Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,
Vol. 23, n.º 1, enero-junio 2024, pp. 887-910,
ISSN-L 1729-9721; eISSN: 2413-2659
https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.26602

Estudiantes sordos como lectores de una novela breve en español: modalidades de lectura individual y de conversación colectiva

Deaf students as readers of a short novel in Spanish: modalities of individual reading and collective conversation

Alunos surdos como leitores de um pequeno romance em espanhol: modalidades de leitura individual e conversa coletiva

María Eugenia Lapenda
Universidad Nacional Arturo Jauretche, Buenos Aires, Argentina
mlapenda@unaj.edu.ar
https://orcid.org/0000-0003-0779-6307

Resumen

En este artículo, se presenta una indagación sobre el abordaje de una novela breve en un aula plurilingüe en Lengua de Señas Argentina (LSA) y español de una escuela de Educación Especial en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Me interesó conocer cómo doce niños sordos de nivel primario, con diferentes desempeños lingüísticos en esas lenguas, procedían con el texto ficcional en español y con las características de sus posteriores participaciones en una conversación entre lectores. Siguiendo una metodología etnográfica, describo y analizo las actuaciones de los participantes de la clase para avanzar en la construcción del sentido del texto. La exploración demuestra la positiva incidencia de una variedad de recursos multimodales y por translenguaje durante la lectura individual y colectiva para elaborar interpretaciones cada vez más fundadas en el relato con mayor atención a la trama que a los detalles poco significativos, y a la vez, para ser "liberados" de él. Asimismo, permite reconocer la potencia de la enseñanza en la promoción de autonomía en la selección y el empleo de estrategias personales en complementariedad con las contribuciones grupales.

Palabras clave: lengua de señas; español como segunda lengua; plurilingüismo; lectura; literatura.

Abstract

This paper presents a research on the approach to a short novel in a classroom of a plurilingual Special Education school in Argentine Sign Language (LSA) and Spanish in the province of Buenos Aires, Argentina. I was interested in knowing how twelve deaf primary school children, with different linguistic performances in these languages, proceeded with the fictional text in Spanish and also the characteristics of their subsequent participation in a conversation among readers. Following an ethnographic methodology (by observation and recording), based on recordings and notes taken in class and outside of it, I describe and analyze the strategies and actions of the class participants to advance in the construction of the meaning of the text. The exploration demonstrates the positive impact of a variety of multimodal and translanguage resources during individual and collective readings to elaborate interpretations increasingly grounded on the story with greater attention to the plot than to insignificant details, and at the same time, to be "liberated" from it. Likewise, it allows us to recognize the power of teaching in promoting autonomy in the selection and use of personal strategies in complementarity with group contributions for the construction of the meaning of the texts.

Keywords: sign language; Spanish as a Second Language; multilingualism; reading; literature.

© Los autores. Este artículo es publicado por la revista ***Lengua y Sociedad*** de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es] que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada de su fuente original.

Resumo

Neste artigo é apresentada uma investigação sobre a abordagem de um conto em uma sala de aula de uma escola plurilíngue de Educação Especial em Língua de Sinais Argentina (LSA) e Espanhol na província de Buenos Aires, Argentina. Interessou-me saber como doze crianças surdas do Ensino Básico, com diferentes desempenhos linguísticos nessas línguas, procederam ao texto ficcional em espanhol e também as características da sua posterior participação numa conversa entre leitores. Seguindo uma metodologia etnográfica (por observação e registro), baseada em gravações e anotações feitas em aula e fora dela, xx, descrevo e analiso as estratégias e ações dos participantes da aula para avançar na construção do sentido do texto para xxx. A exploração demonstra o impacto positivo de uma variedade de recursos multimodais e de translinguagem durante leituras individuais e coletivas para desenvolver interpretações cada vez mais baseadas na história com maior atenção à trama do que a detalhes insignificantes e, ao mesmo tempo, para serem "liberados" dele. Da mesma forma, permite reconhecer o poder do ensino na promoção da autonomia na seleção e utilização de estratégias pessoais em complementaridade com contribuições grupais para a construção do sentido dos textos.

Palavras-chave: linguagem de sinais; espanhol como segunda língua; multilinguismo; leitura; literatura.

Recibido: 03/11/2023 Aceptado: 16/03/2024 Publicado: 30/06/2024

1. Introducción

En este trabajo, presento un estudio breve sobre la lectura de "La batalla de los monstruos y las hadas" de Graciela Montes, novela breve en español, según se desarrolló con doce estudiantes sordos en una escuela de Educación Especial, que es plurilingüe e intercultural LSA-español en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Mi indagación, de tipo etnográfico, tuvo dos propósitos: por un lado, conocer las modalidades de lectura individual de estos niños con diferencias en sus trayectorias lingüísticas y educativas; por otro lado, identificar las características de sus participaciones en un espacio de comentario entre lectores que implicaba la reformulación de lo leído, en español escrito, en intervenciones orales en español o en una lengua diferente (LSA).

El estudio se justifica ante el abordaje creciente de textos literarios, especialmente extensos y con mayor complejidad en ambas lenguas, con estudiantes sordos. En particular, la lectura en español es la que presenta mayores inquietudes para los docentes e investigadores, dado que estos niños y jóvenes se enfrentan a textos en una lengua que aprenden fundamentalmente desde su modalidad escrita y en la que continúan avanzando por niveles progresivos de apropiación.

El artículo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, en el marco conceptual señalaré sucintamente algunos rasgos de la educación de estudiantes sordos hasta mediados de los años 1990 en Argentina para justificar por qué considero que esta exploración es significativa. Haré referencia a ciertas preocupaciones e ideas sobre la lectura literaria en la escuela, y particularmente sobre las prácticas que relacionan a la LSA y al español escrito. En segundo lugar, presentaré los rasgos de la experiencia etnográfica que caracterizan cómo abordé la indagación. En tercer lugar, describiré las estrategias de los participantes de la clase durante los momentos de lectura individual y de comentario entre lectores articulando luego notas de análisis desde las que me propongo aportar a la discusión sobre las experiencias literarias con estos estudiantes. Finalmente, en cuarto lugar, formularé algunas conclusiones.

2. Marco conceptual

2.1. Estudiantes sordos y cultura letrada

Las generalizaciones suelen ser injustas, pero podría decir que, hasta mediados de los años 90 del siglo XX —aproximadamente y con disparidades—, la educación de estudiantes sordos en Argentina consistió en una enseñanza enfocada mayormente en lograr su oralización en español y, a partir de ella, la posibilidad de leer y escribir. Esta educación era de tipo estructuralista porque reducía la lengua a la sintaxis con énfasis en el léxico. En general, se desconocía a la lectura y a la escritura como actividades socio-psicolingüísticas laboriosas y creativas, y se incurría en ciertas simplificaciones de los contenidos de otras materias escolares a causa del desarrollo lingüístico que aquellos alcanzaban. Mayormente estos estudiantes leían y escribían para ejercitar el español y "para los maestros" en ausencia de situaciones, propósitos y destinatarios explicitados (Instituto Oral Modelo, 1979; Skliar, 2003; Veinberg, 1996). Por lo tanto, podría deducirse que la escritura no parecía demasiado significativa para los estudiantes en tanto no respondía necesariamente a prácticas sociales ni se ofrecía como una acción eficaz para diversos objetivos.

Las referencias anteriormente citadas, entre otras, mi propia formación y el trabajo docente con mis colegas —colmado de preguntas por aquellos años— evidencian que una propuesta literaria rica era infrecuente en ese entonces. Esto se consideraba coherente con el proceso de estructuración del lenguaje oral que los niños estaban atravesando y justificaba una creencia extendida sobre sus dificultades para comprender el lenguaje metafórico. En consecuencia, la literatura se consideraba difícil de abordar, pues era extraño que se leyeran libros completos y, especialmente, en forma independiente por parte de los estudiantes. Los textos seleccionados solían reducirse a cuentos (más bien breves durante gran parte del trayecto escolar), muchas veces trataban temas poco atractivos y desafiantes y, en ocasiones, eran intervenidos por los docentes en su extensión y/o con simplificaciones lingüísticas, por ejemplo, mediante el reemplazo de algunas palabras por otras que se suponían más conocidas por sus lectores. Por otro lado, los trabajos de poslectura habitualmente insistían en tareas destinadas a verificar la comprensión de lo leído mediante la recuperación de detalles de las narraciones a través de preguntas, por la reconstrucción cronológica de los hechos, entre otras similares.

A partir de estos datos, podría señalar que analizar a qué discursos (por razones lingüísticas) serían expuestos los alumnos, en qué momento y a través de qué mediaciones son asuntos atendibles; sin embargo, las decisiones tomadas no parecían adecuadas como para posibilitar un recorrido lector interesante, cada vez más amplio.

Lo descrito hasta aquí no quita que hubiera escuelas que les daban espacio a las cuestiones que acabo de mencionar como escasas o ausentes[1]. Tampoco podría aseverar que la educación de sordos haya abandonado la totalidad de los rasgos enumerados, pero sí podría afirmar su transformación a través de un número cada vez mayor y robusto de docentes, escuelas y ministerios de educación, a partir de diversas investigaciones y distintas políticas con resultados significativos en la ampliación de la escolaridad hacia la secundaria obligatoria (desde 2006) y en el acceso progresivo al nivel educativo superior. Este camino está siendo transitado desde hace dieciocho años: educación en LSA, español (y lenguas extranjeras). Al menos de este modo se ha definido en la provincia de Buenos Aires, lugar de

1 Me consta que, en la provincia de Buenos Aires, hacia fines de los 80 varias escuelas concretaban proyectos literarios ricos y que, además, algunas otras comenzaron a incorporar la LSA en la enseñanza.

la indagación presentada en este artículo: la LSA y el español son vehiculares de todos los contenidos de enseñanza y objetos de conocimiento a partir del reconocimiento de la primera como lengua de un colectivo cultural de ciudadanos de nuestro país, por la enseñanza del español con metodologías de lenguas segundas/extranjeras y de una tercera lengua como el inglés.

En esta transformación educativa, la oralidad, la lectura y la escritura han sido revalorizadas como prácticas sociales. Cada escuela y cada aula han de ser espacios donde se evidencie que el lenguaje se inserta en las diversas actividades de nuestras vidas. Es participando en ellas que se aprende a participar, se construye vida social y todo tipo de conocimientos. Conversar, leer, escribir son acciones interactivas, dialógicas, adquisicionales, que involucran saberes que es preciso integrar: algunos previos sobre los contenidos directamente implicados, otros más amplios sobre la vida y el mundo, y sobre la lengua (o las lenguas).

En este sentido, un rasgo particular de esta propuesta educativa plurilingüe para los estudiantes sordos es que la introducción de la LSA produjo su reconceptualización como aquella por la que se desarrollan funciones y prácticas de oralidad; es decir, en la comunicación directa, cara a cara, en presencia, y también de lectura y escritura. Esta última atribución se debe a la interpretación de las videograbaciones planificadas de textos en lengua de señas como una textualidad diferida (Benvenuto, 2010; Peluso Crespi, 2014) con la que es posible desplegar prácticas análogas a las realizables con una lengua gráfico-alfabética, y actividades de objetivación de discursos y de la lengua en sí.

Esto es fundamental para las infancias sordas. A través de la LSA, como por ejemplo mediante la lectura de otras personas "en voz alta"[2] (Schleper, 1997), ya se posibilita la participación de aquellas en discursos más complejos que les dan experiencia de cultura letrada. Como señalan Olson y Astingon (1990, p. 711): "ser alfabetizado […] es ser competente en determinadas formas de discurso, independientemente de saber leer y escribir o no". Es por esto que Balieiro Lodi *et al.* (2014) enfatizan que acercar tempranamente a estos niños a géneros discursivos secundarios en lengua de señas puede constituir un factor diferenciador en el desarrollo de su alfabetización en distintas lenguas durante toda la escolaridad. En tanto "[…] cada lengua se forma y prosigue continuadamente al paso que va trayendo al lenguaje su propia experiencia del mundo" (Gadamer, 2001, p. 548), es primordial atender a la continuidad/discontinuidad de las prácticas sociales de las que los estudiantes sordos son parte en ambas lenguas, lo que también involucra su contraste y todo lo que sucede entre ellas, como la traducción.

2.2. La lectura de literatura entre la LSA y el español

Desde aproximadamente los años 80 del siglo XX, la literatura comenzó a ser observada en la escuela por el temor a su pedagogización (Montes, 1999), lo cual manifiesta que se trata de *otra lectura*. Sin embargo, la preocupación por desdidactizarla, presente en muchos discursos y prácticas docentes, adoptó una concepción de lectura por placer, fruto de una "representación negativa de lo que se hace en la escuela cuando se lee" (Bajour, 2014, p. 76) y que vuelve a banalizarla. Por eso, para que la educación literaria pueda ser renovada en las aulas es preciso que sea entendida como un aprendizaje de interpretación de textos, aporta Colomer (1997).

2 "Leer en voz alta en lengua de señas" textos escritos consiste en leer para otros a través de la lengua de señas de forma análoga a cómo se realiza en voz alta en una lengua fónica.

> La enseñanza de la literatura se basaba en la idea de la adquisición de un patrimonio, puede decirse, como hace Bronckart (1997), que se trata esencialmente de un patrimonio de los debates humanos sobre la interpretación del mundo. Un patrimonio formado por los textos que testimonian las tensiones y contradicciones del pensamiento humano y que ofrecen a las nuevas generaciones la posibilidad de iniciar su incorporación a ese forum permanente. (Colomer, 2001, p. 9)

La conceptualización de la literatura como *otra lectura* le asigna a la escuela la responsabilidad de abrirles a todos sus estudiantes ese mundo diverso y frondoso mediante un proyecto sostenido por una generosa y potente comunidad de interpretación (Chartier, 1994). No hay excepciones; todos somos productores de sentido, dice Montes (2006). Este enunciado es ya un poderoso posicionamiento: cada lector puede encontrar un espacio para construir su universo de significación. En esta misma dirección, Purvis (2021, p. 49) expone lo siguiente:

> [...] la lectura no es un valor abstracto sino una práctica. No es una virtud ni un ideal sino un ejercicio y un hábito (Abbate, 2013, p. 124). Hay algo del orden de lo azaroso (más allá de lo planificado), de lo artesanal, algo del orden del acontecimiento y de la ocasión (lo que sucede justo allí) en estas prácticas: algo que sucede cuando libros, mediadores (lectores expertos) y lectores (destinatarios de la promoción) se encuentran.

Entonces, es sustancial poner en contacto a niños y jóvenes "[…] con aquellos géneros o discursos a los que no pueden acceder en sus intercambios cotidianos, los géneros más elaborados, la mayoría de los cuales requiere un proceso sistemático de enseñanza para ser dominados" (Alvarado, 2013, p. 241), al igual que señalan Balieiro Lodi y Zanatta Cavalmoreti, citadas en la sección anterior, respecto de la lengua de señas. Para ello, el acercamiento al objeto libro se vuelve tan importante, dado que todo el dispositivo paratextual de la obra (tapa, contratapa, prólogos e índices) actúa como un campo semántico a partir del cual se activa en la memoria del lector toda una serie de conocimientos conceptuales, lingüísticos e intertextuales. Estos les permitirán elaborar una primera hipótesis de anticipación sobre el libro que tienen en la mano, sostiene Purvis (2021). Por ende, "donde hay lectores tiene que haber libros" (p. 53) y agregaría que esos libros pueden ser de distinto tipo: no solo los habituales en papel, sino también los novedosos plurilingües multimodales y multimediales que presentan la versión en español escrito y la versión en LSA mediante códigos QR[3], incluso videolibros únicamente en LSA y también aquellos bilingües subtitulados en español y/o con voz en off.

En este marco, en la actualidad, la literatura de calidad va estando al alcance de los estudiantes sordos en LSA y en español de formas variadas: por medio de la traducción, por la narración y la lectura en voz alta, interactiva, guiada y autónoma. Asimismo, cada vez más, se amplían las problematizaciones que grupos de maestros van elaborando para enriquecer la experiencia literaria de niños y de jóvenes. Por esto mismo, identifico dos asuntos relacionados que me resultan primordiales: por un lado, en qué proyecto educativo se incluyen géneros literarios; por otro, cómo se disponen experiencias y conocimientos para su abordaje.

3 Publicaciones como estas se pueden encontrar, por ejemplo, en Boris Ediciones en Buenos Aires, Argentina (www.borisediciones.com.ar).

Con referencia a la primera cuestión, considero que en la educación que integra la LSA se juegan dos visiones contrapuestas. En la primera, la concepción de accesibilidad a causa de la discapacidad auditiva, se estima que por la LSA podría superar el obstáculo que supone el español como lengua inaccesible, dificultosa, en proceso de aprendizaje. En la otra perspectiva, un proyecto educativo plurilingüe/de translenguaje e intercultural se evaluaría cuándo, por qué y de qué modo se ofrecerán géneros discursivos y textos a distancia de una relación de subordinación de una lengua a otra. Respecto de la segunda cuestión, es deducible que las propuestas didácticas diferirán en cada una de las orientaciones educativas mencionadas. Si solo interesa el acceso al español, la LSA será relegada como estrategia docente y, en gran parte, consistirá en una traducción. En cambio, si la intención es también ofrecerles a los niños y a los jóvenes el vasto e inacabado universo cultural de la comunidad Sorda (que incluye literatura original en LSA) y una similar riqueza en la lengua mayoritaria, es fundamental hacerlo en ambas lenguas y en una relación dialógica entre sí de modo planificado y, al mismo tiempo, con apertura a lo imprevisible.

Al respecto, adopto la última perspectiva, en la cual se inscribe también la jurisdicción educativa donde se desarrolló la experiencia que me ocupa en este artículo. Tal visión de la educación se propone expandir experiencias culturales, registros y recursos lingüísticos entre sus estudiantes. En ella, se ratifican las necesarias prácticas plurilingües/de translenguaje (aquello que sucede entre lenguas, que describiré enseguida) y que son multimodales (es decir, constituidas por más de una expresión semiótica: lenguas; distintos lenguajes —analógicos y digitales—: cuerpo, espacio y objetos). Todos estos recursos lingüísticos integran repertorios complejos (Lapenda, 2021; Nussbaum, 2012; Zavala y Kvietov, 2021): las lenguas no se organizan como dos sistemas monolingües independientes, pues constituyen un solo sistema junto con las otras modalidades de construcción de significado y se caracterizan por el dinamismo entre su alternancia e hibridación. Asimismo, destacan por presentar desplazamientos entre la oralidad (LSA) y la escritura (español); entre dos textualidades diferidas (LSA y español); entre la oralidad y la textualidad diferida en LSA, y mediante desempeños que involucran la oralidad en español.

Por lo tanto, una propuesta de literatura implica tomar decisiones sobre sus propósitos, tipos de discurso, obras y versiones en cada lengua, y sobre la relación entre ambas en distintos momentos. Asimismo, requiere decidir sobre cómo se irán promoviendo experiencias entre espacios y lectores diversos, y ofreciendo distintas estrategias con el propósito de que los estudiantes lean textos (incluso libros completos) de varias formas, de manera que, ojalá, lo hagan con mayor deseo y entusiasmo continuamente.

Para ello, "lo primero que puede hacer un maestro es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura" (Montes, 2006, p. 17) para esta *otra lectura*. Al mismo tiempo, se debe considerar algo muy relevante: para que la literatura ofrecida sea de calidad, interesante y contribuya a expandir las vidas (Petit, 2000), es preciso confrontar "la predilección por todo aquello que no exige ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades" (Zuleta, 1982, como se citó en Purvis, 2021, p. 50), ya que no hay textos ni autores fáciles, pues toda lectura es ardua y conlleva un trabajo de interpretación. Para esto, las mediaciones docentes cumplirán un fundamental papel de andamiaje.

3. Metodología: lectura de un texto literario en una escuela de estudiantes Sordos en la provincia de Buenos Aires

En esta sección, presento el breve estudio realizado sobre una secuencia de clases en esta institución, el cual forma parte de mi prolongada investigación etnográfica multisituada en distintas escuelas. Transito la etnografía como una experiencia (Rockwell, 1986). La etnografía consiste en una perspectiva, metodología y teorización profunda (Lillis, 2008) integradas. Se interesa por las prácticas sociales que organizan la vida de ciertas personas, prácticas situadas histórica, social, política y económicamente en un contexto particular (Codó *et al.*, 2012) y se propone conocer, desde sus propias voces, qué es lo que estas personas hacen y cómo lo hacen (Zavala, 2020). Metodológicamente, quien investiga se involucra en medio de los acontecimientos, pone en el centro la reflexividad metodológica y combina, por lo menos, la observación (participante o no) y la conversación informal. Como texto, la etnografía deriva del análisis que el investigador elabora, desde su visión, respecto de las comprensiones informadas por los participantes del contexto estudiado.

"La batalla de los monstruos y las hadas" era parte del trayecto literario anual organizado por la docente, el cual incluía las mismas o distintas obras literarias en LSA, en español y otros lenguajes artísticos. Se desarrollaba en el aula, en algunos casos, entre grupos de la misma escuela y, en ocasiones, con otras escuelas; frecuentaba variadas modalidades de lectura (colectiva, individual, en silencio o en voz alta); se completaba con conversaciones entre lectores y trabajos de escritura personales y grupales (síntesis de las obras, reseñas, recomendaciones, renarraciones, trasposiciones intersemióticas, entre otros).

Esta novela de dieciséis capítulos, en la que un perro (Nepomuceno Mus), es un cronista testigo, cuenta una peculiar batalla entre un grupo de chicas y chicos del mismo barrio, que tiene lugar en el cuarto de los niños de la familia Mus, Felipe y Cecilia. Es un texto lleno de descripciones en un tono hiperbólico y con reflexiones del perro narrador en notas al pie o aparte. Los niños de mi indagación lo leerían combinando tiempos de lectura individual en clase y en sus hogares con espacios grupales de lectura y otros para comentarios de interpretación; también, preveía distintas situaciones de escritura como parte de una bitácora del grupo escolar. Una vez finalizada su lectura, se continuaría con la elaboración de recomendaciones para estudiantes de otras escuelas.

3.1. Participantes

El grupo de estudiantes de sexto año estaba conformado por doce niños entre once y catorce años de edad y con diferencias en sus recorridos educativos. En general, los menores de doce años cursaron su escolaridad en esta escuela desde el nivel inicial; los mayores asistieron a la educación primaria con estudiantes oyentes durante el primer ciclo. Este cambio de trayectorias educativas se debió a las dificultades que les presentaba la escolaridad exclusivamente en español; por ello, se contactaron de forma tardía con la LSA y la enseñanza de la lengua mayoritaria como lengua segunda/extranjera de modo más explícito (con ocho o nueve años de edad). Su docente contaba con más de 20 años de antigüedad en la docencia y en la institución.

Pude distinguir dos subgrupos de niños a priori: por un lado, quienes se desempeñaban predominantemente en la oralidad en español (con fluidez e inteligibilidad relativa) y por otro, aquellos que lo hacían en LSA. Esto se deducía de las tareas que enfrentaban en forma exclusiva o en alguna de las lenguas la mayor parte del tiempo y con la que "se sentían más cómodos", según relató

su docente. No obstante, su desempeño se presentaba situado y variable en función del interlocutor, la situación comunicativa y las tareas implicadas en ella, ya que en distintas interacciones orales alternaban entre las lenguas y/o las combinaban.

3.2. Observación participante y registro de la experiencia

Mi presencia en el grado se extendió por cuatro clases de tres horas cada una. En ese tiempo, observé la secuencia de trabajo y realicé registros videograbados con una sola cámara, tomé notas personales en el aula y al salir de ella sobre aspectos que consideré distinguibles, y participé en intercambios con los estudiantes y la profesora. El último día de mi asistencia, todos compartimos una intensa conversación en torno a la visualización de mis registros.

Me interesé tanto por los rasgos más recurrentes del material recogido como por algunos divergentes, que se volvieron significativos. Durante esos días fui delineando en borrador cuáles podrían ser las unidades de análisis, definición que confirmé mientras observaba los registros con los participantes, ya que ellos mismos fueron aportando información sobre sus acciones y motivaciones. Esto me permitió cotejar o descartar algunas de mis hipótesis iniciales y conocer sus decisiones de modo más fehaciente, así como ajustar interpretaciones en varias revisiones personales más exhaustivas a posteriori.

4. Análisis

Con posterioridad a la estadía en la escuela, mantuve mi primera distinción de los estudiantes en dos subgrupos en función de cuál era su lengua principal de desempeño en la oralidad:

- Grupo A (español): constituido por cinco estudiantes (dos niñas y tres niños) con edades entre doce y catorce años.

- Grupo B (LSA): constituido por siete estudiantes (dos niños y cinco niñas) con edades entre once y trece años.

Organicé dos unidades de análisis con las evidencias recogidas: 1) las *modalidades de lectura individual* con el objeto de conocer las distintas estrategias desplegadas frente al texto y 2) las *modalidades de participación* en el momento grupal de *comentario entre lectores*: interpretaciones individuales y grupalmente tejidas sobre el texto; acontecer y razones de revisiones y relecturas; características discursivas de las distintas intervenciones; cómo los participantes eran afectados por los intercambios con sus pares y docente.

4.1. Modalidades de lectura individual

4.1.1. Grupo A (oralidad predominante en español)

Los cinco estudiantes que ubiqué en este grupo desplegaron una amplia variedad de estrategias. Una niña (S.) leyó la totalidad de las páginas completamente en silencio. Los otros cuatro estudiantes alternaron entre la lectura en voz susurrada y en silencio; por momentos, en simultaneidad con el empleo de la LSA. Por la asociación, una palabra en español-una seña, dos de ellos (I. y C.) abordaron algunas frases enteras con lectura sin emisión de voz y otros dos (D. y Ma.) en voz susurrada.

Los cinco lectores acudieron al alfabeto dactilológico (AD), alfabeto manual que corresponde una configuración discreta de la mano con cada letra del español, solo en ciertas oportunidades para deletrear algunas palabras sin sacar la vista del texto. Según ellos mismos expresaron al observar el registro audiovisual, se valieron de estas actuaciones combinadas o alternativas ante palabras desconocidas o de significado ambiguo y cuando perdían la comprensión en ciertas zonas del texto. También por este motivo, I. y C. retrocedían en la lectura y abordaban unidades mayores, oraciones y frases, y acompañaban esa relectura desplazando sus dedos índices por ellas. Por otra parte, en momentos específicos, algunos gestos fueron recurrentes: inclinarse hacia el libro y levantar la cabeza por unos segundos, llevar la mirada a un punto fijo más lejos que la mesa de trabajo y observar alrededor girando la cabeza con los brazos apoyados sobre esta. En una oportunidad, C. hizo esto último dejando su dedo índice sobre el papel.

Todos ellos subrayaban oraciones enteras con lápiz negro o de color durante la lectura. La estudiante S. tomaba notas en una hoja auxiliar a modo de resumen reorganizando frases del texto o copiando algunas en forma literal. A partir de un escaneo y dando vuelta las páginas, tres de ellos (C., D. e I.) saltearon partes del texto que no les parecían significativas, que eran confusas o aburridas (esto último según C.) y/o porque preferían avanzar para "ver cómo seguía la historia", dijo I.

En diferentes oportunidades, hacían comentarios mutuos con el compañero o compañera espacialmente más próximos. Cuatro estudiantes (I., C., D. y Ma.) solicitaron la colaboración docente para despejar ciertas dudas de interpretación y/o lingüísticas. Esta confirmaba las hipótesis de los niños; promovía la relectura de ciertas partes de distintas formas: los invitaba a repasar algunas luego de una pequeña conversación, a reparar en la concordancia gramatical, explicaba en LSA o español según lo requería la o el estudiante.

4.1.2. Grupo B (LSA)

Los siete estudiantes realizaron una lectura silenciosa (desde la perspectiva del español oral) la mayor parte del tiempo. En distintos pasajes, dos niños (B. y M.) se acompañaron con la articulación oral sin emisión de voz y todos con determinadas señas o con discurso en LSA, así como acudieron al AD. Todas estas estrategias fueron alternadas ante algunas palabras, frases o partes más extensas que, según expresaron posteriormente, no les permitían avanzar en la lectura. En algunas ocasiones, desplazaban su dedo índice por determinadas oraciones.

En ciertas oportunidades, todos saltearon frases u oraciones tras un rápido escaneo; en otras zonas del texto, retrocedían al comienzo de la oración en proceso o a oraciones y párrafos anteriores (cinco niños: P., R., L., N. y B.) y acompañándose con el deslizamiento de su dedo índice en algunos casos.

Subrayaban frases para resaltar aspectos relevantes (cinco niños: R., N., A., M., L.); realizaban anotaciones marginales con nominales u oraciones breves para sintetizar un párrafo (cinco de ellos: R., N., L., P., B.) e identificaban y relacionaban contenido con marcas como flechas y corchetes (estudiantes R., N., L., P., B.). Por su lado, dos estudiantes (M. y B.) tomaban notas en una hoja auxiliar reorganizando frases del texto o copiando algunas directamente.

En algunos momentos, tres estudiantes (M., R. y L.) decidieron continuar la lectura para ubicar un significado ausente y al hacerlo advirtieron que no era necesario conocerlo con exactitud

porque, de todos modos, podían comprender lo que iban leyendo, según explicaron en el encuentro que compartimos para analizar mis registros de observación. También en varios momentos pude identificar los ya mencionados gestos de aproximación física y de distancia respecto del libro (levantar la cabeza, alejar la mirada) en B., R. M. y L.

Además, este grupo compartía breves diálogos y hasta risas con algunos pares físicamente más próximos. Dos estudiantes (R. y L.) consultaron a la docente para verificar si habían comprendido una frase, oración o párrafo. Ella los invitaba a releer para prestar atención a las formas de cohesión y a la morfosintaxis; tapaba partes de ciertas palabras para alentar a la deducción de su significado según su morfología, y explicaba o leía en voz alta en LSA una parte del texto.

4.1.3. Notas de análisis

Estos niños y su docente sostuvieron una escena algo "temida" aún, la de los estudiantes sordos frente al texto literario escrito en español. La lectura de un texto nuevo y en una lengua que se continúa aprendiendo mientras se lee provoca todo tipo de inquietudes ante la posibilidad de un "encuentro enigmático, un poco brutal, entre el lector y el texto" (Montes, 2006, p. 19), que puede dejar a este perplejo e incluso un poco asustado frente al enigma. Esa *otra lectura,* para ser atravesada como arte que es, precisa que sus lectores en soledad frente al escrito construyan sentidos al recorrer sus líneas relacionándolas y no aplicando palabras solitarias. Esto supone que, mientras los estudiantes sordos leen en español, encontrarán lo conocido en combinaciones diversas y también mucho desconocido, y será por la interacción con el texto y con los otros que avanzarán en sus descubrimientos. Ante esto, señala la autora, tal vez convenga que los docentes no llenen por anticipado esos instantes de vacío explicando de más, aquietando temores, sino que los sostengan y permanezcan atentos, disponibles, curiosos.

Un análisis integrador y contrastivo respecto del desempeño de ambos grupos me permite sistematizar algunos aspectos concatenados.

Estos estudiantes dan cuenta de que su abordaje del texto no es dependiente de sus posibilidades de establecer correspondencias fonema-grafema para construir las palabras del español escrito, cuestión dificultosa en función de la ausencia o de las lagunas de audición que experimentan. En este sentido, la enseñanza de sordos ha avanzado gracias a la suficiente evidencia acerca de que es posible aprender una lengua alfabética y gráfica a partir de la lectura (y la escritura); es decir, leer sin contar con audición previa o paralela fiable y sin desarrollo de oralidad (fónica). Esto sucede accediendo al léxico mental de forma completa, mediante un análisis paralelo (en simultáneo) de los grafemas que constituyen las palabras, por vía semántica. Claro que, más allá del nivel de la palabra, las relaciones sintácticas juegan un rol fundamental, lo cual es evidente en cómo los niños abordaban el texto, y que se vincula con las siguientes notas.

La lectura individual silenciosa, susurrada o en voz alta (incluso la articulación sin emisión de voz) fueron variantes elegidas por los lectores de mi estudio en distintos momentos. Solo una estudiante del Grupo A leyó exclusivamente en silencio como lo hicieron todos los integrantes del Grupo B durante gran parte del tiempo. En ambos grupos, la LSA fue una forma de lectura "en voz alta" en simultaneidad con el texto. ¿Cómo puedo interpretar estas formas combinadas de lectura? Distintos autores constatan que la experiencia de la lectura sucede de distintos modos:

con otros, entre otros, en solitario; además, en silencio, por la palabra dicha, la escucha y múltiples gestos del cuerpo. Con referencia a la lectura hacia otros, dice Pennac (1992): "El entendimiento de un texto pasa por el sonido de las palabras, que es de donde brota su sentido. Quienes leen en voz alta se exponen de manera absoluta a los ojos que lo escuchan" (s. p.). Según Bajour (2008), cuando leemos, aún en silencio, pareciera que escuchamos otras voces; esas voces, las del texto, las de otros textos, son personalizadas y nos ponen en diálogo. En relación con la lectura individual, la autora se pregunta:

> ¿Leer se parece a escuchar? Si fuera así: ¿dónde se cruza la lectura con la palabra pronunciada, encarnada en una voz, la propia, la de otros? Y también: ¿dónde se toca la lectura con la palabra callada, no proferida pero dicha con los ojos, con los gestos, con el cuerpo, con otros múltiples signos que creamos para tender puentes del texto al lector, del lector al texto, de lector a lector.

Para Giardinelli (2006), la lectura individual puede convertirse en un permiso para que el mundo se detenga y la manera de hacerlo, queda a elección de los lectores (en silencio o en voz alta); pero la lectura silenciosa propicia la inmersión necesaria para "cocinar lentamente" (p. 130) lo que estos leen. Para Carbonell (1989), en lo individual, la lectura en voz alta es una etapa hasta aprender a decodificar. Luego, "el lector capta el mensaje, en general […] no hace, al leer silenciosamente, ningún apoyo en los fonemas, no los utiliza para nada" (1989, s. p.), lee en silencio.

La lectura individual silenciosa era cuando estos estudiantes sordos más disfrutaban su inmersión en el texto, expresaron. En esos momentos, quienes se manejaban con el español oral no se apoyaban en los sonidos, lo cual podría indicar, en principio, su dominio de los procesos de decodificación. No obstante, estos niños que podían escucharse a sí mismos, en ocasiones, leían en voz alta o susurrada, o acompañándose por la articulación oral sin emisión de voz para el abordaje de fragmentos que les resultaban más opacos, que es cuando la decodificación volvía a hacerse relevante. Herrera (2003) y Herrera *et al.* (2007) ya identificaron estas vocalizaciones en lectores sordos dado que "en términos de comprensión del texto, la codificación fonológica de palabras impresas es importante ya que le permite al lector codificar lo impreso en una forma más durable de almacenamiento en la memoria de corto plazo y, por ende, retener la información para interpretar oraciones más largas" (Herrera, 2003, p. 85). Este tipo de acercamiento al texto complementa, entonces, la lectura por vía semántica. La lectura en voz alta también sucedía en LSA en distintas formas. Una de ellas consistía en la simultaneidad de las dos lenguas (una palabra-una seña) siguiendo el orden del enunciado en español. Esto constituye una entrada al texto denominada "español señado", ya que se hacen concordar gramáticas no coincidentes y cada palabra en español con una palabra en LSA. Este procedimiento no siempre colabora en despejar dificultades de comprensión sino que hasta puede incrementarlas. No obstante, el español señado puede incidir favorablemente en la identificación de signos conocidos/desconocidos por los lectores, también puede ser visto como un análisis de la cadena enunciativa. La otra forma se trataba de una lectura simultánea por traducción; es decir, por medio de un discurso ajustado a la gramática de la LSA.

Ambos tipos de lectura en LSA, por lo general más adecuada la segunda, podrían emparentarse con la importancia de la escucha de la voz propia. La intervención de lenguas en paralelo podría ser entendida como un hacer visible el enunciado, lo que llevaría al cuerpo de la LSA para confirmar lo que se va comprendiendo mediante ese recurso que se siente "más seguro" (dijeron los niños),

con el que se desambiguan significados, pero que es claramente dependiente de aquello que se comprende al leer las palabras escritas en español.

Los lectores de ambos grupos recurrieron al AD ante palabras desconocidas y ante otras no habituales; lo hicieron sin sacar la vista del texto, mediante un rápido señado ubicando la mano al costado de su cuerpo a la altura de la cintura. Herrera (2003) encuentra la preeminencia de la dactilología entre los recursos que los lectores sordos emplean. Hirsh-Pasek (1982, como se citó en Hirsh-Pasek, 1987) plantea que, así como los niños oyentes segmentan palabras habladas en fonemas, los niños sordos que signan segmentan palabras en queiremas, configuraciones de la mano. Vogliotti *et al.* (2013) confirman esta observación en los niños que se acercan a la finalización del nivel inicial. Para Davies (1994), la primacía del AD radica en que es un puente muy útil entre la lengua de señas y la escrita a causa de su desarrollo en un eje lineal en el espacio —en el mismo sentido que la escritura— y por la existencia de una única forma manual para cada grafema, lo que asegura así una correspondencia grafema-configuración discreta de la mano. El análisis de los grafemas constituyentes de las palabras es necesario para la identificación y conservación de estas tanto para leerlas como para escribirlas (Vogliotti *et al.*, 2013), por lo que el AD constituye un recurso muy eficaz en este sentido.

Los comportamientos descritos hasta aquí confirman que los estudiantes continúan su aprendizaje sobre la lectura y sobre el español mientras leen; por medio de esta oportunidad frente al texto literario, amplían también su repertorio discursivo y lingüístico. Todas esas estrategias especialmente se enfocaron en el tratamiento de frases, oraciones y palabras más opacas a la comprensión, que, si bien les ocasionaban pérdidas de sentido, no por ello los niños abandonan la lectura. Esa focalización no solo ocurría a nivel del léxico; particularmente, el aspecto sintáctico era el que cobraba mayor relevancia, ya que conocer cada una de las palabras de una parte de un texto no asegura la construcción de significado si no se comprenden las relaciones entre ellas en las oraciones. El conocimiento de la sintaxis (o de la morfosintaxis), junto con otros aspectos textuales y extratextuales, es el que ayuda, gran parte de las veces, a sortear el desconocimiento de algunas palabras, que también se pueden aprender durante la lectura. Incluso, es necesario decidir sobre su importancia en el texto como para considerarlas de forma aproximada o con mayor precisión.

La pérdida de sentido también motivó el regreso a fragmentos anteriores del texto e incluso desplazando el dedo índice hasta un lugar desde donde podían retomar la lectura (y algunos acercando el tronco de su cuerpo al libro), lo que les permitió asignar significado a una palabra o frase "problemática", tal vez uno provisorio, luego de haber releído un segmento más extenso. Entiendo que este pudo ser provisorio porque dos alumnos (M. y R.) me explicaron que, al continuar la lectura, reasignaron un significado a algunos de estos términos y fragmentos. Por otro lado, algunos estudiantes del Grupo B saltearon contenido a raíz de un rápido escaneo. De este modo eludían dificultades de comprensión que no estaban dispuestos a tratar o contenido en el que no les parecía necesario detenerse en búsqueda de la continuidad narrativa, según expresaron posteriormente. También, para Pennac (1992), hay derecho de saltearse párrafos o páginas por diversos motivos, como por ejemplo, descripciones o disquisiciones del autor que irrumpen en la trama y no despiertan interés. El hecho de escanear y obviar fragmentos del texto operó como una estrategia útil para dar continuidad a la lectura y no saturarse con ella. En el caso de que aquellos fueran relevantes, podrían recuperarlos en el momento grupal. A raíz de todas estas tareas, puedo confirmar que estos niños

podían identificar qué es lo que comprendían y qué no, aunque algunos significados les quedaran algo confusos o aproximados. Como plantea Sánchez Miguel (1997), esto demuestra que los de buena comprensión son quienes van construyendo una imagen mental durante la lectura y van llevando adelante el monitoreo de su propia actividad.

En esta misma dirección, se encaminan las marcas destinadas a enfatizar información que los niños consideraban relevante para ser reubicada luego (subrayado, asteriscos, corchetes, flechas, empleo de colores), notaciones marginales consistentes en definiciones de palabras nuevas y referencias sobre el tema del párrafo, como las anotaciones realizadas en una hoja auxiliar a modo de síntesis que realizaron en el Grupo A (estudiante S.) y en el B (niños M. y B.). Esta variedad de escrituras intermedias para su organización individual evidenciaba el trabajo que estaba teniendo lugar en sus mentes. La LSA participaba en la elaboración de las síntesis que algunos niños realizaban al finalizar un párrafo, así como otros lo hacían antes de tomar notas en el margen de la página del libro; esto pudo ser observado en una niña (S.) del Grupo A y en dos del Grupo B (M. y B.). Estas acciones les permitían reconstruir lo leído, por un lado, y por otro, planificar la siguiente escritura intermedia. Aún más, la síntesis elaborada en LSA podría ser considerada como una escritura en borrador de la posterior escritura en español; es decir, como una escritura previa en LSA.

Por otra parte, ¿qué decir de los gestos durante la lectura como levantar la cabeza, proyectar su mirada hacia un punto fijo y quedarse en silencio por unos segundos, pensativos, tanto en momentos de comprensión más vedada como en otros donde se quedaban imaginando esa escena del relato? Esos gestos que interrumpen al texto, según Barthes (1994), hablan de que "toda lectura deriva de formas transindividuales" (p. 41) y, por eso, quien lee asocia al texto material otras imágenes, ideas y significaciones, y estas nunca son anárquicas. "El texto solo es algo que no existe" (p. 41), en lo que ya se está leyendo hay "un suplemento de sentido del que ni el diccionario ni la gramática pueden dar cuenta", sostiene. Esto justamente puede hablarnos de la fecundidad lectora de los estudiantes sordos, de la importancia de que lean mucho y no con la excusa de aprender una lengua en desarrollo.

Las pérdidas de sentido también llevaron a los niños a consultar a la docente. Esta no fue la primera opción, sino después de intentar las ya mencionadas. En el Grupo B, lo hicieron en menor proporción (dos estudiantes: R. y L.) que en el Grupo A (cuatro niños: I, C., D y S.), por medio de preguntas directas y acotaciones que perseguían el objetivo de verificar la propia interpretación, plantear dudas o confusiones para poder proseguir. En esas oportunidades, las intervenciones docentes se centraron en distintos aspectos según los estudiantes y el punto de avance del texto en que se encontraban: en el discurso (por lectura de fragmentos en voz alta en LSA en ambos grupos, aunque con el Grupo A también se leyó en español en forma consecutiva) —específicamente en las formas de cohesión textual—, y en lo morfosintáctico, a nivel del léxico (por análisis morfológico, por definición).

Integrantes de ambos grupos intercambiaron comentarios breves (e, incluso, graciosos) entre compañeros, ya que la lectura individual en presencia de otros invita a comunicar entusiasmo, comentar impresiones, dialogar para clarificar, sintetizar y relanzar la lectura hacia adelante. Los niños del Grupo B lo hicieron con más frecuencia, se mostraban más sueltos; mientras que los del Grupo A leyeron más concentrados en no fallar en la decodificación. Planteo el argumento de

que estos últimos mayormente hayan aprendido a leer de forma dependiente del procesamiento fonológico, cuestión que muchas veces no habrá convocado significados a causa de su dominio en construcción de la lengua oral, lo que hubiera necesitado instancias de recuperación total de las palabras. Es factible que para ellos, en gran parte, este procedimiento continuara teniendo una prevalencia considerable.

En síntesis, en el momento individual, los niños eligieron su modalidad de lectura entre el silencio o "la escucha de la voz" propia e involucraron gestos del cuerpo por razones de gusto personal, ante la necesidad de esclarecer aspectos oscuros a la comprensión o en función de un análisis metalingüístico. Todas estas posibilidades desplegadas evidentemente derivaban de haber invertido tiempo en su enseñanza. Para Solé (1988), es imprescindible enseñar estrategias para la comprensión de los textos.

> Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan —o no se enseñan— y se aprenden —o no se aprenden—. […] Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores. (p. 69)

Finalizada esta fase de lectura por sí mismos, la secuencia de trabajo se extendió hacia un espacio colectivo de conversación literaria, mi segunda unidad de análisis, que presento enseguida.

4.2. Modalidades de participación en el momento de comentario entre lectores

El espacio de comentario entre lectores que presencié coincidió con la finalización de la lectura del capítulo. La docente propuso y condujo un diálogo que versó en torno a las novedades que los niños habían encontrado en esas páginas sobre la continuidad de la trama, la identificación de las intenciones de los personajes, el escenario planteado, respecto de qué les había gustado o llamado la atención, sobre la verosimilitud de ciertos datos de la historia. Esto, por último, dirigió a los estudiantes hacia una recapitulación total. Sus intervenciones variaron entre introducir preguntas no literales para promover el intercambio, articular los comentarios de los distintos estudiantes, leer en voz alta fragmentos y propiciar regresos al texto para que explicitaran apreciaciones, lograran dilucidar aspectos confusos y resumieran el capítulo. En este mismo espacio, se elaboraría un texto escrito grupal como con cada capítulo (que no llegué a compartir con ellos, aunque sí ciertas notas provisorias que tomaba la docente).

La conversación transcurrió mayormente en LSA; en forma alternativa, algunos niños del Grupo A producían un habla en las dos lenguas al mismo tiempo o se trasladaban al español oral y la maestra interpretaba en LSA en forma simultánea o consecutiva a los compañeros del Grupo B.

A continuación, explicitaré ciertos rasgos convergentes y disímiles entre las actuaciones de los grupos. Dado el dinamismo de la conversación, omitiré la identificación de cada uno de los participantes en distintos momentos, excepto en una oportunidad.

4.2.1. Grupo A (español oral)

En general, estos niños exponían más estrictamente el contenido del texto, se detenían más en los detalles que en el progreso de la narración y necesitaron intervención docente con más asiduidad para dilucidar aspectos que parecían haberles quedado poco claros durante la lectura individual. Por ello, la maestra retomaba aspectos nodales de la trama más frecuentemente tras las intervenciones de ellos (sin una actitud de corrección) y por momentos, los invitaba a releer ciertos fragmentos a los fines de corroborar alguna interpretación; por ello mismo durante el diálogo buscaron informaciones puntuales en el capítulo por cuenta propia para dirimir diferencias con los pares o ante los interrogantes que la docente planteaba.

4.2.2. Grupo B (LSA)

Estos estudiantes realizaron una apreciación más global del texto, pudieron sintetizar el capítulo completo en mayor medida sin descripciones rigurosas y agregando más opiniones personales, aunque estas no siempre fueran acertadas conforme la narración leída. En sus relatos, pudieron establecer relaciones causales en la historia y comunicar motivaciones de los personajes. Se condujeron de forma más autónoma durante sus exposiciones en comparación con el Grupo A. Su discurso individual, en todos los casos, se presentaba en general organizado y fluido, aunque también con lagunas que se completaron durante el intercambio grupal. También acudieron a la relectura de algunos fragmentos del capítulo para confirmar o refutar comentarios de otros compañeros y para reparar en aspectos no considerados antes o para recordar otros. Dos niñas (B. y M.) formularon algunas hipótesis sobre la continuidad de la historia en el capítulo siguiente.

4.2.3. Notas de análisis

La conversación literaria constituye una práctica comunitaria para ejercer la posibilidad de que la lectura ayude a "[…] las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino" (Petit, 2000, p. 1). Según Chambers, como se citó en Bajour (2010, s. p.), "dar y escuchar la palabra sobre lo leído sería objetivar el pensamiento, volverlo visible para uno mismo y para otros. Es como escribir 'en voz alta' la lectura y que otros la vivan como parte del texto que nuestras cabezas crean cuando leen". Esta afirmación me remite a esos pasajes de lectura en voz alta (LSA/español) de los niños en su momento individual que tienen su continuidad en este diálogo como relectura del texto.

Esta segunda fase se integró con el momento personal previo y se desarrolló como un espacio ya experimentado, pero nuevo, a la vez. En ese diálogo cada cual se escuchaba a sí mismo y entraba en contacto con los pareceres de los otros de modo que se iba tejiendo algo nuevo al expandir significados cooperativamente. Precisamente, la docente no esperaba de los estudiantes una reproducción literal de lo leído ni a modo de comprobación de la lectura previa; en cambio, promovía una interpretación fundada en las evidencias del texto.

En la construcción de las interpretaciones, volvió a manifestarse un aspecto ya tratado parcialmente en el punto anterior. Como ya expuse, la lengua del texto era, en parte, novedosa para estos niños; muchas veces el desciframiento del mensaje limitaba la atención hacia otro nivel de análisis acerca del *decir* de esta otra escritura. Para ello, las prácticas de translenguaje propias de quienes viven entre lenguas, se tornaban indispensables; los estudiantes precisaban translenguar y, además, prestar atención a distintos niveles del discurso. La docente releía fragmentos en voz alta, invitaba a los niños a releer otros y conversaba, siempre en el marco textual, sobre algunos rasgos sintácticos, semánticos y morfológicos para despejar obstáculos a la comprensión. Es decir, una laboriosa actividad se dedicaba a una primera capa sobre la forma del mensaje.

Esto ocurrió en distintos fragmentos, por ejemplo, en los que ciertas expresiones provienen de un uso muy coloquial del español y eran desconocidas por los niños. En lugar de explicarlas directamente, la maestra los invitó a descubrir su sentido a través de los intercambios, como en el caso de *Fue tal el susto que no pude evitar pegar un alarido.* El estudiante R. (en LSA) manifestó que no entendía esa oración. La maestra les propuso a todos releerla (algunos lo hicieron en voz alta en español, otros en LSA) y la duda general persistía. R. y P. —que leyeron en voz alta en LSA— utilizaron la seña del verbo "pegar" en su significado de "pegarle a otra persona"; entonces, dedujeron que alguien le pegaba a otro a causa de un susto. Crecía el desconcierto. La maestra les dijo: "Leamos qué sigue luego del verbo; dice: *pegar un alarido*". Ante el silencio de la clase, prosiguió afirmando que "el texto no dice que alguien le pegó a otra persona", ante lo cual hubo asentimiento.

En ese momento, ella modificó su mediación y les preguntó si era posible comprender esa expresión de manera aislada. Varios niños dijeron que no. Entonces, avanzó en LSA con su lectura de los dos párrafos previos desde el comienzo de la página. Una vez leídos, enumeró información relevante y produjo un texto oral más despejado: *las camas estaban muy juntas, casi pegadas, y ya no había sitio para trazar la frontera entre los dos reinos, Felipe podía tocar el cielorraso con la mano si se subía a un banquito*. "¿Puede ser eso?" Ante el silencio de los niños, retomó la expresión: *tocar el cielorraso,* con AD deletreó *cielorraso* y los invitó a realizar un análisis morfológico del término. A continuación, I. tomó la palabra:

I: —Cielo (español oral).

Maestra (M): —Sí. Dice cielo (español oral). ¿Pero puede ser adentro de la habitación? (LSA).

Varios niños (VN): —No (LSA y español simultáneamente).

M: —Entonces, ¿qué será el cielorraso en la habitación?

I: —¿Techo? (tímidamente).

M: —Claro. Y dice: *había descendido tanto el cielorraso, tanto que Felipe podía tocarlo con la mano si se subía a un banquito*. ¿Puede ser? ¿Había descendido de verdad? (LSA).

VN: —No.

M: —¿Por qué parece eso?

N: —Silencio.

En este momento, la docente les propuso leer "desde más atrás", desde el comienzo de la página anterior. Una vez que lo ubicaron, leyó en LSA y, a continuación, sintetizó:

M: —Aparecen las paredes hundidas, el cielorraso que desciende. ¿Por qué? ¿Puede ser eso verdad? *Placard y puerta ventana más chica, oscura, lejana*… ¿Pasó de verdad? ¿Por qué el perro dice así?

B: —Todo lleno de figuritas y dibujos. Todo más chico (LSA).

M: —Sí (LSA). Claro. Todo parece más chico, está lleno de papeles pegados (español). Imaginen todo lleno de muchos, muchos, muchos papeles pegados. Parece más chico el lugar. Como que se viene encima de uno (LSA). *Se viene encima* (señala el texto y lee en español). Volvamos. (Escribe en el pizarrón: *Fue tal el susto que no pude evitar pegar un alarido* y con sus manos separa la oración en dos. Señala: *Fue tal el susto*).

R.: —Nepo se asustó mucho (LSA).

M: —¡Claro! Y cuando nos asustamos mucho, mucho… (LSA)

R.: —Grito (LSA).

M: —Entonces, gritó muy fuerte, pegó un grito fuerte, se dice; pegó un alarido (LSA). No pudo quedarse callado, imposible. No lo pudo evitar.

No pude evitar pegar un alarido (señala en el pizarrón y lee en español).

La secuencia anterior evidencia el uso de diferentes operaciones a cargo de la maestra en el marco de lo textual, como dije anteriormente, lo cual propició el razonamiento de los niños a partir de aspectos extralingüísticos, también. Esta clase de reflexiones se reiteraron a lo largo de la conversación colectiva, lo que deja en claro que, como sostiene Unamuno (2021, s. p.), "[e]ste tipo de clases parecieran albergar más momentos de reflexión metalingüística, así como enunciados bilingües que contextualizan los usos del español y permitirían una apropiación más significativa de este". Bange (como se citó en Unamuno, 2021) se refiere a esto como bifocalización, "una atención simultánea de los estudiantes a la acción en que participan y a las formas verbales y su uso, ejerciendo un particular control metadiscursivo y metalingüístico con el fin de garantizar que la actividad que llevan a cabo pueda realizarse" (s. p.). Esta bifocalización era un hecho.

Además, es evidente que esta actividad implicaba el desplazamiento de los participantes por los recursos lingüísticos plurales de su repertorio (García, 2012; Zavala y Kvietok, 2021) al servicio de la resolución de una tarea particular mediante alternancias (una lengua y luego otra, desplazamientos entre la lectura en español y la oralidad en LSA) y formas mixtas (como leer en voz susurrada o articulando sin voz y señar al mismo tiempo). Los integrantes del grupo A alternaban entre el español oral y la LSA o producían un habla mixta en ciertos momentos: por un lado, para posibilitar su propia enunciación, y por otro, para poder intercambiar con todos sus compañeros. Distintas reformulaciones les posibilitaron expresar sus ideas con mayor claridad, de forma más ajustada, e

incorporar formas del discurso del texto leído. La oralidad en español, muchas veces menos organizada y fluida, fue mejorada al translenguar hacia la LSA por cuenta propia o de forma andamiada por las intervenciones de la docente.

Obviamente todos estos procesos demandaron una importante disponibilidad de tiempo y de compromiso de los participantes justificada por el volumen de conocimientos y prácticas desplegados, y también necesarias para que el texto literario no se convierta en un texto como *otros*. Si bien en la experiencia indagada hubo invitaciones docentes del tipo "¿dónde dice tal o cual idea?", "¿mediante qué palabras?", "¿por qué repite tal expresión?", esa conversación no se desarrolló tanto focalizando los efectos estéticos del texto, sino como identificación lingüística. Esta es otra capa de sentido a atender: cómo nos conmueve el lenguaje estético en sí, sus formas, y no únicamente sus interpelaciones a nuestras valoraciones, ideas o experiencias de vida (Bajour, 2010). En este sentido, para la autora,

> La escuela es un lugar privilegiado para dar nombres posibles a este terremoto de los significados y disponer nuestros oídos y los de los otros que leen a encontrarnos con maneras de hablar sobre los textos artísticos. La escucha de los docentes necesita entonces nutrirse de lecturas y saberes sobre el cómo de la construcción de mundos con palabras e imágenes para que los alumnos crezcan a su vez en el arte cotidiano de hablar sobre libros. (s. p.)

Me pregunto por la posibilidad de continuar abriendo sentidos más profundos después, en otras conversaciones. Esta interrogante puede volverse importante a la hora de discernir 1) cuándo una intervención docente es sobreexplicativa como para clausurar sentidos y obstaculizar el pensamiento que precisa quedar reposando, en estado latente, abierto, demorado; 2) cuándo deambular entre el silencio y la ambigüedad, no decirlo todo, sino insinuar, antes que detenerse en una aparente certidumbre, y 3) cuándo dejar algo sin que sea entendido para buscarlo otra vez o no, para encontrarlo más adelante.

En cuanto a la calidad de la reconstrucción narrativa en esta poslectura, unas páginas más arriba mencioné que en el Grupo A repararon con más asiduidad en detalles poco relevantes para el transcurso de la historia que en la trama; en sus renarraciones, produjeron un discurso menos integrado que quienes dominaban en mayor medida la LSA, los cuales realizaron una valoración más global. Infiero que ello se debe al modo en que los primeros, en buena parte, progresaban por las palabras una a una y por la vía fonológica; es decir, mediante correspondencias fonema-grafema. Estimo que, por esta razón, habrán encontrado mayor complicación al tener que componer la historia en español oral o en LSA (en este último caso, demandándoles una traducción desde la lengua del texto original). Estos mismos niños consultaron el texto más frecuentemente que los del Grupo B para exponer sus interpretaciones o ante las de los demás. De todos modos, es importante que pudieran saber en qué lugar de las páginas encontrar la información que, a veces, releían en voz alta o reestructuraban oralmente. Por otra parte, las formulaciones de los otros en LSA de los fragmentos más opacos, la relectura en voz alta de la profesora (en español y luego en LSA) y sus preguntas para regresar al texto les resultaron especialmente esclarecedores. La coordinación docente tejía una red de saberes entre los estudiantes al enlazar sus comentarios en una interpretación colectiva que nutría la propia sin eludir la confrontación ni buscando llegar

a acuerdos tranquilizadores; por el contrario, procuraba dejar en evidencia la ambigüedad y los desacuerdos. En pos de una construcción de sentido englobante y trascendente, el grupo resistía zonas de nebulosa y asuntos pendientes.

Al concluir esta sección, destaco que es imprescindible considerar particularidades complejas e insoslayables de la experiencia relatada: mientras leían, los estudiantes estaban aprendiendo español; además, a conversar sobre esa escritura referenciándose en ella. Para esto último, compartían sus ideas en LSA y/o en español oral de forma exclusiva, combinada o alternada. Por otro lado, los retornos al discurso durante el comentario entre lectores eran significativos para el grupo completo: le permitía redescubrir su contenido y cómo estaba expresado. Gracias a estas revisiones, los niños producían una reinterpretación, lo que confirma las virtuosas relaciones entre la relectura y la interpretación, la renarración y la comprensión lingüística en conjunto con el aporte de las conversaciones entre lectores y con otros más expertos como la profesora. En síntesis, las prácticas, los conocimientos y las estrategias puestas en juego por los estudiantes de la indagación son de un grandísimo volumen como incalculables son sus aprendizajes, que no se acabarán en estas clases.

5. Conclusiones

La descripción-interpretación de las modalidades de participación de doce estudiantes sordos para la lectura de un capítulo del libro "La batalla de los monstruos y las hadas" me permite concluir que estos niños construyeron interpretaciones a través de un despliegue sofisticado de prácticas, estrategias y recursos de sus repertorios lingüísticos plurales. Durante el tiempo de lectura individual, no abandonaron la tarea, estaban empeñados en continuarla y parecían disfrutarla. Incluso, sortearon momentos de aburrimiento o de más dificultad. En los intercambios de conversación colectiva, reafirmaron o modificaron sus apreciaciones iniciales y pudieron incorporar ideas de otros. De este modo, fortalecieron sus prácticas lectoras y expandieron sus conocimientos discursivos y lingüísticos por operaciones multimodales y de translenguaje entre la LSA y el español.

A partir de estas actuaciones puedo afirmar que los recursos lingüísticos plurales no son en absoluto contraproducentes; por el contrario, promueven la consecución de la actividad de lectura y aprendizajes a distintos niveles del lenguaje. Además, reconozco que los conocimientos se encuentran distribuidos en el aula como en una comunidad de interpretación y que la lectura se construye siempre en su mismo transcurrir, de manera situada en las interacciones con los objetos culturales, con los otros presentes y por las fundamentales mediaciones docentes. Estas mediaciones enseñantes, prolongadas en el tiempo, claramente producen frutos.

Estas conclusiones derivan de mi análisis comparado sobre el desempeño de dos subgrupos organizados por mí en función de cuál era su lengua principal en la oralidad: el Grupo A (español) con cinco niños y el Grupo B (LSA) con siete estudiantes. El primero se mostró algo más pendiente de la decodificación y, si bien avanzó construyendo el sentido del texto de modo general, prestó más atención a detalles que a la trama; el segundo fue más propenso a la reconstrucción total, con algunas lagunas y ciertas conclusiones desajustadas al texto. En ambos casos, alternaron entre la lectura silenciosa, la articulación oral con/sin voz, la lectura simultánea mediante discurso en LSA o por español señado, la descomposición de las palabras en sus grafemas constituyentes mediante el AD, el análisis morfológico y el sintáctico. La LSA intervino de modo preponderante en la elaboración de sentidos, en la desambiguación de significados, en la apropiación de conocimientos

sobre la lengua objeto de lectura y en la conversación colectiva, y hasta para fortalecer las intervenciones en español oral. Asimismo, los niños se valieron de escrituras intermedias como instancias de elaboración de la lectura.

Para finalizar, espero que este artículo pueda aportar a la discusión sobre prácticas educativas que profundicen el camino de los estudiantes sordos en la calidez de la literatura. La comparación entre las prácticas docentes de otras épocas y de las actuales evidencia importantes cambios, pero la formación de lectores sordos es una historia inconclusa. En este sentido, considero que la enseñanza puede nutrirse de una actividad relevante como es la investigación etnográfica y aliento a ello. Para Rockewll (1986), esta puede contribuir a cambiar el *hacer* escolar si repercute en que "las apropiaciones logradas en la escuela y que generan su alteración, diversificación e historicidad" (p. 12) sostengan procesos docentes orientados al cambio conceptual y a encontrar hendijas de transformación colectiva.

Referencias

Alvarado, M. (2013). Sin libros, no se aprende. En M. Alvarado (Ed.), *Escritura e invención en la escuela* (pp. 238-246). Fondo de Cultura Económica.

Bajour, C. (2008). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria*. https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/

Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza**.** *Imaginaria*. https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/

Bajour, C. (2014). ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela? En C. Bajour (Ed.), *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura* (pp. 71-76). El Hacedor.

Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En R. Barthes (Ed.), *El susurro del lenguaje* (pp. 39-43). Paidós.

Benvenuto, A. (2010). La inclusión a una comunidad de inteligencias. Apuntes para la reflexión a partir del ejemplo de lxs sordxs. *Cadernos de Educação, 36*, 223-235.

Codó, E., Patiño-Santos, A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. En E. Codó, A. Patiño-Santos y V. Unamuno (Eds.), *La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano: Nuevos contextos, nuevas aproximaciones* (Vol. 2, pp. 167-190). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sic.9.2.01cod

Chartier, R. (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza.

Colomer, T. (1997) La didáctica de la literatura. En *La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria* (s. p).

Colomer, T. (marzo 2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *22*(1), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

Davies, S. (1994). Attributes for success: attitudes and practices that facilitate the transition towards bilingualism in the education of deaf children. *Bilingualism in deaf education. Signum*, 103-121.

Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme.

Carbonell, M. (1989). Qué es leer y otras precisiones para maestros inexpertos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, 10*(3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Carbonell.pdf

García, O. (2012). El papel de translenguar. El español en Estados Unidos. En D. Dumitrescu (Ed.), *E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinarios* (pp. 353-373). Academia Norteamericana de la Lengua Española: Ediciones ANLE, Colección Estudios Lingüísticos.

Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Edhasa.

Herrera, V. (2003). Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica. *Revista El Cisne, 14*(159), 2-8. https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Herrera_Bilinguismo_y_lectura_2003.pdf

Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. (2007). Códigos de lectura en sordos la Dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 269-286. https://www.redalyc.org/pdf/805/80539205.pdf

Hirsh-Pasek, K. (1987). The metalinguistic of fingerspelling: An alternate way to increase reading vocabulary in congenitally deaf readers. *Reading research Quarterly, 22*(4), 455-473. https://doi.org/10.2307/747702

Instituto Oral Modelo. (1979). *Clave para la estructuración del lenguaje*. Instituto Oral Modelo.

Lapenda, M. (2021). *Plurilingüismo, translenguaje y enseñanza en contextos de educación secundaria con estudiantes Sordxs: Hacia una cartografía de implicancias didácticas* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. http://hdl.handle.net/11086/546599

Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and 'Deep Theorizing'. Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication, 25*(3), 353-388. https://doi.org/10.1177/0741088308319229

Lodi, A., Bortolotti, E. y Zanatta, M. (2014). Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana, Revista De Estudos Do Discurso, 9*(2), 131-149. https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19304

Montes, G. (1999). La frontera indómita. *En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación Nacional.

Montes, G. (2017). Elogio de la perplejidad. En *Buscar indicios, construir sentidos.* (pp. 15-48). Babel Libros.

Nussbaum, L. (2012). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En V. Unamuno y A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 273-284). GREIP.

Peluso Crespi, L. (2014). Textualidad diferida y videograbaciones en LSU: un caso de política lingüística. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas, 6*(6), 16-37. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8699

Pennac, D. (1992). *El qué se leerá (o los derechos imprescriptibles del lector).* Norma.

Petit, M. (1 de mayo de 2000). *¿Construir lectores?* [Sesión de conferencia]. Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires. https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/petit.pdf

Purvis, G. L. (2021). De la promoción de la lectura a la formación de lectores literarios. *Anuario de Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 1*(1), 48-59. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/abame/article/view/611

Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Memorias del tercer seminario nacional de investigaciones en educación. Centro de investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos* (pp. 15-29). https://doi.org/10.17227/01203916.5148

Sánchez Miguel, E. (1997). *Los textos expositivos*. Santillana.

Schleper, D. R. (1997). Reading to Deaf Children: Learning from Deaf Adults [Leyéndoles a niños sordos: Aprendiendo de adultos sordos]. Gallaudet University Press.

Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf

Unamuno, V. (2021). La construcción interaccional de espacios de enseñanza-aprendizaje del español/castellano como L2 en contexto indígena. *Quintú Quimün*, (5), 1-26. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/3193

Vogliotti, M., Lapenda, M. E. y Rusell, G. (2013). *Un enfoque plurilingüe en la alfabetización de niños sordos.* UNICEF Argentina.

Veinberg, S. (1996) Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser [Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo]. *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose,* (38), 488-496.

Zavala, V. (2020). Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, (20), 203-231. https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p202-231

Zavala, V. y Kvietok, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura,* (94), 23-29.

Contribución de la autora

La autora ha participado en la elaboración, el diseño de la investigación, la redacción del artículo y aprueba la versión que se publica en la revista.

Agradecimientos

Se agradece a las autoridades educativas, a la docente y a los estudiantes que le permitieron realizar este estudio exploratorio. También se agradece a los pares ciegos. Y, finalmente, se agradece a la revista *Lengua y Sociedad*.

Financiamiento

La investigación se realizó sin financiamiento.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés.

Correspondencia: mlapenda@unaj.edu.ar

Trayectoria académica y laboral de la autora

María Eugenia Lapenda es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se graduó como profesora especializada en Discapacitados de la Audición, Voz y Lenguaje por el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Educación Especial (INSPEE). Asimismo, es psicopedagoga (Instituto José Frassinetti), licenciada en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y especialista en Gestión de Lenguas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Tiene formación en Neuropsicología Cognitiva (Universidad de Buenos Aires, UBA) y en alfabetización en español como lengua primera y segunda/extranjera. Además, presenta estudios en Lingüística por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y en Lingüística de la Lengua de Señas Argentina (LSA). Actualmente, estudia la maestría en Literatura Infantil y Juvenil en la UNSAM. En su trayectoria laboral, se ha desarrollado en tres ámbitos: 1) la gestión educativa en la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) y el desarrollo curricular para distintos ministerios de educación; 2) la docencia dirigida a estudiantes sordos en la educación obligatoria y superior, en la formación docente y otras profesiones, y 3) la investigación como miembro del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Investiga fenómenos de plurilingüismo/translenguaje en la educación de estudiantes Sordos entre la LSA, el español y lenguas extranjeras.