la posibilidad de prestar atención a cada lengua o bien solo en LSA. Es claro que en esta situación los niños seguramente no prestarán atención al material escrito, sino a la voz o a las manos, aunque en los niños Sordos suele verse una actividad llamada atención dividida entre el texto y las manos del señante; no obstante, es probable que focalicen más en las imágenes.

No siempre es necesario ni conveniente que se lea en LO y en LSA en voz alta. En esta oportunidad, entonces, los niños leen por sí mismos. Si se decide la lectura silenciosa, se puede recurrir a la lectura en voz alta salvo en los casos de necesidad y una vez que se agotaron otras instancias mencionadas anteriormente (como dar evidencias a partir de un recorrido organizado desde la morfosintaxis del español), hecho que va deteniendo un poco la centralidad en la historia en sí misma; por ello, esto puede ser concretado en una segunda lectura. Entonces, sabemos también que la LSA se puede utilizar para guiar la lectura y que los niños viajen por lo escrito.

Expuesta en el frente, y con la intención de que lean también los niños (o presten cierta atención), la lectura en voz alta procede sectorizando párrafos y por oraciones, nunca palabra por palabra, es decir siempre encontrando unidades de significado. Se destaca el material a ser leído, señalando con el dedo índice primero, o por medio de la vista, así como destacándolo visualmente por medio de animaciones digitales o por medio de herramientas digitales de realce y luego, se señala respetando las características discursivas y morfosintácticas de la LSA¹¹.

Cuando los niños oyentes tienen delante un mismo texto escrito y el docente lee en voz alta, y se dialoga y regresa al texto, es claro que **se debe proyectar en el frente** para que los niños Sordos participen en igualdad de condiciones, además de que dispongan de su texto en forma individual y puedan tomar notas, hacer aclaraciones, subrayar, etc.

Como lengua diferenciada es importante destacar aquello que resulte significativo con relación a la escritura y la relación que esta guarda con la lectura. Así, por ejemplo, si quisiéramos reflexionar sobre el sentido de las pausas en correspondencia con la puntuación, sería relevante tener a mano el material escrito para que los alumnos Sordos pudieran discriminar esos elementos de manera visual en base al significado del discurso.

La lectura compartida y lectura por sí mismos

La lectura compartida es una ocasión en la que el texto se encuentra disponible para cada uno y, a su vez en el frente, ya que tratamos con dos lenguas visuales si dialogamos en LSA. Mientras se lee, cada niño lee su texto, se detiene la lectura, se dialoga; se continúa guiando para encontrar significado en partes más problemáticas; se dan pautas para avanzar por el texto sin explicar gramática formalmente; se hacen

¹¹ A través de los años, hemos visto ejemplos de maestros Sordos grabados en las aulas que también lo hicieron en vivo con nosotros (por ejemplo, en 2016). Además, realizamos lecturas grupales siguiendo estas premisas en distintas capacitaciones. De todos modos, sugerimos ver algunos videos disponibles en la web para observar las diferencias entre leer y narrar y cómo leer en voz alta en LSA.

marcas en el escrito, notaciones, etc. El texto se aborda por partes con la intención de una lectura en profundidad en forma completa o solo algunos fragmentos.

Otra opción es proponer la lectura en pequeños grupos, como en parejas, y luego en una sesión de intercambio en grupo total, se podrán abordar los aspectos que no se dilucidaron adecuadamente. Ese abordaje podrá hacerse a partir de la morfosintaxis del material escrito, antes que por la traducción a la LSA.

Producir un texto en LSA

La producción de un texto en LSA debe seguir las mismas fases que se recomiendan para la escritura: planificación, textualización y revisión. En este caso, los borradores se realizan a través de grabaciones en video consecutivas que, tras su corrección, llegarán a la versión que se decida como final (la mejor posible en un momento determinado).

La escritura colectiva en grupo total y el dictado al docente

La alternativa didáctica a estas dos situaciones sería la grabación en video de la producción en LSA por parte de los niños y su posterior proyección para proceder a la transcodificación. Para ello, la secuencia de trabajo debe consistir en observar la producción en LSA por etapas: se observa el video por fragmentos, se detiene, y se procede a la escritura. En ese momento, se discutirá inevitablemente no sólo cómo se escribe, sino las diferencias entre las lenguas sin que se demore demasiado la escritura. Solamente se distinguirá aquello que ayude a encontrar la forma del español para esa forma en LSA en particular. Las diferencias y semejanzas que se han decidido sistematizar, se retomarán en la fase destinada a ello.

En este caso, habrá que decidir quién escribe en el frente. Suele ser el maestro quien lo hace, dado que se concreta en las primeras etapas de la alfabetización especialmente, pero si los niños están seguros de cómo hacerlo, podrían ser ellos también pasando al frente. En estos momentos, es recomendable que se dispongan de otros textos para que puedan ser consultados y así copiar formas lingüísticas que ya se leyeron con anterioridad.

También, el texto total puede ser escrito por el maestro y, en otra clase, proceder a las comparaciones interlingüísticas, es decir realizar una actividad de deconstrucción. En una clase posterior, se podrán retomar aquellos aspectos que se planificaron para su análisis metalingüístico y contrastivo de forma comparativa entre las lenguas.

Inclusive, la grabación es útil para dictados bilingües a través de la alternancia de las lenguas a cargo de niños oyentes y Sordos. Ella permite, también, comparar la producción en lengua oral y su versión escrita.

Como vemos, este tipo de tareas modifican los tiempos de clases habituales sin participación de una lengua visual. Pero, si ocurre en clases compartidas, los aprendizajes se potencian en tal magnitud que vale la pena invertir en ello. Este tipo de propuesta es pasible de ser desarrollada en las clases de la lengua extranjera

también. Se trata de ir encontrando y variando las formas que incluyan a todos, que permitan aprendizaje disfrutable, y que los maestros podamos conducir.

Si bien los temas tratados en este apartado fueron abordados en nuestra provincia, y también en distintos países del mundo, como toda práctica social y educativa no están necesariamente acabados y no tienen límite. Por ello, los invitamos a investigar, a descubrir más posibilidades y a compartirlas. En especial, los alentamos a indagar en las posibilidades de la alternancia de lenguas.

Por lo tanto, enfatizamos que la grabación de clases en video, su posterior visualización, y análisis son estrategias por excelencia para continuar aprendiendo mientras enseñamos.

Pensando aspectos de una secuencia de Prácticas del Lenguaje

Una de las escuelas de los proyectos lleva adelante un agrupamiento de niños en 3° año que cursan el mismo año de forma permanente en el aula con pares oyentes. Allí, se desarrolló un proyecto denominado “Nuestros Cuentos con Ogros” en el cual se trabajó en torno a una selección de cuentos clásicos y contemporáneos sobre ogros y gigantes. En adelante, tomaremos algunos fragmentos de la secuencia a través de su presentación original, añadiendo algunas reelaboraciones que queremos aportar. Creemos que las sugerencias que ofrecemos pueden ser perfectamente tomadas en cuenta para el desarrollo de un proyecto similar en el aula de niños Sordos con las variantes que se consideren oportunas.

El esquema general del proyecto se sintetiza en un proceso de comparación de versiones de cuentos sobre ogros para producir recomendaciones y el producto previsto es la **producción de recomendaciones**. Se proyectan **lecturas y escrituras intermedias**: tapas y contratapas, toma de notas, afiches, cuadros con descripciones. La duración y frecuencia estimadas son de 2 meses aproximadamente, y entre 2 a 3 veces por semana.

Entre las múltiples consideraciones que es preciso hacer, y que no podemos agotar en este documento, resaltamos fundamentalmente como sugerencias:

1. Concebir el rol del docente bilingüe con cierto dinamismo e intencionalidad: se busca intercambio autónomo (su presencia debe andamiar la comunicación, facilitarla, distribuir las lenguas; esto implica no tomar ninguna posición de protagonismo).

2. Inicialmente, considerar que haya oportunidades de trabajar en ambas lenguas con todos los niños. Al planificar la exposición a **diferentes versiones de un cuento**, es preciso que, al menos, **una de ellas sea en LSA** (no una interpretación en vivo, sino una versión pregrabada en video para todos los niños). La traducción literaria supone un ejercicio de análisis especializado, por eso es importante comenzar a valorar su presencia en el ámbito escolar. La valoración incluye que todo el equipo docente organice la tarea y elabore estrategias a partir de los objetivos específicos de la actividad.

3. En cuanto a la versión escrita de los cuentos abordados, es imprescindible su concordancia con las situaciones didácticas planificadas. Se debe decidir si los textos literarios previstos serán leídos por ellos y cómo, o exclusivamente por los docentes, o ambas alternativas y, además, si en cada caso, se tratará de la lectura total del mismo o solamente de algunos fragmentos. Con respecto a la versión, como dijimos, es necesario tomar algunas decisiones: a. se puede leer en voz alta para que disfruten la historia y luego, se retoman pasajes para alguna práctica del lenguaje y tareas puntuales en presente, como partes descriptivas, e incluso para llamar la atención sobre las diferencias morfológicas a las que nos referimos, si se focalizará en la narración, luego. b. Se lee informando inicialmente que el texto se inscribe en el pasado, y luego, deteniéndose en la observación de la morfología verbal (sin dar una clase explícita sobre el tiempo pasado), pero sí su significado; después, se sistematizará en el momento más oportuno (que puede no ser esta secuencia).

4. Las lecturas y escrituras intermedias que se plantean deben contemplar sistematizaciones y ejercicios intermedios para que los niños sordos ordenen la lengua 2, la retomen, la analicen, sinteticen reglas de uso basadas en el significado de manera inseparable con la forma y luego, puedan escribir los productos esperados y otros con mayor autonomía de forma creciente.

5. En las situaciones didácticas que los docentes plantean en las que los niños:

AULA MONOLINGÜE	AULA BILINGÜE
<p>1. escuchen leer a la docente diferentes versiones del cuento tradicional "Jack y las Habichuelas Mágicas";</p> <p>2. participen de espacios de intercambios colectivos;</p> <p>3. completen fichas sobre los diferentes ogros que aparecieron en las versiones trabajadas;</p> <p>4. localicen en el texto dónde dice;</p> <p>5. puedan volcar información a través del dictado al docente en cuadros comparativos de las diferentes versiones del cuento y diversas producciones de escritura por sí mismos para poder;</p> <p>6. reflexionar sobre los problemas que aparecen en la producción e interpretación de textos escritos;</p> <p>7. por último, puedan acceder a la versión llevada al cine de la obra clásica y posteriormente;</p> <p>8. puedan comparar el cuento original con la película "Jack el Cazagigantes" mediante un trabajo práctico.</p> <p>Paralelamente, se prevé desarrollar situaciones de escritura de textos en torno a lo literario, a través de la producción de recomendaciones de los cuentos leídos.</p>	<p>1. vean leer en voz alta en LSA, lengua con la que también se ejercen las prácticas del lenguaje de la oralidad (es decir de la lengua de intercambios cara a cara en presencia o en diferido);</p> <p>2. participen en intercambios colectivos en los que todos los niños hablen en su lengua y gestionen el diálogo entre sí. Inclusive, los niños oyentes pueden hacerlo en LSA en este año escolar presentado. En este momento, el docente SH puede mediar en lugar de interpretar, excepto en algunas ocasiones. Para gestionar las lenguas es fundamental atender a las necesidades de toda el aula en el aquí-ahora de la tarea (con el plus de que ya se conoce el grupo).</p> <p>5. en el dictado al docente, dictarán en la lengua que decidan (oyentes y Sordos). La actividad de dictado debe filmarse. Luego, el resultado pasará a ser proyectado mediante una secuencia de detención de la grabación y escritura a la vista de todos. Mientras se escribe, se reflexiona cómo hacerlo y se puede retomar la producción en varias ocasiones posteriores. El maestro SH puede tomar nota de las cuestiones más problemáticas que fueran surgiendo para ser retomadas en el contraturno, por ejemplo.</p> <p>6. puedan producir diversos textos</p>

	<p>por sí mismos (en grupos e individuales): es necesario planificar producciones en LSA para todos y espacios de planificación para los géneros escritos, algunos podrían pueden variar entre los niños Sordos y oyentes de acuerdo con la competencia de estos últimos. Para la producción de textos, es preciso que los niños Sordos hayan sistematizado los nuevos conocimientos lingüísticos en español y ejercicios para el español como lengua 2 y el mismo caso, para la LSA. De todas formas, mientras escriben/señan continúan aprendiendo y analizando las lenguas. pero es necesario sistematizar los conocimientos. Por ello, algunos trabajos intermedios agregarán ejercicios, sistematizaciones como L2.</p> <p>Puedan elaborar recomendaciones de los cuentos leídos en ambas lenguas: todos los niños. En este caso, se contrastan los géneros y las lenguas.</p>
<p>A las prácticas del lenguaje que prevé el Diseño Curricular, integramos aquellas que consideremos oportunas, junto con los exponentes lingüísticos como L2 y las reflexiones sobre el discurso, la gramática y el uso de la Disposición 3/17, por ejemplo:</p> <p>Prácticas del lenguaje de la LSA (para todos) Las recomendaciones literarias en LSA: léxico de adjetivos. La expresión de opiniones. La narración de situaciones en tiempo presente y en pretérito. El énfasis estará puesto en el contraste entre estos porque los niños ya los emplean naturalmente.</p> <p>Como L2 (para los niños Sordos) Por supuesto, la selección de contenidos depende del grupo de niños. A esta altura, ya habrán trabajado en años anteriores las descripciones y sus aspectos discursivos y gramaticales prototípicos y, por ende, sistematizado los verbos <i>ser, estar, tener</i>. Entonces, las novedades podrían girar en torno al léxico de adjetivos, por ejemplo, y colocaciones; a establecer comparaciones y el uso de formas de agregar significado a la adjetivación (por ejemplo, <i>muy malo; bastante trabajador</i>, etc). Sí es probable que no hayan elaborado recomendaciones escritas anteriormente de modo tal que este sea un género a trabajar, no sólo en el tipo de información que se incluye en él, sino también en las características gramaticales de sus enunciados. Por ejemplo: situaciones que involucren las recomendaciones literarias y la expresión de opiniones (<i>me gusta porque...; me parece que..., etc</i>), además de conectores de causa y consecuencia.</p> <p>Situaciones que involucren la narración en pretérito: contraste entre el presente y el pasado (ya visto a través del tiempo, pero no sistematizado). Significado. Verbos regulares del pretérito perfecto.</p> <p>Prácticas del lenguaje entre las lenguas Comparar recomendaciones en ambas lenguas: discurso directo. La expresión de opiniones. Comparar la exaltación y comparación de atributos. Comparar la descripción en presente y la narración en presente/pasado. Transferir conocimientos entre lenguas para aprender y producir.</p>	

En el desarrollo de las clases:

AULA MONOLINGÜE	AULA BILINGÜE
<p>Clase 1: “OPINAMOS SOBRE LO QUE LEEMOS”</p> <p>Para iniciar la clase, la docente propone realizar un intercambio oral acerca de los libros elegidos por los alumnos/as durante una última sesión de “Biblioteca de Aula”, invitando a que cada uno de ellos/as manifieste las razones de tal elección. Por ejemplo: D: - “¿Se acuerdan de los libros que se llevaron el viernes?”, “¿Me pueden contar por qué los eligieron?” Durante el intercambio, la docente anotará en un afiche los dichos, frases o palabras que sustenten las opiniones expresadas, como “es gracioso”, “me gustaron los dibujos”, etc. Puede utilizar la pregunta “¿cómo le dirías a un compañero eso para que quiera leerlo también?” “¿Y si tuvieras que escribirlo?” (la configuración de los enunciados que aparecen en el afiche serán del estilo: “Te va a causar gracia” “Te va a encantar” “Te va a gustar mucho”; todos los poemas son graciosos, etc.</p> <p>Durante la elaboración colectiva y antes de su conclusión, la docente propiciará la reflexión y revisión de lo que se está escribiendo, los signos de puntuación y la ortografía.</p>	<p>El intercambio oral deberá ser de características bilingües: todos los niños tomarán la palabra en LSA o en español para dirigirse a todos los miembros de la clase. Los docentes mediarán gestionando la comunicación y recurriendo a la interpretación propiamente dicha únicamente en lo estrictamente necesario. Es posible que en este año del ejemplo ya puedan hacerlo sin mediación docente, dado que vienen compartiendo el aula desde años anteriores.</p> <p>En LSA y en español: el dictado de los niños para la producción de textos de cierta extensión y que se empleará a posteriori se puede filmar; luego, se reproduce y se van anotando sus expresiones en el frente elaborando el textoy mostrando “en LSA se dice:..... y se escribe.”, si fuera preciso.</p> <p>Dado que en esta secuencia del ejemplo se planteará la práctica de producir recomendaciones en ambas lenguas, sí sería pertinente dialogar y establecer comparaciones entre la LSA y el español más adelante. Entonces, conservaremos ambos textos.</p>
<p>Clase 2: Escuchamos leer: “Jack y las habichuelas mágicas”, cuento tradicional inglés. Versión recopilada por Joseph Jacobs.</p> <p>La docente intentará leer el cuento completo, sin saltar párrafos ni sustituir palabras.</p>	<p>La actividad de lectura sucede en grupo total, en voz alta y a cargo del maestro. Para ello, existen alternativas entre: leer en voz alta en LO y luego, en LSA alternando las lenguas; o leer para todos únicamente en LSA.</p> <p>Leer en LSA sin el texto a la vista colaborará con que los niños accedan a la historia; con el texto delante, podrán ver el interjuego de ambas lenguas para comprender entre lenguas en un momento posterior, dirigiendo la atención hacia ello (ciertos fragmentos). Es decir que en esa situación, en primer lugar, ellos sabrán qué dice el material escrito por lo que luego nos podremos dirigir hacia cómo está escrito focalizando en algunos aspectos en especial que fueron previstos.</p> <p>Sugerimos, entonces, que esta clase tome el camino de la segunda opción y en otra posterior, acercarse al texto escrito.</p>

<p>Una segunda lectura con el texto a la vista de los niños</p>	<p>En esta ocasión en la que se lee el cuento que ya se vio/escuchó, sugerimos que se realice la lectura compartida: se proyecta el texto en el frente y en el grupo total; se procede a leer por fragmentos administrando los tiempos para que se puedan corresponder las dos lenguas en. Si el objetivo estuviera en el abordaje del texto total, se relee y se realizan marcas en el texto, se muestra la cohesión, las unidades de sentido que colaboren con la lectura independiente.</p> <p>Además, es importante seguir enriqueciendo el repertorio de principios y finales de los cuentos, conectores de diferente índole, repertorio que se puede estar elaborando a lo largo del abordaje de la literatura en afiches grupales. También, es importante tomar nota de los lugares, personajes, situaciones en las que participan ogros, etc.</p> <p>La relectura se realizará en forma individual o en pequeños grupos de algunos pasajes necesarios para la tarea posterior y accesibles, planteando el objetivo de lectura.</p>
---	--

A partir de la reelaboración de los planteos originales de enseñanza, es posible que todos participen, se enriquezcan aprendiendo, incrementen sus desempeños, construyan conocimiento, a diferencia de redundar en el mismo tipo de tareas que no prevé propósitos de avance.

ACCIONES EN PROGRESO EN 2017 A NIVEL PROVINCIAL

- Continuar con la implementación del diseño de indagación previsto para la co-construcción de respuestas situadas y de conocimiento escalable para proyectos de esta naturaleza.
- Fortalecimientos Pedagógicos Situados.
- Jornada presencial compartida entre el Nivel y la modalidad en el mes de junio.
- Encuentros virtuales.

Consideramos que es preciso, aún, identificar qué situaciones necesitan construcciones de respuestas peculiares.

PROYECCIÓN

Actualmente, los proyectos vigentes necesitan acompañamiento en función de que su desarrollo es novedoso y presentan aspectos a resolver con la finalidad de buscar las

mejores alternativas didácticas, fundamentalmente. De hecho, se han ido presentando situaciones tales como los cambios de maestros a cargo de las experiencias, como así también, se identificaron progresos significativos en los alumnos; inclusive, ya se ha dado el ingreso de varios estudiantes al Nivel secundario.

Asimismo, se presentan desafíos interesantes y motivadores. Entre ellos, cómo garantizar aprendizajes de calidad para todos y los referidos a la evaluación de los aprendizajes que es necesario profundizar, a los que se ha dado respuesta en la Disposición 3/17, Anexo 6, documento que esperamos pueda colaborar significativamente con esta implementación.

Por otro lado, creemos que la sección múltiple [...] puede constituir un ámbito de indagación de posibilidades para la enseñanza, en general. Así, por ejemplo, sus condiciones organizacionales permiten profundizar un fenómeno de interés para todas las situaciones didácticas, se desarrollen o no en grupos multigrado/año, como es la circulación compartida de diferentes acercamientos de los niños y niñas al saber (Santos, 2006a), y tanto en las escuelas sede como en la escolaridad en las escuelas de los Niveles educativos.

Con un pensamiento nómada que es capaz de mudarse de lo establecido, alentamos a continuar el trabajo conjunto, a desarrollar estrategias de itinerancia, clases sincrónicas y asincrónicas online/offline y agrupamientos del tipo pluriescuelas, aun entre escuelas de la Modalidad o entre el Nivel y la Modalidad del tipo polo educativo.

Eso sí, hemos de asegurar que **todo niño Sordo e hipoacúsico sea alojado en el discurso de la clase y en las experiencias, conocimientos y construcciones de su época y en sus grupos de pertenencia (como los escolares)**, desde ya. Así, ellos vienen demostrando que se convierten en muy buenos lectores y escritores, en sujetos propositores de sus metas, curiosos y dispuestos a aprender y a enseñar. Todos necesitamos que ellos se constituyan en productores de conocimiento y de nuevas oportunidades para sus comunidades.

Reiteramos que, en de cada distrito, es primordial resolver el ingreso de niños al Nivel Inicial cuando no existen grupos escolares de Nivel primario o esa posibilidad en un Servicio de alumnos Sordos e hipoacúsicos de la Modalidad. Esta variante que enunciamos aún necesita mayor desarrollo e investigación.

Resaltamos que los espacios de contraturno en la escuela especial permiten la reunión de los sujetos Sordos e hipoacúsicos como miembros de una comunidad de práctica que permite un crecimiento ajustado a la propia identidad.

En adelante, avanzaremos con la publicación de documentos con orientaciones sobre temas específicos y relatos de experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Molina, A. M. *La comunidad de práctica: teorías y metodologías en investigación de lengua y género*. Instituto Caro y Cuervo. Proyecto Aslec.
- Cassany, D.(2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*.Barcelona: Anagrama.
- Gandulfo, C. *et als.* (2012). Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes. Maldonado, Á. & Unamuno, V. *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el autor.
- Skliar, C. (1998). Acerca de la educación de los sordos en el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingüe. *El bilingüismo de los sordos. vol. 1*, p. 4-. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.