



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Dirección de Políticas Lingüísticas

Avda. Agraciada 3253, Montevideo, Uruguay

C.P. 11700. TEL. (0598 2) 9007070 int. 2002

Diseño Interior y maquetación: Carolina Bustos

ISBN: ISSN 2301-0975

Edición Amparada en el Decreto 218/996



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Consejo Directivo Central

PRESIDENTE/ Dr. Prof. Robert Silva García

CONSEJERO/ Dr. Juan Antonio Gabito Zóboli

CONSEJERA/ Profa. Dora Araceli Graziano Marotta

CONSEJERA/ Mag. Daysi Iglesias

CONSEJERO/ Prof. Julián Mazzoni

SECRETARIA GENERAL/ Dra. Esc. Virginia Cáceres Batalla

Dirección Ejecutiva De Política Educativa

DIRECTORA/ Dra. Adriana Aristimuño

Dirección De Políticas Lingüísticas

DIRECTOR/ Dr. Aldo Rodríguez

SUBDIRECTORA/ Mag. Leticia Andregnette

ÍNDICE

El Diseño Universal para el Aprendizaje y la Educación Inclusiva en la DGETP	8
Diseño Universal de Aprendizajes: DUA	17
Mary Beth Hertz (2015) <i>The Flipped Classroom: Pro and Con</i> :	26
https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz	26
Digitalia: un viaggio virtuale nelle regioni italiane	40
Didattica digitale tra sfide e opportunità: la videolezione	40
Didattizzazione di materiali autentici:	52
il manuale digitale “CantiAmo insieme”	52
Deaf children - English “English as a third language”	58
Livros de Português da Primária	61
Cómo abordar la interculturalidad en la clase de Lenguas Extranjeras: portugués/inglés del Curso de Certificación para docentes de Educación Primaria	67
Inclusión en la educación superior en el Tecnológico Nacional de México.....	77
Educación inclusiva en la clase de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras	83

Prólogo

Prof. Aldo Rodríguez, PhD

El libro del 15° Foro de Lenguas de ANEP, es el testimonio del trabajo de docentes de todas las lenguas, tanto nacionales como internacionales, que generosamente han compartido sus conocimientos y experiencias durante el evento y hoy lo dejan plasmado a través de esta publicación.

El Foro de Lenguas de la ANEP se ha constituido en el espacio para compartir prácticas, experiencias docentes y resultados de investigaciones, jerarquizando el trabajo docente al que acudimos como lugar de referencia de lo último que se viene realizando en el ámbito de la enseñanza de las lenguas.

Este foro brinda también una excelente oportunidad para compartir lo que se viene haciendo en los distintos subsistemas de la ANEP en lo referido a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. No es casual, que se encuentren en este libro artículos relacionados a distintos programas y experiencias que los equipos de ANEP llevan adelante, dado que es el lugar donde se da a conocer el trabajo silencioso de tantos y los resultados que dicho trabajo produce.

Este libro, además, nos permite revivir todas y cada una de las ponencias que hemos tenido en el año 2022 y nos da impulso y motivación para seguir trabajando en pos de un excelente foro en 2023 y en los años venideros.

¡Espero que lo disfruten!

El Diseño Universal para el Aprendizaje y la Educación Inclusiva en la DGETP

Prof. Ana Demaría Pascual
Prof. Julio Rodríguez Vaucher

Introducción

El concepto de una educación para todos ha desafiado a los sistemas educativos en todo el mundo. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje que se desarrolló en Jomtien en 1990, ha constituido un primer paso para avanzar en el reconocimiento de la adecuación de las políticas educativas y puesta en práctica de estrategias que permitan incluir a todos los estudiantes. La conferencia en Jomtien (1990) resultó ser un hito importante en la consideración internacional de la educación como política pública. En su marco de acción se propone una serie de estrategias que van desde el cambio en aspectos arquitectónicos hasta otras condiciones que habilitan la enseñanza y el aprendizaje.

Otro hito importante es la Declaración de Salamanca en 1994 y el marco de acción para las necesidades educativas especiales. El eje vertebrador de este marco implica que los centros educativos deben recibir a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Se trabaja la idea que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño surgiendo así el concepto de escuela integradora donde todos los niños que la habitan tienen posibilidades de desarrollar su potencial.

Asimismo, la declaración del Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes retoma la idea fuerza de una educación de calidad para todos. Constituyó un mojón para evaluar aquellos acuerdos que cada país se había comprometido en oportunidad de la Conferencia de Jomtien en 1990. Se afianza a su vez la concepción que “la Educación para Todos es una obligación y una prerrogativa de cada Estado.” (UNESCO, 2000, p. 5).

En 2015 se celebró un nuevo encuentro en la ciudad de Incheon, Corea del Sur donde se integraron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas con el lema “No dejar a nadie atrás”. Precisamente el ODS 4

refiere a la educación de calidad. Las metas que se fijan nuevamente hacen referencia al mandato que todos los niños culminen la educación primaria y secundaria.

Este marco nos permite reflexionar acerca de las estrategias que nuestro sistema educativo ha venido desarrollando desde entonces para mejorar el acceso, la inclusión y permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo formal. El caso que vamos a presentar en esta ponencia refiere al Diseño Universal para el Aprendizaje como andamiaje para la educación inclusiva.

Orígenes del Diseño Universal para el Aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo

Para conocer los orígenes de este enfoque debemos retrotraernos a la década de 1970 en los Estados Unidos con el movimiento arquitectónico que surge con Mace y otros autores: Conell, Jones, Mueller, Mullick, Ostroff, miembros del Center for Universal Design (CUD), con el fin de establecer pautas para poder llevar a cabo la aplicación de lo dispuesto en la “AmericanswithDisabilitiesAct”, de 1990 (“ADA 1990”) relativo al diseño de edificios y espacios, para que sean accesibles a las personas con discapacidad.

El mismo se define cómo: “el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico” (CUD, 1997). Allí emerge el Diseño Universal (DU) cuyo cometido primordial se centra en diseñar y construir edificios y espacios públicos que atiendan a la variedad de posibilidades de acceso, comunicación, y el uso potencial por parte de los usuarios de los mismos.

Previamente y cómo primera medida se comienza por realizar adaptaciones a lo ya construido lo cual conlleva un costo económico mayor, las adaptaciones no resultan adecuadas desde un punto de vista funcional y no respetan la estética de la construcción original. Como consecuencia, el DU propone tomar en cuenta la diversidad desde el punto de partida a modo de evitar realizar posteriores modificaciones.

A posteriori se apreció que el diseño basado en el DU resultaba beneficioso para todos los usuarios independientemente de estar en situación de discapacidad o no.

Al llevar esta concepción al campo de la educación, encontramos que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) nacido en la década de 1990 en el Centro de

Tecnología Especial Aplicada (CAST), y cuyos fundadores son: David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo), Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), y otros colaboradores pretende aplicar los principios del DU al diseño curricular. El CAST tiene como cometido desarrollar tecnologías que provean un sostén al proceso de aprendizaje de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, con el fin de que puedan acceder al mismo currículo que el resto de sus compañeros. De igual forma que en lo referente a lo arquitectónico, investigaciones realizadas por el CAST demuestran que este enfoque no sólo beneficia a aquellos alumnos con discapacidad sino al grupo en su conjunto.

Por otra parte, sale a la luz que aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje obtienen mejores resultados lo cual lleva a la interrogante de dónde reside el problema si en las dificultades propias del estudiantado o en los materiales utilizados.

Estableciendo nuevamente un paralelismo con el DU, la realización de adaptaciones tiene como implicancia que las mismas sean costosas, poco funcionales y atractivas. Esto lleva al CAST a replantear el diseño del currículo y no la adaptación a posteriori de los existentes.

Fundamentos neurocientíficos del DUA

El DUA se encuentra basado en hallazgos científicos en el terreno de la neurociencia los cuales proveen información acerca de cómo se comporta el cerebro durante el proceso de aprendizaje gracias a los avances tecnológicos. Alba Pastor (2016) sostiene que el cerebro es un órgano extraordinario que funciona a través de la activación de numerosas y diversas redes de neuronas que se activan y se conectan para comunicarse. Estas redes se dividen en tres grupos:

1. Red de reconocimiento: permiten al cerebro identificar la información y al mismo tiempo nos permiten buscar y crear patrones de reconocimiento conectados a los sonidos, voces, letras, palabras hasta conceptos más elaborados y abstractos.
2. Red estratégica: esta red se relaciona con las diversas formas de expresar los conocimientos e interviene en la motivación e implicación del aprendizaje.
3. Red afectiva: está relacionada con las diversas formas de expresar los conocimientos e interviene en la motivación e implicación del aprendizaje.

La información obtenida acerca de la existencia de estas redes y su relación con los procesos de aprendizaje se encuentra en estrecha relación con los tres principios del DUA determinados por el CAST. Los mismos son los siguientes:

1. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos
2. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje
3. Proporcionar múltiples formas de implicación.

En suma, el DUA tiene como objetivo minimizar las barreras para el aprendizaje e incrementar las oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender.

El DUA: un camino hacia la educación inclusiva

La Ley General de Educación N°18437 en su artículo N°8 declara que para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. Asimismo, en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024 se explicitan las líneas transversales siendo la educación inclusiva una de ellas. De hecho, se espera

“Desarrollar una educación inclusiva en todos los niveles educativos en consonancia con los acuerdos internacionales suscritos por el país y la legislación vigente en la materia, fortaleciendo las capacidades internas del sistema y los niveles de articulación intra ANEP y con otras instituciones a nivel nacional y territorial.” (ANEP, 2020, p. 230).

La educación inclusiva es un principio que reconoce y apoya la diversidad de los estudiantes, cuya práctica debe tender a la eliminación de barreras para el aprendizaje. Estas barreras se asocian a las culturas, las políticas y las prácticas que se generan en relación a la condición de raza, clase, sexo, orientación sexual, condición de migrante y situación de discapacidad de los estudiantes. Esta diversidad de situaciones que comúnmente encontramos en el aula no hace más que reflejar la diversidad existente en la sociedad. Todos nosotros diferimos en nuestras habilidades, conocimientos y hemos pasado por diversas experiencias de vida y de aprendizaje. Tenemos que reconocer además que hay estudiantes en situación de riesgo educativo a causa de muchos factores que no solo se relacionan con aquéllos asociados a la situación de

discapacidad. “Es necesario reconocer esta complejidad que existe en el contexto escolar y que requiere de respuestas didácticas complejas —organizativas y metodológicas—, para garantizar el acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas a todos los estudiantes.” (Alba Pastor, 2016, p. 13). Esta complejidad hace que los docentes debamos responder a las necesidades educativas de nuestros estudiantes sabiendo que la inclusión:

- implica tener una visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad;
- supone identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje;
- es un proceso que implica una serie de cambios profundos en los sistemas educativos y en la cultura institucional;
- necesita otros enfoques para poder atender la diversidad en el aula.

La educación en tanto derecho humano fundamental debe favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes de acuerdo a sus singularidades. “El Diseño Universal para el Aprendizaje favorece una escuela inclusiva, donde se respete a todo el alumnado, donde se le ayude a conocer tanto sus potencialidades como sus limitaciones a través de un currículum flexible.” (Alba Pastor, 2016, p. 26). Las barreras de aprendizaje aparecen cuando se produce la interacción de los estudiantes con el currículum. Sucede que el diseño del currículum muchas veces no tiene en cuenta la diversidad. El enfoque DUA ofrece la posibilidad de crear entornos de aprendizaje más flexibles donde el estudiante interactúa activamente en su proceso de aprendizaje. Muchos docentes lo utilizan incluso sin ser conscientes de ello.

Desde esta perspectiva el rol que asume el docente es central. “La educación inclusiva requiere que los educadores estén abiertos a la diversidad y entiendan que todos los alumnos aprenden conectando las experiencias del aula con las de la vida.” (UNESCO, 2020, p. 20). El concepto de andamiaje de Bruner significa que quien educa debe generar un ambiente de aprendizaje donde se proporcionan herramientas, recursos, modelos para que se acompañe a los estudiantes en su proceso. Asimismo, todos nosotros somos portadores de uno u otro estilo de aprendizaje del cual nos beneficiamos. Por lo tanto, las inteligencias múltiples también abonan al enfoque DUA. “(...) la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje con una orientación inclusiva, son considerados actividades de apoyo, de ahí también que el apoyo implique a todo el personal, los estudiantes y sus familias. Si las actividades de aprendizaje se

diseñan para apoyar la participación de todos los estudiantes, la necesidad de apoyo individual se reduce.” (Booth y Ainscow, 2011, p. 48). La educación debe generar las oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender a su ritmo y de acuerdo a sus singularidades.

La elección de las familias por las propuestas educativas de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) viene en aumento en los últimos años. Conjuntamente con el crecimiento de la matrícula, han surgido situaciones de estudiantes que merecen ser atendidas. La institución contaba con el denominado “Régimen de Inclusión”¹ desde 2012 por el cual el estudiante estaba habilitado a cursar la Educación Media Básica (EMB) sin posibilidad de acreditación. A los efectos de evaluar este dispositivo, tal como se propone en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP, se creó a fines de 2021 una comisión de revisión que llegó a una serie de conclusiones. La más importante consistió en la actualización del enfoque de trabajo a la interna del subsistema con estudiantes en situación de discapacidad ampliando la concepción de educación inclusiva. En tal sentido, la comisión recomendó dejar sin efecto el “Régimen de Inclusión” y avanzar en orientaciones a los equipos docentes en nuevas formas de atención a la diversidad retomando un concepto amplio de inclusión y no solamente restringido a la discapacidad.

En el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de la ANEP, un equipo de trabajo del Programa de Educación Media se propuso identificar a los estudiantes que estaban en ese régimen y procedieron a contactarse con los centros educativos donde estaban cursando. La estrategia consistió en realizar instancias de formación virtual para presentar la Resolución N°118/2022² de la DGETP y acompañar a los directores y docentes en el proceso de valoración de los estudiantes en Régimen de Inclusión. La institución avanzó en un proceso de acreditación que consistió en la evaluación en virtud de los cuales se identifica, se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias independientemente de cómo se hayan adquirido. El camino que estamos recorriendo propone fortalecer el enfoque DUA en la planificación de los docentes como forma de asegurar que a cada estudiante se le proporcione aquello que necesita para aprender.

¹<https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/generico/archivos/2019/08/Resolucio%C3%ACn-%20Constancia%20asistencia%20a%20curso%20discapacidad%20intelectual.pdf>

²https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/resolucion/archivos/2022/02/fs-46-fs-70_exp2021254009038.pdf

Por último, el DUA se plantea para todos los estudiantes por lo que la planificación es fundamental. Si se considera este enfoque desde el inicio se evita trabajar desde el modelo de las adecuaciones curriculares particulares. Su flexibilidad está dada en la concepción de las diferencias ya no como barreras sino como oportunidades para organizar la enseñanza considerando múltiples opciones que contemplen el desarrollo cognitivo de los estudiantes, los aspectos socioemocionales y sociales. La inclusión es un proceso, y como tal debe ser entendida como una búsqueda constante de nuevas formas de dar respuesta a la diversidad.

DUA: de la teoría a la práctica

¿Cómo se lleva a la práctica este enfoque?

A la hora de diseñar una clase en clave de DUA se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Establecer metas u objetivos con el estudiante como eje. Las metas deben ser flexibles, teniendo en mente una enseñanza para todos.
- Definir métodos y materiales. Utilizar diversos materiales y metodologías con el fin de alcanzar a todos los estudiantes y superar cualquiera sea la barrera de aprendizaje que se haya detectado.
- Evaluación. Realizar la misma con el fin de diseñar nuevos objetivos tomando en cuenta lo que aprendieron los estudiantes y lo que les falta aprender.

Esto se lleva a cabo teniendo en consideración los principios rectores del DUA los cuales son:

Principio I: Proveer múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje).

Principio II: Proveer múltiples medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje).

Principio III: Proveer múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje).

Consideraciones finales

La obligatoriedad de la educación media en nuestro país ha llevado a repensar las estrategias de acompañamiento a los estudiantes en su trayectoria educativa. El

tránsito de los estudiantes de educación primaria a educación media sigue siendo un tema a considerar a la hora de pensar la política educativa. Anhelamos que la Educación Básica Integrada pueda recuperar la experiencia acumulada en el trabajo desde la perspectiva de educación inclusiva y pueda capitalizar los avances en el trabajo con el enfoque DUA.

Finalmente, somos conscientes de los desafíos que aún tenemos pero también del camino ya recorrido. La educación como derecho humano fundamental para todos debe ser nuestro norte y lo que guíe nuestro accionar para construir sociedades más inclusivas al considerar que la diversidad de los estudiantes no es un problema sino un desafío a atender. El reto está en trascender los prejuicios en torno a la educación inclusiva desde una perspectiva social y comunicacional que habilite el desarrollo de prácticas inclusivas.

Referencias bibliográficas

PASTOR Alba, C. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Ediciones Morata

ANEP (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo I. Montevideo.

BOOTH, T. & Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Disponible en: <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

CUD (1997). The principles of Universal Design, version 2.0. Raleigh, NC, North Carolina State University

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_sp

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_sp

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación. Todos sin excepción. París. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa

Nota biográfica

Ana Demaría Pascual es profesora de Inglés egresada del Instituto de Profesores Artigas. Es profesora efectiva en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y en la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP). Ha obtenido becas de intercambio y de perfeccionamiento en Kuala Lumpur, Malasia y en Chicago, Estados Unidos. Ha participado también en la elaboración de programas para los cursos de bachillerato de la DGETP. Actualmente se desempeña como profesora de Inglés en el Campus Virtual de la DGETP y en la DGES. También se desempeña en el Programa de Educación Media como referente de proyectos educativos.

Julio Rodríguez Vaucher es profesor de Inglés y de Ciencias Geográficas egresado de ambas carreras del Instituto de Profesores Artigas. Tiene un diploma en Planificación y Gestión Educativa de la Universidad ORT y actualmente se encuentra cursando el Máster en Gestión Educativa. Es profesor efectivo en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), en la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP) e interino en el Consejo de Formación en Educación. Es efectivo además en la Dirección de la Escuela Técnica Paso de la Arena. Ha participado en la elaboración de los programas de Inglés Técnico para el INET así como en la elaboración de los programas de bachillerato y educación terciaria de la DGETP. En la actualidad se desempeña como profesor en el INET y es Director del Programa de Educación Media de la DGETP.

Diseño Universal de Aprendizajes: DUA

Maria Clara Perez

Sylvana Andrea Repetto Sánchez

Abstract

Can our Virtual Flipped Classroom Approach enhance our students' oral interaction in class? In this article, we will take an innovative look at the flipped classroom approach applied to online English University virtual lessons, evaluate its effectiveness, and analyze the benefits that arise from the teachers' implementation of designed materials and activities at different language levels.

Introduction

Our experience as teachers of online University English lessons in the past 2 years has often led us to deal with poor students' interaction due to limited knowledge of grammar structures, insufficient background knowledge and vocabulary of the topics as well as functional language needed to communicate accurately and fluently among themselves. Their level of oral performance and interaction with their peers did not provide them with enough practice to improve their speaking skills. Furthermore, we have noticed that we spent a considerable amount of time presenting and explaining grammar rules, vocabulary, and functional language which could easily be learned independently before the class.

We began to look for alternative teaching strategies that could help us to cope with these issues, and we came across the Flipped Classroom Approach (blended learning). We adopted this approach and adapted it to fit the characteristics of this course in particular; online University English courses.

The effectiveness of this approach and its benefits became evident, so we looked into different ways of implementing it to maximize students' interaction in class.

The design of a model of Flipped Approach for the Virtual classroom enabled us to handle these challenges and at the same time, to motivate and empower students' participation, independence and self-assessment. This ultimately results in a unique classroom environment where participants feel more committed and active.

The implementation of the Virtual Flipped Classroom in elementary and intermediate levels boosts students' confidence, helping them to spontaneously share their ideas, putting into practice what they studied independently before the lesson.

The teacher's guided materials together with students' autonomous work are aligned with what they will work in class making the learning process more meaningful to them. In order to illustrate this approach, participant teachers will discuss several implementation alternatives at different levels, demonstrating that this VC approach will work out efficiently in this modality.

Description of the research context

The research has been conducted at UTEC since 2018. Two teachers were part of the research: several groups of 2 different language levels were taught using the flipped model and the others were taught with a more traditional approach.

In each of the groups there were 4 to 8 students in levels from A2 to B2. The classes were conducted online for 1 hour each week, for 13 lessons per semester. Apart from attending the lessons, students worked on a platform named Net Languages, in which they studied the different skills, grammar structures and vocabulary. Familiar and life contexts are relevant because they affect students' time management and logistics to comply with flipped learning requirements.

Students were notified that they were participating in a project which used a new method and that they were expected to collaborate by doing the independent learning activities.

Both level courses were originally designed (traditional approach) to work as follow:

- The courses last 13 weeks in which students have to complete activities from the platform Net languages. This course is composed of 5 Units + 1 test per Unit and final assessment + final oral and written assessment given by tutor. Each Unit has to be completed in 2 weeks.
- Each week students have to attend 1 one-hour VC with the tutor. The content covered in this lesson is a presentation of language points and vocabulary from

the Unit in the platform and followed by a PPP + speaking practice related to the topic.

- After the lesson the tutor assigns the activities in the platform to be done during the following week. In the second week, students have to do the writing assignments which are directly related to the topic and language practiced in the speaking activities of the online lesson. Also, they do a review activity and the online assessment of the Unit in the platform.

The idea for this research was to reorganize the content and activities of the course to give more room to speaking practice during the online lesson given the fact that it is the only opportunity they have to practice their speaking skills and share their thoughts and doubts with the class.

Development or Implementation

As we have mentioned, the reality in class was that students' autonomous work and the VC were not aligned so they didn't have the necessary elements to participate in class.

We designed activities and provided students with materials from different sources in order to give them tools that could guide them in the content study before the class so they could effectively use the new language and vocabulary in meaningful communicative tasks in class.

Among the common tools that are used in this type of approach such as recording videos, links to grammar explanations, study of vocabulary and so on, we included in the *Study Guides* given to student's tools that would give them the chance to be more knowledgeable in certain demanding topics of general knowledge present in the course. Furthermore, students did self- assessment activities and thought-provoking questions to get ready for the online class and become more aware of their learning. Another important point is that we added speaking strategies such as how to give opinion, agree, disagree, paraphrase, and use of functional language. We included pre and while reading, pre-writing (brainstorming) activities, pre-speaking reflection, research, vocabulary bank strategies, and so on.

We observed that having previously reflected on the topic and gathered vocabulary and structures prior to the class gave them confidence and therefore,

activities became more interactive and enjoyable. Naturally, teacher talking time was slowly reduced.

Description of the reorganization of the course

Components of our Adapted Virtual Flipped Lessons

This table presents the components and learning activities of the course, as well as the pedagogical rationale underlying the activities.

Table: Course components, learning activities and their pedagogical rationale

Components of Virtual flipped Lessons	Learning Activities	Pedagogical Rationale
<i>Course platform (NetLanguages)</i>	Asynchronous learning takes place using platform that contains the course readings, listening's, grammar exercises, vocabulary , guidelines for assignments (TUTORIALS 1 &2), pronunciation practice, tests (mid-term test, and final test)	Availability of the information at any time and place enables flexibility and ubiquitous learning. Learning through the variety of media in order to match different learning styles of students. In the conventional flipped classroom (FC) model, students acquire new content independently at home prior to coming to the face-to-face classroom (Franck, 2014).
<i>Materials for students -out-of-class learning (Study Guides)</i>	The students will be exposed to a series of materials from the instructor called Study Guides, such as presentation slides, specific grammar structures, reading handouts to get general knowledge of the topic, functional language for discussions, starting and ending a conversation, and self- reflective questions. At the beginning of the lesson, the students were required to work on Study Guides that introduce and explain new knowledge (grammatical points), presentation slides	Enables learners to review the written and recorded learning materials several times, or to skip the content they have already mastered. Since students can access learning content at their own pace, learning out-of-class is flexible and can occur at any time and place (before the deadline) according to the choice of the learners, matching their academic levels and individual needs (Moffett, 2015). In addition to flexibility and individualization, the

	(functional language), general knowledge of a specific topic, and questions to self-assess what they have learned.	VFC model encourages development of self-regulation strategies in regard to learning processes taking place at home (Gerstein, 2012)
<i>Meet video conferencing for in -class practice</i>	Synchronous lessons through Video conferencing are used for discussion of the course topics, presentation of learning outcomes by students, and sharing personal and group insights with classmates related to a specific topic. Besides, students' learning outcomes are shared by reflecting on questions asked by the teacher. At this point, students can apply structures and vocabulary studied prior to the class.	Developing digital competences of effective synchronous e-learning, e communication, and presentation. Active learning and collaboration – teams of students lead the lessons. During in-class learning, students are engaged in inquiry and problem-solving activities, construct their knowledge, work with peers, and reflect on the learning process. Such practices allow richer learning opportunities and deeper exploration of the content during in-class learning (Chen et al., 2014; Vaughan, 2014; Moffett, 2015).
<i>Discussion groups (maximize interaction)</i>	The students were required to discuss various study topics in pairs or groups to address the guiding questions of each discussion topic, expand the ideas of classmates, ask questions, express their opinions, and share their own experiences. Functional language was presented in Study guides.	Active construction of knowledge through social interactions with instructors and peers in online learning class.

<i>Assessment criteria + Feedback</i>	Students are asked to take a test at the end of each unit, and final oral and written test at the end of the course. Ongoing assessment during class discussions checks for students' understanding of the topic. In several course activities, the teachers evaluate and give feedback on each student's performance. For instance, teachers will comment on the presentation of classmates groups' learning outcomes, raise questions, and suggest improvements. Students' self- reflection tasks about their learning outcomes.	Monitoring of learning, promotion of meta-cognitive thinking, evaluation of performance, formative and summative assessment.
--	---	---

Data Collection and analysis

Data was collected through “observation tools”. We decided what to observe, and agreed on some specific students’ behaviors:

1. Interviews: Follow up on students’ perceptions in the Study Guides content. Valuable feedback to redesign the Study Guides for following units or semesters.
2. Records of students’ overall performance: Follow up on students’ perceptions in the Study Guides’ content Valuable feedback to redesign the Study Guides.
3. Attendance and active participation in class as measurement of motivation.
4. Self- assessment: Students reflect upon their learning process. What they have learned so far, and what they need to improve. Students see the benefits of preparing themselves for class interaction.
5. Questionnaires: Students were asked by the end of the semester **YES or NO** questions about the Study guides.

This can be done directly or indirectly with the student knowing or unaware that you are observing them. We have chosen to collect data through continuous observation and students' surveys at the end of the semester.

Our Findings

Benefits for students

- It increases their academic performance and allows students to improve their fluency by participating actively in the class. The fact that teachers share the specific material students need to study leads to more interactive and effective classes for students and teachers. In turn, the goals of the class are student-oriented, and this has a positive effect on their performance and commitment.
- It helps students to do '*Think in English*' type of exercises before the class. Since students are interacting with the material provided previously to the online class,
- It gives a sense of achievement and lets students be the protagonist of their own learning. Students enjoy the online classes when the teacher focuses on interaction rather than explaining grammar.
- Development of students' strategies to become better learners.
- Students become responsible of their own learning process and understand their role in the learning process of others
- Improvement of autonomy towards learning a new language
- TTT is considerably reduced
- Study guides are used as support material for studying. They also help them with their organization & performance. Students can focus on the communicative functions and language needed.
- Students have a more accurate idea on the overall content of the units so they are able to make connections between the online classroom and NL work
- Doing the task beforehand allows time at the end of the semester to practice speaking +and organize their oral assessment preparation.

Our Reflections

When applying this method, we first recommend trying and exploring all the benefits this approach may bring to your students' needs.

Secondly, we highly suggest using it with University students who are more independent.

We could implement a VF approach at different age and level groups. This allowed us to have a better scope of which levels worked better. Furthermore, it allowed us to compare our practices with the traditional one.

The results suggest that the overall performance of the students improved and both teachers and students were satisfied with the learning outcomes.

In short, it is necessary that students understand the underlying reasons for our teaching choice. We strongly believe it is worth the effort and want to transmit that idea.

Students feel more engaged in the lesson because it's more meaningful to them. They resort to what they have reflected on, so the class is more dynamic. In addition, students have a greater sense of achievement, and they understand their responsibility towards their classmates and teacher: the whole group gains when all the participants work on the

Conclusions and implications

We, as UTEC tutors, had one main objective in this research that was to prove the effectiveness of flipped learning approach on improving students' oral performance in the online class and final assessment. The results suggest that using the virtual flipped learning approach in an EFL class produced significant improvements in students' oral performance as well as in their confidence in speaking activities.

Here are some important points that support the above mentioned.

1. The flipped learning approach enabled more individual coaching for students by doing the activities assigned by the teacher. In traditional classrooms, teachers waste too much time giving explanations. As opposed to the traditional method, we promoted students' oral interaction in the online class by carrying out communicative activities related to what they have learnt in the flipped class.

2. The availability of explanations of the lesson content online (study guide) enabled students to view and review the given activities at any time and place they wished. This may have promoted autonomy among the students. Furthermore, giving students the responsibility that they were in charge of some aspects of their learning, promoted a sense of achievement, and extra motivation.
3. Students who were able to do the activities suggested in the study guide, showed a more solid knowledge when using the language points from each of the units.
4. The objectives of the VC became clearer and more meaningful because students had done previous work. Objectives like “sharing a picture from your last holidays with your classmates and explaining what you did” made more sense since students had taken the time to choose a picture, bullet-pointed their memories on the occasion and reflected on their experiences. The tendency was to share more comfortably because they had had a previous thinking process.
5. In interviews, students expressed that they could take most of the class when they had studied and done the activities before the VC. First, they explained that, when they did not, they felt lost or couldn’t quite follow the rhythm of the class. They didn’t like the feeling of not having the tools to participate in class as the others who had done the work at home. Second, they felt the dynamic in class was more fluid.
6. If there were grammar doubts, they were easily resolved with a quick explanation and some examples (an extensive grammar explanation was not necessary because they already knew the topic). Also, it is not easy to identify if one has doubts about a topic immediately after the grammar explanation. It is likely that these issues will appear when doing the exercises. Giving students some thinking time also enables them to be aware of their doubts and ask them in class.
7. In terms of timing during the semester, the fact that, by the end of the last week of Unit work, students were done with the work in the platform, gave us one full lesson to organize their thoughts and provide them with an organized summary of the communicative objectives of each unit. This way, the last week of class before the assessment were fully devoted to studying and preparing themselves for the oral assessment. Students mentioned that they felt more confident after the review lesson because they understood what to focus on when preparing for the test.

Bibliography

Hawks, Sharon J. (2014)

The Flipped Classroom: Now or Never? AANA Journal

Baepler, P., Walker, J., & Driessen, M. (2014).

It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. Computers & Education

Basal, A. (2015).

The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. Turkish Online Journal of Distance Education

Chen Hsieh, J. S., Wu, W.C.V., & Marek, M.W. (2017).

Using the flipped classroom to enhance EFL learning. Computer Assisted Language Learning.

Reidsema, C. Kavanagh, L., Hadgraft, R., and Smith, N. (2017).

The Flipped Classroom - Practice and Practices in Higher Education. Springer.

Petty Bethany (2018). *4 tools for a Flipped Classroom.*

Edutopia: Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/4-tools-flipped-classroom>

Mary Beth Hertz (2015) *The Flipped Classroom: Pro and Con:*

<https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>

Renard Lucie (2019)

20 engaging flipped learning apps for in the flipped classroom: Book Widgets

<https://www.bookwidgets.com/blog/2019/02/20-engaging-flipped-learning-apps-for-in-the-flipped-classroom>

Ley General de Educación y las políticas lingüísticas en Uruguay

Leonardo Peluso

Introducción

Uruguay es un país que tiene como característica no definir en su Constitución cuál es la lengua oficial del Estado. Se puede decir, que, en este sentido, es un país que no tiene una política lingüística explícita que oficialice una lengua, si bien a lo largo de la historia hay menciones sobre el español en algunas leyes, a veces como **lengua nacional o patria**, a veces como **nuestra lengua**, a veces como **idioma oficial** y a veces como **lengua materna**.

En el Código del Proceso Penal de 1980 (Ley Nº 15.032) se hace referencia al español como **idioma oficial**: “Artículo 84. (Idioma oficial).- En todos los actos del proceso solo será admisible el empleo del idioma español, sin perjuicio de lo dispuesto respecto de la interrogación con intérpretes” (Uruguay, 1980). Similar referencia a **idioma oficial** aparece en la Ley Nº 17.823 (Código de la Niñez y la Adolescencia) del año 2004, en los Artículos 14 y 74 (Uruguay, 2004). Resulta extraño que estas leyes se refieran al español como **idioma oficial**, como si éste ya hubiese sido oficializado como tal, cuando no existe ninguna Ley específica que así lo establezca. Y más extraño aún sería que se oficializara al español como lengua a través de la Leyes de Código de Proceso Penal o de Código de la Niñez y Adolescencia.

En el Decreto-Ley Nº 10.350, del año 1943, Fundación de la Academia Nacional de Letras, en los considerandos que justifican su implementación, se trata al español como **nuestra lengua** y se establece la importancia de que se imponga la variedad estándar (Uruguay, 1943).

En el Decreto Ley de Educación de 1880 se hace referencia al español como la **lengua nacional y la lengua patria**, si bien en ningún momento se hace mención al español. En la Ley No. 14.101. Ley Sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, Denominándola Consejo Nacional De Educación (Uruguay, 1973) se habla de la **lengua materna**, pero no se hace mención que ésta sea el español. La Ley No. 18.437. Ley General de Educación (Uruguay, 2008/2009), también utiliza el término **lengua materna**, pero, a diferencia de las leyes de educación anteriores, menciona de forma explícita al español.

Existen otras leyes en Uruguay que también mencionan lateralmente el tema lingüístico, pero entiendo que no tienen particular interés para este trabajo.

Si bien en Uruguay no hay una declaración a nivel constitucional de que el español sea la lengua oficial, por lo que no se podría decir que Uruguay tenga una lengua oficial, tal como ocurre con Brasil o Paraguay, por ejemplo. Sin embargo, esto no implica que no exista, en lo consuetudinario, la imposición de una lengua, o variedad de lengua, como lengua nacional. En este sentido, Uruguay desde su consolidación como Estado independiente ha buscado consolidar la lengua española como la lengua nacional y exterminar otras lenguas, o variedades de lengua, consideradas amenazantes a la identidad uruguaya.

En este trabajo pretendo mostrar cómo se han desarrollado en Uruguay políticas lingüísticas en torno a lo que se ha denominado **lengua materna**, a punto de partida de las leyes de educación. Las políticas lingüísticas más fuertes que se han llevado adelante en Uruguay, y aún se llevan, han sido a través de las leyes de educación. Para ello voy a hacer un análisis de las Leyes de Educación (1880 y 1973) y de la Ley de Fundación de la Academia Nacional de Letras (1943), las que se ubicarían dentro de una ideología lingüística monoglósica y una perspectiva modernista; para luego contraponer con el análisis de la actual Ley General de Educación (2008/2009), que se coloca dentro de una ideología lingüística pluriglósica y una perspectiva posmoderna.

Ideología monoglósica y perspectiva moderna

La perspectiva monoglósica es típica del pensamiento modernista europeo, y estuvo en la base de la consolidación de los estados nacionales de dicho continente, bajo la premisa: **una nación, una raza, una lengua** (Renan, 1882; Del Valle, 2007; Monteagudo, 2012). Esta visión fue hegemónica en Uruguay desde fines del siglo XVIII hasta el año 2008 cuando se promulga la actual Ley General de Educación (2008/2009). En la medida en que no existe legislación que explícitamente determine el carácter oficial de una lengua, esta política lingüística monoglósica se llevó adelante básicamente a través de las leyes relacionadas con la educación. Así, el primer movimiento de imposición de español como lengua nacional, explicitado a nivel legislativo, se realiza a través del Decreto Ley de Educación de 1880, en el que se señala que la educación debía darse en la **lengua nacional** o la **lengua patria** (Fustes, 2008; Barrios, 2013; Oroño, 2016). A través de dicho Decreto, de posteriores Leyes de Educación y de la organización de los currículums escolares oficiales, se implementa en Uruguay un

sistema educativo obligatorio y universal para toda la población, en el que se busca imponer la **lengua nacional**. Aunque no se indica cuál es dicha lengua o variedad de lengua, se da por hecho que ésta es el español estándar y de esta forma se busca **erradicar** el portuñol, la lengua de señas uruguaya (LSU) y las lenguas inmigratorias.

En la Ley de Educación Común del año 1973, en el Artículo “Acerca de los cometidos de la Educación Primaria”, se indica que el Estado debe: “Asegurar la alfabetización integral del pueblo” y “Afirmar el uso de la lengua materna”. (Uruguay, 1973, Artículo 11, incisos 1 y 2)

Estos son los únicos dos incisos que están relacionados con las políticas lingüísticas en dicha Ley, pero son de enorme relevancia, tanto en la afirmación del cometido escolar como de la imposición de una ideología monoglósica. En cuanto al cometido escolar, la escuela sigue teniendo como objetivo central la enseñanza de la escritura (aquí se denomina alfabetización) y la imposición del español estándar (aquí se denomina lengua materna). Es una Ley que claramente se ubica en el modelo monoglósico de Estado, atendiendo especialmente a las prácticas escritas.

Me gustaría prestar particular atención a dos términos usados en la Ley: **afirmar** y **lengua materna**. El término afirmar puede referir a dos niveles que no son excluyentes entre sí: 1) afirmar el español en la competencia lingüística de los estudiantes, asumiendo que ésta es su lengua materna por ser uruguayos; 2) afirmar el español, como imposición, en todo el territorio nacional. Esta ambigüedad muestra cómo ambos son procesos que, para la ideología monoglósica y las políticas lingüísticas concomitantes, están absolutamente imbricados. Se asume que el español es la lengua materna de todos los uruguayos y que ésta debe ser profundizada en cada estudiante.

Esta concepción está claramente en diálogo con la ideología lingüística que está detrás de la Fundación de la Academia Nacional de Letras (Uruguay, 1943). Lo expresado en esta Ley está en clara consonancia con los movimientos de defensa del español, como lengua nacional, y del purismo idiomático. El español es visto como un “tesoro”, cuya “pureza” está en peligro debido a dos fuentes: el “fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación y el pueblo desapercibido”. No se incluye, como ocurre en otros documentos, una explícita mención a la “amenaza” de portuñol. Probablemente se asuma al portuñol dentro del “fuerte apoyo inmigratorio”. Asimismo se agrega la existencia de una compleja relación entre el español peninsular y la evolución natural del español en América y se muestra su importancia como lengua transnacional: “nuestra lengua es instrumento admirable de vinculación y solidaridad entre dieciocho

naciones de América”. Frente a la importancia del español como **tesoro** y como **lengua de comunicación transnacional**, frente a la natural evolución de la lengua y a las amenazas que está sufriendo en su **pureza**, se entiende que “es deber del Estado recoger ese aviso, protegiendo adecuadamente su evolución, razonada y estética”. Es interesante como el Estado asume la política lingüística relacionada con la preservación de la lengua y, conjuntamente con ello, la imposición de la variedad preservada (español estándar) a todos los ciudadanos. En este sentido, se remata señalando la necesidad de “crear un instituto público que ejerza el rectorado de la cultura literaria del país, así en lo que se refiere a su sentido espiritual y social, como a su instrumento de expresión que es el idioma, sobre cuya pureza y conservación es necesario velar”. En este planteo se articulan los dos pilares del pensamiento moderno: el valor de la escritura para el desarrollo de la cultura (ideología escriturocéntrica) y el valor de la variedad estándar de la lengua nacional, como constitutiva de la patria (ideología monoglósica y de purismo idiomático).

Con estas leyes, las políticas lingüísticas y educativas en el Uruguay del siglo XX mantuvieron una posición articulada en torno a la imposición del español estándar en todo el territorio nacional, con especial énfasis en el desarrollo del español estándar escrito y en torno al exterminio de otras variedades de español que se consideraban **impuras**, del portuñol y de la lengua de señas uruguaya y de las lenguas inmigratorias. Las prácticas escolares más utilizadas para lograr este objetivo fue no reconocer dichas lenguas ni a sus hablantes, tratando a los estudiantes como si tuvieran al español como lengua materna.

Ideología pluriglósica y perspectiva posmoderna

Esta perspectiva monoglósica, que fue hegemónica durante todo el siglo XX, se modificó a partir del año 2009 con la Ley General de Educación (Uruguay, 2008/2009). Dicha Ley se promulgó en diciembre de 2008 y se publicó en enero de 2009 y está vigente en la actualidad.

Cabe señalar que, previo a esta Ley General de Educación, se publicó una Ley inédita en la tradición de política lingüística de Uruguay, la Ley No. 17378 que reconoce a la lengua de señas uruguaya (LSU) como la lengua de las comunidades sordas en todo el territorio de la República (Uruguay, 2001). Si bien esta Ley tuvo muy poca repercusión nacional, tuvo un fuerte impacto en la comunidad sorda y en la educación

de los sordos. Es un claro antecedente del viraje que luego se iba a dar, en Uruguay, hacia una perspectiva plurilingüe.

El desarrollo de la Ley General de Educación, y el cambio radical que ocurrió en Uruguay en el plano de las políticas lingüísticas, tuvo dos importantes antecedentes.

Por un lado, un cambio a nivel internacional en occidente en torno a la ideología monoglósica, tanto en América como en Europa. En América se estaba dando la lucha política por la reivindicación de las lenguas americanas, tan largamente oprimidas. En Europa, también frente a las luchas por reivindicaciones lingüísticas, se publicó a inicios del siglo XXI un documento oficial que rige las políticas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. En el apartado “¿Qué es el ‘plurilingüismo’?” del documento oficial “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (Consejo de Europa-División de Políticas Lingüísticas, 2002) se realiza una fuerte crítica al modelo modernista y monoglósico, que se mantenía en la concepción de bi/multilingüismo equilibrado, es decir, de un bi/multilingüismo en el que los hablantes manejan de forma independiente los sistemas lingüísticos que hablan; y propone un viraje hacia la perspectiva plurilingüe. Este documento, por su carácter oficial, ha tenido y tiene una particular presencia en el campo de la enseñanza de lengua en Uruguay.

El otro antecedente fue el resultado de un año de trabajo de la “Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública”, que se instaló por resolución del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP) el 18 de diciembre de 2006. La Comisión sesionó desde dicha fecha y hasta noviembre de 2007. En esa Comisión se escucharon todas las voces y perspectivas de quienes estábamos trabajando en Uruguay dentro y fuera de la ANEP en relación a las políticas lingüísticas y la enseñanza de lengua. Participaron maestros, profesores y lingüistas con trayectoria en el trabajo con español, portugués y LSU, así como también con lenguas extranjeras, regionales, globales e inmigratorias. El trabajo de esta Comisión logró capitalizar un enorme bagaje de conocimientos y experiencias acumulados a lo largo del siglo XX en los contextos educativos y académicos uruguayos. En el trabajo de esta Comisión también tuvieron incidencia los movimientos americanos por el reconocimiento de las diferentes lenguas oprimidas así como también el “Marco común europeo de referencia para las lenguas”.

Luego de sesionar por un año se publicó un informe compuesto por cuatro documentos y siete apéndices ((Administración Nacional de Enseñanza Pública - Consejo Directivo Central, 2008), en el que se recoge los diferentes aspectos tratados

por dicha Comisión relativos a los giros que nuestro país debería realizar en relación a las políticas lingüísticas que se llevan adelante en la educación.

La actual Ley General de Educación recoge, en un muy escueto inciso, los principales desarrollos realizados por esta Comisión:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (URUGUAY, 2009: Artículo 40, inciso 5).

Este inciso coloca varios puntos que representan un corte muy importante en relación a la posición moderna e ideología monoglósica dominantes en el siglo XX en Uruguay. A continuación voy a analizar cada segmento de la Ley, pero manteniendo un orden diferente a cómo aparecen en ésta, ya que fueron agrupados de acuerdo a sus relaciones internas y a necesidades argumentativas de este trabajo.

Educación lingüística. Es la primera Ley de Educación que refiere a la educación lingüística. Entiendo la importancia de hacer explícito este histórico cometido que tiene la escuela desde su fundación y en el marco de una perspectiva modernista. Introducir este término agrega el marco disciplinar desde donde se puede trabajar y habilita a desarrollar los principales puntos que debería contener una educación lingüística pensada desde una perspectiva actual. Me parece particularmente interesante que la Ley utilice la expresión **educación lingüística** en lugar de **didácticas de la lengua o pedagogía lingüística**, dado que se para en una posición mucho más amplia en torno a la lengua y los hablantes que se encuentran en los salones de clase (estudiantes y docentes), lo que incluye posicionamientos ideológicos, afectivos y, en definitiva, el valor funcional que cada cual le otorga a las distintas lenguas que forman parte del repertorio lingüístico que ofrece la institución educativa.

Desarrollo de las competencias comunicativas de las personas. A diferencia de la perspectiva bilingüe, preocupada por la independencia de las lenguas y de la enseñanza de la gramática, esta educación lingüística que se propone en la Ley General de Educación se preocupa por el desarrollo de las competencias comunicativas, además de las lingüísticas. Las competencias comunicativas buscan dar sentido funcional a las lenguas que se aprenden y a la vez estimula el diálogo entre ellas, promoviendo su articulación y disfrute. Esta postura se acerca a lo que en la actualidad se denomina

translenguaje (Cummins, 2008; García, 2009). Esta postura inclusive pone en debate el propio concepto de lengua como estructura independiente de las prácticas discursivas de las que forma parte (Otheguy, García, Reid, 2015). En la reformulación que se hizo en 2020 del “Marco común europeo de referencia para las lenguas”, en el apartado “Competencia plurilingüe y pluricultural” se reconoce el desarrollo del concepto de **translenguaje**, pero se propone mantener el concepto de plurilingüismo por entenderlo más abarcativo: “En la actualidad existe un gran número de expresiones similares, pero todas ellas se engloban en el término plurilingüismo” (Consejo De Europa-División De Políticas Lingüísticas, 2020, p. 40).

Reflexión sobre la lengua. Así como se da importancia a la comunicación, no se deja de lado la reflexión metalingüística sobre la lengua, que no es otra cosa que el trabajo a través de gramáticas. No se puede reflexionar sobre la lengua sin un instrumento de gramatización, tal como es la gramática. No se aclara sobre qué lengua se propone reflexionar, sin embargo pareciera que la enseñanza de lengua materna debería implicar, justamente, la reflexión gramatical de dicha lengua. Es decir ¿qué sentido tiene enseñar la lengua materna a un hablante, si se supone que es hablante de ésta como nativo? Por ello, cuando se menciona la reflexión metalingüística, se podría entender precisamente los análisis gramaticales y discursivos sobre dicha lengua.

Parece interesante cómo esta Ley propone articular estrategias que a veces, en la academia, parecen divorciadas. Sería una educación lingüística que, al tiempo que promueve el desarrollo de competencias comunicativas en las diferentes lenguas que se le proponen a los estudiantes (maternas, segundas y extranjeras) y toma en cuenta las funcionalidades comunicativas que estas tienen para ellos; también promueve la reflexión metalingüística sobre estas lenguas, lo que supone un espacio interesante de contacto con la lengua, con el decir y la promoción de formas de pensamiento abstracto ligadas al lenguaje.

Consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya). Este fue uno de los fragmentos más debatidos de la Ley. Habla de **lengua materna**, como ha sido ya utilizado en la Ley de Educación anterior (Uruguay, 1973), pero explicita tres lenguas maternas para Uruguay. La forma en que están presentadas las lenguas tiene dos aspectos interesantes. En primer lugar, no se establece jerarquía en el repertorio lingüístico y se reconocen las tres lenguas en igualdad de condiciones. Esto claramente rompe con la postura monoglósica anterior, para la cual el español era la lengua materna/oficial/patria. En segundo término agrega **uruguayo** en el nombre de la lengua,

lo que expresa un posicionamiento en relación a la estandarización pluricéntrica, es decir, se reconoce la existencia de múltiples estandarizaciones para el español o para el portugués según grupos de poder hablantes de dichas lenguas distribuidos geográficamente (para el caso de la lengua de señas se trata del nombre de la misma). Esta mención explícita del **portugués del Uruguay** (que en general se entiende como **portuñol**) y de la **lengua de señas uruguaya** (LSU), con carácter de lenguas maternas del país, ha permitido afianzar el reconocimiento lingüístico de dos comunidades históricamente estigmatizadas y oprimidas (dentro y fuera del contexto escolar), así como también consolidar propuestas de educación lingüística para estas poblaciones que atiendan su repertorio lingüístico. Para estas comunidades lingüísticas esta mención explícita fue altamente favorable, sin embargo esta explicitación puede ser negativa para las comunidades lingüísticas que hablan otras lenguas inmigratorias, también de forma materna, como por ejemplo el italiano, el gallego, el ruso y el francés.

Respeto de las variedades lingüísticas. Esta perspectiva plurilingüe de reconocimiento de diversas lenguas alcanza también a las variedades de la lengua, fundamentalmente a las de español, sobre las que, históricamente, el sistema educativo trató de erradicar con la imposición del estándar. Esto representa un gran desafío para la institución escolar, dado que uno de sus propósitos fundacionales ha sido la promoción (¿imposición?) del español estándar, como claramente se desprende de las Leyes anteriores (Uruguay, 1880 y 1973) y, fundamentalmente, de la Ley de Fundación de la Academia Nacional de Letras (Uruguay, 1943). Según esta Ley actual de educación se deberá respetar la variedad de lengua que tengan los estudiantes sin tratar de imponer el estándar de forma sustractiva. Desde la perspectiva que coloca esta Ley, con el reconocimiento de las variedades de los estudiantes y docentes, el estándar es visto como una variedad más a enseñar y, en algunos casos, inclusive, como segunda lengua, desde una perspectiva aditiva, es decir, sumando a las variedades que tienen los estudiantes, sin pretender que migren de una a otra. En este sentido, la promoción de la reflexión sobre la lengua puede jugar un papel muy importante en este proceso.

Formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. La Ley se coloca de forma explícita en una perspectiva plurilingüe. Como ya señalé anteriormente esto supone una clara ruptura con el modelo monoglósico de las leyes anteriores e inaugura, para Uruguay, una nueva etapa en cuanto a las políticas lingüísticas y educativas a desarrollar. Es interesante que se desagregue **segundas lenguas** (aquellas que no son maternas para el estudiante pero son maternas para otros uruguayos) y **lenguas extranjeras** (aquellas que no se reconocen como maternas del

Uruguay). Esta distinción indica que los estudiantes uruguayos, en el marco de una educación plurilingüe, deben tener educación lingüística en las tres lenguas maternas reconocidas y en lenguas extranjeras.

Dominio de la lengua escrita. La escuela uruguaya moderna, desde su fundación a fines del siglo XIX, ha tenido como uno de sus propósitos fundamentales la enseñanza de la escritura del español. Esto se desprende de todas las Leyes de Educación, desde 1880 en adelante. En general la enseñanza de la escritura, desde la óptica modernista, se asociaba con el español estándar y con un tipo de textualidad vinculado a lo que se denominó **Alta Cultura**, textos generalmente vinculados con la literatura, la burocracia, la política, los medios de comunicación, etc. Podría decirse que es una perspectiva dominada por una ideología **escriturocéntrica**, es decir de una ideología que sostiene que la escritura es el centro de la cultura letrada y que los textos escritos son más prestigiosos que los orales. ¿En el contexto de esta Ley cómo se entiende el **dominio de la lengua escrita**? Pienso que esta Ley, que adopta una posición plurilingüe, habilitaría abandonar la perspectiva anterior, escriturocéntrica, y permitiría pensar en las múltiples escrituras asociadas a las diferentes funciones y estructuras que en la actualidad tiene la textualidad escrita en el contexto de nuestras culturas globales y pluritecnológicas.

Hacia una educación lingüística plurilingüe y pluriletrada

Desde hace varios años venimos desarrollando una investigación sobre la textualidad diferida, la cultura pluriletrada y la ideología escriturocéntrica, analizando la situación de la comunidad sorda uruguaya (Peluso, 2019 y 2020). Este marco teórico apunta a señalar que las grabaciones son una forma alternativa de generar textualidad diferida, tal como históricamente fue la escritura, y que los textos grabados permiten el desarrollo, al igual que los textos escritos, de cultura letrada. Se podría hablar entonces de las actuales culturas pluriletradas, entendidas éstas como aquellas conformadas por textos escritos y textos grabados. Esta propuesta rompe con la ideología escriturocéntrica, muy arraigada en nuestro sistema educativo, que supone la creencia de que la escritura es la única vía para la realización de cultura letrada.

En los años 2018 y 2019 se realizó una importante investigación educativa: *Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo*, ya finalizada, que contó con el financiamiento de la ANEP. El documento final producido realiza una descripción de las diferentes etapas del desarrollo lingüístico-discursivo de los

estudiantes oyentes y sordos uruguayos. Este documento es de carácter oficial y fue propuesto como una directriz educativa, que aporta en el desarrollo de educación plurilingüe en Uruguay.

En la actualidad tenemos en curso la investigación *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales*, financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar), a través del Programa Investigación y Desarrollo (CSIC, I+D, 2021). En esta investigación trabajamos con una población perteneciente a dos servicios de la Universidad de la República, uno de los cuales tiene una importante población sorda. Los datos primarios de esta investigación arrojan lo siguiente: los estudiantes universitarios, tanto sordos como oyentes, tienen un amplio repertorio lingüístico, son claramente ciudadanos plurilingües y, además, tanto sordos como oyentes manejan muchas tecnologías en la realización de sus prácticas letradas, a veces prefiriendo alguna según la actividad a realizar. Así, tanto los sordos como oyentes encuestados y entrevistados aseguran utilizar grabaciones (audio y video) para un sinnúmero de actividades letradas, tales como entretenimiento, estudio, trabajo, información y actividades religiosas.

Las investigaciones antes relatadas indican, entonces, lo siguiente:

- Las grabaciones conforman en la actualidad una forma de textualidad diferida que es tan válida como la escritura para el desarrollo de la actual cultura pluriletrada y pluritecnológica de nuestras comunidades, tanto para los sordos como para los oyentes. Esto abarca a todas las actividades que existen dentro de ésta, que van desde actividades informales hasta formales.
- La mayoría de los actuales ciudadanos del Uruguay, al menos los que están en la Universidad, pertenecen a un mundo globalizado en el que convergen muchas lenguas, nacionales, regionales, globales, orales y de señas, y en ese contexto son hablantes claramente plurilingües, con un alto contacto con esta diversidad lingüística.

Teniendo en cuenta los resultados de investigación y el marco plurilingüe establecido por la Ley General de Educación (Uruguay, 2008/2009) se podría decir que Uruguay está en óptimas condiciones para reforzar en la profundización de la educación pluri/translingüe, que ya se viene desarrollando desde hace décadas, lo que debería suponer el manejo de las diversas lenguas maternas del país, el reconocimiento de las diversas variedades y el abandono de una posición de purismo idiomático, que ha sido muy perjudicial para muchos estudiantes uruguayos y la incorporación de metodologías

de letramento que incluyan no solo a las lenguas orales escritas sino también a las grabaciones en lenguas orales y en lenguas de señas.

En síntesis, a partir de la actual Ley de Educación y de los desarrollos que se vienen realizando en Uruguay en relación a la enseñanza de lengua, la textualidad diferida y la cultura pluriletrada, el gran salto que debería hacer la educación plurilingüe y pluriletrada en Uruguay es el abandono de la ideología escriturocéntrica y de la ideología purista. Por un lado, dejar de creer que la escritura es la única forma de desarrollar cultura letrada, y por lo tanto, trabajar en el pluriletramento de los estudiantes. Por otro lado, dejar de imponer la lengua estándar como la única variedad válida y comenzar a jugar con las diferentes variedades y lenguas, promoviendo que cada estudiante encuentre su lugar de confort en el marco de la diversidad lingüística y discursiva que hoy ofrece nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: documento oficial, 2008. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseducacion%20publica.pdf> Acceso: 26 de setiembre de 2022.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje. Montevideo: Documento oficial, 2019. Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56> >. Acceso: 17 de abril de 2022.

BARRIOS, Graciela. Language diversity and national unity in the history of Uruguay. DEL VALLE (Ed.). A Political History of Spanish: the making of a language. Nueva York: Cambridge University Press, 2013, pp. 197-211.

CONSEJO DE EUROPA / DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponible en:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> Acceso: 17 de abril de 2022.

CONSEJO DE EUROPA / DIVISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario. Madrid: Instituto Cervantes, 2022. Disponible en:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/>
Acceso: 17 de abril de 2022.

DEL VALLE, José. La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. DEL VALLE, José (Ed.) La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp. 31-56.

FUSTES, Juan Manuel. Panorama de las Normas Jurídicas Uruguayas con Consecuencias Político-Lingüísticas. ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA - CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: documento oficial, 2008, pp. 414-442. Disponible en:
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/comisionpoliticasinguisticaseducacion%20publica.pdf>
Acceso: 26 de setiembre de 2022.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. En: Gragoatá, Vol 17. No. 32, Santiago de Compostela, 2012, pp. 43-53. Disponible en: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33031> .Acceso: 8 de setiembre de 2022.

OROÑO, Mariela. El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli. Montevideo: Tradinco, 2016.

PELUSO, Leonardo. Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. En: Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38329> Acceso: 17 de abril de 2022.

PELUSO, Leonardo. La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideo: Área de Estudios Sordos/TUILSU/UdelaR, 2020. Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf> Acceso: 17 de abril 2022.

RENAN, Ernest. Qu'est-ce qu'une nation? Paris: Calmann Lévy, 1882 Disponible en: Qu'est-ce qu'une nation? - Wikisource Acceso: 7 de setiembre de 2022.

URUGUAY. Decreto-Ley N° 10.350. Fundación de la Academia Nacional de Letras, 1943. Disponible en: Academia de Letras | Fundación de la Academia Acceso: 26 de setiembre de 2022.

URUGUAY. Ley No. 14.101. Ley Sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, Denominándola Consejo Nacional De Educación. Montevideo: IMPO, 1973. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes/ley/14101> Acceso: 27 de setiembre de 2022.

URUGUAY. Ley N° 15.032. Código del Proceso Penal. Montevideo: IMPO, 1980. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes/ley/15032> Acceso: 27 de setiembre de 2022

URUGUAY. Ley N° 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia. Montevideo: IMPO, 2004. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes/ley/17823> Acceso: 27 de setiembre de 2022.

URUGUAY. Ley 17378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas Sordas y de sus Comunidades en todo el territorio de la República. Montevideo: IMPO, 2001. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes/ley/17378> Acceso: 27 de setiembre de 2022.

URUGUAY. Ley No. 18.437: Ley General de Educación. Montevideo: IMPO, 2008/2009. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosleyes/leyes/ley/18437> Acceso: 27 de setiembre de 2022.

1. Introduzione

La pandemia dovuta al COVID-19 iniziata nel 2020 ha imposto a tutti di ripensare il nostro modo di vivere, di relazionarci con gli altri e di lavorare: ciò è particolarmente vero se pensiamo alla categoria degli e delle insegnanti che si sono trovati/e, da un momento all'altro, catapultati/e in un mondo in cui la parola d'ordine era "digitale". I/le più e i/le meno tecnologicamente alfabetizzati/e hanno dovuto scaricare i programmi e imparare a usare le piattaforme che gli istituti suggerivano e provare a districarsi tra *login*, codici D e *password*, foto e *scannerizzazioni* dei manuali di studio, videocamere difettose e connessioni instabili. Per qualcuno un caos e una pagina da dimenticare, per altri/e, invece, l'occasione per rimettersi in discussione e imparare un nuovo modo di fare lezione che, covid o no, rimarrà comunque a portata di click per molto tempo: a loro abbiamo pensato quando abbiamo iniziato a discutere della creazione di un corso di aggiornamento che puntasse a dare gli strumenti di base per affrontare le lezioni on-line con più tranquillità e agilità. Non solo, abbiamo deciso di fare un passo in più, e aggiungere un elemento d'innovazione anche per i più navigati della didattica a distanza, ovvero lo strumento della videolezione.

Tutto ciò aveva bisogno, però, anche di un filo conduttore, un tema o un argomento che potesse appassionare e aiutasse i e le partecipanti ad applicare i nuovi strumenti e le nuove strategie apprese attraverso gli incontri sincroni su un prodotto finale; si è pensato quindi ad "abbattere" un altro muro, questa volta ideologico, ed andare oltre i classici stereotipi che, volenti o nolenti, accompagnano l'italianità all'estero. Abbiamo deciso, quindi, di "organizzare" un viaggio virtuale lungo la Penisola Italica, scoprendo così peculiarità e caratteristiche proprie delle regioni italiane, permettendoci di esplorare nuove terre senza spostarci dalle sedie delle nostre scrivanie.

Questo percorso è stato facilitato da due docenti: Melissa Fassina, docente d'italiano originaria di Bassano del Grappa ma da diversi anni sul continente americano e, al momento, residente in Uruguay e Elisabetta Maccani, docente d'italiano trentina,

residente in Italia, proprietaria e fondatrice di un canale *YouTube* dove condivide videolezioni sulla lingua italiana³.

E' doveroso però citare anche il gruppo che ha lavorato "dietro le quinte" per la realizzazione del corso, tra cui: l'*Associazione Trentini nel Mondo* (in particolare Rosanna Barchiesi, Francesco Bocchetti e Roberto Paolazzi), l'*Ambasciata d'Italia di Montevideo* (in particolare Antonella Agostinis) e il *Circolo Trentino di Montevideo* (in particolare Jorge Zas), senza la loro visione difficilmente saremmo riusciti a ottenere gli ottimi risultati che abbiamo avuto.

In queste pagine troverete un piccolo riassunto di ciò che sono stati 3 mesi di corso, un totale di 42 ore di lezione, in cui poco più di 30 docenti d'italiano in Uruguay si sono trovati/e a confrontarsi e imparare insieme, fino ad arrivare alla produzione di videolezioni su diverse regioni italiane: Calabria, Campania, Toscana, Sicilia, Lombardia, Piemonte e Liguria.

2. Obiettivi e finalità

Le finalità del corso hanno interessato principalmente due diversi ambiti:

- Didattico: la didattica a distanza ci ha imposto di ripensare la forma tradizionale di preparazione delle lezioni, di gestione del tempo, di creazione dei contenuti, di valutazione degli studenti, senza, però, perdere di vista gli aspetti legati all'inclusione. Ci si è prefissi, quindi, di optare per corso dal taglio pratico, così da fornire fin dalle prime lezioni gli strumenti e le conoscenze necessarie per poter affrontare una lezione online con la consapevolezza di star approfittando di tutte le opportunità offerte dalla stessa. Cambiare insomma l'idea che la didattica digitale sia una didattica dell'emergenza e, in qualche modo, inferiore a quella presenziale.
- Linguistico-culturale: con lo sviluppo del tema delle differenze e peculiarità regionali italiane si vuole cambiare l'associazione classica dell'Italia come un'unica cultura, un'unica identità ma, anzi, riportare l'attenzione sull'eterogeneo panorama italiano, in un'ottica di valorizzazione delle caratteristiche e delle storie regionali; ciò è avvenuto anche attraverso un inquadramento storico che ha permesso alle e agli insegnanti di poter comprendere appieno le differenze che troviamo oggi sulla penisola italiana; rivalorizzare, quindi, non solo le diverse

³ Si rimanda al suo sito personale: <https://elisabettamaccani.com/>

culture ma anche la differenze linguistiche dei regionalismi che per molto tempo sono rimasti oscurati di fronte a un “italiano corretto”.

3. Metodologia e strumenti utilizzati

La metodologia che abbiamo pensato per il corso è perfettamente in linea con gli obbiettivi appena elencati: si è pensato infatti di proporre un vero e proprio esempio di didattica integrata, mescolando lezioni sincrone online, svolte attraverso la piattaforma Zoom, a lezioni individuali in autoapprendimento su una piattaforma virtuale. Il progetto ha potuto usufruire, infatti, della piattaforma digitale CREA, all'interno del PLAN CEIBAL, la piattaforma di e-learning del locale Ministero dell'Istruzione (ANEP), in cui è stato possibile postare video, materiali digitali e creare *forum*. Questa piattaforma ha avuto il vantaggio di essere ben strutturata, di facile accesso e soprattutto ben conosciuta ai docenti uruguaiani che la utilizzano abitualmente nella loro prassi didattica. Grazie anche a essa ci si è potuti organizzare per i lavori di gruppo; per concludere il corso, infatti, i partecipanti hanno preparato e presentato una videolezione (pensata per una lezione di didattica a distanza ma facilmente adattabile anche per lezioni presenziali) su una regione italiana.

Per questo motivo abbiamo ricorso allo studio e l'uso di diversi programmi, software e siti internet, tra cui: youtube.com, kahoot.com, wordwall.com, google sites, mentimeter.com, creatori di codice QR, programmi di edizione video (Capcut, Lumix, Adobe Premiere, Clipchamp ecc.).

4. Programma del corso

In generale si è cercato di proporre lezioni sempre equilibrate tra teoria e pratica, puntando soprattutto su quest'ultima, in modo da mantenere alto l'interesse e l'attenzione per l'intera durata degli incontri sincroni. Essi si sono svolti i sabati mattina, tra le 10 e le 12:30, con degli incontri di presentazione a dicembre per poi continuare, dopo la pausa estiva, a febbraio. Di seguito un piccolo riassunto dei temi toccati durante le lezioni.

4.1 La didattica digitale tra sfide e opportunità

La prima parte del corso si è occupata di fornire un'infarinatura teorica sulla didattica a distanza. Come già detto precedentemente, la didattica a distanza ci ha imposto di ripensare e reimpostare la forma tradizionale del fare lezione, prediligendo

una visione costruttivista della didattica, in cui l'apprendente si trova al centro e l'insegnante assume il ruolo di facilitatore del processo conoscitivo, prediligendo attività d'interazione e *learning by doing*⁴. Tale visione non si limita chiaramente solo alle lezioni virtuali, ma è particolarmente importante tenerla in considerazione nella didattica a distanza. Tale processo passa attraverso l'uso delle numerose glottotecnologie, cioè i catalizzatori delle nostre attività, ciò che rendono realmente possibile il processo di apprendimento. Abbiamo quindi indagato i diversi tipi e ci siamo confrontati sull'uso di alcune di esse, soprattutto quelle pensate più in modo specifico per l'insegnamento delle lingue. Abbiamo ragionato e ci siamo confrontati su quali possano essere più utili, cercando sempre di provare e innovare confrontandoci e mettendoci alla prova con nuovi strumenti⁵. Il confronto è risultato fondamentale, dato che non esiste una grande letteratura in quest'ambito, soprattutto se pensiamo alla nicchia degli insegnanti d'italiano all'estero.

Si è passati poi a ragionare sulla progettazione di una lezione virtuale⁶, soprattutto sul valore aggiunto dato dall'alternare momenti sincroni a momenti asincroni, quindi le caratteristiche dell'innovativa *flipped classroom*⁷ e della *lezione segmentata*⁸; possiamo dire che il paradigma di riferimento di questo percorso è stato quello di una didattica digitale integrata, non escludendo quindi a priori il lavoro anche presenziale, ma cercando di cogliere i lati positivi di ogni ambiente.

Si è indagato poi la correlazione tra virtualità e produzione orale: quali *input* è meglio proporre, come proporli e come stimolare gli e le apprendenti durante le lezioni online; anche qui non è mancato il confronto e la condivisione di strategie e metodi utilizzati durante le nostre lezioni.

Come ripetuto più volte l'idea era di dare un taglio pratico, quindi si è cercato di veicolare i concetti teorici con attività pratiche pensate per un ambiente digitale, abbiamo utilizzato strumenti e funzioni del programma di videoconferenza (Zoom) per lavorare in piccoli gruppi, sono stati proposti *brainstorming* che trasformano le idee in una "nuvola

⁴ Da "Didattica con e nella rete" di Guglielmo Trentin, 2020, FrancoAngeli, Milano.

⁵ Una lista, anche se non esauriente, di tali strumenti si trova al link: <http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/10/Siti-web-app-e-software-per-lapprendimento-misto.pdf>

⁶ Da "La Didattica Digitale Integrata tra opportunità e rischi" a cura di Alessandra Rucci, 2020, Istituto di Istruzione Superiore "Savoia Benincasa" - Ancona

⁷ Per maggiori informazioni <https://www.soloformazione.it/news/didattica-capovolta-o-flipped-learning-cos-e-e-come-funziona>

⁸ Per maggiori informazioni <https://aulalingue.scuola.zanichelli.it/idee-didattiche-digitali/la-lezione-segmentata-o-chunked-lesson>

di parole”⁹, presentazioni Power Point e Canva da supporto durante le lezioni virtuali, generatori di codici QR, ecc.

4.1.1 La videolezione

Al nuovo bagaglio teorico e pratico acquisito nella parte generale sulla didattica digitale, si è aggiunto un approfondimento su uno strumento molto innovativo, ancora poco studiato nella letteratura ma di sicuro di grande impatto: la videolezione. Grazie al contributo di una docente specializzata su questo tema abbiamo potuto aprire una porta verso un mondo fatto di canali youtube, followers, visualizzazioni e (soprattutto) edizione video.

Anche qui è stato necessario fare una piccola introduzione teorica, non solo alla videolezione in generale, ma anche ai diversi tipi che possiamo creare e i loro vantaggi e svantaggi. Dopo aver scelto il formato che più si adatta ai nostri discenti (e alle nostre capacità tecnologiche), ma prima di iniziare a metterci all’opera, è stato interessante ragionare sugli errori più frequenti in cui possiamo imbatterci girando quello che è, a tutti gli effetti, una piccola produzione audio visuale. Sulla stessa lunghezza d’onda di quella didattica costruttivista di cui si parlava in precedenza, i e le partecipanti hanno dovuto cercare, in piccoli gruppi, d’individuare gli errori osservando delle videolezioni già girate. Un *learning by doing* in piena regola, molto formativo dato che il prodotto finale del corso doveva essere una vera e propria videolezione.

A tutto ciò non sono mancate alcune ore dedicate allo studio degli strumenti, dei *software*¹⁰ e all’uso pratico degli stessi nel momento in cui ci si decide a girare una videolezione; inoltre abbiamo affrontato anche i temi relativi all’illuminazione, la posizione del corpo e delle mani, l’intonazione della voce e le espressioni facciali: un’introduzione completa a questo mondo, ancora poco esplorato nella didattica, ma pieno di spunti e opportunità per rendere le nostre lezioni più accattivanti ed efficaci.

4.2 Viaggio virtuale nelle regioni italiane

L’idea di unire la didattica digitale al tema delle varietà culturali e linguistiche italiane è risultata estremamente vincente per vari motivi: l’interesse, e quindi la motivazione, delle e dei docenti era molto alto, inoltre è un tema poche volte approfondito oltre ai classici esempi più eclatanti delle città più famose (es. Milano VS Napoli) e, da non sottovalutare, ci ha permesso di viaggiare, anche se in modo virtuale, in un momento

⁹ In inglese *word cloud*, è una visualizzazione grafica delle parole contenute in un testo o in un sito internet, classificate secondo il numero di occorrenze.

¹⁰ Tra questi possiamo citare: Filmic Pro, ShotCut, Movie Maker, Adobe Premiere, Camtasia, Loom, ecc.

in cui viaggiare era difficilmente realizzabile. Prima però di iniziare il viaggio alla scoperta delle attuali differenze e peculiarità si è deciso di dare un inquadramento storico e cercare in qualche modo una “causa” che giustificasse tali varietà.

Abbiamo iniziato così, non solo un viaggio nello spazio ma anche uno nel tempo, che, grazie anche qui a diversi strumenti e glottotecnologie, è risultato estremamente piacevole e agile. Abbiamo ricorso a linee del tempo digitali¹¹, cartine geografiche interattive¹², quiz sullo stile “L’Eredità”¹³ e sondaggi, compiendo così il duplice obiettivo culturale e didattico che ci siamo posti fin dall’inizio, ma soprattutto mantenendo alto l’interesse e l’attenzione dei e delle partecipanti rinnovando, di volta in volta, l’input loro proposto.

4.2.1. Le videolezioni realizzate

Il viaggio ha raggiunto il suo apice negli ultimi incontri sincroni del corso, essi sono stati, infatti, dedicati alla presentazione e alla visione delle videolezioni preparate dai diversi gruppi di lavoro. Dopo un sondaggio volto a raccogliere informazioni su interessi, temi preferiti da approfondire e livello di conoscenze tecnologiche abbiamo creato 7 gruppi, composti da circa 5/6 docenti; a ognuno è stata assegnata una regione da approfondire, mentre si è lasciata libertà sull’argomento più specifico da presentare, il livello e l’età dei discenti a cui potrebbe essere presentata.

Applicando le informazioni e le conoscenze acquisite durante i mesi precedenti le e i partecipanti si sono trovati davanti alla sfida di creare una videolezione accattivante e interessante, su temi a volte poco conosciuti. I risultati sono stati più che ottimi, soprattutto grazie alla voglia e all’entusiasmo delle e degli insegnanti. Un piccolo riassunto di prodotti creati:

1. CAMPANIA: un viaggio nell’intera regione alla scoperta del suo patrimonio culturale, artistico, naturalistico, gastronomico e le sue curiosità (dai siti più turistici alla gastronomia, passando per la superstizione).
Un’intera unità didattica pensata per la fase di motivazione che porterebbe a stimolare non solo la comprensione, ma anche a migliorare l’abilità di interazione orale e di ricerca dei e delle discenti (adolescenti e adulti di livello A1 e A2).
2. LIGURIA: la videolezione è stata pensata per un pubblico di adulti e giovani adulti di livello A2-B1, anche in questo caso per la fase di motivazione; attraverso il canto e l’analisi di una canzone si vuole stimolare la motivazione attraverso le

¹¹ Grazie al sito [timetoast.com](https://www.timetoast.com)

¹² Grazie al sito [learningapps.com](https://www.learningapps.com)

¹³ Grazie al sito [Kahoot.com](https://www.kahoot.com)

emozioni, fondamentali per questo viaggio quasi storico che ci porta a conoscere le condizioni e le sensazioni degli emigranti italiani. Inoltre viene toccato anche il tema dei regionalismi, in linea con gli obiettivi del corso di rivalorizzare le tante lingue locali che fanno parte del patrimonio italiano.

3. PIEMONTE: aumentiamo leggermente il livello (B1, B2) in questa videolezione incentrata sui prodotti enogastronomici tipici della regione (toccando temi molto importanti in Italia come i prodotti DOP, DOC, IGP) e le sue tradizioni e leggende. Anch'essa pensata per un pubblico di adolescenti e adulti, punta a stimolare la comprensione, attraverso anche altre glottotecnologie (in particolare il quiz interattivo) da usare in un secondo momento.
4. SICILIA: in questo caso troviamo una videolezione particolarmente accessibile, pensata per adulti di livello A1, dove vengono proposte delle piccole presentazioni di cinque personaggi siciliani particolarmente conosciuti o importanti. Sia per il tema (le presentazioni) che per la durata, più contenuta rispetto alle altre videolezioni, si presta perfettamente per essere offerta in classe come esempio da "copiare" e riprodurre, in ottica di quel *learning by doing* di cui si parlava precedentemente.
5. LOMBARDIA: ritorniamo a viaggiare con questo video, che ci porta sulle sponde del Lago di Como: sito con un'importanza non solo turistica ma anche geografica e culturale. La lezione è stata progettata pensando a giovani e adulti di livello A2 con l'obiettivo di approfondire le principali caratteristiche fisiche del lago, come anche far conoscere una canzone e alcuni personaggi famosi legati a tale destinazione. Anche qui troviamo diverse attività che puntano a sfruttare tutti gli input che la video lezione può offrire, da domande di comprensione orale a un quiz interattivo di verifica delle conoscenze.
6. CALABRIA: facciamo un salto nell'altro estremo della penisola e approdiamo a una videolezione il cui obiettivo è raggiungere anche un pubblico di non solo studenti d'italiano, ma chiunque si trovi interessato a conoscere la regione denominata anche la "punta dello stivale"; per questo anche il livello richiesto è un intermedio, almeno B1, B2. Gli argomenti toccati sono vari, permettendo così di avere una presentazione completa della regione (geografia, gastronomia, arte, feste e tradizioni).
7. TOSCANA: una videolezione che si differenzia dalle precedenti è quella relativa alla terra toscana, in questo caso potremmo dire che ci troviamo di fronte un *input*

in linea con la didattica CLIL¹⁴. Il tema principale del video, dedicato ad adolescenti di livello A2, è un tema studiato da tutti gli italiani nei diversi gradi scolastici: la civiltà Etrusca. Attraverso immagini e musica si scoprono qui le caratteristiche principali di questa misteriosa popolazione e il suo legame con la Toscana.

5. Risultati e accoglienza

Fin dall'inizio il corso ha riscosso particolare successo, tanto che abbiamo ricevuto più di 50 iscrizioni. Nella pratica poi le iscrizioni si sono tradotte in circa 35 partecipanti attivi: questi hanno contribuito sia alle lezioni sincrone sia nella preparazione dei prodotti finali, le sette videolezioni che ci hanno permesso di viaggiare (virtualmente) in Italia. Il numero si è mantenuto costante durante tutti gli incontri (che, ricordiamo si sono spalmati su un periodo di circa 3 mesi), denotando quindi un forte interesse da parte del corpo docente uruguayano.

Anche qui possiamo suddividere gli obiettivi raggiunti in due diversi ambiti:

- Didattico: in questo caso abbiamo lavorato sia sulla parte teorica (come organizzare una lezione, la didattica digitale integrata, la *flipped classroom* e diversi approcci teorizzati per la DAD) che sulla parte pratica, mostrando il funzionamento di alcuni strumenti, siti internet, *software* utili per le lezioni di lingua. Inoltre si è approfondito il tema della video lezione, soprattutto da un punto di vista pratico, in modo da poter arrivare alla creazione di una di esse in modo autonomo. Oltre a ciò è stato fatto un piccolo focus su come stimolare la produzione orale (soprattutto in ambito digitale).
- Linguistico-culturale: si è lavorato sull'aggiornamento di temi lessicali, sintattici e grammaticali, con un piccolo approfondimento sulle differenze linguistiche regionali (dialetti e regionalismi); con la creazione di diverse videolezioni su alcune regioni italiane si è potuto investigare il tema delle differenze e peculiarità di ognuna; si è lavorato anche sull'origine storica di tali differenze attraverso attività interattive che ci hanno permesso di ripercorrere la storia d'Italia.

Per quanto riguarda l'accoglienza degli stessi partecipanti pensiamo sia interessante riportare la risposte ricevute in seguito alla condivisione di un questionario di valutazione

¹⁴ *Content and Language Integrated Learning*. Si tratta di una metodologia che prevede l'insegnamento di contenuti in lingua straniera

alla fine del corso¹⁵. In tutti i quesiti è stato chiesto di rispondere con un numero che va da 1 a 5, dove 5 è la massima soddisfazione e 1 la minima.



Figura 1



Figura 2

¹⁵ Abbiamo ricevuto 18 risposte al questionario, non sufficienti per avere un dato statistico affidabile ma sicuramente utile per avere qualche *feedback* da parte dei partecipanti.

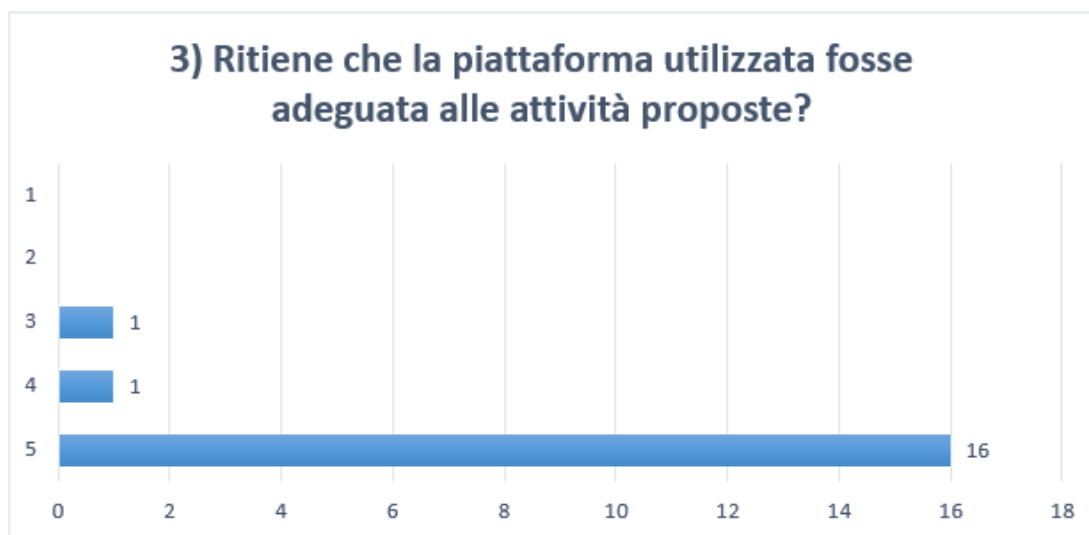


Figura 3



Figura 4

Come si può evincere dai grafici sopra riportati l'accoglienza e la soddisfazione dei partecipanti relativa ai materiali, alla piattaforma e alla docenza sono alte, dati che vengono confermati anche dall'ultima domanda del questionario, relativa alle competenze che gli stessi/le stesse partecipanti sentono di aver migliorato grazie al corso. Qui i risultati:



Figura 5

Si può notare sicuramente la predominanza di due risposte: l'interazione con altri docenti e la didattica della lingua straniera. Quest'ultima è in linea con l'obiettivo che noi organizzatori ci siamo prefissi fin dall'inizio, è interessante quindi notare come esso sia stato segnalato da quasi tutti i rispondenti al questionario; inoltre, vorremmo anche evidenziare come si sia data molta importanza all'interazione con altri docenti, denotando quindi un alto interesse nel "far rete" tra docenti, che, spesso sparsi sul territorio uruguayano, non hanno molte occasioni per condividere momenti e corsi di formazione. Pensiamo che il confronto, il portare le proprie esperienze e chiedere anche alle e ai colleghi supporto e consiglio sia parte fondamentale di queste istanze di formazione, per trasformare un mero passaggio di informazioni a un reale momento di crescita professionale e personale.

6. Conclusioni

Il corso è risultato particolarmente efficace, fin dalle prime lezioni. Infatti, grazie a un'impostazione soprattutto pratica, gli strumenti e le informazioni condivise nei diversi incontri sono state applicate fin da subito; ciò ha permesso ai docenti di poter progettare in modo migliore ed efficace le proprie lezioni, tenendo in conto anche le diverse peculiarità di ogni gruppo di discenti. Inoltre, la parte del corso relativa alla videolezione, ha permesso di allargare lo sguardo dei e delle partecipanti riguardo ad uno strumento ancora poco conosciuto ma, allo stesso tempo, molto utile soprattutto in relazione alla DAD e in linea con i nuovi approcci.

Il corso ha sicuramente avuto una ricaduta fortemente positiva nell'organizzazione delle lezioni e nella varietà di attività che possono essere proposte ai vari apprendenti. Infatti, attraverso lo studio e l'analisi di diversi strumenti, i docenti sono ora in grado di proporre differenti input e attività (giovando ciò alla motivazione dei discenti).

Ciò è stato confermato sia dal questionario somministrato ai partecipanti sia dai prodotti finali ricevuti: videolezioni che hanno toccato diversi temi e che hanno permesso sia di applicare ciò che si è appreso nei mesi di lezione sia di approfondire e ampliare il bagaglio di conoscenze relativo alle regioni italiane.

Vorremmo aggiungere anche che pensiamo che il corso possa essere considerato un valore aggiunto non solo per le informazioni trasmesse ma soprattutto per il confronto e le relazioni che si sono sviluppate durante i mesi di lavoro: le sinergie che si sono potute creare all'interno di questa istanza sono ciò che ci permettono di sentirci in un *network*, una rete, vicini anche se geograficamente lontani. Ciò ci permette non solo di migliorare le nostre lezioni e il nostro lavoro, ma soprattutto di ricreare quei vincoli che pensavamo fosse impossibile avere in questo periodo fatto di confinamenti e connessioni digitali.

**Didattizzazione di materiali autentici:
il manuale digitale “CantiAmo insieme”**

Prof.ssa Desirée Conti

Gli insegnanti di lingue straniere hanno numerose sfide da affrontare nel loro lavoro. Come catturare l'attenzione della classe e come riuscire a mantenerla? Come trasmettere un sistema linguistico senza diventare schematici e noiosi? Come essere buoni mediatori tra culture diverse senza rischiare di cadere in stereotipi e banalizzazioni? Come riuscire a parlare “la stessa lingua degli studenti”, portando in aula materiali accattivanti, usando la tecnologia, mantenendosi sempre aggiornati?

Oggi la virtualità la fa da padrona e dopo la pandemia la capacità di un docente di potersi destreggiare con la tecnologia è diventata la *conditio sine qua non* per poter compiere al meglio il proprio lavoro.

Quando nel 2020 la pandemia ci ha rinchiusi in casa è stato necessario ripensare il concetto di didattica e inventare nuovi modi di fare lezione. Questo è valso anche per le formazioni offerte ai docenti che sono diventate necessariamente tutte “formazioni a distanza”. Come spesso accade però le difficoltà spingono a superarsi e aprono nuove porte. Oggi risulta assolutamente normale l'idea di una lezione virtuale, solo due anni fa non era così. Questo cambiamento è stato fondamentale per un paese che come l'Uruguay è una realtà piccola, con pochi abitanti, per i quali non sempre è facile, soprattutto per chi non abita nella capitale, entrare in contatto con la lingua e la cultura di un altro paese, con parlanti madrelingua; così come non è facile trovare materiali didattici aggiornati.

Le formazioni a distanza diventano così una risorsa preziosa. I docenti di lingua italiana nel mondo sono il ponte principale tra la cultura italiana e quella del paese in cui viene studiata: assicurare loro un aggiornamento e una formazione continui significa assicurare agli studenti dei mediatori linguistici e culturali efficaci e alla lingua e cultura italiana una corretta diffusione.

Nel 2020 con il corso “L'Italiano, un amore di lingua” è stato proposto ai docenti un percorso sul tema dell'amore e le sue manifestazioni, nella letteratura e nella musica italiana. Nel 2021, con il corso “DidattizziAmo. Didattizzazione di materiali autentici”, si è ripreso l'argomento dell'amore nella musica italiana, proponendo un'applicazione pratica di quanto approfondito nel precedente corso. Dopo una prima fase teorica, in cui sono stati presentati lavori di diversi studiosi, si è passati a una seconda fase pratica, che ha portato alla nascita di un testo digitale: “CantiAmo insieme. L'amore nella canzone italiana”, un manuale di canzoni didattizzate.

Con questo corso dedicato alla didattizzazione di materiali autentici si è puntato a rendere il docente indipendente, in grado di poter tradurre in materiale didattico le proprie conoscenze e, allo stesso tempo, di poter usufruire in maniera più creativa e cosciente dei numerosi materiali disponibili nel web, facilmente accessibili ma non sempre facili da usare in aula.

CantiAmo Insieme non è dunque solo un manuale digitale, è il risultato di un percorso durato due anni che ha visto coinvolti vari docenti d'italiano in Uruguay, in un momento storico particolarmente complesso.

Il manuale si divide in quattro unità, ognuna delle quali è dedicata a una forma d'amore, presentata attraverso una canzone degli ultimi anni: l'amore verso la vita (*Il mago* di Mudimbi), l'amore verso l'Altro (*Io sì* di Laura Pausini), l'amore verso il pianeta (*Amaremare* di Dolcenera) ed infine, immancabile, l'amore romantico (*Una canzone d'amore buttata via* di Vasco Rossi).

Le difficoltà che i docenti, autori del manuale, hanno dovuto superare per arrivare a questo risultato non sono state poche. La prima sfida è stata sicuramente rappresentata dalla virtualità, una realtà che, come già detto, si è imposta fortemente negli ultimi tempi, obbligando le persone che si dedicano alla docenza a una nuova dinamica, a una nuova relazione con i colleghi e con gli studenti, ma anche a una nuova gestione dei tempi e dei ritmi del proprio lavoro.

La seconda sfida è stata quella di lavorare in gruppo, a distanza, cercando

di portare alla luce i punti forti di ogni integrante del gruppo e trarne vantaggio, organizzando il lavoro in modo coerente ed equilibrato, per poter arrivare ad un risultato omogeneo e compatto.

Ed infine, la terza sfida, probabilmente la più difficile, è stata senza dubbio quella di pensare un manuale digitale e interattivo, cercando anche di guidare il lavoro dei colleghi che lo avrebbero usato, attraverso una guida chiara ed efficace.

Il manuale, risultato del superamento di tali sfide, è adesso a disposizione di quanti vorranno utilizzarlo nelle loro lezioni, per parlare della lingua, dell'italianità, ma anche per generare dibattiti su temi universali: invitare gli studenti ad accettare le piccole e grandi difficoltà della vita, senza abbattersi e pensando in modo costruttivo (unità 1); parlare con gli studenti degli stereotipi che li fanno soffrire e della diversità (unità 2); riflettere sul modo in cui si può amare di più il pianeta, parlando di ecologia e di sostenibilità (unità 3); discutere della nascita e della fine di un amore, analizzando emozioni e sentimenti (unità 4).

Se questo manuale è il prodotto più evidente del corso di formazione, le conoscenze teoriche acquisite riguardo la didattizzazione dei materiali autentici sono una ricchezza altrettanto importante e forse anche più duratura.

Lavorare solamente con materiali didattici non permette al docente di portare in aula qualcosa di genuino, attuale, reale. A questo scopo si utilizzano spesso materiali autentici. Ma il loro uso è lontano dall'essere semplice e nasconde molte trappole. Per questo è assolutamente necessario didattizzare un materiale autentico prima di usarlo in una lezione. Quando si parla di materiali didattizzati ci si riferisce dunque a materiali autentici, cioè materiali creati per individui madrelingua (Wilkins, 1975), che non sono nati per essere utilizzati in una lezione di lingua straniera, ma che sono stati adattati a tale scopo.

Un materiale autentico è sempre ben accolto in una lezione, perché è motivante e rappresenta una finestra aperta sulla lingua e la cultura che si stanno studiando. Avvicina gli studenti ai simboli e ai codici di tale cultura e li mette in

relazione con un uso pratico della lingua. Lavorare in aula con del materiale autentico però non è facile e, come già detto, presenta alcune trappole; va dunque selezionato con cura e didattizzato, per evitare di presentare agli studenti qualcosa che potrebbero non capire, generando in questo modo demotivazione, frustrazione e bassa autostima. Didattizzare un materiale autentico significa dunque analizzarlo, adattarlo alle necessità e alle possibilità degli studenti e presentarlo in modo da poter essere efficacemente usato in classe.

Ma quanti tipi di materiali autentici esistono? Gli studiosi della materia propongono diversi tipi di classificazioni, ma tutti concordano sull'esistenza di quattro categorie principali:

- il materiale cartaceo
- il materiale video (particolarmente interessante perché include il linguaggio non verbale, spesso di chiara matrice culturale come i gesti tipici degli italiani)
- il materiale audio
- il materiale multimediale

All'interno di queste categorie si possono inoltre distinguere i materiali per adulti da quelli per bambini.

Tra i vari materiali autentici a disposizione, perché per il manuale digitale del nostro corso è stata scelta la canzone? Quali sono le sue potenzialità e cosa fa sì che gli studenti accettino sempre con piacere una proposta didattica basata sulla musica?

Per dirla con le parole di Fabio Caon e Fabrizio Lobasso (2008), dal punto di vista didattico la scelta di portare in aula una canzone si basa su fattori motivazionali legati al piacere dell'ascolto e sui conseguenti vantaggi che tali fattori possono generare in termini di apprendimento linguistico significativo; oltre che su fattori culturali legati all'importante ruolo che la canzone ha nell'arricchimento del patrimonio culturale di un paese. Inoltre la canzone facilita la memorizzazione di lessico e strutture linguistiche perché, se ben scelta, si può riascoltare più volte, senza che questo risulti noioso per gli studenti.

La motivazione è un elemento chiave nel processo d'apprendimento e

l'uso di materiali autentici e nello specifico della canzone stimola l'interesse degli studenti, che si vedono confrontati al mondo reale in cui si utilizza la lingua che stanno studiando, scoprendone lessico e strutture e allo stesso tempo immergendosi nell'uso della lingua e nella cultura di cui è portavoce.

Il manuale “CantiAmo insieme” è stato pensato per portare nelle aule di italiano delle canzoni recenti, adattate per diversi livelli e diverse età, e ci ricorda quanto l'insegnamento di una lingua non possa essere separato dalla conoscenza della cultura che veicola.

Come docente responsabile dei corsi “L'Italiano, un amore di lingua” e “DidattizziAmo. Didattizzazione di materiali autentici” vorrei ringraziare il MAECI e ANEP che, in collaborazione con il Centro cultural Vissi d'Arte, hanno reso possibile il percorso che ha portato alla creazione di questo manuale, e il Dirigente Scolastico Antonella Agostinis per il sostegno, la generosità e la grande professionalità. Ma soprattutto vorrei complimentarmi con tutti i docenti autori del manuale, per aver riconosciuto l'importanza di una formazione continua nella difficile e appassionante professione dell'insegnante, per essersi messi in gioco e aver creduto in questo progetto.

María José Aberasteguy, Gisella Carrabs, Gina Fioravanzo, María Verónica López, María Cecilia Magallanes, Gerardin Segovia, Hugo Bertoni, Adriana Bozzo, María del Rosario de Soto, Gladys Gómez, Adriana La Buonora, Eliana López, Elisabetta Prandi, Marcos Briozzo, Ana Laura Cabrera, Rosana Caimo, María Veronica Corujo, Luisa Garrasino, Karina Montaña, Verónica Di Donato, Rosanna Juanicó, Jenifer Lescano, Carlos Merki, Yaqueline Silva e Marco Stazi.

Testi di riferimento:

Balboni P.E., 2002, "Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse", Utet Libreria, Torino.

Balboni P.E., 2014, "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare" (Tratto da "Crossroads: Languages in (E)motion", a cura di L.Landolfi, City University Press, Napoli).

Caon F., "Didattizzare una canzone: aspetti teorici e modelli operativi" (Tratto da "Insegnare la Civiltà italiana con la 'C' maiuscola", a cura di Telis Marin, Edizioni Edilingua)

Caon F., Lobasso F., 2008, "Studi di glottodidattica".

De Beni R., Moé A., 2000, "Motivazione e apprendimento", Il Mulino, Bologna.

Mauroni E., 2011, "Imparare italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico", Italiano LinguaDue, n.1.

Deaf children - English “English as a third language”

Ana Bruzzone de Scarone

A big challenge, an amazing experience

Since I chose this school in 2017, I knew big changes were going to occur in my life. From the first day at the school, the children warmly welcomed me, first, and then by the entire school's team, the inspector, the principal, the teachers, the instructors, the interpreter, the workshop teachers, and the assistants; without their support, I would not be here today.

The first fact I had to face was the existence of a new language.

Understanding this new language from our conventional point of view, as we all are used to learning, through listening, was off the table. This was and is challenging: I have to ask, observe, put ideas into practice, analyze, adapt the material, and adapt my way of teaching, too. At first, I felt ignorant and illiterate so I immediately tried to find out how to learn LSU (Uruguayan Sign Language). Sign languages are linguistic systems, which have grammatical structures like any other human language. The main difference is that, while oral languages are taught through oral and written skills, sign language takes place in the signer's space and it has five parameters: handshape, palm orientation, movement, location, and expression/non-manual signals.

Another relevant fact I learned is that most of these children do not acquire the LSU at an early age; this is a key point to consider because it will affect children's language acquisition, so it is important to identify some features that will determine the learning.

Some of these features relate to whether the children have deaf parents or not. In cases of children with deaf parents, this constitutes the best scenario for them to acquire the LSU as their natural language. If their parents have no hearing problems, the earlier these children get in touch with the LSU, the better.

Research shows that 95% of deaf children are born into hearing families. As a result, children get in contact with LSU for the first time when they enter the school. Based on the school's 197 records, on average students start school at age of 6. At that moment, their cognitive learning begins through their natural language, LSU, their first language, which identifies them here and around the world. In the case of those children that do not attend school, other factors will determine their learning, such as their hearing capacity and level of comprehension to achieve such knowledge.

Uruguayan Spanish is for Uruguayan deaf children a second language, as Portuguese is for Brazilians deaf students or English is for American deaf students in the oral and written modality. Each country has its sign language. It is important to say that if students do not have the basic concepts in their first language, learning a second or third language will be challenging for them. Therefore, English is a third language with the same complex characteristics as second language learning.

In conclusion, I have to be quite careful in the planning, adapting materials, selecting the contents, and focusing on the sequence of the activities and repetition. Given that audition is missing, deaf students need to see the same word many times to be able to learn it. Besides that, I have to be always open to learning, coordinating, and observing my colleagues in detail, especially instructors, grammar teachers, and teachers.

Last but not least, classes are multilevel, and some students are blind and deaf, while others have Down syndrome or have other language alterations, so they need working materials to be adapted accordingly.





What is happening inside the classroom?

Children learn a third language, English, through their natural language LSU (Lengua de Señas), and Spanish as their written language. In some ways, LSU's and English's structures are similar, which helped me better understand the LSU configuration. The interaction in the three languages is continuous, allowing us to observe new outcomes that we will study, re-plan, or explain differently. As I said before, visual content is crucial for students they develop a relation image-word-sign, and as they get used to seeing it in class, the acquisition occurs.



Livros de Português da Primária

CODICEN - Prof. Martha Falcão
CODICEN - Prof. Carolina Bustos
DGEIP - Prof. Lauren Dimperio

Desde 2019 Políticas Linguísticas trabalha na elaboração de livros textos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo esta uma das linhas estratégicas de trabalho da ANEP 2020-2024. O resultado no caso do francês e do inglês tem sido muito positivo, pois eles ajudam no planejamento dos cursos, padronizam o nível do material fornecido e possibilitam o acesso a todos, além de ficarem disponíveis na página web da Direção de Políticas Linguísticas para consulta, impressão e leitura digital sem limite de tempo nem espaço.

A equipe, composta por Michele Rufino Both, Caroline Trevisan, Lauren Dimperio, Cecilia Bruno, Mivla Pintos, Gabriela Silvera, Martha Falcão e Carolina Bustos, trabalha desde julho na elaboração e planejamento dos livros de português para a primária, para que o português também tenha seus livros textos. Ao finalizar o trabalho, os professores de português da primária poderão utilizar o material no planejamento e nas aulas, poderão escolher as unidades do seu interesse e analisarão o resultado obtido na sua implantação de maneira que a equipe poderá avaliar e corrigir o que for necessário.

O material foi projetado para atender as necessidades dos nossos estudantes abrangendo tópicos diversos, interesses das crianças de diferentes departamentos do Uruguai, com características e realidades diversas, cuidando também do acesso universal à aprendizagem a partir de ferramentas audiovisuais que possibilitam seu uso.

O livro de português vem para atender a demanda de muitos professores que tinham de elaborar seus próprios materiais, pois, os existentes não cumpriam com todas as necessidades dos nossos alunos e professores, além disso, vem para somar e ajudar no trabalho dos professores de português da primária e é por isso, que eles foram convidados para fornecer o material que

eles mesmos têm feito e utilizado com sucesso nos seus cursos.

Fizemos vários encontros virtuais com docentes de português de todo o país para conhecer as áreas temáticas que eles consideravam importantes incluir, além de escutar sugestões, ideias e pedidos.

O trabalho tem sido intenso e o resultado será, sem dúvida, um material de qualidade para atingir os objetivos do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira na primária.

A meta é finalizar o trabalho em 2023 e disponibilizar os livros para todas as escolas do país que tenham o idioma português no currículo.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a todos os que colaboraram e colaboram neste projeto e convidamos a todos os professores de português da primária a experimentar o material assim que ele estiver disponível para sua utilização.

Professores: *Mivla Pintos e Gabriela Silveira Soto. Heber Soria, Maria Amelia Lucas e Valeria Gimenez. Cintia Virginia dos Santos Vargas e Sandra Beatriz Reyes Alves. Fabián Almeida, Any Cruz, Solange Carolina Lossio Varese, Marysel Maitia Mello e Fátima Marisel Lescano Mansilla. Yusara Tappes, Lourdes Vanessa López Barcelos, Paula Vanesa Montes e Cecilia Bruno. Yohana Errecalde. Cintia Loy Armendaris Taís da Cuña, Ana Laura Verdún e Pámela Pereira Lion. Katia Ferreira e Vanessa Lima.*

Estudantes: *Hugneide Souza de Oliveira, Avanir Sosa Borges, Aline Gisselle Pereira Gomez, María del Verdún Bermolén Ferreira e Beatriz Teresita Ribeiro Vargas. Grupo de estudantes do IFD de Rocha (16 estudantes). Grupo de estudantes do IFD de Rocha. O estudante Guillermo Suárez (ilustrador).*

Importância e necessidade de um livro didático

Para uma aprendizagem eficaz, é fundamental ter um referencial teórico que esteja vinculado à experiência prática, pois a teoria por si só não consegue

consolidar o conhecimento. Sendo assim, o material didático que está sendo elaborado, tem como objetivo despertar a curiosidade e que proponha atividades práticas, com exemplos reais da aplicação desse conhecimento para complementar a teoria, motivando os alunos a aprender mais sobre o assunto.

A aprendizagem, para ser eficaz, não pode se limitar ao ambiente escolar, por isso o material serve também como um complemento para a participação da família do aluno. O livro didático tem uma importância fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos pelo fato de auxiliar o docente na condução das práticas pedagógicas. É uma ferramenta que direciona o ponto de partida do estudo, representando um norteador para a formação das estratégias de ensino.

O livro didático é um ponto de apoio para auxiliar o professor, na medida em que ele traça um caminho e uma sequência para a aprendizagem, evitando que ocorram lacunas que prejudiquem o entendimento dos conteúdos. Sua influência ajuda na preparação das aulas, no planejamento semanal, no planejamento anual e na organização das avaliações.

O livro didático tem ainda outra vantagem: otimiza o tempo em sala de aula. As atividades, exercícios, áudios e imagens estão ali no material, prontos para serem usados, no formato papel ou digital, permitindo a interatividade. O livro vai estar acompanhado de vídeos e áudios autênticos, elaborados por professores e por alunos, os quais vão emprestar suas vozes para interpretar os personagens que foram criados a partir de “Bitmojis” e estarão presentes ao longo do livro para guiar as atividades. Dessa forma, o educador não precisa somente focar na escolha do conteúdo ou das funções, mas sim na forma de apresentar cada tema, descobrindo novas metodologias para tornar a aula mais atrativa e engajar todos os alunos, pois estes livros também serão inclusivos, respeitando diversas adequações curriculares, e alinhados com as novas tecnologias informação e da comunicação.

Além disso, usar um material específico significa ter sempre disponível uma fonte confiável de consulta, tanto para os docentes quanto para os alunos

e seus responsáveis. O desenvolvimento de livros didáticos, assim como também o manual que acompanha o docente, segue as diretrizes do Documento Marco Comum Curricular, tendo em conta as competências educativas.

Apresentação do projeto e formato dos livros didáticos

Dentro do marco de fortalecimento do ensino de línguas impulsionado por Políticas Linguísticas, toma-se a decisão de seguir elaborando livros didáticos, dessa vez, os livros de Português para os três últimos anos da Primária. Para tal, conta-se com o apoio da Embaixada do Brasil para coordenar e assessorar o trabalho das equipes envolvidas com a produção dos livros didáticos.

Os livros didáticos estão sendo elaborados levando em consideração as demandas do ensino de português da primária e a diversidade de contextos educativos do país. Para isso, cada um dos volumes conta com dez unidades didáticas, planejadas em função da quantidade de horas/aulas da disciplina. Pretende-se que cada unidade didática do livro tenha um mês de duração, levando em consideração dessa forma a própria viabilidade de manutenção de uma mesma temática nesta faixa etária.

As temáticas de cada unidade e o enfoque didático escolhido para as atividades são o resultado das respostas de uma entrevista realizada com professores da primária, de português como língua adicional, de todo o país, onde puderam expressar as necessidades que observavam em suas aulas. Além disso, as orientações incluídas nos programas da primária e documentos oficiais sobre o ensino de língua norteiam o trabalho que estamos realizando. Os livros possuem uma abordagem comunicativa intercultural, procurando aproximar os estudantes à língua portuguesa tendo como ponto de partida e reflexão o seu próprio contexto sociocultural.

Enfoque dos materiais: interculturalidade e diversidade

Destacamos que o livro é inteiramente realizado por professores que estão dentro das salas de aulas. Esses professores conhecem a dinâmica de

trabalho, o Programa de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras e as características dos alunos.

É um material feito e pensado para professores de português da escola pública e propõem recursos que poderá auxiliá-los no planejamento de suas aulas, oferecendo propostas variadas que atendem às necessidades dos professores que estão em sala de aula.

O material conta com personagens que acompanharão os estudantes ao longo dos três anos, quarto, quinto e sexto. Estes personagens crescerão com os estudantes e foram pensados com ideia foi representar a realidade que encontramos nas escolas do país.

Também se tem em consideração as variedades do português que é ensinado - língua estrangeira - segunda língua e até, em alguns casos, língua materna. Isso pode ser observado nas interações entre os personagens e as reflexões que poderão ocorrer a partir delas.

Entre os personagens temos diferentes perfis caracterizados não só fisicamente, mas também em relação a seus gostos e preferências, histórias de vida e outras questões que favorecem a aprendizagem e a empatia. Entre eles, um com perfil fronteiriço e toda sua cultura: desde o uso do portunhol, o convívio na fronteira, o conhecimento da cultura brasileira muitas vezes maior do que qualquer criança em outro ponto do país.

O personagem que vem do meio rural, o brasileiro que vem morar no Uruguai por determinadas circunstâncias com seu importantíssimo papel, quem tem o português como língua materna e vai colaborar na transmissão de questões culturais.

Também consideramos, devido à realidade de nosso país, a inclusão de personagens que remetem aos imigrantes. Escolhemos a Venezuela já que temos muitos vindos desse país. A escolha dessa nacionalidade em detrimento de outras é o fato de que, por experiência, constatamos que muitos atravessam

o Brasil antes de chegar ao Uruguai. Sua presença neste material pode colaborar a conhecer o país desde um olhar estrangeiro.

Um ponto muito importante neste material, é a inclusão de personagens que representam a cultura dos povos originários e afro-brasileira, destacando seu legado não só no idioma, mas também ao modo de ver e viver do povo brasileiro. Desta forma o livro pretende abranger a representação de culturas e realidades do nosso público alvo.

Consideramos importante todos os aspectos culturais que envolvem os diferentes perfis e como acontece a inter relação e interação entre eles e deles com a realidade de cada sala de aula e de cada escola.

Ainda estamos trabalhando para aprimorar o que já foi realizado e, se necessário, fazer as modificações que forem pertinentes. É um orgulho termos sido convocadas a fazer parte deste grupo organizativo dos primeiros livros didáticos de português, para a educação primária no Uruguai.

Cómo abordar la interculturalidad en la clase de Lenguas Extranjeras: portugués/inglés del Curso de Certificación para docentes de Educación Primaria

Katia Ferreira - IFD Rivera

Andrea Rivero - IINN Montevideo

Selva Teixeira - IFD Salto

Resumen

En el siguiente trabajo se busca visibilizar el concepto de interculturalidad en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, más concretamente, en el Curso de Certificación para docentes de Lenguas Extranjeras en Educación Primaria ofrecido por el Consejo de Formación en Educación (CFE).

La interculturalidad es un concepto que promueve políticas y prácticas que fomentan la interacción, el entendimiento y el respeto entre diferentes culturas y etnias. Esta tiene lugar cuando dos o más culturas interactúan de forma horizontal y sinérgica. Para ello, ninguno de los grupos debe prevalecer sobre otro, favoreciendo así la integración y convivencia de las personas. Se alcanza a partir de un proceso dinámico de aprendizaje. Surge en la educación como una propuesta pedagógica que busca desarrollar relaciones de cooperación, respeto y aceptación, entre diferentes culturas y sujetos, con el objetivo de preservar las identidades culturales, de propiciar el intercambio de experiencias y el enriquecimiento mutuo.

En tal sentido, como docentes de Formación en Educación, entendemos que es necesario hacer visible este trabajo en torno al concepto de interculturalidad por sus implicancias lingüísticas, culturales y educativas.

Palabras clave: Lenguas extranjeras, Interculturalidad, Cultura, Educación

Abstract

This work is intended to visualize the concept of interculturality within the context of a Second and Foreign Language teaching, more specifically, through the Certification course for language teachers at primary school level offered by Consejo de Formación en Educación (CFE).

The concept of interculturality promotes policies and practices that foster the interaction, understanding and respect among different cultures and ethnic groups. This happens when two or more cultures interact either horizontally or synergically. For this reason, none of them can prevail over another one, enabling the integration and coexistence of people. Hence, interculturality is achieved through a dynamic learning process. It emerges in Education as a pedagogic proposal that seeks to develop relationships of cooperation, respect and acceptance among different cultures and people that aim to preserve their cultural identities, to foster the exchange of experiences and mutual enrichment.

Thus, as Formación en Educación professors, we understand that it is necessary to make this work on the concept of interculturalism visible, due to its linguistic, cultural and educational implications.

Key words: Foreign Language, Interculturality, Culture, Education

Resumo

O seguinte trabalho procura tornar visível o conceito de interculturalidade no contexto do ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras, mais concretamente, no Curso de Certificação para Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Primário oferecido pelo Consejo de Formación en Educación (CFE).

A interculturalidade é um conceito que promove políticas e práticas que incentivam a interação, a compreensão e o respeito entre diferentes culturas e etnias. Isso ocorre quando duas ou mais culturas interagem horizontalmente e sinergicamente. Para isso, nenhum dos grupos deve prevalecer sobre o outro, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas. A interculturalidade é alcançada através de um processo de aprendizagem dinâmico. Surge na educação como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, com o objetivo de preservar identidades culturais, promover a troca de experiências e o enriquecimento mútuo.

Nesse sentido, como docentes da Formação em Educação, entendemos que é necessário tornar este trabalho visível em torno do conceito de interculturalidade devido às suas implicações linguísticas, culturais e educativas.

Palavras clave: Línguas estrangeiras, Interculturalidade, Cultura, Educação

Introducción

Para comprender la trascendencia de la interculturalidad con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario partir de algunos conceptos básicos. En primer lugar, es fundamental definir cultura e interculturalidad. La primera consiste en un “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc”. (Diccionario de la Real Academia Española-RAE) y la segunda es aquello “que concierne a la relación entre culturas”. (RAE)

La enseñanza de lenguas extranjeras constituye un desafío para el docente que lleva consigo el desarrollo de una competencia intercultural que se percibe como el entorno ideal para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en vista a las diferencias y similitudes culturales que presentan los hablantes de la lengua materna y los aprendices de la lengua extranjera (LE).

Las tendencias actuales con respecto a la enseñanza de LE apuntan a un enfoque comunicativo basado en contenidos, lo que conlleva indiscutiblemente a su inserción en la cultura y en el origen de esa lengua.

Marco teórico

Aprender una LE es mucho más que aprender su sistema lingüístico, así como el papel de la escuela va mucho más allá de la enseñanza de contenidos académicos. Enseñar una LE, por lo tanto, es posibilitar nuevas formas de ver el mundo, dando la oportunidad de convivir con las diferencias. En definitiva, ofrecer condiciones para entender la información desde otros puntos de vista. Es necesario reconocer que el aprendizaje de LE tiene una función social (Figlioni, 2004; Kleiman; Moraes, 2002; Paraquett, 2007; Pinhel, 2004; Serrani, 2005).

Cuando se valora la pluralidad cultural, al trabajar con LE, el aprendizaje adquiere un carácter político e histórico, además del carácter social ya mencionado. El aula se convierte en un gran espacio para la discusión, en el que se da sentido al conocimiento adquirido, fomentando el pensamiento crítico entre los aprendices.

Es imprescindible comentar el concepto de cultura como soporte para reflexionar sobre el concepto de interculturalidad. Según afirma Cuche (2002), existe una gran discusión sobre la noción de cultura y es a través de ella que pretendemos dar distintas

perspectivas sobre las cuestiones que surgen de las diferencias entre los pueblos. En la evolución humana, el hombre ha pasado de la necesidad de adaptación genética a la necesidad de adaptación cultural. Entonces, las acciones humanas están determinadas culturalmente, incluidas las que se refieren a las necesidades fisiológicas.

Tradicionalmente, la presencia de la cultura en las clases de lenguas extranjeras se restringe a la presentación de datos folclóricos, estereotipos sobre la cultura de la lengua meta, sin tener en cuenta la cultura de los estudiantes. Sin embargo, Mendes (2004) expresa que es fundamental comprender qué es la cultura y qué está conectado a esta idea. Aún es necesario repensar la forma en que se concibe la enseñanza y aprendizaje de una LE y promover cambios en la planificación y ejecución de cursos y por ende, en las políticas educativas para el área.

Mendes (2004) reflexiona sobre la relación entre lengua y cultura, haciendo referencia a la antropología lingüística y a la etnografía de la comunicación, que tienen en común la idea de que para comunicar se necesita mucho más que utilizar una estructura lingüística, ya que toda lengua se integra en una realidad social. Se trata de estudiar el lenguaje inserto en un universo de representaciones, no aislado del mundo que lo rodea.

Es interesante pensar, según el autor, cómo se puede trabajar en el aula desde esa perspectiva, fomentando el respeto por la diferencia a través del contacto con otras culturas. Esta interrelación debe llevarse a cabo de dos maneras: “[...] del idioma de la cultura de destino hacia el idioma/cultura de destino alumno y la lengua/cultura del alumno hacia la lengua cultura meta” (Mendes, 2004, p. 109).

En cuanto al término interculturalidad, este puede ser entendido como sinónimo de interacción entre mundos culturales distintos, promoviendo el respeto por el otro y la diversidad cultural. Por lo tanto, el término se refiere al diálogo entre culturas. Actuar interculturalmente dependiendo de cómo nos vemos, deviene en empatía o conflicto en el encuentro entre culturas. La actitud de los alumnos, debe ser de apertura para el diálogo.

Otros aspectos a tener en cuenta son la forma en que nos situamos en el mundo y cómo vivenciamos nuestras experiencias. En el diálogo entre culturas es fundamental comprender quién soy y es a partir de este conocimiento que podremos reconocer al otro y, en este encuentro, transformar la subjetividad en intersubjetividad.

Por otra parte, es imprescindible reflexionar acerca de cómo dialogamos unos con otros. Esto evidencia el hecho que la comunicación ocurre en un contexto de interacción.

En el aula de portugués del Curso de Certificación

El hecho de estudiar portugués asociado a su cultura puede favorecer una mayor participación de los estudiantes y por consecuencia interés por la disciplina. Desde el momento en que se reconocen en el aula, empiezan a ver el idioma del otro como elemento de interacción con otra(s) cultura(s), desenraizando viejas concepciones y estereotipos marginadores. Tan importante como este aspecto, el aprendizaje de una lengua extranjera en su dimensión discursiva puede promover aprendizaje efectivo de idiomas, eliminando la necesidad de memorizaciones descontextualizadas. De esta manera, es posible encontrar un resultado positivo en el aprendizaje del Idioma portugués para estudiantes uruguayos.

Cuando la educación procura ocuparse de la convivencia entre culturas, ocurre generalmente que se “visitan” algunas costumbres, historias, tradiciones de la cultura minoritaria. Las lenguas minoritarias son aquellas habladas por pequeños grupos de personas, en un entorno en el que la lengua nacional es diferente. Estos idiomas sirven como medio de comunicación en varias comunidades (Nardi, 2004).

Manifestaciones como la música, la danza, la literatura, entre otros, además de el estudio de diferentes géneros textuales contienen la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura; estos asumen diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, al área geográfica o a la cultura en la que se practican y son formas de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones que pertenecen a toda la humanidad. De este modo, la relación intercultural que se establece en los espacios educativos, en particular en el Curso de Certificación a través de asignaturas teóricas, talleres, y las propias prácticas son motivo de enriquecimiento para todos.

La identidad es lo que distingue a las personas y a las culturas. Pero así como las personas pueden relacionarse con otras sin abandonar su identidad, del mismo modo, las culturas pueden interactuar con otras culturas sin perder sus rasgos identitarios.

En cuanto a la relación lengua-cultura en inglés, esta puede despertar la idea de homogeneidad y universalidad. Sin embargo, desde hace tiempo Dell Hymes (1974) propone una perspectiva donde se privilegia lo heterogéneo y lo particular, una organización de la diversidad.

En este sentido, en la clase de Formación Docente se aborda el concepto de cultura desprovisto de etnocentrismos. Es decir, se plantea una idea que va más allá de los centros hegemónicos de habla inglesa y se enfoca en un abordaje intercultural donde se ponen en tensión las diferencias y similitudes entre culturas contribuyendo a hacer visible la diversidad. Esto se puede relacionar con el concepto de lenguaje como sistema semiótico para la construcción de significados (Halliday, 1979). Tal es así, que la lengua se presenta como algo más que el mero dominio de aspectos tales como el léxico, sintáctico, fonético y morfológico. Se plantea como una herramienta que surge a partir del contexto social en el que se produce y que la enmarca.

Asimismo, si tenemos en cuenta la centralidad del niño en las prácticas de enseñanza en Educación Primaria, la formación de los futuros docentes debe proveer de herramientas y estrategias válidas que le permitan integrar modelos de enseñanza donde la interculturalidad sea el eje y que le ayuden a motivar e involucrar a la población objetivo. Para ello, es necesario poner en juego un diálogo entre culturas que deberá tener al docente como mediador para la intercomprensión lingüística y cultural.

En tal sentido, los distintos géneros textuales que se abordan en la educación primaria contribuyen a desarrollar, no solo aspectos lingüísticos sino también aspectos relativos a la diversidad cultural. Esto conlleva, ineludiblemente, el trabajo en valores tales como el respeto hacia el otro y su contexto. En este marco, el rol de los futuros docentes cobra relevancia en tanto mediadores que promueven el diálogo, la intercomprensión y la reflexión resignificando aspectos culturales y lingüísticos propios a partir de la lengua y cultura meta. Por lo tanto, nuestra labor como docentes de formación en educación requiere de la implementación de actividades de investigación y/o extensión que fomenten la reflexión permanente de los futuros docentes en beneficio propio y de sus futuros alumnos.

En cuanto a los posibles contenidos a trabajar, se propone discutir aspectos de las tradiciones locales y/o regionales de los países de habla inglesa, literatura tradicional y/o contemporánea además de manifestaciones artísticas de distinta índole.

Consideraciones finales

De todo lo expuesto anteriormente, se concluye que sea cual sea la lengua que queremos enseñar, no lo podemos hacer de forma aislada sino que es imperiosa su contextualización en base a elementos característicos de su propio entorno y en constante interacción con la lengua materna del alumno. Por lo tanto, es también imprescindible que los alumnos de Certificación en Inglés o Portugués perciban este enfoque interculturalista como un agente de cambio y valoren los beneficios que aportan al estudiante no solo en el aprendizaje de la lengua meta sino también en su desarrollo como ser humano. Esto se debe a que logran comprender otras culturas y desarrollar su espíritu crítico y la empatía hacia otros pueblos.

Como expresa Malo Gonzalez (2004) “la interculturalidad no se limita al reconocimiento, respeto y eliminación de discriminaciones; implica un proceso de intercambio y comunicación que parte de los patrones estructuradores de cada cultura superando el prejuicio de que la verdad es patrimonio de tal o cual cultura y que, como poseedora, tiene la ‘carga’ de transmitirla a las otras”.

Referencias bibliográficas

C.F.E. (2021). Programa de Certificación para docentes de lenguas extranjeras.

Reformulación 2021. Disponible en:

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/certificacion_leng_ext/Programa_2021/CERTIFICACION%20REFORMULACION%202021-FINAL.pdf

Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en:

<https://dle.rae.es/interculturalidad?m=form>

Figlioni, M. C. R. (2004) A utilização de estratégias de aprendizagem de compreensão oral em LE no curso de Letras. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) Pesquisas em lingüística aplicada: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 183 p. cap. 5, p. 109-130.

Halliday, M. (1979). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de cultura económica.

Hymes, D. (1974). Foundations in Sociolinguistics. An ethnographic approach. London: Routledge.

Kleiman, A; Moraess, S. (2002) Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 191 p. p.22-56.

Malo González, C. (2004). Cultura e interculturalidad.
Disponible en:

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/531/1/RAA-02-Malo-Cultura%20e%20interculturalidad.pdf>

Nardi (2004). Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. Vol. 3, No.1

Paraquett, M. (2007). El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. En Zimmerman, R.I y Keller, T.M.G. Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española.

Passo Fundo/RS, EDUPF, p..52-70

Pinhel, C.O. (2004). Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.(Org.) Pesquisas em lingüística aplicada: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora UNESP, 183 p. cap.3, p.55-80

Serrani, S. (2005). Discurso e cultura na aula de língua. Currículo. Leitura. Escrita.

Campinas: Pontes, 142 p. pt. 1, cap.1- 2, p. 11-46.

Notas biográficas

Katia Ferreira- IFD Rivera

Licenciada en Letras: Espanhol –UFPEL; Pós graduação Lato Sensu: PortuguêsFAVENI; Especialista en Filosofía- UFPEL; Licenciada en Letras: PortuguêsFAVENI; Especialización y Maestría En Enseñanza De Lenguas Mención Portugués Edición 2022-2023 -UDELAR; Experiencia: Dicta clases de Español como L2, LE en colegios de Santana do Livramento (21 años); Efectiva en la DGEIP, como profesora de portugués como L2, LE.; CFE: Docente de las diferentes disciplinas de la

especialidad: Certificación en Lengua Portuguesa; Coordinadora y ejecutora del trabajo premiado por la OEI con el proyecto: Cruzando Fronteras, sobre Interculturalidad y bilingüismo.

Coordinadora y ejecutora del proyecto de extensión: Bilingüismo del folklore a la literatura.

Integrante del grupo de docentes encargados de la reformulación de la especialidad: Certificación en Portugués e Inglés (2022-2023); Producción académica:

Integrante del equipo de elaboración formulación del libro de Portugués para la DGEIP; Colaboradora en la elaboración del libro de la UFSS(Chapecó): Grandes personajes de la literatura: Libro I Don Quijote; Publicación: Neurociência e a aquisição de uma nova língua

Andrea Rivero - IINN Montevideo

Profesora de inglés. Docente efectiva en CFE y en DGEIP. Se desempeña en Institutos Normales e Instituto de Profesores Artigas. Allí dicta las asignaturas:

Lenguas Extranjeras, Prácticas Discursivas I y II, y los talleres de Fonética y Lengua y Contenido. Es docente en la escuela 361 de Tiempo Completo de Montevideo. Integró el equipo técnico del Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de DGEIP. Profesora Adscriptora del Curso de Certificación. Ha realizado varias ponencias a lo largo de su carrera profesional y tiene publicaciones relacionadas con su labor docente en ambos subsistemas. Actualmente, forma parte del grupo de trabajo que realiza la reformulación de los programas del Curso de Certificación. Es estudiante avanzada de Lingüística en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UDELAR.

Selva Teixeira - IFD Salto

Maestra de Educación Común y Profesora de Inglés y Francés como LE; CEELT 1,

TKT MODULES 1 to 3, TKT KAL, TKT CLIL - Cambridge University; Curso: Critical Thinking - University of Oregon (2011); Curso Creación de clases virtuales Whetu (2020); Diplomado en Innovación y Creatividad para la Educación- Whetu y Universidad de Salamanca (2020); PAD de Inglés en DGES (febrero 2011- febrero

2019); Profesora de Inglés en Instituto Anglo (1988-); CFE Profesora de Lenguas Extranjeras en Magisterio (2007-); Profesora de profesorado de Inglés y Certificación de Inglés para DGEIP (2010-); Examinadora de Cambridge - ANEP (2018-); Tutora de exámenes de Cambridge- ANEP (2018-); Tutora de CELT- S (2022); Producciones: Integrante del grupo de docentes encargados de la reformulación de la especialidad: Certificación en Portugués e Inglés. (2022- 2023)

Libro Experiencing English 4 (autora) y Experiencing English 5 y 6 (colaboradora) ANEP (2019)

Inclusión en la educación superior en el Tecnológico Nacional de México

Hugo Ernesto Cuellar Carreón
Instituto Tecnológico de Iztapalapa II
Dirección
Área de inclusión

Resumen

El TecNM campus Iztapalapa II, es una institución de educación superior publica, que desde el año 2011 oferta la carrera de ingeniería en tecnologías de la información y comunicaciones a la comunidad sorda de México, utilizando un modelo educativo que usa como puente de comunicación intérpretes de LSM (Lengua de Señas Mexicanas), con 14 estudiantes titulados y una matricula de 47 estudiantes sordos en formación.

Abstract

The TecNM campus Iztapalapa II, is a public higher education institution, which since 2011 offers the career of engineering in information and communication technologies to the deaf community of Mexico, using an educational model that uses as some communication bridge interpreters of LSM (Mexican Sign Language), with 14 graduate students and an enrollment of 47 deaf students in training.

Introducción

El Tecnológico Nacional de México está constituido por 254 instituciones, de las cuales 126 son Institutos Tecnológicos Federales, 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). En estas instituciones, el TecNM atiende a una población escolar de más de 600 mil estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional, incluida la Ciudad de México.

Uno de estos campus es el Instituto Tecnológico de Iztapalapa II, el cual cuenta con tres carreras en el área de ingeniería, de las cuales la carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones es la carrera con estudiantes sordos.

En el año 2011, el entonces director del Instituto Tecnológico de Iztapalapa II, el Ing. Gilberto Ignacio Vargas Gameros, recibió la visita de un grupo de padres de familia de estudiantes sordos provenientes del CONALEP Iztapalapa III, quienes solicitaron el acceso a la educación superior para sus hijos, pues no habían sido aceptados en ningún otro lugar por la condición de discapacidad que presentaban. Se comprometieron en ese momento a cubrir con los gastos del intérprete de Lengua de Señas Mexicanas (LSM) y es como inició entonces, la atención a estudiantes con discapacidad auditiva en la carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicaciones con 16 estudiantes.

En un inicio se creó un grupo exclusivo de sordos y otro de oyentes (personas no sordas), situación que no permitía la inclusión ya que apartaba a la comunidad sorda, para el siguiente semestre se dio a la tarea de integrar oyentes y sordos, por lo que se creó entonces, un grupo inclusivo, las clases se realizaban de manera regular con la presencia del interprete quien trabaja de la mano con el docente.

Temática

En el año 2011, sin tener aun las bases ni metodología adecuada, se fue construyendo el modelo que se utilizaría para los estudiantes sordos. Actualmente con ya casi cuatro generaciones de egresados en la carrera, se ha logrado consolidar un modelo y así mismo, redirigirlo con el mismo plan de estudios que ya está establecido.

En la práctica de accesibilidad el modelo bilingüe – bicultural, es un enfoque estratégico que pretende mejorar la dualidad enseñanza- aprendizaje con los estudiantes con discapacidad auditiva, este modelo educativo se puede definir de manera muy general como una serie de fundamentos pedagógicos que se basan en la enseñanza y el aprendizaje en dos lenguas, sintáctica y gramaticalmente diferentes, una viso-gestual (Lengua de Señas) y una auditivo-vocal (Lengua oral).

Partiendo de este punto y dando una justificación del progreso institucional, dentro del campus se ha logrado contar con un curso de español para sordos próximos a egresar, contratando de forma independiente y financiado con recursos propios. A raíz de la pandemia esto se vio detenido para poder seguir ya como una práctica bien establecida de accesibilidad como segunda lengua.

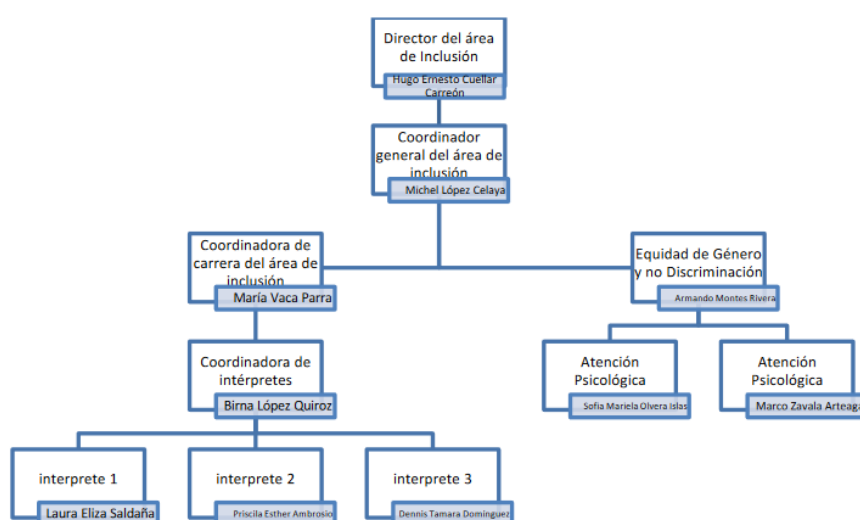
Si bien es cierto que cada institución educativa bilingüe-bicultural, define su proyecto educativo institucional de forma autónoma, las orientaciones que aquí se presentan constituyen una herramienta fundamental que hemos implementado para el éxito de este modelo:

1. Lo organizativo
2. La lengua de señas.
3. La lengua escrita.
4. La organización académica.
5. La participación de la comunidad sorda.
6. El trabajo con los padres de familia.

Área de inclusión

El área de inclusión se conformó para brindar atención oportuna a la comunidad sorda, atendiendo las siguientes necesidades:

- Problemas del ámbito académico
- Acceso a los servicios de interpretación
- Discriminación
- Acoso escolar o personal
- Atención Psicológica



La carrera de Ingeniería en tecnologías de la información y comunicaciones brinda el servicio educativo a la comunidad sorda, sin modificación de plan de estudio, esto se logra a través del modelo educativo bilingüe-bicultural, mediante la

implementación de intérpretes de Lengua de Señas Mexicanas (LSM), docentes capacitados, sensibilizados y monitores lingüísticos.

Logros Institucionales

La comunicación entre el estudiante sordo y el docente se logra utilizando un intérprete de LSM (Lengua de Señas Mexicanas) para ello se cuenta con cinco intérpretes de LSM, la institución cubre los sueldos al 100%.

En el año 2017 el plantel fue beneficiado con el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) de la Dirección General de Superación Académica, orientado al mejoramiento en la educación inclusiva (permanencia y egreso) para estudiantes sordos, del Instituto Tecnológico de Iztapalapa II, por lo que la institución recibió capacitación en cursos y talleres de:

- Concientización y sensibilización para impartir clases a personas con discapacidad auditiva.
- Taller para la creación del programa de atención a estudiantes con discapacidad auditiva en métodos de enseñanza aprendizaje.
- Taller de Lengua de Señas Mexicanas (LSM) para docentes.
- En el año 2019 se logró nuevamente, la obtención de recursos económicos gracias al PIEE con el “Programa de educación superior bilingüe (ingreso, permanencia y egreso) para estudiantes sordos del Instituto Tecnológico de Iztapalapa II”, que fue vital para:
 - Difundir la oferta educativa para la comunidad sorda.
 - Incrementar la cobertura de educación superior para personas con discapacidad auditiva.
 - Cursos de capacitación para intérpretes.
 - Cursos de capacitación para docentes.
 - Contratación de cinco intérpretes de LSM para cubrir un total de 124 horas frente a grupo.
 - Se trabajó en colaboración con Microsoft Academy para la interpretación de dichos cursos sobre el uso de Microsoft Teams para la inclusión de estudiantes sordos en línea a nivel nacional.

Se han grabado cápsulas por parte de programas como son:

Venga la alegría: <https://www.youtube.com/watch?v=Y0sGalZNqDA> Con el poder de la Gente: <https://www.youtube.com/watch?v=GyvbbU6oHBg>

Canal 11 programa 80 millones “Venciendo Límites”:
https://www.youtube.com/watch?v=n9ZtmNSX5_A Imagen TV:
<https://www.youtube.com/watch?v=sIWndxANz0s>

Logros Académicos

ENEIT

Los estudiantes sordos obtuvieron el primer lugar en el Evento Nacional Estudiantil de Innovación Tecnológica 2017, desarrollando la aplicación móvil “LSM 2 Hermanos” misma que facilita la comunicación entre los sordos y oyentes: <https://www.youtube.com/watch?v=CBLhNbBbtT0>

Youth Challenge México

En 2019 cinco estudiantes del Tecnológico, de los cuales dos son sordas, participaron en el evento Youth Challenge México de UNICEF con el proyecto LSM-CEM logrando quedar entre los primeros cinco lugares: <https://www.youtube.com/watch?v=A1cuNTiD0cA>

Cuando un sordo, solicita el acceso a la educación en México a nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y media superior, cuenta con opciones de instituciones tanto públicas como privadas que le permiten lograrlo. Dentro del ámbito de la educación superior la situación se complica y es que los espacios para la comunidad sorda son limitados.

APPS para discapacidad auditiva

Como parte del proyecto de inclusión, la carrera de Ing. en TIC's se encuentra desarrollando diversos proyectos que beneficiaran principalmente la formación tanto de estudiantes sordos como oyentes. Estos proyectos están encaminados a resolver problemas de comunicación sordo-oyente y oyente - sordo.

Evento Nacional Estudiantil de Ciencias Básicas

El 18 de mayo del 2022 el TecNM campus Iztapalapa II participó en el ENECB 2022 dentro del primer desafío, en donde se destaca la participación de estudiantes sordos, se seleccionaron los mejores promedios a nivel nacional quedando el campus Iztapalapa II, dentro de los seleccionados para participar en el desafío dos. El equipo que representará al campus Iztapalapa II estará conformado por cuatro estudiantes oyentes y un estudiante sordo.

Conclusión

El Tecnológico Nacional de México demuestra con hechos, lo que se está haciendo a nivel superior por la comunidad sorda de México, ya que, está comprometido con la educación y formación de nuestros jóvenes ingenieros y más comprometido con la comunidad sorda, que se quiera preparar para un futuro más inclusivo.

Nota biográfica del autor:

Hugo Ernesto Cuellar Carreón, es ingeniero Electrónico egresado del Instituto tecnológico de ciudad madero Tamaulipas, con maestría en administración con especialidad en alta dirección por la Universidad Autónoma de Querétaro, con 24 años de trayectoria se ha desempeñado como jefe de departamento de recursos materiales y servicios, jefe del departamento de recursos humanos, jefe de desarrollo académico, subdirector administrativo, subdirector de planeación, director encargado de los tecnológicos de Tapachula y campeche; Actualmente se desempeña como director y supervisor del TecNM.

Educación inclusiva en la clase de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras

Insp. Claudia Pasinotti

Prof. María Florencia Pérez

Prof. Martín Amorín

Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras

ANEP-DGEIP

“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre”.
Paulo Freire

El Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de la DGEIP tiene la responsabilidad de la implementación de los programas de lengua presencial en las escuelas primarias de todo el país. El Departamento tiene a su cargo la enseñanza de Inglés, Portugués, Francés e Italiano, por lo cual el equipo técnico está integrado por un Inspector, Director del Departamento y 10 coordinadores de Lenguas: 6 de inglés, 2 de portugués, 1 de francés y 1 de italiano. El Departamento tiene una cobertura de 495 escuelas con 737 profesores, alcanzando la formación de aproximadamente 100.000 niños.

En la presente ponencia se abordarán las estrategias a implementar en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de la Educación Especial, con alumnos con necesidades específicas y barreras para el aprendizaje.

Nuestra acción se encuadra dentro del marco normativo que consagra la Educación como un derecho humano fundamental, desde la Constitución de la República y la Ley de Educación No. 18437, así como los principios orientadores del Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020–2024, que aluden a:

- el derecho a la educación de todos;
- la centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad;
- la reducción de la inequidad y mejora de los aprendizajes de los estudiantes en los sectores con mayor vulnerabilidad educativa y social;

- y el fortalecimiento de la formación profesional de los docentes en el desarrollo de su carrera profesional, entre otros.

Desde el Marco Curricular Nacional 2022, la Inclusión se concibe como uno de sus principios que promueve la comprensión y el apoyo a la diversidad de características y necesidades de los alumnos, por parte de los docentes. Se propone hacer énfasis en el derecho a aprender de todos y cada uno de ellos, promoviendo una educación de calidad, considerando dos aspectos: una forma de hacer y actuar pedagógicamente en la toma de decisiones pedagógicas, con equidad e igualdad de oportunidades y una forma de ser y estar en el mundo, para que los alumnos puedan vivir con otros sin diferenciarse.

Para abordar el concepto de ‘Educación Inclusiva’, aludimos a Flavia Terigi que lo define antagónicamente por el concepto de exclusión. En su preocupación por la protección de las trayectorias reales de los alumnos, consideramos que es responsabilidad de todos asegurar aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes en todos los alumnos.

El Departamento tiene tres experiencias en Escuelas Especiales, dos de inglés en Montevideo y Colonia, y una en portugués en Rivera. En esta oportunidad se contará con el testimonio de una docente de inglés, que mostrará las estrategias desplegadas desde la especificidad de su tarea en alumnos con barreras para el aprendizaje, en este caso en la escuela de sordos.

El trabajo en Educación Inclusiva ha sido una línea de intervención del Departamento este año, por la relevancia de la temática en virtud de la búsqueda de la calidad de los aprendizajes. Los docentes de lengua han manifestado su necesidad de recibir orientación al respecto, por lo que, dentro del Plan de Formación de los Profesores de Lengua del Departamento, se han previsto jornadas para los docentes con dicha temática, actividades que están coordinadas con la Inspección Nacional de Educación Especial y el Departamento de Tecnología Educativa. Es nuestra intención que estos testimonios inspiren y multipliquen el entusiasmo en los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias para avanzar en la profesionalización de su trabajo.

Enseñanza de inglés para niños sordos y con alteraciones del lenguaje

Los sordos en Uruguay integran una comunidad lingüística plurilingüe y pluriletrada. Las lenguas que utilizan son cuatro:

- Lengua de Señas Uruguay (LSU), que es la lengua natural, identitaria de los y las integrantes de la comunidad sorda. La lengua discurre a través de la interacción visoespacial y de la textualidad registrada mediante videgrabaciones
- El español que es su segunda lengua y que es la primera lengua de la mayoría de los habitantes de nuestro país: esta lengua discurre a través de la oralidad sonora muy reducida y en ciertas interacciones con oyentes, pero también puede discurrir a partir de la oralidad mediada por tecnología y de la escritura.
- La tercera lengua que manejan es el inglés, la lengua extranjera global, que discurre siempre a partir de la oralidad mediada por tecnología, y de la escritura.
- En cuarto lugar, las otras lenguas que utilizan son la Lengua de Señas internacional y otras Lenguas de Señas extranjeras como pueden ser la argentina o la brasilera.

Es importante aclarar que la textualidad diferida y la cultura letrada de las personas no oyentes no se da solamente a partir de la escritura y de libros, sino que las videgrabaciones o visograbaciones funcionan de forma similar.

La escuela N°197 “Ana Bruzzone de Scarone” es la única escuela en Montevideo para personas sordas y con alteraciones del lenguaje, pertenece a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y se encuentra ubicada en el barrio La Blanqueada. En Uruguay hay otras tres escuelas bilingües para personas sordas: la escuela N°84 de Maldonado, la escuela N°116 de Salto y la escuela N°105 en Rivera. En el resto del país se brindan clases bilingües para estudiantes sordos en escuelas comunes. Asisten a la escuela N°197, estudiantes sordos con hipoacusia moderada, severa o profunda, implantados que tienen implante coclear y disfásicos.

La escuela como centro de recursos también atiende estudiantes oyentes con dificultades en el lenguaje, principalmente dislalias. Niños y niñas ingresan a la institución una vez detectada la sordera y si es necesario pueden asistir en el doble turno a la escuela. Los contenidos que se trabajan son los contenidos curriculares seleccionados del Programa de Educación Inicial y Primaria y se trabajan en las 3 lenguas: Lengua de Señas del Uruguay, español e inglés.

Además de lo curricular, los niños y las niñas de la escuela N°197 cuentan con educación física, informática, taller de gramática y otros talleres optativos como son teatro, cocina y cerámica.

El cuerpo docente de la escuela está conformado por maestros y maestras con especialidad en el área, instructores, personas sordas cuya lengua natural es la lengua de señas del Uruguay, profesores, como el caso de los docentes de inglés, e intérpretes.

La escuela N°197 funciona también como centro de recursos brindándole a la comunidad, cursos de lengua de señas para las familias de los niños y las niñas sordos por ejemplo, pero también para la comunidad en general. También ofrece su centro de recursos y de grabaciones para la creación de material didáctico, brinda talleres de inclusión y de integración, brinda talleres específicos para la inclusión de las personas sordas en la comunidad, y también ofrece su espacio para poder trabajar con estudiantes oyentes pero que tengan dificultades en el lenguaje.

Testimonios

- Mtra. Verónica Gastelú, Directora de la escuela N°197

Queremos contarles la experiencia tan importante que estamos teniendo desde hace unos años con la profesora de inglés en las escuelas de sordos y particularmente en esta escuela y de la importancia de continuar ese trabajo siempre dentro de la comunidad y dentro del entorno. La clase de inglés nos ha proporcionado y nos ha ayudado mucho en la comunidad en lo que se refiere a la estructura muy parecida a la lengua natural de las personas sordas que es la Lengua de Señas. El fin último de la educación siempre es la adquisición de la lectura y de la escritura en español. Por eso tenemos la suerte en esta escuela de contar con la profesora de inglés que además de trabajar directamente en las aulas con los chicos ha logrado una dupla con la maestra de gramática del español y se están pasando la dinámica de trabajo y hemos podido lograr ajustar algunas versiones que tenemos del español y poder adaptarlas al inglés porque son muy parecidas la configuración del inglés y de la Lengua de Señas.

- Mtro. Inspector Pablo Silva, Inspección Nacional de Educación Especial de la DGEIP, Sub-área Personas Sordas y con Alteraciones del Lenguaje

Me gustaría pensar juntos acerca de la importancia del aprendizaje del inglés para las personas sordas pensando en todo un marco teórico que tenemos nosotros

que nos parece importante compartirlo. ¿Qué consideramos nosotros una primera lengua? ¿Una lengua natural? El caso de la Lengua de Señas es la lengua natural para las personas sordas porque poseen desde el punto de vista funcional todas las posibilidades de adquirirla en la convivencia con las demás personas sordas. En algunos casos la lengua de señas puede ser su lengua materna, por ejemplo, cuando hablamos de niños sordos que nacen en hogares de padres sordos. Y pensar también después que el español que nosotros enseñamos en las escuelas a los niños sordos, en algunos casos puede ser su segunda lengua y en muchos casos sí, una lengua extranjera. Por eso cuando nosotros pensamos en la posibilidad de enseñar inglés que es también una lengua extranjera, estamos pensando que desde lo metodológico de la enseñanza, el inglés tiene muchísimo para aportarnos, no solo porque los niños sordos pueden aprender otra lengua que es también una posibilidad importantísima no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista neurocognitivo, de todas las redes que a nivel cerebral se pueden ir armando y eso permite un desarrollo mejor del niño. También pensar desde un punto de vista metodológico qué significa la enseñanza del inglés y lo que puede significar para la enseñanza del español escrito. Por eso creemos nosotros que la entrada del inglés a las escuelas y a las aulas donde trabajamos con niños sordos ha sido muy importante. Creemos que tiene que seguir proyectándose a otras escuelas en las aulas de sordos de todo el país.

- Fanny Alayón, Profesora de inglés de la escuela N°197

(...) Me siento muy a gusto en la escuela y desde el primer día fui recibida muy bien, muy calurosamente, principalmente por los niños que son los principales actores aquí. Contarles que como primer día en la escuela y para darme cuenta donde me encontraba, la directora me dijo: “Bueno, ve a conocer las clases” (...) y bueno fui a hacer lo mío y en determinado momento se comenzaron a levantar los niños y a moverse y a correr y digo: “Qué pasó” y me dicen: “Es la hora del recreo” y digo: “Pero no sentí ningún timbre”. “No, timbre no hay, es una escuela de sordos”. Y ahí empezó mi gran desafío y a encontrarme con todo un mundo diferente y me sentí totalmente analfabeta. Así que desde ese primer día supe que tenía que buscar diferentes recursos para aprender esa lengua de señas, porque ¿quién era yo frente a los niños si no sabía su propio lenguaje? ¿Qué hago? ¿Qué necesito? Necesito trabajar en equipo. Necesito recurrir a los instructores, necesito a los maestros, necesito adaptar mi programa, necesito ver las reacciones, necesito observar y ver cómo esos niños reaccionan ante lo que yo presento, necesito autoevaluarme, necesito practicar el mismo tema con diferentes niveles, el mismo material o quizás tuve que hacer algún tipo de adaptación.

Y en cuanto a las estrategias, presento de determinada manera qué significa eso, el vocabulario. (...) Siempre en la clase es muy importante lo visual, que vean la palabra, que asocien la imagen y que repitan. Un niño sordo necesita ver la misma palabra muchísimas veces para poder adquirirla. Y eso es algo que me lo ha enseñado el equipo de la escuela.

Mi experiencia ha sido muy satisfactoria, ver cómo estableciendo rutinas los niños comienzan a hacer una adquisición del lenguaje. Y año a año veo la evolución y veo cómo han progresado.

Centro de recursos para la enseñanza de lenguas a estudiantes discapacitados visuales

En una perspectiva de educación inclusiva, es relevante saber que la Biblioteca Pedagógica Central cuenta con una sección llamada Biblioteca Uruguay para Discapacitados Visuales, creada el 29 de diciembre de 1928, se trata de la segunda institución para ciegos fundada en Uruguay. Su misión es atender a discapacitados visuales de todo el país y brindar asesoramiento personalizado a los docentes.

La Biblioteca Uruguay para Discapacitados Visuales (Colonia 1164) no solo ofrece el préstamo de libros en sistema braille, sino que tiene además una función pedagógica esencial, mediante la enseñanza de lectoescritura braille a todo público. También se ofrecen cursos de Informática para personas con discapacidad visual y asesoramiento sobre la tecnología aplicada al servicio de la discapacidad visual; transcripción de textos en tinta al sistema braille; talleres de orientación sobre la discapacidad visual para personas videntes y/o personal de instituciones; elaboración de recursos como la “Valija didáctica multisensorial” para escolares ciegos.

Como lo afirma Rosana Derqui, docente en la Biblioteca Uruguay para Discapacitados Visuales y profesora de inglés, en clase de lengua extranjera el recurso a material iconográfico es omnipresente, mediante libros ilustrados, flashcards o afiches. En el caso de alumnos con discapacidad visual, es necesario recurrir a la transcripción y paráfrasis verbal de las imágenes. El lenguaje en su función referencial o descriptiva tiene un rol de conceptualización para estos estudiantes.

Otra de las dificultades en clase de lengua es el recurso a la comunicación no verbal, en particular gestual. La manipulación de objetos, alimentos, juguetes, útiles

escolares y el acompañamiento de los movimientos de los estudiantes permite adecuar la enseñanza de la lengua extranjera con un acercamiento multisensorial.

Evidentemente, los medios informáticos actuales ofrecen posibilidades amplias para la transcripción vocal de textos. Para mencionar algunos:

- NVDA (Non Visual Desktop Access) es un lector de pantalla libre que permite a las personas ciegas y con discapacidad visual usar material informático, mediante la lectura de los textos que se muestran en pantalla por una voz sintética.

- TalkBack es un lector de pantalla que permite describir en voz alta las acciones que se realizan en el dispositivo, así como las alertas o las notificaciones que aparecen en la pantalla.

- CeTa – Ceibal Tangible es una aplicación que permite transformar las tablets en dispositivos de interacción tangible, mediante otros objetos además del ratón y el teclado.

Los docentes de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras que se encuentran ante situaciones de inclusión de alumnos con baja visión pueden recurrir al centro de recurso de la Biblioteca Uruguay para Discapacitados Visuales para mayor orientación.

Agradecimientos

Queremos agradecer a las personas que contribuyeron a nuestra comunidad de aprendizaje. Muy especialmente al equipo de la escuela N°197 “Ana Bruzzzone de Scarone” para personas sordas y con alteraciones del lenguaje, a su directora Verónica Gastelú, a la maestra Cecilia Betancourt del grupo de 6to A, a la intérprete Andrea Cardoso, a la instructora sorda Adriana De León, a la profesora de inglés Fanny Alayón y al Inspector de Educación Especial de la DGEIP, Pablo Silva, Sub-área personas sordas y con alteraciones del lenguaje. Agradecemos también al Depto. de Bibliotecas y Museo Pedagógico y a su coordinadora la Inspectora Carla Bordoli, a la maestra Silvia Paola, directora de la Biblioteca Pedagógica Central “Mtro. Sebastián Morey Otero” y a la profesora Rossana Derqui.