

INCOSUR - Instituto de la Comunidad Sorda del Uruguay

**TESIS**

**APRECIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SORDOS ACERCA DE  
LA MODALIDAD DE CLASES INTEGRADAS CON  
ESTUDIANTES OYENTES EN BACHILLERATO EN LOS LICEOS  
N° 34, 35 Y 75 DE MONTEVIDEO**

**Giannina Mesones**

**Gabriela Dos Santos**

**2022**

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>3. HIPÓTESIS</b>	<b>5</b>
<b>4. OBJETIVOS</b>	<b>5</b>
4.1. Objetivo general	5
4.2. Objetivos específicos	6
<b>5. METODOLOGÍA DE TRABAJO</b>	<b>6</b>
5.1. Técnicas de indagación	6
<b>6. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>7</b>
<b>7. ESTADO DEL ARTE</b>	<b>7</b>
<b>8. MARCO TEÓRICO</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: ACERCAMIENTO A LOS PRINCIPALES CONCEPTOS</b>	<b>9</b>
1.1. Discapacidad auditiva	9
1.2. Incompatibilidad lingüística	10
1.4. Discapacidad y Deficiencia	11
<b>CAPÍTULO 2: PROYECTO DE INCLUSIÓN EN PRÁCTICAS INTEGRADORAS</b>	<b>13</b>
2.1. Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos	13
2.2. Principales diferencias entre los conceptos	15
<b>CAPÍTULO 3: HISTORICIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS A NIVEL GLOBAL</b>	<b>17</b>
3.1. Introducción a la historia de la Comunidad Sorda	17
3.1.1. El acercamiento de los sordos a la educación. O: el acercamiento de la educación a los sordos	18
3.1.2. Los inicios del Método oralista en el mundo	21
3.2. Congreso de Milán como consolidación del método oralista	21
3.3. Respuestas de la Comunidad Sorda al oralismo impuesto	25
3.4. A modo de reflexión	25
<b>CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN DE LOS SORDOS EN URUGUAY</b>	<b>26</b>
4.1. Educación Primaria para sordos en Uruguay	27
4.3. Educación Media	29
4.4. Educación Media Superior	30
4.5. UTU	30
4.6. UdelaR	30
4.7. Normativa uruguaya vigente	31
4.7.1. Ley N° 17.378	31
4.7.2. Ley N°18.437	32
4.8. Guía de Adecuaciones Curriculares	33

<b>PARTE II</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 5: CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN</b>	<b>35</b>
5.1. Introducción	35
5.2. Población estudiada	35
5.2.1. Variables generales	35
5.2.2. Canales de comunicación preferenciales	37
<b>CAPÍTULO 6 - APRECIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SORDOS SOBRE LAS CLASES</b>	<b>39</b>
6.1. Aspectos positivos y negativos de las clases integradas	39
6.1.1. Comunicación con el docente	41
6.1.2. Compañeros sordos	42
6.1.3. Uso del pizarrón	42
6.1.4. Participación en clase	42
6.1.5. Ritmo de la clase	43
6.1.6. Relacionamiento y comunicación con compañeros oyentes	44
6.1.7. Ausencia del ILSU	44
6.2. Aspectos positivos y negativos de los grupos exclusivos de sordos	45
6.3. Grupos de sordos frente a grupos integrados	47
<b>CAPÍTULO 7: OTROS ASPECTOS EDUCATIVOS</b>	<b>48</b>
7.1. Herramientas para fomentar la integración en el aula	48
7.2. Material de estudio	49
7.3. Lectura y escritura del español	50
7.4. Aspiraciones luego de culminar el liceo	52
<b>CAPÍTULO 8: GUÍA DE ADECUACIONES CURRICULARES</b>	<b>53</b>
8.1. Los contenidos	53
8.2. Forma de enseñanza	54
8.3. Las evaluaciones	56
<b>9. CONCLUSIONES</b>	<b>58</b>
<b>10. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>60</b>
10.1. Fuentes complementarias	61
<b>11. ANEXO</b>	<b>62</b>
11.1. Encuesta a estudiantes sordos de los liceos N° 34, 35 y 75 de Montevideo	62

# 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este documento es la realización del trabajo final establecido como requisito para la culminación de la carrera de Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya, dictada por el Instituto de la Comunidad Sorda (INCOSUR).

El tema elegido para la elaboración de este trabajo es la apreciación de los estudiantes sordos de los liceos n° 34, 35 y 75 de Montevideo acerca de la modalidad de clases integradas sordos-oyentes durante el año lectivo 2021.

Actualmente los liceos n° 34, 35 y 75 de Montevideo son algunos de los liceos que cuentan con la posibilidad de que personas sordas estudien en grupos integrados con oyentes, debido a la incorporación de intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya (en adelante ILSU).

La presente investigación se ciñe a los últimos tres años de educación secundaria en Uruguay (4to, 5to y 6to), llamados también Bachillerato. Es importante notar que mientras que en 4to todos los estudiantes tienen las mismas materias, a partir de 5to y 6to año deben elegir entre diferentes orientaciones curriculares en las que hay materias comunes (llamadas “de tronco común”) y materias específicas de cada orientación.

La modalidad de cursado para las personas sordas puede ser integrada (es decir, con oyentes) o exclusiva para sordos. La oferta educativa varía dependiendo de la institución. En esta investigación trabajaremos solamente con las clases integradas de 4to, 5to y 6to del año lectivo 2021 en los tres liceos de Montevideo citados.

Es importante aclarar que la población objetivo de esta investigación tiene distinto grado de audición. Se hará referencia a los sordos profundos, a los hipoacúsicos o personas con implantes cocleares que, ya sea se consideren parte de la comunidad sorda o no, comparten todos el mismo recinto de estudio. Cabe aclarar esto debido a que cuando hablemos de integración sordos-oyentes estaremos haciendo referencia a todas estas variantes mencionadas, tomando como punto de partida la necesidad que todos ellos tienen de comunicarse en LSU y la presencia de un ILSU.

## **2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Como punto de partida nos preguntamos qué es la integración y a qué se refiere este concepto. En este sentido, nos interesa conocer los aspectos positivos y negativos que nuestra población de estudio destaca de esta modalidad.

Más en detalle les preguntamos a las personas sordas cuáles son los problemas que identifican y qué diferencias encuentran entre aprender en una clase integrada con oyentes o en una clase solamente con sordos.

Nos planteamos conocer qué opinan los estudiantes sordos sobre algunos aspectos que menciona la Guía de Adecuaciones Curriculares (2017) elaborada por el Consejo de Educación Secundaria (CES) en su capítulo específico sobre las adecuaciones en los casos de discapacidad auditiva. ¿Creen que los docentes recurren a las estrategias de enseñanza/aprendizaje que menciona esta guía? En relación a la forma de enseñar: ¿Identifican los aspectos que menciona esta guía? En cuanto a las formas de evaluación: ¿Creen que se utilizan técnicas de evaluación variadas como lo menciona la guía? Por último, en cuanto a los contenidos: ¿Hay algún tipo de adecuación por parte del docente?

Asimismo nos proponemos conocer las herramientas que favorecen la integración en el aula según los estudiantes sordos así como también conocer sus aspiraciones luego de culminar el bachillerato.

## **3. HIPÓTESIS**

En base a nuestra experiencia como ILSU creemos que las clases integradas sordos-oyentes no responden a las necesidades concretas de las personas sordas en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. Objetivo general**

Conocer la apreciación de estudiantes sordos de Bachillerato en los liceos n° 34, 35 y 75 respecto a la modalidad de clases integradas sordos-oyentes.

## **4.2. Objetivos específicos**

- 1) Conocer e indagar las principales categorías teóricas que ayuden a comprender el fenómeno.
- 2) Distinguir las variables personales de los estudiantes sordos como pueden ser: grado de deficiencia auditiva o utilización de algún aparato o dispositivo en clase (audífonos o implantes).
- 3) Conocer cuántos de los estudiantes sordos encuestados estuvieron en clases integradas con oyentes anteriormente o si es su primera vez, con el fin de identificar cuáles son los aspectos negativos y positivos que reconocen unos y otros sobre la modalidad de clases integradas con oyentes.
- 4) Conocer, basándonos principalmente en la Guía de Adecuaciones Curriculares, los aspectos que los estudiantes sordos reconocen por parte de los docentes en cuanto a las formas de enseñar y evaluar, así como en cuanto a los contenidos.
- 5) Identificar cuáles son las herramientas que los estudiantes sordos creen que ayudan a fomentar la integración en el aula.
- 6) Conocer qué tan importante es contar con material de estudio en su propia lengua.
- 7) Averiguar cuáles son las aspiraciones de los estudiantes una vez terminado el liceo.

## **5. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

El enfoque metodológico a partir del cual desarrollamos la investigación es de tipo descriptivo, comparativo y exploratorio. Apelamos a lo descriptivo como base para establecer una comparación. Recurrimos a lo comparativo para cotejar la realidad entre las diferentes clases integradas de cada liceo. A su vez, tomamos un enfoque exploratorio para analizar la información y los datos obtenidos ya que se trata de temas poco estudiados.

Usamos un método de tipo cuantitativo porque permite distinguir las diferentes apreciaciones de los estudiantes.

### **5.1. Técnicas de indagación**

Pretendemos conocer mediante encuestas personales la opinión de los estudiantes sordos de los liceos N° 34, 35 y 75 de Montevideo sobre la modalidad de clase integradas

sordos-oyentes con el fin de recabar información concreta y contextualizar mejor la temática para llegar a conclusiones más certeras.

En lo que refiere a la relación entre teoría, conceptos e investigación, si bien contamos –vale decirlo– con algunos aportes teóricos sobre el tema, a lo largo de la misma indagamos en propuestas y aportes teóricos útiles que nos permitan familiarizarnos con un problema que ha sido poco analizado en Uruguay.

## **6. JUSTIFICACIÓN**

El motor de esta investigación es que los estudiantes sordos de Bachillerato tengan un panorama de la realidad de sus compañeros que cursan estos mismos grados (4to, 5to y 6to) donde la sordera, la Lengua de Señas, el español oral y el bilingüismo, junto con otras variantes, se encuentran en el aula con un sistema educativo pensado –para sorpresa de nadie– para oyentes. A su vez, que sea un puntapié inicial para repensar, replantear o proponer cambios que les parezcan pertinentes a los estudiantes respecto a lo que es la educación, el derecho a su educación; destacando la importancia del estudio de temas relacionados que permitan una mejor comprensión del mismo. Asimismo, este trabajo pretende ser un aporte para los docentes de sordos e interesados en el tema puesto que conocer las opiniones de los alumnos sordos quizá pueda contribuir a que mejoren sus prácticas educativas y, en última instancia, hacer más real el derecho a la educación que tienen todos los estudiantes, en especial los sordos. Por último, contribuir a nivel social con los resultados obtenidos con el fin de abrir puertas y despertar el interés de futuras investigaciones que continúen aportando a la Comunidad Sorda. Pero más que nada, este documento se propone brindar aportes a la lucha por la accesibilidad, la igualdad de condiciones y oportunidades.

## **7. ESTADO DEL ARTE**

A lo largo de la investigación se nos hizo difícil encontrar referencias relacionadas con nuestra temática específica. Sin embargo, hemos encontrado algunos trabajos que nos han servido como puntapié inicial en nuestras búsquedas, para saber en qué cosas queremos enfocarnos y en cuáles no, también qué cosas son innovadoras y enriquecen nuestra investigación.

Como punto de partida tomamos la publicación uruguaya del año 2011 llamada “Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay”, la misma contó con el apoyo de los equipos de Primaria, Secundaria, del Ministerio de Educación y Cultura, MAPFRE y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Este trabajo ha sido un insumo y un apoyo muy importante para nuestro trabajo, ya que recoge la experiencia tanto de los estudiantes sordos como de los docentes en el Liceo N° 35, IAVA (Instituto Alfredo Vázquez Acevedo), plasmando una parte de la realidad educativa en la que están inmersos los alumnos sordos.

Otro documento en el que nos basamos es la publicación realizada en España por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) en el año 2010, titulada “Alumnado sordo en Secundaria ¿Cómo trabajar en el aula?”. Esta publicación española tiene como objetivo ser una guía para los centros educativos, informando en primer lugar las características del alumnado sordo y, en segundo lugar, que los docentes tengan una referencia de cómo adaptarse a las necesidades educativas de los estudiantes sordos entendiendo que esto último no debe recaer en los docentes. A su vez, nos parece importante destacar con respecto a dicha publicación, la participación de distintos agentes en la elaboración de la misma, tales como federaciones y asociaciones tanto de sordos, como de intérpretes, familiares de sordos e incluso del Ministerio de Educación. Remarcar esto nos resulta importante ya que, a nuestro parecer, es desde distintas ópticas, roles y experiencias que se construyen nuevos saberes o formas de abordar determinadas situaciones complejas, una de las cuales es, sin dudas, la educación de personas sordas.

Por otro lado, hemos tomado el trabajo de Carla Salina Froste llamado “La enseñanza de alumnos sordos en la educación secundaria. Las relaciones entre los sujetos y los saberes desde las nuevas modalidades pedagógicas inclusivas” realizado en el año 2018 para ser presentado en la materia “Investigación educativa” del IPA (Instituto de Profesores Artigas”. El foco de este trabajo de investigación es tener una idea de la docencia en la inclusión de los estudiantes sordos, las características que implica la docencia con estudiantes sordos y reunir las experiencias de los docentes frente a esta inclusión. En este caso, ese trabajo se realizó solamente en el liceo N°35 IAVA por ser el pionero en implementar la modalidad de clases integradas sordos-oyentes.

## 8. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que guía y construye el análisis de este trabajo se desarrollará a lo largo de los primeros cuatro capítulos, en los que se abordan las categorías principales que conducirán a un análisis más profundo sobre la temática elegida. Es importante comenzar esta investigación con algunos conceptos claves que nos harán tener un panorama más completo. No podemos hablar de los sordos sin antes definirlos como sujetos pertenecientes a una cultura y con una lengua diferente a la de los oyentes: la Lengua de Señas Uruguaya (LSU). Esta tiene, como se desarrollará más adelante, particularidades específicas respecto de otras lenguas. A su vez, entendemos que no podemos hablar de la educación de las personas sordas sin antes hacer un repaso de la historia de la misma. Las distintas concepciones que hubo a lo largo de los años respecto a los sordos, las diferentes miradas en torno a la discapacidad y los diferentes sucesos históricos que marcaron a la Comunidad Sorda como un grupo social con un pasado complejo. Al mismo tiempo, se pretende conocer su pasado para entender su presente, un presente con logros y avances en materia de derechos pero también con falencias en lo que refiere a su reconocimiento a nivel social y cultural. Por último, será necesario hacer un recorrido de la educación de los sordos en Uruguay para dejar pronto el escenario de nuestro último capítulo.

### PARTE I

## CAPÍTULO 1: ACERCAMIENTO A LOS PRINCIPALES CONCEPTOS

### 1.1. Discapacidad auditiva

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud) en su definición del año 2019:

*“Una persona sufre de pérdida de audición cuando su umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB (decibeles)<sup>1</sup>. La pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda y puede afectar a uno o ambos oídos e implica dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes. Las personas cuya pérdida de audición es entre leve y grave pueden comunicarse mediante la palabra y pueden utilizar como ayuda audífonos, implantes cocleares, subtítulos u otros dispositivos. Sin embargo, las personas ‘sordas’ suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada, por lo cual, se comunican a menudo mediante la lengua de señas”.*

A su vez, la OMS (2019) define que las causas de pérdida de audición y de sordera pueden ser congénitas o adquiridas. Cuando hablamos de causas congénitas se hace

---

<sup>1</sup> Los decibeles son la unidad de medida de la intensidad sonora.

referencia a la pérdida de la audición en el momento del nacimiento o después. Por otro lado, las causas adquiridas hacen referencia a enfermedades o eventos en la vida de un individuo que terminan comprometiendo su audición. En los niños, la otitis media crónica es una causa común de pérdida de audición.

Antes de finalizar este apartado, nos gustaría detenernos en la definición de sordera citada al comienzo, donde dice “...las personas ‘sordas’ suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada, por lo cual, se comunican a menudo mediante la lengua de señas”. Creemos que esta definición ve a la sordera profunda como un aspecto negativo, más bien trágico, esto lo vemos en el término utilizado: “padecer”, que creemos no es el adecuado. Incluso da a entender que los únicos que utilizan la Lengua de Señas son los sordos profundos; a lo que se podría objetar que, sin embargo, la Lengua de Señas es usada también por los hipoacúsicos, a pesar de tener algún resto auditivo. Teniendo en cuenta que, muchas veces, esto se debe a un tema identitario.

## **1.2. Incompatibilidad lingüística**

El 95% de las personas sordas nacen en familias oyentes, por lo tanto es importante una lengua en común que facilite la comunicación y el vínculo del niño sordo con su entorno oyente, siendo la familia el primer círculo de contacto de cualquier niño con la realidad. El niño sordo no puede apropiarse de la lengua oral<sup>2</sup> de su entorno oyente. Según menciona Alisedo. G (2018) en su trabajo “Sordera infantil y educación. Factores de riesgo psicosociolingüístico” presentado en la UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales) en Argentina, esto da lugar a una incompatibilidad lingüística, el niño sordo no habla la lengua de su entorno oyente y quienes forman parte de este no hablan una lengua accesible al niño. Son los oyentes quienes tienen la posibilidad de usar la LSU para vincularse con el niño.

## **1.3. La Lengua de Señas**

Comenzaremos considerando la situación de las personas sordas partiendo de la anulación de su canal sensorial (auditivo-oral) natural para la adquisición de la lengua. Debido a esto la lengua oral hablada por los oyentes no puede ser adquirida por el sordo en contextos espontáneos de interacción, es decir, naturalmente.

---

<sup>2</sup> Cuando hablamos de *lengua oral* hacemos referencia, en el caso de Uruguay, al español oral hablado por los oyentes.

Sin embargo, hoy en día existe la posibilidad, gracias a la Lengua de Señas, de que el niño sordo haga el mismo camino cognitivo que hace el oyente, pero en este caso la Lengua de Señas es indispensable ya que naturalmente no tiene otras opciones. Ahora cabe preguntarnos ¿Qué es la Lengua de Señas?

De acuerdo con la lingüista Graciela Alisedo, la Lengua de Señas es una lengua viso-gestual que utiliza canales distintos a la lengua oral o fónica. Dicha lengua cumple las mismas funciones que cumple cualquier otra lengua: organizar la realidad, operar cognitivamente, pensar, emitir y recibir mensajes al infinito.

Tal como señala G. Alisedo:

*“(...)la Lengua de Señas es una lengua que se sirve de un canal diferente, extraordinario, porque no es el canal del circuito auditivo-oral de las lenguas mayoritarias. Pero que presenta las mismas funciones, la misma complejidad y la misma riqueza. Es algo para lo cual no se dispone de punto de comparación. Y lo que es único es siempre difícil de imaginar (...)” (Alisedo, s/f: pág. 7)*

Como mencionamos anteriormente, la Lengua de Señas es indispensable para el niño sordo ya que es la lengua a la que puede acceder naturalmente. El sordo no tiene la posibilidad de que la lengua oral sea su lengua natural ya que no concuerda con sus características psicofisiológicas y porque requiere de intervenciones pedagógico-clínicas para su adquisición. Sin embargo, los oyentes están en una posición distinta, no tienen ningún impedimento auditivo por lo que, cualquier lengua, incluso las lenguas de señas, puede ser adquirida naturalmente por ellos. Esto lo presenciamos en los casos de padres sordos con hijos oyentes, donde su lengua materna es la Lengua de Señas y su segunda lengua el español oral. Tal como lo entiende Alisedo (2013), solamente la Lengua de Señas es la naturalmente accesible al niño sordo como primera lengua, respetando todas las etapas de adquisición natural que caracterizan al lenguaje humano. Así las cosas, se puede afirmar que es la familia oyente quien debe adaptarse a las necesidades lingüísticas de su miembro sordo ya que este no tiene la posibilidad de oír. Sin embargo, hay posibilidad de que, tanto la lengua fónica como la lengua escrita puedan ser aprendidas por él bajo estas condiciones.

#### **1.4. Discapacidad y Deficiencia**

Cuando hablamos de *discapacidad* entramos a un terreno escabroso, esto se debe a las diferentes miradas que hay sobre la misma. Cuando buscamos la definición de discapacidad en el diccionario nos suele aparecer que hace referencia a una persona que padece una

disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo u otras tareas ordinarias de la vida.

Sin embargo, en nuestro caso abordaremos este concepto basándonos en Bernard Mottez, quien, a su vez, tiene un punto de vista similar al que plantea Andrea Benvenuto (2004) en su trabajo “¿De qué hablamos cuando hablamos de ‘sordos’?” publicado en “Ciudadano, Revista de Crítica Política y Propuesta”. Mottez realiza dos trabajos sobre discapacidad donde da cuenta de que la organización social que tenemos es una construcción social que, a su vez, es resultado de nuestras selecciones sociales.

Mottez separa tres conceptos claves: enfermo, discapacidad y deficiencia. Muchas veces, la sociedad tiende a ver a las personas con discapacidad como “enfermos”. En su trabajo, Mottez marca claramente la diferencia:

*“(…)La condición de discapacitado es muy diferente a la de enfermo. El estado de enfermo es un estado transitorio. Es un estado del cual cada uno, habitualmente, desea salir lo más rápido posible. Esto es algo positivo, y hacerlo es una obligación social. El enfermo es tratado con toda consideración y según un estatuto de excepción en la medida en que pone todo su esfuerzo en salir de este estado. Aquello de lo sufre el discapacitado no es provisorio. Si nace sordo o ciego, salvo raras excepciones, así queda. Los imperativos que resultan de esta situación física son otros. Los psicólogos clínicos que tienen contacto con los discapacitados no cesan de proclamarlo. El centro de su trabajo está aquí: el discapacitado que no ha aceptado su situación, está en conflicto permanente consigo mismo y con los otros, es infeliz, ineficaz, y vive a medias. Aceptar su estado, reconocer lo que tiene de ineluctable y de definitivo, es un imperativo de vida, así como curarse lo es para el enfermo (...)” (Mottez, 1979).*

Esta cita de Mottez nos permite diferenciar que el hecho de estar enfermo implica que en algún momento nos vamos a sentir mejor, sabemos que es algo pasajero. Mottez plantea que cuando hablamos de *discapacidad* hacemos referencia a su aspecto social y que, cuando hablamos de *deficiencia*, nos referimos a su aspecto físico.

*“(…)Se llamará discapacidad al conjunto de espacios y desempeños sociales de los que un individuo o una categoría de individuos son excluidos a causa de su deficiencia. Entendemos por lugares sociales los campos o lugares de actividad social más o menos institucionalizados definidos en términos tan simples como trabajo, educación, deporte, diversiones o religión. La discapacidad es pues el conjunto de prohibiciones y de límites a los compromisos sociales (...)” (Mottez, 1979).*

La deficiencia, en este caso la sordera, siempre según Mottez, puede ser medida objetivamente (en decibeles). Pero en el caso de la discapacidad la “regla” es la propia sociedad y en esto influyen varios factores como la cultura y los grupos sociales. Somos

nosotros mismos, los integrantes de la sociedad, quienes establecemos la condición social de una persona portadora de una deficiencia.

Podríamos decir, resumiendo, que tanto la enfermedad, como la deficiencia, hacen referencia a un estado biológico, que se encuentra en el cuerpo de la persona, mientras la discapacidad refiere más al lugar social en el que se ubica o queda ubicada la persona a partir de su deficiencia.

Con respecto al término analizado, la Ley N° 18.651 (2010), llamada “Ley de protección integral de personas con discapacidad”, dice en su artículo 2:

*“Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”.*

Es curioso el hecho de que esta “alteración funcional permanente o prolongada” es lo que termina incidiendo en esas “desventajas considerables” como la integración o la inclusión de las personas en situación de discapacidad en los distintos ámbitos de la vida. En el caso de los sordos, esta definición implica que en cierta forma no se les está reconociendo como integrantes de una comunidad lingüística minoritaria, enfocándose solamente en lo patológico, en lo faltante (en la deficiencia, en término de Mottez): la ausencia de audición. A su vez, se vuelve a utilizar el término “padecer”, lo que, como dijimos al principio, creemos que esto denota una actitud trágica frente a las personas en situación de discapacidad en este caso.

## **CAPÍTULO 2: PROYECTO DE INCLUSIÓN EN PRÁCTICAS INTEGRADORAS**

### **2.1. Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**

Nos parece apropiado iniciar este capítulo con un documento valioso para las personas en situación de discapacidad respecto a su inclusión en los centros educativos. Como resultado de la Ley 18.651, surge el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos” (2017), que plantea la necesidad de que los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (público y privado), así como los Centros de Educación Infantil Privados y los Centros de Educación No Formal cuenten con una guía de referencia y de consulta en relación a las buenas prácticas y los estándares de atención a las personas con discapacidad. Este protocolo menciona que “...los

*Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.”(Pág 2)*

Dicho decreto surge por parte del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y del MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) del Uruguay.

Para comprender mejor a qué hace referencia lo anterior, optamos por exponer las medidas que este protocolo planea adoptar, entre ellas:

*“a) facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de su movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.*

*”IV) que se debe prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación en todos los niveles y para toda la vida, para facilitar su formación efectiva;*

*”V) que se deben promover los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión;*

*”VI) que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;*

*”VII) que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria, ni terciaria, por motivos de discapacidad”(Pág 2)*

Creemos que es este uno de los documentos más importantes a tener en cuenta, tratándose ni más ni menos que de un decreto (N° 72/017). Estamos de acuerdo con todo lo que plantea porque es lo que debería suceder en la realidad. Si bien en la educación, de acuerdo con lo que plantea el documento analizado, se pretende una total inclusión para las personas en situación de discapacidad, la realidad nos muestra que no dejamos de posicionarnos respecto a una mera integración. Cuestión que analizaremos en el apartado siguiente.

## 2.2. Principales diferencias entre los conceptos

Debemos mencionar que el significado de estos dos vocablos es similar, incluso como verbos se los usa de manera indistinta, a veces como sinónimos, aunque para los grupos sociales involucrados la filosofía que representan es totalmente diferente, sin importar lo parecidos que puedan ser sus objetivos. A continuación repasamos las principales diferencias entre inclusión e integración, basándonos en el cuadro comparativo extraído del primer volumen del Manual do Midia Legal (2005) escrito por la activista brasileña de derechos humanos Claudia Werneck.

<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>INCLUSIÓN</b>
La inserción es parcial y condicionada (los niños “se preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).	La inserción es total e incondicional (los niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular).
Pide concesiones a los sistemas.	Exige rupturas en los sistemas.
Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas “ganan” más).	Cambios que benefician a toda y cualquier persona (no se sabe quién “gana” más, sino que TODAS las personas ganan).
Se contenta con transformaciones superficiales.	Exige transformaciones profundas.
Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hacen solamente ajustes.	La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS.
Defiende el derecho de las personas con discapacidad.	Defiende el derecho de TODAS las personas con y sin discapacidad.
Inserta a los sistemas grupos de “excluidos que puedan probar que son aptos” (sobre este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de inclusión).	Trae para dentro de los sistemas los grupos “excluidos” y, paralelamente, transforma esos sistemas para que se vuelvan de calidad para TODOS.

El adjetivo integrador es utilizado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas (escuela integradora, empresa integradora, etc.).	El adjetivo inclusivo es utilizado cuando se busca calidad para TODAS las personas con o sin discapacidad (escuela inclusiva, trabajo inclusivo, recreación inclusiva, etc.).
Como reflejo del pensamiento integrador, podemos citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (ejemplos: sordos se concentran mejor; ciegos excelentes masajistas).	Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos, etc.).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No quiere disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.
La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser para uso del adjetivo integrador.	No se caracteriza apenas por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente.
Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizando, por ejemplo, otras formas de comunicación como las señas. Sería un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad rodeadas por los que presentan discapacidad.	A partir de la certeza que TODOS somos diferentes, no existen “los especiales”, “los normales”, “los excepcionales”, lo que existen son personas con discapacidad.

A partir de este cuadro observamos que hoy en día lo que se hace en educación media dentro del contexto analizado en este trabajo corresponde más que nada a prácticas integradoras, que si bien pretenden incluir, no llegan a hacerlo en los hechos, por lo que terminan siendo meramente integradoras, conformando una falsa inclusión. Sin embargo, también podríamos verlo desde una óptica diferente y decir que para llegar a esa inclusión total es necesario que haya en primer lugar una integración. Ya que, en la medida en que se comparte con el otro es que se pueden observar e identificar las necesidades de ese otro. La integración en este caso sería la base o el puntapié inicial para llegar a una total inclusión.

## CAPÍTULO 3: HISTORICIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS A NIVEL GLOBAL

### 3.1. Introducción a la historia de la Comunidad Sorda

Es importante mencionar que la *discapacidad* es un término que ha ido variando a lo largo de la historia, siempre vinculado con el estigma y las concepciones negativas. Esto es algo notorio en la historia de la Comunidad Sorda. Por lo tanto, realizaremos un recorrido de la historia de la Comunidad Sorda donde se tomará como referencia cronológica el libro de Rodrigo González (2013) llamado *Historia ilustrada de la Comunidad Sorda* y el libro de Graciela Alisedo y Luis Morales (2021) titulado *Interpretación y Lengua de Señas. Problemáticas y desafíos de una forma particular de la traducción*. Primero comenzaremos situándonos en la Antigüedad, donde las personas con discapacidad eran eliminadas y víctimas de sacrificios humanos, relacionando la discapacidad a un castigo de los dioses. Esto llevó a que la misma sociedad rechazara a los portadores de una deficiencia, viendo a las personas con discapacidad como anormales. En esta época, se promulgaron leyes que declaraban incapaces a las personas con cualquier tipo de discapacidad.

Si seguimos recorriendo la historia podemos observar las diferentes prácticas y concepciones que hubo respecto a la sordera en distintos países. En 1760, aparece el término “sordomudo” el cual se utilizaba como sinónimo de idiota, ya que eran considerados enfermos mentales. En India, en el año 1500 a.C. las personas sordas no tenían permitido tomar decisiones legales ni participar activamente en la sociedad ya que los hindúes creían que en una vida anterior estos habían pecado. En Esparta, en el siglo VII a.C. el infanticidio estaba permitido por el Estado e incluso en muchas partes del mundo antiguo, las personas con discapacidad eran rendidas como sacrificios rituales a sus divinidades. En la Edad Media, se continúa con la creencia de que la sordera era un castigo divino, los padres o familias con sordos los abandonaban en monasterios donde los monjes los acogían. Sin embargo, tal como mencionan Alisedo y Morales (2021), la actitud hacia los niños discapacitados cambia a pesar de la pobreza. Es allí mismo, en los monasterios, que comenzaron a formar comunidades sordas que se comunicaban por medio de la Lengua de Señas. De hecho, aquella forma de comunicación no era algo nuevo para los monjes ya que ellos también se comunicaban por señas debido a la regla del silencio, por la que no podían hablar oralmente. El interés de los monjes al observar esta lengua creció y comenzaron a buscar formas de comunicarse con los sordos que la hablaban.

En la Edad Moderna se dan cambios culturales importantes, la sociedad cambia su mentalidad, se deja de lado el “teocentrismo” y se da paso a las ideas humanistas de la antigüedad. A esto se le llamó Renacimiento. Se implantó una nueva forma de ver el mundo y la humanidad donde hay un progreso en los conocimientos de las artes, la política y las ciencias.

### **3.1.1. El acercamiento de los sordos a la educación. O: el acercamiento de la educación a los sordos**

Siempre de acuerdo con los autores que venimos citando, este cambio de mentalidad dio pie a un cambio en la forma de ver a las personas sordas. Fue por tanto un momento clave para mejorar su educación. Girolamo Cardano (Italia, 1501-1576) fue la primera persona que pensó que era posible educar a los sordos. Era médico, conocía los órganos de los sentidos y creía en la capacidad intelectual de los sordos afirmando que se podía hacer oír al sordo mediante la lectura y hacerle hablar mediante la escritura.

Señalan Alisedo y Morales (2021) que, en España, el monje benedictino Pedro Ponce de León (1520-1584) fue uno de los primeros en buscar estrategias y métodos para educar a los sordos. Comenzó a educar a los hijos sordos de una familia adinerada ya que la educación no era accesible para todas las familias, sólo para las que podían pagar tutores para sus hijos. Cuando se dieron cuenta que Pedro Ponce de León logró avances en la educación de estos niños, otras familias llevaron a sus hijos para que recibieran la misma educación. Lo que él utilizaba era el alfabeto manual que ya era utilizado por los clérigos. Utilizaba un método que comprendía la dactilología, la lectura, la escritura y el habla. La dactilología no era la lengua de señas natural, como creían las personas, sino solamente un sistema de representación de las letras de las lenguas orales-escritas mediante las manos.

El español Juan Pablo Bonet (1573-1633) logopeda y pedagogo, autor de la obra “Reducción de las letras a sus elementos primitivos y arte de enseñar a hablar a los mudos”, publicada en 1620, explica el método de enseñanza oral mediante el alfabeto manual, dicha publicación trata sobre la educación de los sordos. Bonet basó su método en el de Pedro Ponce de León.

Por otro lado, en Inglaterra, John Wallis (1616-1703) fue quien incursionó en la idea de la pedagogía táctil a través de las vibraciones que se dan con la producción de fonemas sonoros poniendo la palma de la mano del sordo sobre la laringe. También creó un alfabeto

táctil con el fin de llegar a la oralización del sordo a través de la realización de las letras sobre la mano o sobre la cara.

Estos son algunos de los impulsores de la educación de los sordos, hay otros como Juan Conrado Amman, Jacob Rodrigues Pereira, Ernaud, Holder y Delgamo. Según Alisedo y Morales (2021), el nacimiento de este tipo de pedagogías para con los sordos es llamado “preceptorado especializado”. Las personas que podían pagar este tipo de educación eran pocas: familias adineradas, de clase social alta. El educador solo podía estar con un niño por vez, máxime dos, ya que se necesitaba estar de frente para enfocarse en la lectura labial. De esta forma, según los autores citados, el éxito del alumno sordo estaba ligado al éxito de su educador y es por eso que todos se esmeraban en buscar alternativas y métodos para la educación de los mismos.

De acuerdo con la bibliografía analizada, es en París, en 1760, que el Abate Charles Michel de L’Epée (1712-1789) conoció a dos gemelas sordas de una familia pobre. Le encomendaron a de L’Epée la educación de estas niñas y comenzó a tener contacto con ellas, es de esta forma que descubrió la lengua de señas y se convenció de que era posible educarlas mediante la misma. Él fue quien formó la primera institución pública en su propia casa para recibir y educar a los niños sordos con sus propios recursos. Su propuesta educativa fue tan exitosa que la sociedad quedó asombrada de ver que los sordos franceses podían leer y escribir ya que desconocían la capacidad de los sordos de ser educados. Varios sordos de la época, ex alumnos de la escuela de sordos, fueron destacados intelectuales. Se termina convenciendo al gobierno francés para que apoye a la escuela de sordos a la que llegaban niños de todo el país para que fuesen educados. Incluso, la institución fue visitada por representantes de monarquías de otras naciones europeas para conocer su método de enseñanza y llevarlo a diferentes partes de Europa y más tarde a Estados Unidos.

El Abate de L’Epée fue uno de los primeros interesados en entender y aceptar la lengua de señas. Si bien su propósito era que los sordos conocieran la Biblia y pudieran confesarse, se convirtió en uno de los primeros oyentes en aprender la lengua de señas e impulsar una educación colectiva para los sordos sin importar la clase social a la que pertenecieran. Fue su método el que permitió a los sordos leer y escribir, dándoles la posibilidad de acceder a la educación. También se dedicó a la formación de maestros para sordos y para el año 1789 ya había 21 escuelas esparcidas por Francia y Europa.

Por otro lado, según se refieren en la bibliografía que nos sirve de guía, en Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) educador oyente, pionero de la educación en Lengua de Señas para los sordos de Estados Unidos conoce a una niña sorda llamada Alice Cogswell y busca una forma de comunicarse con ella. Comienza a investigar cómo podría educarla probando diferentes formas, una de ellas fue utilizando un papel y un lápiz y señalando cosas que ella veía. Vio un avance con Alice en el que ella comprende la palabra “sombbrero” y reconoce el objeto. Luego le enseñó a escribir su nombre, esto despertó su interés e hizo que se dedicara a la educación de los sordos. En esa época no existían instituciones dedicadas a la enseñanza de sordos, por lo tanto Gallaudet viaja a Europa para estudiar y conocer los métodos de las escuelas de sordos europeas. En este viaje se encuentra con que algunos docentes no estaban dispuestos a compartir sus métodos de enseñanza y preferían mantenerlos en secreto, tal como le sucedió en Londres en la escuela de sordos Braidwood. De todas formas siguió buscando hasta que conoció a tres maestros franceses, R. Sicard que era un destacado gramático de la época y continuador de la obra de L’Epée y Laurent Clerc (alumno sordo de Sicard) que era profesor del Instituto de París que estaba en Londres dando conferencias sobre su método educativo en las escuelas de sordos. Gallaudet viaja a París para conocer el método francés desarrollado por de L’Epée. Luego de dos meses de observación, vio cómo era el método de trabajo realizado con los estudiantes sordos y aprendió sobre la lengua de la comunidad de sordos francesa. Luego, volvió a Estados Unidos acompañado por Laurent Clerc, quien se convirtió en su asistente para la creación de una escuela de sordos allí, en Estados Unidos. En 1817, en Hartford, Gallaudet y Clerc fundaron la primera escuela para sordos de Estados Unidos. Fue en el año 1864 que se creó la primera y única universidad para personas sordas del mundo que actualmente se llama “Universidad de Gallaudet”, en honor al fundador de la educación de sordos en el país.

Según muestran los autores mencionados, se puede apreciar que, como Gallaudet se va con Clerc a Estados Unidos a fundar la primera escuela para sordos, en sus inicios la base de la ASL (American Sign Language, por sus siglas en inglés-) fue la LSF (Lengua de Señas Francesa), lo que posteriormente fue llamado “francés señado”, el cual fue dejado de lado con el tiempo debido a que se desnaturalizaba la Lengua de Señas tratando de amoldarse a las estructuras de la lengua francesa, tornándose molesto y pesado. Para el año 1830 se abandonó esta forma dando lugar a una Lengua de Señas natural de los sordos. Se marca así una gran diferencia entre la lengua hablada de forma oral y la Lengua de Señas. Veremos las consecuencias que esto trajo más adelante.

### **3.1.2. Los inicios del Método oralista en el mundo**

Como detallan los autores que nos sirven de guía, en la segunda mitad del siglo XIX la educación de las personas sordas en Estados Unidos había avanzado, consolidado y tomado mucha más fuerza. Pero en ese mismo momento, otro grupo de maestros oyentes, los cuales estaban en contra de la Lengua de Señas, se inclinaban por el “oralismo”, un método que deja de lado la lengua de señas como método de enseñanza para los sordos. Este método establece que la comunicación entre sordos debe realizarse exclusivamente por medio de la palabra y la lectura labial. En este grupo de maestros cabe destacar las figuras de Alexander Graham Bell (1847-1922) logopeda y científico británico inventor del teléfono, y el alemán Samuel Heinicke (1727-1790) educador oralista fundador de las primeras escuelas para sordos en Alemania que opinaba que el pensamiento abstracto era sustentado por la lengua hablada, por lo cual, a los sordos se les debía enseñar a hablar la lengua oral para que pudieran adquirir el pensamiento abstracto.

De acuerdo con Alisedo y Morales, es en este momento que comienza una lucha de métodos, por un lado el método francés de L'Épée basado en la lengua de señas como forma de educar a los sordos y, por otro lado, el método alemán basado en el oralismo planteado por Heinicke con una forma fonocentrista de ver la educación de los sordos, es decir, una mirada del lenguaje que pone a la lengua fónica como la única posibilidad.

Cabe destacar que el método francés tuvo resultados más exitosos que el oralista y era más difundido a nivel mundial. Sin embargo, para estos oralistas, había que buscar una forma de frenar el método francés e imponer el método oralista en todas las escuelas de “sordomudos” del mundo.

### **3.2. Congreso de Milán como consolidación del método oralista**

Según menciona Alejandro Oviedo (2006), en 1880, en Milán (Italia) se dio el Segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos. Este congreso es considerado un suceso oscuro en la historia de los sordos ya que implicó la eliminación de la Lengua de Señas de la enseñanza de los sordos y la imposición del habla. Si bien ambos métodos tenían sus defensores, lo cierto es que el método francés era mucho más exitoso que el alemán y muchos de los oralistas se apoyaban en la utilización de las señas para su enseñanza pero no lo reconocían ni lo declaraban en público. Fue durante la segunda mitad del siglo XIX que el oralismo, es decir, la enseñanza del habla, fue tomando más fuerza y comenzó a mostrarse

como el método más adecuado para la educación de los sordos. Mientras tanto, en Estados Unidos seguía siendo el de la Lengua de Señas, basado en el método francés.

Según explica el referido autor, el Comité Organizador de este Congreso estaba formado totalmente por maestros oyentes. Al comenzar, se registraron delegados de nueve países: Francia, Italia, Suiza, Suecia, Inglaterra, Alemania, Holanda, Austria y Estados Unidos, todos ellos oyentes. Algunos maestros sordos, a pesar de no haber recibido invitación alguna al congreso se presentaron de todas formas y fueron admitidos, pero no como delegados, por lo cual no tenían voto ni forma de hacer valer su opinión.

El objetivo de dicho Congreso era la exclusión de la Lengua de Señas de las escuelas y, para asegurarse de ello, se invitó a una mayoría aplastante de delegados a favor del oralismo. Entre los 164 delegados invitados, había 66 italianos y 56 franceses (el 74% de la audiencia) declarados oralistas.

El Congreso duró varios días en los que se fueron votando una serie de ocho resoluciones que habían sido repartidas entre los delegados. De estas ocho resoluciones, sólo la tercera fue votada con unanimidad. Las resoluciones de dicho Congreso fueron descritas por Oviedo. A en su artículo del año 2006 presentado en Berlín.

Estas resoluciones fueron:

- 1) *En el convencimiento de la indiscutible superioridad de la lengua oral sobre la de señas, declara el Congreso que el uso de la lengua hablada en la enseñanza y formación de los Sordomudos debe preferirse al de la lengua de señas“. Esta primera resolución se aprobó con 160 votos a favor y 4 en contra (con las protestas de los representantes de Suecia y de los Estados Unidos).*
- 2) *En el convencimiento de que el uso simultáneo de la lengua de señas y de la palabra hablada tiene la desventaja de que a través de ello se ven afectadas el habla, la lectura labial y la claridad de los conceptos, propone el Congreso que se prefiera el método de articulación (hablada) puro. Votada con 150 votos a favor y 16 en contra.*
- 3) *Considerando que un gran número de sordomudos no están recibiendo los beneficios de la instrucción, y que esta situación es producto de la impotencia de familias e instituciones, recomienda que los gobiernos tomen las medidas necesarias para que todos los sordomudos sean educados. Aprobado por unanimidad.*
- 4) *En el convencimiento de que las clases para los sordomudos deben ser impartidas en lengua hablada, declara el Congreso*

1. *que el medio más efectivo de lograr que los sordomudos lleguen a apropiarse del habla cotidiana, es el método intuitivo, que está formado, en primer lugar, por la palabra hablada; y después, por la descripción, a través de la escritura, de objetos y acciones que se han mostrado ante los ojos de los alumnos.*
2. *también que la enseñanza de las formas gramaticales al sordomudo debe realizarse, en el primer período, o maternal, únicamente a través de ejemplos prácticos, mientras que en el segundo período debe asistirse al sordomudo para que deduzca de esos ejemplos ya las reglas gramaticales. Todo debe hacerse, sin embargo, observando la mayor sencillez y la mayor claridad posible.*
3. *que los libros escritos con palabras y en formas de lenguaje conocidas por el alumno, pueden ser puestas en sus manos en cualquier ocasión.*
  - 5) *Considerando que el deseo de contar con libros lo bastante elementales como para ayudar al desarrollo gradual y progresivo del lenguaje, recomienda al Congreso que los maestros del sistema oral se apliquen al trabajo de obras especiales en la materia.*
  - 6) *Considerando los resultados obtenidos por numerosas investigaciones hechas con sordomudos de todas las edades y condiciones tiempo después de que han dejado la escuela, y quienes, al ser interrogados acerca de varios temas, han respondido correctamente, con suficiente claridad de articulación, y han leído los labios de sus interrogadores con la mayor facilidad, declara 1. que los sordomudos educados a través del método oral puro no olvidan, al abandonar la escuela, el conocimiento que han adquirido allí, sino que lo siguen desarrollando a través de la conversación y la lectura, 2. que en sus conversaciones con personas hablantes ellos se sirven únicamente de la lengua hablada 3. que el habla y la lectura labial, al contrario de perderse, se desarrolla con la práctica.*
  - 7) *Considerando que la educación de los sordomudos a través del habla tiene requerimientos especiales, y considerando también la experiencia de la mayoría de los maestros de sordomudos, declara*
    1. *que la edad más favorable para admitir un niño sordo en la escuela es entre 8 y 10 años,*
    2. *que el período de permanencia en la escuela debería ser de siete años como mínimo, aunque ocho años serían preferibles,*
    3. *que ningún maestro puede dirigir clases del método oral puro con más de diez niños a la vez.*
  - 8) *Considerando que en la aplicación del método oral puro en aquellas instituciones donde todavía no está en pleno funcionamiento, es necesario tomar medidas de prudencia para su puesta en ejecución progresiva y gradual, recomienda*
    1. *que los niños recién admitidos sean reunidos en una misma clase, exclusiva de ellos, donde se les pueda instruir a través del habla,*

2. *que estos niños sean separados totalmente de aquellos demasiado avanzados como para comenzar a recibir educación exclusivamente oral, y cuya educación deberá ser finalizada con señas.*
3. *Que cada año se abra una nueva clase según los principios del método oral, hasta que todos los antiguos alumnos, que son enseñados a través de señas, hayan terminado completamente su escolaridad.*

Las consecuencias de este congreso fueron terribles para la educación de los sordos. Finalizado el mismo, se publicaron estas resoluciones en los periódicos europeos más importantes, lo cual generó una oleada de reformas en todas las escuelas de sordos de Europa. Cesó la contratación de maestros sordos. El tiempo antes dedicado a la enseñanza de las asignaturas se dejó de lado y se suplantó, gradualmente, hasta llegar a dedicarse por completo a la enseñanza del habla, determinando asimismo un descuido en la enseñanza de la escritura.

Pocos años después del Congreso de Milán ya no quedaban maestros sordos en las escuelas de Europa. Los alumnos sordos dejaron de tener referentes sordos exitosos para su vida como adultos. Esto llevaba, a su vez, a que algunos niños sordos creyeran que de adultos volverían a escuchar, y en otros, la idea de que no iban a llegar a adultos, que iban a morir antes. Los resultados del método oralista, es decir, de la enseñanza del habla, fueron mediocres, sin grandes resultados. Tal como dice Oviedo (2006), los niños egresados de las escuelas oralistas tenían habilidades correspondientes a edades muy inferiores y muchos mostraban grandes problemas psíquicos. Es importante recordar que la mayoría de las cosas mencionadas anteriormente tienen vigencia hasta hoy día, donde en la mayor parte del mundo, las escuelas oralistas para sordos siguen siendo la norma.

A su vez, cabe preguntarse cómo este congreso pudo pesar tanto y tener tanto efecto en la educación de los sordos, y para esto, nos remitiremos a las palabras de Oviedo (2006):

*“Una década más tarde, las escuelas que defendían el uso de la lengua de señas habían sido literalmente barridas de Europa, y el oralismo se expandía por otros continentes. La respuesta no es simple, pero debe tomar en cuenta que semejantes cambios se dan únicamente cuando los sustenta una manera generalizada de ver el mundo, es decir, cuando los apoya un enorme sector de la población. El oralismo, según explican varios estudiosos (Lane 1993, Ladd 2003), es la manifestación de la mentalidad colonialista mundial, que bajo otras caras se llama también racismo, sexismo, neoliberalismo, fascismo. En el pequeño ámbito de la Sordera se llama oralismo, y lo consagró el Congreso de Milán.”*

### **3.3. Respuestas de la Comunidad Sorda al oralismo impuesto**

Tal como veníamos mencionando, las consecuencias del Congreso de Milán fueron más que negativas por la imposición del oralismo como único método efectivo de enseñanza y aprendizaje de los Sordos en el mundo, salvo en Estados Unidos, único país en no dar el brazo a torcer y continuar con el método francés.

Mencionando nuevamente el aporte que hace Rodrigo González (2013) en su breve relato sobre la historia de la Comunidad Sorda llamado *Historia ilustrada de la Comunidad Sorda*, en 1951, en Roma, surge la Federación Mundial de Sordos como resultado de las asociaciones y federaciones de sordos de distintos países que tenían la necesidad de crear una organización internacional que los representara y defendiera sus derechos. La Lengua de Señas seguía estando prohibida y a raíz del método oralista es que se observó un nivel importante de analfabetismo. En 1955, William Stokoe (1919-2000) comienza a trabajar en la Universidad de Gallaudet como docente de inglés para los alumnos sordos y queda asombrado por la ASL (Lengua de Señas Americana, por sus siglas en inglés) por lo cual comienza a investigarla. En 1960, Stokoe presenta su monografía llamada “Estructura de la Lengua de Señas”. Sus investigaciones despertaron el interés en otros lingüistas por investigar las lenguas de señas y, poco a poco, cada vez más personas se acercaron a conocer esta lengua. Las comunidades sordas aprovecharon esta situación para reivindicar su derecho a la lengua de señas en la educación y su reconocimiento legal. Poco a poco la comunidad comienza a emerger, primero con el apoyo de los lingüistas y la creación de los primeros diccionarios a partir de 1965, y luego con las movilizaciones de las comunidades sordas por la inclusión de la lengua de señas en las escuelas de sordos de Estados Unidos y Europa. Sin embargo, en América Latina comenzaron más tarde a fines de los 80 y continuaron en los 90. Siguiendo la cronología expresada por González. R (2013) en su libro ya mencionado anteriormente, el método oralista estaba en decadencia, siendo sustituido por el “método bilingüe”, el cual implica la lengua de señas como primera lengua para enseñar a los sordos, y al idioma mayoritario como una lengua extranjera.

### **3.4. A modo de reflexión**

Lo que intentamos a lo largo de este capítulo fue visualizar, brevemente, el recorrido histórico de la comunidad sorda vinculándolo en especial con la educación y la Lengua de Señas. Esto obliga a replantear ciertos términos utilizados hasta hoy día en Uruguay, como lo es la palabra “sordomudo”. A pesar de que en el año 2001 a través de la Ley 17.378 se

reconoció 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 y, a pesar de que el término *sordomudo* fue modificado del Código Civil en el año 2002, la sociedad suele llamar a los sordos de esta forma. Cabe aclarar que hoy en día no se utiliza con una connotación denigrante como en la antigüedad, pero sí denota un desconocimiento sobre el tema y cierta proximidad con concepciones del pasado, como por ejemplo el hecho de la presencia o ausencia del habla como factor determinante. Aunque parezca extraño, en algunos ámbitos, todavía es necesario explicar que ser sordo y ser mudo son cosas diferentes. Y que las personas sordas no son mudas, simplemente al no escuchar, no pueden reproducir los sonidos que los oyentes reproducimos por imitación de nuestro entorno oyente. Es decir, los sordos no tienen ningún problema en su aparato fonador. En efecto, tal y como sostiene Benvenuto (2004, 87):

*“El hecho de que un sordo pronuncie mal la lengua oral, no es debido a un problema del aparato fonatorio, sino a la deficiencia de audición que le impide aprender los sonidos de una lengua de manera natural”.*

Es para ponerse a pensar, que a pesar de haber reglamentaciones y leyes en pro de mejorar la situación de las personas sordas y darles su lugar como sujetos de derecho, todavía sean, en más de un aspecto, una comunidad desconocida e incomprensida por el resto de la sociedad.

## **CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN DE LOS SORDOS EN URUGUAY**

La información sobre la educación de los sordos en Uruguay es bastante escasa. Al igual que en casi todo el mundo, desde los inicios la escuela de sordos fundada por Ana Bruzzone de Scarone, en 1910, en Uruguay la Lengua de Señas estaba censurada, prohibida, sin ningún tipo de formalidad. Se creía que el uso de la misma perjudicaba el aprendizaje de la lengua oral, que se consideraba la forma de paliar el déficit auditivo, en gran parte como consecuencia del Congreso de Milán en 1880.

Según algunos trabajos y testimonios orales, un número no definido de niños sordos uruguayos pertenecientes a familias de clase alta se educaron en escuelas especiales argentinas, que funcionaban como internados en Buenos Aires. Es importante decir que cuando hablamos de educación de los sordos en Argentina hablamos de una educación puramente oralista. Tal y como nos cuentan Alisedo y Morales (2021) los primeros intentos educativos formales en Uruguay van de la mano del profesor Manuel Collazo y de Villar,

quien creó en la Escuela N°13 de su época una clase dedicada a la educación de los sordos. Es a causa de esta iniciativa de Collazo que las autoridades de la educación del momento deciden fundar en el año 1891 el Instituto de Sordomudos anexo a la Escuela N°13 al cual solo concurrían varones y que funcionó hasta el año 1894. Más adelante, Madeleine de Larnaudie fundó otro instituto con el mismo fin. No cabe dudas que la creación de estos institutos fomentó la agrupación de los sordos desarrollándose en ellos, casi con seguridad, la Lengua de Señas Uruguaya.

#### **4.1. Educación Primaria para sordos en Uruguay**

Según la página web de la Escuela N° 197 Ana Bruzzone de Scarone<sup>3</sup>, el 25 de julio del año 1910 se abre en Montevideo el Instituto Nacional de Sordomudos, la primera escuela de sordos en el país donde anteriormente funcionaba un sanatorio. Allí los estudiantes estaban internados o medio pupilos. Su primera directora fue Ana Bruzzone, que se había formado gracias a una beca en la ciudad de Buenos Aires, junto con otras maestras. En el año 1911 se imparte el primer curso de capacitación para maestros sordos. En 1917 se registra el primer grupo de alumnos sordos que concurren a la Escuela Industrial (UTU). En 1920 se separan los institutos de niñas y varones y la escuela para varones pasa a funcionar en la calle 8 de Octubre esquina Garibaldi. Para el año 1928, la maestra Ana Bruzzone de Scarone culmina su labor quedando como directora la Prof. Antonia Lombardi de Martínez. En este mismo año se crea ASMU (Asociación de Sordomudos del Uruguay), que en el 2000 cambia su nombre a ASUR (Asociación de Sordos del Uruguay) debido a su reconocimiento legal, tanto en la Ley 17.378 que reconoce la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas, como también en el Código Civil, donde el término sordomudo es eliminado. A nuestro entender, eliminar de ese texto jurídico la parte de “mudo” fue un reconocimiento, fue dar cuenta de la existencia de una comunidad con una lengua propia.

Volviendo a la historia del Instituto Nacional de Sordomudos, en 1937 cambia su nombre por el de *Escuela de Sordomudos*. Su entonces director, Agustín Scarone, se retira y se fusionan las escuelas de niñas y varones en el edificio actual de la calle Urquiza. En 1938 se suprime el régimen de internado y se seleccionan familias para el cuidado de alumnos del interior. En 1960 se le asigna el nombre de “*Ana Bruzzone de Scarone*”. Un año después pasa a llamarse *Escuela de Fonoaudiología*. En 1981 el centro educativo cambia nuevamente su nombre por *Escuela N° 197 “Ana Bruzzone de Scarone” para Discapacitados Auditivos*.

---

<sup>3</sup> Véase en: <https://eduescuela197.weebly.com/resentildea-histoacuterica.html>.

Actualmente, la escuela lleva el nombre de su primera directora, Ana Bruzzone de Scarone. Como se señaló más arriba, esta institución no escapó, a lo largo de muchas décadas, a los lineamientos mundiales en materia de educación de sordos, es decir, al imperio del oralismo en la educación de esta población, y representó, durante 86 años, la única posibilidad para los sordos de acceder a la educación formal.

Tal cual se expresó, el método utilizado en esta escuela, desde sus inicios hasta bien entrada la década de 1980, fue únicamente el oral, es decir, el método alemán que no permitía el uso de la LSU. En la escuela este método se implementaba a través de diferentes técnicas: lectura labial, adiestramiento auditivo, articulación y estructuración del lenguaje. Esto se debe a la mirada clínica que se tuvo respecto a la sordera, una mirada que pone a la persona sorda como algo que debe ser reparado y rehabilitado, centrándose en su déficit y no atendiendo a sus capacidades, como lo es el uso de una lengua propia, la LSU.

Sin embargo, durante todo ese periodo, los alumnos sordos se comunicaban en LSU de forma clandestina, a escondidas, fomentando así su propagación. Esto dio pie a que con el tiempo la misma comunidad, poco a poco, se replanteara el valor de la misma. Proceso que culminó en que luego muchos de sus integrantes se transformasen en militantes a favor del reconocimiento de la LSU como su lengua natural.

Vale la pena reiterar una vez más que, antiguamente y durante muchos años, el método adoptado en Primaria por el sistema educativo de nuestro país para la población sorda fue exclusivamente el oralismo. Sin embargo, no fue sino hasta el año 1987 en que la Escuela N° 197 de Montevideo junto con las de otros departamentos (Salto, Rivera y Maldonado) pertenecientes a la Educación Especial llevaron a cabo el proceso de un programa basado en el bilingüismo LSU - Español. Dicha propuesta surge a raíz de que el Consejo de Educación Primaria aprobó la “Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo”. Este plan consiste en la convivencia de la cultura sorda con la cultura oyente.

## **4.2. Intérpretes de Lengua de Señas Uruguay**

La figura del ILSU (Intérprete de Lengua de Señas Uruguay) en el ámbito educativo surge para permitir la comunicación entre el alumnado sordo y los docentes oyentes. Es el nexo lingüístico entre dos comunidades, manejando tanto el español como la Lengua de Señas. Según Alisedo, G y Morales, L (2021) la formación profesional del ILSU surge en 1991 en CINDE (Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda) cuyo objetivo

es, hasta el día de hoy, generar accesibilidad para la comunidad sorda de diferentes formas: cursos básicos de LSU, curso de idóneo en LSU, formación de Intérpretes de Lengua de Señas y profesorado de LSU para las personas sordas.

Según Peluso. L (2020) en *La escritura y los sordos*, en el ámbito universitario no es hasta el año 2003 en que se aprueba la creación de la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU-Español-LSU en la UdelaR (Universidad de la República) que recién comienza a dictarse de forma efectiva en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el año 2009.

### **4.3. Educación Media**

La comunidad sorda en edad de estudiar en el Ciclo Básico tuvo que esperar hasta 1996 para tener la oportunidad de ingresar a la educación media de forma masiva, pues antes algunos sordos lo habían hecho pero de manera aislada y siempre en clases de oyentes y sin intérpretes. La experiencia bilingüe se implementó en el Liceo N°32 “Guayabos” de Montevideo y allí se comienza a poner en práctica el programa educativo para sordos aprobado por el CES (Consejo de Educación Secundaria). En este programa la Lengua de Señas es reconocida como la lengua natural de las personas sordas, arraigando el derecho de los sordos ser educados en su propia lengua. Asimismo, el español se trabajó en aquella experiencia como segunda lengua.

En sus comienzos, durante un brevísimo lapso, el Liceo N°32 funcionaba con alumnos sordos y oyentes integrados, pero luego de unos meses de iniciadas las clases en 1996, primer año de la experiencia, esto cambió, creándose grupos de sordos por un lado y de oyentes por el otro. Este liceo tiene hoy la particularidad de que algunas materias son dictadas en español por los docentes pero, a su vez, hay materias dictadas en LSU por docentes sordos y en ambos casos está el ILSU en el aula. Es importante destacar que en dicho liceo hay cursos de LSU dentro de la currícula estudiantil de los sordos, lo que hace que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo y formal de su propia lengua. Asimismo, creemos que este espacio termina siendo un espacio de reivindicación de la comunidad sorda y de la Lengua de Señas como su lengua natural.

Es en ese ámbito donde, poco a poco, la LSU empieza a crecer, enriquecerse y complejizarse, ampliando su vocabulario y superando el uso coloquial e instrumental de sus

comienzos hasta un nivel académico que seguirá en ascenso como resultado de la conquista de nuevos espacios educativos, como veremos a continuación.

#### **4.4. Educación Media Superior**

Los estudiantes sordos que comenzaron sus estudios en 1996 en el Liceo N° 32 “Guayabos” pudieron continuarlos en 1999 en el Liceo N° 35 IAVA “Instituto Alfredo Vásquez Acevedo”. Este centro adoptó el mismo abordaje y metodología de trabajo con los estudiantes sordos, contando con la figura del ILSU. A partir de entonces los estudiantes sordos lograron acceso a estudios preuniversitarios.

En el Liceo N°32 los grupos de Ciclo Básico son exclusivos para estudiantes sordos; por su parte, en el IAVA, en 4to año continúan organizándose de esta forma. Sin embargo, al ingresar a 5to año, cada estudiante debe elegir una orientación. Una vez hecha dicha elección, en las asignaturas de tronco común continúan en grupos solo de sordos, mientras que en las asignaturas específicas de cada orientación los estudiantes sordos se integran con los grupos oyentes. Esta forma de trabajo responde a que la poca cantidad de estudiantes sordos que llegan a 5to y 6to además de la diversidad de orientaciones no permite armar grupos solamente de sordos en los últimos dos años del Bachillerato.

#### **4.5. UTU**

En el año 2006 empiezan las primeras experiencias de estudiantes sordos en la UTU (Universidad de Trabajo del Uruguay) junto con ILSU en el aula. Esta experiencia comenzó en la IEC (Instituto de Enseñanza de la Construcción), luego en el Instituto Superior Brazo Oriental, y luego se abrió paso a nivel nacional permitiendo que la comunidad sorda uruguaya tenga acceso a este tipo de formación en cualquier centro de cualquier departamento del Uruguay.

#### **4.6. UdelaR**

El primer concurso universitario para ILSU se realizó en el año 2003 en la Facultad de Psicología - UdelaR, ya que se había inscripto una estudiante sorda. Sin embargo, en otras facultades también hubo algunas experiencias menos conocidas como la de un colega que interpretó en la Facultad de Ciencias de forma honoraria en el año 2004. A su vez, también ha sido posible localizar información, a través de fuentes orales, sobre la existencia de una suerte

de convenio entre la Comisión Honoraria del Discapacitado (actualmente Comisión Honoraria de Discapacidad) y la UdelaR para tener ILSU en las aulas años antes de su incorporación por parte de Bienestar Universitario (dependencia de la Universidad que actualmente se ocupa del asunto); sin embargo, hay que tener en cuenta que esta no es una información totalmente certera debido a la falta de registro de esta experiencia. El programa que permite a los universitarios sordos contar con un servicio de interpretación en el aula comenzó a funcionar a través de Bienestar Universitario en el año 2006, con la incorporación de ILSU por un convenio entre CINDE y la UdelaR. Estos mismos llevaron a cabo un “plan piloto” mediante un contrato semestral, brindando ILSU a los estudiantes sordos inscriptos en las diferentes facultades. En el año 2007 se formalizó a través del Servicio de Bienestar Universitario, que realizó un llamado a concurso de oposición y méritos, a partir del cual se generaron contratos anuales. Actualmente, los estudiantes sordos que quieren acceder a una ILSU deben solicitarla a Bienestar Universitario, al programa llamado Apoyo a la Trayectoria Académica llenando un formulario de solicitud con sus datos personales.

#### **4.7. Normativa uruguaya vigente**

##### **4.7.1. Ley N° 17.378**

El 25 de julio del año 2001 se aprueba en el Parlamento la Ley de reconocimiento de la LSU, nunca antes en Uruguay una lengua había sido reconocida como patrimonio de una comunidad lingüística específica. Esta ley no sólo reconoce la LSU como la lengua natural de las personas sordas, sino que también asegura la obligación del Estado de contratar intérpretes de LSU/Español en todos los ámbitos públicos. A propósito de lo anterior, dice explícitamente:

*“Artículo 1: Se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguayana como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. La presente Ley tiene por objeto la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacúsicas.*

*“Artículo 4: El Estado asegurará a las personas sordas e hipoacúsicas el efectivo ejercicio de su derecho a la información, implementando la intervención de intérpretes de Lengua de Señas Uruguayana en programas televisivos de interés general como informativos, documentales, programas educativos y mensajes de las autoridades nacionales o departamentales a la ciudadanía. Cuando se utilice la Cadena Nacional de Televisoras será*

*perceptiva la utilización de los servicios de intérprete de Lengua de Señas Uruguaya.*

*”Artículo 5: El Estado asegurará a todas las personas sordas e hipoacúsicas que lo necesiten el acceso a los servicios de intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya en cualquier instancia que no puedan quedar dudas de contenido en la comunicación que deba establecerse”. (Parlamento, 2001)*

Como resultado de esta ley se generaron cambios en el Código Civil, ya que anteriormente las personas sordas que no pudieran hacerse entender mediante el español, ya sea de forma oral o escrita, eran consideradas jurídicamente como incapaces. Actualmente basta con que las personas sordas sepan expresarse en LSU para no ser consideradas incapaces, es por esto mismo que la figura del intérprete se vuelve fundamental e imprescindible jurídicamente.

#### **4.7.2. Ley N°18.437**

La Ley General de Educación se hace pública en el año 2009 y hace referencia a diversos cambios en lo que son las lenguas maternas usadas en el territorio uruguayo, así como también la garantía del Estado en asegurar una educación de calidad tal como menciona en el artículo 1:

*“(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.” (Parlamento, 2009)*

Esta ley claramente tuvo en cuenta la Ley 17.378 cuando esta reconoce la LSU como lengua materna de las personas sordas. En esta ley, particularmente en el Capítulo VII titulado “Líneas transversales”, en su artículo 40, inciso E, habla sobre la educación lingüística y menciona lo siguiente:

*“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.” (Parlamento, 2009)*

Es curioso el hecho de que la única lengua reconocida a nivel legal sea la LSU y no el español uruguayo ni el portugués del Uruguay. A su vez, esta ley deja muy claro y remarca la necesidad de la LSU y también de su reconocimiento para con los hablantes de la misma y, en

cierta forma, junto con la Ley 17.378, terminan siendo los cimientos sobre los que subyacen los programas de educación bilingüe para los sordos aunque no se las mencione directamente. Y tal como dice Peluso (2010) en “Consideraciones psico-socio-lingüísticas en torno a la comunidad sorda uruguaya”:

*“Esto es un cambio sin precedentes a nivel educativo en Uruguay, que ha tenido desde la época vareliana hasta la actualidad una perspectiva homogeneizante en clave de español. La Ley de Educación actual reconoce que existen tres lenguas maternas en nuestro territorio... y tiene la particularidad de no señalar cuál de ellas podría ser considerada la lengua mayoritaria, por lo que son presentadas con el mismo estatus. Si se considera que históricamente uno de los marcos más importantes de política lingüística que se ha realizado en nuestro país ha sido a través de las leyes de educación, parece altamente relevante constatar este cambio a nivel de nuestra legislación”.*

A su vez, esta ley habla de la responsabilidad que tiene el Estado de garantizar la igualdad de oportunidades en la educación y se vuelve a hablar en ella de inclusión. Esto se refleja en el artículo 8 de la misma:

*“(De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. 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”. (Parlamento, 2009)*

#### **4.8. Guía de Adecuaciones Curriculares**

Cuando hablamos de adecuaciones curriculares (AACC), no podemos dejar de mencionar su corto tiempo de implementación en el sistema educativo uruguayo. Esta guía anteriormente, desde el año 1984, se basaba en el régimen de tolerancia y exoneración. Este régimen consistía, básicamente, en dejar sin efecto el requisito de calificación, aprobación y reprobación en las consignas establecidas por el docente a los estudiantes que presentaban cualquier tipo de dificultad que fuera técnicamente o médicamente justificada con informes y estudios preliminares. Durante 30 años se aplicó este modelo, cuyo objetivo era no obstaculizar el desarrollo académico del estudiante por lo que, con el paso de los años, terminó transformándose en un simple trámite administrativo, dejando de lado el abordaje de cada estudiante con su particularidad y despojando al docente de la posibilidad de generar estrategias que fomentasen el aprendizaje del estudiantado y no la exoneración de materias debido a la dificultad que presentaban para el estudiante. En el año 2014, en el mes de septiembre, por medio de la circular N° 3.224 el Consejo de Educación Secundaria (CES)

crea el DIE (Departamento Integral del Estudiante), el cual establece que el docente debe aplicar adecuaciones curriculares (AACC) con el fin de adoptar cambios en el estilo de acompañamiento al estudiante que por cualquier motivo presente problemas de aprendizaje, otorgándole el derecho a acceder a los conocimientos académicos, eliminando las barreras y enfocándose en fortalecer sus capacidades, dejando de lado sus dificultades sean cuales sean estas. Dicha modalidad se comenzó a implementar en el año 2015. Para ello, según las directivas del DIE, los educadores deben visualizar las dificultades de cada estudiante, trabajar en conjunto con AACC y de esta forma lograr que aprendan y que se dé continuidad en el proceso.

Según podemos observar en el documento, esta guía fue publicada en el año 2017 por el DIE. Si bien ésta guía de AACC pretende dar solución a las diferentes situaciones de los estudiantes, en este trabajo nos proponemos centrarnos específicamente en lo que involucra al estudiante sordo.

#### **4.9. Reformulación de Secundaria para estudiantes sordos**

El objetivo de esta reformulación es generar una política educativa bilingüe con enfoques desde lo psico-socio-lingüístico y antropológico de la sordera, con el fin de dejar registro de lo trabajado en clase. La idea de la misma es basarse en los testimonios de los docentes y, por esto mismo, se plantea destinar horas de coordinación para ello en las respectivas instituciones educativas.

Este documento fue publicado y aprobado por las autoridades del CES (Consejo de Educación Secundaria) en el 2017 a través de su página web. Su objetivo fue formalizar los testimonios de los docentes recogidos de los liceos N° 32 y N° 35 durante años. Sin embargo, es importante mencionar que actualmente no se cuenta con el espacio de coordinación previsto originalmente para tal fin, lo cual a nuestro entender es un retroceso ya que genera vacíos tanto en lo pedagógico como en lo didáctico a la hora de abordar una clase con estudiantes sordos.

## PARTE II

### CAPÍTULO 5: CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

#### 5.1. Introducción

Tal como anunciamos en el título de este trabajo, nuestro foco de investigación se encuentra en los liceos n° 34, 35 y 75 de Montevideo, siendo estos los únicos liceos que cuentan con la posibilidad de que estudiantes sordos puedan cursar sus estudios.

El liceo n° 34 es un liceo que incorporó la posibilidad de recibir alumnos sordos en el año 2020. El liceo n° 35 IAVA, sin embargo, como se ha visto antes, tiene una larga trayectoria en el tema, debido a que es el pionero en educación bilingüe en Bachillerato desde el año 1999. Originalmente, fue elegido debido a su ubicación estratégica para que sea accesible a todos los estudiantes sordos, tanto de Montevideo como del interior. Por otro lado, en el caso del Liceo n° 75, desde 2016 tiene clases integradas de 1° hasta 4° año, luego de varias luchas por parte del sindicato docente como de los estudiantes e intérpretes, así, la comunidad logró acceder a la continuidad de sus estudios.

#### 5.2. Población estudiada

De un total de dieciocho estudiantes sordos que concurren a clases integradas en estos tres liceos, el instrumento fue aplicado a quince, los cuales representan un 83,3% de los estudiantes. Podrá parecer una población de estudio reducida, sin embargo, tratándose de una minoría como lo es la Comunidad Sorda en el ámbito educativo, consideramos que es un buen número de estudiantes para poder llevar a cabo la investigación que nos propusimos, ya que abarca casi la totalidad del universo de estudio elegido para la misma.

La edad de la población encuestada varía desde los 17 hasta los 59 años, tanto en hombres como mujeres, por lo que resulta ser una población heterogénea en dicho aspecto.

##### 5.2.1. Variables generales

Liceo al que pertenece	N° de estudiantes
Liceo N°34	6
Liceo N°35	6
Liceo N°75	3

<b>Grado que está cursando actualmente</b>	<b>N° de estudiantes</b>
4to	3
5to	9
6to	3

<b>Grado de deficiencia auditiva</b>	<b>N° de estudiantes</b>
Sordo profundo	8
Hipoacúsico	7

Tal como vemos, ocho de los estudiantes (53,3%) son sordos profundos y siete (46,7%) son hipoacúsicos. Como se ha dicho, la hipoacusia implica una pérdida parcial de la capacidad auditiva mientras que la sordera profunda es la pérdida total de la misma.

<b>Aparato o dispositivo dentro del aula</b>	<b>N° de estudiantes</b>
Implante	0
Audífono	7
Sin implante / Sin audífono	8

Respecto al uso de tecnologías dentro del aula como aparatos o dispositivos: ocho estudiantes (53,3%) no utiliza ni implante ni audífono y, por otro lado, siete (46,7%) utiliza audífono. Asimismo, podemos observar en la tabla que ninguno de los estudiantes tiene implante coclear.

Creemos importante, si bien ninguno de los estudiantes es implantado, dar un breve pantallazo acerca de qué es este dispositivo y de nuestra postura frente al mismo. En primer lugar, dicho de una manera sucinta, un implante coclear es un dispositivo electrónico que, una

vez implantado quirúrgicamente debajo de la piel, estimula las terminaciones nerviosas de la cóclea para proporcionar la sensación de sonido a una persona totalmente sorda o con deficiencias auditivas severas.

El implante coclear es algo que genera mucha polémica hoy en día, compartimos con Alisedo (2018) que, en la mayoría de los casos, el implante no termina siendo esa “solución” eficaz que los padres desean para sus hijos/as sordos/as en la medida en que esto se ve reflejado en un gran número de fracasos, según su planteo:

*“La realidad muestra hechos, la barrera auditiva obstaculiza un dominio adecuado de la lengua fónica, y habilita al hablante sordo a forjar, con esfuerzo y años de tratamiento, una prestación mediocre de la misma, con consecuencias esperables”* (pág. 14).

Por otro lado, otro gran porcentaje de nuestra población utiliza audífonos. El audífono es un aparato electrónico que se usa dentro o detrás de la oreja, dependiendo del tipo de audífono. Su función consiste en amplificar ciertos sonidos para que, al hacerlo, puedan ser percibidos por el usuario del aparato. De esta manera, una persona con deficiencia auditiva puede escuchar con más claridad, comunicarse mejor y participar en actividades cotidianas. Cabe aclarar que su efectividad y la finalidad con la que se usa pueden ser variadas, ya que existen diferentes tipos de sordera, entre los cuales se encuentran los sordos profundos y los diversos grados de hipoacusia.

No todos los alumnos sordos son iguales ni todos cuentan con implante o audífono ya que estos dispositivos no son útiles para todos los tipos de sordera. Resulta importante aclarar, además, que el hecho de que un estudiante utilice alguno de estos dispositivos no quiere decir que escuche y hable perfectamente o que sea oyente.

### 5.2.2. Canales de comunicación preferenciales

En el instrumento aplicado a los estudiantes se les preguntó si comprenden preferentemente por medio de la LSU, la lectura labial, gestos o lectoescritura y se les dio la opción de marcar más de una.

<b>Comprende preferentemente por medio de:</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Solo LSU	8

LSU y lectura labial	6
Solo lectura labial	0
Gestos	0
Lectoescritura	1

Ocho estudiantes (53,3%) manifestaron su preferencia solamente por la LSU. Vemos que hay seis estudiantes (40%) que a pesar de preferir la LSU manifiestan que les es de apoyo la lectura labial. Ningún estudiante sordo opinó que comprendiese preferentemente mediante la lectura labial. Por tanto, se hace evidente que la presencia de LSU en el aula es vital para que el estudiante pueda ser parte de la experiencia educativa. Empero, es importante entender que no todos los estudiantes sordos eligen la misma modalidad comunicativa y que no todos cuentan con los mismos recursos lingüísticos.

La lectura labial resulta un complemento para algunos estudiantes. Ahora bien, ¿A qué nos referimos con lectura labial?

Cuando hablamos de lectura labial hacemos referencia a la posibilidad que tienen algunos sordos de comprender con cierta eficacia, las palabras emitidas por los oyentes a partir de los movimientos de los labios, siempre y cuando tengan un conocimiento previo de las estructuras de la lengua fónica. Cabe aclarar que esto va a depender del ámbito o situación en la que se esté, así como también del número de personas que participan de esa interacción (muchas o pocas), si hablan rápido o lento, la posición en la que se encuentran (de espaldas o de frente) con respecto a la persona sorda, entre otros factores. A partir de nuestra experiencia dentro de la Comunidad Sorda, podemos afirmar que, cuando estos factores no son favorables para la comprensión del sordo, éste se siente incómodo, no comprende y se siente totalmente excluido y por fuera de esa interacción.

Hay que aclarar, no obstante, que este uso de la lectura labial puede ser un apoyo visual como complemento para poder captar toda la información posible, teniendo en cuenta que también los dispositivos pueden servir de apoyo en el aula. Pero lo cierto es que el resultado que tiene en cada uno de los estudiantes sordos equipado con ellos puede ser muy variado. Esto se debe a que son muchos los factores que inciden: el tipo de prótesis auditiva

que tienen, las condiciones acústicas del aula, el ruido del ambiente, la experiencia o entrenamiento auditivo del estudiante, entre otros.

De las realidades expresadas por los estudiantes consultados, se desprende claramente que para ellos el acceso a la información debe ser mediante la LSU ya que un gran porcentaje de alumnos manifiestan comprender solamente por medio de la misma.

## **CAPÍTULO 6 - APRECIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SORDOS SOBRE LAS CLASES**

### **6.1. Aspectos positivos y negativos de las clases integradas**

Cuando elegimos el tema de este trabajo y pensamos en la integración de sordos y oyentes en el aula y cuál es la apreciación de los sordos frente a esta modalidad, nos surgieron varias interrogantes. Es por esto que en el instrumento aplicado se les consulta a los informantes sordos, en primer lugar, si alguna vez estuvieron en una clase integrada o es la primera vez. Por otra parte, se les consulta cómo fue esta experiencia y, por último, los aspectos positivos y negativos que reconocen en las clases integradas con oyentes. A su vez, se les consulta si alguna vez estuvieron en grupos sólo de sordos y en caso que sí hubiesen estado, expresaran los aspectos positivos y negativos que identificaban.

<b>Primera vez en una clase integrada</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Sí	5
No	10

Nos pareció importante tener conocimiento de la cantidad de estudiantes que han estado en clases integradas. Creemos que los estudiantes que cursaron con antelación una experiencia en esta modalidad ya tienen un punto previo de comparación. Como se puede ver en la tabla, diez estudiantes (66,7 %) ya han compartido el aula con estudiantes oyentes mientras que para cinco estudiantes (33,3%) esta fue su primera experiencia.

<b>Experiencia en la clase integrada</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Muy buena	2

Buena	9
Ni buena ni mala	4
Mala	0
Muy mala	0

Nueve de los estudiantes (60%) catalogan la experiencia como buena. Por otro lado, dos (13,3%) calificaron la experiencia como muy buena. Los cuatro estudiantes (26,7%) que consideraron esta experiencia como ni buena ni mala pertenecen a los liceos N°34 y N°75. Estos liceos, tal como mencionamos en el capítulo anterior, no contaban hasta el momento de la investigación con una experiencia previa en lo que respecta a la educación de los sordos y sus características.

<b>Aspectos positivos de la experiencia</b>	<b>N° de estudiantes</b>
Buen relacionamiento con mis compañeros oyentes dentro del aula (compartimos apuntes, trabajamos en equipo).	5
Buena comunicación con mis compañeros oyentes fuera del aula.	1
Buen relacionamiento con mis compañeros sordos (en caso de tener).	8
Buena comunicación con los docentes.	13
Se tiene en cuenta la presencia del ILSU en cuanto al ritmo de la clase.	6
Se puede participar, ya que la información llega tarde (pasa por el ILSU) pero no la respondió un compañero oyente antes, se respetan los tiempos.	5
Uso del pizarrón por parte del docente a modo de registro de la clase dictada.	6

Aspectos negativos de la experiencia	Nº de estudiantes
No tengo relacionamiento con mis compañeros oyentes.	9
No tengo compañeros sordos.	2
No hay buena comunicación con mis compañeros oyentes.	9
La clase va al ritmo de los oyentes, sin contemplar la presencia del ILSU.	13
Es difícil participar, ya que la información llega tarde (pasa por el ILSU) y ya la respondió un compañero oyente antes.	9
Ante la ausencia del ILSU, la clase es dictada de todas formas por el docente.	13
No se utiliza el pizarrón como modo de registro de la clase dictada.	9

### 6.1.1. Comunicación con el docente

El principal aspecto positivo que destacan los estudiantes sordos es tener una buena comunicación con el docente. Creemos que este resultado se debe a la incorporación del ILSU en el aula.

La comunicación entre docentes y alumnos es esencial ya que contribuye al desarrollo académico de los estudiantes y fortalece el proceso de aprendizaje de los mismos. Esta comunicación permite que el docente conozca la situación y las necesidades del estudiante y pueda pensar o identificar qué acciones se pueden realizar.

En cuanto a la accesibilidad comunicacional, cabe destacar que el Protocolo de inclusión (2017) en su punto 6.2 plantea lo siguiente:

*“Los docentes deben procurar que la comunicación con el alumno sea acorde a las particularidades y necesidades del mismo, para que exista un entendimiento y comprensión. Para ellos el Centro de Estudios debe facilitar la capacitación en este sentido a los docentes. Asimismo, dar a conocer los lugares donde los docentes y los*

*propios estudiantes pueden formarse y recibir apoyo, por ejemplo, los Centros de Recursos de las Discapacidades Sensoriales”.*

### **6.1.2. Compañeros sordos**

Ocho estudiantes (53,3%) que tienen compañeros sordos mencionan como aspecto positivo tener un buen relacionamiento con ellos. Por otra parte, dos estudiantes (13,3%) manifiestan como negativo no tener ningún compañero sordo. Creemos que esto se debe al hecho de tener una lengua en común que facilita el intercambio de conocimientos, el diálogo, la complicidad, el apoyo, entre otras cosas esenciales para la educación de una persona y que van mucho más allá de la mera adquisición de los conocimientos académicos.

### **6.1.3. Uso del pizarrón**

Todos los estudiantes se manifestaron respecto del uso del pizarrón. Mientras que seis estudiantes (40%) destacan este aspecto como positivo, nueve (60%) lo señalan como negativo. Consideramos que esta práctica es fundamental para con los estudiantes sordos debido a que no tienen la posibilidad de sacar apuntes porque deben estar observando al intérprete mientras que el profesor está dando la clase. Esto implica que, a la hora de estudiar, no cuentan con un material de apoyo por lo que deben recurrir a su memoria visual de todas las clases de cara a una instancia de evaluación, como pueden ser: escritos, parciales, pruebas, orales, etc.

### **6.1.4. Participación en clase**

Viendo los resultados, observamos que nueve de los estudiantes (60%) expresaron que es difícil participar ya que cuando el ILSU termina de interpretar una pregunta del docente, un compañero oyente ya la respondió antes. Por otro lado, cinco (33,3%) manifiestan que sí pueden participar sin que ocurra esta dinámica. El estudiante sordo queda sin la posibilidad de participar; así las cosas, parece clara la importancia que tiene para los estudiantes sordos integrado en este tipo de clases que tanto el docente como los compañeros respeten los tiempos de interpretación esperando que el ILSU termine de traducir y así quedar todos en una situación de igualdad a este respecto. Asimismo, se puede concluir que el no conocimiento de la dinámica de interpretación puede dar lugar a que el docente piense o intérprete que este alumno sordo no entiende lo que se pregunta, desconozca la respuesta o simplemente muestre una actitud de desinterés frente a su clase.

Para que se comprenda mejor lo que intentamos poner de manifiesto, creemos por tanto necesario explicar qué es la interpretación simultánea para mejor comprensión de la dinámica en clase.

Según Hurtado Albir (1999), citada en Alisedo y Morales (2021):

*“Traducción oral simultánea de un texto oral a medida que este se desarrolla. Se caracteriza por el desfase. Mientras el orador está pronunciando su discurso en una lengua, el intérprete transmite la versión del mismo en otra lengua. Evidentemente la simultaneidad no es absoluta; el intérprete debe esperar unos segundos para oír una unidad de sentido completa y retenerla en la memoria antes de (re)expresarla, mientras está interpretando el mensaje de la unidad del sentido anterior y así sucesivamente”.*

Ahora que definimos este tipo de interpretación podemos llegar a comprender el motivo por el cual consultamos a los estudiantes respecto a la participación en el aula. Entendiendo que, cuando el docente realiza una pregunta a sus estudiantes, el intérprete traduce a medida que éste habla, lo que implica, como mencionamos anteriormente, un desfase, de manera tal que la información llega unos segundos más tarde a los estudiantes sordos y, muchas veces, para cuando esto sucede, los estudiantes oyentes ya respondieron la pregunta que pudiera haber formulado el docente.

### **6.1.5. Ritmo de la clase**

En cuanto a que la clase es dictada al ritmo de los oyentes, sin tener en cuenta la presencia del ILSU, trece de los estudiantes sordos (86,6%) lo manifiestan como aspecto negativo. Por otro lado, respecto a si se tiene en cuenta la presencia del ILSU en cuanto al ritmo de la clase, seis de ellos (40%) mencionan esto como aspecto positivo. Como se puede ver, si bien estos porcentajes pueden resultar un tanto contradictorios, se debe a que hay alumnos que marcaron las dos opciones. Tal vez, esto da a entender que, a pesar de que la clase va al ritmo de los oyentes, algunas veces durante la misma se tienen en cuenta los tiempos del ILSU. Consideramos importante hacer algunas menciones sobre este tema.

Volviendo al trabajo realizado por Alisedo y Morales (2021), en él los autores plantean que el ritmo de la interpretación simultánea muchas veces puede ser un problema. Esto se debe, según afirman, a que la forma de crear significados a través del español no es la misma que en la Lengua de Señas. Esto es una realidad, las personas ajenas a la profesión y a la comunidad sorda, en general, creen que cuando interpretamos hacemos una especie de interpretación palabra-seña, sin embargo, ambas lenguas son poseedoras de estructuras y características diferentes. Es decir, muchas veces un oyente dice una frase breve que, al

interpretarla a LSU, puede requerir de más tiempo para ser reexpresada, ya que, con frecuencia, para hacerlo se debe explicar, definir, dar ejemplos, etc. Y, también, por el contrario, muchas veces, una frase extensa expresada por un oyente puede decirse de una forma muy breve en LSU. Puede concluirse entonces, que es importante que el intérprete se acompañe al ritmo del locutor y que lo respete, pero para poder transmitir ese discurso de forma clara y respetando el ritmo (ya que cada uno tiene su forma particular de hablar) es posible y deseable que el intérprete le solicite al locutor que disminuya la velocidad o que la aumente. De todo lo dicho se desprende con claridad que, en situaciones de aula como la que venimos analizando, respetar los tiempos es muy importante ya que compromete ni más ni menos que el aprendizaje y la comprensión del sordo.

### **6.1.6. Relacionamiento y comunicación con compañeros oyentes**

Nueve de los estudiantes (60%) manifiestan como aspecto negativo no tener relacionamiento con sus pares oyentes ni tener una buena comunicación con ellos. Desde nuestro punto de vista, naturalmente, es difícil tener una buena relación si no existe comunicación. De lo manifestado por los informantes sordos se desprende que solamente un estudiante tiene buena comunicación con sus pares oyentes fuera del aula y que cinco de los estudiantes (33,3%) tiene un buen relacionamiento con sus compañeros oyentes dentro del aula.

### **6.1.7. Ausencia del ILSU**

Con respecto a la continuidad de la clase ante la ausencia del ILSU, trece de los estudiantes sordos (86,6%) identifican esto como un aspecto negativo debido a que la clase no se suspende a pesar de la falta de este actor fundamental para la comunicación dentro del aula, entendiéndolo como algo perjudicial. No es para menos, pues ante esta eventualidad, el alumno sordo puede optar por retirarse de la clase y quedar a la espera de poder acceder al material luego de finalizada la misma (situación que, en contexto de la educación, y teniendo en cuenta la legislación vigente en Uruguay al respecto, puede ser calificada por lo menos como paradójica); o, la otra opción, es permanecer en el aula con sus compañeros oyentes. En este segundo caso, el alumno sordo queda librado a lo que pueda entender mediante la lectura labial que, como ya se explicó en el marco teórico, resulta una herramienta poco efectiva en la inmensa mayoría de los casos, por lo cual, aquella en la que el intérprete falta termina siendo una clase perdida.

## 6.2. Aspectos positivos y negativos de los grupos exclusivos de sordos

Ha estado en una clase solo de sordos	N° de estudiantes
Sí	10
No	5

Del total de estudiantes encuestados 10 estudiantes (66,7%) han estado en clases exclusivas de sordos.

Experiencia en grupo solo de sordos	N° de estudiantes
Muy buena	5
Buena	4
Ni buena ni mala	1
Mala	0
Muy mala	0

Como se puede apreciar en la tabla, cinco de los estudiantes sordos (50%) señalaron como muy buena la experiencia de integrar una clase sólo de sordos, mientras que cuatro (40%) indicaron que la experiencia fue buena y un estudiante (10%) la consideró ni buena ni mala. Estos resultados muestran que los alumnos sordos tienen una visión positiva de esta modalidad, con distintas gradaciones, pero jamás que se ubiquen en el plano de lo negativo.

Sin lugar a dudas lo anterior se debe a que los grupos exclusivos de sordos son grupos reducidos y permiten que las dudas puedan ser aclaradas entre los propios compañeros, o por el docente a través de la ILSU, generando así un intercambio más fluido. Asimismo, al tratarse de grupos reducidos, el docente tiene la posibilidad de trabajar de una forma más personalizada, abordando las necesidades que tenga cada alumno.

Aspectos positivos de la experiencia	N° de estudiantes
--------------------------------------	-------------------

La comunicación es mucho más fluida ya que todos manejamos la misma lengua.	8
Los programas son más cortos.	7
El apoyo entre compañeros es mucho mayor (si tenemos dudas nos explicamos entre compañeros).	9
Los docentes utilizan estrategias específicas para los estudiantes sordos (material visual, actividades prácticas).	7

Nueve de los estudiantes (90%) destaca que el apoyo entre compañeros es mucho mayor (si tienen dudas se explican entre ellos); en segundo lugar, ocho (80%) señalan que la comunicación es más fluida ya que tienen una lengua (LSU) en común. En tercer y cuarto lugar, siete de los estudiantes sordos (70%) expresan que los programas son más cortos y que los docentes utilizan estrategias específicas (material visual, actividades prácticas).

<b>Aspectos negativos de la experiencia</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Los programas son más cortos.	2
No aprendemos todo lo necesario.	5
Dificultad en la adecuación en la forma de enseñar.	5
Dificultad en la adecuación de los contenidos del programa.	5
Dificultad en la adecuación en la forma de evaluar.	4
Ninguno.	3

Cinco de los estudiantes (50%) señalaron que no aprenden todo lo necesario, que existe dificultad en la adecuación de los contenidos del programa, así como también en la forma de enseñar. Por otro lado, cuatro estudiantes (40%) marcaron que identifican dificultad de adecuación en la forma de evaluar, dos (20%) expresaron como negativo que los programas sean más cortos y tres (30%) manifiestan no identificar ningún aspecto negativo.

### 6.3. Grupos de sordos frente a grupos integrados

Podemos decir que la apreciación de los estudiantes sordos frente a una modalidad y la otra destaca más aspectos positivos en el caso de los grupos exclusivos de sordos en comparación con los grupos integrados.

Mientras que en el grupo exclusivo de sordos la experiencia fue catalogada como muy buena por cinco estudiantes (50%) de un total de 10, en la modalidad integrada solamente lo fue por dos (13,3%).

En lo relativo a la comunicación, en los grupos exclusivos de sordos ocho estudiantes (80%) de un total de diez manifiestan que la comunicación es más fluida y el apoyo entre compañeros es mucho mayor. Sin embargo, en las clases integradas lo más destacado por nueve de los estudiantes (60%) es no tener relacionamiento ni buena comunicación con sus compañeros oyentes.

En la publicación del 2011 ya mencionada anteriormente “Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay” se menciona lo siguiente:

*“En 1999 comenzó la experiencia con once estudiantes que llegaron a un grupo de primero de Bachillerato. Finalizado el año, todos los estudiantes pasaron con éxito a segundo.”(pág 26)*

Podemos observar que el rendimiento en 4to año de los estudiantes sordos fue exitoso. Es importante tener en cuenta que estos grupos son exclusivos de sordos. Sin embargo, cuando pasaron a clases integradas en 5to y 6to año, el panorama fue diferente:

*“En el año 2000 empezó la etapa de integración de los estudiantes sordos a grupos de oyentes, según la orientación elegida por cada uno. Comenzó a notarse mayores dificultades, ya que la dinámica de clase era muy diferente, y no siempre lograron adaptarse al ritmo de trabajo de sus compañeros oyentes. Además se debe destacar que estos grupos eran muy numerosos, de hasta 40 estudiantes.”(pág. 26).*

*“Lo mismo ocurrió en 2001 cuando algunos pocos estudiantes llegaron a tercer año de Bachillerato, también integrándose a grupos de oyentes según la orientación elegida. En muchos de los casos se repitieron los fracasos. Parece constatarse que el tiempo de aprendizaje de los sordos es diferente del de los oyentes.”(pág 26)*

Si nos basamos en este trabajo, una posible respuesta fue dada por los propios actores que participaron en el mismo:

*“Durante 2004 se trabajó en un proyecto curricular que proponía realizar el primer año de bachillerato en dos años, ya que los docentes íbamos constatando que, al trabajar en un ritmo más lento (entre otros motivos, por el propio mecanismo de la interpretación que*

*permanentemente se hace en el aula), los programas de las diferentes asignaturas no se cumplían nunca en su totalidad y muchas veces apenas se llegaba a trabajar la mitad de los contenidos. Esto hacía que los estudiantes llegaran a segundo año de Bachillerato en condiciones inferiores a sus compañeros oyentes y, por lo tanto, el fracaso resultaba tan grande que no les permitía seguir adelante con los estudios, debiendo repetir cursos, en los que siempre daban más de lo mismo. Esto generaba gran frustración en los estudiantes y muchos terminaban abandonando sus estudios. Este proyecto, que fue presentado a las autoridades y ampliamente fundamentado, no fue aceptado y no pudo llevarse a la práctica.” (pág. 27).*

## **CAPÍTULO 7: OTROS ASPECTOS EDUCATIVOS**

### **7.1. Herramientas para fomentar la integración en el aula**

<b>Señale cuáles de estas herramientas cree usted que ayudan a fomentar la integración en el aula</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Cursos de LSU en el liceo para docentes.	10
Cursos de LSU en el liceo para compañeros.	13
Más trabajos grupales entre sordos y oyentes en el aula aprovechando la herramienta del ILSU en clase.	12
Que los docentes se informen con el fin de generar espacios y dar herramientas que fomenten la integración.	11

Nos ha parecido de suma importancia conocer qué herramientas creen los estudiantes sordos que ayudan a fomentar la integración en el aula. Las opciones brindadas estuvieron relacionadas más que nada con la comunicación, entendiendo que este es el eje fundamental del cual se debe partir. Lo más destacado por trece de los estudiantes sordos (86,6%) es que el liceo cuente con cursos de LSU para sus compañeros oyentes. En segundo lugar, doce alumnos (80%) se inclinan a que los profesores realicen más trabajos grupales entre sordos y oyentes aprovechando la herramienta del ILSU en clase. Por otro lado, once (73,3%) manifestaron que creen importante que los docentes se informen sobre las características del alumnado sordo para dar herramientas y fomentar de esta forma la “inclusión”, lo cual va en la línea con lo mencionado por la AACCC (2017):

*“...es fundamental conocer las características del estudiante como aprendiz, por lo cual es recomendable realizar un encuentro antes de comenzar las clases entre todos los adultos que rodean al estudiante y junto con él comenzar el mutuo conocimiento y acordar acciones, de esta manera buscar la alianza liceo-familia y equipo de apoyo. Luego, se hará necesario mantener un contacto fluido para el monitoreo del proceso de adaptación mutua.”*

Por último, diez (66,7%) de los estudiantes indicaron que creen que otra de las herramientas es que el liceo brinde cursos básicos de LSU para docentes.

## 7.2. Material de estudio

<b>¿Cuán importante es para usted recibir material de estudio en su propia lengua?</b>	<b>N° de estudiantes</b>
Muy importante.	13
Algo importante.	2
Indiferente.	0
Poco importante.	0
Nada importante.	0

Sobre la importancia que los estudiantes sordos le otorgan a recibir material de estudio en su propia lengua, trece de los estudiantes sordos (86,7%) manifiestan que es muy importante. Hemos notado que una gran necesidad de la comunidad sorda no sólo en el ámbito educativo, sino en general, es el acceso a la información en su lengua natural, esto implica la traducción y/o interpretación de la misma como derecho que tienen de que esta le sea brindada en su propia lengua. Tal como menciona el “Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos”, en su artículo 6, llamado “Accesibilidad y diseño universal”. Aclarando previamente que diseño universal hace referencia al diseño de productos, entornos, programas y servicios que pueden utilizar todas las personas. Este artículo menciona lo siguiente:

*“La accesibilidad a nivel del centro educativo, implica la adecuación de los medios naturales, espacios físicos y dispositivos pedagógicos, de manera que se minimicen las barreras al aprendizaje y se garantice la participación plena y efectiva de las*

*personas con discapacidad en todas las etapas e instancias de las propuestas educativas”*

Así como también en el mismo artículo, en el punto 6.2 llamado “Accesibilidad comunicacional”, se sostiene:

*“La información debe estar disponible en un formato accesible y dependiendo de otras formas de comunicación del estudiante, en otros formatos, como digitalizar el material, realizarlo en macrotipo y grabaciones de audio, entre otros.”*

Como podemos observar, se habla de otros formatos de información accesible. Podemos enlazarlo con el punto 6.5.2 llamado “Diseño de documentos/herramientas accesibles”, que plantea:

*“Garantizar que cuando en el material existan elementos de audio se tomen las medidas necesarias para proporcionar demostraciones visuales alternativas y subtítulos para complementar a la Interpretación en Lengua de Señas”.*

En el ámbito educativo, la que venimos analizando es una de las principales carencias y una de las principales barreras que enfrenta el estudiante sordo. Si bien se cuenta con un área destinada a realizar este trabajo, la realidad y la demanda de los estudiantes sordos demuestra que, por lo menos, hay una insuficiencia al respecto. Debería verse si esto se debe a un problema de recursos o a una mala gestión de los mismos.

### **7.3. Lectura y escritura del español**

<b>En cuanto a la lectura del español</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Comprende palabras sueltas.	5
Comprende frases simples.	5
Comprende algunas ideas pero no la totalidad.	4
Comprende completamente un texto sin dificultad.	1

<b>En cuanto a la escritura del español</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Escribe palabras sueltas.	6
Escribe frases simples.	7
Escribe un texto sin dificultad.	2

Como hemos mencionado anteriormente, los sordos forman parte de una comunidad lingüística cuya lengua es la LSU y, por otro lado, conviven con la lengua mayoritaria que es el español. El sordo sabe que es importante dominar esta lengua que le es ajena; sin embargo, el aprendizaje tanto de la escritura como de la lectura para él va a depender de varios factores: su proceso de escolarización, la contención y el apoyo familiar, el manejo que tenga de la lectura y escritura del español así como también de la LSU, entre otras condiciones que puede presentar cualquier estudiante.

En cuanto a la lectura del español: cinco estudiantes (33,3%) comprenden palabras sueltas, otros cinco (33,3%) comprenden frases simples, cuatro (26,6%) comprenden algunas ideas pero no la totalidad y solamente un estudiante (6,6%) comprende completamente un texto sin dificultad.

Por otro lado, en cuanto a la escritura del español, seis estudiantes (40%) escriben palabras sueltas, 7 (46,6%) escriben frases simples y, solamente 2 estudiantes (13,3%) escriben un texto sin dificultad.

Al inicio de la publicación realizada en el 2011: “Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay”, se da cuenta de la realidad lingüística en la que se encuentran los sordos, la cual fue percibida al instante por parte de los docentes:

*“Inmediatamente los nuevos docentes, algunos con larga experiencia en aulas comunes, percibieron las dificultades de los estudiantes sordos para el acceso autónomo al conocimiento, debido fundamentalmente al escaso dominio de la lectura y de la escritura, con alguna variante individual no significativa.” (pág. 22).*

*“Varios fueron los problemas que los docentes tuvimos que afrontar en esta nueva tarea, ya que en la gran mayoría de los casos los estudiantes sordos que llegan al IAVA no manejan mínimamente la lectura y la escritura en español, además de tener muy distintos niveles en el conocimiento de la LSU. Tal vez sea este el elemento que más nos ha impactado y que nos ha obligado a buscar formas alternativas que*

*permitan a los estudiantes sordos desempeñarse con éxito dentro del liceo.” (pág. 23).*

A la luz de lo anterior, consideramos que, si bien es importante que los sordos no perciban al idioma español como un obstáculo, a la vez, es entendible que lo vean así, ya que, dentro del aula hay distintas realidades en cuanto al nivel de conocimiento del mismo entre los mismos sordos. Y teniendo en cuenta que a esto se suma que el material de estudio que se les presenta está en una lengua segunda para ellos y escrita en un nivel de lengua que, como aprendices de la misma, está muy por encima de sus competencias. Es por esto que resultaría importante y conveniente que todos los actores de la institución conozcan esta realidad para poder buscar alternativas pedagógicas para los estudiantes sordos (que podrían ser, por ejemplo, brindarles clases de idioma español, clases de LSU, adaptación de materiales, entre otras).

#### **7.4. Aspiraciones luego de culminar el liceo**

<b>Aspiraciones luego de terminar el liceo</b>	<b>N° de estudiantes</b>
Continuar mis estudios en una facultad.	6
Continuar mis estudios en UTU.	0
Continuar mis estudios en otro centro educativo (cursos).	1
Concursar para un empleo público.	2
Conseguir cualquier tipo de empleo.	3
Continuar estudiando en una facultad o en un centro educativo (cursos) y concursar para un empleo público.	3
Todavía no lo sé.	0
Ninguna.	0
Otras.	0

Podemos observar que seis estudiantes (40%) quieren continuar sus estudios en una facultad; en segundo y tercer lugar, tres (20%) quieren continuar estudiando y concursar para un empleo público o conseguir cualquier tipo de empleo. Dos estudiantes (13,3%) desean

solamente concursar para un empleo público; y, por último, un estudiante (6,6%) quiere continuar sus estudios en otro centro educativo.

Al analizar globalmente los resultados anteriores, reparamos en que diez de un total de quince estudiantes (66,6%) pretenden continuar sus estudios, la mayoría de ellos en carreras universitarias. Es necesario dimensionar las barreras con las que se van a encontrar ya que, estamos hablando de clases integradas masivas, lo que implica, a nuestro entender, una invisibilización de las necesidades de adaptación curricular que pueden necesitar los estudiantes sordos. En este sentido, no estamos remarcando una carencia institucional puntual de la educación terciaria, sino una concatenación de sucesos dentro del sistema educativo que dejan al estudiante sordo en un nivel de desigualdad respecto a sus compañeros.

## **CAPÍTULO 8: GUÍA DE ADECUACIONES CURRICULARES**

Tal como expusimos en nuestro marco teórico, desde el año 2017 se cuenta con una Guía de Adecuaciones Curriculares. Si bien, a nuestro parecer dicha guía no contempla todas las necesidades educativas de los estudiantes sordos, puede tomarse como base o iniciativa de un futuro proceso de cambio en lo que respecta a las adecuaciones correspondientes para los estudiantes sordos. Esta guía menciona distintas adecuaciones respecto a los contenidos, las formas de enseñar y las formas de evaluar, las cuales iremos cotejando con las apreciaciones de los estudiantes sordos vertidas en las encuestas que les realizamos.

### **8.1. Los contenidos**

En lo relativo a los contenidos, la guía plantea lo siguiente:

*“Los contenidos: los conocimientos que el estudiante deberá recibir serán aquellos que permitan la utilización de un enfoque flexible que habilite la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales. En este sentido, se tratará de jerarquizar y profundizar según las fortalezas del estudiante” (Pág. 24).*

*“Desde la cultura de la lengua oral, las características del lenguaje de sordos conllevan algunas dificultades a la hora de enseñar. Esto se debe a que como las palabras son significados y conceptos, es probable que el desarrollo en la capacidad de abstracción lingüística en los estudiantes sordos sea más lento que el de los oyentes. Además, las palabras del conocimiento específico no siempre son fáciles de traducir a la lengua de señas.*

*Por esta razón es que en asignaturas donde estas habilidades tienen un mayor peso (como literatura, historia, filosofía) es plausible pensar en recortar ciertos contenidos*

*que por su complejidad obstaculicen el desarrollo y ampliar otros que beneficien el desempeño del estudiante.*

*Se puede anticipar que en las áreas donde se desplieguen especialmente las habilidades visoespaciales (como dibujo, geometría, física) no sería necesario.*

*Por lo tanto, no se puede afirmar a priori si la AC para un estudiante sordo debe incluir o no la modificación de los contenidos a enseñar en forma general.” (Pág 40)*

En cuanto a lo que es un recorte de los contenidos del programa para favorecer la comprensión del sordo: diez estudiantes (66,7%) manifiestan que no se realiza, mientras que cinco (33,3%) opinan que sí, de estos, cuatro son del liceo n°35 IAVA, dato importante debido a la experiencia del liceo con estudiantes sordos. En cuanto a la ampliación de otros contenidos para favorecer la comprensión del sordo, doce estudiantes (80%) responden que no hay tal ampliación y tres (20%) responden que sí. Dentro de ese 20% no podemos dejar de mencionar que dos (que representan el 66% de esa fracción) pertenecen al liceo N°35 IAVA y uno al liceo N°34.

En cuanto al recorte de los contenidos del programa, nos parece que no existen tales adecuaciones. Nos parece importante mencionar que nos han quedado dudas de cuál es el objetivo del recorte de los contenidos del programa. Por lo que menciona la guía, se debe a que el desarrollo de la capacidad de abstracción lingüística de los sordos es más lento que el de los oyentes, sumado a la dificultad de traducción de vocabulario complejo. Entre estas dudas plasmamos las siguientes: el hecho de que los tiempos del sordo sean más lentos ¿Acaso es motivo para que se le recorten contenidos? ¿No hay otras alternativas para que este pueda aprender lo que corresponde al igual que el resto de los estudiantes oyentes? Por otro lado, ¿Se recorta para que el estudiante sordo pueda acompasarse al ritmo de los oyentes, es decir, de la mayoría? ¿En qué otro ámbito de la vida va a aprender este contenido si no es en la institución que lo imparte? ¿No es derecho de los estudiantes aprender los mismos temas que sus compañeros? Este tipo de preguntas nos dejan pensando si el hecho de querer contemplar al máximo la situación de los sordos no termina perjudicándolos aún más. Concluimos que no creemos que recortar contenidos sea la solución, tal vez sí lo sea en términos de recursos (adaptación de materiales, contratación de ILSUS, tecnología, capacitación y formación de docentes, grupos sólo de sordos, etc.).

## **8.2. Forma de enseñanza**

En cuanto a la forma de enseñar, la Guía expresa en primer lugar:

*“Las estrategias de enseñanza: secuencias didácticas, material didáctico, metodología, coordinación interárea, tiempos de resolución de las tareas, formatos de la evaluación y/o las actividades a proponer. Estas modificaciones tendrán que contemplar la singularidad del estudiantado en función de tres dimensiones: nivel de desarrollo, modo de procesamiento de la información e intereses del estudiante. Se tendrá en cuenta la necesaria inclusión de las tecnologías en el aula, ya que son favorecedoras del acceso a la información y claves en el proceso de aprendizaje.”(pág. 24).*

También menciona los siguientes puntos:

- *“Si se dispone de intérprete, hablar directamente con los estudiantes aunque ellos estén mirando al intérprete y mantener un ritmo pausado, que dé tiempo al intérprete de responder las preguntas que puedan hacerle.*
- *Procurar dar solo una instrucción a la vez.*
- *Entregarles resúmenes de los contenidos que se vayan a trabajar.*
- *Utilizar ejemplificaciones variadas y actividades prácticas.*
- *Asignar tareas en forma oral y escrita.*
- *Cuando se les hable, hacerlo de frente y con claridad.*
- *Escribir en el pizarrón o en la PC las palabras que puedan resultar desconocidas antes de comenzar la actividad”.*(Pág 41)

<b>Adecuación en la forma de enseñar</b>	<b>Nº de estudiantes</b>
Asignación de tareas en forma oral y escrita.	9
Actividades prácticas.	7
Utilización de imágenes que hagan referencia al tema dado en clase.	5
Escribir en el pizarrón las palabras que puedan resultar desconocidas antes de comenzar la actividad.	3
Utilizar ejemplos variados.	3

Ninguno.	3
----------	---

Nueve de los estudiantes sordos (60%) señalaron que la asignación de tareas en forma oral y escrita es una de las estrategias más utilizadas, dejando en segundo lugar la propuesta de actividades prácticas marcada por siete de los estudiantes (46,6%). En cuanto a la utilización de imágenes que hagan referencia al tema dado en clase, tan sólo cinco estudiantes (33,3%) lo mencionaron. El método de escribir en el pizarrón las palabras que puedan resultar desconocidas antes de comenzar la actividad y utilizar ejemplos variados es marcado por tres de los estudiantes (20%). Un dato inquietante fue que también tres de los estudiantes (20%) expresaron que de todas las estrategias antes mencionadas ninguna fue utilizada.

No obstante, en vista de los resultados obtenidos por la encuesta y conociendo las dificultades que mantienen estos estudiantes con la lectura y la escritura, podemos contemplar que las condiciones estudiadas y establecidas en cuanto a la forma en que se deben dictar las clases no se llevan a cabo de manera frecuente. Este es un factor que afecta directamente a los estudiantes ya que, estos lineamientos contribuyen a un mejor aprendizaje e inclusión de la comunidad sorda en la educación. Consideramos que el camino de la educación aún sigue siendo largo y complejo en cuanto a la utilización de recursos y herramientas que menciona esta guía.

### 8.3. Las evaluaciones

En cuanto a las formas de evaluar, la actual guía menciona:

*“Evaluación: debe atender a los procesos de apropiación del conocimiento, así como a los procesos cognitivos que se ponen en juego en cada actividad que se presenta en el proceso educativo” (Pág. 24).*

*“Exigirles con base en sus posibilidades, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación para participar en las tareas del grupo y desear hacer más. Utilizar estrategias diversas y variadas de evaluación (proyectos, trabajos, cuestionarios, entrevistas, producciones gráficas, visuales, productos artísticos)” (Pág. 41).*

Adecuación en la forma de evaluar	Nº de estudiantes
Proyectos.	2

Trabajos.	8
Cuestionarios.	4
Entrevistas.	0
Producciones gráficas o visuales.	2
Productos artísticos.	0
Ninguna.	4

En el instrumento aplicado, ocho estudiantes sordos (53,3%) manifiestan que la mayor forma de evaluar por parte de los docentes es mediante trabajos. Por lo general, estos trabajos son escritos, sin embargo, a veces, los estudiantes sordos tienen la posibilidad de realizarlos en LSU, aprovechando la presencia de ILSU en clase. Aún así, muchas veces los docentes demandan que los entreguen de forma escrita, lo cual en la mayoría de los casos, tal como expusimos anteriormente, les presenta grandes dificultades debido a su poco manejo de la escritura y la lectura del español. En algunos casos, los docentes con experiencia en el trabajo con sordos conocen las complicaciones que tienen los sordos con el español, por lo que les dan la opción de hacer sus evaluaciones en LSU, o de forma escrita y en caso de no entender lo que quisieron expresar los alumnos sordos piden complementarlo con un oral en LSU. Por otro lado, cuatro de los estudiantes (26,6%) mencionan que dentro de las formas de evaluar se utilizan cuestionarios. Además, dos (13,3%) dicen que realizan proyectos y, con el mismo porcentaje, producciones gráficas y visuales. En cambio, cuatro (26,6%) aseguran que no se utiliza ninguna de estas formas de evaluación.

Tal como menciona la publicación del 2010 realizada por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) en cuanto a las evaluaciones o exámenes:

*“...es especialmente importante revisar los procedimientos y técnicas de evaluación y en su caso adaptarlos a las características de cada uno, antes de emitir juicios definitivos sobre el rendimiento y aprovechamiento del alumnado que precisa adaptaciones de acceso. Cuando se habla de adaptar los instrumentos, procedimientos y criterios de evaluación, es muy importante que se entienda que lo que se plantea no es “rebajar o reducir el nivel de exigencia o consecución esperado”, sino de buscar cuantos procedimientos puedan ayudarnos a discernir lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho”. (Pág. 65).*

## 9. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación hemos notado varias cosas respecto a lo que implica la modalidad de clases integradas sordos-oyentes. Creemos que las más relevantes son:

- La variedad de edades de nuestra población de estudio deja ver un intenso deseo de autorrealización a través de la educación, una educación que les ha sido vedada a lo largo de su historia y que cada vez, con mucho más ímpetu, se proponen alcanzar.
- La LSU como aspecto esencial para el acceso a la currícula, destacando como uno de los aspectos primordiales para los estudiantes sordos el material de estudio en su propia lengua.
- La necesidad de los estudiantes sordos de poder comunicarse con sus compañeros oyentes, entendiéndose que sin tener una lengua en común será difícil tener un buen relacionamiento.
- La apreciación que tienen los estudiantes frente a las dos modalidades (grupos exclusivos de sordos - grupos integrados) deja a la vista su preferencia (y/o comodidad) por los grupos exclusivos de sordos.
- El desconocimiento y la falta de información por parte de los docentes sobre la dinámica de interpretación en las clases integradas (ritmo) influye de forma negativa en la participación de los estudiantes sordos.
- El impacto negativo que genera para los estudiantes sordos la ausencia del ILSU en clase demuestra lo esencial que es esta figura en el aula. La presencia del ILSU permite la comunicación directa alumno-profesor en su propia lengua, además de facilitar las explicaciones del docente, vehicular todas las intervenciones de los compañeros/as y toda la información que se genera dentro del aula.
- Que las competencias que presentan los estudiantes sordos en la lectura y escritura no están acordes a su edad cronológica en ninguno de los casos, dato que es preciso tener en cuenta a la hora de una programación didáctica.
- Esto nos permite concluir que ni las recomendaciones y sugerencias de la “Guía de Adecuaciones Curriculares”, ni las que formula el “Protocolo de actuación para la inclusión de las personas con discapacidad”, así como tampoco, en un sentido más

amplio, el bilingüismo se aplican a carta cabal como opción educativa en los casos de nuestro país que se estudiaron en este trabajo. Esta situación demanda nuevas herramientas y abordajes para mejorar el desempeño y desarrollo educativo. Podemos decir que la aplicación total de éstos necesitaría grandes cambios en la educación así como también la elaboración de políticas a nivel educativo, lo cual creemos difícil, pero no imposible.

Por último, y a manera de cierre de nuestro trabajo, podemos concluir que, como dice Oviedo (2006) en su trabajo llamado “La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente”:

“El principal problema de los sordos, hoy en día y con seguridad en la mayor parte de rincones del mundo, es el educativo. Según cifras que maneja la Federación Mundial de Sordos, más del 70% de los niños sordos del mundo no tiene acceso a la educación. Y el resto que sí accede a la escuela suele recibir una formación deficiente, debo yo añadir. La causa originaria de esto es política: la desigual distribución de los recursos y de las cuotas de poder en el mundo. En este sentido, el problema de los sordos no es distinto ni independiente del de la mayor parte de la población planetaria. Y es probable que su solución, en vista de eso, no sea tampoco posible sin que se modifique también el retorcido estado de cosas del mundo actual”.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Alisedo. G. (2007) “Aspectos semiológicos de la Lengua de Señas”. En: Sandra B. Cvejanov. *Lenguas de Señas: estudios de lingüística teórica y aplicada*. Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Alisedo. G. (2013) “Cultura sorda/ Cultura oyente. ¿Convergencia o divergencia? Ponencia presentada en el 3er. Congreso Internacional de Salud Mental y Sordera, marzo 2013, Facultad de Filosofía - UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Alisedo, G. (2018) “Sordera infantil y educación. Factores de riesgo psicosociolingüísticos”. *Desvalimiento Psicosocial*, 5(1).
- Alisedo. G. y Morales. L. (2021) *Interpretación y Lengua de Señas. Problemática y desafíos de una forma particular de la traducción*. INCOSUR (Instituto de la Comunidad Sorda del Uruguay).
- Benvenuto. A (2004) “¿De qué hablamos cuando hablamos de sordos?” En *Ciudadano, Revista de Crítica Política y Propuesta*. Año 4 N°7 y 8 [Número doble].
- CES (2017) (Consejo de Educación Secundaria). Departamento Integral del Estudiante (DIE) “Guía de Adecuaciones Curriculares”. [https://www.ces.edu.uy/files/ESTUDIANTES\\_SORDOS.PDF](https://www.ces.edu.uy/files/ESTUDIANTES_SORDOS.PDF)
- Confederación Estatal de Personas Sordas (2010) “Alumnado sordo en Secundaria: ¿cómo trabajar en el aula?”.
- González, R. (2013) *Historia Ilustrada de la Comunidad Sorda*. Tecnicatura Universitaria LSU-Español-LSU. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo - Uruguay.
- Oviedo (2006) “La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente”. Disponible en *Cultura Sorda*: [https://cultura-sorda.org/la-cultura-sorda%e2%80%a8-notas-para-abordar-un-concepto-emergente/#\\_edn28](https://cultura-sorda.org/la-cultura-sorda%e2%80%a8-notas-para-abordar-un-concepto-emergente/#_edn28)
- Oviedo. A (2006) “El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de Septiembre de 1880”. Disponible en: *Cultura Sorda*: <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>

- Peluso Crespi, L. (2010). Consideraciones psico-socio-lingüísticas en torno a la comunidad sorda uruguaya. In Conferencia inaugural actividades académicas 2010. UR. FP.
- Peluso, L., y Vallarino, S. (2014). “Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria”. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211-236.
- Peluso Crespi, L. (2020). “La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar”. Área de Estudios Sordos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Salina Froste, C. (2018). *La enseñanza de alumnos sordos en la educación secundaria. Las relaciones entre los sujetos y los saberes desde las nuevas modalidades pedagógicas inclusivas*. Editorial Académica Española.
- VVAA (2011) *Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay*. / ISBN: 978-9974-36-209-3.

### 10.1. Fuentes complementarias

- OMS (2019) Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- <https://www.ces.edu.uy/index.php/estudiantes/26592-planes-para-bachillerato-diversificado>
- <https://www.ces.edu.uy/index.php/departamento-integral-del-estudiante>
- <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/presentacion>
- <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>
- <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

## 11. ANEXO

### 11.1. Encuesta a estudiantes sordos de los liceos N° 34, 35 y 75 de Montevideo

EDAD:

SEXO:

1) ¿A qué liceo pertenece?

Liceo N° 34	
Liceo N° 35	
Liceo N° 75	

2) Año que está cursando actualmente

4to	
5to	
6to	

3) Grado de deficiencia auditiva

Sordo profundo	
Hipoacúsico	

4) ¿Utiliza algún aparato o dispositivo en clase?

Implante	
Audifono	
Sin implante/ Sin audífono	

5) Comprende preferentemente por medio de:

LSU	
Lectura labial	

<b>Gestos</b>	
<b>Lectoescritura</b>	

6) En cuanto a la lectura del español como segunda lengua:

<b>Comprende palabras sueltas.</b>	
<b>Comprende frases simples.</b>	
<b>Comprende algunas ideas pero no la totalidad.</b>	
<b>Comprende completamente un texto sin dificultad.</b>	

7) En cuanto a la escritura del español como segunda lengua:

<b>Escribe palabras sueltas.</b>	
<b>Escribe frases simples.</b>	
<b>Escribe un texto sin dificultad.</b>	
<b>Escribe de forma textual basándose en su memoria.</b>	

8) ¿Es su primera vez en una clase integrada?

<b>SI</b>	
<b>NO</b>	

¿Cuántos estudiantes sordos aparte de usted integran actualmente la clase?

--

¿Cómo fue esta experiencia en la clase integrada?

<b>Muy buena</b>	
<b>Buena</b>	
<b>Ni buena ni mala</b>	
<b>Mala</b>	
<b>Muy mala</b>	

Señale los aspectos que le parecen positivos de la experiencia

Buen relacionamiento con mis compañeros oyentes dentro del aula (compartimos apuntes, trabajos en equipo).	
Buena comunicación con mis compañeros oyentes fuera del aula.	
Buen relacionamiento con mis compañeros sordos (en el caso de tener compañeros sordos).	
Buena comunicación con los docentes.	
Se tiene en cuenta la presencia del ILSU en cuanto al ritmo de la clase.	
Se puede participar ya que la información llega tarde (pasa por el ILSU) pero no la respondió un compañero oyente antes, se respetan los tiempos.	
Uso del pizarrón por parte del docente a modo de registro de la clase dictada.	

Señale los aspectos que le parecen negativos de la experiencia

No tengo relacionamiento con mis compañeros oyentes.	
No tengo compañeros sordos.	
No hay buena comunicación con mis compañeros oyentes.	
La clase va al ritmo de los oyentes sin contemplar la presencia del ILSU.	
Es difícil participar ya que la información llega tarde (pasa por	

<b>el ILSU) y ya la respondió un compañero oyente antes.</b>	
<b>Ante la ausencia del ILSU la clase es dictada de todas formas por el docente.</b>	
<b>No se utiliza el pizarrón como modo de registro de la clase dictada.</b>	

9) ¿Ha estado en clase sólo de sordos?

<b>NO</b>	
-----------	--

<b>SI</b>	
-----------	--

¿Cómo fue esta experiencia?

<b>Muy buena</b>	
<b>Buena</b>	
<b>Ni buena ni mala</b>	
<b>Mala</b>	
<b>Muy mala</b>	

Señale los aspectos que le parecen positivos de la experiencia

<b>La comunicación es mucho más fluida ya que todos manejamos la misma lengua.</b>	
<b>Los programas son más cortos.</b>	
<b>El apoyo entre compañeros es mucho mayor (si tenemos dudas nos explicamos entre compañeros).</b>	
<b>Los docentes utilizan estrategias específicas para los estudiantes sordos (material visual, actividades prácticas).</b>	

Señale los aspectos que le parecen negativos de la experiencia

Los programas son más cortos.	
No aprendemos todo lo necesario.	
Dificultad de adecuación en la forma de enseñar	
Dificultad de adecuación de los contenidos del programa.	
Dificultad de adecuación en la forma de evaluar.	

10) Señale cuáles de estas herramientas cree usted que ayudan a fomentar la integración en el aula

Cursos de LSU en el Liceo para docentes.	
Cursos de LSU en el Liceo para compañeros.	
Más trabajos grupales entre oyentes y sordos en clase aprovechando la herramienta del ILSU en clase.	
Que los docentes se informen con el fin de generar espacios y dar herramientas que fomenten la integración.	

11) ¿Cuán importante es para usted recibir material de estudio en su propia lengua?

Muy importante	
Algo importante	
Indiferente	
Poco importante	
Nada importante	

12) ¿Sabes que existe una Guía de Adecuaciones Curriculares?

SI	
NO	

13) Según la Guía de adecuaciones curriculares:

En cuanto a la forma de enseñar ¿qué herramientas identifica que utiliza el docente?

Utilización de ejemplos variados	
Actividades prácticas.	
Imágenes que hagan referencia al tema dado en clase.	
Asignación de tareas oral y escrita	
Escribir en el pizarrón las palabras que puedan resultar desconocidas antes de comenzar la actividad	

14) Según la Guía de adecuaciones curriculares:

En cuanto a las formas de evaluación ¿qué técnicas de evaluación identifica que utiliza el docente?

Proyectos	
Trabajos escritos	
Cuestionarios	
Entrevistas	
Producciones gráficas o visuales	
Productos artísticos	

15) Según la Guía de adecuaciones curriculares:

En cuanto a la de adecuación de los contenidos por parte del docente, usted reconoce:

Recorte de los contenidos del programa para favorecer la comprensión del sordo.	SI	NO
Ampliación de otros contenidos que beneficien el desempeño del estudiante.	SI	NO

16) ¿Cuáles son sus aspiraciones luego de terminar el Liceo?

<b>Continuar mis estudios en la Facultad.</b>	
<b>Continuar mis estudios en la UTU.</b>	
<b>Continuar mis estudios en otro centro educativo (cursos).</b>	
<b>Concursar para un empleo público.</b>	
<b>Conseguir cualquier tipo de empleo.</b>	
<b>Todavía no lo sé.</b>	
<b>Ninguna.</b>	
<b>Otras</b>	