

13° Foro de Lenguas de ANEP

Dirección de Políticas Lingüísticas

13° Foro de Lenguas de ANEP

Dirección de Políticas Lingüísticas

CODICEN - ANEP

Agraciada 3253 - C.P. 11700

Montevideo, Uruguay

www.politicaslinguisticas.edu.uy

fla.anep.edu.uy

Tel. (598) 23042761

ISSN 32010975



Maquetación y Diseño: Prof. Carolina Bustos

© Todos los Derechos Reservados

DECIMOTERCERO FORO DE LENGUAS DE ANEP

Octubre, 2020

Montevideo, Uruguay



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Consejo Directivo Central

Prof. Robert Silva

Presidente

Prof. Juan Antonio Gabito Zóboli

Consejero

Dora Araceli Graziano Marotta

Consejera

Juan Pérez

Consejero

Oscar Aníbal Pedrozo Cabrera

Consejero

Prefacio

Como desde hace ya trece años, el Foro de Lenguas de la ANEP se ha convertido en el encuentro más importante del país, y de la región, en lo referente a lenguas maternas, segundas lenguas y lenguas extranjeras. Cientos de profesionales de la educación se dieron cita para compartir experiencias, investigaciones y tiempo con colegas y amigos. Desde hace dos años transitamos la experiencia desde la virtualidad, realizando un evento de varios días que permita un mayor aprovechamiento de las instancias de capacitación, desde donde se encuentre cada uno, desde donde pueda conectarse y acompañarnos. Seguimos confiando que ésta es una instancia de capacitación permanente para todos los profesionales de la educación así como los estudiantes de formación docente. El FLA no es solo un evento académico sino un evento social, cultural, de intercambio y educativo por excelencia. Los ecos del evento se sienten en los meses posteriores. Desde las charlas en la jornada inaugural hasta cada una de las ponencias que tuvieron lugar el día posterior han sido evaluadas y valoradas con altísimo interés por parte de los participantes. La presencia de invitados especiales nacionales así como regionales e internacionales ha jerarquizado más aún el evento. Desde la Dirección de Políticas Lingüísticas queremos agradecer a cada uno de los que aportan año tras año para la realización de este libro, de este evento, que por sí solo se posiciona como el más importante en nuestro país en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas y lenguas extranjeras.

Dr. Aldo Rodríguez

Coordinador de la Dirección de Políticas Lingüísticas

Índice

Reconceptualizar el espacio curricular Didáctica. Práctica Docente en Formación en educación	9
Español como L2 en Educación Media	22
CREAndo virtualidad	34
<i>Inglés Sin Límites</i> : la respuesta para universalizar la enseñanza de inglés en Primaria	40
La didattica ludica nell'insegnamento capovolto	49
Esperienze dell'insegnamento di italiano	53
Atenção virtual em LIBRAS para crianças surdas em meio à pandemia do “Coronavirus” (Covid-19): práticas de combate às falsas e fracas políticas inclusivas	61

Reconceptualizar el espacio curricular Didáctica – Práctica Docente en Formación en Educación

Dr. Gabriel Díaz Maggioli
Coordinador DELEX
diazmaggioligabriel@gmail.com

Las instituciones educativas no podrán ser consideradas los mejores lugares para que los estudiantes aprendan hasta que las transformemos para que sean el mejor lugar para que todos los docentes trabajen y crezcan.
- Julie Hasson

Introducción

Al momento de pensar las actividades formativas en las que se involucran los futuros docentes, se habla constantemente de la “unidad” Didáctica – Práctica Docente, en la misma forma que en décadas anteriores se hablaba del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta configuración discursiva es no solamente errónea, sino que induce a presunciones respecto a los resultados que se espera produzca ese espacio curricular y que no siempre se concretizan en realidades.

Primeramente, habría que aclarar que el uso del término “unidad” está lejos de ser adecuado para describir la realidad que vivencian los docentes aspirantes y novatos que transcurren por la formación en educación. En la mayoría de los casos, existe un divorcio entre lo que se experimenta en el aula de Didáctica y lo que se vivencia en los espacios de la denominada práctica docente. Esto ha llevado a que persista en la formación en educación una tensión entre la teoría y la práctica. Por ello, y como forma de proponer soluciones a esta coyuntura, en el presente artículo intentaré desentrañar aquellos factores que han convertido este espacio curricular en un habitus (Bourdieu, 1986) lo cual ha resultado en un desempoderamiento académico, conceptual y pedagógico de los docentes de Didáctica, los adscriptores, los docentes

aspirantes y novatos y, sobre todo los estudiantes del Sistema Nacional de Educación Pública, verdaderos rehenes de discusiones epistemológicas que no siempre contribuyen a sus aprendizajes.

La Didáctica

Intentar justificar la pertinencia de la asignatura Didáctica Especial en el currículum de Formación en Educación resulta una tarea epistemológicamente ardua ya que esta asignatura es un núcleo disciplinar fundamental y complejo en la configuración del “paisaje profesional” (Connelly and Clandinin, 1999) de los nuevos docentes. Así mismo, las diferentes visiones sobre el origen, propósito y aplicación de la Didáctica como un campo académico al que adhieren diferentes teóricos en el país y el exterior agregan una tensión adicional a esta argumentación.

SI tomamos una perspectiva histórica, podría argumentarse que la Didáctica, como disciplina, se origina en el trabajo *Didáctica Magna* de Jan Ámos Komenský o Comenio (1657/2000), aunque no fue hasta las postrimerías del siglo XIX que la Didáctica comienza a ser considerada como una Ciencia de la Educación y, solamente en el siglo XX, se reconoce su independencia de otras ciencias tales como la Psicología, Antropología, Pedagogía y Sociología (Fraboni, 1998). Es durante este siglo que el proceso de validación de la Didáctica como disciplina esencial para la formación y el perfeccionamiento docente se consolida pudiendo distinguirse tres tradiciones en su concepción: una perspectiva tradicional que la posiciona como ciencia prescriptiva desde una visión tecnicista del proceso de enseñanza; una perspectiva cognitiva que la concibe como el ámbito para la resolución de problemas de enseñanza y aprendizaje y por último, una “nueva dimensión” (Fiore y Leymonié, 2007; Díaz Maggioli, 2012) que la centra en el análisis socio-histórico de los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares específicos por medio de la exploración y el desarrollo de estrategias altamente situadas que contribuyen a la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Podría concluirse que los sucesivos vaivenes en la conceptualización del campo didáctico han conspirado contra la identidad epistemológica de la disciplina haciendo que resulte difícil de definirla.

Con la llegada del siglo XXI, varios autores (Vadillo & Klinger, 2004; Camilloni, et. al., 2007; Imen, 2007; Tenti Fanfani, 2009; Díaz Maggioli, 2021) han comenzado a abogar por una reconceptualización del campo didáctico posicionándolo como una teoría

necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas al diseño, implementación y evaluación de programas de enseñanza y aprendizaje, de situaciones de enseñanza y aprendizaje conjuntamente con el análisis de problemas emanados de los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a proporcionar las mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos por igual y en cualquier institución educativa (Camilloni, 2007: 22).

En este sentido, podría decirse que la Didáctica ha evolucionado de ser una ciencia subsidiaria de la Pedagogía y se ha convertido en un campo disciplinar de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje que tiene el propósito de desarrollar prácticas y teorías situadas a manera de explicaciones y soluciones potenciales—aunque tentativas—para los problemas que emanan del encuentro entre individuos con diversas—aunque complementarias—pulsiones vitales: unos la de compartir lo que se sabe y otros la de comprender mejor su mundo a través del aprendizaje y así lograr mayor participación en él.

Este tipo de mirada habilita una teorización del campo didáctico como emprendimiento social y altamente situado orientado al desarrollo de artefactos conceptuales. Para Bereiter (2002) los artefactos conceptuales son productos falibles y no comprobables del mundo de las ideas que toman vida propia, independiente de sus creadores, y que poseen características, virtudes y fallas, así como aplicaciones e implicancias que sus creadores no pueden anticipar.

Si tomamos esta perspectiva podemos ver cómo la Didáctica ha evolucionado de ser una disciplina cuyo cometido era la descripción y prescripción sobre el “arte de enseñar” y se ha convertido en una disciplina abocada a la elaboración de conocimiento específico al contexto y a la asignatura por medio de elaboraciones falibles y transicionales a las que denominamos artefactos conceptuales. Esta elaboración—ya sea que resulte de la transmisión o construcción—surge a partir de la interacción de lo que se ha dado en llamar cogniciones situadas (Feldman, 1999). Para este autor la cognición no es una capacidad de la mente individual, sino que deviene

y se ubica en las posibilidades de interacción entre varios individuos que participan de una actividad convocante en un tiempo y espacio determinados. Este nuevo escenario puede servir de trasfondo para un posicionamiento de la Didáctica como el espacio curricular por excelencia en el cual se teoriza la práctica y se practica la teoría (Bullough, 1997; Díaz Maggioli, 2012). En otras palabras, la Didáctica se construye en el terreno de la praxis (Freire, 1972), donde acción y reflexión ayudan a transformar el mundo y, al hacerlo, reclaman un papel crucial en la construcción de prácticas sociales justas.

Lamentablemente, y a pesar de los muchos esfuerzos realizados, podría generalizarse que la actividad en torno al dictado de cursos de Didáctica Especial en nuestro sistema de formación en educación se ha mantenido fiel a una perspectiva tradicional que se centra, primordialmente, en la transmisión de conocimiento, destrezas y disposiciones que son luego acreditadas a través de la llamada Práctica Docente.

Prueba de ello puede encontrarse en la organización lineal de los contenidos de los programas de Didáctica (en los tres planes analizados: 1986, 2005 y 2008), la restringida asignación horaria en el currículum (2 a 4 horas semanales) y las duras políticas de evaluación (requisito de determinadas calificaciones, prescripción del número de visitas, parciales, previaturas, etc.) que conspiran con los esfuerzos por situar la labor del docente de Didáctica en el campo de la interacción social. Así, se iguala al espacio didáctico con otras asignaturas teóricas del currículum contribuyendo a profundizar aún más la brecha teoría – práctica. El mero hecho de que se conciba estos espacios como independientes parecería indicar que el propósito principal del núcleo Didáctica es el de acreditar competencias que pueden ser transmitidas y dominadas a través de ciertos contenidos, y no el de habilitar la construcción transdisciplinar específica de la identidad profesional que articule todos los saberes profesionales que se proponen en el currículum de la Formación en Educación, con particular énfasis en el divorcio entre las denominadas asignaturas específicas y las generales. Esto implica un riesgo para el desarrollo del rol del docente de Didáctica al posicionar a los docentes de docentes como “cancerberos” (Goodwin y Oyler, 2008) del ingreso a la profesión convirtiéndolos en guardianes de la tradición y reduciendo su función a asegurar que los futuros docentes adhieran a un modelo

de enseñan pre-escrito y prescripto pero que no logra verdaderamente integrar todos los procesos formativos que deberían constituir el curriculum de la formación docente inicial.

Otro factor que parece conspirar en contra de un posicionamiento más situado de la disciplina es la realidad contextual de la formación docente en el país en la primera década del siglo XXI. Al contrario de lo que fue la norma en el pasado, el estudiante de formación docente uruguayo actual no es el producto de una cuidada y privilegiada educación sino un/a ciudadano/a social, económica y culturalmente diverso/a que posee un conocimiento básico de la disciplina que pretende enseñar. Este nuevo alumnado intenta, en el curso de la carrera, poder relacionarse con alumnos que son también diversos y que se encuentran, en muchos casos, en situación de vulnerabilidad. En contraste con esta realidad, los tres planes de formación docente actuales han sido desarrollados por lo que podría considerarse “el estándar clásico de docente uruguayo”: alguien de clase media, mayoritariamente de raza blanca, con educación de grado y/o posgrado y que, en muchos casos, se ha alejado del aula de educación media sobre la que teoriza y enseña, por lo que ya no se encuentran situados en la realidad que les tocará vivir a sus alumnos.

Esta realidad apoya el cuestionamiento de la construcción misma del currículum y podría decirse que el currículum de formación en educación no solo resulta reducido técnicamente, sino que sufre de “racismo epistemológico.” Para Scheurich y Young (1997, p. 4) “nuestras epistemologías—aunque no el uso que hacemos de las mismas—son formas de saber que están condicionadas por la raza, lo que implícitamente nos lleva a conceptualizar un nuevo tipo de racismo: el epistemológico.”

Si, como dijo Horace Mann, la Educación “es la gran igualadora de la condición humana,” entonces la Didáctica, el área curricular por excelencia que se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje, debería ser el espacio curricular en el cual la capacidad docente para la justicia social se pueda experimentar, negociar y construir en la confluencia del rico acervo conceptual que deviene de los varios trayectos curriculares con el fin de mejorar las condiciones de vida de los estudiantes objeto de la labor docente. Al respecto, Giroux (2005, p. 99) explica que

Una perspectiva orientada a la justicia social es, en parte, una disposición a través de la cual los docentes reflexionan sobre sus propias acciones y las de otros individuos. En

lugar de aceptar la información en forma pasiva o adherir a una falsa concientización, los docentes pueden jugar un papel mucho más activo en la conducción, el aprendizaje y la reflexión sobre su relacionamiento con la práctica y el contexto social en cual esa práctica se encuentra situada.

El Conocimiento Docente

En 1987, Lee Shulman publicó un trabajo seminal sobre el conocimiento docente. Para este autor, lo que caracteriza a un docente es un tipo especial de conocimiento que él denomina Conocimiento Didáctico de los Contenidos (CDC, traducción utilizada en español para el término original *Pedagogical Content Knowledge*) que el autor (Shulman, 1987, p. 8) define como “la especial amalgama de contenidos de la disciplina y didáctica que es exclusiva de los profesores, su propia y particular forma de conocimiento profesional.”. En otras palabras, este CDC implica el saber cómo enseñar un contenido determinado, a un grupo específico de estudiantes en un lugar y tiempo particulares.

Ese CDC es amalgama de áreas del conocimiento tales como el conocimiento profundo del contenido a enseñar, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento sobre el curriculum y sobre el posicionamiento de la asignatura que enseñamos en el mismo, conocimiento sobre los estudiantes y sus características, conocimiento sobre el contexto educativo y, finalmente, conocimiento sobre las necesidades de aprendizaje, propósito y valores de los estudiantes. Como puede verse este listado necesariamente implica la interacción sistémica de saberes emanados tanto de las denominadas asignaturas generales como de las específicas, requiriendo, para su evolución de espacios en los cuales pueda surgir la sinergia entre los mismos. Sin embargo, el espacio de Didáctica y sus experiencias profesionales asociadas no resulta el ideal para tal sinergia ya que priorizar lo pedagógico general en el mismo actuaría en detrimento del necesario foco en los contenidos que hace que un docente pueda mediar eficazmente los aprendizajes de sus estudiantes. Podría pensarse, tal como ya existe en las carreras de Profesorado de Lenguas en Uruguay, un espacio específico – al cual se denomina Espacio de Reflexión Didáctica y cuenta con 2 horas semanales en el Plan 2008 – para esa labor.

Lógicamente, el CDC es un tipo de conocimiento que no puede meramente teorizarse, ni emerger a partir de especulaciones teóricas. Necesita imperiosamente de espacios de aplicación y reflexión que habiliten la puesta en juego de las diferentes áreas conceptuales que lo componen para que el estudiante de docencia pueda poner en acción su comprensión y reflexionar sobre el impacto que la misma tiene en los aprendizajes de los estudiantes a su cargo.

Siguiendo a Kessels, et al. (2001), podríamos decir que el CDC emerge de la interacción entre episteme y frónesis. Utilizando el marco aristoteliano plasmado en la *Ética de Nicómaco*, entendemos ambos conceptos como formas de pensamiento y formas de saber. Mientras que la episteme es teoría que puede codificarse en palabras y transmitirse de un ser a otro, por su condición de generalizable, la frónesis es un conocimiento particular caracterizado como sabiduría emergente de la práctica y que habilita a saber cómo y por qué actuamos de determinada manera para cambiar la realidad que construimos. Podríamos caracterizar a la frónesis como la capacidad de actuar con prudencia (palabra que proviene del latín “*prudentia*” la cual deriva del griego, *frónesis*).

Queda claro que, al emerger del involucramiento directo en y con la acción didáctica, el CDC y la frónesis pueden equiparse como conceptos complementarios. Así mismo, este involucramiento no surge a partir de constructos generales, sino que tiene su génesis en el conocimiento del contenido. Aprender a enseñar es aprender a convertir conocimiento erudito en objetos de aprendizaje. Por ello, posturas generalistas sobre la Didáctica no logran capturar la complejidad que el CDC presenta. Al decir de Malderez y Wedell (2007), aquellos que son docentes saben sobre (los estudiantes, el contenido, el contexto, el curriculum, y las necesidades educativas de la sociedad), saben hacer (conocen métodos, técnicas, perspectivas, modelos, marcos y accionares desde lo pedagógico) y, además, saben **qué** hacer (contextualizan las otras dimensiones del conocimiento para ponerlo al servicio del aprendizaje de los estudiantes).

Por todo lo anteriormente expuesto, resulta relevante repensar el espacio de la Práctica Docente. Es a una discusión del mismo que me dedicaré a continuación.

La “Práctica” Docente

La forma en la que utilizamos la lengua para describir algo, determina la forma en la cual lo comprendemos e interpretamos. Por ello, resulta necesario desempacar el significado de términos que se utilizan en forma literalizada, es decir, que se han convertido en lugares comunes y que, por ende, han perdido su intención significativa original. Uno de los términos que padece de este fenómeno de literalización es el término “práctica,” y con él, los contextos de significación en los cuales se utiliza. En el caso de la formación docente, Le Cornu y Ewing (2008) distinguen tres términos que se han utilizado para nombrar la instancia de trabajo entre un docente aspirante y un docente mentor o adscriptor. De acuerdo a estos autores, los tres términos utilizados han sido: práctica, practicum y experiencia profesional.

Al utilizar la palabra práctica para describir el contexto y la interacción entre docente aspirante, docente adscriptor y estudiantes de un centro educativo, nos retrotraemos a una visión positivista y conductista del evento formativo. El hablar de práctica implica que el espacio que esa interacción ocupa es uno determinado por la aplicación de determinados procedimientos que se enseñan en la clase de Didáctica en la institución formadora. Por ello, el éxito en este emprendimiento radica en la adhesión fehaciente a modelos didácticos objeto de transmisión por parte del docente de Didáctica. Si el docente aspirante es capaz de replicar fehacientemente lo que el docente de Didáctica espera, entonces la “práctica” ha tenido éxito.

En contraste con este término, y tal vez como reacción al proceso de significación que el mismo conlleva, surge en la década de 1990 la nomenclatura “practicum” para describir el contexto y la relación a la que hacemos referencia en el párrafo anterior. Este cambio en la nomenclatura es el resultado de la influencia que el concepto de práctica reflexiva (Schön, 1991) tuvo, en su momento, en el ámbito de la formación en educación. El concepto de práctica reflexiva intentó zanzar la brecha entre teoría y práctica, involucrando al docente aspirante en un proceso de introspección durante el cual se le invita a pensar sus acciones y pensarse desde el papel que juega. Dicha reflexión, es alentada tanto por el docente adscriptor como por el Docente de Didáctica y logra, en muchos casos, zanzar la brecha. Sin embargo, lo hace a nivel personal, sin necesariamente socializar el producto de esa reflexión y siempre involucrando principalmente al docente aspirante. En las prácticas descritas como “practicum” ni el docente de Didáctica, ni el docente mentor o adscriptor reflexionan sobre sus prácticas de formación. Por ende, esta

nomenclatura y sus propósitos no se apartan demasiado del concepto positivista tampoco, ya que no conducen a una concientización de cómo la interacción entre los miembros de esta tríada formativa (Veal y Rikard, 1998; Goodnough, et al., 2009) apoya que emerja el CDC balanceando episteme y frónesis.

Respecto a este punto, cabe también una apreciación de cómo funciona este contexto y esta relación. Podríamos describir el contexto en el cual el docente adscriptor, docente aspirante y estudiantes interactúan, como una tríada funcional (Díaz Maggioli, 2004; Goodnough, et al., 2009) en tanto la actividad involucra un motivo claro (enseñar un determinado **contenido** curricular a un grupo de estudiantes) y una jerarquía en los roles que toman los actores (el docente adscriptor es el responsable principal en la toma de decisiones didácticas, mientras que el docente aspirante es el aprendiz) que viabiliza que el motivo sea cumplido (los estudiantes aprenden el **contenido**). En este sentido, podríamos decir que la tríada funcional constituye una comunidad de práctica orientada a los propósitos de la educación en los diversos campos del saber humano para promover y potenciar el aprendizaje de esos contenidos (formas de pensar, saber, ser y hacer) por parte de los estudiantes.

Sin embargo, en cuanto entra el docente de Didáctica al campo del practicum, la tríada funcional descrita cambia radicalmente. Quien ostenta el mayor poder es el docente de Didáctica ya que viene a supervisar al docente aspirante. En este contexto, el docente adscriptor pasa a un segundo plano y el objeto mismo de la actividad cambia sustancialmente. Los estudiantes desaparecen de la ecuación e, incluso en aquellos casos en los que se utilizan evidencias de aprendizaje de los estudiantes para realizar valoraciones sobre la enseñanza del docente aspirante, el foco principal de la actividad es el accionar del docente aspirante. La caracterización que corresponde a esta nueva configuración de la actividad, sería la de tríada *disfuncional*. En ella, el docente adscriptor cambia su rol en la toma de decisiones didácticas, cediendo el espacio al docente de Didáctica y actuando principalmente como soporte afectivo del docente aspirante, perdiendo así su papel central en la promoción de aprendizaje de sus estudiantes (Díaz Maggioli, 2017).

Ya que tanto práctica, como practicum, nos retrotraen a actividades que no promueven significativamente la participación legítima y central de todos los actores involucrados en la

enseñanza y el aprendizaje, deberíamos avanzar una tercera caracterización del espacio curricular en el cual se desarrolla la frónesis de la cual emerge el CDC. Para Goodnough et al. (2009) la nomenclatura más acertada sería la de *experiencias profesionales*. Esta nueva forma de nombrar el contexto y la relación, tiene el potencial de reposicionar a la tríada disfuncional en tanto se centra en el aprendizaje a través de la experiencia, aunque no cualquier experiencia. Se trata de una experiencia profesional, es decir, del aprendizaje de un modo de pensar, ser y actuar característico de los miembros de una comunidad de práctica que se caracteriza por un código de significación compartido que emerge del accionar colectivo en torno a los contenidos y da sentido a la acción a través de la negociación de significados emergentes del involucramiento en las prácticas de la comunidad. No se trata entonces de la aplicación irreflexiva de principios y teorías o de la promoción de la introspección en los docentes aspirantes solamente. En este nuevo contexto, el foco de la actividad es, en todo momento, el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes. La tríada se conforma más que a través de roles, a través de funciones. El docente de Didáctica y el docente adscriptor, como especialistas en la enseñanza del contenido disciplinar en contexto, co-construyen un espacio de acción particular con el objetivo de que el docente aspirante pueda construir su CDC también en contexto y sin perder de vista el motivo de la actividad. Por ello, esta nomenclatura potencialmente alienta una visión de los docentes que va más allá de la caracterización de experto y novato ya que, al mediar la apropiación del CDC por parte del docente aspirante, tanto docente de Didáctica, como docente adscriptor deben necesariamente reconfigurar la forma en la cual actúan para salvaguardar el derecho al aprendizaje de los estudiantes. El contexto en el cual se desarrollan las experiencias profesionales se convierte no en un espacio foráneo a la institución formadora, sino en un espacio integral del proyecto formativo en el cual confluyen todas las fuentes del conocimiento docente y en el cual el aprender a enseñar una disciplina en contexto refuerza la identidad de *aprendiz de docencia* (Johnson, 2009) de los miembros de la tríada, pero siempre desde un área curricular o disciplina particulares que dan sentido a dicho accionar.

Condiciones para la resignificación de los espacios de experiencia profesional.

La discusión anterior pone en relevancia el papel que los tres tipos de docente juegan en el proceso de aprender a enseñar. Al mismo tiempo refuerza la noción de que un aprender a enseñar generalista no conlleva a la construcción de las condiciones para que emerja el CDC. Embarcarse en la reconfiguración de los espacios en los que se desarrollan las experiencias profesionales conlleva algunos desafíos.

Primeramente, está el desafío de habilitar nuevos espacios de participación para el docente adscriptor, el cual debe ser una parte más integral del proceso formativo y debe tener voz en la toma de decisiones didácticas que, eventualmente, van a afectar a los estudiantes por los cuales es responsable,

En segundo lugar, pone en evidencia la necesidad no solamente de coordinación entre el docente de Didáctica y el adscriptor, sino el requisito de compartir funciones. Ambos deben tener el mismo nivel de poder y de injerencia tanto en la enseñanza como en la evaluación del docente aspirante. Para ello, es imprescindible habilitar espacios de desarrollo profesional continuo tanto para docentes de Didáctica, como para docentes adscriptores.

En tercer lugar, existe un desafío integrador, aquel que busca la sinergia entre los contenidos del curriculum de formación en educación expresado a través de las asignaturas generales y específicas y el espacio de experiencia profesional dentro del cual se aprender a **ser docente**. Deberías ser este espacio de negociación del aprendizaje del CDC a través de experiencias profesionales mediadas, el que de sentido al curriculum de formación en educación y no viceversa por lo cual se aboga por la creación de otros espacios curriculares a tal efecto, sin reducir los existentes espacios tendientes a la especificidad.

En cuarto lugar, hay que resignificar el lugar y el papel del docente aspirante aumentando su agencia en el proceso formativo, involucrándolo en actividades tendientes a socializar el conocimiento que emerge de la interacción con los otros docentes y estudiantes, y potenciando su toma de responsabilidad por la co-construcción del espacio formativo.

Finalmente, falta rescatar la voz de los estudiantes. ¿Quién mejor que ellos para destacar la utilidad que las actividades de formación a través de experiencias profesionales tienen para su aprendizaje de una disciplina determinada? Rescatar las voces que destacan el impacto de las

enseñanzas en los aprendizajes es una acción formativa en sí misma que tiene el potencial de afectar significativamente el aprendizaje del docente de Didáctica, del docente adscriptor y del docente aspirante.

Dadas estas condiciones, se podría afirmar que las instituciones educativas son realmente el mejor lugar para que todos los miembros de la comunidad educativa aprendan y crezcan.

GDM/octubre 20, 2020

Referencias

- ARISTÓTELES (1999). *Ética nicomáquea*. (Traducción de Terence Irwin). Cambridge, MA: Hackett.
- BEREITER, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.
- BORDIEU, P. 1984. *Distinctions. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BULLOUGH, R.V. (1997). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In Loughran, J. and Russell T. (Eds.). *Teaching about teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. London: Falmer Press
- CAMILLONI, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- COMENIO, J. A. (1657/2000). *Didáctica Magna*. Ciudad de México, MX: Porrúa.
- CONNELLY, F. and Clandinin, D.J. (1999) *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2012). *Teaching English Language Teachers: Scaffolding professional learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- DÍAZ MAGGIOLI, G. (2017). Technology-mediated initial teacher education: Issues and possibilities. In D. L. Banegas (Ed.), *Initial English Language Teacher Education: Research, Curriculum and Practice*. (pp 89—103). London: Bloomsbury.

- DÍAZ MAGGIOLI, G. and Rebolledo, P. (2021). *Research and resources in Initial Teacher Education*. London, UK: Routledge.
- FELDMAN, D. (1999). *Enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique
- FIORE FERRARI, E. y Leymonié Sáenz, J. (2007). *Didáctica Práctica para la Enseñanza Media y Superior*. Montevideo: Grupo Magrú.
- FRABBONI, F. (1998). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica. Volumen III*. Madrid: Editorial Popular.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the Opressed*. New York, NY: Continuum.
- GIROUX, H.A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. 2nd Ed. New York, NY: Routledge.
- GOODNOUGH, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. y Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 285—296.
- GOOGDWIN, A.L. and Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers: deciding who is ready to teach. In Cochran-Smith, M., Feinman-Nemser, S., McIntyre, D.J. and Demers, K. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions and changing concepts*. 3rd Ed. pp 468 – 490. New York: Routledge/Taylor & Francis
- IMEN, P. (2007). *En torno a la profesionalización docente y las instituciones educativas: apuntes para el debate*. Available at: <http://fisyp.rcc.com.ar/Imen.ProfesDocente.htm> Downloaded 23 February, 2009.
- JOHNSON, K. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
- KESSELS, J., Korthagen, F.A.J., Koster, B., Lagerwerf, B. and Wubbels, L. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- LE CORNU, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future, *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1799-1812.

- LOUGHRAN, J. (1997). Teaching about teaching: Principles and practice. In Loughran, J. and Russell, T. (Eds.). *Teaching about teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. (pp 57 – 70). London: Falmer Press.
- LOUGHRAN, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- MALDEREZ, A. and Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. London: Continuum.
- SCHEURICH, J. and Young, M. (1997). Coloring Epistemologies: Are Our Epistemologies Racially Biased? *Educational Researcher*, 26 (4), 4-16.
- SCHÖN, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Hants: Ashgate.
- TENTI FANFANI, E. (2009). *Considerações sociológicas sobre a profissionalização dos professores*. *Educação e Sociedade*, 28 (99) 335-353.
- VADILLO, G. & KLINGER, C. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica del éxito en Latinoamérica y España*. Cuauhtémoc, MX: McGraw Hill.
- VEAL, M.L. & RIKARD, L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49 (2), 108—119.

Español como L2 en Educación Media

Mag. Virginia Gründler

Comisión de español como segunda lengua

Políticas Lingüísticas

vgrundler@anep.edu.uy

Introducción

Este trabajo está centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua segunda (L2, de aquí en adelante) de estudiantes migrantes no hispanohablantes, en el contexto educativo formal en Uruguay. Para tratar dicha temática se considera necesario abordar algunos conceptos clave, como ser la migración; las categorías de migrante y refugiado que, si bien, como sostiene Rockwell (2015) son categorías armadas, las mismas se creen necesarias para una mejor comprensión de sus alcances en dicho contexto; la normativa migratoria vigente y las implicancias de aprender una L2. Por consiguiente, este artículo se enmarca en la importancia del estudio de la migración desde el punto de vista socioeconómico a nivel micro, más específicamente, en lo relacionado a la educación.

Aprender una segunda lengua implica también incorporar determinados aspectos de otra comunidad cultural (Gardner y Lambert, 1972). En este sentido, la motivación es uno de los factores más influyentes. Por tanto, es vital el rol que juegan los docentes como mediadores interculturales en dicho contexto.

Si bien, en Uruguay, los organismos estatales que ofrecen cursos de español a dicha población son tres, este trabajo se centra en el programa *Español L2* perteneciente a la Dirección de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Dicho programa fue creado en 2019 para dar respuesta, en términos de integración lingüística, a la antes mencionada población estudiantil.

Motivos para migrar

Históricamente, los flujos migratorios se han dado en la mayoría de los países del mundo en diferentes momentos. Las razones por las cuales los seres humanos nos desplazamos de un lugar a otro son diversas. Sin embargo, y a pesar de la diversidad de motivos, la migración puede darse de distintas formas; esto es, de manera temporal o permanente, o también de forma voluntaria o forzada. En este sentido, las personas migramos a causa de factores económicos, familiares, profesionales o, por persecución política o religiosa, por la ocurrencia de catástrofes naturales, por enfrentamientos bélicos, etc. Por lo tanto, si bien los procesos migratorios no son un fenómeno reciente, las características de los mismos van cambiando. Esos cambios, a su vez, revelan modificaciones en el rol que cumplen dichos procesos en el ámbito social, económico y político de los diferentes países. Por consiguiente, es importante señalar que no todo desplazamiento poblacional indica migración. De modo que, de acuerdo a Mármora, la migración refiere a un desplazamiento poblacional, desde un ámbito socio-espacial a otro siendo los mismos el lugar donde las personas desarrollan su reproducción cotidiana de existencia (1995). Asimismo, según el Manual del Censista (2011), “por migración se entiende un cambio de residencia habitual desde un lugar de origen a un lugar de destino que supone atravesar los límites de una división geográfica (localidad, departamento o país)” (p. 96). En este sentido, según sostiene el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) “los **migrantes** eligen trasladarse no a causa de una amenaza directa de persecución o muerte, sino principalmente para mejorar sus vidas al encontrar trabajo o por educación, reunificación familiar, o por otras razones.” De igual forma, el ACNUR establece que “los **refugiados** son personas que huyen de conflictos armados o persecución.” Y continúa: “su situación es tan peligrosa e intolerable, que cruzan fronteras nacionales para buscar seguridad en países cercanos, y así, ser reconocidos internacionalmente como ‘refugiados’, con asistencia de los estados, el ACNUR y otras organizaciones.”, (ACNUR, 2016). Es así que en cierta forma los motivos por los cuales las personas migramos determinarían la categoría en la que nos ubicamos, si persona migrante o persona refugiada, lo cual tiene sus especificidades en el marco normativo.

Normativa vigente y políticas migratorias

En lo concerniente a la normativa migratoria vigente, es posible afirmar que, a partir de algunas transformaciones concretas, que han ocurrido desde el año 2005, Uruguay se convierte en uno de los primeros países de la región en abordar la temática de la migración desde una perspectiva de derechos. A partir de este período, en el que se generan políticas migratorias que marcan las transformaciones señaladas es que se evidencia una mayor participación de la sociedad civil en la temática, y también se produce la mencionada nueva institucionalidad basada en los Derechos Humanos (Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Es así que los referidos cambios dan cuenta de ello a partir de ciertas modificaciones en la normativa vigente, aprobaciones y sanciones de nuevas leyes, creaciones de oficinas especiales tanto en Montevideo como en el interior del país y además en las oficinas consulares del exterior. En este sentido, en diciembre de 2005 se sanciona la Ley 17927, la cual incorpora los Acuerdos de Residencia del Mercosur a la legislación nacional. En 2014, se aprueba la Ley 19254, que avanza sobre lo sancionado en la Ley 17927, simplificando el trámite de residencia permanente para los extranjeros, cónyuges, concubinos, padres, hermanos, nietos de uruguayos y a los nacionales de los Estados Partes del Mercosur y Asociados. Por su parte, la continuidad del mencionado proceso de transformaciones se evidencia, además con la Ley 18250, que fue sancionada en 2006, y con la Ley 18076 sancionada en 2008; que junto a todo lo anterior, juegan un rol fundamental en el mencionado proceso de transformaciones en lo referente a la temática de la migración en Uruguay en diferentes planos; es decir, económico, político y educativo, entre otros.

La migración y el contexto educativo

Si bien existen varios factores asociados al estudio de la migración, se considera importante estudiarla, entre otros, desde lo demográfico y desde lo socioeconómico. De modo que, desde el punto de vista demográfico, la importancia del estudio de la migración reside en el tamaño de la población, en la redistribución de dicha población y también en cambios en su estructura. Por su parte, desde el punto de vista socioeconómico, para estudiar la migración se tienen en cuenta dos niveles: macro y micro. A nivel macro, la migración es importante pues se la vincula con la

economía y con la sociedad. Por otro lado, la importancia de la migración a nivel micro está relacionada con la movilidad social de las personas, su integración, su(s) identidad(es), su educación, etc. (Koolhaas y Nathan, 2013). Así pues, el presente artículo se enmarca en la importancia del estudio de la migración desde el punto de vista socioeconómico a nivel micro, más específicamente, en lo relacionado a la educación.

Según se establece en la Ley General de Educación 18437, la educación es un derecho humano fundamental. Asimismo, en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se explicita que “toda persona tiene derecho a la educación.” Y continúa: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (Resolución 217 A (III), p.36). Esto es, más allá de las categorías armadas en las cuales se nos posiciona a las personas (Rockwell, 2015), en este caso persona migrante o refugiada, todas y todos tenemos derecho a la educación. Es decir, todas las personas tenemos derecho a acceder a una educación de calidad. En este sentido, según Rockwell “el gran movimiento migratorio que recorre el mundo ha llevado a un replanteo profundo del multilingüismo, en contra del ideal modernista de *una nación = un territorio = una lengua*.” (2015, p. 22).

Aprender una lengua

De lo anteriormente mencionado se desprende que aprender una lengua no es lo mismo que aprender cualquier otra disciplina (Gardner, 1985), y esto se debe a las características propias de lo que se estudia. Aprender una segunda lengua o una lengua extranjera en el contexto de clase implica adquirir material característico de otra comunidad cultural (Gardner y Lambert, 1972). Asimismo, y en línea con lo que plantea Gardner (1985, 2010), diversas investigaciones realizadas en varios contextos dan cuenta de la influencia que tiene la motivación en el aprendizaje de lenguas, así como el rol que cumplen los docentes en dicho contexto. En este sentido, y con el objetivo de promover una situación de aprendizaje en el aula favorable, donde no haya lugar para los malos entendidos, se torna fundamental el accionar docente. A saber, al

trabajar con estudiantes cuyas características son diversas, y más específicamente, con estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes, es crucial que el/la docente favorezca la motivación, el respeto, la empatía y la reflexión en lo que al contexto de aprendizaje de una segunda lengua se refiere. A este respecto, es esencial señalar que no solo es importante favorecer la reflexión entre los estudiantes sino también en lo que concierne a la práctica educativa. Por tanto, explicitar los objetivos de lo que se va a trabajar en el contexto de clase, así como de lo que se pretende alcanzar con ello, ofrece a los estudiantes la posibilidad de poder reflexionar acerca de los usos del lenguaje. En este contexto los estudiantes se transforman en agentes mediadores entre su(s) propia(s) cultura(s) y la cultura meta (Grisolía, 2019). Por consiguiente, la reflexión tiene un lugar central en la tarea educativa. Según sostiene Grisolía, para poder lograr el objetivo de despertar la conciencia lingüística y cultural mediante la reflexión planteada en las actividades propuestas a los alumnos, es necesario enfatizar la importancia de generar espacios en la clase para la observación, la comparación, la reflexión y la interpretación que los significados y efectos del uso del lenguaje tienen en una y otra culturas (2019, p.5). A este respecto, las diversas tareas de mediación intercultural, como ser la tarea de aclaración cultural, regulación conversacional y negociación en conflictos (Raga, 2012, p. 10) realizada por los profesores, es vital. La población estudiantil antes mencionada posee características únicas, por lo cual es esencial destacar la importancia de planificar las clases de tal modo que sea posible minimizar las diferencias de significado obtenidas por los interlocutores de diversas culturas, a saber, nuestros alumnos.

Dictado de cursos

En la actualidad, en Uruguay, los organismos estatales que ofrecen cursos de español como lengua segunda o extranjera a personas migrantes o refugiadas no hispanohablantes son tres. A saber, la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad de la República y la Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes (SEERPM) de la Intendencia de Montevideo. Sin embargo, solo los cursos ofrecidos por el CELEX y PPLL están en la órbita de la educación formal.

Programa *Español L2*

El programa *Español L2*, perteneciente a la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, se creó en 2019 a solicitud del entonces Consejo de Educación Secundaria (CES), ahora Dirección General de Educación Secundaria (DGES). El motivo de la creación del mismo ha sido dar respuesta, en términos de integración lingüística, al estudiantado migrante no hispanohablante de la ANEP. En este sentido, cabe resaltar la vital importancia del mencionado programa puesto que el mismo es la única respuesta, que desde la ANEP se le da a dicha población estudiantil en lo que a la enseñanza y aprendizaje del español como L2 se refiere. En tal sentido, los objetivos del programa *Español L2* son la enseñanza del español como L2 a estudiantes de los entonces denominados CES y CETP (Consejo de Educación Técnico Profesional), actualmente DGES y DGETP-UTU (Dirección General de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay) para el dictado de dichos cursos se aborda el trabajo desde la educación intercultural, es decir desde “la educación como procesos socioculturales que contribuyen a formar personas libres y autónomas; capaces de pensamiento crítico y participantes activos en la sociedad” (Aguado y Mata, 2017). Es así que, trabajando desde la educación intercultural podremos alcanzar otro de los objetivos propuestos en el marco del programa que es la formación de personas autónomas y críticas. En este marco, se considera de vital importancia promover la competencia intercultural. Esto es, a través del mencionado programa se favorece la competencia intercultural del estudiantado, entendida como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.” (Consejo de Europa, 2002, pp. 101-102; Council of Europe, 2020, p. 27).

En el marco del programa *Español L2* y para alcanzar los objetivos antes mencionados se realizan diversas actividades. Dichas actividades involucran, no solo al estudiantado sino también a sus familias y a la comunidad educativa en su conjunto. Esto es, las actividades que se realizan en el marco de dicho programa son: organización, planificación y dictado de los cursos de español como L2; diseño y elaboración de materiales didácticos que se ajustan a las necesidades de la mencionada población estudiantil; acompañamiento del alumnado en sus trayectorias educativas colaborando en su desempeño académico en conjunto con los demás

actores de la comunidad educativa; trabajo individualizado con el estudiante y su familia en relación con instancias de integración a nivel social, educativo y cultural y; finalmente, acompañamiento en la adaptación a la nueva modalidad de trabajo mixto en entorno virtual y presencial, tales como el acceso y manejo de plataformas, herramientas de trabajo virtual y alfabetización digital en lo que refiere al entorno virtual y el desarrollo de habilidades necesarias para trabajar en la “nueva presencialidad”. Adicionalmente, se han ofrecido talleres de lectura y oralidad a profesores de todas las áreas, con el objetivo de poder brindarles estrategias en lo relacionado al trabajo con la población estudiantil antes mencionada.

Por otra parte, y para alcanzar los objetivos propuestos se considera que los cursos ofrecidos deben contener características específicas. Por lo tanto, los cursos ofrecidos tienen dos niveles: básico e intermedio. Los cursos de dichos niveles se ofrecen en diferentes días y horarios evitando así la superposición de horarios entre los cursos de español como L2 y los turnos del liceo o UTU a los que asisten los estudiantes participantes. Otra característica importante a señalar es la inscripción continua. Es decir, cualquier estudiante que esté interesado/a en participar del programa y que llegue al país en cualquier momento del año académico, podrá inscribirse y participar en el momento en el que lo solicite. En cuanto a la modalidad de participación de los mismos, es posible realizar dichos cursos de forma presencial y a distancia. Si bien, esto último se vio de alguna manera impuesto por la situación de pandemia mundial debido al COVID-19, la modalidad virtual fue uno de los objetivos que nos habíamos propuesto alcanzar para el 2020. En este sentido, el principal objetivo de adoptar la modalidad virtual de los cursos ha sido el poder integrar a todos los estudiantes que deseen participar y que vivan, no solo en Montevideo sino también en el interior del país. A este respecto, se lograron integrar estudiantes de Canelones, Maldonado, Lavalleja y Rivera. En el siguiente apartado se detallan más en profundidad algunas de las características de la población estudiantil participante.

Perfil del estudiantado

Los participantes de los cursos ofrecidos son estudiantes migrantes o refugiados no hispanohablantes residentes en Uruguay. Dicha población estudiantil está compuesta por un 61% de chicas y un 39% de varones. Su rango de edades oscila entre 11 y 29, siendo la media 15.9.

Los países de origen de los estudiantes son diversos y están ubicados en casi todos los continentes, excepto Oceanía. De la misma manera, las lenguas en las que se comunica el alumnado también son variadas. Esto es, los estudiantes participantes se comunican en: adja, afrikáans, alemán, árabe, armenio, darí, fon, francés, gown, inglés, italiano, kotafon, mina, pastún, polaco, portugués, ruso, sueco, ucraniano y urdu. Estos alumnos han llegado a Uruguay en diferentes fechas y se han ido incorporando al programa a medida que lo han solicitado. Si bien, las fechas de llegada al país son diversas, las mismas no superan los cuatro años. Previo a la incorporación de los estudiantes al programa, el 30% de ellos ha manifestado haber realizado cursos de español en diferentes lugares, en distintas modalidades y de diversa duración.

Comentarios finales

Si bien, se cree importante poder problematizar el hecho de ubicar a las personas en categorías armadas (Rockwell, 2015), como lo son persona migrante y refugiada, aquí las mismas se utilizan para ofrecer una mejor comprensión de sus implicancias en el contexto uruguayo. Sobre todo, a partir de ciertas transformaciones ocurridas desde 2005, cuando en Uruguay se comienza a abordar la temática de la migración desde una perspectiva de derechos. En este sentido, se planteó la importancia de enmarcar este trabajo en el estudio de la migración desde el punto de vista socioeconómico a nivel micro, más específicamente, en lo referente a la educación.

Como se especificó anteriormente, no es lo mismo aprender una lengua que cualquier otra disciplina (Gardner y Lambert, 1972), ya que ello implica incorporar material de otra comunidad cultural. A este respecto, y si bien históricamente Uruguay ha sido parte del proyecto migratorio de muchas personas (MIDES, 2012, 2017), entre quienes una gran cantidad no habla español; la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 en el contexto de educación media formal es algo bastante reciente. Sobre todo, cuando al ahondar en sus comienzos en relación a la atención del alumnado antes mencionado en aspectos de integración lingüística, se constata, que la ex consejera de CODICEN, profesora Laura Motta, quien, a pesar de la casi inexistencia de recursos por estar frente a una situación completamente nueva en el contexto educativo antes mencionado, fuera la propulsora y principal referente en dicho ámbito. En este sentido, es de vital importancia

destacar el rol que cumple el programa *Español L2*, ya que es la única respuesta que, desde la ANEP, se les da a los estudiantes migrantes y refugiados no hispanohablantes de las actuales DGES y DGETP-UTU. En cuanto al enfoque del programa, el mismo se da desde la educación intercultural (Aguado y Mata, 2017) promoviendo la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2002; Council of Europe, 2020), donde la motivación, la reflexión, la empatía y el respeto son cruciales.

En cuanto a perspectivas futuras, creo que lo fundamental es seguir brindando a dichos estudiantes la posibilidad de poder optar por cursos de español como L2. Por tanto, es prioritario dar continuidad al programa *Español L2* con el fin de lograr un trabajo sostenido con el estudiantado antes descrito. De este modo, es posible continuar con el trabajo en redes que se ha venido realizando, de forma sostenida, con varios integrantes de diversos organismos estatales y no-estatales. Logrando así poder construir sobre el camino andado en forma conjunta, evitando el trabajo aislado que muchas veces se ve interrumpido por diversos motivos, sin lograr resultados favorables. Esto es, se evidencia priorizar al andamiaje que se ha venido construyendo de forma sostenida entre el mencionado programa, el estudiante, la institución educativa - principalmente sus docentes - y la sociedad civil. Por ende, dar prioridad a lo antes mencionado es vital, puesto que, al comienzo, el estudiante necesita un mentorazgo uno-a-uno mucho más profundo para luego y de forma gradual, él/ella mismo/a vaya entablando vínculos más significativos con sus pares, con los docentes del liceo o UTU, etc.

En resumen, creo que al mencionado estudiantado se le debe brindar un espacio que favorezca una integración sostenible, así como una mejora en su dominio de la lengua meta, lo cual le permita vencer ciertas dificultades para convertirlas en oportunidades de bienestar y crecimiento.

Referencias

- ACNUR, ¿'Refugiado' o 'Migrante'? ¿Cuál es el término correcto?, Ginebra, ACNUR, 2016.
[enlace aquí]
- AGUADO, T. y Mata, P. (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: UNED.

- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- DE VASCONCELLOS, M.; V. Gründler, L. Piña y C. Torres (2020): «Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados» en Masello, L. (comp.) en Español, lengua de integración en Uruguay. Vol. 3 de la serie Estudios de lenguas. Montevideo, Uruguay: FHCE.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- GARDNER, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*, New York: Peter Lang.
- GARDNER, R. C, y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GRISOLÍA, M. B. (2019). Pragmática de las formas de tratamiento: una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural en la clase de ELE, SIGNOS ELE, diciembre 2019, ISSN 1851-4863, pp.1-23. URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4976/6561> ISSN 1851-4863, 1-23 págs.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). “Manual del Censista”. Disponible en https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=0025b663-abc5-4ab4-8517-e3302eb1f090&groupId=10181
- KOOLHAAS, M., y NATHAN, M. (2013). *Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay. Magnitud y características*. Montevideo: INE-OIM. Disponible en

<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/Inmigrantes%20Internacionales%20y%20Retornados%20en%20Uruguay.pdf>

Ley 17927. Disponible en:

<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1709365.htm>

Ley 18076 DERECHO AL REFUGIO Y A LOS REFUGIADOS (2008) Consultada el 20/09/2020 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4115960.htm>

Ley 18250 MIGRACIÓN (2006) Consultada el 20/09/2020 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp934145.htm>

Ley 19254 RESIDENCIA PERMANENTE EN LA REPÚBLICA (2014) Consultada el 20/09/2020 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6061454.htm>

MÁRMORA, L. (2001) en Di Tella, T. S., Chumbita, H., Gajardo, P., y Gamba, S. *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Emecé. Buenos Aires.

Ministerio de Desarrollo Social. (2012). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Inmigrantes y retornados: acceso a derechos económicos, sociales y culturales*. Montevideo: MIDES-OIM. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/caracterizacion-nuevas-corrientes-migratorias-uruguay>

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay*. Montevideo: OIM/UNFPA/UNICEF. Disponible en http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/75559/1/investigacion_caracterizacion2017_fin_al_digital.pdf

Raga Gimeno, F. (2012). Sobre los límites de la comunicación y la mediación intercultural. P.3-24. En *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. María Elena Placencia y, España.

RIVERO, S., Incerti, C. y Márquez, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Revista Fronteras* N° 12, pp. 100-114.

ROCKWELL, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. en Novaro, G., Padawer, A., y Hetch, A. C. (eds.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

Nota biográfica

Virginia Gründler

Consejo de Formación en Educación, Políticas Lingüísticas, ANEP

Soy profesora de educación media, egresada del IPA en la especialidad de inglés; magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid (España) y especialista en la Enseñanza de Lenguas, mención Español Lengua Extranjera por la Universidad de la República (República Oriental del Uruguay). Actualmente me desempeño como formadora de formadores en diferentes institutos pertenecientes al CFE. Y, por otro lado, integro la comisión de español como segunda lengua en la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP. En este último, mis tareas se han centrado en el dictado de los cursos de español como segunda lengua; además del seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de los y las estudiantes participantes; así como en el trabajo con docentes de las DGES y DGETP-UTU, quienes tienen en sus clases a estudiantes migrantes o refugiados no hispanohablantes.

CREAndo virtualidad

Flavia Dittamo

Noelia Franca

Claudia Noya

practicaleffectiveteaching@gmail.com

Resumen

Esta ponencia muestra prácticas educativas efectivas que se pueden llevar a cabo utilizando la plataforma Crea, plataforma a la que accedemos todos los docentes tanto en educación primaria como en educación media pública. Esta plataforma es muy versátil, nos permite una variedad ilimitada de propuestas. Posibilita la elaboración de propuestas interactivas, brinda la oportunidad de generar recursos motivadores donde los alumnos participan activamente en su proceso educativo. También nos permite tener registro de resultados por alumno y por grupo; de hecho, nos brinda una valiosa información para la toma de decisiones más acertadas a la hora de definir nuestras acciones pedagógicas. A su vez, este cambio de paradigma, esta revolución educativa, que mediante la utilización de múltiples recursos educativos, propone desarrollar las competencias de los alumnos al máximo, pone en discusión también nuevas formas de evaluar estos aprendizajes, pues la evaluación es parte del proceso educativo. Nos planteamos entonces, además de la utilización de CREA, como medio de aprendizaje y también de evaluación, la implementación de otro recurso innovador que aporte dinamismo a las evaluaciones, tanto virtuales como presenciales. (Plickers)

Palabras claves: competencias, oportunidades, aula invertida, evaluación

Introducción

Nuestra forma de enseñar nunca había sufrido tantos cambios en tan poco tiempo. El 13 de marzo sin dudas marcó un antes y un después en nuestras prácticas educativas. Tuvimos que reinventar, repensar y reestructurar nuestra forma de llegar a los alumnos, de captar su atención

para que se mantuvieran vinculados a las instituciones educativas en primera instancia. A partir de allí, el desafío consistía en poder continuar con el proceso de aprendizaje sin perder los objetivos de enseñanza. Este reinventarnos ha sido constante, pues pasamos de la presencialidad a la virtualidad y luego a una propuesta como la actual, semipresencial. Además de este modelo híbrido también contamos con aquellos alumnos que no están concurriendo a los centros educativos y que tienen como todos los demás derechos a recibir la misma educación. Es en este punto, donde comenzamos a profundizar el uso de Crea, pero elaborando materiales diferentes, buscando por un lado motivar a los alumnos y por otro lado facilitar la tarea docente, principalmente en relación con la corrección de estas, tarea que demanda mucho tiempo. El mundo de la tecnología es, para los docentes, un ecosistema abierto que se encuentra en continua transformación además ofrece innumerables opciones para implementar la práctica docente desde otro lugar. Es fundamental que el docente utilice adecuadamente estos recursos para potenciar y vehicular las enseñanzas de forma conducente.

Desarrollo

El título de esta ponencia surge al repensar nuestras prácticas docentes en tiempos de pandemia. “CREAndo la virtualidad”, este juego de palabras pretende focalizar en el uso de la plataforma CREA, a la cuál podemos acceder todos los docentes de C.E.I.P. , C.E.T.P. y C.E.S., y además pensar en la virtualidad (como único medio) para acercarnos a nuestros alumnos durante casi tres meses y como un potencial recurso para un aprendizaje semipresencial.

La red social educativa, CREA, “complementa la educación presencial con la virtual y facilita de esta forma el desarrollo de propuestas pedagógicas mixtas. En su área privada de uso académico, la/el docente puede desarrollar sus clases curriculares, proponer tareas y realizar el seguimiento de calificaciones de sus estudiantes. CREA centraliza las herramientas, aplicaciones y contenidos que la/el docente desee trabajar con la clase.”

Esta red social nos permitió además juntarnos a trabajar en un proyecto que llamamos “Practical Effective Teaching “(P.E.T). Este espacio facilita el trabajo colaborativo, así como la difusión y creación conjunta de planificaciones, uniendo tres puntos geográficamente distantes, pero virtualmente cercanos: Jaca (España), Piriápolis (Maldonado-Uruguay) y Montevideo (Uruguay).

En otras palabras “CREA trasciende el uso del repositorio de contenidos y tareas para transformarse en una comunidad de aprendizaje, colaboración e intercambio.”

Para armar nuestra propuesta se pensó en un enfoque educativo por competencias. Para ello se organizaron instancias de intercambio entre docentes y en ese espacio analizar cómo organizar, en un principio, la plataforma CREA para enseñanza virtual en tiempos de “cuarentena”. En este contexto se valoró el trabajo con la dupla, maestra del grupo y/o profesora de inglés.

El aula, se transformó, en esa instancia en una situación simulada y para ello, luego de un análisis exhaustivo se acordó la creación de tres carpetas para cada semana de cada grupo:

- Hello: rutinas, índole general: presentación de temas como estaciones, tiempo atmosférico
- Let's Learn: tema a tratar – “input”
- Practice:

Nuestro primer objetivo era no perder la comunicación con nuestros alumnos y por eso, pensamos en crear material que los ayudará a movilizar saberes y promover la adquisición de otros.

El enfoque por competencias, la forma de organización y las propuestas de actividades de aprendizaje y enseñanza fueron centro de nuestras discusiones para poder generar prácticas exitosas. Nuestra misión era realizar un camino que sostuviera nuestro discurso pedagógico con lo que realmente ocurría en el aula de inglés y de clase.

Para ello se crearon contextos desafiantes que promovieron la interacción y la comunicación continua. Los retos también fueron parte de la propuesta y el desarrollo de la curiosidad para generar compromiso ante los nuevos desafíos.

Como plantea el programa vigente:

“La enseñanza de la lengua se orientará a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos

convencionales del sistema, así como de las estrategias discursivas. Para favorecer esta apropiación no basta con promover el uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización. La escuela permite plantear situaciones nuevas para el alumno, que requieren y justifican el uso de variedades lingüísticas específicas, entre el que el registro escrito ocupa un lugar fundamental.” (Programa de Educación Inicial y Primaria – 2008)

Las oportunidades brindadas parten de la secuenciación de actividades de enseñanza que se centralizan en un proyecto con un producto final adecuado a los contenidos que se seleccionan y a las “functions” (en relación con la enseñanza de la lengua inglesa). Las actividades pensadas, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, incluyen un inicio que retoma rutinas o enseñanzas previas. Luego se incorpora un centro fuerte de la clase donde se produce un acercamiento al contenido centrándonos en una de las macrohabilidades y para cierre se piensa el lenguaje en uso. El centro de cada clase, en el proyecto, implica actividades que aborden un mismo contenido desde otra macrohabilidad o un contenido distinto de la secuenciación. Durante el desarrollo del proyecto se piensa en el objetivo último: la producción oral y/o escrita.

Es interesante ver cómo se involucran en la producción oral, a veces en clase, los niños no se animan, pero detrás de una pantalla, sí lo logran. Es muy importante que siempre haya un seguimiento y una intervención en lo que se recibe: resaltar la fortaleza y sugerir un mínimo para progresar.

La plataforma permite incluir actividades de evaluación con devolución instantánea, adaptación de algunas de acuerdo con su trayectoria de aprendizaje y según la dificultad de estas se gradúa la cantidad de veces que se podrán realizar.

La gama de opciones dinámicas que diseñamos en este espacio y sin olvidarnos de secuenciar el abordaje de: pre-durante-después focalizada en cada una de las macrohabilidades.

Ejemplos:

- Actividades de prelectura: presentación de vocabulario
- Durante la lectura: agregar un video con imagen: docente lee el mismo. Focalizar en pronunciación, enunciación, puntuación. Retomar el mismo con distintas actividades que permiten otros acercamientos al texto.
- Después de la lectura: una de las sugerencias es crear un enlace para producir, producción oral y/o escrita con un final real.

Combinamos la plataforma CREA con la aplicación PLICKERS para evaluar de una forma diferente. En momentos donde lo interactivo es una forma de dinamizar la clase utilizamos, entre otras formas de evaluar, esta aplicación permite obtener datos en tiempo reales del progreso de aprendizaje. Cada alumno tiene una tarjeta que es personal y que según como sea colocada su respuesta: A-B-C-D. Luego de lanzar una propuesta de evaluación con cuatro posibles respuestas, cada alumno selecciona su respuesta de acuerdo con su fundamento. ¹

De una virtualidad plena pasamos a una virtualidad compartida con la presencialidad, es allí cuando enfocamos nuestra planificación a un modelo de “Aula invertida” : Modelo pedagógico que transfiere determinados procesos fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, conjuntamente con la experiencia docente, para facilitar y potenciar procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula”²

La plataforma CREA actúa de ambiente flexible y colaborativo. Es allí donde se elaboran espacios de interacción. Cuando el alumno llega a la clase presencial ya tuvo su primer acercamiento y la propuesta en clase cambia su dinámica de expositiva por parte del profesor a ser activa por parte del alumno y el maestro es el guía que orienta y atiende la diversidad de su

¹ Plickers, evaluación en el aula a tiempo real

² Flip Learning

grupo con distintos acercamientos que permitan a cada uno transitar su propio camino de forma exitosa.

Conclusiones

Pensar la enseñanza virtual de una lengua extranjera o de la lengua materna es posible, generar experiencias exitosas es altamente probable cuando se trabaja en equipo. Nuestra presentación al foro de lenguas es uno de los desafíos cumplidos y en esta instancia queremos recordarles que “en equipo” se pueden vencer obstáculos que individualmente no podríamos. “*CREAndo virtualidad*” es un proyecto hecho realidad. En resumen, mostramos el uso de valiosas herramientas facilitadoras a la hora de diseñar un plan de enseñanza. Pretendemos favorecer el desarrollo de un aprendizaje profundo, significativo y duradero.

Referencias bibliográficas

ANEP, CODICEN, CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Uruguay.

CREA (s.f.) Recuperado de: <https://www.ceibal.edu.uy/es/crea>

Flip Learning.(s.f.) Recuperado de: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>

HARMER, J. (2007) The Practice of English Language Teaching. “Pearson. Fourth Edition

Plickers, evaluación en el aula a tiempo real. (s.f.) Recuperado de:
<https://www.inspiratics.org/es/recursos-educativos/plickers-evaluacion-en-el-aula-a-tiempo-real#:~:text=Sistemas%20de%20Evaluaci%C3%B3n-.Plickers%20es%20una%20aplicaci%C3%B3n%20interactiva%20que%20permite%20al%20profesorado%20obtener,web%20www.plickers.com.>

***Inglés Sin Límites: la respuesta para universalizar
la enseñanza de inglés en Primaria***

Dr. Aldo Rodríguez
Profa. Florencia Pérez
Mtra. Valentina Alpuín
Profa. Valentina Dubini
sinlimitesingles@anep.edu.uy

Justificación y fundamentación

Como parte de la política educativa en lo referente a Segundas Lenguas, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) estableció en su proyecto «Uruguay Plurilingüe 2030» que los y las estudiantes que egresen de Bachillerato de la Enseñanza Media Pública deberán hacerlo con un nivel B2 en Inglés. Para alcanzar dicho objetivo, es fundamental que reciban clases desde la escuela primaria. En ese sentido, la ANEP ha trabajado en la sistematización de sus políticas educativas, tal como se refleja en la creación del Marco Curricular de Referencia Nacional y de las Progresiones de Aprendizaje. Ambos documentos establecen el perfil de egreso de la Educación Pública en sus distintos tramos y orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como forma de establecer las bases para la consecución de los objetivos se universalizó la enseñanza del inglés a partir de 4^{to} año de Educación Primaria. Dicha universalización se logró únicamente en las escuelas urbanas, debido a que las especificidades de las escuelas rurales requerían otro tipo de respuesta. La ubicación de las escuelas del ámbito rural, mayormente alejadas de centros urbanos, hace poco posible la llegada de un docente de lengua. Asimismo, esa falta de accesibilidad generalmente repercute en la conectividad a Internet que es poca o nula, lo que impide la enseñanza por videoconferencia. Por otra parte, la mayoría de las escuelas rurales del Uruguay son multigrado, lo que plantea un nuevo desafío ya que los cursos no se corresponden con los grados escolares, sino que se organizan en años de exposición a la lengua: Años 1, 2 y 3.

Es en este contexto que surge «Inglés Sin Límites», un programa que no requiere de la presencia de un docente de inglés en el aula ni de conexión a Internet.

Objetivos

- Asegurar la universalización de la enseñanza del idioma inglés en todas las escuelas del país.
- Crear un curso de inglés que se adapte a las necesidades del ámbito rural que pueda ser gestionado por los y las docentes de clase.
- Apoyar y acompañar a los/las docentes en la implementación del programa.

En qué consiste

Inglés Sin Límites (ISL) actúa de forma complementaria a otros programas de enseñanza de Inglés ya existentes en la ANEP y consiste en la organización por parte del docente de aula de un espacio de aprendizaje basado en videolecciones pregrabadas. Los videos son el insumo principal de la clase —ya que allí se presenta el modelo lingüístico con las estructuras y el vocabulario a incorporar— donde un/a docente de inglés presenta el tema a ser trabajado en clase, modela la pronunciación, plantea actividades y presenta canciones o cuentos. Es pertinente aclarar que el contenido de cada video se encuentra transcrito en el plan de clase (Libro del Docente) y traducido al español en una columna aparte.

La creación de los recursos utilizados (videos, planes de clase, tarjetas de vocabulario, audios y otros materiales extra) así como su distribución está a cargo de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, para esto contamos con un equipo contenidista integrado por tres docentes que forman parte del mismo de manera estable.

Para la creación de planes se ha confeccionado una planificación anual basándose en el Programa de Educación Inicial y Primaria. Esta se compone de tres grandes unidades temáticas, organizadas en subunidades, que a la vez se dividen en clases cuya frecuencia es de tres veces por semana. Los planes de clase compilados en el Libro del Docente y las tarjetas de vocabulario

se envían impresos para ser puestos en práctica junto a los materiales audiovisuales. Todo ello, previa realización de encuentros de capacitación con docentes.

Creemos importante destacar que los principios rectores de este programa son:

1. Los niños y las niñas de escuelas rurales tienen derecho a aprender Inglés al igual que sus pares de escuelas urbanas.
2. Los/Las docentes encargados/as de incluir el programa ISL en sus aulas pueden no tener conocimientos previos de inglés, sin embargo, las unidades capitalizan la pericia pedagógica de los/las docentes y el conocimiento previo de sus estudiantes.
3. Los/Las estudiantes tendrán la oportunidad de aprender lenguaje y contenido a través de los cuatro dominios lingüísticos: lectura, escritura, comprensión auditiva y oralidad.

Recursos a ser utilizados:

- Libro del Docente con planificaciones.
- Libro con tarjetas de vocabulario para los/las estudiantes.
- Televisor.
- Memorias USB.
- Diccionarios inglés-español.

Evolución de Inglés Sin Límites

1. Piloto

Geográficamente, Uruguay cuenta con un número superior de escuelas rurales en el norte del Río Negro y el número de escuelas alejadas es mayor. Tomando eso en consideración, ISL comenzó a implementarse en el norte del país.

Para evaluar la pertinencia y efectividad de este programa se realizó una experiencia piloto durante el mes de noviembre de 2018 en el que participaron 64 escuelas cuyos docentes recibieron una capacitación inicial de 15 horas.

Para evaluar el piloto se realizaron las siguientes instancias:

- Visitas y observaciones de clases.
- Autoevaluación de estudiantes y docentes.
- Entrevistas con docentes.
- Análisis de las producciones de los/las estudiantes.
- Informes del equipo contenidista.

2. Año 1

El Año 1 se desarrolló en el 2019, universalizando el norte del país e implementando un piloto de 5 escuelas en cada departamento del sur; esta organización se debió a temas logísticos y de optimización de los recursos. La creación de los materiales para el Año 1 se realizó entre diciembre del 2018 y abril del 2019 para que los/las docentes pudieran realizar la implementación del curso entre mayo y diciembre de ese año.

Durante este primer año se visitaron escuelas, se organizaron encuentros con docentes y se recogieron insumos de maestras y maestros para el diseño del Año 2. El equipo contenidista entiende que esta participación de los y las docentes generó apropiación del programa y motivación para implementarlo. Esto fue también observable en las visitas a territorio y las capacitaciones con docentes que ya no se basan solamente en la puesta en práctica de las actividades, sino en la presentación de estrategias específicas para la enseñanza de una segunda lengua. Esta evaluación fue complementada con los resultados de la primera cohorte de estudiantes de escuelas rurales en rendir el examen *YLE Starters* de la Universidad de Cambridge.

3. Año 2

Las planificaciones del Año 2 fueron desarrolladas entre agosto y diciembre de 2019 considerando las visiones y opiniones de maestras y maestros rurales sobre la puesta en práctica del programa. Igualmente, los/las docentes no empezarían a implementarlo a comienzos del 2020 ya que el curso desarrollado para el Año 1 les llevó más tiempo del pensado originalmente; la

frecuentación de tres veces por semana no siempre fue posible, y las actividades planificadas para 45-60 minutos necesitaron de mayor tiempo.

El contexto de la pandemia durante el 2020 generó fuertes cambios en el cronograma de implementación del programa en las escuelas. La no presencialidad en los centros educativos, la reducción de la jornada escolar y la jerarquización de otros contenidos hicieron que los tiempos y estrategias se fueran modificando, además de que muchos/as docentes debieron completar el trabajo del Año 1 para después continuar con el Año 2. Dada la inestabilidad del año pasado, los/las docentes no trabajaron con el Año 2, sino que le dieron continuidad al Año 1 y realizaron actividades complementarias desarrolladas por el equipo contenidista en pro de la no interrupción de los procesos de adquisición de la lengua.

No obstante, los números de docentes que voluntariamente se suman a ser parte de este programa no han decaído. En 2019 participaron 448 escuelas y este año se incorporaron casi 100 más, de un universo cercano a 1000. La situación sanitaria no ha sido un impedimento para incluir la enseñanza de inglés en el aula de estas escuelas: de hecho, hemos observado que los materiales diseñados admiten la utilización en contextos virtuales tanto sincrónicos como asincrónicos, pudiendo ser difundidos de manera sencilla en el ámbito de conectividad limitada en el cual les toca trabajar.

4. Año 3

El 2021 nos encontrará procesando las devoluciones de los/las docentes sobre su experiencia en cuanto a la implementación del Año 2 para poder iniciar el diseño de los materiales para los/las estudiantes que han cursado las unidades temáticas de Año 1 y 2; afortunadamente contamos con insumos de parte de los docentes que han puesto en práctica dichos planes, que nos permitirán crear un último año con clases más efectivas. Se tratará de un curso focalizado en la lectoescritura, que en lugar de tarjetas de vocabulario tendrá un libro de actividades (digital e interactivo) para los y las estudiantes. En este sentido, estamos proyectando acuerdos con varios actores educativos, tanto públicos como privados, con el propósito de que los niños y las niñas de comunidades rurales tengan acceso a materiales contextualizados, más atractivos y motivadores, que incluyan un discurso plural construido de forma colectiva y colaborativa.

Voces de los y las protagonistas

«Inglés Sin Límites, con esta propuesta que va más allá de tener conectividad o no, y que no importa en qué lugar del territorio están las escuelas, llega con recursos muy buenos, como materiales impresos y digitales que realmente son atractivos y adecuados para el aula multigrado y que han sabido adaptarse con docentes que han abrazado esta propuesta, se han apropiado de ella y que ha permitido que esté dónde esté la escuela rural, darle esta gran oportunidad de acercamiento a esta segunda lengua. Es realmente una gran puerta de entrada al conocimiento.»

Maestra CAPDER, Natalia Atanasoff

«En esta oportunidad, Ignacio, que es mi alumno, con el que hemos hecho un excelente uso de la posibilidad que nos da Inglés Sin Límites, ya que él es el único alumno que tenemos en la escuela y yo como docente, con conocimientos básicos de inglés, pero sí con la posibilidad de poder acceder a todos los recursos que nos brinda ISL para trabajar juntos y aprender juntos más que nada. Sabemos que la escuela rural tiene un tiempo que favorece el poder trabajar en las diferentes áreas, y el haber incursionado en las segundas lenguas, es también para Nacho una posibilidad linda. El trabajo a través de la tecnología permite que él pueda ver sus avances en el aprendizaje.»

Maestra Gila Mary, Escuela N°25, Costas de Bellaco

«Me gustaría destacar la importancia de Inglés Sin Límites, que da la posibilidad de que los niños de escuelas rurales, alejados de la posibilidad de tener una profesora en persona, tienen esa posibilidad de acceder al aprendizaje de una lengua extranjera, con todas las ventajas que implica para los aprendizajes y para la formación del niño darle la oportunidad de acceder a través de diversos materiales muy atractivos, donde los

docentes tienen la posibilidad de conocer estrategias y maneras de enseñar y ser un vehículo a través del cual el niño aprende, porque sabemos que no es necesario que el docente sepa inglés para poder facilitar: el docente es facilitador y a la vez también aprende. Por eso no me canso de destacar las bondades de este sistema de ISL.»

Maestra Inspectora referente de Segundas Lenguas, Daniela Suárez

«La recepción por parte de las familias y de los niños es sumamente positiva, ya que para ellos es una nueva oportunidad y es una base para cuando ingresen a Educación Secundaria. (...) Dada la situación de emergencia sanitaria por la que atraviesa nuestro país, en épocas de virtualidad, decido poder enviar las canciones previamente descargadas a los niños, para que ellos puedan apropiarse de las misma y aprenderlas con mayor facilidad, dado que para ellos, en ocasiones, fue muy dificultoso poder ingresar a la plataforma, dada la poca conectividad con la que contaban en sus hogares.»

Maestra Lucía Cifuentes, Escuela N°26, Puntas de Polanco

«Lo que es Inglés Sin Límites y su aporte a nuestra comunidad ha sido muy bien recibido, por suerte, nosotros pudimos comenzar el Año 1 en el 2019 ya que fuimos una de las cinco escuelas que comenzó con el programa el año anterior, y la verdad es que fue muy bien recibido. La implementación del mismo atrajo y motivó totalmente a los niños, se notaron atentos y con muchísimas ganas de poder aprender un nuevo idioma. Por otro lado, otra de las bases fundamentales de lo que es ISL se pudo lograr ya que, tanto el niño como el docente, en mi caso, pudimos aprender de la mano y la verdad es que ha sido muy gratificante poder llevar adelante este programa durante todo el año anterior.»

Maestro Sebastián Machado, Escuela N°52, Polanco Norte, becario Fulbright 2020

Proyecto de acompañamiento a la labor docente: *Godparents*

Godparents es un proyecto que, desde 2019, acompaña y apoya a las escuelas inscriptas en el programa Inglés Sin Límites. El surgimiento de esta experiencia es a partir de ideas esbozadas por Shirley Romano y Laura Motta, quien es actualmente su coordinadora. El objetivo del mismo es acompañar el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los padrinos y las madrinan tienen como cometido generar espacios de exposición y uso de la lengua inglesa en un contexto natural y auténtico. Simultáneamente, ofrecen una expansión de los horizontes culturales de las comunidades a las cuales acompañan; colaboran voluntariamente tanto con las maestras como con los alumnos y alumnas de las escuelas rurales en las que trabaja el programa ISL. La inspiración para este proyecto surge a partir de que las maestras participantes del Programa ISL manifestaron las limitaciones que encontraban en el uso de la lengua meta y solicitaron apoyo en tal sentido; en segundo lugar, las teorías de desarrollo cognitivo plantean que la colaboración de adultos o pares de mayor conocimiento actúa como andamiaje, impactando positivamente en el aprendizaje de niños y niñas. Finalmente, experiencias como la de Sugata Mitra (*The Hole in the Wall*) sirvieron como base para proponer experiencias nacionales de voluntariado de profesores de inglés jubilados.

Este proyecto se sustenta en la implementación del programa ISL y en el hecho de que los y las docentes pueden organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, aún sin contar con la experticia del objeto de estudio, en este caso, la lengua inglesa. Si bien maestras y maestros, en general, no poseen conocimiento del inglés como objeto y medio de aprendizaje, sí tienen profunda formación en el manejo de clase y una visión abarcativa de la organización del mismo. En este período de desarrollo, el programa ha demostrado que los niños y las niñas de las escuelas rurales aprenden una lengua extranjera con un material de muy buena calidad y docentes profesionales motivados y motivadores.

Son tres los aspectos que comprende el rol del *Godparent*: socioemocional, cultural y lingüístico. Mediante el acompañamiento y apuntalamiento del proceso de aprendizaje de las personas, se produce el aprendizaje socioemocional, fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional, que implica: la autorregulación, el autoconocimiento, la empatía, la motivación y las

habilidades sociales. Los aspectos culturales son indisolubles del aprendizaje de una lengua, ya que lengua y cultura van siempre de la mano. Es a través de un hablante de la lengua que se puede acceder a la cultura de la misma. En el caso de los *Godparents* residentes en el extranjero, la curiosidad de niños y niñas por saber más acerca del lugar donde se encuentra su Padrino o Madrina y su forma de vida, da lugar a aprendizajes significativos y potentes, que permiten la apertura necesaria para formar ciudadanos y ciudadanas globales. Por último, el aspecto lingüístico queda potenciado dándole a niños y niñas mayor tiempo de exposición al inglés y más oportunidades para usarlo significativamente y con un propósito comunicativo evidente.

En la actualidad, el proyecto *Godparents* cuenta con la participación de 420 escuelas cuyos padrinos y madrinas son: docentes de inglés jubilados, compatriotas residentes en el extranjero que fueron convocados por Cancillería y ex becarios de los programas de Fulbright que tuvieron vínculo con nuestro país a través de alguno de sus programas. El perfil de padrinos y madrinas fue estipulado en la conceptualización del proyecto e implica ser competente en la lengua inglesa, tener capacidad de crear acciones en pro de los y las estudiantes, y ser proactivo, comprometido y asertivo en la comunicación tanto con docentes como con estudiantes.

La didattica ludica nell'insegnamento capovolto

Prof.ssa Ana Laura Cabrera
aca819@gmail.com

Il binomio didattica e tecnologia è sempre esistito ma oggi giorno la tecnologia diventa anche un punto di partenza per le innovazioni didattiche e le strategie che possiamo usare nell'aula, è il caso dell'aula capovolta o “flipped class” in cui gli studenti hanno già letto e studiato online i contenuti che si vedranno in classe, questo fa che la lezione presenziale sia un ambito di approfondimento e verifica delle conoscenze. I compiti che sviluppa l'allievo a casa permettono di ricordare, capire e applicare i contenuti. Dopo in classe si cerca di creare, valutare e analizzare.

L'aula capovolta è uno spazio dove possiamo personalizzare i contenuti e dare agli alunni la possibilità di ampliare i propri interessi.

Il modello tradizionale è capovolto, dato che l'alunno arriva in classe con una certa conoscenza dei contenuti della lezione per verificare e approfondire.

Nella mia esperienza l'aula capovolta è utile in certa fascia etaria, dove le tecnologie sono di uso comune e regolare. Nel caso degli adulti, la tecnologia è anche presente ma diventa un poco difficile capire l'uso nella lezione.

Perciò è importante capire la tecnologia non solo come un supporto, che alleggerisce o rende più attraente un contenuto ma come un nuovo modo di apprendere, un'innovazione dell'ambiente di apprendimento.

La stessa “banalizzazione” che si fa sulla tecnologia si osserva nelle dinamiche ludiche. Il gioco è una tipologia di attività molto attraente e studiata dalla glottodidattica ma a volte è difficile creare proposte con l'obiettivo chiaro.

La tecnologia ci dà una grande mano con alcune di queste difficoltà e ci permette di creare infatti grandi giochi nelle diverse tappe dell'unità didattica. Il gioco permette al discente di riellaborare e appropriarsi di metodi per imparare meglio un certo contenuto.

Come progettare attività ludiche nell'aula capovolta? (10 pensieri)

1. Progettare quanto tempo deve trascorrere in collegamento lo studente o in quanto tempo deve finire il gioco
2. Non ci sono due studenti uguali. Alcuni risponderanno alle vostre attività con più emozione che altri e faranno le attività a velocità diverse, Quando pensate al tempo dell'attività calcolate una durata un po' più lunga, in particolare per aiutare agli alunni che hanno bisogno di aiuto.
3. Conoscere gli alunni, aprire spazi per parlare tra loro.
4. Valutare la natura delle attività, cioè, creare i moduli pensando alle diverse risorse che ci offre l'internet. Tuttavia, è importante scegliere la natura delle attività in base ai bisogni degli studenti piuttosto che alla quantità o la novità.
5. Dopo aver presentato un gioco è importante lasciare uno spazio per i dubbi e poi un tempo per pensare riflettere e assorbire le informazioni date.
6. Permettete che il gioco si possa fare più volte.
7. Sempre si può cambiare “in corsa” se il gioco diventa monotono.
8. Provate sempre i giochi che avete fatto prima di presentarli.
9. Dovete sempre chiarire l'obiettivo delle attività.
10. Pianificare l'attività dentro di un contesto.

Questi pensieri arrivano dall'esperienza e la pratica di alcune dinamiche ludiche applicate in diverse lezioni con alunni adulti e adolescenti. Come detto prima, a volte le dinamiche si adattano perfettamente al gruppo ma spesso non tanto, perciò è molto importante la ripianificazione.

Insegnerò tre dinamiche diverse con tre app che si trovano su internet, il modo di lavorare è il seguente; i discenti possono fare il gioco quante volte vogliono, lo fanno a casa e prendono appunti sulle strutture. Questi giochi si presentano sempre nella fase di riflessione o verifica dei contenuti lavorati.

Prima attività: livello A1

Obiettivo: Presentare il vocabolario della casa

URL:https://kahoot.it/challenge/07782131?challenge-id=eb970fd7-bad6-4ded-b042-82307bf0c437_1602615817925

PIN: **07782131**

Obiettivo: L'obiettivo del gioco è scegliere il vocabolario corretto segnalato con la freccia nella stanza della casa. L'interessante di questo gioco è che gli alunni possono alla fine fare delle domande o chiedere aiuto al docente se non hanno capito qualcosa.

Alla fine si fa un elenco dei punteggi ottenuti e si gioca in classe ma con un'altra forma che è in gruppo.

Kahoot ci permette di vedere i risultati finali:

Ci mostra quale è stato il risultato finale, chi ha bisogno di aiuto e chi non ha finito il compito. Tutto questo ci permette di fare una diagnosi su come hanno giocato e quale vocabolario è stato per loro il più difficile, in questo caso il soggiorno. Kahoot è un esempio di game-based learning. Quiz su contenuti disciplinari, che può essere realizzato dal docente o dagli stessi studenti e che si gioca da soli a casa o insieme in aula con l'ausilio di smartphone con collegamento a internet. Partendo dalla creazione di quiz a risposta multipla con un' applicazione come Kahoot si può creare un 'learning game' da utilizzare o come attività di innesco per indagare i prerequisiti di una unità didattica o come riassunto e verifica finale. Si può anche chiedere agli studenti di costruire “verifiche” per i loro compagni.

Seconda attività: livello A1

Obiettivo; Revisione delle prime parole imparate in italiano.

Link: <https://wordwall.net/resource/4519291>

Il sito wordwall propone una serie di giochi basati su diverse tipologie; quiz, cruciverba, abbinamento, ecc. Solo basta farsi un utente e il software farà diversi giochi con lo stesso testo. In questo caso si tratta di un tipico cruciverba ma che gli alunni possono fare a casa, compilarlo online e stamparlo dopo. Questo gioco l'ho proposto dopo di aver visto i simboli italiani e i suoni in italiano. Il gioco propone lavorare con significati e parole viste prime in lezione. Questo sito permette fare diverse attività e scegliere quale condividere con gli studenti.

Terza attività: livello A2/ B1

Link: <https://view.genial.ly/5e31cd90ce875e0f63de3c62/game-canzone>

Obiettivo: Scoprire cantanti e canzoni in italiano. Fare diversi compiti di creazione e indagine con le canzoni.

Le canzoni sono un utile mezzo di lavoro ma a volte le proponiamo solo per l'aspetto grammaticale o lessicale, vale a dire, perdiamo un po' di vista l'obiettivo delle canzoni che è rilassarsi e godersi della musica. Questo gioco propone riconoscere cantanti e canzoni italiane e dopo a casa fare una serie di compiti in un percorso interattivo.

Il sito che ho usato per creare questo gioco è genially.com, questo sito consente non solo di fare giochi ma anche percorsi multimediali arricchendo le immagini con contenuti interattivi.

Conclusione

Noi professori nell'era digitale dobbiamo essere in grado di evolvere, non essere solo consumatori di contenuti mediali ma co-creatori. Noi, come professionisti, dobbiamo imparare a metterci continuamente in discussione, pensando e ripensando le nostre pratiche. Imparando e re imparando sempre a combinare, produrre, creare contenuto che sia interessante prima, durante e dopo l'insegnamento. E soprattutto ci dobbiamo divertire perché essendo creativi le nostre lezioni possono essere più ricche di contenuti significativi.

Bibliografia

BISCARO F e Maglioni M, La classe capovolta, innovare la didattica con la flipped classroom. Erickson, 2014.

CECCHINATO G., Flipped classroom, innovare la scuola con le tecnologie del Web 2.0. <http://www.bodoni.pr.it/pdf/cecchinato.pdf>, 22/08/2012, ultima consultazione:25/06/2015.

PANCUCCI V., CLASSE CAPOVOLTA Indicazioni operative per la lezione in aula Italy - Docenti - Storialive 2018 - Bacheca della didattica - Classe capovolta.pdf (pearson.com)

Esperienze dell'insegnamento di italiano

Gerardin Segovia
C.E.I.P./Depto. de S.L.y L.E.
ceipitaliano@gmail.com

*“L’opera del maestro non deve consistere nel riempire un sacco, ma nell’accendere una
fiamma” (Plutarco)*

Introduzione

Di fronte ai cambiamenti che ci propone il mondo in questo momento parliamo di formazione docente, tecnologia e insegnamento. Questo lavoro desidera far conoscere le esperienze di formazione virtuali per docenti d’italiano che portano avanti il Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras del Consejo de Educación Inicial y Primaria (C.E.I.P.)

Il contesto tecnologico digitale nel quale ci siamo immersi quest’anno, e le conseguenze sull’insegnamento arrivano anche alla formazione di docenti che lavorano nelle scuole pubbliche uruguaiane. Questi spazi di formazione si sono trasformati in un luogo d’incontro, di scambio di esperienze da diversi luoghi di tutto l’Uruguay, di sostegno e di confronto, anche di orientamento ed organizzazione collettiva di gruppo.

Stiamo percorrendo una via di grandi trasformazioni nell’apprendimento e nell’insegnamento e scopriamo cose nuove tutti i giorni, anche i bambini scoprono cose nuove tutti i giorni. Noi docenti abbiamo il ruolo di far parte in questo processo di apprendimento per avvicinare a loro le conoscenze della lingua e della cultura italiana.

Perciò abbiamo fornito ai docenti con strumenti tecnologici (piattaforma CREA 2), on line per introdurre le nuove tecnologie nelle nostre lezioni di lingua, attraverso incontri virtuali sistematici e continui.

Si propone, quindi, di inserire le nuove tecnologie nella nostra proposta didattica per i bambini tentando di integrare l'insegnamento virtuale e presenziale, di unire le diverse possibilità per portare avanti un approccio comunicativo e affettivo.

Insegnare una lingua straniera ma vicina per le sue radici latine e perché in Uruguay abbiamo tantissime discendenti di origine italiana. Questa presentazione pretende mostrare il lavoro che si svolge nelle scuole pubbliche uruguaiane specificamente nell'insegnamento dell'italiano in particolare. Come si organizza, cosa si insegna, come si insegna per questo ci vuole capire il contesto attuale di questo insegnamento. Contesto caratterizzato per la pandemia mondiale, per le scuole virtuali e per il nuovo ruolo dei docenti, il bisogno di essere aggiornati nell'uso delle tecnologie.

Marco teórico

L'avvio dell'anno scolastico 2020 sarà forse il più difficile mai registrato nella storia dell'istruzione pubblica uruguaiana.

Come affrontarlo? L'organizzazione è stata la chiave per riprendere le lezioni in ogni scuola, facendo il meglio, appoggiando i docenti dal punto di vista della vicinanza, così loro si sono sentiti più sicuri per affrontare questo tempo di inizio. Noi diciamo che non abbiamo riiniziato niente, non abbiamo mai finito di lavorare. Nemmeno nella quarantena, abbiamo continuato a lavorare attraverso i mezzi tecnologici che ci offrono la possibilità di essere vicini, scambiare idee, parlare di quello che non va tanto bene e di come migliorarlo. Abbiamo avuto diverse orientazioni per l'organizzare del rientro a scuola.

Alcune persone vedono questo momento come una opportunità per una rigenerazione pedagogica ma, secondo me, è un momento di cambiamento generale in diversi ambiti della vita, che hanno conseguenze anche sull'educazione.

Stiamo guardando un cambiamento da anni che spunta, si rende visibile con questa crisi sociale, economica, di fronte alla quale dobbiamo attivare le nostre strategie per sopravvivere.

L'insegnamento della lingua straniera ha saputo ricevere e adattare al proprio contesto le novità tecnologiche nell'ambito della comunicazione. Nell'insegnamento dell'italiano possiamo dire “dalla metà degli anni Novanta le Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) hanno fatto irruzione nella glottodidattica, arricchendone il panorama” (Mezzadri, p 367, 2015).

Tutti questi strumenti sono supporti didattici che contribuiscono a rinnovare, migliorare, arricchire l'insegnamento, rendendolo più vario e avvincente,

Sviluppo dell' articolo (873/ 1500 palabras)

Il sistema uruguayano pubblico e attraverso il Dipartimento di seconde lingue e lingue straniere ha come scopo fondamentale democratizzare l'accesso degli alunni a un'educazione di qualità, nella quale l'insegnamento di una lingua straniera contribuisce a migliorare risultati accademici. Lo scopo è fornire l'appropriazione della lingua nelle sue diverse abilità (parlare, ascoltare, leggere e scrivere).

Per iniziare parliamo del **contesto** socioculturale dell'insegnamento dell'italiano in Uruguay in quest'anno. Per questo motivo dobbiamo raccontare come funziona l'insegnamento dell'italiano nelle scuole pubbliche. L'insegnamento dell'italiano si trova a carico dei docenti che sono assunti da un Ente gestore nominato C.A.S.I.U. (Centro di Assistenza Scolastico Italia Uruguay) ed i corsi sono extracurricolari, non obbligatori per le scuole. Ogni scuola chiede di avere italiano e per arrivare ad averlo fa una pratica amministrativa danti all'ispettore del centro educativo. Questo è possibile grazie al Ministero degli Affari Esteri Italiano che ogni anno offre a questo ente l'opportunità di gestire i docenti.

L' insegnamento dell'italiano si svolge nei gruppi della 5ta e la 6ta della scuola elementare, due volte alla settimana; ci sono anche altre scuole che hanno l'insegnamento dell'italiano nei gruppi della 4ta, 5ta e 6ta. Poi esiste un progetto pilota iniziato nel 2014 nella città di Trinidad (Flores), dove il contesto è costituito da una grande comunità di italiani perciò si continua ad offrire come studio la lingua italiana dai bambini dell'asilo nido della città fino alla 6ta di scuola e continuando al Centro di Lingue.

Noi come coordinatori di lingua abbiamo l'incarico di offrire appoggio didattico e disciplinare ai docenti d'italiano delle scuole pubbliche. Si offrono agli insegnanti materiali elaborati, creati specificamente per l'insegnamento ai bambini, risorse didattiche, strategie di insegnamento, modelli di gestione della classe, riflessioni sul ruolo docente.

Si sviluppano anche momenti di appoggio e supporto specifico, secondo i bisogni di ogni docente.

La coordinatrice d'italiano lavora nell'elaborazione di prove di valutazione dell'apprendimento della lingua italiana, coordinate preparate in base alla metodologia applicata e al livello di sviluppo linguistico degli alunni.

Perciò si offrono incontri sistematici e continui di formazione per docenti e questa formazione viene sviluppata durante tutto l'anno scolastico con diversi incontri virtuali di una durata di due ore ogni incontro. In un anno normale abbiamo tra quattro o più incontri presenziali dove i docenti possono scambiare esperienze d'insegnamento.

Poi con l'appoggio sul territorio, con le visite alle scuole dove si fa una osservazione delle lezioni di lingua e viene valutato il lavoro dei docenti di lingua secondo diversi item, si utilizza la stessa forma di valutazione per l'aiuto o supporto nella lingua stessa.

Il Departamento de Segundas Lenguas, che ha come scopo la **formazione dei docenti di lingua italiana**, offre trenta due ore di formazione. Tra gli argomenti che si trattano ci sono l'uso della tecnologia, l'uso della piattaforma CREA, insegnamento di strumenti tecnologici virtuali disponibili per la creazione di materiali digitali on line. In quest'anno molto particolare

l'insegnamento è stato assicurato con la possibilità che ci ha offerto Ceibal di avere le nostre proprie aule d'italiano. Questo ha reso possibile l'utilizzo di materiali a colori, digitali, interattivi, moderni, e di materiali aggiornati nei contenuti e nelle strutture.

Tra gli incontri in presenza che abbiamo realizzato, ricordo in particolare il campeggio d'italiano che è stato fatto tra il 22 e il 23 febbraio.

È fondamentale che tutti i bambini accedano all'insegnamento di una seconda lingua o lingua straniera, indipendentemente dalla situazione geografica e dal contesto socioculturale della loro scuola.

L'italiano arriva come lingua di eredità, con docenti che fanno corsi presenziali ed adesso quest'anno virtuali, contrattati a partire da un accordo firmato tra l'Ambasciata italiana e il C.E.I.P.

In tutte le lingue ci basiamo sulla comunicazione come centro strutturale di tutte le attività che si sviluppano nell'aula. Gli alunni sviluppano conoscenze e abilità per la comunicazione, dove si valuta tanto il contenuto del messaggio come la precisione nell'esprimersi. Il docente nel suo piano di lavoro deve stabilire obiettivi chiari di insegnamento, che organizzano l'utilizzo del lessico variato e strutture grammaticali diversificate.

Noi come “coordinadores” dobbiamo organizzare momenti di **sviluppo professionale, con carattere formativo iniziale**, per i docenti che iniziano per la prima volta a svolgere questo lavoro.

Inoltre facciamo sempre incontri con i docenti attraverso le visite alle scuole in diversi momenti durante l'anno scolastico, chiamate telefoniche, contatto attraverso la mail o attraverso whatsapp. Offriamo appoggio e supporto per brindare ai docenti strumenti solidi, chiarire idee, aiutare nell'elaborazione di materiali didattici, aiutare nell'elaborazione del piano di lavoro.

Tentiamo di avere in considerazione i **risorse** didattici virtuali e cartacei. Tra le risorse virtuali abbiamo utilizzato Canva, Kahoot, Presentazioni di Google, Google form, screencast o matic, zoom piattaforma CREA e tutte le possibilità che ci offre la piattaforma.

I profili di uscita di ogni livello si sono adattati alla realtà del contesto nel quale ci siamo. I bambini sono arrivati ad avere un livello A1 di lingua italiana. Per arrivare a questo hanno dovuto sottoporli a una prova on line preparata a livello nazionale per tutti i bambini che hanno imparato italiano durante quest'anno e l'anno precedente. I bambini che fanno parte del progetto pilota si stima che arrivano ad avere un livello A1+ dato che loro siano sempre in contatto con l'italiano.

Conclusioni finali

In somma i docenti d'italiano delle scuole pubbliche contano su una formazione continua e sistematica nei diversi aspetti didattici offerta dal Dipartimento di Seconda lingua e lingue straniere. Osservando tutto il lavoro e le diverse possibilità che hanno i docenti di italiano, non basta la formazione docente o l'appoggio didattico che si possa offrire dal Dipartimento per questi docenti. Ci vogliono conoscenze di base per iniziare a realizzare questo ruolo di insegnamento. Ci vuole un corso di lingua per approfondire le conoscenze dei docenti così loro arrivano ad avere una base più solida per mettersi di fronte a un gruppo di studenti delle scuole elementari. Di questo modo è possibile migliorare lo svolgimento della loro funzione come docenti di lingua italiana.

Bibliografia/ Riferimento ai siti web

DARDANO, Mauricio, Trifone, Pietro "Grammatica italiana con nozioni di linguistica"
Zanichelli Editore Bologna (1989)

GOLEMAN, Daniel. "La inteligencia emocional" Ed. Vergara (2005) Bs. As. Argentina

GUMIL, Olga; Pili, Mary. "Aula mágica" Una enseñanza compatible con el cerebro. Ed. Fin de siglo.

RICHARDS, Jack; Lockhart, Charles. "Estrategias de reflexión sobre la enseñanza e idiomas"
Ed. Cambridge

LEPRE, Carmen. “Gramática y ortografía básicas del español” . Ed. Santillana (2006)

MEZZADRI, Marco, “I ferri del mestiere” Edizioni Guerra . Perugia, Italia (2003)

Principios y aspectos básicos del AICLE / CLIL / http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_2.htm

RATTI, Daniela e Biarci, Grazia “Dizionario dei sinonimi e dei contrari” Zanichelli.

Nota biográfica del autor

Gerardin Segovia trabaja en el Consejo de Educación Inicial y Primaria desde hace 14 años, Posee el título de grado de Maestra de educación inicial y de educación común, profesora de italiano del Instituto de Profesores Artigas. Se desempeña como Coordinadora de italiano en el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras de C.E.I.P.

Atenção virtual em LIBRAS para crianças surdas em meio à pandemia do “Coronavirus” (Covid-19): práticas de combate às falsas e fracas políticas inclusivas

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Universidade Federal de São Carlos
vanymartins@hotmail.com

Regina Célia Torres
Universidade Federal de São Carlos
reginatorres@ufscar.br

Introdução

O presente trabalho objetiva apresentar o percurso de construção do projeto #CasaLibras e alguns dos seus resultados encontrados até o momento. O nascimento do projeto se deu como encaminhamento de uma pesquisa maior com título “Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental”, Processo Fapesp nº 2018/08930-0. Nessa pesquisa guarda-chuva o objetivo foi o de analisar as práticas bilíngues em contexto educacional no ensino fundamental I em atenção à legislação que pressupõe a instrução em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No processo da pesquisa observaram-se variações sobre o modo de fazer a educação bilíngue de surdos e ainda, verificou-se que as interpretações da construção de propostas bilíngues para este público produzem alterações significativas, incluindo os agentes de produção do ensino e a organização física da escola: salas bilíngues mistas de alunos surdos e ouvintes, salas bilíngues apenas com estudantes surdos e multisseriada, atuação de professores bilíngues ou intérpretes educacionais. Além dessa distinção, o estudo apontou a vigência das práticas de ensino tomada pela instrumentalização da língua de sinais. Isso pela falta de direcionamento curricular para a promoção de um ensino em Libras, como língua de instrução e mediação de conhecimento e não como meio de comunicação suporte (instrumento) apenas para o acesso à escrita da língua portuguesa e por ela o acesso aos saberes escolares (MARTINS, 2020).

Estes aspectos podem ser vistos, tanto fisicamente, como nas práticas educacionais ainda presas, de algum modo, na maior dedicação ao acesso da língua oral escrita, com poucos instrumentos de avaliação que mensuram a apropriação da língua de sinais pela criança surda, dada a falta de recursos que favorecem a análise do aluno surdo sobre o funcionamento da língua de sinais e as práticas comunicativas dada por ela que possibilitem avaliar seus textos produzidos na língua de sinais. Outro fator observado é que há pouco conhecimento sobre o fazer “educação plural”, que deveria ser consolidado por meio da inserção de outras línguas que não apenas a língua portuguesa como é tida na centralidade do currículo. Há um discurso forte nas escolas de serem bilíngues, mas há carência ainda de recursos para a circulação empoderada da língua de sinais e para as produções singulares surdas na escola e no currículo.

A pesquisa foi iniciada em 2018 e a finalização se deu em setembro de 2020. No momento da pandemia estava em processo de construção de materiais em Libras para aplicação na escola, de modo a favorecer a medição da apropriação da Libras pelas crianças surdas. Materiais que fossem favoráveis aos docentes bilíngues, já que a pesquisa proporcionou a construção de uma assessoria bilíngue nas escolas investigadas. Com o acirramento do isolamento social durante a pandemia do Covid-19, propusemos a criação de um projeto bilíngue em atenção às crianças surdas para envio de materiais às escolas bilíngues, emergindo assim o #CasaLibras.

Com essa introdução feita, seguimos apresentando as especificidades da relação da criança surda e do acesso à língua de sinais no espaço familiar e escolar. Esta discussão poderá nos ajudar a refletir as falácias presentes socialmente sobre as políticas bilíngues para surdos e suas fragilidades que merecem atenção e investimento para a produção de políticas linguísticas fortes que se consolidem nas realidades escolares às quais impactam diretamente a vida de alunos surdos.

I. Isolamento social e ações de acessibilidade digital para a população surda infantil: #fiqueemcasa e viralize a libras com a ação #casalibras

Diversos estudos apontam os desafios para a aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) por crianças surdas no contexto familiar (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012). Estas

pesquisas comprovam a importância do espaço escolar como cenário facilitador e mediador para a constituição enunciativa em Libras ao público surdo infantil. Assim, a escola se coloca como o principal espaço de aprendizado da língua de sinais, por crianças surdas filhas de pais ouvintes (CONCEIÇÃO; MARTINS, 2019), quando esta atende à legislação que afirma a educação em Libras aos surdos. Embora ainda seja um desafio implementar programas inclusivos e bilíngues (Libras/Língua Portuguesa), é importante apontar que a ação é regida por vários dispositivos legais (BRASIL, 2002, 2005, 2015).

Sua conquista ocorre com movimentos políticos e científicos em favor da disseminação e do reconhecimento da importância da Libras na vida e como direito linguístico de expressão das pessoas surdas. Em 2002 a Libras ganhou seu reconhecimento legal. Contudo, apenas em 2005 essa lei, conhecida como “Lei Libras” foi regulamentada (BRASIL, 2002, 2005) e com isso foram determinados prazos para cumprimento da acessibilidade linguística aos surdos (socialmente e nas escolas), assegurando o direito de seu uso nos mais variados espaços sociais.

Conceição e Martins (2019) em suas pesquisas afirmam que a maioria dos surdos investigados e matriculados em escolas comuns são filhos de pais ouvintes e que desconheciam a Libras ou não a usavam em interações familiares cotidianas, antes do ingresso deles em escolas municipais com programas bilíngues. Pais que participaram da pesquisa relataram que o uso da Libras na escola incentivou seu interesse e aprendizado da língua de sinais. Os surdos filhos de pais ouvintes, em escolas bilíngues, ampliam a sua comunicação em Libras, expandindo o uso inicial e limitado dos gestos caseiros. Assim, as crianças passam a demandar maior interação nesta língua fazendo menor uso dos sinais caseiros, usados de forma restrita com seus familiares.

Todavia, o processo de aquisição de linguagem tardia por surdos ainda é uma realidade e os desafios para aprendizagem da língua de sinais, pelas famílias ouvintes, se coloca como algo a ser considerado com muita atenção. Como o acesso à língua portuguesa demanda certa relação com a sonoridade desta língua, para as crianças surdas esse processo é muito complexo, custoso e há limitações em sua apropriação, não sendo feita de modo natural, como em crianças ouvintes. Para esse aprendizado pressupõe-se a intervenção clínica e terapêutica. A falta de acesso da criança surda a uma língua gestual, como a Libras, a qual não lhe traga empecilhos orgânicos de apropriação, como nas línguas orais, é promotora deste atraso de linguagem mencionado, tendo

consequências importantes no desenvolvimento infantil de crianças surdas (LODI; ALBUQUERQUE, 2016).

Com base na perspectiva Vygotskyana de linguagem, defendemos neste trabalho a importância do acesso e difusão da língua de sinais às crianças surdas, entendendo que essa ação é favorável ao desenvolvimento cognitivo e psíquico desses sujeitos. Essa defesa se dá porque entendemos que nessa língua (na Libras) há possibilidade de aparição das singularidades surdas e que assim, há a constituição efetiva dos surdos no jogo social que a linguagem produz subjetivamente. É na ação interativa e criativa da língua que há a constituição da singularidade humana. A linguagem, portanto, é produtiva e interacional e só se revela socialmente.

Vygotsky (2006) apresentou em sua teoria do desenvolvimento infantil a ação imediata do outro como elemento mediador fundamental para a apropriação da linguagem. O que quer dizer que há necessidade de trocas linguísticas entre os falantes para sua apropriação natural, tendo a língua como principal veículo. Isso posto, entende-se o papel fundante do outro na constituição do eu, já que o adulto (outro) é modelo para as ações e internalizações da língua: ou seja, o que “a criança faz hoje com o auxílio de um adulto poderá fazer amanhã por si só” (NADER, 2011, p. 49), no uso da língua e em contextos práticos que demandam a interação. A criança vai, portanto, se desenvolvendo nas suas relações sociais, “havendo sempre um caráter de evolução e revolução no desenvolvimento, que não é linear e cuja transformação abarca o novo a partir do anteriormente constituído” (CAMARGO, 2010, p. 5). Desse modo, a falta de contato com falantes qualificados (em potencial e em Libras), traz consequências sérias ao seu desenvolvimento.

A pandemia da COVID-19 e o isolamento social decorrentes dela, nos impulsionaram a pensar em ações de acessibilidade voltadas para o público infantil surdo, em Libras, dada a realidade da interação maior da Libras ocorrer no ambiente escolar. O quadro de isolamento social imposto como forma de controle da epidemia no Brasil afeta diretamente e de modo significativo a população surda infantil. Como apontado, há ainda poucas produções em Libras, para uso em diversos ambientes e para a escola, já que a discussão da acessibilidade linguística e o reconhecimento desta língua ainda são fatos recentes. Além disso, as barreiras na comunicação em Libras, de pais ouvintes com filhos surdos, no momento de isolamento social, é algo a ser

considerado. Há certa complexidade para lidarem com as informações do surto e esclarecer os acontecimentos aos seus filhos surdos, contextualizando a situação nacional, na Libras.

Para combater a essa desinformação e gerar ações sociais nesse momento, apostamos na construção de um projeto de extensão que resultou como braço de um projeto de pesquisa com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 2018/08930-0. O objetivo do projeto de extensão (efetivado na Universidade Federal de São Carlos) produzido em diálogo com a pesquisa é o de construir materiais digitais voltados ao público infantil surdo para acesso agora (em casa). Os materiais poderão também ser usados em escolas municipais públicas com programas bilíngues e inclusivos de ensino, tanto na pandemia quanto na retomada presencial.

Temos atuado na tradução (Libras/Português) de materiais com conteúdos informativos acerca da COVID – 19 para que esses temas cheguem às crianças surdas, em suas casas e em Libras. O projeto investe numa "força tarefa" colaborativa (com professores, técnicos audiovisuais, tradutores e intérpretes de Libras e estudantes da UFSCar) para que esses materiais cheguem aos pais de crianças surdas, como um suporte nas orientações em Libras à essas crianças. Sintetizando, o isolamento infantil de crianças surdas nos preocupa por três motivos: 1) a falta de interlocutores em potencial em Libras, neste período de restrições comunicativas, e seus efeitos para a aquisição da língua de sinais já tardiamente; 2) a falta de informação diante das barreiras linguísticas entre pais e filhos surdos e por fim, 3) a falta de materiais para entretenimento dessas crianças em língua de sinais.

Com esses argumentos justificados, a atividade de extensão propôs duas ações distintas: a) a tradução de mídias digitais (com janela em Libras) e criação de materiais didáticos em Libras (traduzidos e produzidos); b) a produção de mídias com contações de histórias em Libras (de modo lúdico, numa interatividade virtual) com proposta de adesão de novos parceiros (contadores de histórias em Libras) com a divulgação da #CasaLibras - Levando a Libras na Casa de Crianças Surdas. As duas atividades se deram como forma de entretenimento às crianças surdas e estímulo ao contato com essa língua (Libras) em casa e depois, de acordo com o interesse dos docentes, utilizados (os produtos) nas escolas, como materiais pedagógicos de apoio.

Espera-se como resultado uma melhora na interação de crianças surdas com a Libras, virtualmente. Nosso desejo é que consigamos passar informações sobre a pandemia e a situação de isolamento atual, já que muitos surdos não conseguem dialogar com seus pais, pela barreira linguística. Além disso, a ação vem propiciando muitas histórias infantis em Libras, contadas por pessoas que tem feito adesão ao projeto com a marca #CasaLibras. Temos adotado esta estratégia como produção de distração e entretenimento ao público infantil surdo “viralizando” a Libras em meio à pandemia da COVID-19. Sobre as ações desta atividade faremos algumas considerações e análises sobre a sua repercussão até o momento.

II. Análise das ações do projeto #casalibras: dos processos aos produtos

Composta por uma equipe de dez profissionais, entre docentes, técnicos e alunos de graduação da Universidade Federal de São Carlos, a ação metodológica utilizada envolveu o compartilhamento *on-line* de todas as tarefas a serem executadas para a implantação do projeto, alterando a rotina e fluxo de trabalho de toda a equipe, que foi formada totalmente à distância.



Figura 1. Equipe do #CasaLibras

Fonte: Autoria própria

Para esse trabalho os dados serão analisados com base nos Estudos Surdos que toma como elemento central à perspectiva sócio-cultural da surdez, como diferença e não na lógica da deficiência. Além dos conceitos de língua, linguagem e desenvolvimento filiados aos constructos Vygotskiano, com autores dos Estudos Surdos de base nessa mesma direção.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 2005, p. 29).

Para a frente de produção de mídias com contações de histórias em Libras e divulgação da #CasaLibras - Levando a Libras na Casa de Crianças Surdas, as etapas metodológicas percorridas são descritas a seguir.

Inicialmente apresentamos uma história narrada em Libras, que foi filmada, editada e publicada por nossa equipe, expondo a importância do projeto e convidando participantes externos a comporem a ação conosco. Para tanto, os participantes devem preencher um formulário *on-line* bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), com informações pessoais, se surdo ou ouvinte, o nome da história que gostariam de narrar em Libras e autorização para uso de imagem nos canais de comunicação do projeto, devendo o vídeo ser enviado ao e-mail divulgado em nossas ações.



#CASALIBRAS - Atenção bilíngue virtual à crianças surdas na pandemia do "Coronavirus"

Formulário de inscrição para participação no Projeto #Casalibras, coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, com participação do Prof. Me. Guilherme Nichols, docentes do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Processo Fapesp: nº 2018/08930-0
Processo PROEX: nº 23112.008055/2020-58

A ação #Casalibras propõe a realização de contações de histórias em Libras, com tradução voz em Língua Portuguesa, como forma de levar entretenimento às crianças surdas e estimular o contato com a língua de sinais brasileira em casa.

*Obrigatória

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Formulário de inscrição

Formulário de inscrição

Figura 2. Formulário Bilíngue

Fonte: Autoria própria

A partir do estabelecimento de algumas diretrizes para a participação e divulgação dos vídeos, nossa equipe avalia se a história narrada pode apresentar algum conteúdo constrangedor ou inadequado ao público infantil, além da qualidade da sinalização em Libras. Esta etapa é extremamente importante, pois a acessibilidade ao material pode ser comprometida se não houver uma lógica no encadeamento das ideias, que caracterizam os processos narrativos, sejam em língua de sinais ou em línguas orais.

Uma vez aprovado o vídeo, o mesmo passa por algumas etapas, que envolvem: a) edição visual; b) o processo de tradução da Libras para o Português, já que trata-se de um material bilíngue, e portanto será acessado por alunos surdos e ouvintes; c) gravação de voz; d) sincronização de imagens e voz; e) inserção de trilha sonora de fundo; f) finalização.

O vídeo finalizado é então postado em nosso canal no *Youtube*, sendo divulgado na sequência em nossas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e no site institucional do curso de graduação em bacharelado em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa, vinculado à UFSCar, sendo os participantes da equipe majoritariamente vinculados a esse curso.

Neste período foram divulgados 36 vídeos, sendo três materiais didáticos informativos sobre a COVID-19, dois vídeos de informações à campanha #CasaLibras e 31 contações de histórias narradas em Libras. Destas histórias, 14 foram narradas por surdos (externos e internos à equipe), 15 por participantes ouvintes, também internos e externos à equipe, e duas em parceria entre surdo e ouvinte, sendo os participantes em sua maioria docentes de alunos surdos ou vinculados à docência nesta área de formação e, ainda, profissionais intérpretes de Libras. Na Figura 3 é possível visualizar a variedade de histórias narradas até o momento.



Figura 3. Contações de histórias editadas e divulgadas pelo #CasaLibras

Fonte: Autoria própria

Dentre os três materiais didáticos desenvolvidos, tivemos: 1) A tradução do livro “Coronavírus da Série Pequenos Cientistas – Mundo Invisível”, realizada em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), através do seu programa de extensão MT Ciência, que disponibiliza títulos em diversas áreas das ciências e busca auxiliar na alfabetização científica das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental; 2) A tradução do texto “Nosso final feliz”, escrito pela enfermeira Aline C. Pintanel, ligada à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Escola de Enfermagem (EENF); 3) A tradução do vídeo “Já falou com suas crianças sobre o Coronavírus?”, produzido pelo canal Correio 24 horas.

Visando à adesão de participantes externos, foram desenvolvidos vídeos informativos, nos quais todas as informações necessárias para a gravação e envio das histórias foram pontuadas. Tais materiais são extremamente importantes, pois contribuem para a criação de uma identidade do projeto #CasaLibras e nos aproximam das pessoas que querem contribuir com a ação. Desse modo, conseguimos atingir pessoas de diferentes regiões do estado de São Paulo, e também de outros estados brasileiros.

Sobre a recepção dos materiais, temos informações de usos das narrativas em Libras em prefeituras do interior do Estado de São Paulo com a nossa liberação de vinculação dos produtos em suas plataformas institucionais.

Nossas redes sociais também são um bom parâmetro para analisar a aderência dos vídeos. Como exemplo, trazemos as estatísticas do vídeo “Os três porquinhos”, narrado em Libras pelo João Pedro, que é uma criança surda de 11 anos, filho de pais ouvintes, estudante de uma escola bilíngue de São Carlos, e que já enviou duas contações de histórias ao projeto. Ele representa muito bem o público alvo da ação, e acreditamos que por esse motivo, seus vídeos tenham uma taxa de visualização alta e boa quantidade de compartilhamentos, conforme dados apresentados na Figura 4. O vídeo teve um alcance de mais de 30 mil pessoas, das quais 3 mil assistiram a pelo menos 15 segundos da história, e mais de 220 compartilhamentos.

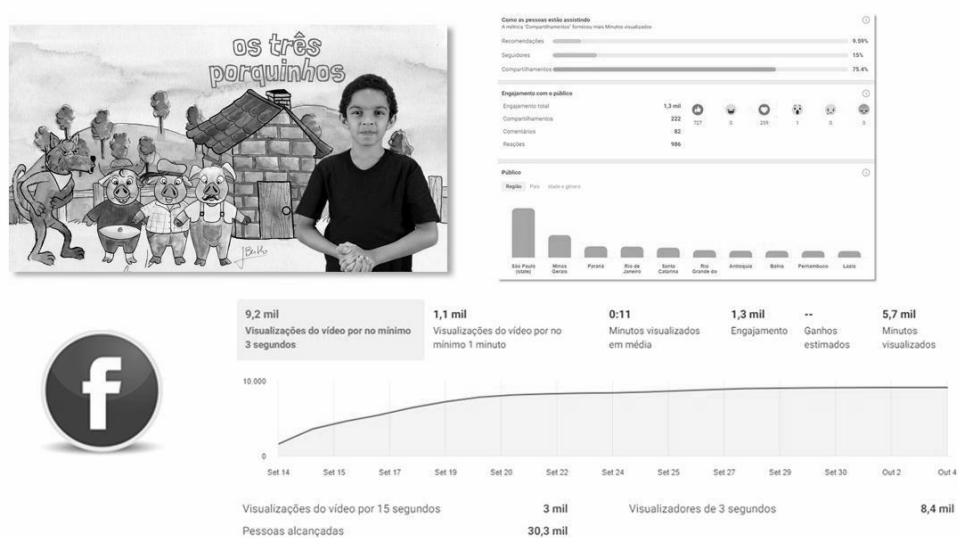


Figura 4. Estatísticas do vídeo “Os três porquinhos”

Fonte: Dados retirados do Facebook

Pudemos observar ainda a ampla faixa etária dos participantes. Tivemos a adesão de crianças, adolescentes, jovens, adultos, homens, mulheres, enfim, uma pluralidade identitária e de uso da Libras, o que é enriquecedor para o projeto, pois mostra que foi possível atingir pessoas de grupos distintos em prol de uma ação coletiva de inclusão, sendo 55% delas ouvintes e 45% surdas.

Traremos a seguir mais algumas reflexões sobre estes dados levantados até o momento a partir dessa iniciativa, e de que modo eles se relacionam com o contexto atual nacional da acessibilidade de surdos na sociedade e mais efetivamente no âmbito da educação. Esses

elementos nos dão direcionamentos das limitações ainda presentes das políticas educacionais e inclusivas e nos auxiliam em propostas na perspectiva de avanços.

III. Algumas considerações sobre a “viralização” da Libras para o público infantil na pandemia do COVID -19

Para o momento algumas considerações podem ser realizadas induzindo-nos à reflexão das perspectivas sociais do cenário presente no que concerne à inclusão social de crianças surdas. Como a ação e criação do projeto #CasaLibras ainda é muito recente (iniciada em 05 de maio de 2020), precisaremos de um período maior para mensurar, com mais certeza, os impactos desse trabalho. No entanto, por se tratar de uma via, ou seja uma ramificação de um projeto de pesquisa maior, FAPESP Processo nº 2018/08930-0, em desenvolvimento há um ano e meio, elementos do cenário nacional educacional de crianças surdas e que competem às ações inclusivas como os da extensão, podem ser ótimas lentes para tecermos o fechamento deste texto e fazer uma articulação analítica com os dados preliminares do impacto social desta proposta (agora e para um prazo maior).

Com as reflexões da pesquisa guarda-chuva, observamos em seus dados variações sobre o modo de fazer a educação de surdos e ainda, verificamos que as várias interpretações da leitura legal (BRASIL, 2002, 2005, 2015) inserem construções variadas de propostas bilíngues para o público surdo, na educação e na sociedade. Em muitas escolas evidenciam-se marcas da instrumentalização da língua de sinais, tanto física (em sua estrutura referente a disposição do espaço escolar) como nas práticas educacionais na docência estando tais modos de ensino ainda presos, de algum modo, na maior dedicação ao acesso da língua oral escrita, com poucos recursos educativos de avaliação e materiais didáticos para a apropriação da língua de sinais.

A falta de materiais específicos em língua de sinais dificulta séries de medidas educativas: a indicação de apoio ao estudo de alunos surdos, em Libras, fora da escola, instrumento de avaliação do conhecimento da Libras por alunos surdos, bem como critérios de desenvolvimento neste âmbito (TREVISAN, 2019). Além da falta de estrutura física para a

construção de textos digitais produzidos na língua de sinais, em escolas que não contam com esses recursos digitais (de filmagem, captura e compartilhamento das produções). Outro fato observado nas escolas municipais inclusivas e bilíngues é que há ainda pouco conhecimento sobre o fazer uma “educação plural”, tanto na língua de sinais, como na inserção de novas práticas curriculares decorrentes destas especificidades. No entanto, a legislação orienta a necessidade de inserção da Libras na vida escolar:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Essa discussão proposta é importante para a efetiva entrada da Libras na escola e no currículo de modo geral. Evidencia-se uma maior atenção nas estratégias de ensino em língua portuguesa e voltada ao público ouvinte que as feitas na Libras, tomando-a como língua de condução do ensino. Se a escola se propõe a ser bilíngue, o empoderamento da Libras é algo a ser conquistado para que isso de fato se dê. Há um trajeto importante a ser trilhado sobre o conceito de bilinguismo na educação básica e as alterações curriculares que essa proposta enseja. Sobre estes dados, Martins (2019) em sua pesquisa aponta alguns dos desafios da política inclusiva e “indícios de suas maiores dificuldades, dos aspectos positivos e negativos das propostas observadas e como isso, os enfrentamentos necessários” para a consolidação da prática bilíngue para surdos (MARTINS, 2019, p. 72).

Como a escola tem sido o espaço fundamental de inclusão linguística da criança surda, mesmo com os desafios reais apresentados da política inclusiva de surdos e da atuação docente em salas bilíngues, dado a falta de materiais em Libras e a consolidação de conceitos balizadores sobre a construção de uma política efetiva de educação bilíngue, na situação de isolamento

social, esse quadro se agrava. E o agravamento se dá, como mencionado, pela limitação da interação entre falantes surdos infantis com pares qualificados em suas casas e entornos.

A produção de mídias digitais auxilia em grande medida a retomada das atividades educacionais futuras, servindo como materiais de apoio instrucionais, mas se insere imediatamente como ferramenta de interação informativa às crianças surdas em isolamento pela COVID-19. Com esse intuito o primeiro material didático traduzido no projeto bilíngue foi produzido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que gentilmente aceitou nossa parceria na inserção da janela de língua de sinais. O material bilíngue (Português/Libras) favorece a compreensão do tema por pais de surdos que não dominam a língua de sinais e possibilita ao seu filho o acesso dessa temática.

A imagem a seguir ilustra a produção do vídeo didático mencionado:



Figura 5. Material didático bilíngue

Fonte: Livro "Coronavírus" - Série Pequenos Cientistas - Mundo Invisível desenvolvido pela UFMT - Versão em Libras desenvolvida pela UFSCar

No processo de produção alguns elementos podem ser apontados e que devem ser considerações em cursos de formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras sobre a necessidade de trazer para a formação acenos das escolhas lexicais em língua de sinais na produção infantil, tipo e estilo discursivo que favoreçam a atenção de crianças e locais de inserção da janela de Libras de modo a favorecer a leitura de imagens do texto original, tendo clareza das distinções de uma material traduzido com proposta bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), portanto, com a língua de instrução o português (atentar os aspectos culturais de adaptações da tradução para Libras) ou texto com instrução em Libras e no mesmo sentido, pensar nas pautas culturais e linguísticas da versão na língua portuguesa. A contextualização do

público importa para um processo tradutório eficiente. Pensar sobre a recepção do texto pelo público infantil, e os impactos da aquisição de linguagem tardia, em crianças surdas, é fundamental para uma produção de sentidos, na versão de conteúdos vivos de uma língua para outra.

Assim, a contextualização e historicidade dos fatos se colocam como fundamentais para tradutores, intérpretes em construção de materiais didáticos como o apresentado. É apenas com o acesso de mídias dessa natureza, disponibilizado nas escolas que poderemos entender a dimensão de alcance, melhorar a sua produção e aprimorar temas para a discussão na formação destes profissionais - ainda muito recente em nosso país.

O projeto nos possibilitou refletir em conteúdos pouco trabalhados em cursos de formação de tradutores e intérpretes: a versão da Libras para o português ao público ouvinte infantil. Isso porque temos estudantes deste curso na composição da equipe e foi tema de nossa formação interna. Para finalizar as análises ressaltamos a produção deste projeto inovadora com materiais com instrução direta em Libras (língua oficial ou fonte) a partir das narrativas livres do #CasaLibras. Esse aspecto é fundamental e nos dá indicativos de que são processos totalmente diferentes a tradução de um material com a língua fonte em português e a construção de um produto (texto visual) que toma a língua fonte a Libras.

As escolas bilíngues carecem de materiais pensados em Libras e com foco na especificidade do público surdo. A parceria entre a universidade e as escolas municipais, pela pesquisa (Processo FAPESP nº2018/08930-0), o desdobramento dela com o projeto #CasaLibras e a vasta participação de voluntários narradores em Libras, na ação extensiva, nos mostra a importância dos produtos na constituição identitária e subjetiva de crianças surdas e vem sendo utilizados na escola. A prática do projeto tem nos mostrado a necessidade de atenção às políticas bilíngues e a importância da produção de materiais em Libras atendendo à visualidade que ela impõe aos discursos materializados por ela.

Considerações Finais

Como mencionado, a proposta de contação inicial foi feita por componentes internos à equipe #CasaLibras, no entanto, com convite aberto para ampla adesão ao final dos vídeos

compartilhados nas redes sociais. Com contato via e-mail divulgado e materiais virtuais com o passo a passo para a captura e envio da proposta (em posse de aprovação e aceite de participação voluntária) recebemos vários vídeos de adeptos. O convite era de uma contação livre de uma história infantil em Libras. Ao receber e analisar estes materiais alguns elementos linguísticos da língua de sinais ficaram evidentes: contar histórias em português não é a mesma coisa que contar em Libras. E estes marcadores de entonação sinalizada, organização espacial para a produção narrativa, usos de objetos ou imagens na contação, bem como, o tempo de duração da contação foram fundamentais e ressoam como elementos constitutivos das produções em Libras.

Para finalizar, destacamos que as práticas enunciativas produzidas numa língua de modalidade gestual, como a Libras, trazem construções espaciais, semânticas e discursivas peculiares e distintas das línguas orais. Com isso posto, temos a necessidade de revisão das propostas bilíngues que se fazem exclusivamente com base nas práticas interpretativas da língua oral. O que queremos dizer com isso? Que a política inclusiva tal qual a pesquisa de Martins (2019) aponta, até o momento, se insere mais na lógica da língua oral, já que as salas bilíngues em sua maioria têm a língua fonte de produção discursiva e de material didático, a língua portuguesa. Instruir em Libras não é o mesmo que interpretar para Libras. Então, as salas educacionais de ensino infantil, com crianças surdas, em processo de aquisição de Libras, só são bilíngues quando há instrução em Libras. É isso que o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) legisla: a instrução em Libras nos anos iniciais, com docência bilíngue. Essa proposta (da instrução e não da interpretação) materializa as distinções enunciativas que devem ser consideradas nas construções de textos livres, direto em uma língua. Instruir em Libras quer dizer, pensar a produção do discurso primeiramente nesta e por essa língua.

A atividade de extensão proposta nos direciona a positividade da liberdade de contar, interagir, afetar e ser afetado pela Libras e nesse processo deixá-la construir múltiplos sentidos entre os participantes, a partir de um fluxo discursivo compartilhado por eles na Libras. Ao olhar a liberdade de produção das narrativas e adesão da comunidade surda pelas mídias digitais virtuais temos clareza da necessidade de investimento em produções como essas para que a acessibilidade viralize em muitas casas, em muitas salas de aula e contamine a política pública com o bem e a equidade de direitos.

Sobre as fracas e falsas políticas, palavras usadas no título desse artigo, salientamos ser um aceno para as invisibilidade surda ainda presente na escola, mesmo com a regulamentação da Libras, na fragilidade de materiais educacionais em Libras, formação docente para avaliar o processo de apropriação da língua de sinais por crianças surdas em contexto de aquisição tardia da língua de sinais e a objetificação dada à língua de sinais no uso dela como instrumento de acesso ao currículo produzido na língua portuguesa.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 mai. 2020.

CAMARGO, E. A. O desenvolvimento da linguagem narrativa de crianças com atraso de linguagem: possibilidades na clínica fonoaudiológica e nos espaços escolares. Relatório de Pós Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CONCEIÇÃO B. S.; MARTINS, V. R. O. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. Educação | Santa Maria | v. 44 |2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em 08 mai. 2020.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 07 mai. 2020.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G.K.T.S.de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? IN: LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L. F dos; MARTINS, V.R.de O (orgs). In: Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016.

MARTINS, V.R.O. Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Relatório parcial de pesquisa. Pesquisa com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo: São Paulo, 2019.

MARTINS, V.R.O. Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Relatório final de pesquisa. Pesquisa com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo: São Paulo, 2020.

NADER, J.M.V. Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

SANTANA, A. P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- TREVISAN, S.F. Enem em Libras e a avaliação da educação básica pelo olhar dos surdos. Trabalho de conclusão de final de curso (TCC). Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa (TILSP). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): UFSCar, São Carlos, 2019.
- VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L., LURIA, A. & LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 2006.