



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN

**PRACTICAS AUTÉNTICAS DE LECTURA Y SU INCIDENCIA EN EL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LECTORAS
DE ALUMNOS SORDOS EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE EDUCACIÓN
ESPECIAL DEL CONURBANO BONAERENSE**

María del Carmen Campos

Tesis para optar por el grado de Magister en Escritura y Alfabetización

Directora

Dra. Lilia A. Teruggi

Buenos Aires, Junio 2016

A Mónica y Omar,

la vida es más buena desde que están a mi lado.

Agradecimientos

Al finalizar el arduo trabajo de construcción de esta tesis quiero expresar mi enorme agradecimiento a la *Escuela Especial N°505*, a sus directivos y maestras que semanalmente tenían un lugar para mí en sus recreos y horas libres. En ese tiempo surgieron ricas discusiones acerca de la alfabetización del sordo.

A *David, Ramiro, Ariel, Miguel, Nazarena, Milagros, Brisa, Alexis, Mili, Leonel, Brian y Mariano*. Dio gusto redescubrir semanalmente cada texto compartido. Un placer que debo, a ellos y a las maestras *Nuria y Macu* que llevaron adelante la propuesta de trabajo.

A *Lilia Teruggi* por aceptar la dirección de esta tesis de maestría y por la confianza que desde el primer momento depositó en este trabajo. A pesar de la distancia y el tiempo su disponibilidad, su generosidad al compartir su experiencia y conocimientos, y su aliento se mantuvieron intactos.

A *Agostina D'Angelo*, intérprete de Lenguas de Señas Argentina, por su colaboración incondicional y sus entusiastas palabras que tanto me ayudaron para llegar a buen puerto.

A *Liliana Lotito* por las muchas horas de trabajo en las que sus minuciosas lecturas, comentarios e importantes aportes hicieron posible la elaboración de esta tesis.

Gracias también a mis queridas compañeras y amigas *Raquel Aragón y Liliana Zacañino* por su confianza, empuje, paciencia...con su amistad, colaboración y apoyo contribuyeron al desarrollo de este trabajo.

INDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPITULO I	10
MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	
1.1 Historia y políticas educativas en educación especial	10
1.1.1. El surgimiento de lo <i>anormal</i> y lo <i>especial</i>	10
1.1.2. Algunos temas pendientes de debate en la Educación especial.....	16
1.1.3. La Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires	17
1.2. Lenguaje, sordera y educación	21
1.2.1 La Lengua de Señas como sistema lingüístico	25
1.2.2. Adquisición de la Lengua de Señas: lengua natural y primera del sordo.....	28
1.2.3. La disyuntiva oralidad-bilingüismo en la educación del sordo.....	32
1.2.4. La situación educativa del sordo en la provincia de Buenos Aires.....	34
1.3. Alfabetización y sordera	37
1.3.1. Algunas investigaciones relativas a los procesos de producción e interpretación de textos y al conocimiento del sistema de escritura.....	37
1.3.2. Otras experiencias en el marco de procesos de enseñanza institucionalizados .	44
1.4. Lectura, prácticas lectoras y narración	48
1.4.1. ¿Qué entendemos por leer?.....	51
1.4.2. Por qué narraciones literarias.....	55
1.4.2.1. Narración y paradigma lingüístico	59
1.4.3. Leer con otros: ampliación de los sentidos construidos individualmente	61
CAPITULO II	64
LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	
2.1. Planteamiento del problema	64
2.2. Objetivos de la investigación	67
2.3. Hipótesis de trabajo	68
2.4. Diseño metodológico	69
2.4.1. La elección del contexto y de los participantes	71

2.4.1.1.	El contexto: Caracterización de las condiciones institucionales en las que se llevó a cabo la situación didáctica	71
2.4.1.2.	Los participantes	777
2.4.2.	El trabajo de campo	799
2.4.2.1.	La negociación y la construcción de un espacio de reflexión.....	811
2.4.2.2.	Los materiales de lectura	822
2.4.2.3.	La secuencia didáctica implementada.....	822
2.4.3.	La construcción del corpus de datos empíricos y el procedimiento de análisis 844	
2.4.3.1.	Construcción y definición de categorías de análisis	866
2.5.	<i>Aportes y/o sentido del conocimiento a construir</i>	877
CAPITULO III	888	
ANÁLISIS Y RESULTADOS		
3.1. <i>Introducción</i>	888	
3.2. <i>Algunas observaciones sobre las características de los textos literarios y sobre las historias personales de los niños: su impacto en las intervenciones infantiles</i>	988	
3.3. <i>Análisis de las intervenciones de los niños.....</i>	1077	
3.3.a.	Reconocimiento de la estructura narrativa a través de la recuperación total o parcial de la historia narrada.....	1088
3.3.b.	El lugar del lector: fundamentación de gustos y elecciones. Aspectos vinculados a los procesos de lectura	1188
3.3.c.	Aprendizajes lingüísticos.....	1244
CAPITULO IV.....	1299	
CONCLUSIONES		
BIBLIOGRAFÍA.....	1388	
ANEXO I	1455	
ANEXO II	1499	
ANEXO III	1533	

PRÁCTICAS AUTÉNTICAS DE LECTURA Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LECTORAS DE ALUMNOS SORDOS EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL CONURBANO BONAERENSE

Resumen

Esta tesis se dirige a analizar los intercambios lingüísticos producidos por niños sordos como resultado de la implementación en el aula de una secuencia de lectura de textos narrativos literarios en lengua de señas argentina -LSA-.

Se parte de la idea de que compartir con otros la lectura de textos narrativos literarios en LSA constituye el contexto privilegiado para el aprendizaje lingüístico y la ampliación de sus posibilidades discursivas ya que conforma una situación comunicativa específica. Por otra parte, el diálogo con los otros contribuye a la construcción compartida de sentidos, tarea indispensable en la formación de todo lector. Sostenemos además que la literatura, bajo sus diversas formas, provee un apoyo notable para sentirse parte del mundo y ampliar su conocimiento y que el vínculo con las narraciones constituye una herramienta indispensable que abre una posibilidad de dar cuenta de los que nos sucede, organizar la experiencia y conformar la singularidad.

Los datos obtenidos corresponden a dos grupos de niños sordos, provenientes de familias oyentes de sectores económicos y sociales con escaso contacto con materiales escritos, que se encuentran en distintos niveles de escolaridad (preescolar y primer año) en una escuela pública de educación especial de la provincia de Buenos Aires; algunos con varios años de escolaridad en ella. Las maestras que llevaron adelante la situación de lectura, se encuentran conceptualmente alejadas de este tipo de propuestas ya que difieren con las concepciones teóricas que subyacen a las mismas, particularmente en lo referido a la educación del sordo; ello motivó que se organizaran encuentros de reflexión sobre las prácticas de aula habituales.

Esta tesis se propone mostrar posibilidades comunicativas y lectoras que ponen en juego niños sordos a través de su participación en prácticas auténticas de lectura, como un modo de contribución a los debates actuales sobre la alfabetización de dicho alumnado.

INTRODUCCIÓN

Se sabe que la mayoría de los niños sordos que ingresan a la escuela son hijos de padres oyentes (HSPO); por ello se afirma que, en comparación con los niños oyentes y sordos hijos de padres sordos (HSPS), se encuentran privados de un contexto lingüístico y comunicativo que los habilite a la natural adquisición de su lengua primera, la lengua de señas argentina (LSA). Esto tiene como consecuencia, para el alumnado sordo, que el español funcione como una lengua acotada e incompleta que no les permite un desarrollo del lenguaje similar al de un oyente. Como resultado de ello, señala Sánchez (2012a), “la mayoría de los niños sordos en edad escolar no son bilingües, ni siquiera monolingües, sino semilingües usuarios de una lengua trunca, un código de compromiso que algunos han comparado con un pidgin” (p.3). Conjuntamente, son notorias las carencias comunicativas que muestran los niños sordos hijos de padres oyentes en el desenvolvimiento de sus habilidades narrativas. La función narrativa del lenguaje constituye una capacidad humana fundamental a través de la cual estructuramos nuestra propia historia, construimos un yo y damos sentido a la experiencia. Como señala Bruner (1988, 2003) el relato es una de las modalidades del pensamiento que nos permite conocer y construir la realidad; al hacerlo, ponemos en juego no sólo las acciones sino también nuestras intenciones y emociones de manera que en el acto de seleccionar, enlazar e interpretar los sucesos que relatamos nos vamos apropiando de nuestra historia. La forma narrativa del discurso es el modo primero de comunicación humana, que comienza muy tempranamente y se complejiza en la medida en que los contextos lo favorezcan, de allí el papel relevante que desempeña la educación (McEwan y Egan, 1998). Recibir “alimento” frecuente desde la lectura narrativa, es una de las formas más básicas de construir nuestra identidad dentro de una cultura, una familia, una comunidad, y también una de las mejores maneras para que niños y niñas desarrollen el gusto por la lectura y se animen a imaginar y a contar historias.

Desde un enfoque educativo bilingüe, las personas sordas adquieren y desarrollan la lengua de señas como su lengua natural y primera (L1 en adelante) y aprenden el español, fundamentalmente en su modalidad escrita, como segunda lengua (L2). Diversos estudios, aplicados a programas de educación bilingüe, han mostrado que, si la enseñanza promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas en la primera lengua, está simultáneamente favoreciendo el desarrollo de una competencia conceptual y lingüística

subyacente, común a todas las lenguas, que posibilita su transferencia de una lengua a otra (Cummins, 2005; Rathmann y otros, 2007).

Por lo dicho hasta aquí, es función primordial de la escuela favorecer que los niños sordos adquieran la lengua de señas y amplíen su competencia lingüística y comunicativa lo más tempranamente posible a través de situaciones de enseñanza que involucren el uso del lenguaje de señas en situaciones comunicativas reales. En este sentido, la singularidad de esta investigación se basa en el desarrollo de sesiones de lectura a través del docente de textos narrativos literarios, *auténticos* y completos, con traducción simultánea en LSA; textos y modalidad de lectura poco frecuentes en las aulas de educación especial.

De esta manera, el presente trabajo de investigación surge de la necesidad de indagar el impacto que tiene en el desarrollo de la competencia comunicativa y lectora de alumnos sordos de Nivel Inicial y Primer año de una escuela de educación especial del conurbano bonaerense, el desarrollo de una secuencia didáctica de lectura por parte del maestro en LSA. El proyecto parte de la idea de que la lectura de textos narrativos literarios y el intercambio posterior acerca de los textos leídos, constituye un contexto genuino de comunicación para el aprendizaje temprano del lenguaje en niños sordos y favorece la construcción compartida de significados.

A través de este trabajo intentaremos identificar, caracterizar y analizar el desempeño comunicativo y lector de alumnos sordos que participan de sesiones de lectura por parte del docente en el marco de una secuencia didáctica. La actuación lingüística de los alumnos será contemplada a partir del análisis de los intercambios sobre lo leído propiciados por la docente en distintos momentos de la secuencia. Se señalarán además las condiciones de enseñanza que hacen posible y eficaz ese desempeño.

¿Por qué elegimos una secuencia de lectura compartida de textos narrativos literarios? Los seres humanos necesitamos de las palabras para ser, para pertenecer, para comunicarnos, en definitiva para constituirnos en seres sociales; las palabras surgen, entonces, enlazadas con sentido. Necesitamos entender y ser entendidos; para llegar al otro volcamos en ellas emociones, certezas e interrogantes. Sin saberlo, sin proponérselo ahí está el acto de narrar, de contar...el germen de la literatura. Ella forma

parte de nuestros primeros pasos como sujetos sociales: una canción de cuna, una letanía, la narración de una pequeña historia cotidiana, el relato de algún hecho que nos conmovió o que nos hizo reír o preocupar constituye un suceso literario. Elegimos la narración literaria porque ella representa una parte importante de la expresión cultural del lenguaje y del pensamiento y, como toda creación humana, está instalada en ese territorio a la vez parte del adentro y del afuera, ese paso de lo privado a lo público, esa zona de intercambio con el mundo donde cada uno construye su propio sentido y que Montes denominó “la frontera indómita de las palabras” (1999).

Para avanzar y progresar en la construcción de sentido y de imaginario; para comprender y ser comprendidos; para conocer más de las palabras y su relación entre ellas y otros saberes, la escuela se ha transformado en el ámbito imprescindible y el docente en el mediador irremplazable para que ello sea posible y para que los niños y niñas se relacionen entre sí. De esta manera, introducir la lectura literaria en el ámbito escolar, es la forma de reconocer el lugar que ocupa la literatura en nuestra vida, desechando su mera función utilitaria y de control, producto del efecto que “los fantasmas de la escolarización, la frivolidad y el mercado” han ejercido sobre ella (Montes, op.cit.,p.56). Es allí, y a través de lo literario en donde, seguramente, se amplía el diálogo entre los chicos, su comunidad y su tiempo.

Paralelamente, desarrollar en la escuela prácticas compartidas de lectura literaria está vinculado al propósito didáctico de “enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que el alumno pueda reutilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas” (Lerner, 2001, p.126); intención enlazada al rol ineludible que tiene la escuela para superar desigualdades sociales a través del desarrollo de prácticas alfabetizadoras significativas que garanticen una genuina apropiación del lenguaje. Es por eso que leer y conversar acerca de textos literarios en la escuela, debe constituirse en una práctica educativa que contribuya a que todos los niños tengan iguales oportunidades de desarrollarse no sólo como hablantes y oyentes sino también como personas capaces de desenvolverse eficazmente en contextos comunicativos diversos. La escuela, tradicionalmente, ha incentivado modos individuales de leer en desmedro de una actividad cooperativa de discusión que enriquezca el lenguaje y permita descubrir más sobre el texto de lo que lograrían los lectores privadamente. Así, al referirse a su valor para la formación lingüística, Colomer señala que el trabajo literario “permite apreciar las infinitas

posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso” (2001, p.10); mientras que, al destacar su relación con la riqueza de sentidos en el texto que favorece la conversación literaria, Chambers agrega que “hablar juntos produce no sólo una lectura construida con los segmentos de entendimiento que podemos ofrecer individualmente, sino también que la conversación misma con frecuencia genera nuevos entendimientos y apreciaciones más amplias, que nadie hasta entonces habría podido expresar” (2007, p.34).

De esta manera, cuando se trata de niños sordos, estas prácticas de lectura auténticas que están ausentes y vedadas en la mayoría de los casos por concepciones fuertemente arraigadas en la educación especial, propiciarán la adquisición de su propia lengua y el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos reales de intercambio y reflexión sobre lo escrito. Al mismo tiempo permitirán ampliar sus saberes acerca de los textos y de la lengua escrita en un encuentro con otros lectores cuyo mutuo interés está concentrado en un texto compartido.

Para finalizar, y de acuerdo con lo señalado precedentemente, son tres las preocupaciones que motivan la necesidad de llevar adelante esta investigación.

En primer lugar, los procesos de alfabetización del alumnado con “necesidades educativas especiales”, se han basado en una tradición que coloca al déficit en el centro de sus posibilidades y límites para el aprendizaje y desarrollo cognitivo, privilegiando así el uso de métodos y enfoques didácticos caracterizados por una sucesión de actividades descontextualizadas, centradas en la repetición memorística y la solución mecánica. De este modo, subsisten en la educación especial, modelos de aprendizaje por asociación que consideran al sujeto como una “caja negra”, esencialmente pasivo, que requiere de pasos fijos y textos adaptados, especialmente preparados para leer y escribir. En esta línea se asume que, frente a la complejidad que presenta el objeto de conocimiento (en este caso la lengua escrita) la manera de hacerlo más comprensible es su enseñanza simplificada y fraccionada a través de una serie de pasos graduados o segmentos acotados de acuerdo a un criterio de dificultad creciente establecido por el adulto.

En segundo lugar, concebido históricamente desde una perspectiva oralista, el proceso de alfabetización del alumnado sordo se ha centrado en el aprendizaje y desarrollo de la lengua oral como adquisición previa y necesaria para la escritura. La representación

identitaria fija y única del sordo, centrada en el déficit auditivo, ha creado una pedagogía destinada a proveerlo de aquello de lo que carece y que coloca al aprendizaje del código fónico, mediante un arduo proceso de “rehabilitación oral” consistente en el entrenamiento de la lectura labial, como su meta principal.¹ Numerosas investigaciones (citadas en Johnson, Liddell y Erting, 1989; Fernandez Viader y Pertusa, 1996, 2007) destacan el fracaso de los programas de enseñanza desarrollados en el oralismo, al poner de manifiesto el escaso desempeño alcanzado en lengua escrita por estudiantes sordos aún después de varios años de escolaridad.

A diferencia de aquel, el modelo socio-antropológico considera que el sordo pertenece a una comunidad cultural y lingüística diferente, minoritaria respecto de la de los oyentes; que ha llevado en los últimos años al reconocimiento y la defensa del derecho a la adquisición de la lengua de señas como primera lengua y como herramienta indispensable para el desarrollo de la competencia lingüística, cognitiva y comunicativa. Por investigaciones realizadas (Bates, Camaioni, Volterra, 1977; Volterra, 1987), sabemos que los niños sordos hijos de padres sordos presentan una competencia cognitiva y lingüística similar a la de sus pares oyentes, sólo por el hecho de haber estado inmersos en un contexto que aseguró la adquisición y uso de su lengua materna (la LSA). La presencia de un lenguaje compartido, en situaciones reales de comunicación e interacción con los otros usuarios es lo que permite a los seres humanos desde muy temprana edad desarrollar su capacidad narrativa, su posibilidad de comunicar y dar sentido e interpretar la experiencia. Sin embargo, dado que la mayoría de los niños sordos nacen en hogares oyentes, la escuela tiene la obligación de asegurarles, tan pronto como sea posible, el aprendizaje de su lengua natural como garantía de su desarrollo comunicativo y cognitivo, implementando el acceso a la lengua escrita como segunda lengua. Así, el desarrollo de propuestas educativas bilingües representa el único camino para su integración social plena ya que asegura el aprendizaje de su lengua natural -aspecto fundamental en la construcción subjetiva de la identidad- y es a través de ella que el niño sordo adquiere todas las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para simbolizar las experiencias y ampliar sus conocimientos previos (Herrera, 2010). Las investigaciones que analizan las

¹ Al referirse a las formas que la diversidad adopta en el imaginario social, Dussel (2003) sostiene: “La modernidad construyó varias estrategias de regulación y de control de la alteridad (...). Entre ellas: la demonización del otro; su transformación en sujeto “ausente”, es decir, la ausencia de las diferencias al pensar la cultura; la delimitación y limitación de sus perturbaciones; (...) y su fabricación y su utilización para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables.”

ventajas de la educación en contextos bilingües, siguiendo el modelo de J. Cummins (2002, 2005), ponen de manifiesto resultados satisfactorios sobre todo en el ámbito de la alfabetización ya que sostienen la existencia de una competencia subyacente común a todas las lenguas que posibilita la transferencia de habilidades cognitivas desarrolladas en una lengua a otra. De esta manera, la exposición temprana al lenguaje de señas es una situación potencialmente útil para que los niños sordos lleguen a ser competentes en el conocimiento metalingüístico de la L2 (la lengua escrita).

En tercer lugar, aun dentro de una modalidad educativa que adopte e incluya la LSA en los procesos de enseñanza, resulta muy rudimentario el desempeño lingüístico que presentan especialmente los niños sordos hijos de padres oyentes. Resulta una característica esencial en estos niños la dificultad que muestran para organizar un relato cuando desean manifestar sus experiencias cotidianas en situaciones naturales de comunicación. Como se señaló, la ausencia o pobreza de una lengua adquirida y compartida en los primeros años, su ingreso escolar tardío y la presencia de prácticas alfabetizadoras que simplifican y fragmentan el objeto de aprendizaje, obstaculizan y dificultan el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Por ello, creemos que el problema del aprendizaje escolar de los sordos no se resuelve con el mero reconocimiento de la lengua de señas; su inclusión es necesaria pero no suficiente y hay que crear, en relación al desarrollo de su desempeño lingüístico, condiciones didácticas que permitan al niño sordo apropiarse lo más tempranamente posible de su lengua natural a través de su participación en situaciones reales de comunicación que fomenten su pleno dominio.

Finalmente, en relación con la organización del contenido de esta tesis, informamos que el trabajo está compuesto de tres capítulos. El primero está dedicado al planteamiento teórico y a los antecedentes más relevantes para nuestra investigación; el segundo describe los aspectos metodológicos: damos a conocer el problema que le dio origen, se especifican los objetivos de estudio, las hipótesis y definimos el diseño metodológico en el que se describe la población, la situación de lectura implementada y las categorías de análisis que nos permitieron reconocer y valorar las respuestas infantiles. El tercero incluye los resultados obtenidos por medio del análisis realizado de los intercambios infantiles posteriores a la situación de lectura. Por último, se exponen las conclusiones del trabajo.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

1.1 HISTORIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

¿Será imposible la tarea de educar en la diferencia? Afortunadamente es imposible educar si creemos que esto implica formatear por completo a la alteridad, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento, la lengua, y la sensibilidad. Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a transitar por un itinerario plural y creativo, sin reglas rígidas que definan los horizontes de posibilidad (Duschatzky y Skliar, 2001).

1.1.1. El surgimiento de lo *anormal* y lo *especial*

La educación especial se ha ocupado de la infancia denominada *anormal*. La conformación del conjunto de saberes y prácticas que la identifican, debe ser considerada como consecuencia de la institucionalización de la escuela obligatoria que funciona, junto a otras instituciones denominadas de socialización, como instancia productora de normalidad-normada, instalándola como la única normalidad posible.

Desde un punto de vista histórico y filosófico, los criterios de normalidad/anormalidad, inteligente/deficiente están en la génesis del poder, de la capacidad de determinados sujetos de dirigir las acciones, las conductas de los demás sujetos. Así, existe una sujeción social fundada en el desarrollo de los poderes disciplinarios que crearon una sociedad de normalización. El déficit, la anormalidad, atraviesan a todas las personas; precisamente porque lo anormal afirma el concepto de normalidad, entendido como una construcción desde una norma arbitraria, que tiene su origen en la raíz misma del control social. De esta manera, el poder controla, establece comparaciones y diferencias en los sujetos, excluye, homogeneiza: normaliza; en consecuencia ese mismo poder disciplinador individualiza las desviaciones (a través de medidas comparativas que tienen

a la “norma” como referencia), señala e identifica esos sujetos diferentes, los ajusta, los separa y los agrupa, por afuera del universo de la normalidad, en espacios especiales según las características de su *anormalidad*. Al respecto, dice Foucault (2002), “el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras” (p.189). De esta manera, Michel Foucault ha mostrado que el poder entendido como una relación de fuerzas que atraviesa a todos los sujetos de una sociedad determinada, define una manera de normalidad desde lo formal, lo jurídico, lo cultural, lo educativo que deja afuera a quienes no se encuadran en sus premisas básicas. Dicho poder, que él mismo denominó el poder disciplinario, no sólo reprime sino que produce sujetos y saberes sobre ellos mediante tecnologías disciplinarias que implican una nueva concepción y organización de las categorías de pensamiento que regulan las formas de pensar y de vivir de todos los individuos en una determinada cultura y época histórica (Varela, 1995).

En este marco, el sujeto individual se construye de acuerdo a mecanismos de poder y de saber; su resultado es un sujeto dócil y domesticado, un sujeto normal. La modernidad situó a las instituciones como piedra esencial de la sociedad, y a partir de ellas estableció formas de control de los sujetos. De esta manera el hospital, la cárcel, el manicomio, la fábrica, la escuela funcionan como lugares de sujeción y control. Este proceso que desde la modernidad llega, con sus variantes hasta nuestros días creó una cierta racionalidad que dotó de características propias a la forma de vivir en occidente. Los dispositivos disciplinarios entendidos como un conjunto de elementos heterogéneos que incluyen discursos, sanciones, leyes, instituciones y que tienen siempre una función estratégica inscrita en relaciones de poder; constituyen así no sólo formas de control sino que también “fabrican” individuos. (Foucault, 1976).

En esta perspectiva, entendido como técnica disciplinaria que normaliza, el examen se constituyó para la educación en un mecanismo que une poder y saber. Por medio de él se puede calificar, clasificar y castigar. El individuo es, así, objeto de identificación y seguimiento de su evolución particular; es introducido en un campo documental y de intenso registro. El examen permite comparar a los sujetos, sopesar las “desviaciones” de unos respecto de otros y establecer su lugar dentro o fuera de la normalidad.

El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y acumulación documental. Constituyese un “poder de escritura” como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina. (ob.cit, p.194)

Y más adelante agrega:

Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable [...] para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una población. (Foucault, ob. cit., p.195)

De este modo, el poder disciplinario cobra un rol preponderante en la formación de sujetos y en la producción de saberes a través de los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías que actúan como mecanismos de normalización.

Para entender los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías es necesario tener en cuenta la configuración que en cada período histórico adoptan las relaciones sociales y más concretamente, las relaciones de poder que inciden en la organización y definición de los saberes legítimos, así como en la formación de subjetividades específicas. (Varela, 1995, p.159)

En este sentido Pineau, Dussel y Caruso (2001), centrándose en la constitución de los sistemas educativos desde una perspectiva histórica y social, consideran que la escuela moderna es concebida en su origen como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil. La obligatoriedad escolar se constituye así en uno de los dispositivos fundamentales de integración de las clases trabajadoras.

La escuela pública, obligatoria y gratuita, va a surgir en el último tercio del siglo XIX, en la mayor parte de los países industriales, como espacio de civilización del niño obrero, es decir, va a instituirse en el preciso momento en el que se producen una serie de ecuaciones entre locos, criminales, degenerados, y niños, en tanto que sujetos situados

en la escala filogenética, en una posición muy próxima a la animalidad [...] No en vano la familia y la escuela presentan analogías con el espacio de aislamiento manicomial, en la medida en que se convierten en ámbitos separados de la vida social en los que van a arraigar con especial fuerza los códigos médico-psicológicos: en la familia, el familiarismo psicoanalítico; en la escuela, las pedagogías psicológicas. (Alvarez-Urfa, 1996, p.103)

Ahora bien, casi desde sus comienzos, la expansión de la escuela pública se vio amenazada por la presencia de niños que ponen en duda la posibilidad de su acción educativa. Considerados responsables de su fracaso, la Pedagogía ha respondido haciendo de ellos el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada. Se establece y legitima así, un campo institucional de intervención (las instituciones educativas de corrección) y de extracción de saberes (las denominadas pedagogías correctivas) destinado a la resocialización de "la infancia anormal y delincuente" y reafirmando los criterios que otorgan identidad al "alumno común", sano, normal. Como señala Alvarez-Urfa (1996):

Por una parte, una serie de niños no avanzaban al ritmo "normal" previsto por las autoridades competentes para la carrera escolar. Su retraso fue atribuido a problemas de inteligencia, a disfuncionalidades psíquicas. Todo este pelotón de inadaptados, de retrasados, fueron englobados bajo la rúbrica de niños anormales. En el otro polo, un extenso colectivo de niños, procedentes en su mayoría de las clases populares, preferían las pandillas y los estímulos de la calle, al monótono orden disciplinario escolar. Fueron definidos como niños delincuentes, se crearon instituciones totales de control, de carácter híbrido entre las cárceles, los manicomios y las escuelas: los correccionales y los institutos psicopedagógicos. En estos nuevos centros, los códigos psicológicos encontraron un punto de anclaje desde el que se desarrollaron en íntima relación con la creación de nuevas técnicas de observación e intervención. Nacían así las pedagogías psicológicas que sirvieron de punta de lanza de numerosos programas de renovación pedagógica, una renovación que tendencialmente se hizo cada vez más extensiva al grueso de las instituciones escolares. (p.104)

Vista así la cuestión, afirma N. Pérez de Lara (2006)², no nos ha de extrañar que "todas esas alumnas y alumnos otros y otras, fueron excluidos durante siglos de la Pedagogía e incluidos en un afuera de la disciplina y de sus instituciones normalizadas bajo el epígrafe

² Extraído de clases dictadas por la Prof. N. Pérez de Lara en el marco del curso "Experiencia y alteridad en educación" FLACSO, 2006.

de Educación Especial y separados del resto de alumnas y alumnos en las Escuelas especiales”. La formación de docentes en educación especial es un claro ejemplo de lo señalado anteriormente, ya que a principios de la década del 80 los docentes formados en el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Educación Especial egresaban con el título de Profesores especializados en discapacitados mentales y sociales. De esta manera se incluyen dentro del alumnado con necesidades especiales aquellos a los que se les atribuyen deficiencias cuyo origen es su situación de vulnerabilidad social.

Conforme a esta perspectiva, y al referirse a la historia de la alfabetización en el contexto de la escolarización obligatoria, Emilia Ferreiro señala que ella ha sido un ejemplo más de colonización mediante la búsqueda de la igualdad a través de la homogeneización. Encargada de esta tarea, la escuela en una primera etapa luchó contra las diferencias para luego reconocerlas como “un mal inevitable”. Pero la causa de esas diferencias inevitables, afirma Ferreiro “se ubicó siempre en algo interior al niño mismo (déficit o patología) o en algo exterior a la escuela (la carencia de estímulos en el medio familiar). La escuela no era responsable por las diferencias. La escuela luchaba por eliminarlas, sin poder nunca compensar esos déficit sociales, familiares o individuales -incluidos los déficits lingüísticos-“(2001, pp. 83-84).

En este sentido, el campo de la educación especial se ha constituido como un espacio destinado a colonizar (en el sentido de descubrimiento y conquista) las identidades del otro, reconocidas desde la normalidad como su desviación o su aspecto negativo. Esto ha llevado, mediante el sostenimiento de un modelo clínico-terapéutico, a una patologización de los sujetos y al desarrollo de prácticas escolares normalizadoras tendientes a simplificar, ocultar o negar y problematizar esas diferencias. De esta manera, los discursos y prácticas pedagógicas en la educación especial, se encuentran anclados en un modelo de oposiciones de racionalidad/irracionalidad, completud/incompletud, educabilidad/ineducabilidad, que definen la identidad de sus sujetos y naturaliza sus diferencias; mediante el mecanismo de “binarización” del campo social, el sujeto no puede ser considerado independientemente de ellas. Estas oposiciones binarias privilegian siempre el primer término, que define la norma y el otro, secundario, no existe fuera de aquel sino en su interior como imagen velada, como su inversión negativa (Skliar, 2001).

En este marco, y siguiendo con la línea de razonamiento de Pérez de Lara (1998), la historia de la educación especial (cualquiera sea la “deficiencia”) ha estado atravesada por tres debates fundamentales:

- El debate sobre la función de exclusión/inclusión de la disciplina de la educación especial.

Desde los análisis de Foucault respecto del lugar del poder en la formación de los sujetos y su control a través de las instituciones “de encierro”; el adjetivo especial en la educación pone de manifiesto este debate. En palabras de Skliar (2000) “El lugar en el mundo de los otros deficientes ha sido permanentemente relacionado y confundido con su lugar institucional, y su lugar institucional fue frecuentemente profanado por la perversidad de pensarlo todo entre los términos estrechos de inclusión/exclusión” (p.37).

Aún hoy, desde el compromiso político de una educación de y para todos, muchas propuestas de inclusión/integración no hacen más que reproducir las fronteras presentes en la sociedad, pero ahora dentro del ámbito de la escuela común.

- El debate sobre la educabilidad/ineducabilidad de los sujetos a que la educación especial se refiere.

Si bien no puede separarse del eje anterior, la pregunta por la posibilidad y el alcance de lo educativo está históricamente direccionada a la posesión o carencia de una cierta capacidad del individuo para su escolarización y no como problema de la escuela. Por ejemplo, en el caso del alumno sordo, la presencia de textos adaptados para su alfabetización se apoya en la representación que tienen los docentes respecto de la supuesta incapacidad del sordo para comprender un texto “verdadero” y no a la falta de una profunda reflexión en relación al rol de los adultos y los textos en los procesos de alfabetización inicial.

- El debate a propósito de la palabra, representado por la polémica constante oralismo/manualismo en la educación de los sordos.

En relación a este último debate y de acuerdo con Skliar (2002) podemos señalar que “la educación especial hace de la lengua de señas de los sordos un problema, cuando en verdad lo que es problemático es el discurso hegemónico alrededor de la lengua oral. El problema está en suponer y practicar la existencia de una

identidad homogénea, una comunidad hermética y una cultura monolítica en este caso identidad, comunidad y cultura oyentes” (pp.11-12).

1.1.2. Algunos temas pendientes de debate en la Educación especial

¿Quién es el Otro de la Pedagogía? El Otro de la Pedagogía, es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir, los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (N. Pérez de Lara, 2006).

Por lo señalado hasta aquí, el problema que enfrenta la educación especial es el tratamiento de la alteridad (ser-otro del Otro como se enuncia en la cita que inicia este apartado) en la educación que no es equivalente a los discursos pedagógicos acerca de la diversidad tan de moda en los últimos años. Problema que está presente desde los inicios de la institucionalización escolar, envuelto hoy en una serie de discursos de grandes transformaciones reformistas, formas políticamente correctas de nombrar a los otros, que no hacen más que mantener la ilusión de “igualdad” y de “respeto por las diferencias”.

Se enuncia y se habla del Otro desde el discurso de la diversidad, del respeto por la diferencia, de la valoración de la propia identidad: “atención a la diversidad”, “aceptación de las diferencias”, “currículum único e igual para todos” engrosan los documentos oficiales; pero las prácticas pedagógicas, lo que se hace junto al otro en la escuela, ponen en evidencia la pretensión de conocimiento anticipado de ese otro, saben de sus necesidades y por ello deciden qué brindarle, limitándolo en sus reales posibilidades. Pareciera (como dice N. Pérez de Lara, 2001) que la presencia de seres diferentes de aquellos caracterizados desde la normalidad, es vivida como una gran perturbación.

A lo largo de su existencia y aliada al discurso de la normalidad, la educación especial se ha empeñado en saberlo todo (científicamente hablando) de su sujeto educativo, como si la única manera de poder trabajar con él fuese saber cada vez más, definirlo cada vez mejor y en esta definición afirma lo que ese sujeto es y al mismo tiempo todo lo que no es o todo lo que debería ser para ser el sujeto de su enseñanza³. Pero al mismo tiempo se ha olvidado o alejado de la esencia misma que hace al hecho educativo: la posibilidad del encuentro que supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, un desafío al intercambio en la relación con el otro. En todo caso, como dice SKliar (2012):

[...] lo que podría resolver la posibilidad de despojar a la palabra *otro* de su herencia de culpa y castigo, de pecado y expiación, de extranjero y enemigo, de individuación y colectividad, de bondad o maleficio, etc., es un pensamiento de lo común, es decir, un pensamiento que se sumerja en la experiencia de la relación. Allí donde hay relación, es decir, allí donde hay encuentro, desaparece el *otro*, esto es, allí donde estamos juntos se vuelve inservible, innecesaria y hasta diría absurda, la simple mención del *otro*.

Quizás sería valioso en educación especial, empezar a despojarnos de un sentir y pensar al otro como aquello que le falta y no tiene, de la necesidad de buscar lenguajes expertos y herramientas tecnicistas para comprenderlo; y darnos la posibilidad de, desde los procedimientos didácticos, ponernos en el lugar del alumno y poner a su alcance todas las herramientas de las que la escuela dispone.

1.1.3. La Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires

La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/07 en su capítulo IX, Art. 39, establece:

La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión

³ Notas tomadas de una conferencia dictada por C. Skliar en el año 2013 en la Universidad Nacional de Quilmes.

educativa, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento.

Así, las Escuelas y los Centros de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se organizan de acuerdo con las características de la matrícula atendida en los distintos niveles educativos (Resolución 1269/11):

1. Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil.
2. Escuelas de la Modalidad para Alumnos con Discapacidad Auditiva, Alumnos con Discapacidad Visual, Alumnos con Discapacidad Motora, Alumnos Impedidos de Concurrir al Servicio Educativo, Alumnos con Trastornos Emocionales Severos, Alumnos con Discapacidad Intelectual, Alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje.
3. Centros de Formación Integral para adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.

Teniendo en cuenta las necesidades específicas, la decisión respecto de la escolaridad de los alumnos, podrá ser:

- Escolaridad con proyectos de integración
- Escolaridad en centro o Escuela sede de Educación Especial.

La Educación Especial ha estado marcada desde sus inicios por un modelo centrado en aspectos médicos y psicométricos que tomó a la discapacidad (déficit) como el centro de su labor educativa, es decir al alumno como portador de algún trastorno, deficiencia o factor obstaculizador del aprendizaje. Diferentes teorías psicológicas contemporáneas acerca de los procesos cognitivos y el aprendizaje dan sustento a este paradigma inicial (versiones psicométricas de la inteligencia o que conciben el desarrollo como una sucesión de etapas madurativas; concepciones de aprendizaje que lo reducen al impacto de estímulos externos, derivado de una actividad individual, etc.). De esta manera ciertas prácticas psicológicas y educacionales han contribuido a conformar la adhesión infantil a una identidad deficitaria.

A partir de la década del 90, producto de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y Provincial de Educación N°11.612, el Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A N° 19 y la aprobación del Diseño Curricular de la Jurisdicción se inicia un cambio en la concepción de la Educación Especial. Bajo el principio de garantizar el derecho a una educación de calidad que asegure la igualdad de oportunidades y justicia social para todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la Prov. de Buenos Aires, los conceptos de Igualdad, Equidad, Diversidad e Inclusión dan origen al de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que no se limita a la discapacidad sino que son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos adicionales que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para el acceso al currículum. En este sentido, la educación inclusiva, como su nombre lo sugiere, incluye a todas las personas en el contexto escolar, con sus necesidades educativas y la modalidad de educación especial tiene su especificidad en la atención de las personas con NEE derivadas de la discapacidad. Así, la escuela especial, definida desde el Acuerdo Marco para la Educación Especial, “es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”⁴ (p.1)

El concepto de NEE desplaza la atención del alumno como portador de algún trastorno que obstaculiza su aprendizaje al de interacción educativa, dando lugar a un nuevo paradigma centrado en aspectos educativos y curriculares. Como se señala en la Circular Técnica General N°1/2003, en el nuevo modelo:

- El nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona, en un momento dado, no depende sólo de su capacidad y naturaleza sino de la interacción del sujeto con su entorno físico y social y de la enseñanza.
- No es posible definir las NEE a partir de la discapacidad, puesto que ésta es sólo una de las causas mediatas o uno de los condicionantes del estado actual del alumno. En él, la discapacidad es un factor entre otros.

⁴ Documento para la Concertación, Serie A –N°19. Acuerdo Marco para la Educación Especial, Diciembre 1998. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

- La evaluación no se centra - exclusivamente - en el alumno sino que incluye el contexto y la situación de aprendizaje y se realiza, generalmente, en situaciones naturales de aprendizaje, en el aula, el recreo, el comedor, la lección paseo, etc.
- La enseñanza se dirige a la atención de las Necesidades Educativas Especiales de ese alumno concreto - en el que interactúan y se intermodifican simultáneamente multiplicidad de factores - haciendo variar continuamente dichas necesidades educativas.
- La respuesta educativa ya no consiste en un diseño curricular diferente o en un Programa de Desarrollo Individual, sino en el currículum común con adaptaciones curriculares o diversificaciones. La responsabilidad de todo el proceso de evaluación, construcción de adaptaciones curriculares, selección de apoyos y/o ayudas y seguimiento pasa a ser compartida por todos los integrantes del Equipo Transdisciplinario.

En los últimos años como parte de una política del Estado Nacional dirigida a la promoción de la igualdad de posibilidades y oportunidades educativas, las escuelas pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, reciben textos y libros de calidad literaria favoreciendo así el aprendizaje de la lectura y de la escritura. De esta manera, las escuelas de la modalidad Educación Especial recibieron libros como parte del programa *“Mi biblioteca personal”* con el propósito de que los niños armen o amplíen una biblioteca en su casa. Los mismos estuvieron acompañados por orientaciones didácticas para que los docentes enriquecieran sus propias planificaciones. Paralelamente, como parte del Programa Conectar Igualdad, llegaron también las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los alumnos de dichas escuelas. Por este motivo, las netbooks que reciben los alumnos tienen un escritorio pensado específicamente de acuerdo a sus necesidades pedagógicas. En el año 2013 la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación distribuyó a todas las escuelas del Nivel Inicial y de primer ciclo del Nivel Primario las *Colecciones de Libros para el Aula*. En el caso de los establecimientos primarios llegan a instituciones de gestión pública, comunes y especiales, escuelas hospitalarias y de contextos de encierro. Estas colecciones constan de 25 títulos de obras literarias variadas que tienen el propósito de

acompañar a los niños en sus primeros pasos como lectores, tanto en las salas de 4 y 5 años como en 1°, 2° y 3° grado de la escuela primaria.

Por último, nos parece importante resaltar que desde el año 2000, la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires viene desarrollando a través de la Dirección de Capacitación, con base en los CIIE⁵, un conjunto de acciones de formación docente en todas las áreas curriculares, niveles y modalidades del sistema educativo.

1.2. LENGUAJE, SORDERA Y EDUCACIÓN

La importancia del lenguaje (en cuanto lengua) estriba en que permite que las ideas y la información se transmitan de una persona a otra. El lenguaje provee el medio a través del cual el pensamiento puede ser expresado y el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar entre usuarios del mismo, influye no sólo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje, sino, lo que es más importante, en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de sus experiencias (Tough, 1987)

En las últimas décadas del siglo XX, las múltiples y profundas reflexiones sobre el lenguaje humano que se producen tienen algo en común: atienden especialmente –y este es el gran cambio que marcan- a la presencia del sujeto en el discurso (Filinich, 1998). Es decir, dejan de interesarse por la lengua como sistema para poner en primer plano el lenguaje como actividad de los sujetos que lo usan, como actos de unos sujetos que producen efectos en otros. Lo que sucede es que el lenguaje deja de ser objeto de interés exclusivo de la lingüística y pasa a serlo de la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología cognitiva, la historia. Múltiples miradas recaen sobre la actividad lingüística y, a la vez que la enriquecen como objeto de estudio, la complejizan. Así, las distintas disciplinas aportan conceptos fundamentales para pensar la actividad lingüística como parte de la acción humana; para analizar la relación entre pensamiento y lenguaje; para definir la relación entre los usos lingüísticos y los usuarios, miembros de comunidades

⁵ La Provincia de Buenos Aires está dividida en 25 regiones educativas cada una de las cuales cuenta con Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE). Estas instituciones, como organismos descentralizados de la Dirección de Capacitación, coordinan y desarrollan la oferta regional de formación docente continua en cada distrito.

socio culturales diversas; para estudiar los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas, a la actividad de un lector o de un escritor.

Definimos el lenguaje como un instrumento privilegiado para la comunicación humana. Desde una perspectiva socio-histórica (Vigotsky, 1934, 1988; Wetsch, 1988; Kozulin, 2000) las funciones psíquicas superiores, exclusivas del hombre, son esencialmente resultado del desarrollo sociocultural y no del biológico y se adquieren a través de la internalización por parte del sujeto de instrumentos que le proporcionan los agentes culturales. Dichas funciones, se originan en las primeras formas de la comunicación verbal, mediatizadas por los signos y, en especial, por los signos lingüísticos. De esta manera, la actividad psíquica humana está determinada socialmente y por lo tanto, tiene un carácter histórico. La tesis básica de dicha perspectiva es que los sistemas semióticos son constitutivos de la subjetividad.

En esta línea, Bronckart (2008) sostiene que el sentido común occidental ha considerado históricamente, que los procesos de *noesis* (o de pensamiento puro) son primarios, de base genética, parte del equipamiento biológico de los seres humanos, resultado de la evolución natural de las especies e independientes de los procesos de *semiosis*. En consecuencia, señala, “los signos de las lenguas solo pueden reformatear aproximadamente unidades de pensamiento que, a su vez, serían estables dado su fundamento natural; pero se supone que no juegan ningún papel en la constitución misma de esas unidades de pensamiento” (p.7). En contraposición a esta perspectiva, el interaccionismo sociodiscursivo al que suscribe dicho autor, sostiene que la actividad del lenguaje es formante de las unidades representativas del pensamiento humano y paralelamente, al ser una actividad social, el pensamiento al que da lugar es también semiótico y social. A partir de esta tesis inicial, Bronckart plantea que la actividad verbal, así como los discursos o textos en los cuales se organiza, es producto de la interacción social; y la práctica, la apropiación y la interiorización de los tipos de discurso son los que originan diversos tipos de razonamientos humanos.

Al (re)producir un tipo de discurso, el agente debe proceder a la planificación interna de los segmentos en cuestión, aprendiendo así a ejecutar esos procesos indisolublemente mentales y verbales como son los razonamientos: razonamientos prácticos implicados en las interacciones dialogales; razonamientos causales-cronológicos implicados en los relatos y narraciones y razonamientos de orden lógico y/o semi-lógico implicados en los

discursos teóricos. En ese mismo proceso, el agente aprende a manejar las estructuras temporales propias a los tipos, y a situarse respecto de ellas, y también aprende a manejar las condiciones de distribución de las voces y a ubicarse así en el concierto de las diferentes posiciones sociales posibles (2008, p.16).

Por consiguiente, la capacidad de hablar y entender surge y tiene sentido por la relación del hombre con otros, por su carácter de ser social. Hablar implica mucho más que pronunciar palabras, ya que exige articularlas en una estructura sintáctico-secuencial apropiada para la emergencia de un sentido congruente con las distintas situaciones y contextos de comunicación, las intencionalidades de los hablantes y las expectativas de los receptores.

Otro concepto que vertebra nuestra investigación es el de *prácticas del lenguaje*⁶ que son múltiples y diversas. Los estudios socio-antropológicos e históricos han arrojado luz en la comprensión de las mismas, han aportado un conjunto de saberes que nos posibilitan comprenderlas y definir las mejor. Las prácticas del lenguaje –prácticas de la oralidad, de lectura y de escritura- son prácticas culturales que incluyen no solo las conductas lingüísticas sino también los rituales, usos, costumbres asociados a ellas. Son históricas y sociales, cognitivas y lingüísticas y se aprenden en la medida que se ejercen (Bautier y Bucheton, 1997).

Son prácticas porque son acciones que realizan los integrantes de una comunidad con los textos orales o escritos en determinadas situaciones; prácticas que incluyen los textos pero que no se reducen a ellos. Son históricas, porque varían en el tiempo: no se leía de la misma manera en la Edad Media que en la actualidad (existen diferencias en los materiales de lectura, en los soportes textuales, en las temáticas, en las modalidades de leer). Son culturales y sociales porque expresan rasgos identitarios y de clase diferentes según el grupo o comunidad en el que se desarrollan. Son también cognitivas y lingüísticas porque manifiestan un modo de pensar y entender el mundo y se expresan en formas lexicales, sintácticas, textuales relativamente estables que las diferencian de otras.

Las prácticas de la oralidad y de la lectura asumen un lugar particular en nuestra investigación en la medida en que se constituyen en el objeto de enseñanza investigado.

⁶ Este punto será retomado en el apartado 1.4 del presente capítulo, p.48

Así, como objeto de enseñanza, son consideradas por los lineamientos curriculares que enmarcan nuestro estudio. En efecto, según lo que expone Delia Lerner (2001a):

Desde esta perspectiva didáctica instalar en la escuela las prácticas sociales de lectura y escritura como objeto de enseñanza significa: poner énfasis en los propósitos de la lectura y escritura en diversas situaciones, en las distintas maneras de leer o escribir según los propósitos y los destinatarios, en las maneras de leer según los soportes, incluida hoy la pantalla, en todo lo que hacen los que leen y escriben, en las estrategias que se ponen en acción al leer y escribir, en las operaciones involucradas en el procesos de escritura, en los problemas que se plantean y en los recursos lingüísticos para resolverlos.

Significa tener en cuenta las prácticas que predominan en la sociedad y para las cuales hay que formar a los alumnos ya que formarán parte de las demandas sociales y laborales que tendrán que afrontar.

La importancia de definir así el objeto de enseñanza –como expresan Bautier y Bucheton (op. cit.)- supone la intención de mostrar a los alumnos “que una producción lingüística, cualquiera sea, está sometida a reglas que no son reductibles a las simples normas escolares arbitrariamente valorizadas” sino “que son aquellas de una cultura común, de una “herramienta” intelectual, del funcionamiento de la lengua y de los textos (siempre en un momento dado de la historia social de estos)”; de este modo, el conocimiento de esas reglas introduce a los alumnos en esa cultura, los obliga a confrontarse con ellas y así “los hace ver que las prácticas sociales cotidianas no son una evidencia o un efecto de la espontaneidad o de la intencionalidad de los locutores o de las restricciones situacionales.”

La aproximación de los alumnos -sordos en nuestro caso- a la lectura de textos narrativos literarios en las situaciones de aula que son objeto de investigación supone mucho más que una propuesta escolar: constituye una propuesta de participación en la cultura.

Finalmente, hacemos referencia en nuestro trabajo a las competencias (comunicativas y lingüísticas) que los niños ponen en juego en su tarea de lectores y en los intercambios orales con sus compañeros y con los docentes. Sobre el concepto de “competencia”, en el origen del mismo encontramos a Noam Chomsky, que piensa en un hablante/oyente ideal, de una comunidad lingüística ideal (“del todo homogénea”).

La teoría generativa de Chomsky “parte de un hablante-oyente ideal, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística homogénea. Los estudios generativos no se ocuparán, por tanto, de la actuación, de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante-oyente ideal y que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible. (Lomas, Osoro, Tusón, 1993)

El concepto de “competencia” de Chomsky es superado por los aportes del lingüista Dell Hymes que, “más allá de la competencia lingüística, postuló la *competencia comunicativa* por la que se entiende el dominio de la lengua más el de la situación en la que ocurre el habla: ya no se trata solo de reglas gramaticales, porque aunque ellas estructuren el discurso, el mensaje puede no ser comprendido si no se manejan al mismo tiempo y con igual jerarquía, reglas de contenido social” (Viramonte de Ávalos, 1993).

Ya en el marco de la teoría de la enunciación, Kerbrat-Orecchioni (1986) define: “...llamaremos “competencia de su sujeto” a la suma de todas sus posibilidades lingüísticas, al espectro completo de lo que es susceptible de producir y de interpretar”. El sujeto hace jugar esa “suma de posibilidades” en cada situación comunicativa y ese conjunto de conocimientos que le permite producir o interpretar (escribir, leer) discursos está constituido, según Kerbrat por competencias lingüísticas (saberes sobre la lengua), competencias discursivas (conocimientos sobre los géneros discursivos), competencias pragmáticas o comunicativas (conocimientos sobre características temáticas y retóricas del discurso, es decir, sobre los géneros discursivos), competencias culturales (es decir, conocimiento de mundo).

Desde este marco teórico observaremos y analizaremos los intercambios orales de los alumnos sordos sujetos de nuestra investigación.

1.2.1 La Lengua de Señas como sistema lingüístico

En relación a la problemática social y educativa de los niños sordos que constituye el eje de la presente tesis, Massone y Machado (1994) señalan que, desde principios de siglo pasado, los estudios acerca del lenguaje derivan sus conclusiones a partir de indagar las lenguas habladas; la lengua en su modalidad oral es el lenguaje natural del hombre y es

el medio de expresión del pensamiento. Así, el niño sordo, requiere de una educación especial que debe trabajar con la deficiencia lingüística (producto del déficit auditivo) para integrarlo lo mejor posible a la comunidad oyente.

[...] se excluía como no lingüístico cualquier sistema que no utilizara signos orales, sonoros, que no hubiera sido desarrollado en la modalidad auditivo-vocal. Se asociaba el hablar y escuchar una lengua con lenguaje, se identificaba la eficiencia oral con el desarrollo cognitivo y la actividad gestual como anti-lenguaje [...] La ciencia lingüística avala, pues, en un principio, este prestigio por la palabra oral que desde la sociedad dominante se convierte en una norma o expectativa social. Toda persona, todo grupo humano que viole esta pauta social se considera una “comunidad desviada” y, por ende, portadora de un comportamiento patológico que se estigmatiza (Massone y Machado, ob. cit. p. 18).

Pero la comunidad sorda, a lo largo de los años, ha desarrollado un lenguaje visual, gestual y espacial en el cual la colocación, el movimiento y expresión de las manos y el cuerpo constituyen sus rasgos esenciales, que se contraponen a los estudios lingüísticos centrados en la oralidad. La Lengua de Señas (LS), lengua natural de la comunidad sorda, es un lenguaje completo que tiene su propia estructura gramatical y lógica interna; capaz de comunicar el pensamiento abstracto, el humor y la emoción. La forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad, viso-gestual, en que esta lengua se desarrolla. (Massone y Machado, pág. 22). Así, la Lengua de Señas ingresa tardíamente al campo de los estudios lingüísticos, dando comienzo a un estudio sistemático de sus características y funciones que la definen como verdadera lengua. “La estructura subyacente del lenguaje es independiente de la modalidad de expresión: auditivo-vocal, viso-gráfica y viso-gestual. La lengua oral, la lengua escrita y la lengua de señas remiten a tres canales diferentes pero igualmente eficaces de transmisión y recepción del lenguaje” (Massone y Machado, ob.cit. p. 21). En la actualidad se sabe perfectamente que los sordos, al disponer de una lengua natural primera a través de la vista y no del oído, pueden desarrollar normalmente el lenguaje considerado como un instrumento mental para la comunicación interpersonal y el desarrollo de la inteligencia. Las lenguas de señas en los sordos, cumplen así con todas las funciones que cumplen las lenguas orales en los oyentes (Sánchez, 2003).

Diversas investigaciones científicas han producido amplia evidencia sobre el hecho de que las lenguas de señas son sistemas lingüísticos verdaderos, comparables a las lenguas habladas tanto a nivel funcional como estructural. Mientras las lenguas habladas se comunican a través de la producción y percepción de sonido, las lenguas de señas se basan en medios visuales y espaciales. El significado se vehiculiza especialmente a través de señas manuales y formas convencionales de expresiones faciales y corporales -rasgos no manuales-. Los lingüistas han analizado estructuras esenciales, reglas y funciones de las lenguas de señas que constituyen parte estructural de ellas. Es decir, ha sido demostrado que las lenguas de señas son lenguas complejas que poseen gramáticas sofisticadas e inventarios muy vastos de señas léxicas. (Massone, Druetta, Simón, 2003, p. 31)

De esta manera, los lenguajes de señas poseen, en una modalidad visual, las mismas propiedades que cualquier otra lengua oral; constituyen el principal medio de comunicación de las comunidades de sordos y “son sistemas organizados a partir de movimientos convencionales estructurados gramaticalmente para la comunicación” (Herrera, V. 2005). En este sentido, García Orza (2002, cit. en Herrera 2005) y Massone, Machado (1994) caracterizaron los distintos niveles lingüísticos en que se expresan las lenguas de señas: fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo. Por su parte y en la misma línea, Macchi y Veinberg (2005) describen los diferentes componentes que permiten comprender el funcionamiento lingüístico de la Lengua de Señas Argentina (LSA): el componente kinésico, morfosintáctico y pragmático/discursivo. El componente kinésico incluye los comportamientos manuales y no manuales que, al igual que el componente fonológico en las lenguas habladas, se combinan en la formación de las señas: los rasgos no-manuales (RNM) incluyen los movimientos de las partes de la cara (cejas, ojos, nariz, labios, mejillas, ceño), la cabeza y el cuerpo que acompañan a una seña, a un conjunto de señas o que ocurren aisladamente; los rasgos manuales corresponden a la configuración de la mano, su ubicación en el espacio, movimiento, orientación y dirección. En relación al componente morfosintáctico las autoras señalan que a diferencia del español, la LSA “combina en una misma seña gran cantidad de información a través de la superposición de morfemas. La combinación de configuraciones manuales, direcciones, movimientos, etc., da como resultado cambios sistemáticos en el significado” (2005, p.42). Desde el punto de vista sintáctico, el uso de rasgos no-manuales y del espacio son aspectos característicos en la sintaxis de esta

lengua. Así, señalan “el espacio se utiliza con valor sintáctico. El señante establece referentes en determinados puntos del espacio, y puede referirse a ellos como si hiciera la seña correspondiente sin necesidad de mencionarlos nuevamente. Los rasgos no-manuales marcan diferentes tipos de enunciados: negativos, afirmativos, interrogativos, condicionales, dubitativos, exclamativos, etc.” (p. 45). En el nivel discursivo, la mirada como rasgo no-manual, desempeña un papel preponderante en la toma de turnos durante la conversación entre los interlocutores.

Por lo tanto, la LSA es la lengua propia de la Comunidad Sorda Argentina, es una lengua natural que posee una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización estructural que cualquier lengua de señas. Así, como toda lengua natural, independientemente de cuál sea su canal de transmisión, se adquiere de manera progresiva y sin que medie ningún tipo de enseñanza. Este proceso psicolingüístico se da en el niño oyente y en el sordo hijo de padres sordos en forma natural y espontánea (Volterra, 1986,1987).

1.2.2. Adquisición de la Lengua de Señas: lengua natural y primera del sordo

Resultados obtenidos en numerosos estudios longitudinales relativos al desarrollo lingüístico de niños sordos demuestran que existen similitudes entre la adquisición del lenguaje de señas y el desarrollo de los lenguajes orales (Marschark & Lukomski, 2001). La adquisición del lenguaje se lleva a cabo de la misma manera, independientemente de la lengua en particular a la que están expuestos los niños y de las formas en que se expresa el lenguaje (oral o de señas). Por lo tanto, el niño expuesto a una lengua de señas adquiere el lenguaje de manera y en momentos idénticos a los del niño expuesto a una lengua oral. Petitto (1996) examinó la adquisición del lenguaje en niños sordos expuestos al lenguaje de señas desde el nacimiento y los niños que viven en hogares "bimodales" en el que un padre utiliza el lenguaje de señas y el otro una lengua oral. Sus estudios muestran que la secuencia de las etapas de adquisición del lenguaje de modo oral y gestual es idéntico. Schlesinger y Meadow (citado en Massone y Machado, 1994) realizaron un seguimiento longitudinal de la adquisición de la Lengua de señas Americana (ASL) en cuatro niños sordos congénitos. Los autores concluyen que los estadios en la adquisición eran los mismos que en los niños oyentes y que el uso de la ASL y del alfabeto manual no interfirió con la capacidad de los niños para la lectura labial sino que

fue un facilitador de ésta, y que a medida que aumentaba su vocabulario en ASL también aumentaba su vocabulario en lengua oral.

Por lo tanto, al igual que en los oyentes, el niño sordo hijo de padres sordos adquiere la lengua de señas en situaciones naturales de intercambio con otros usuarios de la lengua que interactúan con ellos en diferentes situaciones cotidianas de comunicación (como adquiere el niño oyendo la lengua hablada de su entorno). Como sostuvimos en el apartado anterior, con ella se desarrollan naturalmente sus posibilidades de representar el mundo, regular la acción y expresar sensaciones, sentimientos y emociones. Así lo señala Veinberg:

[...] en ambientes lingüísticos apropiados (un ambiente “señante”) los niños sordos no son discapacitados con respecto a la adquisición de esa lengua. Este niño construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se usa una lengua de señas. La interacción social y lingüística de los padres sordos con sus hijos sordos es semejante y tan compleja como aquella de los padres e hijos oyentes. Este proceso negociador madre-hijo o adulto socializador-niño contribuye a que el niño no sólo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüístico comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia de una cultura determinada y que acceda al conocimiento de su comunidad sorda y a la sociedad oyente en la que está inmerso. (2002, p.23)

Dado que un alto porcentaje de niños sordos nacen en hogares oyentes (el 90% aproximadamente), se afirma que viven en un ambiente comunicativo menos eficiente, en comparación con los niños oyentes y sordos hijos de padres sordos; al estar relativamente privados desde pequeños de input lingüístico, el desarrollo del lenguaje se ve afectado. Para ellos, la escuela constituye el contexto imprescindible para acceder al aprendizaje de la lengua de señas como primera lengua ya que es a través de ella que el niño sordo podrá desde una edad temprana desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa, comunicarse plenamente con el mundo circundante y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente.

De esta manera, podemos señalar que los estudios lingüísticos demuestran que la lengua de señas presenta las mismas propiedades y sigue los mismos principios de organización que toda lengua; los psicolingüistas señalan que el proceso de adquisición de la lengua en los niños sordos es comparable a la de los oyentes ya que se adquiere también de

manera natural y los sociolingüistas reconocen que si bien las lenguas de señas comparten rasgos estructurales, desarrollan características propias de la comunidad a la que pertenecen (Massone y Machado; ob.cit)

Por otra parte, los estudios psicolingüísticos contemporáneos muestran que la adquisición de una lengua no es resultado, como señalaba el modelo tradicional asociacionista, de la imitación ni del refuerzo selectivo que el medio social que rodea al niño ejerce sobre sus emisiones primeras; sino de su participación en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Así, al referirse a la visión actual de este proceso, dice E. Ferreiro:

[...] en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio. (1979, p.22)

Como ejemplo de ello, la autora alude a la regularización de los verbos irregulares, afirmando que se trata de un proceso de aprendizaje que “no pasa por la adquisición de elementos aislados que luego se irán progresivamente ensamblando, sino por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total”.

Compartimos así en la presente investigación, una concepción socio-antropológica de la sordera según la cual, los niños sordos forman parte de una comunidad lingüística minoritaria poseedora de un idioma propio, la lengua de señas, y es a través de ella que construyen las estructuras lingüísticas necesarias para el desarrollo del pensamiento y de la comunicación. Como señalamos anteriormente, entendemos que el lenguaje es el medio que permite al hombre construir sentido en el mundo y acerca del mundo, es portador de maneras particulares de comprender, interpretar y pensar la realidad y en dicha construcción de significados la interacción lingüística con los otros es fundamental. En este sentido, desde la perspectiva sociolingüística, los sordos constituyen un caso de

diferencia lingüística, que involucra el desarrollo del lenguaje y contacto entre lenguas y no la reparación de un déficit. Las Lenguas de Señas son lenguas naturales, que se producen en una modalidad viso-gestual y que poseen una estructuración gramatical tan compleja como cualquier lengua hablada. De esta manera, la lengua de señas derriba el concepto estigmatizador del sordo como deficiente ya que es la herramienta para el pensamiento y el conocimiento.

La concepción de la sordera que corresponde a una visión socio-antropológica considera al sordo como miembro real –niños sordos de padres sordos- y potencial – niños sordos de padres oyentes- de una comunidad lingüística diferente, que aunque minoritaria y marginada, posee una lengua que le es propia y modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios. Pero ya que la mayoría de los niños sordos tienen padres oyentes y puesto que se ven forzados a interactuar con la comunidad mayoritaria oyente, el niño sordo está llamado a ser bicultural. Respetar a la persona sorda y su condición sociolingüística implica tener en cuenta su pleno desarrollo como ser bicultural a fin de que pueda darse en él un proceso psicolingüístico normal. De este modo, el niño sordo se desarrollará como un verdadero bilingüe, ya que sus potenciales lingüístico-cognitivos son los mismos que los del niño oyente. (Skliar, Massone, Veinberg, 1995, pp.95-96)

Desde esta condición bilingüe del sujeto sordo, para comprender los procesos de adquisición del conocimiento tanto fuera como dentro del contexto escolar, asumimos una perspectiva epistemológica constructivista e interaccionista. Según este marco interpretativo, el sujeto construye sus esquemas de conocimiento en interacción con el objeto, que se recorta como observable en función de la significación otorgada por los marcos asimiladores del sujeto. El conocimiento es siempre un proceso que supone un aspecto novedoso, que no está predeterminado en las estructuras internas del sujeto ni en los caracteres preexistentes del objeto. Sujeto y objeto son producto de la interacción.

En la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro, y no como un dato inicial. El camino hacia este conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son erróneas (con respecto al punto final), pero constructivas (en la medida en que permiten acceder a él). (Ferreiro, 1979, p.34)

Desde este marco conceptual, cuando se trata del aprendizaje de objetos específicos como la escritura, numerosas investigaciones psicolingüísticas y didácticas (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Castedo, Kaufman, Teruggi, Molinari, 1989; Teberosky, 1989; Kaufman, 1988, 1998; Castedo, Molinari, Torres, Siro, 2000, Nemirosky, 1995) muestran que los niños construyen ideas originales y sistemáticas que ponen en acción tanto al interpretar como al producir textos. En el caso particular de la lengua escrita, cuando inician su aprendizaje formal, los niños ya poseen conocimientos previos que han adquirido a partir de la interacción con textos y con usuarios del lenguaje en diferentes contextos de desarrollo. Al extender este marco interpretativo a la comprensión de los procesos de aprendizaje en los sujetos sordos, algunas investigaciones (Teruggi, 2003, 2008; Báez, 2009; Massone, Simón, Gutierrez, 1999) ponen en evidencia la presencia también de niños que piensan, tienen ideas, relacionan y elaboran concepciones sobre lo escrito. De allí que, afirma Teruggi (2003, p.9) una “propuesta didáctica que respete el modo de aprendizaje de los niños no puede ignorar el hecho de pasar por alto lo que les permite dar sentido a lo que están aprendiendo, independientemente de sus competencias cognitivas y lingüísticas”.

1.2.3. La disyuntiva oralidad-bilingüismo en la educación del sordo

Es a partir de una reconceptualización del alumno sordo como niño bilingüe que es necesario pensar los procesos de construcción de conocimientos dentro del contexto escolar (Teruggi, 2009). La propuesta educativa bilingüe para sordos, si bien su implementación en los contextos educativos presenta modalidades diferentes, puede ser definida como “una oposición a los discursos y las prácticas clínicas hegemónicas – características de la educación y de la escolarización de los sordos en las últimas décadas- y como un reconocimiento político de la sordera como diferencia” (Skliar, 1999, p.36). La lengua de señas debería funcionar en los contextos escolares a los que concurren alumnos sordos del mismo modo que la oralidad en las escuelas en que se educan los alumnos oyentes: como herramienta de interacción cognitiva y medio a través del que se generan, se sostienen y se profundizan en el espacio del aula las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos.

Ahora bien, desde hace bastante tiempo con vigencia en muchas prácticas hasta hoy, la educación de los sordos se basó exclusivamente en métodos centrados en la oralización,

la lectura labial y la estimulación auditiva. Algunos trabajos referidos a la historia de la educación de los sordos señalan que con el lema “*el signo mata la palabra*” el Congreso de Milán realizado en 1880 constituyó la oficialización del oralismo. Así, “la prescripción oralista significó que a partir de aquel momento el objetivo de la enseñanza pasaba a ser el aprendizaje del lenguaje oral en sí mismo y como lenguaje vehicular de los contenidos académicos” (Bellès, 1995, pp.9-10). Como consecuencia de dicho congreso fueron expulsados también de las instituciones educativas los educadores sordos cuya presencia era habitual. No está demás señalar que la concepción de sujeto sordo allí presente responde a una mirada centrada en el modelo clínico-médico que, con su consecuente patologización de la sordera, desencadena en una perspectiva terapéutica: los sordos deben ser reeducados y/o curados.

Aunque la aplicación del modelo oralista durante los últimos años ha sido más o menos rígido, ha tenido consecuencias muy serias en detrimento del desarrollo y de la educación de los sordos ya que supone que, del aprendizaje y eficiente desempeño de la lengua hablada, depende el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico del alumnado sordo. Dicho de otro modo, su incapacidad para oír impone severas imposibilidades a su capacidad para aprender que sólo pueden ser atenuadas con el aprendizaje de la lengua oral. En un texto acerca de la educación de los niños sordos, Skliar (1997) advierte respecto a estas restricciones en sus posibilidades de aprendizaje:

[...] “Desde el punto de visto metodológico, la tesis de que siempre el rendimiento intelectual de los niños sordos se mantiene bajo es insostenible. Se ha mostrado que si ellos aprenden tempranamente el lenguaje de señas, por ejemplo, mejoran notablemente su perfil intelectual comparado con niños que no lo habían adquirido”. (pp. 81-82)

Así es que, en los últimos años (aproximadamente a partir de la década del 60) y con el reconocimiento de que los sordos conforman una “comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir el uso de una lengua de señas y valores culturales, hábitos y modos de socialización propios” (Skliar, 1995, p.95) se instala una visión socio-antropológica de la sordera según la cual, la lengua de señas (en nuestro caso la Lengua de Señas Argentina o LSA) pasa a ser considerada la lengua primera y natural de los niños sordos.

El bilingüismo, como modelo educativo, tiene la responsabilidad de garantizar el aprendizaje de los contenidos curriculares a través de dicha lengua. Como las lenguas de señas son lenguas naturales de producción viso-gestual, que tienen estructuras gramaticales perfectamente definidas; entendemos el bilingüismo del sordo como el acceso a dos lenguas (LS y el español escrito) y como la llave que abre sus posibilidades de inserción en dos culturas (la de la comunidad sorda y la de la cultura mayoritaria de los oyentes).

De este modo, el desarrollo de las primeras experiencias de educación bilingüe, señala Rodríguez Ortiz (2005), se vio motivado por la convergencia de tres aspectos centrales: el elevado fracaso escolar de los niños con sordera educados en escuelas exclusivamente oralistas: la mayoría de estos niños, al finalizar su escolaridad obligatoria, obtenía rendimientos académicos muy por debajo de la media especialmente en lectura, habilidad en la que no superaban los niveles de los niños oyentes del primer ciclo de primaria (Valmaseda, 1998); la aparición de investigaciones sobre las lenguas de signos (Volterra, 1982; Stokoe, 1960; Morgan y Woll, 2002) que ponen de manifiesto su relevancia y reconocimiento para la educación de las personas sordas al otorgarle el status de verdadera lengua y ubicarlas al mismo nivel que las lenguas orales (algunos de estos trabajos demuestran que las personas nativas en lenguas de signos siguen en su adquisición las mismas etapas que las personas oyentes respecto a las lenguas orales, que con las lenguas de signos se puede transmitir información abstracta y compleja con la misma eficacia que se transmite a través de la lengua oral y que el rendimiento académico es mayor en los hijos sordos con padres signantes debido a los beneficios que el uso temprano de la lengua de signos aporta al desarrollo de las personas sordas); y por último, un contexto socio-histórico-cultural donde predomina la aceptación de las diferencias y el respeto por las peculiaridades lingüísticas y culturales de los diferentes grupos humanos.

1.2.4. La situación educativa del sordo en la provincia de Buenos Aires

La modalidad de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires adopta desde el año 2007 en las escuelas de la caracterización Sordos e Hipoacúsicos, la Educación Intercultural Bilingüe (LSA-Español) en virtud de una mirada socio-antropológica de la

sordera reconocida desde hace décadas por la Comunidad científica Internacional⁷. En su dimensión intercultural, reconociendo la presencia de una cultura sorda, se propicia el contacto con hablantes sordos y asociaciones significativas de la Comunidad Sorda sin olvidar que en ciertos lugares de la provincia resulta difícil y el único modelo lingüístico de LSA es el docente de sordos. En su dimensión bilingüe, los alumnos adquieren y reciben la enseñanza en y de la Lengua de Señas desde su ingreso a la escolaridad “por ser la que permite, sin obstáculos, la construcción del mundo de significados y posibilita especialmente hablar en nombre propio; asimismo porque es una orientación natural en esa vía del lenguaje y porque no sabemos, por otra parte, qué ocurrirá con el desarrollo auditivo y oral de cada niño, lo cual depende de múltiples factores”⁸. La LSA es además la lengua por la que se enseñan el resto de los contenidos escolares. El español es enseñando desde el enfoque didáctico de una lengua extranjera, diferenciando la lengua escrita de la lengua oral; esta última es posible para el alumno sordo a través de un trabajo sistemático y especializado, por ello, según las posibilidades de cada alumno, los servicios educativos trabajan desde la audición de los alumnos o desde la vía visual (a partir de la lengua escrita, la lectura del habla y articulación). De esta manera, la educación bilingüe significa enseñanza de dos lenguas y en dos lenguas: LSA – Español (lengua oral – lengua escrita).

En coincidencia con esta política lingüística y educativa⁹ que reconoce y promueve la adquisición temprana de una lengua natural y completa, cuya adquisición contribuye al desarrollo físico, emocional, relacional, cognitivo y social de los niños sordos, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) aprueba en el año 2008 la implementación del programa “Maestro Especial Hablante Natural de la Lengua de Señas Argentina”¹⁰. Según dicho programa, se determina la presencia, en las escuelas sede, de un adulto sordo hablante de la lengua destinado a la transmisión de la LSA. Cabe señalar que la Resolución destaca que en quienes desempeñen este rol son importantes no sólo los intercambios comunicativos espontáneos sino el conocimiento que posean de la lengua (en tanto formación metalingüística) y su formación didáctica, de allí que se establezca el compromiso de completar una formación pedagógica. Así: “En la educación intercultural

⁷ Circular Técnica Parcial N°1, Dirección de Educación Especial, 2007.

⁸ Circular Técnica Parcial N°1; p.3

⁹ La Resolución N°3655/07 expresa que “la política lingüística y educativa de la provincia de Buenos Aires establece el reconocimiento y la promoción de la Lengua de Señas Argentina (LSA) como primera lengua de la comunidad sorda, a partir de la cual se configuran identidades, prácticas comunicativas y conocimientos”

¹⁰ Resolución 5296, DGCyE-Prov. de Buenos Aires, 2008.

bilingüe es fundamental la presencia de personas sordas hablantes de la lengua que sean modelos lingüísticos y culturales para los niños. Es importante tanto el contacto más espontáneo de intercambios comunicativos no pautados como que quienes desempeñan este rol tengan formación metalingüística de la misma y formación didáctica”¹¹. Paralelamente, la política educativa provincial señala que los alumnos con discapacidad que asisten a las escuelas especiales, comparten en su itinerario educativo los saberes validados en los diseños curriculares con los alumnos de todos los niveles de la educación.

En el documento denominado Aportes para la alfabetización en Educación Especial del año 2011¹², se señala la importancia de volver la mirada a las prácticas escolares para garantizar el pleno desarrollo de los alumnos que transitan su trayectoria educativa por esta modalidad. Así, el citado documento en la página 14, establece: “El objetivo de la presente propuesta es enriquecer la caja de herramientas que dispone el docente en su tarea cotidiana para potenciar la práctica pedagógica. Un material para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidades transitorias y/o permanentes, implica la búsqueda de la igualdad de derechos, modificando las condiciones pedagógicas que puedan operar como barreras, generando exclusiones”.

En el apartado destinado a la educación de los niños y niñas sordos, el documento promueve y acompaña el desarrollo de estrategias que garanticen en las escuelas de educación especial la adquisición de la LSA en un contexto de inmersión completa lo más temprano posible, a través de “el intercambio lingüístico fluido en el ámbito escolar, el acceso a materiales visuales (videos en lengua de señas, por ejemplo), el contacto con personas de la comunidad sorda, y el acercamiento y aprendizaje de la lengua escrita a través de estrategias de enseñanza de segundas lenguas” (p.45). De esta manera y dado que el mayor porcentaje de niños sordos provienen de hogares oyentes, la escuela especial asegurará la adquisición de su lengua natural, condición primera para lograr que todos los niños sordos accedan a una educación de calidad.

¹¹ Resolución 5296/2008; p.11

¹² Moyano, Ana María (Coord., 2011) Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuídos visuales, de sordos e hipoacúsicos-1a ed.-Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

1.3. ALFABETIZACIÓN Y SORDERA

El desarrollo del lenguaje y la iniciación en el mundo de lo escrito sigue siendo la puerta de entrada a la educación formal y la llave para abrir las puertas de los sucesivos niveles educativos. Es también una de las herramientas culturales más poderosas para participar en el mundo actual, comprender y explicar nuestro entorno y relacionarnos con otros seres humanos. (J. Kalman, 2000)

1.3.1. Algunas investigaciones relativas a los procesos de producción e interpretación de textos y al conocimiento del sistema de escritura

En un trabajo donde reseñan el estado del arte sobre la enseñanza del lenguaje escrito en el niño sordo, Fernández Viader y Pertusa Venteo (2007) señalan que las investigaciones en torno al tema de la escritura en las personas sordas se ordenan en dos grupos según los objetivos prioritarios que persiguen. Un primer grupo de investigaciones se focalizan en detectar, reconocer y clasificar los errores que cometen los sujetos sordos en sus producciones escritas libres tanto a nivel fonético/fonológico como morfosintáctico y/o semántico. Un segundo grupo de estudios, pretende encontrar la explicación a las causas de tales errores con el fin de contribuir a su disminución o supresión con aportaciones didácticas concretas.

Respecto de las primeras, la mayoría de los estudios coinciden en afirmar que:

[...] los estudiantes sordos utilizan preferentemente en sus producciones espontáneas palabras contenido (nombres, verbos y algunos adjetivos), llamadas de clase semántica, siendo infrecuente la incorporación de palabras función (artículos, auxiliares, preposiciones y conjunciones), denominadas de clase sintáctica o inter-estilo. Esta ausencia de conectores conduce, por un lado, a una falta de cohesión entre las ideas que quieren expresar y, por otro, a una sintaxis pobre, falta de elementos de concordancia y con alteradas relaciones entre las palabras” (Fernández Viader y Pertusa Venteo, 2007, pp.13-14)

Así, gran parte de estas investigaciones, independientemente de la lengua analizada, coinciden en que los textos producidos por personas sordas pecan de escasa cohesión,

predominando las incoherencias y los errores morfosintácticos (omisión y sustitución de fonemas; alteraciones en el uso de las preposiciones, artículos y pronombres, así como las formas del plural). A nivel semántico, se contempla un léxico más limitado que el de sus iguales oyentes tanto en relación a la producción como a la comprensión. Quigley, Power y Steinkamp encontraron que las estructuras sintácticas de mayor dificultad en la escritura de los jóvenes sordos eran los pronominales, los tiempos verbales, los relativos y los complementos (Quigley, Power y Steinkamp, en Fernández Viader y Pertusa Venteo, 2007, p.13). En síntesis, la mayoría de los estudios sobre el tema concluyen que los alumnos sordos logran una competencia en escritura inferior que sus iguales oyentes, lo que repercute en su nivel de estudios alcanzado.

En referencia al segundo grupo de investigaciones, algunos autores enfatizan como causa principal del bajo nivel en escritura alcanzado por las personas sordas, la ausencia de un lenguaje interno que les permita reflexionar sobre la lengua. Otros, estableciendo una relación de dependencia entre oralidad y escritura, lo justifican por el escaso dominio de lengua oral que poseen estos alumnos. Sabida la importancia que tienen los primeros intercambios que establece el niño con su entorno como facilitadores y potenciadores del desarrollo del lenguaje, herramienta fundamental del pensamiento (Vigotsky, 1993; Bruner, 1986) y como los niños sordos hijos de padres oyentes constituyen el mayor porcentaje de la población sorda, son comprensibles las dificultades que deben superar para llegar a entenderse y poder compartir intenciones y experiencias. En esta línea transitan los estudios que comparan díadas homogéneas y heterogéneas (niño sordo-padres sordos; niño sordo-padres oyentes) que ponen de manifiesto que los padres sordos interactúan con sus hijos de forma natural, estableciendo sin problemas la alternancia de turnos equiparables a los que se producen en una conversación normal entre interlocutores oyentes. Son intercambios en los que se incorporan desde el principio conductas viso-gestuales, incluida la Lengua de Señas (Fernández Viader, 1993, 2001; Volterra, 1986, 1987). Los autores concluyen en que los niños sordos hijos de padres sordos u oyentes que han adquirido y usan la lengua de señas desde bien temprano, registran unos niveles de vocabulario próximo al de los sujetos oyentes. Por lo tanto, la capacidad lexical y semántica no hay que vincularla únicamente al conocimiento y dominio de la oralidad, sino más bien a la posesión de una lengua que sea funcional y completa para la persona sorda: la lengua de señas.

Estudios similares realizados en Brasil, ponen de manifiesto que las inadecuaciones textuales y problemas de falta de léxico en las producciones escritas se corresponden con la estructura morfosintáctica de la lengua de signos brasileña y que por ello hace falta desarrollar estrategias de enseñanza que conduzcan a la reflexión metalingüística por parte de los niños sordos acerca de las diferencias y reglas particulares de ambas lenguas (S. Fernández, 1999). Por su parte, Massone et al. (2005, 2007) llevó a cabo investigaciones destinadas a analizar correos electrónicos escritos por jóvenes sordos miembros de la comunidad sorda argentina a fin de reconocer los procesos de apropiación del español escrito por este medio. A partir del análisis discursivo realizado, la autora concluye que los sordos reflexionan y usan la lengua escrita con fines comunicativos y para alcanzar el éxito no transfieren la estructura de la LSA a sus escrituras, sino que recurren a diferentes recursos gramaticales, fórmulas propias del género y características normativas de la lengua escrita.

Desde una perspectiva psicolingüística de base psicogenética, tomando como referencia las investigaciones desarrolladas por Ferreiro y Teberosky (1979) se llevaron a cabo investigaciones tendientes a conocer las conceptualizaciones que los niños sordos elaboran respecto al sistema de escritura para poder establecer comparaciones con las de sus pares oyentes. En este sentido, Teruggi (2003) afirma no haber encontrado diferencias a partir del análisis de escrituras espontáneas de niños sordos que concurren al Jardín de Infantes y Escuela Primaria de Cossato. Las muestras, recogidas desde 1995, pertenecen en todos los casos a situaciones de escritura espontánea sin ningún modelo de referencia. Algunos ejemplos son ofrecidos por los docentes como producto de sus actividades diarias; otros, se refieren a situaciones de investigación explícita, realizado en lenguaje de señas, a menudo acompañadas de verbalizaciones orales, evitando el uso de deletreo con los dedos ya que puede servir como un modelo visual de la escritura alfabética.

La recolección de las escrituras de los niños sordos se llevó a cabo a través de diferentes situaciones que no implican una sucesión o un orden fijo: mediante la escritura de su propio nombre, el de un amigo o el de animales favoritos; de una lista de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico y de la escritura del nombre de objetos, animales, etc. provistos a través de su imagen. Para escribir la lista de palabras, se presenta primero la seña y luego que escriba el nombre, mientras que la escritura de

palabras que corresponden a imágenes se les pide primero identificar el objeto por lo general a través de la lengua de señas. Una vez finalizada la escritura se le solicita su lectura pudiendo utilizar la lengua de señas, la oral o ambas.

Si bien las escrituras ponen en evidencia los niveles de conceptualización descritos por Ferreiro (1979), la investigación muestra que la falta parcial o total del canal acústico tiene una incidencia significativa en la escritura espontánea cuando los niños llegan al período de fonetización de la escritura. En los niños con sordera profunda una vez descubierta la relación entre oralidad y escritura se hace casi imposible encontrar criterios sistemáticos que les permitan controlar sus escrituras (hipótesis silábica, silábica alfabética o alfabética). No obstante ello, para hacer frente a los diversos problemas planteados por la escritura, apelan a diferentes estrategias: lectura labial, memoria visual, sonido, etc. La autora concluye que:

[...] resulta difícil trazar un camino común a toda la diversidad de los niños sordos. Variables como el grado de sordera, la edad del diagnóstico, la competencia en lengua de signos, el ambiente de aprendizaje de la escritura, el enfoque de la terapia del habla, etc. inciden en su proceso de conceptualización de la lengua escrita. Entre los aspectos más importantes, junto con un entorno estimulante para escribir, está la competencia en la lengua de signos. De hecho, hemos encontrado serias dificultades en el camino de la enseñanza y el aprendizaje de los niños que llegan tarde a su escolaridad o que carecen de un lenguaje para comunicarse. Con ellos es necesario abordar los problemas de la relación entre el signo y el pensamiento, como substrato para el análisis de otro idioma. La conciencia de esta relación y la estructuración de un lenguaje que sigue reglas precisas de funcionamiento, como la lengua de señas, son esenciales para el aprendizaje de un segundo idioma en nuestro caso el italiano escrito. (Teruggi, 2003, p.338)

En línea con este marco interpretativo, Báez (2009, 2010) desarrolla tres líneas de investigación tendientes a indagar los procesos de conceptualización acerca de la escritura y de la lectura del español escrito que llevan a cabo niños sordos no oralizados. En todos los casos el diseño de las situaciones experimentales toma como base las desarrolladas por Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gomez Palacio (1982) y Ferreiro (1986). La primera de ellas hace referencia a una indagación de carácter exploratorio y longitudinal llevada a cabo con dos niños sordos no oralizados destinada a indagar las hipótesis sobre el sistema de escritura que construyen en situaciones de producción e

interpretación. Los niños eran HSPO e HSPS respectivamente, alumnos de preescolar, usuarios de la LSA para comunicarse y con diferencias en relación a su contacto con materiales escritos en el ámbito extraescolar. Se les solicitó la escritura del nombre, de palabras a partir de la imagen (pan, carne, helado, chupetín) y de oraciones a partir de dos imágenes. Otro estudio, de carácter transversal, analiza las interpretaciones que atribuyen niños sordos no oralizados a una serie de oraciones acompañadas con imagen. En ambos casos el análisis de los datos da cuenta de modalidades de interpretación ya descritas en las investigaciones desarrolladas con niños oyentes. La tercera línea de investigación está dirigida a indagar la distribución de los blancos gráficos que se colocan entre palabras al escribir un texto por considerarlos marcas gráficas inherentes a su materialidad que inciden en la interpretabilidad de lo escrito. La situación experimental, consistía en segmentar un texto escrito de manera continua (sin identificación de mayúsculas ni signos de puntuación), revisarlo y reescribirlo. Los propósitos del estudio fueron: categorizar los tipos de segmentaciones más frecuentes empleadas por los niños, cuantificar su frecuencia y lograr una aproximación a los argumentos que justifican sus decisiones. Se desarrolló con 15 niños sordos no oralizados (de entre 7 y 10 años), sin equipamiento auditivo, hijos de padres oyentes, hablantes de LSA y categorizados en tres niveles según su competencia en el lenguaje escrito. En entrevistas individuales, se solicitó a cada uno de los niños su opinión respecto de cómo estaba escrito el texto que se le mostraba, que señalara las separaciones que considerara necesarias y luego se pidió a cada niño la reescritura del texto manteniendo a la vista el texto previamente segmentado. Los resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los sujetos (87%) reconoció la ilegibilidad del material presentado. En relación a la distribución de las segmentaciones introducidas en los textos, los datos muestran que en prácticamente la totalidad de los textos (97%) coexisten segmentaciones convencionales con no convencionales; sólo en el grupo de textos correspondientes a los niños más avanzados en su conocimiento sobre el sistema se encontraron algunos con segmentaciones sólo convencionales. La autora señala como significativo un aumento de segmentaciones convencionales en los textos de los niños más avanzados en su alfabetización durante la tarea de reescritura del texto. Resalta además, una complejización en los argumentos otorgados por estos niños que indican un mayor conocimiento lingüístico y competencia respecto del español escrito.

En relación al análisis de las competencias textuales de los niños sordos, Teruggi (2008) lleva a cabo una investigación longitudinal tendiente a conocer el uso de los signos de puntuación en la producción escrita por su importancia como organizadores del texto y facilitadores de su comprensión. La misma se centra en el análisis de 60 textos espontáneos producidos por una niña sorda señaante de una escuela bilingüe durante un período de 5 años. Los datos informados en el trabajo muestran a una niña sorda que utiliza la escritura como instrumento eficaz y autónomo. De hecho, del análisis de sus producciones se puede deducir que la escritura es para ella un instrumento de comunicación y de expresión, siendo consciente de que lo que escriba será leído (y escuchado) por otros. Esto es posible por un lado, porque se han creado las condiciones didácticas para que los alumnos tuvieran en la clase ocasiones auténticas y significativas de escritura y también oportunidades de reflexionar sobre los procesos implicados en las producciones textuales; y por otro ha habido una intervención didáctica específica e individualizada que, partiendo de la real posibilidad del niño sordo, lo lleva a reflexionar sobre la estructura del texto.

Otro estudio realizado por Teruggi (2015) tuvo como propósito analizar y comparar la competencia textual y narrativa de tres alumnos sordos y tres alumnos oyentes de la escuela media bilingüe de Cossato a través de la producción de un texto escrito basado en la observación de una secuencia de imágenes “Frog, where are you?” (Mayer, 1969). El análisis, tendiente a establecer semejanzas y diferencias entre los dos grupos, se centró en los siguientes ámbitos: la competencia sintáctica, la estructura narrativa y la presencia de inferencias sobre las relaciones y motivaciones de los personajes (dispositivos de evaluación). Comparando los dos grupos de alumnos, el análisis general de los datos muestra que no pueden establecerse diferencias significativas entre los textos de los alumnos sordos y de los oyentes en las tres áreas señaladas (la complejidad sintáctica, la estructura narrativa de la historia y la utilización de dispositivos de evaluación). No obstante ello, se advierte que la presencia de mejores habilidades en el lenguaje de señas por parte de los alumnos sordos incide en el desarrollo de la historia. Paralelamente, las diferencias encontradas parecen estar más relacionadas con aspectos personales como la motivación para escribir, el tiempo disponible y las experiencias y conocimientos previos.

La investigadora resalta, por último, que el logro de estos resultados está vinculado a la presencia de un contexto escolar que se caracteriza por un enfoque didáctico que promueve la producción e interpretación de textos en situaciones auténticas y significativas de comunicación. Así como, la existencia de un trabajo sistemático de reflexión y debate entre los dos idiomas (italiano y LIS) llevado a cabo con los estudiantes sordos, favorece el desarrollo de las habilidades de escritura.

Por su parte, M. Báez (2009, ob.cit.) hace referencia a un estudio de carácter exploratorio, descriptivo y transversal tendiente a indagar las características del trabajo que realizan niños sordos al escribir y revisar un texto narrativo previamente narrado en LSA. La investigación se llevó a cabo con 9 niños sordos no oralizados, hablantes de LSA, en proceso de alfabetización, asistentes a 2° y 3° año de primaria en una escuela especial de la ciudad de Rosario. El estudio comprendió una primera instancia en la que los niños, en forma grupal, participaban de la muestra del video de un cuento narrado en lengua de señas mexicana. Tuvieron ocasión además de ver y manipular el cuento impreso que acompañaba al video. A continuación, luego de comentar el cuento de manera cooperativa, se solicitaba a los niños que relataran en su lengua de señas la historia, con el fin de comprender cómo la habían interpretado y de qué manera organizaban la secuencia narrativa. En un segundo momento se les solicitó que escribieran en parejas el cuento utilizando el procesador de textos. Por último, en una tercera instancia, cada pareja revisó el texto realizado por otra; en esta oportunidad, de manera manuscrita sobre los textos impresos.

La investigadora pone de manifiesto que, durante la renarración del cuento, se hizo evidente la escasa experiencia y reflexión de los niños respecto de cuentos (en lengua de señas o escritos) así como el peso de la metodología didáctica fundada en la memorización y repetición de textos. En algunos niños, esta dificultad se manifestó en la imposibilidad de diferenciar en el video el prólogo del relato del cuento propiamente dicho. Por lo tanto, la investigación para Báez refleja que las situaciones de reescritura y revisión propuestas, al diferenciarse de una propuesta memorística, permitieron comprender saberes y modos de interpretación del texto por parte de los niños. Más allá del texto final logrado, la investigación puso en evidencia que los niños sordos atienden y comprenden las secuencia narrativas que caracterizan al relato propuesto y tienen en cuenta al lector

en tanto se ocuparon y preocuparon por el uso de recursos paratextuales inherentes a las prácticas de circulación de lo escrito.

1.3.2. Otras experiencias en el marco de procesos de enseñanza institucionalizados

Son escasas las investigaciones didácticas referidas a la enseñanza de la lectura y escritura en el alumnado sordo. Desde una perspectiva constructivista podemos mencionar la experiencia llevada a cabo en la ciudad de Mendoza en el año 1997 por Massone, Simón, Gutiérrez (1999). Con el propósito de formar lectores y productores de textos en situaciones específicas de interacción, la propuesta se llevó a cabo en una escuela secundaria para sordos con 8 alumnos entre 18 y 25 años que se encontraban cursando primer año; todos HSPO con algún manejo de LSA. La profesora del curso usó LSA para comunicarse con sus alumnos. Durante el año se analizaron tres tipos textuales: narrativo, instruccional y explicativo. Respecto al primero de ellos, luego de la lectura individual de varios cuentos y del reconocimiento de las características del género, se les solicitó escribir en grupo un cuento siguiendo viñetas y luego otro en grupos más pequeños. La lectura individual de los cuentos era acompañada por su interpretación en lengua de señas para evitar errores de comprensión y reconocer las diferencias gramaticales y funcionales entre las dos lenguas. Las autoras resaltan que producto de esta experiencia los alumnos comprendieron qué es un texto escrito y para qué puede servir, tomando en consideración su propósito comunicativo y su destinatario. La experiencia permitió también, ver la importancia de la interacción de la LSA (su lengua natural) para construir esquemas de conocimiento, lo imprescindible que es reflexionar sobre su propia lengua y que el proceso de enseñanza de la lengua escrita es constructivo, significativo y comunicativo.

Una experiencia pedagógica, que se extiende hasta el presente, es el proyecto de bilingüismo “Lengua Italiana – Lengua Italiana de señas (LIS)” desarrollado desde el año 1994 en la Escuela de la Infancia, Primaria y Media de la ciudad de Cossato en la provincia de Biella-Italia (Teruggi, 2003). El proyecto, único en Italia, considera al sordo como parte de una minoría lingüística con idénticas potencialidades cognitivas que sus pares oyentes y se propone su integración en la escuela común a través de la formación

de grupos de alumnos sordos y oyentes que aprenden la LIS ya sea como su lengua natural y primera o como segunda lengua en situaciones reales de comunicación. El objetivo del proyecto es ofrecer a niños sordos y oyentes un contexto (lo más natural posible) de comunicación bilingüe (lengua italiana-LIS), en el cual las interrelaciones y los contenidos curriculares puedan ser vehiculizados a través de ambas lenguas; para lograrlo es necesario que los niños sordos adquieran la LIS (como lengua natural) junto con los niños oyentes (como L2) lo más pronto posible.

Para ello la escuela cuenta con personal docente estatal, intérpretes expertos en LIS y educadores sordos como modelos lingüísticos y culturales para los niños. Dentro del horario escolar todos los niños concurren a un taller de LIS cuyo objetivo es transmitir una buena competencia en lengua de señas ya que, un aspecto verificado a través del proyecto es que una buena competencia de los niños sordos en la lengua de señas (materna o natural) facilita el aprendizaje del italiano (Teruggi, 2003). La enseñanza de la lengua escrita en la escuela de Cossato responde a un modelo socio-constructivista, de tal manera que los alumnos son considerados verdaderos constructores del conocimiento y las interacciones sociales ocupan un lugar relevante como promotoras de la coordinación de puntos de vista y por su influencia en el desarrollo individual. En este contexto, la enseñanza de la lectura y de la escritura está caracterizada por la presencia de situaciones reales y auténticas de comunicación, con el fin de que los alumnos sordos y oyentes puedan descubrir la utilidad, el placer y el poder que significa la adquisición de esta competencia.

Por su parte, M. Báez (ob.cit. 2009) hace referencia al proyecto denominado “Lenguaje, Escritura, Aprendizaje y Sordera” (L.E.A.S.). El mismo constituyó una experiencia autogestionada de investigación-acción llevada adelante por docentes de una Escuela Especial para Sordos de la ciudad de Rosario quienes, motivados por el cambio de paradigma en la Educación Especial en general y en la educación de los Sordos en particular comenzaron a pensar las aulas y la escuela como ambientes alfabetizadores y por ende centrar su accionar en aspectos pedagógicos. Al momento de iniciar la experiencia, el Proyecto Educativo Institucional estaba focalizado en posibilitar el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita de los niños. Dado que la participación de los docentes fue voluntaria, se planificaron y organizaron encuentros

semanales, fuera del horario escolar con los docentes involucrados (específicamente aquellos abocados a la enseñanza del área de lengua o los que se encontraban al frente del nivel inicial o primeros grados de la E.G.B.). Dichos encuentros estuvieron orientados a la lectura y discusión de material teórico relativo a problemas vinculados a la alfabetización de los niños sordos y al diseño de secuencias didácticas a desarrollar o al seguimiento y evaluación de las propuestas y actividades didácticas en marcha. La autora concluye que, la preocupación inicial de un conjunto de docentes respecto a problemáticas reales centradas en la alfabetización de los alumnos fue lo que posibilitó la creación y la continuidad de un espacio de intercambio entre la teoría y la práctica. Por otro lado señala que la reflexión sobre dichas prácticas docentes no es sólo producto del deseo y voluntad individual del maestro/a sino también de una escuela que acompañe y sea capaz de generar proyectos que confieran sentido a las prácticas educativas referidas a la lectura y a la escritura. En definitiva, “una escuela que, para esta población en particular, es el espacio fundamental donde encontrar la oportunidad de transformarse en ciudadanos bi- o multilingües de una cultura letrada” (p.159)

Otros proyectos necesarios de mencionar son los que llevó a cabo la Fundación Canales¹³, asociación civil que trabaja desde el año 2003 de manera multidisciplinaria con el objetivo de garantizar el derecho de los niños y niñas sordas a una educación de calidad. Para ello, el equipo integrado por personas sordas y oyentes, desarrolla proyectos educativos, programas de capacitación, charlas con directivos y docentes de escuelas de sordos, con médicos y diversas asociaciones civiles, apoyados en materiales audiovisuales de distintas temáticas, a fin de dar cuenta de cómo es la cultura y la comunidad sorda.

Con el objetivo de promover el desarrollo educativo de las personas sordas, dicha Fundación, desarrolló una serie de proyectos que buscan fomentar la lectura en LSA para que las personas sordas tengan un mayor acceso a la información. Así, entre los años 2008 a 2011, desarrolló el Proyecto “El Placer de leer en Lengua de Señas Argentina”. El trabajo parte del hecho de que en general las personas sordas están alejadas de la lectura y de los libros debido a que la mayoría de los niños sordos provienen de familias oyentes. Así, al no compartir desde pequeños en el ámbito familiar una lengua común, se

¹³ <http://www.canales.org.ar/>

enfrentan a dificultades u obstáculos para el intercambio de experiencias, relatos y conversaciones. Dado que estas prácticas anteceden y acompañan los procesos de lectura, se sostiene que la dificultad de leer de las personas sordas no es una marca cultural sino un desafío a derribar. El Proyecto se propuso, de esta manera, encontrar estrategias culturales y visuales con el fin de despertar en los niños y niñas sordos el gusto por leer.

La experiencia fue llevada a cabo por docentes y mediadores de lectura sordos y oyentes, usuarios competentes de la LSA y se desarrolló en varias etapas:

- En el año 2008 mediadores de lectura en LSA realizaron durante 4 meses talleres en escuelas con niños sordos
- En el año 2009 y, a partir del desempeño de los mediadores y de los resultados observados, se formó un grupo de estudio e investigación integrado por sordos y oyentes con manejo fluido de la LSA: su objeto fue investigar los procesos involucrados en LSA y establecer estrategias eficaces que posibilitaran el acceso a la lectura a los niñas y niños sordos. Este grupo funcionó con la modalidad de taller y allí se profundizó sobre el concepto de lectura, la construcción de sentidos, la lectura de imágenes; se indagó en los procesos de traducción e interpretación involucrados en la lectura en LSA; se discutió sobre qué es leer, en la diferencia de leer y narrar, entre otras cuestiones.
- Posteriormente se realizaron prácticas de lectura y de traducción a la LSA con mediadores de lectura sordos. Esos eventos fueron filmados y analizados posteriormente por el grupo de estudio.

Finalmente en el año 2011 se elaboraron los “Videolibros virtuales en LSA”, una página en Internet¹⁴ que contiene libros infantiles leídos en LSA por lectores sordos y acompañados en español por una voz en off para que la lectura sea compartida por sordos y oyentes. En ellos quedaron plasmadas las estrategias lectoras implementadas en los talleres y que facilitan el acceso de niñas y niños sordos a la lectura. La elaboración de los materiales cuenta con el asesoramiento del canal Paka Paka, el espacio infantil del canal Encuentro, elaborado por el Ministerio de Educación, y con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

¹⁴ www.videolibroslsa.org.ar

A partir de la propuesta y desarrollo de este Proyecto, el grupo de estudio de Canales concluye entre muchos otros puntos, que las escuelas son espacios privilegiados para promover el acceso a los libros y la literatura por ser ambientes lingüísticos accesibles en donde se puede reflexionar, conocer, investigar, disentir y pensar críticamente. “La lengua abre puertas a la literatura” y al falso axioma que dice que “la lectura no es para sordos” contraponen “Los sordos de todas las edades pueden leer”.

1.4. LECTURA, PRÁCTICAS LECTORAS Y NARRACIÓN

La lectura nos hace inteligentes porque convierte al mundo en inteligible.
(Colomer, 2010)

...cada uno de nosotros construye (para sí y para otros) a lo largo de la vida un relato que constituye nuestra identidad, una narración que nos vuelve únicos. Necesitamos de esa narración para mantener la unidad de nuestro yo, para amalgamarlo y sostenerlo en el tiempo. Si no tenemos eso, si no logramos construirla, si no podemos decidir cuál es nuestro relato, no podremos tampoco tenernos a nosotros mismos. (Andruetto, 2015)

Como señalamos en capítulos precedentes, la problemática de la alfabetización en la educación especial y en el aula de sordos en particular reviste aspectos complejos. Frente a un sujeto considerado “incapacitado” para el aprendizaje -en el caso de los sordos por su incapacidad auditiva-, aparece una concepción que fragmenta y distorsiona el objeto de enseñanza, la lengua escrita, suponiendo que su presentación paulatina y una ejercitación rutinaria facilitarían su apropiación. Esto mismo podemos extenderlo a la adquisición de la LSA. Si bien en los últimos años, numerosas acciones desarrolladas por la Comunidad Sorda Argentina y múltiples investigaciones lingüísticas permitieron considerarla como un lengua completa, con una estructura gramatical compleja al igual que toda lengua hablada; en las escuelas de sordos pueden aún verse prácticas que fraccionan el lenguaje y no lo insertan en verdaderos ámbitos sociales que le den sentido

a través del uso que de él hacen sus hablantes. Como sucede también en muchas aulas de oyentes, se pierde la complejidad que presenta la apropiación del lenguaje, se deja de lado el valor de la interacción con los otros y no se reconoce el papel activo del sujeto como usuario de una lengua, quedando reducida por lo tanto su adquisición a una serie de habilidades lingüísticas.

En contraposición a lo dicho, adoptamos como objeto de enseñanza las prácticas sociales del lenguaje que, como señala el Diseño Curricular de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, se ejercen socialmente en una multiplicidad de situaciones en las que el uso del lenguaje tiene una función comunicativa, con distintos propósitos y siempre en interacción con otros. Respecto del concepto de “prácticas”, coincidimos con J. Kalman (2009) cuando señala:

Las prácticas sociales del lenguaje (Barton y Hamilton, 2000; Street, 2003) son los diferentes modos de interacción — oral y escrita— que ha desarrollado el ser humano en diferentes actividades sociales y están ligados a una situación cultural e histórica particular. Las prácticas se establecen o dinamizan de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas en las que tienen lugar. Cada práctica involucra usos del lenguaje distintos que requieren de aprendizajes disímiles.

Así, vamos a considerar también que en las escuelas de sordos el proceso de apropiación del lenguaje de señas y el acceso a la cultura letrada, en tanto actividades humanas, supone sujetos inmersos en contextos sociales y culturales en los cuales la interacción con otros cumple un rol fundamental. En este sentido, “enseñar y aprender lengua” no tienen por qué vincularse a la enseñanza y al aprendizaje de sus componentes estructurales sino al de una herramienta que organiza y ordena nuestro pensamiento y nuestra actividad, y en gran medida la de los otros. Se trata de aprender a usar la lengua, de manera natural, con toda la complejidad y riqueza, en la diversidad de situaciones comunicativas presentes socialmente.

Como señalamos en párrafos anteriores, en muchas de las escuelas públicas de sordos aparece una lengua de señas fragmentada, en trozos, cuya enseñanza apunta al incremento del vocabulario y no al uso del lenguaje, es decir a una actividad lingüística contextuada y práctica que tiene un sentido social más allá del sentido escolar. No

aparecen en sus aulas, situaciones cuyo propósito sea favorecer las interacciones lingüísticas propias de la diversidad de contextos comunicativos extraescolares. Si la escuela de sordos incluyese a la LSA como medio principal para los intercambios de pensamientos y sentimientos con los otros, reduciría la brecha existente entre el uso social del lenguaje y lo que ella ofrece, ya que son las escasas oportunidades de usar la lengua de señas en situaciones variadas de que dispone la mayoría de los niños sordos las que obstaculizan el desarrollo del proceso de adquisición lingüística de manera natural.

En este sentido, pensar al alumno sordo ejerciendo prácticas en un contexto de uso del lenguaje de señas supone una escuela bilingüe que garantice su desarrollo subjetivo y cognitivo a través de la adquisición temprana de la LSA como primera lengua por medio de diferentes propuestas que le permitan ejercer (por sí mismo o a través de otros) la variedad de prácticas lingüísticas presentes socialmente. Así, una escuela para sordos que trabaje en este sentido no diferirá demasiado de una escuela para oyentes. Vamos a sostener entonces, en este trabajo, que la escuela debe garantizar el desarrollo de esas prácticas a través de variadas situaciones didácticas, ya que ellas permitirán a los alumnos apropiarse del lenguaje y avanzar en los aprendizajes escolares. Por lo tanto, la formación de señantes, lectores y escritores requiere esto: que la escuela ofrezca a los alumnos oportunidades para su desarrollo como tales. Sabemos que el proceso de apropiación del español en su modalidad escrita se verá favorecida cuanto mayor sea la competencia en su lengua natural, la LSA: “La experiencia previa con una lengua contribuye a la adquisición de la segunda lengua dándole al niño las herramientas heurísticas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos y el conocimiento, tanto general como específico del lenguaje” (Skliar, Massone. y Veinberg, 1995, p.18)

De este modo, participar en actos de lectura en voz alta de textos narrativos literarios – práctica de lectura que es el eje de nuestra investigación- constituye una de las situaciones y uno de los ámbitos a través de los cuales los niños aprenden a leer y se forman como lectores; a la vez, desarrollan habilidades lingüísticas al intercambiar con otros acerca de lo leído y reconocen la particularidad que la lengua escrita adopta en esos tipos de textos.

A continuación, desarrollaremos cada uno de los siguientes puntos:

- Qué concepción de lectura sostenemos.
- Por qué leer textos narrativos literarios.
- Cuál es la importancia de generar espacios de intercambio posteriores a la lectura.

1.4.1. ¿Qué entendemos por leer?

El proceso de lectura. Leer a través del maestro

Tradicionalmente, la enseñanza de la lectura y la escritura fue entendida como un problema de métodos (Ferreiro, 1979). Tanto desde los llamados métodos de marcha sintética cuyo énfasis está puesto en un proceso que implica ir de la parte al todo (correspondencia inicial entre grafías y sonidos) como los de marcha analítica, que ponen el acento en partir de unidades globales de sentido (palabras, oraciones), en ambos casos el acceso a ese objeto complejo que es la escritura queda reducido al logro de una serie de habilidades perceptivas: auditivas para unos y visuales para otros. Desde esta concepción, alcanzar la comprensión de un texto constituye el último eslabón de un mecanismo cuyo punto de partida es el descifrado o el reconocimiento de partes del texto. En el campo de la enseñanza, se trata entonces de desarrollar y controlar esas habilidades mediante la utilización de materiales graduados, con ejercicios destinados a su desarrollo y un vocabulario controlado que -como señala Goodman (1982, p.15)- da origen a una *“tecnología sistemática”* para enseñar a leer y agrega: “Si había una teoría de los procesos de lectura implícita en esta tecnología fue ésta: leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos. Aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista”.

Siguiendo a E. Ferreiro (ob.cit.) coincidimos en que poner el acento en dichas habilidades deja de lado dos aspectos fundamentales: la competencia lingüística del niño y su capacidad cognitiva.

Así, el desarrollo de las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas contemporáneas (Goodman, 1982; Smith, 1983) dio lugar a otra perspectiva que permitió comprender que los lenguajes (tanto orales como escritos) son invenciones sociales, están al servicio de la comunicación y fundamentalmente vehiculizan el intercambio de significados. Desde esta perspectiva, las investigaciones relativas al desarrollo del lenguaje en el niño permitieron

comprender que no se trata de un proceso de asociación de elementos aislados sino de la “constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total” (Ferreiro, 1979, p.23) y en el que se pone de manifiesto la presencia de un sujeto que busca comprender y dar sentido a aquello que aprende.

En el campo de la enseñanza de la lengua escrita estas investigaciones tuvieron un valor preponderante. A partir de considerar a la escritura como un sistema de representación, la manera de entender cómo se produce su apropiación cambia notablemente si concebimos a un sujeto que pone en juego un conocimiento lingüístico previo y que no se limita a una identificación de partes o de elementos mínimos que lo constituyen, como si la escritura alfabética fuese una transcripción fonética de la lengua.

De esta manera, los resultados obtenidos por las investigaciones psicolingüísticas contemporáneas, nos permiten precisar que leer “no es esencialmente un proceso visual” (F. Smith, 1975); es un proceso activo de coordinación de informaciones, las que provee el texto (su estructura semántica y los recursos lingüísticos utilizados), que le otorgan características particulares que lo hacen predecible y que le permiten al lector realizar anticipaciones en la búsqueda de sentido y las aportadas por el lector (su competencia lingüística, conocimiento del tema e identificación del soporte material).

Así, durante el proceso de lectura y por medio del empleo de estrategias de predicción, verificación, completamiento de la información a través de inferencias, el lector está siempre centrado en obtener sentido del texto. Como señala Goodman: “La lectura es un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender” (op.cit., p.24).

Desde la misma concepción de lectura, Mirta Castedo e Isabel Solé, aportan:

Leer es construir significados en interacción con un texto escrito, tanto cuando se lee en forma directa como a través de la lectura de otros sujetos. El lector se enfrenta a un texto para obtener de él significado. Mientras lee va construyendo y reconstruyendo para ir acomodando la información nueva. Leer, pues, no es un proceso unidireccional y pasivo que va del texto al individuo. El lector tiene, debe tener, una participación activa porque no recibe únicamente, sino que participa en la elaboración del significado del texto. (Castedo, 2000)

En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura. (Solé, 1992)

El rol activo del lector en el proceso de búsqueda de sentido que todo acto de lectura constituye es también el eje de lo que se conoce como “teorías de la recepción”. Uno de los teóricos de la recepción, Wolfgang Iser (1987), considera que en el texto los enunciados se conectan entre sí de diferentes maneras para formar unidades significativas de nivel superior, reveladoras de una estructura compleja, que dan lugar a totalidades como pueden ser un cuento, una novela o una teoría científica. De ese particular entrecruzamiento surge el objetivo semántico pretendido por el autor. Pero este resultado no se consigue en el texto sino en el lector, que es quien activa las correlaciones de los enunciados, poniendo en juego su creatividad y sus saberes.

Ahora, ¿qué particulariza la lectura literaria, objeto de nuestra investigación? Según Iser, en los textos literarios abundan las variantes inesperadas y los implícitos, que hacen que el texto se expanda en múltiples posibilidades y que requiera de un lector activo, creador. El lector solo obtiene satisfacción cuando pone en juego su productividad, ya que lo no dicho estimula la auténtica participación productiva en la lectura. Es la vaguedad del texto –lo que no se dice, ni se explica en él sino que resulta del cruce del texto y el lector- la que promueve la actividad del lector.

Sobre la lectura literaria Iser agrega algunas ideas a las que adheriría cualquier lector de literatura y que fundamentan el lugar privilegiado que la escuela le da a la literatura.

En la lectura literaria “surge una forma de participación que introduce de tal manera al lector en el texto que produce un sentimiento de que no hay distancia entre él y lo narrado...” (Iser, 1987). La lectura es una posibilidad especial de acceso al conocimiento y a la experiencia de un mundo ajeno. El lector interioriza en el proceso de lectura ideas ajenas. “Texto y lector no están ya frente a frente como sujeto y objeto...” Si el lector mientras lee piensa los pensamientos de otro sale temporalmente de sus disposiciones

individuales pero cuando vuelve a ellas ya no es el mismo. La experiencia de lectura lo transformó. Por este camino, la lectura literaria muestra su capacidad cognoscitiva, su posibilidad de convertirse en medio de conocimiento.

Algunas de estas ideas fundamentan nuestro interés en que los niños que participaron de la investigación atravesaran una experiencia de lectura literaria.

Vamos a sostener, además, que no se es lector sólo cuando se lleva a cabo la lectura en forma autónoma sino que escuchar a otros leer –es decir, la lectura en voz alta- constituye una valiosa contribución en la formación del lector. Como práctica social tiene una larga historia. Es interesante el dato que aporta Alberto Manguel (1999) que ya en la Cuba todavía española, la lectura en voz alta llegó a constituirse en un medio relevante para la alfabetización de los trabajadores del tabaco y la conciencia revolucionaria. Dice Manguel que “...disponer de alguien que les leyera, como descubrieron los cigarreros, les permitía compaginar la actividad mecánica y monótona de enrollar las aromáticas hojas de tabaco con aventuras que podían seguir, ideas que considerar, reflexiones que hacer suyas” (p.156).

Sabemos que el que participa como oyente de este tipo de actividad de lectura también está leyendo, en el sentido de que ejerce una amplia actividad cognitiva que le permite construir el sentido del texto a través de la lectura de otro. Comienza a entender que leer es dar sentido a un texto en forma significativa, es un proceso de construcción de significado. En el ámbito escolar, también este modo de leer tiene una larga tradición, ya que, prácticamente hablar de lectura en la escuela es hablar de lectura en voz alta. Durante el siglo XIX y buena parte del XX, la práctica escolar de leer a los niños en voz alta está vinculada a la correcta entonación y pronunciación, que se considera paso previo y fundamental para la comprensión de lo escrito (Viñao, 2001). Además de garantizar – agrega Emilia Ferreiro (2001)- la “correcta” interpretación y sostener el control social sobre ella.

Aunque no ha sido así a lo largo de la historia, en la perspectiva adoptada en esta investigación, leer es siempre comprender y en el proceso está en juego un importante esfuerzo cognitivo que hace el lector para interpretar el texto, también en la práctica de lectura en voz alta. De hecho, las propuestas curriculares la presentan como una de las modalidades de lectura a llevar al aula. Los niños se acercan a los textos mediados por un

adulto competente que promueve la interacción (entre él y los niños, entre ellos como pares) y permite que de esta manera accedan al contenido de los textos y a las particularidades del lenguaje escrito. Cuando es el o la docente quien lee a los niños, actúa como un lector experto y enseña poniendo en escena su propia práctica: interrumpe la lectura para generar algún comentario, no sustituye palabras para facilitar la comprensión, a veces vuelve sobre determinados fragmentos que generaron interpretaciones dispares, etc.

Por lo dicho, los procesos de desarrollo del lenguaje oral y escrito y el acceso a la cultura letrada pertenecen al ámbito de las prácticas sociales, culturales e históricas. Hablar, escuchar y leer son prácticas sociales que se aprenden en interacción con otros y es en este espacio interactivo donde se aprende el lenguaje y se amplía el conocimiento que de él se tiene. La escuela entonces tiene la responsabilidad de plantear situaciones didácticas que se correspondan con dichas experiencias humanas y que les permiten a los niños participar en eventos de lectura mediante las que ponen de manifiesto su capacidad de reflexión y aprendizaje lingüístico y lector.

En el diseño de la propuesta que es eje de nuestra investigación asumimos la necesidad de organizar situaciones de aula que, de cierta manera, reproduzcan las condiciones en las que se realizan los actos de lectura en la vida social. Es decir, son las prácticas letradas, en este caso lectoras, las que se constituyen en la escuela en situaciones didácticas.

1.4.2. Por qué narraciones literarias

Como ya señalamos, esta investigación se propone indagar qué influencia tiene para el aprendizaje lingüístico y lector en un grupo de niños sordos el contacto con textos narrativos literarios: cómo usan y qué desarrollo de sus posibilidades comunicativas en la lengua de su comunidad se observa a través de su interacción con los pares y con el docente; qué comprensión de las historias presentan, qué saberes sobre la narración llevan a las situaciones de lectura y qué aprenden en ellas. Son estos algunos interrogantes que nos hacemos cuando proponemos una situación de enseñanza que reconoce la adquisición del lenguaje de señas y la importancia de la comunicación temprana entre docentes y niños sordos.

¿Por qué elegir y privilegiar la narración? Definimos la narración como un acto de lenguaje, como una de las formas de que dispone el ser humano para organizar su experiencia, para representarse el mundo, para transmitir información y para relacionarse con quienes lo rodean (Ruiz Bikandi y Tusón, 2002).

Sin narración no sería posible un mundo humano: no existiría vida humana sin historia, sin mito, sin drama, pero tampoco sin recuerdo, sin interpretación, sin proyecto; todas estas son actividades y productos de la comunidad humana, posibles sólo porque existe la narración. La capacidad de contar se construye precozmente en la mente de las niñas y los niños, sin necesidad de enseñanza específicas, sino más bien favorecida por la interacción con los otros. (Pontecorvo, 2009)

Entonces y en primer lugar, elegimos la narración por esa capacidad que tiene para hacer comprensible la realidad: al narrar, al organizar temporal y lógicamente hechos que de otro modo serían caóticos, los comprendemos y les damos sentido. Esto les sucede tanto a los individuos como a los pueblos. Los individuos organizan su experiencia en sus relatos de vida o en sus autobiografías; los pueblos, en sus relatos históricos. Entendemos que los niños aprendan a narrar –y pusimos en acción este concepto con los integrantes del grupo investigado-, a partir de leer narraciones y de hablar con otros acerca de las mismas.

La narración es mucho más que una modalidad discursiva: es una modalidad de funcionamiento cognitivo, una de las formas como el hombre organiza y da sentido – mediante el lenguaje- a lo que sabe, a lo vivido. Así lo expone Jerome Bruner (1988), desde la psicología cognitiva, cuando afirma que hay dos modos de funcionamiento cognitivo, dos maneras distintas de pensar complementarias¹⁵. El mismo Bruner avanza, más adelante, sobre la idea de que esto se aplica también a las historias imaginadas, es decir al relato literario: “... intento afirmar que la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos de realidad” (Bruner, 2003).

¹⁵ El otro modo de organización de la experiencia humana fundamental, según Bruner (1988), es la argumentación.

Nos encontramos aquí con un concepto fundamental del campo de la literatura: el concepto de *ficción*. Los niños de esta investigación leerán textos ficcionales, es decir, narraciones literarias en las que aparecen otros mundos posibles. Esos mundos –desde la concepción de la ficción con la que nos manejamos- no son ni falsos, ni mentirosos. Constituyen un “desarrollo de posibilidades de la realidad” (Ricoeur, 1996). Así, la ficción tiene un modo de producir sentido que surge de la coexistencia de lo real y lo imaginario en “lo posible”¹⁶ y en esto consiste la dimensión epistemológica de la lectura literaria: nos permite acceder a “otra de las maneras de ser de las cosas,” ya que no vivimos en una realidad, sino en muchas. A través de la lectura literaria conocemos lo que de otro modo no conoceríamos.

La fuerza educativa de la literatura radica precisamente en que facilita formas y materiales para que las personas amplíen sus posibilidades de recurrir a imágenes, personajes o mitos de origen literario para hallar modos de verbalizar y dar forma a sus propios sueños y perspectivas sobre la vida. Permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena o distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara por primera vez para ampliar su comprensión o disfrute. (Colomer, 2001)

A este recorrido a través del que intentamos construir un marco teórico sobre la narración para nuestra investigación, Paul Ricoeur (1996), desde un paradigma hermenéutico, le aporta el concepto de *inteligencia narrativa*, con el que nombra a un saber cultural – común a todas las culturas- que adquirimos en tanto integrantes de una comunidad cultural por nuestra frecuentación de narraciones. Ricoeur afirma que no seríamos capaces de comprender una narración ni los teóricos de establecer un modelo o una teoría sobre ella si no dispusiéramos de este saber, que es cultural (Pampillo, 2004).

También desde este concepto de saber cultural y adquirido vamos a observar y analizar los intercambios que hagan los integrantes del grupo de niños sordos a partir de la lectura de narraciones literarias. ¿Qué frecuentación de narraciones evidencian? ¿Qué indicios

¹⁶ En la serie de Elmer, los animales hablan, lo que es imaginario, pero se enfrentan a situaciones que los lectores podemos reconocer como propias de la realidad conocida. Lo que les pasa a esos elefantes protagonistas de la historia no nos deja indiferentes a los humanos por ese juego de realidad e imaginación, de ocultación y revelación, que nos permite conocer otra realidad posible.

dan de su conciencia narrativa? ¿Qué posibilidades de reconocer la estructura narrativa básica manifiestan después de escuchar la lectura de una narración literaria? ¿Qué expectativas respecto de las conductas de los personajes pueden verbalizar?

Ya desde muy corta edad los niños y niñas poseen muchos conocimientos sobre la narración de historias. A los dos años la mayoría de ellos usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales, etc.). Es un claro indicio de que a los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, y ese conocimiento se desarrollará hasta el reconocimiento de las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles. El progreso gradual del conocimiento sobre las características formales de la historia se produce en dos líneas principales: la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes. (Colomer, 2001)

Los aspectos teóricos hasta acá señalados nos permiten definir y recortar elementos fundamentales del acto de narrar: su valor como modo de organización de la experiencia; como posibilidad de conocer y comprender el mundo; como acto a la vez individual y social. El concepto de ficción (en la narración ficcional literaria) le suma a estos rasgos de la narración la idea de ampliación de la experiencia: la capacidad cognoscitiva de la ficción ligada a la construcción de otros mundos posibles, es decir, a la posibilidad de conocer otros modos posibles de ser de las cosas. En esta línea, amplía Colomer, las narraciones infantiles ofrecen además la posibilidad de familiarizarse con las distintas voces que enuncian el relato "...haciéndoles adoptar distintas –y a veces simultáneas– perspectivas sobre el mundo (omniscientes, íntimas, distanciadas, burlescas, admirativas, etc.) y acostumbrándoles al uso de registros y formas lingüísticas muy variadas" (2005, p.81).

Dando un paso más en lo expuesto hasta aquí, si ponemos en escena al lector, el destinatario del acto de narrar, podemos preguntarnos: ¿Qué le pasa cuando lee? ¿Qué efectos provoca el texto en él? ¿Qué grado de participación le pide el texto? ¿En qué medida descubre los recursos del lenguaje, las estrategias discursivas que usa el escritor para provocar miedo, tristeza, risa, sorpresa? Preguntas que un lector debería poder

contestar: ¿Por qué me gusta un relato? ¿Qué me gusta del relato? ¿Por qué lo recomendaría? ¿Qué opino de este libro?

1.4.2.1. Narración y paradigma lingüístico

Pero hay otros marcos teóricos para pensar la narración. Desde un paradigma lingüístico, el análisis estructural del relato intenta aplicar al discurso narrativo un modelo de análisis lingüístico. Es un modelo que piensa la narración como texto y que tiene un innegable valor descriptivo. Como veremos, nos permitirá elaborar categorías de análisis de las interacciones orales -entre una docente y un grupo de niños sordos- objeto de nuestra investigación.

En efecto, en el siglo XX se desarrollaron estudios del género narrativo centrados en el análisis de la estructura interna del relato. El modelo de análisis surgía de la lingüística estructural (de Saussure, 1945) y de sus desarrollos posteriores. El término “narratología” denomina a todas esas teorías de la narración que pusieron el foco en la estructura interna del discurso narrativo: Barthes (1966), Todorov (1966), Genette (1966, 1972, 1983). Detrás de los modelos de análisis contruidos en esta época hay un afán y una pretensión científicista, pero han ofrecido y siguen ofreciendo la posibilidad de describir lo que tienen en común todos los relatos: una estructura susceptible al análisis. y la narratología- ofrece un marco teórico del que es posible derivar categorías de análisis de las interacciones verbales del grupo de niños lectores de narraciones literarias de nuestra investigación.

En esa estructura narrativa es posible reconocer niveles: la *historia*, es decir, el conjunto de hechos narrados; el *relato*, el discurso oral o escrito que los pone en palabras y la *narración*, la acción verbal realizada por un narrador que convierte la historia en relato.

La *historia* (qué se cuenta) comprende la secuencia de hechos relacionados temporal (uno detrás de otro) y causalmente (uno a causa de otro) que se narran. Dentro de la historia, los núcleos narrativos corresponden a las acciones principales, los verdaderos nudos del relato, los que -a través de una constante transformación- permiten el avance

de la acción y van dotando de identidad a los personajes¹⁷. Pero es el lector el que tiene la tarea de reconstruir la historia, ya que no siempre los hechos aparecen en un orden cronológico y a veces se narran hechos que suceden simultáneamente. Los otros elementos de la historia son las informaciones que se dan sobre el espacio, los personajes –que se describen como actantes, por lo que hacen y no por lo que son-, la época o el momento en que suceden los hechos.

El *relato* remite al modo como se cuenta esa historia; es el texto que le llega al lector, es el modo en que este toma conocimiento de la historia. En los cuentos, el orden en el que se narran los acontecimientos de la historia puede variar. El relato supone así una serie de decisiones del autor; por ejemplo:

- en relación con la *focalización* o el *punto de vista* que se elige para narrar: cuando se presentan acontecimientos siempre se lo hace desde una cierta concepción, se elige un punto de vista, una forma específica de ver las cosas;

- respecto de la *temporalidad*, que es un aspecto fundamental de la narración: los hechos de la historia pueden ser representados en el discurso de muy distintas maneras. En primer lugar, el narrador puede respetar el orden cronológico o distorsionarlo. El relato puede volver atrás, a contar hechos sucedidos con anterioridad al punto en que se encuentra la historia (retrospección). O hacer anticipaciones y adelantar informaciones sobre hechos que todavía no sucedieron. También se relaciona con la temporalidad el ritmo narrativo, es decir, con el tiempo (o la cantidad de palabras o de líneas del texto) que el narrador le otorga a los hechos que narra: los resume, les otorga un tiempo similar al que tuvieron en la historia, los detiene mediante la inclusión de descripciones o comentarios, hasta puede omitirlos.

Finalmente, la *narración* pone en escena el acto de narrar, en el que alguien se constituye en la voz narrativa que cuenta la historia. La elección de una primera o una tercera persona para el narrador, más que una elección entre dos formas gramaticales es una consecuencia de la decisión de hacer contar la historia por uno de sus personajes o por

¹⁷ Por ejemplo, el cuento de Satoshi Kitamura *¿Yo y mi gato?* presenta una historia que desde el inicio propone, en la voz del narrador en primera persona, el desafío de comprender el juego de transformaciones de los dos personajes principales: Nicolás, el niño y Leonardo, su gato. Esta mutación constituye el eje central de la historia que el autor va presentando mediante el relato de múltiples peripecias que atraviesan ambos protagonistas en un cuerpo ajeno.

un narrador ajeno a dicha historia. Esa voz narrativa cede la palabra con mayor o menor frecuencia a los personajes. De ahí la mayor o menor presencia de diálogos.

Aspectos lingüísticos de la narración

Como se verá más adelante, ciertos aspectos lingüísticos de la narración -que analizaremos en las interacciones orales de los niños con la docente- nos permitirán hacer algunas observaciones que consideramos interesantes. En efecto, en la narración, tanto real como literaria, se combinan elementos lingüísticos específicos que no están considerados en los marcos teóricos que desarrollamos hasta aquí. Esos elementos son parte de un análisis microdiscursivo. Nombramos algunos:

- Los *verbos de acción*: la diversidad de las acciones humanas exige una diversidad léxica, en especial léxico verbal.
- Los *tiempos verbales*: la narración supone usos verbales particulares. Por ejemplo, la alternancia del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto del modo indicativo, para marcar planos de la narración (el primer plano de las acciones fundamentales y un segundo plano: el de la descripción o del comentario).
- Los *marcadores y conectores temporales o causales* (adverbios, conjunciones, locuciones) que marcan las relaciones entre los hechos o que organizan el avance narrativo. (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 272)

1.4.3. Leer con otros: ampliación de los sentidos construidos individualmente

La lectura en voz alta en la escuela constituye una verdadera experiencia comunicativa porque se da en un contexto donde los niños, motivados por lo que acaban de escuchar, tienen oportunidad de hablar y participan activa y entusiastamente, compartiendo sus opiniones e interesándose por los comentarios de los otros. El intercambio posterior a la lectura de textos literarios permite profundizar la interpretación, ya que la comprensión individual de la historia se ve enriquecida y ampliada por el aporte de todos. Así lo señala Colomer (2002) al referirse a la lectura compartida y al espacio de encuentro y colaboración entre lectores en el aula:

...favorece la implicación del lector, permite enlazar la historia escuchada con su visión del mundo, establecer relaciones entre muchas lecturas, beneficiarse de las interpretaciones (coincidentes o no) de los otros compañeros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor, conformando una comunidad de lectores no sólo en un sentido horizontal con los libros y lectores de hoy, sino en un sentido vertical conectándose con la tradición cultural y con otras prácticas culturales.

El valor de esta práctica social reside entonces no sólo en la formación del lector sino que promueve la relación con los otros, favorece la apropiación de la cultura escrita y contribuye al aprendizaje y ampliación del lenguaje en una situación con claros propósitos comunicativos. Leer obras literarias y hablar con otros sobre las obras leídas permite a los niños acercarse a una de las formas particulares del lenguaje escrito y favorece el desarrollo lingüístico, mediante el conocimiento de las formas del lenguaje propias del relato (discurso narrativo). Compartir con otros la lectura permite además que cada lector se beneficie al considerar aspectos del cuento en los que no había pensado o que le pasaron inadvertidos; elementos todos que enriquecen la comprensión del texto. Por último, la necesidad de exponer opiniones y de compartirlas con otros promueve la producción oral de enunciados cada vez más ajustados, desde una atenta preocupación por el destinatario.

Así, al resaltar el lugar que ocupa la conversación en la vida de los lectores, Aidan Chambers (2007), sostiene que un lector variado, rico en lecturas diversas, amplía su recepción de las obras y pasa a ser lector de un mundo “redondo, plural, dispar y polifacético”. Agrega además que todo lector está siempre influido por lo que otros dicen y comparten acerca de lo que se ha leído. Es así que, en el desarrollo de una conversación sobre un libro, el autor distingue tres aspectos que los lectores comparten:

-El entusiasmo por lo que acaban de leer que se manifiesta en la expresión de aquello que les ha gustado o no de la historia.

-Los desconciertos o dificultades, aquello que les ha resultado complejo de entender.

-Las conexiones, es decir el reconocimiento de los patrones formales de la historia.

A lo largo de este capítulo hemos sostenido un eje a la vez conceptual y didáctico: nos preguntamos acerca de qué es leer y sobre la importancia de leer textos narrativos

literarios en la escuela como una práctica social y cultural que va más allá de impartir conocimientos, pues constituye un modo de aprender acerca del lenguaje, contribuye a la apropiación del capital cultural y a la formación subjetiva.

La relación entre los niños y niñas y los libros, hasta los seis años, se construye básicamente a través de su lectura compartida con los adultos. Buscar, seleccionar, leer en voz alta, acompañar la lectura de los niños, alimenta el patrimonio literario, este acervo de tradiciones provenientes principalmente de la oralidad; propicia la comunicación y sirve de garantía de transmisión cultural. Las familias así favorecen el placer y la experiencia del descubrimiento, la formulación de interrogantes que despertarán su imaginación y su inteligencia, ayudándoles a descubrir la realidad y a asumir su historia y las peculiaridades de su cultura. (Merino Risopatrón, 2011)

En relación con el grupo de niños que nos ocupa en esta investigación, aporta lo que en este sentido expresa Carlos. Sánchez (2012), especialista venezolano en lectura y escritura en niños sordos, quien sostiene que la escuela (de sordos) tiene en sus manos la posibilidad de revertir la situación en la que se encuentran la mayoría de los niños sordos hijos de padres oyentes en cuanto al dominio de su lengua natural. Dicho investigador sostiene la relevancia de que adultos sordos lean en lengua de señas cuentos a los niños de manera que el vínculo con el libro y con otros lectores, enriquezca y amplifique el conocimiento de sí mismos y la comprensión del mundo.

CAPITULO II

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema

Si bien en los últimos años la educación del sordo ha reconocido a las lenguas de señas como lenguas naturales que cumplen, como toda lengua, las mismas funciones en el desarrollo del lenguaje y en la cognición de los niños, aún hoy, en la mayoría de las escuelas de sordos, están vigentes concepciones que analizan los escasos logros escolares desde una perspectiva que pone en duda la educabilidad¹⁸ de los sujetos bajo la presunción de una carencia individual debida a su imposibilidad para expresarse oralmente. Se llevan a cabo entonces prácticas escolares que simplifican o distorsionan los saberes para su aprendizaje y sitúan al niño sordo en una zona que limita su posibilidad para comunicarse y desarrollar su inteligencia al igual que los oyentes. No obstante, sabemos que, como lo señala C. Sánchez:

[...] un niño sordo, en contacto con una lengua de señas, en las mismas condiciones en las que un niño oyente está en contacto con una lengua oral, podría desarrollar todas las competencias que desarrollan los seres humanos en las áreas del lenguaje y de la inteligencia, siendo ésta la única oportunidad que tienen los sordos prelocutivos de dominar plenamente una lengua y desarrollar la inteligencia. Por consiguiente, no cabe otra opción que la de darles todas las posibilidades para que adquieran la lengua de señas, en las mismas condiciones en que los niños oyentes adquieren su lengua oral. (2014, p.5)

Ahora bien, la mayoría de los niños sordos que ingresan a la institución escolar provienen de hogares oyentes que desconocen la lengua de señas, lo que los coloca desde un inicio en una situación de deprivación comunicativa con su entorno primario ya que carecen de

¹⁸ Como señala Baquero, R. (2001) el problema de la educabilidad puede ser analizado desde dos grandes posturas: una visión clásica que expresa un problema que portan los sujetos a título individual; o una segunda postura que la concibe como resultado de la interacción entre el niño y la escuela; en esta perspectiva se la piensa como la *delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas* (p.72). Es claro que las prácticas educativas vinculadas a los sordos están en consonancia con la primera acepción de educabilidad mencionada.

un contexto que les permita naturalmente apropiarse de su lengua. Por lo tanto, su casi nula utilización de la lengua de señas y la inserción en una escuela que lo recibe con un fuerte interrogante respecto de su capacidad para aprender, dan por resultado una pobreza en sus habilidades comunicativas y en su discurso narrativo que derivan en un escaso rendimiento académico. En palabras de V. Burad (2012:3): “Todo esto ubica a un altísimo porcentaje de la población sorda en una situación de asimetría social, de desigualdad, de discriminación negativa o arbitraria, de ciudadanos de segunda categoría, frente al colectivo oyente”.

Como se ha señalado en capítulos precedentes, sabemos por numerosas investigaciones que los hijos sordos de padres sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura semejantes a los del oyente, una identidad equilibrada, y no presentan los problemas socioafectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes (Massone, 2011). Es por ello que, para los sordos hijos de padres oyentes, la adquisición de la lengua de señas lo antes posible, en tanto herramienta esencial de comunicación y reflexión, beneficiará su desarrollo lingüístico y progreso cognitivo.

Creemos por lo tanto que la escuela tiene una gran responsabilidad en garantizar las condiciones necesarias para que los niños sordos accedan lo más tempranamente posible a su lengua natural y desarrollen habilidades lingüístico-comunicativas al igual que sus pares oyentes, aspecto que impactará positivamente en su alfabetización. Es necesario, para ello que la escuela genere un conjunto de condiciones didácticas¹⁹ que favorezcan la adquisición plena del lenguaje de señas en contextos reales de comunicación. Condiciones que, definidas en situaciones de enseñanza específicas, permitirán a los alumnos apropiarse progresivamente del lenguaje de señas en tanto genuinos practicantes del mismo.

¹⁹ En el campo de la investigación didáctica se hace referencia a aquellos aspectos que preservan el sentido del objeto a enseñar –en este caso, las prácticas sociales de lectura y escritura- y garantizan su apropiación y progreso a lo largo de la escolaridad. Como señala Delia Lerner (1994): “Reformular la concepción del objeto de conocimiento en función de los aportes lingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer y escribir en función de los aportes psicolingüísticos realizados desde una perspectiva constructivista parece ser una condición importante para contribuir, desde el diseño curricular, al cambio en la propuesta didáctica vigente en la escuela”.

El desarrollo de situaciones de lectura de narraciones literarias a través del maestro en LSA, seguidas de un espacio de intercambio entre lectores, constituye una de las situaciones didácticas necesarias para que los alumnos/as tengan oportunidades de ejercer prácticas como hablantes y lectores al compartir la lectura y comentar sobre lo leído. La participación y el intercambio en un espacio común para hablar acerca de las historias leídas favorecerá en los niños sordos la apropiación de su primera lengua y el desarrollo de habilidades comunicativas y narrativas, dará cuenta de las posibilidades de comprensión e interpretación que tienen sobre dichas historias y permitirá avanzar en los procesos de apropiación a través de la lectura del lenguaje que se escribe. Cabe señalar que estas prácticas de lectura auténtica, con textos de circulación social, motivadas por intereses reales de comunicación, no están presentes en las situaciones cotidianas de enseñanza en las escuelas de educación especial en general y en las escuelas de sordos en particular. En estas últimas, dichas prácticas parecen estar excluidas por concepciones educativas que muestran al niño como imposibilitado de entender los textos salvo que se encuentren simplificados y graduados en su complejidad a fin de facilitar su comprensión.

De acuerdo con lo señalado, esta tesis pretende indagar si la participación por parte del alumnado sordo en situaciones didácticas de lectura de textos narrativos literarios en LSA, mediados a través del maestro, promueve intervenciones en los niños que den cuenta de su capacidad de comprensión y reflexión, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y narrativas en su lengua natural en tanto prácticas de uso social.

Para ello se implementará una situación habitual de lectura de textos narrativos literarios a través del maestro seguida de un espacio de intercambio entre lectores en el cual podrán expresar el impacto personal que les produjo la historia y seleccionar alguna para su recomendación. Esta situación constituye una propuesta para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, documento común para todas las escuelas del sistema educativo provincial, independientemente de la modalidad (común o especial). Para que los alumnos sordos ejerzan prácticas como hablantes y lectores, dicha situación adopta algunas condiciones que difieren de la forma que presentan las prácticas alfabetizadoras en las escuelas de educación especial:

- ⇒ el uso de la LSA como el lenguaje que les permite comunicarse, pensar y construir conocimiento
- ⇒ la situación de lectura adopta una modalidad diferente por la presencia simultánea o consecutiva del maestro oyente e intérprete
- ⇒ los textos son presentados tal como circulan socialmente, en los portadores reales y leídos de manera completa, sin transformaciones o cambios tanto en su contenido como en el formato lingüístico de la historia.

Por lo tanto, la decisión de investigar las competencias comunicativas y lectoras de niños sordos a partir de una práctica letrada como lo es la lectura de textos literarios en la escuela, está motivada por la presencia de un amplio porcentaje de niños sordos que muestran un muy pobre desempeño lingüístico y lector. Como se ha dicho, acceder al lenguaje en tanto práctica social, requiere de la participación en un contexto social auténtico en donde su uso responde a alguno de los diversos propósitos que conducen a leer y a las condiciones de la situación específica que acrecentarán sus posibilidades comunicativas.

2.2. Objetivos de la investigación

Objetivos Generales

- Analizar las competencias comunicativas de niños sordos de nivel inicial y primer año de una escuela de educación especial a través de sus intercambios lingüísticos en el marco de una secuencia de lectura de textos narrativos literarios mediada por el maestro en LSA.
- Reconocer y sistematizar el trabajo interpretativo que realizan los niños sordos como consecuencia de su participación en actos de lectura de textos literarios auténticos en LSA.

Objetivos Específicos

- Analizar el contenido de los intercambios infantiles que dan cuenta de sus posibilidades discursivas y de sus saberes sobre la narración, a partir de la recuperación total o parcial de las historias leídas.
- Reconocer y valorar los intercambios comunicativos como fuente para la interpretación y construcción conjunta de significados.
- Analizar cómo las características de los textos (ilustración, temas, personajes, voz narrativa) influyen en el acercamiento del alumnado sordo a la cultura escrita y favorecen su desempeño comunicativo en situaciones de lectura compartida.
- Reconocer cómo las historias personales de los integrantes del grupo y sus recorridos educativos inciden en su desempeño comunicativo y lector.

2.3. Hipótesis de trabajo

Como se anticipó, esta tesis estudia la incidencia que tiene en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado sordo el desarrollo de una situación de lectura por parte del maestro seguida de un espacio de intercambio con pares acerca de lo leído. Decimos además que dicha situación contribuye a la formación del lector, al aprendizaje de la lectura y del lenguaje escrito. De esta manera sostenemos las siguientes hipótesis:

<p>Hipótesis 1</p> <p>-Los niños sordos que asisten a escuelas especiales pueden lograr un mayor desarrollo de sus habilidades comunicativas y lingüísticas a través de situaciones didácticas que promuevan la adquisición de la LS lo antes posible en situaciones “auténticas” de comunicación.</p>	<p>Nos propusimos</p> <p>-describir y analizar los intercambios lingüísticos que dan cuenta de las competencias comunicativas de niños sordos en el marco de una secuencia de lectura de textos narrativos literarios mediada por el maestro en LSA</p>
--	---

<p>Hipótesis 2</p> <p>- La formación de los niños sordos como lectores de textos narrativos literarios se verá beneficiada mediante su participación en un “espacio de auténtica experiencia literaria” que favorezca el intercambio de opiniones con otros lectores acerca de lo leído</p>	<p>-reconocer y valorar el trabajo interpretativo que realizan los niños sordos y cómo los significados construidos individualmente se ven enriquecidos y ampliados como consecuencia del intercambio con los pares y la docente.</p>
<p>Hipótesis 3</p> <p>- La exposición simultánea a ambas lenguas (lengua oral / lengua de señas) podría producir confusión o ser obstáculo para el desarrollo del lenguaje y la formación como lectores en los niños sordos.</p>	<p>-analizar si la lectura simultánea del maestro intérprete y oyente podría perjudicar la interpretación de las historias.</p>

Es esperable que en una secuencia de lectura de textos narrativos literarios, al igual que los oyentes, los niños sordos con escasa experiencia como lectores intervengan más activamente cuando los libros contienen imágenes que sostienen y acompañan el desarrollo del relato.

2.4. Diseño metodológico

Dada la naturaleza de los problemas que son objeto de investigación, el presente trabajo adopta un enfoque interpretativo y cualitativo (González Monteagudo, 2000) ya que resulta ser esta la vía metodológica más adecuada para entender una situación compleja en el campo de las ciencias sociales. Su objetivo es conocer el impacto que tiene una práctica letrada en el desempeño lingüístico y lector de los participantes mediante un cuidadoso proceso de descripción, observación y análisis.

Al interior de dicho enfoque, incorporamos una perspectiva de tipo etnográfica que remite sobre todo al trabajo de campo de orientación antropológica en cuanto intenta describir y comprender las prácticas comunicativas de un grupo humano entendiendo que ellas se

insertan en un contexto espacio-temporal definido históricamente y por la organización del ámbito particular en el que se producen (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2003; Kalman, 1999, 2003). La etnografía, en tanto conjunto de prácticas y herramientas, no es concebida como un “método” sino más bien como una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico (Rockwell, 1980, 1991).

Si bien en el análisis del trabajo didáctico las acciones de los docentes ocupan un lugar relevante, este trabajo no puede ser considerado como una investigación-acción²⁰ ya que los problemas investigados, pese a haber nacido de la observación de la práctica de los maestros, no han sido planteados por ellos mismos sino que han sido elegidos por la investigadora a partir de preguntas que surgen de las hipótesis teóricas y los resultados de propuestas anteriores, específicamente las llevadas a cabo por la organización Canales que desde el año 2011 viene desarrollando proyectos para fomentar la lectura de alumnos sordos en LSA.

Por tratarse de una investigación que surge de una experiencia de trabajo en una escuela en la que los propios docentes llevaron adelante la situación propuesta y cuyas prácticas cotidianas están alejadas del marco epistemológico vigente en los documentos curriculares, surgió la necesidad de abrir espacios de discusión y confrontación con las maestras en relación a diversos problemas involucrados en la acción didáctica. A lo largo de estas instancias, a veces previas y otras posteriores al desarrollo de la experiencia, fue necesario ir explicitando algunos problemas didácticos que no siempre eran verbalizados sino que emergieron de su acción concreta y condujeron a la búsqueda conjunta de soluciones. En este sentido, las notas registradas sobre lo acontecido en tales espacios de reflexión colectiva (dificultades, tensiones, puntos críticos del proceso) permitieron ir conceptualizando dichos problemas, conocimiento indispensable para la fundamentación de futuras experiencias didácticas. La información obtenida en esos encuentros se detalla y organiza hacia el final de este capítulo a través de un desarrollo teórico que emerge de los interrogantes planteados por las docentes.

²⁰ Vinculada a la idea del maestro como investigador, para Kemmis (1984) la investigación-acción es: “[..] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Por todo ello, si bien las concepciones y representaciones docentes no fueron objeto de esta investigación, conocer los efectos que la implementación de prácticas innovadoras tienen sobre la manera de pensar de los docentes en relación con la alfabetización del alumnado sordo, resultó ser un aspecto de relevancia en este proyecto.

2.4.1. La elección del contexto y de los participantes

2.4.1.1. El contexto: Caracterización de las condiciones institucionales en las que se llevó a cabo la situación didáctica

La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Especial N°505 del partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Los alumnos, que cursan su escolaridad en dicha institución, lo hacen en la sede o mediante proyectos de integración en los distintos niveles educativos, según el nivel lingüístico del alumno y sus saberes previos que determinan su inserción en la escuela común. La escuela es de jornada simple, ofrece nivel inicial y primario y cuenta en su planta con 190 alumnos aproximadamente, de los cuales alrededor de 50 cursan su escolaridad con proyectos de integración en escuelas de la zona. Los alumnos de sede asisten en contraturno a un taller de oralidad y los que se encuentran integrados reciben apoyo pedagógico en la institución. Desde el año 2007 la Dirección General de Educación y Cultura de la Provincia establece la educación de los sordos en su dimensión intercultural bilingüe²¹. En el 2008 se promueve la presencia de un adulto sordo con el cargo de Maestro Especial Hablante Natural de la Lengua de Señas Argentina (MELSA)²²; éstos, con su labor, “resaltan el status y desarrollo de la LSA como lengua de intercambios, de enseñanza y como lengua que se enseña”. La escuela tiene una extensa y relevante trayectoria en la comunidad educativa y social respecto de la educación de su alumnado a través del uso de la LSA y cuenta con un MELSA en cada turno.

De acuerdo a lo señalado, la escuela ha sido considerada para la investigación en base a:

- La relación investigadora – modalidad de educación especial / institución

El punto de partida en la elección de la escuela ha sido la histórica relación entre la investigadora, la modalidad y directivos de la institución. Su desempeño como docente en

²¹ Circular Técnica Parcial N°1, N°2 y N°3 – Nov. 07, Dirección de Educación Especial, DG y E, Prov. de Buenos Aires. Como señala Massone, I. et.al. (2011), el modelo propone dar acceso al niño sordo a las mismas posibilidades psico-lingüísticas que tiene el niño oyente. Será sólo de esta manera que el niño sordo pueda actualizar sus capacidades lingüístico-comunicativas, desarrollar su identidad cultural y aprender.

²² Resolución N°5296/08, Dirección de Educación Especial, DG y E, Prov. de Buenos Aires.

escuelas de la Dirección de Educación Especial y como integrante de los Equipos Técnicos Regionales de la Dirección de Capacitación en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, le permitió conocer al equipo directivo de la institución, quien generosamente le facilitó el acceso a la escuela y le permitió trabajar con total libertad en ella. De esta manera, la experiencia de la investigadora en relación a la problemática de la educación especial, resultó provechosa para la construcción del espacio de confianza necesario con las docentes y acentuó el interés y decisión de llevar a cabo una investigación en aulas de educación especial, intentando disminuir la brecha existente entre situaciones didácticas para escuelas “comunes” y para escuelas “especiales”, aspecto muchas veces resistido por los docentes de la modalidad especial.

- El contexto institucional de la EE N°505

Es una escuela que desde hace varios años adoptó la modalidad bilingüe para la educación del sordo. En este sentido promovió talleres de aprendizaje de LSA para su personal y demás miembros de la comunidad educativa; estas características hicieron de la escuela una institución pionera en el reconocimiento de la LSA como lengua natural del sordo y por ello, lengua primera en la enseñanza.

Ahora bien, este cambio de paradigma que condujo a incorporar la LSA en todos los ámbitos de la vida escolar, no se vio acompañado por una reflexión acerca de las prácticas usuales de enseñanza y es así que los escasos logros académicos después de una larga escolaridad son atribuidos a los niños por su sordera y no a dichas prácticas que podrían convertirse en objeto de análisis. En relación a ellas, cabe señalar:

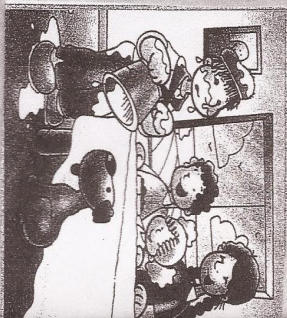
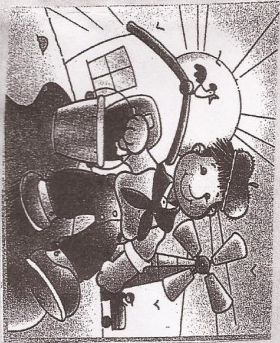
- Las actividades predominantes de lectura en las aulas se caracterizan por la presencia de textos adaptados (especialmente preparados por las docentes), graduados y sin ninguna autenticidad: es frecuente la utilización de palabras y oraciones simples acompañadas de ilustraciones, una suma de palabras e imágenes que alejan al alumnado de los actos genuinos de lectura.
- Narrar situaciones cotidianas en LSA es una práctica frecuente en la escuela. No hay situaciones de lectura de textos de circulación social y escaso contacto de los niños con libros.
- Las situaciones de lectura a través del maestro de textos literarios (auténticos y completos) están excluidas de las prácticas escolares habituales.

- La enseñanza de la lengua escrita se limita a la repetición y copia de modelos, listas de palabras y oraciones como herramienta que permita comprender la estructura de la lengua oral.
- Se evidencia una abreviación, simplificación o reducción de todos los contenidos escolares con el principal objetivo de facilitar su apropiación y comprensión. Como ejemplo de este enunciado, podemos observar la siguiente tarea en uno de los cuadernos de clase:

ADIA SUEV ESTE DE A GOSTO
 + HOY HAY S-L
 + HOY HAC BFRIO
 XHO AL S X T G FUE LA BANDERA
 X DIA MIERCOLES 24 DE AGOSTO

UNA MAÑANA COMPLICADA

FRANCISCO VIVIA EN EL CAMPO, ROTANDO DE ANIMALES SIEMPRE. DESAYUNABA JUNTOS CON SUS PADRES, PERO ESE DÍA, SU PAPA HABÍA SALIDO TEMPRANO, EN EL TRACTOR, AL MIENTRAS TOMABA EL MATE COCIDO, PORQUE LA LECHE SE HABÍA TERMINADO, PENSÓ - PAPA ESTA TAN OCUPADO QUE NO PODRÁ ORDENARME PARA EL DESAYUNO. FRANCISCO SE PUSO LA BONA, SE ATO UN PAÑUELO AL CUELLO, Y CON UN BALDE SE FUE AL CORRAL. LO VIO LLEGAR FRANCISCO LE ATO LAS PATAS, COMO LO HACE SU BALDE PARA QUE NO LE TIRARA EL BALDE. LA VACA ESTABA UN POCO SERIA, PAPA LA MIRABA VER SU TERNERO EN OTRO CORRAL. EL PEQUEÑO FRANCISCO LA ORDENÓ CON PACIENCIA Y MUCHO CARIÑO Y CASI LOGRÓ LLENAR EL BALDE. SU MADRE QUE SE POSÓ JUSTO EN LA COLA DE PACA, PACA LEVANTÓ LA COLA PARA ESPANTARLA, PERO SE LE ENCAJÓ EN LA BONA Y SOBRE EL NUDO DE UNA GALLINA QUE CAÍERBA ENQUADISIMA, MIENTRAS SECABA LAS PLUMAS DE SUS POLLITOS. FRANCISCO APARECIÓ EN LA COCINA CON EL BALDE VACÍO, MOJADO Y CANSADO. SU MADRE Y SUS HERMANOS CONSTAR TODO LO QUE LE HABÍA SUCEDIDO, FUE MUY DIVERITDO. ESTE DÍA NO COMPARTIERON LA LECHE EN EL DESAYUNO, PERO SIN MIMOS Y RISAS, MIENTRAS BEBÍAN CACAHUATAS Y RISAS.





Como esta actividad didáctica hay muchas: presentan un texto narrativo despojado de su portador como objeto social y cultural, del cual se solicita ordenar temporalmente los hechos que se relatan y ubicar y reconocer elementos de la historia, actividades que se llevan a cabo exclusivamente en el ámbito escolar. Como hemos señalado, se asume que estos niños necesitan un tipo de enseñanza que parta de textos simples en su contenido, lo que deja de lado la verdadera naturaleza del proceso de lectura y el poder del uso del lenguaje como herramienta fundamental para la comunicación (Goodman, Freeman, Serra, 1995: 19).

Esta tarea, común a muchas aulas de sordos (y de oyentes), pone en evidencia, como señala J. Kalman (2000) que:

[...] la lengua escrita no es una tecnología neutra: su presencia, uso, distribución y forma tienen consecuencias para una sociedad y sus miembros. El que unos lean y escriban y otros no, puede afectar las relaciones sociales entre los grupos; que unos lean y escriban de una manera y otros lo hagan de otra, también puede influir

en las relaciones sociales; que unos utilicen la lectura y la escritura con propósitos específicos (para promover su causa, ejercer poder, expresarse, vincularse con unos y deslindarse de otros), también tiene consecuencias en el mundo social (p.6).

De esta manera, las condiciones que promueva la escuela en la alfabetización de los niños sordos, incidirá notablemente y tendrá consecuencias en la vida de cada uno de los alumnos.

- Por último, como se ha dicho, la escuela cuenta, como parte del equipo docente, con una adulta sorda-MELSA, egresada de la institución que, de acuerdo a la normativa vigente, cumple tareas de mediación lingüística como representante de la Comunidad Sorda y acompaña como pareja pedagógica a las docentes si así lo requieren.²³ Cabe resaltar que ella presenta notorias carencias en su competencia lectora²⁴. Sabemos por los resultados de numerosas investigaciones (V. Herrera, 2007; Fernandez Viader y Pertusa, 1996) que esta situación no es casual. La población sorda adulta manifiesta un desempeño lector muy por debajo de la media de sus homólogos oyentes dado que su imposibilidad auditiva ha llevado, erróneamente, a reducir la presencia de lenguaje escrito durante su trayecto escolar bajo el supuesto de favorecer así su alfabetización.

- Relación escuela-comunidad

La EE N°505 ha sido elegida por ser una escuela pública ubicada en una zona urbana de la ciudad de Quilmes. La población que asiste a ella proviene de sectores de condición socio-económica y cultural desfavorecida. Los niños son en su mayoría sordos hijos de padres oyentes, para quienes la escuela es el espacio primero de contacto con su lengua natural. En este contexto, la escuela debe ser para ellos un necesario ámbito de apropiación de su lengua mediante la participación en situaciones variadas de comunicación en las que la LSA circule de manera habitual.

²³ Cabe señalar que por Resolución 5296/08 estos adultos sordos que ingresan a las escuelas en calidad de MELSA, en el marco de una experiencia educativa, deben poseer -como requisito de ingreso- nivel secundario, llevar adelante una formación pedagógica y asistir a reuniones mensuales de trabajo específico sobre la LSA y su enseñanza en la DEE provincial.

²⁴ Esta condición motivó su reemplazo por las docentes (oyentes-intérpretes) de la institución, como veremos oportunamente.

2.4.1.2. Los participantes

Los sujetos de la investigación son 12 alumnos que cursan Nivel Inicial (preescolar) y Primer año en la EE N°505.

Las situaciones de lectura se llevaron a cabo con ambos grupos, dado que las maestras trabajan en conjunto y no había diferencias marcadas en sus propuestas didácticas. Del grupo de 12 niños: una niña es hipoacúsica, un niño tiene implante coclear (con un año de jardín en una institución del Nivel Inicial) y otros dos tienen hermanos sordos que concurren a la escuela.

Como venimos señalando, el nivel socio-económico es bajo; muchos de ellos viven distantes de la escuela, en zona de quintas, en ambiente rural y dependen del transporte escolar. Ello trae como consecuencia un elevado ausentismo ante condiciones meteorológicas desfavorables.

El cuadro que se presenta a continuación ofrece un perfil de los alumnos participantes de esta investigación (los datos fueron recabados de los legajos escolares):

ALUMNO	FECHA DE NACIMIENTO EDAD (AL MOMENTO DE LA INVESTIG.)	DIAGNÓSTICO	PRÓTESIS AUDITIVA	PADRES SORDOS	HERMANOS SORDOS	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO	AÑO DE INGRESO A LA ESCUELA
David	25/07/04 7 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral severa de origen congénito	Audífono (2010)	No	Uno mayor que cursa 3er grado en la inst.	Bajo	2007
Ramiro	23/01/04 7 años	Ídem	Implante coclear multicanal (2007)	No	No	Medio	2009 Un año de jardín en el Nivel Inicial
Ariel	04/04/04 7 años	Ídem	audífono	No	Dos mayores que cursan la ES y una menor en el jardín de la inst.	Bajo	2007

Miguel A.	23/05/03 8 años	Ídem	audífono	No	No	Bajo	2006
Nazarena	14/02/03 8 años	Ídem	audífono	No	No	Medio	2006
Milagros	25/10/03 8 años	Ídem	audífono	No	No	Bajo	2006
Brisa	04/07/04 7 años	Hipoacusia bilateral profunda	No	No	No	Bajo	2008
Alexis	29/06/04 7 años	Hipoacusia neurosensorial bilateral profunda	audífono	No	No	Bajo	2008
Milagros	21/04/03 8 años	Ídem	audífono	No	No	Bajo	2008
Leonel	25/12/01 9 años	Hipoacusia bilateral profunda	No	No	No	Bajo	2005 - EE EN° 29 CABA 2001-EEE N° 505
Brian	05/11/03 8 años	Hipoacusia bilateral Severa	audífono	No	No	Bajo	2008
Mariano	22/01/02 9 años	Hipoacusia perceptiva profunda bilateral	audífono	No	No	Bajo	2004

En relación a las maestras que formaron parte de esta investigación, ambas son titulares con antigüedad en la escuela. Debido a que su formación docente de grado en Educación Especial no incluía la LSA como parte de su propuesta curricular²⁵, la han aprendido e

²⁵ En la Provincia de Buenos Aires, el Diseño Jurisdiccional para la Formación Docente en Educación Especial del año 2009 con orientación en discapacidad auditiva incluye desde 2do año en su propuesta curricular el

incluido para la educación del sordo en el contexto de su trabajo en la institución, sin haber realizado estudios complementarios fuera de dicho ámbito. Las docentes de la escuela en su conjunto presentan niveles muy diferentes de competencia en LSA.

Un aspecto que es necesario aclarar es que las docentes decidieron participar de la experiencia sin sentirse presionadas por la institución y era la primera vez que llevaban adelante una situación didáctica como la propuesta. En sus prácticas de enseñanza habituales pudimos observar escasa circulación de materiales escritos, situaciones de lectura y escritura de palabras convencionales y oraciones descontextualizadas y la presencia de un ambiente pobre en actos de comunicación que poco favorecían la adquisición temprana del lenguaje de señas.

El cuadro que se detalla a continuación ofrece un perfil de las docentes participantes de esta investigación:

NOMBRE Y EDAD	TÍTULO DOCENTE	CAPACITACIÓN POSTERIOR	ANTIGÜEDAD EN LA ESCUELA	COMPETENCIA EN LS
Inmaculada 54 años	Magisterio Superior con iniciación en Ed. Especial. Prof. Especializada en Discapacitados de Audición Voz y lenguaje.	Ninguna	Desde 1981	Regular
Nuria 47 años	Profesora en Educación primaria. Prof. Especializada en Discapacitados de Audición Voz y lenguaje.	Ninguna	Desde 1986	Regular

2.4.2. El trabajo de campo

El trabajo de campo tuvo en su totalidad una duración de ocho meses. La toma de datos transcurrió desde junio a noviembre del año 2011. Los primeros meses de ingreso a la escuela permitieron la constitución de un contexto de confianza entre todos los participantes de la investigación, que posibilitó llevar adelante el proyecto que requería la

aprendizaje de la LSA. El Diseño Curricular para la Formación Docente de la Dirección General de Educación Superior dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lo hace desde el año 2004.

presencia de cámaras de videograbación, instancias de preparación y evaluación, y una investigadora posicionada desde un lugar participativo desde el cual observar. En este sentido, el escenario escolar ha devenido en un contexto relativamente diferente respecto al curso cotidiano de la vida institucional.

Durante su desarrollo, se trabajó con las maestras del grado y, eventualmente, con otras docentes que colaboraron esporádicamente en la lectura de narraciones literarias. También intervino en los encuentros previos a las sesiones de lectura la adulta sorda-MELSA, quien luego de los primeros encuentros fue reemplazada para las sesiones de lectura por alguna de las maestras intérpretes, ya que una de las condiciones fue que se leyeran los cuentos en LSA de la manera más fiel posible a la versión escrita, sin adaptaciones ni simplificaciones, tarea para la cual fue necesario contar con alguien que fuese lector competente en LSA. No obstante ello, siguió participando en el grupo de trabajo a lo largo de la investigación.

Con la totalidad de alumnos/participantes de la investigación se desarrollaron tres series de lectura en voz alta con intérprete en lengua de señas de manera simultánea. Al término de cada una se conformaron dos grupos (Grupo A y Grupo B) a fin de fomentar el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de las obras leídas y posteriormente seleccionar una de ellas para su recomendación a otros compañeros de la escuela. Esta división del grupo nos permitió además recuperar y registrar con mayor detalle las intervenciones de los niños con el propósito de analizar sus competencias comunicativas y lectoras, resultado de la situación implementada. El criterio de heterogeneidad fue el que orientó la formación de grupos, en el sentido en que se incluyeran en cada uno niños que reflejasen grados de participación diferente -evidenciada en los momentos posteriores a la lectura con el grupo total- y además que estuviera garantizada la presencia de alguno de los niños cuyo desempeño lingüístico fuese más fluido por tener hermanos sordos. Por otro lado, el hecho de conformar dos grupos reducidos favoreció la interacción entre los propios niños y con las maestras.

Así, los grupos quedaron constituidos de la siguiente manera:

GRUPO A	GRUPO B
Brisa	Mili
Ramiro	Ariel
Alexis	Milagros
Leonel	David
Nazarena	Brian
Miguel Angel	Mariano

2.4.2.1. La negociación y la construcción de un espacio de reflexión

En primera instancia, es de destacar la predisposición y la capacidad de emprender nuevos desafíos de las maestras. Si bien siempre hubo gran apertura para cambiar modalidades pedagógicas y didácticas en función de colaborar con el plan trazado por la investigadora, desde los primeros encuentros surgieron preguntas, dudas e incertidumbres sobre la posibilidad real de los niños respecto de su motivación y participación en la experiencia. Este aspecto resulta absolutamente esperable, señala Nemirovsky (2001), cuando se trata de experiencias vinculadas a la formación docente en relación con la didáctica de la alfabetización, que asumen perspectivas teóricas que difieren de la de los participantes. En palabras de la autora: [...] “implica para los participantes poner en cuestionamiento las propias hipótesis; es decir, cuando sus conceptualizaciones son prácticamente divergentes de las sustentadas en la formación y, por lo tanto, ello exige convertir en objeto de análisis afirmaciones sustentadas desde siempre” (p.54). Esto condujo a desarrollar reuniones regulares con las docentes, anteriores y posteriores a cada sesión de lectura, de manera sistematizada, que contribuyeron a la construcción de un espacio colectivo, propicio y amigable, para la reflexión y el análisis de sus prácticas usuales.

Estas reuniones permitieron poner en discusión aspectos relevantes en la educación del sordo tales como: ¿son las condiciones de enseñanza tradicionales en la escuela de sordos las más propicias para que se acrecienten las competencias lingüísticas, comunicativas y lectoras de su alumnado?, ¿las dificultades para comunicarse son

producto de la sordera o de las restricciones que el contexto escolar impone?, ¿están los niños sordos imposibilitados de comprender un texto literario? Estos interrogantes permitieron comenzar a desentrañar una serie de supuestos que fue necesario debatir durante el desarrollo de la experiencia (ver último apartado de este capítulo).

2.4.2.2. Los materiales de lectura

Los libros fueron seleccionados por la investigadora considerando tanto el nivel de la historia (qué se cuenta, el contenido) como el nivel del discurso (cómo se cuenta, los recursos expresivos), dejando de lado criterios sociales que priorizan su selección por ciertas características que responden a lo que se supone es más comprensible para un lector principiante. Es en este sentido que Colomer (1998:141), considerando que muchas veces los libros infantiles reflejan los presupuestos sociales sobre sus destinatarios, advierte que “la crítica literaria ha señalado repetidamente como rasgos propios de una mayor facilidad lectora: un argumento y una caracterización estereotipada de los personajes y situaciones, un refuerzo de la moral y de la estratificación social establecida, una fuerte cohesión del texto y una gran simplicidad del lenguaje”. Por esta razón, en nuestro caso, los libros fueron seleccionados por ser historias con personajes y temas que convocan, involucran y atrapan el interés del público infantil, ofreciendo experiencias literarias diferentes que generan a su vez distintas reflexiones e intercambios. La presencia o ausencia de ilustración fue otro aspecto que se tuvo en cuenta en su selección.

El listado completo de los libros, distribuidos por serie de lectura, puede verse en el Anexo 1. En el Capítulo 3, destinado al análisis de las respuestas infantiles, se especifican algunas particularidades de los libros que, a nuestro criterio, incidieron en los resultados obtenidos.

2.4.2.3. La secuencia didáctica implementada

Se implementó una situación habitual de lectura por parte del maestro seguida de un espacio de intercambio de opiniones acerca de la obra leída. Como hemos mencionado, la situación estuvo organizada en tres series de lectura, de manera que en cada serie se leían varios cuentos completos. Al término de cada serie se dispuso un espacio de diálogo de las docentes con cada grupo, destinado a la elección de algún texto para su

recomendación. Ello permitió que los alumnos ejercieran prácticas como hablantes y lectores, que constituyen el corpus de datos para el análisis en la presente investigación.

La siguiente tabla muestra el esquema de la secuencia de lectura desarrollada.²⁶

ITINERARIO LECTOR	
Primera serie de lectura por parte del docente CUENTOS DE MIEDO	
Espacio destinado al intercambio con el Grupo A con el propósito de recabar los datos que serán objeto de análisis.	Espacio destinado al intercambio con el Grupo B con el propósito de recabar los datos que serán objeto de análisis.
Segunda serie de lectura por parte del docente CUENTOS CUYAS HISTORIAS GIRAN ALREDEDOR DE UN PERSONAJE-PROTAGONISTA PRINCIPAL	
Tercera serie de lectura por parte del docente e intercambio posterior CUENTOS CUYAS HISTORIAS TIENEN EN COMUN UN MISMO PERSONAJE: GATOS	

Respecto de la situación de lectura a través del maestro, se llevó a cabo de manera simultánea por maestra oyente y maestra intérprete en LSA; las ilustraciones fueron mostradas durante o después de leídas las obras de acuerdo a las particularidades del texto. En relación al intercambio posterior en los pequeños grupos, la propuesta a las docentes fue que llevaran adelante un diálogo colectivo con el propósito de profundizar el sentido de las historias y no el mero relato de lo sucedido, creando un espacio semejante a lo que hacen los lectores cuando comparten impresiones acerca de la obra leída.

²⁶ Puede verse un desarrollo completo de la secuencia en el Anexo 2.

En este sentido, se intensificó el trabajo sobre las intervenciones de las docentes en los pequeños grupos para asegurar que apareciera la opinión de los niños. Se discutió y acordó la presencia de ciertas preguntas que ampliaran y profundizaran sus voces, que incentivaran a los alumnos a expresar sus opiniones, ideas, recuerdos, sensaciones. Se sugirió así que las maestras, como parte de esa comunidad lectora, compartieran también sus ideas y emociones, propusieran volver a leer para verificar o no ciertas interpretaciones, solicitaran argumentos que justificaran las elecciones, establecieran relaciones entre los cuentos leídos o con hechos de la realidad, analizaran las características de los personajes, enlazaran las participaciones individuales de manera que se vieran enriquecidas en una construcción colectiva.

Propusimos entonces que el tiempo compartido en los pequeños grupos, posterior a la lectura, fomentara el intercambio para que los niños pudieran hablar acerca de sus sensaciones, prácticas que nos permiten formarnos como lectores.

2.4.3. La construcción del corpus de datos empíricos y el procedimiento de análisis

Como ya se ha señalado, los datos provienen de la observación y el análisis de las intervenciones de los niños durante el intercambio posterior a la lectura. La recolección de la información se hizo a través de los instrumentos propios de la investigación cualitativa en general y de la etnográfica en particular. Estos son:

- Observación participante: ocupó un lugar relevante al interior del quehacer investigativo, ya que permitió registrar detalladamente las intervenciones y los comportamientos del maestro y los alumnos.
- Notas de campo: informaciones recogidas durante las situaciones desarrolladas en la escuela, incluyendo conversaciones e intercambios no grabados. Junto a la observación participante permitieron sostener una actitud reflexiva y de “ida y vuelta” para la comprensión de lo que iba aconteciendo. Las notas de campo permitieron guardar memoria sobre lo sucedido durante la investigación en terreno.

- Grabaciones audiovisuales²⁷: se llevaron a cabo en los dos pequeños grupos al término de cada serie de lectura propuesta y permitieron registrar los intercambios lingüísticos de los alumnos entre sí y con la docente. Para cada video se utilizaron dos cámaras: una dirigida a las maestras que registró sus intervenciones y otra a los alumnos que tomó sus participaciones, comentarios, actitudes y reflexiones sobre lo leído.
- Grabaciones audio: Permitieron documentar los encuentros de planificación y ajuste de las situaciones didácticas con las maestras, previas y a posteriori de cada serie de lectura y al finalizar la experiencia didáctica.

La complementariedad de todos estos instrumentos, permitió contar con un cúmulo de datos que otorgaron información profunda y completa del tema objeto de estudio. Así, el cuerpo de datos está constituido por seis videos: uno por grupo al término de cada serie de lectura, grabaciones audio y registro de observaciones. De cada video se realizó un registro resultante de la traducción del lenguaje de señas utilizado por las docentes y alumnos. Cabe señalar que para la transcripción se optó por seguir la estructura gramatical y sintáctica del español escrito²⁸ (Ver Anexo 3). No obstante, sabemos que los investigadores del área lingüística han elaborado un medio para plasmar las LS por escrito respetando su orden gramatical utilizando categorías llamadas glosas.

Con el propósito de ampliar el análisis cualitativo, se volcaron todas las interacciones en una plantilla Excel de manera que, a posteriori, los filtros del programa permitiesen visualizar el número de participaciones por serie de lectura y por niño. De esta manera, pudieron incorporarse aspectos al análisis con datos que reflejan la incidencia de su historia individual y de las características particulares de los libros en el desempeño comunicativo y lector de cada niño. Si bien esta información cuantitativa aporta a la interpretación de los datos, no constituye un fin en sí misma. Es un elemento más para poder comprender una situación didáctica concreta.

²⁷ El contenido audiovisual estuvo a cargo de los profesionales Favio López y Matías Nicolás Gallego, Técnicos en Diseño de Imagen y Sonido (UBA), miembros de la empresa StudioYuleSRL www.studioyule.com

²⁸ Para esta tarea se contó con la colaboración incondicional de la Lic. Agustina D'Angelo, intérprete de Lenguas de Señas Argentina. En la actualidad, se desempeña como Directora de Estudios y docente de Nivel Medio y Terciario en el Instituto Integral de Educación, CABA. En el ámbito privado, brinda atención psicológica a niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. Ha participado en congresos y dictado cursos de capacitación docente acerca de *Propuestas de Evaluación Alternativa para alumnos sordos, Didáctica y diversidad, El Rol del Tutor y Propuestas Didácticas para el trabajo con estudiantes sordos.*

2.4.3.1. Construcción y definición de categorías de análisis

En línea con los propósitos de esta investigación, se han construido categorías de análisis a partir de las respuestas infantiles y al marco teórico adoptado.

Los datos se analizan entonces a partir de los siguientes ejes:

1. En relación al dominio de la estructura narrativa en la recuperación de la historia:
 - los niños hacen referencia a hechos aislados de la historia y/o nombran y reconocen el contenido de las imágenes como episodios independientes
 - mencionan hechos fundamentales de la historia y establecen relaciones causales y temporales entre las acciones mostrando comprensión del esquema narrativo
 - se refieren a los personajes: sus rasgos, la intencionalidad de sus acciones

2. En relación a otros aspectos de la actuación de los niños como lectores:
 - realizan inferencias
 - abstraen el tema del relato
 - asocian el mundo del texto con experiencias vividas
 - establecen relaciones entre texto lingüístico e imagen
 - fundamentan sus gustos y elecciones

3. En relación al aprendizaje lingüístico:
 - incorporan palabras propias del discurso narrativo, por ejemplo, las que hacen referencia a las acciones de los personajes.
 - utilizan formas verbales propias de la narración
 - utilizan conectores temporales o de causa/consecuencia para relacionar hechos

2.5. Aportes y/o sentido del conocimiento a construir

Diversos factores han sido explorados en relación con la alfabetización del alumnado sordo: el grado de sordera, su momento de aparición, el género, el nivel de lengua de señas de los padres, el nivel socio-económico; pero creemos que el impacto de la variable didáctica requiere aún mayor investigación. Nos referimos con ello específicamente a las situaciones y condiciones de enseñanza que puedan contribuir al uso y desarrollo del lenguaje de señas en contextos reales de comunicación, ya que constituye la herramienta central para pensar y construir conocimientos.

Así lo expresa el Documento de Actualización Curricular del GCBA cuando compara el rol de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje con los conocimientos de que se dispone acerca de la lengua escrita (1999:1):

Formular las condiciones didácticas en las cuales es posible lograr que los niños se atrevan a tomar la palabra y puedan actuar como interlocutores activos es igualmente esencial cuando se aspira a ofrecer a todos los alumnos iguales oportunidades para desarrollarse no sólo como hablantes y oyentes sino también y ante todo como personas.

Sabemos que la LSA es un lenguaje real, con su propia estructura gramatical y como tal no solo es instrumento para la comunicación sino también para el desarrollo de las habilidades cognitivas. La experiencia muestra que la mayoría de los alumnos sordos hijos de padres oyentes, fracasan en la escuela o presentan niveles de rendimiento académico muy por debajo de sus pares oyentes, aun teniendo un potencial cognitivo similar, debido a la ausencia de un lenguaje que medie en la acción y posibilite el pensamiento; ello trae aparejados conflictos en el proceso de construcción identitaria y en el desarrollo socioafectivo.

Esta investigación pretende aportar datos que favorezcan la reflexión acerca de lo que se hace en el espacio educativo para la alfabetización del alumnado sordo con el fin de volver sobre ello, cuestionarlo y dar lugar a propuestas que profundicen la formación de hablantes, lectores y escritores. En este sentido nos parece importante señalar la relevancia de trabajar con una perspectiva socio-antropológica de la sordera y un enfoque sobre el lenguaje, la lectura y la escritura que concibe estos procesos como prácticas socioculturales.

CAPITULO III

ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. Introducción

En línea con los objetivos de la investigación, definimos como punto de partida del análisis que desarrollamos en este capítulo, la premisa de que el aprendizaje lingüístico y la mejora de las competencias comunicativas del alumnado sordo en su lengua natural constituyen propósitos prioritarios de la escuela que redundarán satisfactoriamente en su proceso de alfabetización. Como ya lo hemos señalado, la apropiación de una lengua supone un sujeto inmerso en un contexto de uso de dicha lengua y motivado por la multiplicidad de propósitos que se llevan a cabo a través de ella. Es así que esta investigación intenta dar cuenta de cómo una propuesta didáctica que privilegie la lectura compartida de textos narrativos literarios en LSA favorece no solo el desenvolvimiento comunicativo de los niños sordos sino además su formación como lectores, al introducirlos al mundo de la cultura letrada. Al mismo tiempo, tal como se expuso en el capítulo anterior, al propiciar la frecuentación de narraciones se les estará ofreciendo a los niños la posibilidad de acceder y practicar una de las modalidades discursivas que al ser humano le permiten organizar y dar sentido –mediante el lenguaje- a lo que sabe, a lo vivido.

El objeto de nuestro análisis son las intervenciones de los alumnos en esas situaciones de lectura, que ponen en evidencia además de sus posibilidades lingüísticas su formación como lectores, al hablar con otros sobre los libros leídos. Si bien constituyen una condición didáctica necesaria en las situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar, las intervenciones de las docentes no fueron objeto de análisis específico en la presente investigación.

De todos modos, nos parece relevante presentar las ideas de las maestras para poder comprender en su verdadera dimensión los datos analizados. Las notas registradas en los espacios de reflexión durante la secuencia desarrollada, nos permitieron sistematizar un conjunto de concepciones y puntos críticos en la alfabetización del sordo (modos de concebir el aprendizaje, la enseñanza y a los sujetos implicados) que, presentes en la

práctica cotidiana, salieron a la luz, integrándose sin haberlo previsto, al proyecto. Si bien no pretendíamos proponer un modelo de enseñanza, contribuir a la mejora de las prácticas de aula habituales era un objetivo implícito.

De esta manera, la investigación descrita presentó durante su desarrollo una serie de tensiones y obstáculos. La mayor parte de ellos, referidos a los contenidos de enseñanza en el aula de sordos y a su aprendizaje, estuvieron vinculados a las diferencias existentes entre la modalidad de trabajo inherente a la propuesta y las prácticas habituales de las maestras en el salón de clase. Dichos problemas aparecen en la superficie a través de las verbalizaciones y en la manera de encarar la acción didáctica por parte de las docentes involucradas. Esta circunstancia motivó la creación de frecuentes espacios de diálogo y reflexión que tuvieron por finalidad consensuar la planificación, desarrollo e implementación de la propuesta de lectura.

Se trata de maestras con bastante antigüedad en la docencia y en la escuela, con una formación inicial “oralista” que en los últimos años resultó fuertemente cuestionada ya que, producto de una profusa investigación en el campo de la sociología, antropología, lingüística y psicología, se considera que el niño sordo tiene una lengua natural, la lengua de señas argentina, y que por ello su educación debe ser bilingüe. En este sentido, la escuela en la que se llevó a cabo esta investigación fue pionera en la inclusión de la lengua de señas como herramienta para la expresión, comunicación, pensamiento y aprendizaje en el contexto de trabajo escolar y reconocida por ello en la Provincia de Buenos Aires. Se desarrollaron por entonces, en los primeros años, cursos para el aprendizaje de la lengua de señas destinados a padres y maestros y se llevaron adelante reiterados encuentros con especialistas con la intención de revisar propuestas de enseñanza.

En este contexto, se afirma entonces que el sordo tiene una lengua natural y que la escuela especial debe favorecer su adquisición. Pero, ¿cómo definir este objeto de enseñanza?, ¿a través de qué situaciones enseñarlo? Si la modalidad educativa es especial, ¿las situaciones de enseñanza difieren de las que se desarrollan en escuelas “no especiales”? Si es así ¿qué debe modificarse? Estas son algunas de las preguntas que, en el marco de las concepciones excluyentes que los docentes de la modalidad especial sustentan frente a la educación común, hacen necesario revisar las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza en la escuela especial.

El motivo de esta memoria es poder recuperar algunos de los interrogantes que aparecieron en los encuentros con las docentes sobre la situación didáctica a desarrollar en el marco del propósito general de la investigación: conceptualizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura, el Diseño Curricular como marco orientador en la definición de contenidos y estrategias de enseñanza, y planteos en relación a la educación bilingüe atravesaron esos momentos.

I. El desempeño comunicativo del niño sordo y la escuela

Yo pienso que les va a resultar complicado si les leemos el cuento sin adaptarlo antes; les va a ser difícil seguirlo. A ellos les cuesta entender, yo lo simplificaría un poco, de hecho en la escuela siempre lo hacemos, diría adaptarlos algo, para ayudarlos a entender. (Opinión de una de las maestras durante las primeras reuniones preparatorias de las secuencias de lectura)

En primer lugar, la definición del tema de la investigación vinculado al desarrollo de competencias comunicativas en el sordo estuvo motivada por el constante discurso de las docentes que manifestaban la dificultad y pobreza lingüística de los niños en la trasmisión de sus experiencias cotidianas. En sus reflexiones parecía que el problema residía en la deficiencia de los alumnos y no en las propuestas de enseñanza. Respecto de estas últimas, era evidente que el objeto a enseñar era una lengua fragmentada, empobrecida con palabras muchas veces descontextualizadas cuyo uso carecía de propósitos específicos que motivaran la comunicación; de allí que, si bien la escuela esperaba un progreso en el desempeño comunicativo de los niños a lo largo de su trayectoria escolar; no generaba las condiciones didácticas necesarias para que ello pudiera ocurrir.

Creo que les van a resultar difíciles así completos, no van a poder sostener la atención tanto tiempo. (Comentario de una maestra)

Fue necesario revisar las propuestas del diseño curricular para pensar cuál es el objeto de enseñanza en el área, qué entendemos por “estar alfabetizado” y en qué medida algunas prácticas pedagógicas generan, sin proponérselo, fracasos escolares que, en el caso particular del niño sordo-hijo de padres oyentes, se traduce en una pobre competencia lingüística producto de una escasa habilidad comunicativa. Es decir, si bien la escuela debe garantizar que el niño adquiera y desarrolle una lengua con la cual pueda preguntar,

opinar, discutir, resolver un problema, aprender, relacionarse, expresarse y vincularse con los otros; las propuestas efectivas con los alumnos en clase, parecen orientarse hacia otro objeto de enseñanza. Ello nos derivó al segundo problema.

- II. ¿Cuáles son las situaciones didácticas imprescindibles y las condiciones necesarias para la formación de los alumnos como hablantes competentes?

Lo difícil para el sordo es profundizar en la lectura. (Andrea – adulta sorda)

A partir de lo anterior, y tomando en cuenta las propuestas curriculares en el área, se propuso desarrollar la secuencia planteada que garantizaría la adquisición del lenguaje de señas en un contexto real de comunicación contribuyendo a la construcción de la propia identidad; entendiendo que la competencia lingüística es sólo una parte de la competencia comunicativa y es a través de ésta como se desarrolla la primera. Al mismo tiempo, la lectura literaria propiciaría el acercamiento de los niños al mundo de lo escrito y reduciría el déficit de experiencias con la lengua escrita: [...] *“conocer las formas de pensar la realidad, de dar forma a la experiencia, acumuladas por la literatura”* [...] *“Incorporarse al diálogo de la humanidad, al ágora de la reflexión sobre la cualidad humana y su percepción del mundo, al contacto con todas las formas del lenguaje –con todos los tipos textuales- contenidos en la literatura”* (Colomer, 2002, p.11). Cabe aclarar que el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela de sordos sigue siendo un grave problema.

...además de este curso de primero, tengo en otro turno a chicos más grandes, de 13, 14 años, la verdad es que no pueden leer el diario, ¡bah!, en realidad, les resulta muy difícil leer un párrafo siquiera de una noticia. (Comentario de una de las maestras que participaron en las secuencias de lectura)

Frente a las dificultades para la interpretación y producción de textos escritos que presentan alumnos sordos, aun con varios años de escolaridad, la escuela especial sigue demorando (y determina además cómo deber ser) su ingreso al mundo de lo escrito; como si leer y escribir fuesen habilidades a las que se accede luego de un largo proceso en el que los fragmentos se van ensamblando. Como señala D. Lerner (2001:120) *“Dos factores esenciales parecen conjugarse, en perfecto y duradero matrimonio, para generar esta versión ficticia de la lectura: la teoría conductista del aprendizaje y un conjunto de reglas, presiones y exigencias fuertemente arraigadas en la institución escolar”*.

Es evidente que considerar los problemas hasta aquí expuestos supone crear las condiciones didácticas que posibiliten la apropiación del objeto de enseñanza tal como se adopta desde el inicio de esta investigación. Según la concepción que se asuma acerca de qué lengua enseñar en la escuela, cómo se aprende y en qué medida la “escuela especial” le atribuye al sordo “deficiente” ciertas posibilidades que requieren prácticas adaptadas a esa deficiencia, será la posibilidad de generar las condiciones didácticas adecuadas. Esto nos llevó al tercer problema.

III. Qué y cómo leer. Leer y comprender ¿Lectura o narración oral?

Andrea siempre les cuenta cuentos, nosotras la vamos a ayudar. (Comentario de las maestras con respecto a la situación de lectura que llevaría adelante la adulta sorda).

Al planificar con las docentes la situación de lectura surgieron nuevos problemas, el para qué leer en situaciones significativas y comunicativas reales ya había comenzado a ser puesto en discusión. Ahora, sobre la base de considerar la interpretación de textos con otros como una capacidad imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa y como herramienta básica para la calidad de los futuros aprendizajes escolares, había llegado el momento de cambiar la lectura de textos fragmentados y de materiales adaptados, por textos reales, completos, auténticos; es decir, de incorporar la lectura de diversidad de textos de uso social en el aula. Había que hacer que los maestros abordaran situaciones en las que la lectura de textos comenzara a hacerse frecuentes; en las que los niños sordos pudieran explorar, vincularse, participar de actos de lectura y simultáneamente, preguntarse sobre el sistema de escritura. Sostuvimos así una concepción de lectura como “una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Chartier, 1999; Rockwell, 2001). Esta concepción de lectura chocaba con el obstáculo vinculado a la presencia de textos controlados para enseñar a leer y esta práctica de lectura parecía estar fuertemente vinculada a la idea de comprensión; de hecho, éste era un argumento esgrimido por las docentes para postergar la lectura de textos completos y reales.

Están más enganchados con los clásicos: La Bella Durmiente, Blancanieves; fuimos adaptando estos textos y se entusiasmaron mucho. (Opinión de una maestra)

Para las docentes, comprender parecía constituir una instancia posterior a la adquisición primera de la lectura, entendida ésta como habilidad para decodificar un texto. Al considerar que en la lectura siempre hay una búsqueda de significado por parte del lector a partir de un texto impreso, la relación entre leer y comprender cambiaba. Se tuvo que poner de manifiesto entonces que hay una teoría implícita acerca de los procesos de lectura en cada práctica de enseñanza, que conlleva además una mirada respecto al sujeto de aprendizaje. Como lo expresan Lerner y Goodman:

El uso de textos especialmente diseñados para la enseñanza de la lectura es sólo una de las manifestaciones de un postulado básico de la concepción vigente en la escuela: el proceso de aprendizaje evoluciona de lo "simple" a lo "complejo"; por lo tanto, para enseñar saberes complejos es necesario descomponerlos en sus elementos constituyentes y distribuir la presentación de estos elementos a lo largo del tiempo, empezando, por supuesto por los más simples. (Lerner, 2001, p.122)

Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto. (Goodman, 1982, p.27)

Fue necesario además establecer una distinción entre leer y narrar oralmente en función de que la práctica de aula habitual era la narración oral no la lectura. .Para introducirnos en esta discusión debatimos acerca de lo planteado en el Documento del Ministerio de Educación de la Nación dirigido a docentes de educación especial (2011, p.70). Allí se señala:

Al narrar, el narrador construye sus propias versiones de las historias, puede contarlas sin que el libro esté presente, interpreta los personajes según su percepción, puede alterar la secuencia, desviar la historia central o jerarquizar un detalle. En cambio, al leer, el lector transmite el texto tal como está escrito. Es muy importante, en el proceso de lectura, ponerse en contacto con las formas de la escritura: la lengua escrita utiliza un lenguaje diferente al lenguaje coloquial o al empleado en la narración; emplea palabras y estructuras propias y expresiones que no usamos en la conversación pero que necesitamos incorporar para comprender los textos. La permanencia de lo escrito admite, además, releer una historia y volver al texto las veces que el lector considere necesarias

para profundizar una idea, para aclararla, para reverla, o simplemente para recuperar el placer de leerla.

En la narración, las historias dependen de quien las narre o las cuente, y pueden surgir o no de los libros; durante la lectura, en cambio, el lector se pone en contacto directo con la lengua escrita, y por medio de ella, con el autor del texto.

Graciela Montes (2007) expresa que entrar “al mundo de lo escrito” es entrar al registro de memoria de la sociedad, contactarse con lo que se considera por alguna razón “perdurable” y merece quedar asentado. La autora define al mundo de lo escrito como un gran tapiz formado por la suma de los textos que circulan en la sociedad: inscripciones, graffitis, leyes, folletos, cartas, novelas... Estos textos tienen significados que se fueron construyendo con el tiempo, expresan pensamientos, dichos, frases, ideas que otros pensaron antes que nosotros y que, como dice la autora, “perduran por alguna razón”.

Por otra parte, desde el punto de vista de la alfabetización, estar en contacto con el sistema de escritura acerca a los niños a su aprendizaje. Cuando se le lee a un niño, este tiene más posibilidades de aprender a leer, toma conciencia de algunas convenciones de la escritura, sus propósitos de uso y, lo que es más importante, descubre que las palabras escritas se relacionan con las que ve en las manos del adulto que “lee en voz alta” y descubre las diferencias entre el lenguaje señado (LSA) y el escrito²⁹.

En la Provincia de Buenos Aires, desde el año 2008, las escuelas de sordos contemplan en su organización escolar la inclusión de miembros de la comunidad sorda que favorecen la comunicación de los niños y posibilitan que cuenten con modelos de lengua para el desarrollo pleno de su identidad como individuo sordo. En el caso particular de esta escuela, quien desempeñaba este rol de lector frente a los niños manifestaba dificultades para realizar la lectura de un texto completo por su escasa experiencia lectora y su propuesta era darse un tiempo personal de lectura y luego narrar lo leído frente a los niños. Al inicio de la secuencia, una de las maestras nos hace el siguiente comentario que muestra con claridad la dificultad que tenía la adulta sorda para llevar adelante la lectura: ***Andrea va a preparar la lectura, la va a estudiar y después se las va a contar.***

Hubo que recuperar entonces el propósito de esta investigación que articulaba el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños sordos mediante situaciones de lectura en la escuela, desde la premisa de que -a través de esas situaciones- ellos no sólo amplían su desempeño como hablantes en su lengua natural sino que como señala

²⁹ Moyano, A. M. (Coord.) (2011). *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos*. Ministerio de Educación de la Nación.

el Diseño Curricular para la Educación Primaria “a pesar de no enfrentarse directamente con el texto, pueden progresar como lectores porque interactúan con un adulto experimentado que ejerce prácticas de lectura y les permite acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita” (p.96). De allí que se tomó la decisión de que fuese un docente oyente intérprete en lengua de señas quien garantizara la lectura. Producto de la discusión generada, las maestras comentan:

Sí, es cierto que Andrea – adulta sorda -, como a la gran mayoría de los sordos le cuesta leer, por eso va a ser difícil que traduzca de manera rica la lectura..

Sí, está claro que narrar no es igual que leer...

Ahora bien, a partir de todo esto organizamos las situaciones de lectura de narraciones literarias pero surgió la pregunta acerca de cómo leerlas, cuál sería la modalidad de lectura que adoptaríamos y cómo trabajaríamos con las ilustraciones de los textos. Surgieron varias opciones:

- Lectura de la maestra intérprete sola.
- Lectura de la maestra oyente con traducción simultánea de la maestra intérprete.
- Traducción diferida o consecutiva: lee primero la maestra oyente y luego traduce la maestra intérprete (en este caso no es una lectura completa del texto sino por partes).

Respecto de las ilustraciones, el problema era decidir si las mismas iban a acompañar la lectura de los textos o serían mostradas al finalizar. Cabe aclarar que la secuencia incluyó algunos cuentos en los que la ilustración simplemente acompañaba el texto, enmarcándolo; otros, libros-álbum, en los cuales ampliaban y complementaban el sentido de los textos para los lectores y finalmente libros sin ilustración. Así, las situaciones resultaron diversas.

Si bien todas las modalidades de lectura pueden estar presentes a lo largo de la escolaridad, propusimos leer con traducción simultánea de la maestra intérprete, combinando texto e ilustración. Pensamos que, como es una situación frecuente en la vida social adulta de la comunidad sorda la presencia de traducción simultánea en

programas televisivos, discursos presidenciales y actos de gobierno³⁰, conferencias, actividades laborales, trámites administrativos, etc. podía también estar presente en la escuela desde el inicio escolar y evaluar si, como señalaban las docentes, significaba un obstáculo para el seguimiento de la lectura la presencia de la lengua oral y la lengua de señas en forma simultánea. ***Vamos a intentar leerles de esta manera. Pero es probable que se distraigan y no sepan a cuál de las dos mirar.*** (Maestra)

En relación al uso simultáneo de ambas lenguas en una situación de lectura, se propone acudir a lo señalado en el documento antes mencionado del ME (2011, p.69):

Una situación especial se presenta en la lectura en LSA “en voz alta”, una de las actividades habituales que realiza el docente señante y que sienta las bases del deseo de aprender a leer. Leer textos en voz alta en LSA implica la ardua tarea de traducir el texto escrito en español para expresarlo en LSA; dicho de otra forma, cambiar el mensaje de una lengua a otra con una producción equivalente en ambas lenguas.

La interpretación es un proceso lingüístico; no se trata de pasar palabras mecánicamente de una lengua a otra, sino de comprender la información y ser capaz de organizarla en estructuras lingüísticas aceptables en otra lengua. La lectura puede adquirir características diferentes según consideremos que estamos en una situación de traducción simultánea o consecutiva. La lectura simultánea (quizás se asemeje a la lectura a primera vista) demanda mayor entrenamiento de ambas lenguas; la lectura consecutiva permite preparar mejor la producción, pero el desfase temporal ocasiona la pérdida del ritmo de lectura con una caída fuerte en la atención y motivación del destinatario.

En todos los casos, la lectura en LSA requiere el conocimiento y dominio profundo de las dos lenguas y de las culturas involucradas, ya que no se trata de una traducción literal sino de una traducción que respeta las estructuras y usos socioculturales propios de cada lengua. Estos conocimientos que parecen tan obvios son los que, sin embargo, provocan tanta dificultad en los lectores sordos, por su frecuente desconocimiento del español; y en los lectores oyentes, por su frecuente desconocimiento de la LSA.

De esta manera, pasamos al cuarto problema.

³⁰ Desde el año pasado, a partir de un convenio firmado entre el Inadi y la Secretaría de Medios, todos los discursos presidenciales emitidos en Cadena Nacional deben contar con traducción simultánea en lenguaje de señas.

IV. Uso del alfabeto dactilológico, lengua de señas, lectura labial y español señado.

... muy bien! Así es. (La maestra se dirige a un alumno sordo. Luego a la investigadora), **dice David que su nombre es igual al del autor de Elmer.** (Maestra intérprete después de mostrar a los niños un libro y detenerse en los datos de su portada)

Cuando abordamos el tema de la lectura, surgió la discusión acerca de la convivencia de los diferentes recursos y códigos lingüísticos empleados en una situación bilingüe, tal la denominación de Viader y Pertusa (2007): lengua de señas, español señado, lectura labial y alfabeto dactilológico. Acordamos que todos podían presentarse en una situación de lectura en la escuela siempre que cumplieran con sus fines específicos. De hecho, la lengua de señas y la lectura labial se presentaban en la situación de lectura con traducción simultánea propuesta. El español señado, que no es la lengua natural de la comunidad sorda, ya que mantiene en su producción la estructura gramatical de la lengua española, se utilizará para la interpretación de los títulos de los cuentos³¹. Con el alfabeto dactilológico, la intérprete representa en el espacio las letras de la lengua escrita, lo utilizamos por ello para referirnos a los nombres propios (autor, ilustrador, editorial).

Hasta aquí las maestras.

Volviendo a lo enunciado al inicio de este capítulo, para el desarrollo de las competencias comunicativas, la lectura con otros en la escuela, en tanto actividad social, instala un entorno lingüístico que favorece en el alumnado sordo, con escaso dominio de su lengua natural, el aprendizaje de la LSA, en función de esas prácticas lingüísticas desplegadas en interacción con otros. En efecto, la situación de hablar con los pares y con la docente acerca de los libros, de “lo leído”, les exige ejercer -como hablantes- prácticas del lenguaje que aportan tanto a la formación lingüística como a la literaria.

Si bien gran parte de los niños sordos tienen un escaso contacto con los libros y en el ámbito escolar se les ofrecen pocas situaciones *auténticas* de lectura con otros, los datos

³¹ Burand, V. (2012) “Cuando el intérprete utiliza el español señado está realizando una transliteración. La transliteración consiste en representar los signos de un sistema lingüístico con los signos de otro y, generalmente se utiliza con el objetivo de que el enunciatario recupere la palabra original de la lengua fuente”. ¿Ineficacia en la interpretación del binomio lengua hablada-cultura oyente/lengua de señas-cultura sorda? <http://www.cultura-sorda.eu>

que surgen de nuestras primeras observaciones, ponen en evidencia un alto grado de participación del alumnado. El placer que mostraron los lectores durante el desarrollo de la secuencia resultó sorprendente.

Como ya hemos señalado, un conjunto de circunstancias abonan a ese distanciamiento de los libros y la lectura: el mayor porcentaje de los niños sordos nacen en familias oyentes y por lo tanto, dada la falta de un lenguaje común, tienen escasos intercambios lingüísticos desde pequeños. De esta manera, no adquieren una primera lengua natural (LSA) que les permita compartir experiencias, avanzando así en el conocimiento lingüístico y en su competencia comunicativa. Al trasladarse esta situación al ámbito escolar –donde, en gran parte, las propuestas de enseñanza muestran el trabajo con el vocabulario, oraciones simples, escaso contacto con distintos materiales escritos y con usuarios que muestren las múltiples y diversas acciones de lectura y escritura posibles- el resultado es que, luego de varios años de escolaridad, los niños sordos presentan un lenguaje empobrecido, fragmentado, que redundaba en un desempeño comunicativo precario. En nuestra investigación pudimos observar que -inmersos en una situación social específica en la que se habla acerca de materiales escritos, motivados por propósitos definidos compartidos con otros lectores- los niños sordos realizan intercambios comunicativos que ponen en evidencia el interés y gusto por las historias.

3.2. Algunas observaciones sobre las características de los textos literarios y sobre las historias personales de los niños: su impacto en las intervenciones infantiles

El siguiente apartado tiene la intención de compartir algunas reflexiones que profundicen el análisis de las intervenciones infantiles, específicamente en dos aspectos: en función de su relación con la particularidad de los libros seleccionados y con la singularidad de la historia personal de cada uno de los niños que participaron de la situación de lectura.

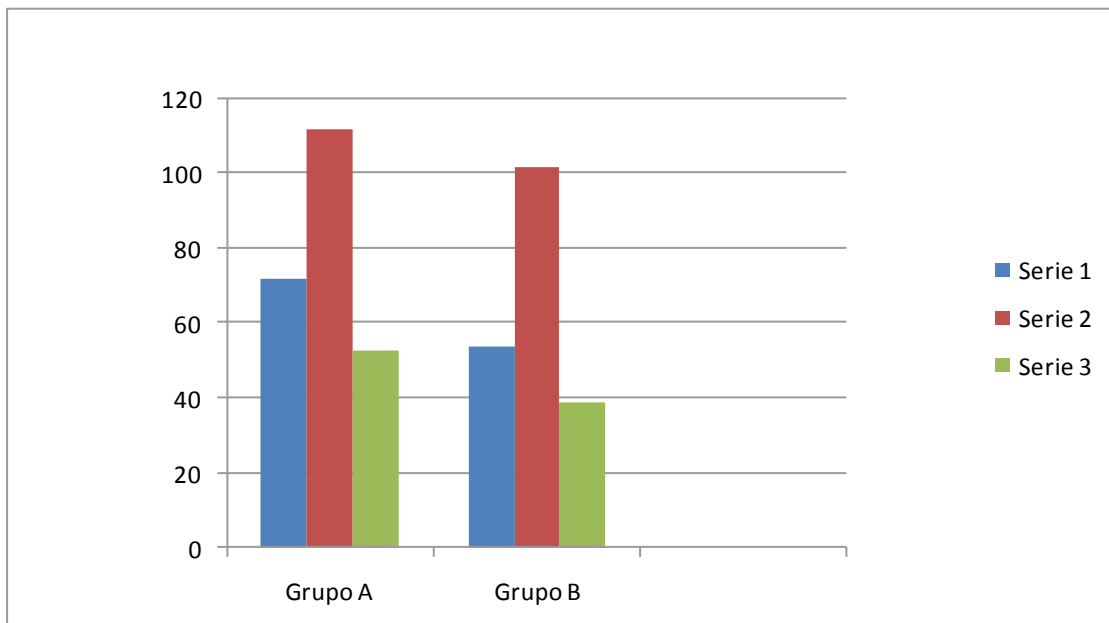
En primer lugar se hará referencia a las características de los textos: la ilustración, los temas, la recurrencia de los personajes, la voz narrativa. En segundo lugar se expondrán aspectos referidos a la situación particular de los niños sordos integrantes del grupo: presencia de hermanos sordos en la familia, niños con implante coclear, niños que han atravesado alguna experiencia en la escuela común.

- *En relación a los cuentos seleccionados*

La propuesta realizada a los niños fue “elegir uno de los cuentos leídos para recomendar a otra maestra de la escuela”, quien se lo leería luego a sus alumnos. Como ya se anticipó, los libros escogidos se leyeron en tres sesiones de lectura y se distribuyeron según alguna característica en común: el tema (el miedo), un mismo personaje protagonista de diferentes historias (el elefante Elmer) o un personaje prototípico (gatos).

Durante la lectura, los cuentos que generaron mayor participación en el alumnado muestran algunas particularidades que, entendemos, incidieron en su elección. El gráfico que se incluye a continuación permite comparar el número de intervenciones de los niños en relación a cada serie de lectura y la pregunta que abrimos es cuáles de esas particularidades son las que generaron el mayor o menor interés de los niños lectores.

GRÁFICO 1: CANTIDAD DE INTERVENCIONES. DISTRIBUCIÓN POR SERIE DE LECTURA



Grupo A: 1ra serie: 72; 2da serie: 112; 3ra serie: 53

Grupo B: 1ra serie: 54; 2da serie 102; 3ra serie: 39

En primera instancia, puede observarse que la segunda serie –libros que tienen como protagonista a un mismo personaje, Elmer- fue la que despertó mayor número de

[99]

intervenciones. Esta serie, al igual que las otras, incluía cuatro libros que mostraban al protagonista atravesando diferentes historias: “Elmer”, “Elmer y el abuelo Eldo”, “Elmer y Rosita” y “Elmer y los hipopótamos”. Según podemos ver en el gráfico, de un total de 432 intervenciones entre los dos grupos, 214 corresponden a esta serie.

Consideramos que la presencia en estos cuentos de un mismo personaje protagonista, que atraviesa, con sus emociones y sentimientos, una variedad de historias y el impacto de sus imágenes -que cooperan con el texto lingüístico y colaboran en la construcción del significado- generó en los niños una gran atracción y favoreció su activa participación durante los intercambios acerca de los libros. La relevancia de las ilustraciones los hacen más accesibles, ya que proveen un contexto que le permite al lector interpretar la información dada por el texto lingüístico; es decir, constituyen un anclaje para la representación de la historia, favoreciendo así su recuperación en niños con una escasa o nula experiencia lectora.

Como señala Colomer (2005, p.128):

La presencia de la imagen en los libros infantiles ha permitido desplazar allí distintos elementos narrativos que, de esta forma, pueden continuar presentes en la narración sin sobrecargar el texto que debe leerse. [...] buena parte de los libros infantiles actuales – a los que se ha denominado “álbumes” precisamente para distinguirlos de los habituales cuentos ilustrados- ha incorporado la imagen como un elemento constructivo de la historia, de manera que el texto y la ilustración complementan la información entre sí.

Así, los libros que despertaron mayores comentarios en las sesiones restantes fueron aquellos en los que la ilustración comparte con el texto un rol protagónico. Tal es el caso de *Miedo y Valeria y el pobre miedo* en la primera; y *¿Yo y mi gato?* en la tercera.

En el caso de *Valeria y el pobre miedo*, la imagen se encarga de mostrar la desazón e inquietud de Valeria frente al sentimiento de miedo que la atraviesa y el temor compartido con el mismo miedo, que aparece como personaje con imagen de “pequeño fantasma”. Los mismos chicos en sus comentarios hablan de “fantasmita”, aunque el texto no lo nombre así. Brisa, por ejemplo, reconoce su carácter inofensivo, al describirlo como “el fantasmita que daba miedo”.

Las imágenes que acompañan al texto presentan los sentimientos y emociones de los personajes y facilitan a los niños el establecimiento de relaciones entre los hechos de la historia, aspecto que, según Colomer, constituye una de las dificultades para la comprensión inicial de los relatos.

En otros casos, las ilustraciones presentan el espacio en que suceden los hechos y esto ayuda a los niños a representarse el contexto en el que ubicar los hechos de la historia. La ilustración inicial, previa al título, en *¿Yo y mi gato?* muestra la habitación del niño en penumbra, con los dos personajes principales –el niño y el gato– que miran la entrada de la bruja por la ventana. Junto al texto que la acompaña, esta imagen presenta un escenario que permite al lector dar significado a los hechos que sucederán posteriormente.

David, en los intercambios posteriores a la lectura, alude a esta imagen para dar cuenta de la transformación sufrida por los personajes:

El gato se durmió. El nene se durmió. Se tapó. Y la bruja vino, hizo magia y se transformaron.

Como señala Dupont-Escarpit:

Las palabras nos empujan para adelante, queremos saber qué es lo que va a pasar {...}
Las imágenes, por el contrario, nos detienen para que exploremos en más detalle las escenas específicas que ilustran. (1973, p. 71)

Los libros seleccionados, mayoritariamente, comparten también la característica de poseer relatos con secuencias narrativas sencillas; los acontecimientos transcurren en un mismo espacio común y se ordenan temporalmente de manera lineal. Estas características favorecen la anticipación y el encadenamiento de los hechos y de esta manera no obstaculizan la comprensión y el establecimiento de relaciones de causa – efecto entre las acciones narradas.

El hecho de seleccionar cuentos con estructuras narrativas accesibles y atractivas a primeros lectores no nos alejó de considerar el contenido de las historias. Así, pensamos para la primera serie, por ejemplo, en una temática recurrente en la literatura infantil que – como señala Bruno Bettelheim (1977)– se enlaza con una experiencia humana universal: el miedo. En la segunda, el reencuentro con el mismo protagonista en distintas historias

puede constituirse en explicación del mayor interés de los lectores, ya que su presencia constante les otorga certezas, familiaridad y seguridad. La última serie, en la que el gato es el personaje prototípico en las diferentes narraciones, fue la que tuvo menor número de intervenciones. *¿Yo y mi gato?* fue la excepción. El resto de los títulos de la serie de los gatos presentaba relatos más extensos y escasas o poco atractivas ilustraciones, razón por la cual no fueron los más elegidos en el espacio grupal. Quizás, el hecho de requerir un trabajo de lectura realizado en un contexto casi exclusivamente lingüístico fue el motivo.

¿Yo y mi gato? es, seguramente, el relato que presenta mayor complejidad, tanto en la historia narrada como en el modo de narrarla. Uno de los factores que determina esa complejidad en el relato es la elección de la voz narrativa. Llama la atención que, a pesar de esto, sea uno de los libros que generó mayor cantidad de intercambios.

Como señala Colomer (2005, p.132) la elección de un narrador que esté fuera del mundo narrado confiere a las historias mayor accesibilidad al lector:

Una manera de hacer más sencilla la lectura autónoma del texto es adoptar una *perspectiva externa*, en la que el narrador se limite a explicar lo que hacen los personajes y a cederles la voz a través de la reproducción directa de los diálogos.

A diferencia de lo que sucede en los otros relatos leídos (en los que el narrador no es parte de la historia narrada y, por lo tanto, cuenta en tercera persona) en *¿Yo y mi gato?* el narrador cuenta en primera persona su metamorfosis de niño en gato. En esta elección de voz narrativa está parte de la complejidad del relato. El niño se convierte en gato pero a la vez se desdobra: “Ya me había ido...” (como niño a la escuela) “...pero seguía aquí...” (convertido en gato). A partir de ahí, el niño –ahora gato- se mueve por la casa y por fuera de la casa. Hasta que retorna de la escuela, a la vez niño y gato. Todo se resuelve porque la transformación no era más que un error de la bruja, que vuelve a la casa del niño a corregirlo.

Con un narrador en primera persona y una focalización que a veces es del niño y otras del niño convertido en gato, el cuento de S. Kitamura adopta además en sus ilustraciones una perspectiva de “cámara subjetiva” (Gressnich, E. y Meibauer, J., 2010): el gato –en realidad el niño transformado- aparece, en algunas escenas, de espaldas al lector mirando lo que le ocurre al niño. Esto significa que el lector debe reconocer que quien

narra la historia es el niño en el cuerpo del gato. En nuestro caso, los niños han podido reconocer esta transformación.

En este intento de definir aspectos de los libros y de los textos que generan los intercambios más ricos y las preferencias de los niños damos un paso más: dentro de las dos series que generaron menor participación, no solo se ubica *Yo y mi gato* sino también el cuento “Una madre que tenía miedo a las lagartijas”, de Ana María Machado.

Entendemos que algo tienen en común estos dos relatos que despertaron un interés particular en los niños: ambos presentan una ruptura en la lógica de la realidad. Una metamorfosis de un niño en gato en el primero (un desequilibrio en la historia que se recompone en el final cuando el niño vuelve a ser niño) y una inversión de lo habitual en el segundo (no son las madres las que tienen miedo). Ambos dan pautas –que se agregan a las que estuvimos analizando en el apartado- de por qué canales circula el interés de los niños.

- *En relación a la historia particular de cada niño*

El gráfico que mostramos a continuación da cuenta del número de intervenciones por niño. Como puede observarse, aquellos que estuvieron presentes durante las tres series de lectura mostraron mayor participación en la primera y segunda; lo que pone de manifiesto nuevamente que las dos primeras series fueron las más motivadoras para el diálogo y la comunicación entre ellos. Seguramente, como señalamos en el apartado anterior, la menor presencia de imágenes influyó en la disminución de las participaciones infantiles.

GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE LAS INTERVENCIONES POR NIÑO

	Niños	Serie 1	Serie 2	Serie 3
Grupo A	BRISA	21	21	7
	RAMIRO	19	28	8
	ALEXIS	12	8	4
	MIGUEL ANGEL	5	8	-
	LEONEL	10	7	2
	NAZARENA	-	33	12

Grupo B	BRIAN	9	9	6
	ARIEL	17	20	21
	MILI	7	5	6
	MILAGROS	14	27	4
	MARIANO	8	12	2
	DAVID	-	28	15

Nos planteamos como interrogante si los niños con hermanos sordos, Ariel y David, muestran diferencias. En el caso de Ariel, es el que mantiene más constante sus aportes durante las tres series. Este niño tiene tres hermanos sordos, dos de los cuales cursan el nivel secundario³². David, con un hermano mayor sordo que cursa 3er grado en la EE N°505, si bien disminuye sus intervenciones en la tercera serie mantiene un nivel alto respecto de sus compañeros. Como se sabe, el hecho de que estos niños cuenten con un ambiente familiar que brinde la oportunidad de interactuar con otros hablantes naturales en LSA otorga ventajas fundamentales para entablar y sostener un diálogo de manera más fluida. Así, como hemos señalado, el adquirir una lengua desde temprano y estar inmerso en un contexto social en el que haya hablantes de esa lengua, favorece el acceso del niño a la misma y le permite expresarse y compartir experiencias a través de ella; es decir, hace posible que la utilice de una forma funcionalmente más rica. Ramiro, el niño que recibió un implante coclear (IC) a temprana edad (3 años) tuvo una buena participación en las dos primeras series y una baja significativa en la tercera. Este niño ingresa en el año 2008 al sistema educativo provincial, realizando un año de jardín en el Nivel Inicial y desde éste es derivado a la EEN°505 en el año 2009. Existe mucha variabilidad en las investigaciones relativas a los resultados de los implantes cocleares en niños³³ y ello es objeto de múltiples debates por lo que la incidencia de éste en el desenvolvimiento del niño requeriría un estudio que excede a este análisis.

Como puede observarse Brisa, Nazarena y Milagros, mantuvieron también una alta participación durante las dos primeras series de lectura. En el caso de las dos primeras niñas, sus comentarios son absolutamente pertinentes en relación a las historias leídas y

³² Los alumnos que cursan el nivel secundario, lo hacen en una ESB del distrito que cuenta con intérprete. Reciben además apoyo escolar en contraturno en la EE N°505.

³³ Para un mayor desarrollo véase "El bilingüismo y el aprendizaje" en Una mirada transversal de la sordera, COPIDIS, 2015.

favorecen el avance para la comprensión de los relatos. En el apartado siguiente nos detendremos en ellas cuando analicemos cualitativamente las respuestas infantiles. Las intervenciones de Milagros en cambio son más puntuales, acotadas, restringidas absolutamente a las preguntas de las maestras. Si bien las tres niñas no cuentan con familiares sordos, podemos inferir que el ingreso temprano a la escuela en Nazarena y Milagros, a la edad de 3 años, les permite interactuar con más naturalidad. En el caso de Brisa, las docentes manifiestan que la niña cuenta con una audición residual que le facilita su interacción con el medio.

Podemos hacer una referencia también en relación a la orientación de las respuestas en los niños. En este sentido y dada la dinámica de interacción planteada por la maestra, todos responden de manera unidireccional a sus preguntas. En el caso de Ariel, David y Ramiro, hay en ellos una mayor iniciativa para intervenir cuando la maestra pregunta a un compañero y prestan mayor atención a sus comentarios, es decir hay un aumento en el uso del lenguaje para interactuar con los pares. Como puede verse a continuación, Ariel está más atento a la conversación del grupo e interviene en dos oportunidades cuando la maestra se dirige a Mili. Podríamos decir, que hay un saber hacer propio de su hábito de comunicación cotidiano que extiende al ámbito escolar.

Maestra: *Y a vos Mili, ¿Cuál te gustó? ¿Cuál elegirías?*

(Ariel la mira y le señala los cuatro libros)

Maestra: *¿Cuál te gusta?*

Mili: *No*

Maestra: *¿No? ¿No te gusta? A Mili no le gusta nada.*

(Ariel hace la seña correcta de “nada”)

Maestra: *El de Blancanieves te gustó a vos. Estos de miedo no te gustan. ¿Por qué no te gustan?*

Mili: *Por los fantasmas*

Ariel (se dirige a Mili): *¿No te gustan los fantasmas?*

Mili: *No*

Maestra: *Ella me está hablando a mí. Espera. Dejala a ella. ¿Por qué no te gustan?*

Mili: *No*

En el caso de Ramiro (IC) también aparecen estas intervenciones. Por ejemplo cuando la maestra está dialogando con Miguel, Ramiro sostiene la siguiente conversación con Leonel:

Maestra: (Toma el libro y se dirige a Miguel) *¿Es lo que más te gustó?*

Ramiro: (le pregunta a Leonel) *¿Cuál te gustó más?*

Leonel: *No sé. ¿Ese de qué es?* (Señala el que tiene la maestra)

Ramiro: *A mí me gustó el más difícil.*

Leonel: (Señala un libro que hay sobre la mesa)

Ramiro: *No conozco.*

En relación a la calidad de las contribuciones, podemos observar que Ariel realiza comentarios que sintetizan con una organización lingüística más compleja el tema de las historias leídas Así por ej:

Ariel: El perro se duerme y lo acompaña por las dudas de que tenga miedo.

Ariel: A la mamá no le gustaban los animales. Y después agarraron, abrieron un cajón y le pusieron animales y lo cerraron. Y la mamá lo abrió y se asustó. Y después los agarró, abrazó a los chicos y los acarició.

Por lo tanto, destacamos nuevamente que los niños sordos que participan habitualmente en conversaciones con otros sordos fuera del ámbito escolar van aprendiendo, como parte de su competencia comunicativa, la posibilidad de un uso del lenguaje más rico funcionalmente que aquellos para quienes la escuela constituye el primer ámbito de interacción con otros hablantes en su lengua natural. Esto nos permite entonces resaltar la importancia que tiene la escuela como contexto indispensable para que los niños sordos hijos de padres oyentes se apropien de ella y para que todos avancen en sus prácticas como hablantes en la diversidad de usos que la lengua presenta socialmente.

Ahora bien, el desarrollo de una situación de lectura a lo largo de un período de tiempo, por sí sola, no garantiza un progreso lineal en el grado de participación de los alumnos. La presencia de un docente lector que promueva intercambios, reflexiones y vínculos entre las historias leídas es fundamental ya que genera en los alumnos mayor compromiso participativo y riqueza en sus reflexiones. Consideramos, en este sentido,

que la cantidad y calidad de las intervenciones infantiles podrían haberse enriquecido y complejizado de haber mediado un docente que generara mayor profundidad de reflexión frente a las historias.

3.3. Análisis de las intervenciones de los niños

Analizaremos en este apartado las intervenciones de los niños en los espacios de intercambio posteriores a la lectura, teniendo en cuenta las categorías definidas en el capítulo metodológico³⁴.

Como hemos señalado, generar situaciones que promuevan el comentario con otros de textos literarios incide en el desempeño lingüístico y amplía notablemente la comprensión y apreciación de las historias ya que, al contribuir con su propia respuesta al texto en un diálogo colectivo, adquiere una comprensión más profunda que la que hubiese construido de haber leído en solitario. En relación con nuestra investigación, nos ofrece información acerca de las posibilidades en los niños sordos de construir significados literarios en una propuesta de lectura e intercambio colectivo.

Nuestro análisis se centrará en ciertos ejes que darán cuenta de las posibilidades y aprendizajes de los niños:

- a. En relación al reconocimiento y recuperación de las historias. Como señala Colomer (2001) el conocimiento de la narración como un uso particular del lenguaje se manifiesta en un desarrollo gradual que va desde la mención de personajes, elementos, hechos fundamentales en términos de aspectos o episodios aislados y sin conexión entre sí, al reconocimiento de la estructura narrativa mediante el establecimiento de relaciones temporales y causales entre las acciones, llegando a incorporarlas en un esquema de progreso. Respecto de las referencias a los personajes, también existiría una gradación que va del simple reconocimiento de sus características o rasgos centrales a la identificación de intenciones o motivaciones en su conducta. Creemos importante desatacar aquí la relevancia y riqueza que presenta la lectura compartida en la construcción del

³⁴Consultar Capítulo II, p.86

significado de las historias a partir de la colaboración entre los niños y las docentes.

- b. En relación con el lugar del lector, nos interesa el análisis del comportamiento lector de los niños y del uso que hacen del lenguaje cuando argumentan o comentan con otros sobre lo leído. Las siguientes preguntas: ¿qué le pasa al lector cuando lee?, ¿qué efectos provoca el texto en él?, ¿qué grado de participación le pide el texto al lector?, ¿qué le gusta del relato?, ¿por qué lo recomendaría? contribuyen al reconocimiento de un lector activo y crítico capaz de interpretar los significados e intencionalidades en los textos. Como ya se ha señalado, leer es comprender y para ello los lectores ponen en juego una serie de operaciones y aportan elementos de sus experiencias tanto lingüísticas como de vida para construir los significados a partir de los textos literarios: hacen inferencias, abstraen el “tema” del relato, anticipan acciones de los personajes, asocian el mundo del texto con experiencias vividas, establecen relaciones entre texto lingüístico e imagen, fundamentan sus gustos y elecciones, entre otras.
- c. Por último, en relación con el aprendizaje lingüístico que ponen en evidencia los niños a lo largo de la secuencia, queremos resaltar el potencial de la lectura literaria y del intercambio para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los lectores. Nos preguntamos así: ¿de la apropiación de qué elementos lingüísticos específicos de la narración – tanto en el nivel léxico como en los usos verbales o en utilización de conectores temporales o causales- dan cuenta las interacciones orales de los niños con la docente? El análisis de estos aspectos nos permitirá hacer algunas observaciones que consideramos interesantes.

3.3.a. Reconocimiento de la estructura narrativa a través de la recuperación total o parcial de la historia narrada

- *En relación al encadenamiento temporal y causal de las acciones*

Como dijimos en el capítulo anterior, recuperar una historia supone reconocer los hechos que constituyen sus núcleos narrativos centrales, conectados –a la vez- temporal y

causalmente. La historia comprende la serie de acciones que, organizadas en una secuencia narrativa, permite llegar a un resumen de la misma.

En nuestra investigación, pudimos observar que algunos niños se centran y solo recuperan hechos puntuales del relato (hechos aislados) en tanto otros logran establecer, en general a partir de la interacción con la docente y con sus pares, relaciones temporales y causales entre los hechos, lo que les permite reconstruir la historia.

Estas últimas respuestas estarían en consonancia con las que Colomer (2013) denomina respuestas *composicionales*³⁵ en el sentido de que toman en consideración los elementos narrativos.

En el siguiente fragmento de registro, correspondiente a la segunda serie de lectura, Nazarena y Ramiro responden a una pregunta de la maestra, recuperando un hecho fundamental de la historia del libro *Elmer*. En primera instancia se podría decir que solo reconocen y nombran un hecho aislado; sin embargo, el hecho que relevan no es cualquier hecho. Ambos niños aluden a uno de los núcleos narrativos: el momento en que la lluvia devuelve al protagonista –que la había teñido- su piel colorida.

Maestra: Llueve y ¿qué le pasa a Elmer?

Nazarena y Ramiro: Se le ve el color.

Maestra: Pero ¿cómo? Llueve y ¿qué le pasa a Elmer?

Ramiro: **Llueve y cuando se moja aparecen los colores.**

Maestra: Pero Elmer, ¿cómo tenía el cuerpo?

Nazarena y Ramiro: Gris...

Nazarena: ...pero tenía muchos colores...azul...

Maestra: Gris y cambió ¿cómo? Primero tenía muchos colores y después cambió a gris, pero ¿cómo cambió a gris?

Maestra: Sí, yo veo que está de muchos colores, pero ¿cómo cambió de gris a muchos colores? ¿No le gustan los diferentes colores?

Ramiro: Cambia por gris.

Maestra: Muy bien. Se pinta de gris. No le gustaba ser de todos colores. Y ¿cómo se pinta de gris?

³⁵ Durante el proceso interpretativo y como producto del diálogo, Colomer clasifica las respuestas de los niños en cuatro grupos: las *referenciales*, en las que intentan traducir en palabras la historia explicada por las imágenes; las *composicionales*, en las que atienden a los elementos narrativos; las *intertextuales*, en las que conectan la lectura con otros textos y las *personales* en las que utilizan la proyección de sus propias experiencias en el la lectura. (2013, p.26)

Nazarena: Se cambia a gris.

Maestra: ¿Y cómo? ¿Se compró un tarro de pintura?

Nazarena: Se pinta (señala el libro).

Maestra: Antes de estar todo gris, ¿qué pasa? ¿Con un tarro de pintura se pintó?

Alexis, Brisa y Ramiro: No.

Ramiro: **La lluvia, las manchas...**

Maestra: Llovió y ¿qué pasó? (señala a Elmer).

Nazarena: **Se le sale la pintura...**

Maestra: Se le sale y otra vez está de muchos colores... ¿A quién más le gustó este libro?

Si bien podemos decir que ambos niños, Nazarena y Ramiro, infieren que la lluvia es la causa por la cual el elefante protagonista recobra su aspecto real, es Ramiro quien logra en su respuesta una organización narrativa de los hechos (temporal y lógica): llueve - Elmer se moja - aparecen los colores de su cuerpo. En esa breve estructura narrativa, los hechos suceden uno después de otro (primero, llueve; luego, Elmer se moja; finalmente, aparecen los colores) y también uno a causa de otro: porque llueve Elmer se moja...por la lluvia vuelven los colores.

Como se ve, aun en este breve registro, todo el tiempo se evidencia el trabajo de lectura que realizan los niños, que fluctúa entre la recuperación de hechos aislados y el reconocimiento de que los hechos guardan entre sí relaciones temporales y causales.

En el ejemplo presentado, aunque los niños parecen prestar especial atención a cierto momento de la historia, la maestra intenta hacerlos focalizar en un momento previo (anterior al de la lluvia que despinta al personaje), cuando el elefante decide, para no ser –o no verse- diferente de los demás elefantes, cambiar su color de piel y se tiñe de gris.

Quizás la intervención de la maestra no ayuda a volver a esa parte de la historia en el texto y profundizar en ella. La referencia a la pintura: -¿Y cómo? ¿Se compró un tarro de pintura?- aleja a los niños del sentido del texto y no favorece la búsqueda en el mismo libro del momento en el que el personaje **decide** cambiar de color y en la manera en que lleva a cabo su decisión. Ramiro vuelve a la situación de la lluvia y la maestra pasa a otro niño. Los chicos registran el cambio en el color de la piel de Elmer pero no la intencionalidad del personaje al provocar ese cambio.

Sin embargo, Nazarena es la que se aproxima más –o puede verbalizar mejor- a la comprensión de qué hizo Elmer para cambiar su color: "...movió la planta y se cayeron las uvas al piso". Siguen quedando fuera de la interpretación los motivos que llevan a Elmer a cambiar el color de su piel.

Nazarena y Brisa: Se están ensuciando...

Maestra: Y ¿para qué?

Ramiro: Para cambiar y ser gris.

Maestra: ¿A él le gustaban los colores?

Ramiro: (dice que no con la cabeza)

Nazarena: **Movió la planta y se cayeron las uvas al piso.**

Maestra: Se ensució todo y quedó gris.

Brisa: **Quedó gris. Cuando llovió se mojó todo, se le fue el gris y aparecieron todos los colores.**

Nos detenemos ahora en la intervención de Brisa, que nos ofrece un ejemplo de cómo las sucesivas intervenciones de los niños llevan a que alguno de ellos formule un enunciado más completo que sintetiza y ordena los aportes previos.

Así es como, en la interacción oral, las interpretaciones de los niños se complementan, suman y alguno de ellos logra expresar la secuencia de los hechos de la historia. Los tres niños reconocen las relaciones de temporalidad y causalidad entre los hechos, ya que logran reconstruir los momentos centrales de la historia: cuando el personaje decide el cambio a gris y luego, producto de la lluvia, vuelve a su color original. Al mismo tiempo es Nazarena quien -al utilizar la palabra "movió"- da cuenta de que el personaje, intencionalmente, hace caer "las uvas", aunque no llega a verbalizar cuál es el motivo de esa acción, ya que el núcleo central de esta historia es la necesidad en Elmer de no verse diferente al resto de su manada.

Estos fragmentos que registran las interacciones de los niños muestran cómo la cooperación logra ampliar el sentido de la historia y enriquece los comentarios. El trabajo en grupo ayuda, por ejemplo, a establecer nexos causales entre hechos que en primera instancia no pueden verbalizarse. Seguramente otras intervenciones docentes hubiesen permitido profundizar y construir explicaciones posibles respecto de las motivaciones del personaje.

En otro fragmento de registro, correspondiente al libro *Elmer y el abuelo Eldo*, podemos ver que Brisa, en su respuesta, incorpora la causalidad entre dos hechos: porque “llovía mucho”, “se escondieron”. Aunque el conector “y” no marca causalidad, es posible inferirla.

Maestra: Elmer y el abuelo estaban en la cueva mientras afuera llovía ¿de qué hablaban?

Ramiro: Que hacía frío.

Brisa: **Llovía mucho.**

Nazarena: Que estaban asustados.

Brisa: **Llovía mucho y se escondieron.**

Mariano también logra establecer esa relación.

Mariano: Elmer y el abuelo se asustaron por la lluvia y se escondieron en una casa.

Había un tigre. Y buscaron plantas para comer.

Hacemos a continuación algunas observaciones similares a las realizadas hasta aquí al considerar algunos intercambios producidos en situaciones de lectura de los relatos literarios de la serie que tiene como eje el tema del miedo y, luego, en la serie de relatos protagonizados por gatos. Las intervenciones registradas muestran cómo los niños establecen nexos causales entre las acciones de los personajes.

En la primera serie, cuando los niños leen el cuento *Una madre que tenía miedo a las lagartijas* resulta nuevamente relevante cómo el intercambio permite ampliar el significado de la historia.

Alexis: La mamá tenía miedo.

Brisa: (continúa el relato de Alexis) Había sapos y la mamá tenía miedo de que las lagartijas le saltaran al cuerpo.

Brisa: Ahí están las lagartijas. La mamá mira, ve las lagartijas y grita. Sale corriendo. La mamá se va.

En relación al cuento *Miedo*, vemos cómo también es Brisa quien avanza primero por sobre el comentario de un compañero y luego precisa, completa y complejiza su propio enunciado.

Maestra: A ver vos, Miguel, ¿cuál le recomendarías a Marisa?

Miguel: El del nene. El de miedo (señala el libro *Miedo*)

Maestra: ¿Qué es lo que más te gustó?

Miguel: El perro que come.

Maestra: El perro que se comía a los miedos. Buscá, a ver ¿dónde está?

(Miguel busca la página y señala la página 26)

Maestra (toma el libro): ¿Es lo que más te gustó? (lee la página indicada)

Brisa: **Y se le hinchó la panza. Después se caía de calor, necesitaba aire. Tenía la panza gorda.**

Maestra: También se comió los retos del papá.

Brisa: **Se comió todo.**

Más adelante, Alexis elige también el libro *Miedo* y, ante la solicitud de la maestra respecto de qué parte le gustó más, selecciona la misma parte que Miguel. Nuevamente es Brisa quien, con el enunciado “El perro comió y el nene lo abrazó”, concluye la historia de un nene que tenía miedo a todo y en la relación con un perro callejero encontró la salvación a todos sus temores.

Maestra: Eligió la misma parte que le gustó a Miguel ¿Y qué leímos acá?

Alexis: El nene que tenía miedo. Y el perro se los toma...se los come.

Brisa: Yo lo sé.

Alexis: Y el perro comió.

Brisa: **El perro comió y el nene lo abrazó.**

Respecto de la tercera serie de lecturas, el libro seleccionado por la mayoría de los niños fue *Yo y mi gato*. Este cuento, como dijimos anteriormente, presenta una estructura narrativa más compleja que los leídos hasta ahí por los niños. El núcleo central de la historia consiste en la metamorfosis del protagonista en su mascota. Sobre el final del relato, se presenta también una especie de desdoblamiento: el niño se ha convertido en gato y el gato observa lo que hace el niño. En el texto, la voz de un narrador en primera persona cuenta los sucesos, a veces como niño convertido en gato y luego, sobre el final, como gato que observa al niño.

A pesar de esta mayor complejidad de voces y focalizaciones, los niños logran reconocer el núcleo de la historia -la transformación- y con ello realizar una operación de síntesis.

Como se verá en el fragmento de registro que se incluye a continuación, tanto Alexis como Nazarena enuncian como tema del relato esa metamorfosis, aunque no la nombren así. Ariel es el que se acerca al enunciado más preciso: “se transforma” pero no dice quién o quiénes. También descubren que lo sucedido es producto de la equivocación de una bruja.

Maestra: Y a vos Alexis, ¿cuál te gustó más?

Alexis: Este (señala *Yo y mi gato*)

Maestra: El mismo que a Leonel ¿Y qué te gustó más?

Alexis: El nene miró y se asustó. La bruja. El gato y el nene que se cambian.

Maestra: Bien ¿Ya está?

Alexis: Estoy pensando. El nene miró y se asustó. Vio que había un perro que quiso pelearle y...ahí terminó.

Nazarena: Con la varita mágica, cambia al nene por el gato y al gato por el nene. Después se duerme el gato, se despierta y se asusta. Y ahí termina.

Maestra: Y después la bruja se dio cuenta de que se había equivocado...¿en qué?

David: Cuando se despierta, entra y están durmiendo. Los cambia y dice ¡Uy me equivoqué! Y con la varita los vuelve a cambiar.

Ariel: A mí me gustó más éste (señala *Yo y mi gato*)

Mariano: (señala el mismo)

Maestra: ¿Por qué?

Ariel: Está el gato, atrás, después el profesor. A la mañana el gato se cambió con el nene y el gato era una persona. Y ahí terminó.

Mariano: Me gusta el gato. Está durmiendo y lo llama la mamá y le dice que se le hace tarde para ir a la escuela y el gato salta y después lo echan y después se cambian. Corre y se escapa. El gato naranja se asusta, corre a su casa.

Ariel: Se transforma y va de un lado a otro. El nene jugaba y se encontró con otros nenes y con perros...digo...con gatos.

- *Otras cuestiones referidas a la temporalidad en la narración*

Es posible decir que el relato se constituye fundamentalmente en base al tiempo; toda historia narra una transformación y toda transformación es un proceso que se opera dentro de un lapso temporal (Genette, 1972).

Ahora bien, la linealidad inevitable de la escritura (a una palabra le sigue otra, a una oración le sigue otra oración) pone límites, obstáculos, a la representación temporal. Esa linealidad exige que el tiempo pluridimensional de los acontecimientos (por ejemplo, dos hechos que ocurren al mismo tiempo deben ser narrados uno después del otro) se acomode y organice según diferentes recursos.

Un recurso de la temporalidad tiene que ver con el orden de los hechos narrados: es posible narrar esos hechos en un orden cronológico pero también se puede distorsionar ese orden (por ejemplo, narrar desde el final). Así, la *analepsis* o *retrospección* es una evocación fuera de tiempo de un acontecimiento anterior al punto en que se encuentra la historia.

En los siguientes ejemplos, correspondientes a cada serie de lectura, puede observarse cómo el encadenamiento cronológico de las acciones permite constituir el relato en una unidad. En la primera serie, ante la elección del cuento por Mariano, es Ariel quien sintetiza claramente el nudo de la historia: la broma de los chicos a la mamá que tenía miedo a ciertos animales como las lagartijas.

Ariel: A la mamá no le gustaban los animales, lagartijas. Y después agarraron, abrieron un cajón y le pusieron animales y lo cerraron. Y la mamá lo abrió y se asustó. Y después los agarró, abrazó a los chicos y los acarició.

En la segunda serie:

David: Rosita...Elmer...tienen muchos colores. Elmer vio a Rosita guardada (seña "guardada" puede ser "escondida"). La buscó y no pudo verla. Rosita era rosa. Los tres se fueron con Wilbur y Elmer...

David: Elmer y Wilbur están buscando a Rosita por los árboles. Ella tiene miedo, se va y no la pueden encontrar. Se fueron, la buscan y ahí estaba Rosita entre los árboles. Está escondida. Tiene miedo.

Y en la tercera serie es David quien también narra el hecho central de la historia: la transformación de los personajes.

David: El gato se durmió. El nene se durmió. Se tapó. Y la bruja vino, hizo magia y se transformaron. Y cuando se despertaron, se asustaron, se vieron y salieron. Estaban dormidos, se despertó el nene y estaba cambiado con el gato. El gato era el nene y el nene era el gato.

En los relatos de las tres series que leen los alumnos de nuestra investigación predomina una organización temporal cronológica. No hay alteraciones temporales importantes. Sin embargo, *Elmer y el abuelo Eldo* presenta un rasgo diferente: el protagonista recuerda en un momento situaciones vividas con su abuelo. Son situaciones que se reiteraban en el pasado (hay una retrospectiva y a la vez una reiteración), es decir, que sucedían reiteradamente en un tiempo anterior al de la historia narrada.

Prácticamente todos los niños registran y comentan esas situaciones que Elmer recuerda haber vivido con su abuelo.

El personaje principal va a visitar a su abuelo, salen a pasear y van recordando y repitiendo situaciones y juegos vividos juntos. En un momento del paseo comienza a llover y se resguardan en una cueva en donde vuelven a recordar hasta que pasa la lluvia. Es decir, el relato vuelve atrás, a contar hechos sucedidos con anterioridad entre Elmer y su abuelo. A pesar de que las imágenes no marcan la distinción entre los dos pasados, los niños comprendieron este juego temporal del relato porque en este caso atienden más al texto lingüístico, porque para ello deberían haberse centrado en el texto lingüístico más que en las ilustraciones.

Maestra (se dirige a Leonel) ¿Te gustó cuando Elmer jugaba con el abuelo y las piedritas? Buscalo en el libro.

Leonel busca en el libro y le muestra a la maestra.

Maestra: En el cuento Elmer se acordaba de las cosas que hacía con el abuelo cuando era chiquito. Una de las cosas era jugar a las piedritas ¿qué más?

Ramiro: Cantaban

Brisa, Nazarena, Alexis y Miguel: Jugaban

Maestra: ¿A qué jugaban?

Brisa: Jugaban carreras

Nazarena: A tirarse al agua y salpicar todo.

Brisa: Jugaban carreras con el elefante gris.

Alexis: Les gustaba la lluvia.

Maestra: ¿Y qué pasó?

Alexis: No sé.

Maestra: Con el abuelo y Elmer ¿qué pasó?

Ramiro: Se mojaron todos y se fueron corriendo.

Nazarena: Se metieron adentro de la cueva.

Maestra: ¿Y qué pasó adentro de la cueva?

- *Las referencias a los personajes, en una gradación que va del simple reconocimiento de sus características o rasgos al de la intencionalidad de sus acciones*

Como señalamos ya, Teresa Colomer, al referirse a la conciencia narrativa, señala: *“El progreso gradual del conocimiento sobre las características formales de la historia incluye dos líneas esenciales: qué ocurre y de quién hablamos, es decir, la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes”* (2005:73)

Respecto de los personajes, ¿qué tipos de comentarios hacen los niños de este estudio? Fundamentalmente, los personajes aparecen nombrados en relación con las acciones que realizan y, a veces, con los rasgos que los caracterizan. Pocas veces hay referencias a aquello que motiva sus acciones. Así, para *Un gato como cualquiera* registramos este diálogo:

Maestra: Vos elegiste este, ¿por qué? ¿Cómo era el gato de este cuento?

Mili: El gato y el ratón estaban en la calle.

Maestra: ¿Y cómo eran? ¿Eran grandes o chiquitos?

Mili no responde.

Milagros: Era chiquito.

Maestra: ¿Y dónde vivía?

Milagros: Era chiquito y vivía en el bolsillo. Estaba el ratón en la parada del colectivo. En la calle de enfrente estaba el gato. Había gatos malos y se pelearon.

Si bien, una vez más, las preguntas de la docente condicionan las repuestas de los chicos, estas refieren a cualidades de los personajes: el gato es “chiquito”; los gatos son “malos”.

Los personajes aparecen también –y esto sucede frecuentemente- cuando se les pide a los niños que fundamenten sus preferencias por uno u otro relato. En general, como veremos luego, en los personajes de los relatos se asienta la mayor parte de las fundamentaciones.

3.3.b. El lugar del lector: fundamentación de gustos y elecciones. Aspectos vinculados a los procesos de lectura

Como venimos viendo, los intercambios de los niños muestran cómo se apropian del esquema narrativo. A través de los ejemplos dados, puede observarse cómo el trabajo de lectura que realizan los niños y la interacción con los pares y con el docente permiten la reconstrucción –sin duda esforzada- de la temporalidad y la causalidad de un relato. Intentan lo que intenta todo lector: dar un sentido a las historias leídas. Se confirma así lo que David Olson (1990) afirma: que las narrativas no son formas naturales, no reflejan simplemente los acontecimientos, sino que, por el contrario, son construcciones, artificios de naturaleza lingüística y cognitiva. En otras palabras, son herramientas para interpretar la experiencia, configurar las acciones; mecanismos para moldear lo que se vivencia de manera tal que pueda ser comprendido, memorizado y compartido.

Podemos observar que, puestos a justificar la elección del libro para su recomendación, los niños hacen referencia, a veces, a hechos puntuales de la historia; otras, a personajes con los que tuvieron mayor identificación; establecen también asociaciones con aquellos datos relacionados con la propia experiencia.

No vemos que la elección se sostenga en una argumentación más desarrollada aunque es necesario reconocer que las preguntas de la maestra apuntan precisamente a recortar el aspecto de la historia que más les haya gustado: -¿Y qué te gustó más?, ¿y a vos cuál te gustó más?, ¿qué parte te gustó?

Así, en el siguiente ejemplo, podemos ver cómo Ramiro completa la elección de Leonel con *“hace siete sapitos la piedrita”* aludiendo al momento en que los personajes recuerdan cuando jugaban a arrojar piedras al agua para que rebotaran.

Leonel: Me gusta la parte en que tira la piedrita (Elmer y el abuelo Eldo)

Ramiro: Hace siete sapitos la piedrita.

Maestra (a Leonel): ¿Te gustó cuando Elmer jugaba con el abuelo a tirar piedritas al agua?

Leonel: (busca en el libro y se lo entrega a la maestra)

Por su parte, Brisa elige el libro *Elmer y Rosita* y selecciona de él el momento en que los personajes comparten un juego:

Brisa: Cuando corrían una carrera (se refiere a Elmer y Rosita).

En otra serie de lectura, Alexis elige *¿Yo y mi gato?* y alude a un aspecto central de esta historia:

Maestra: Y a vos Alexis, ¿cuál te gustó más?

Alexis: Este (señala *Yo y mi gato*)

Maestra: El mismo que a Leonel. ¿Y qué te gustó más?

Alexis: El nene miró y se asustó. La bruja. El gato y el nene que se cambian

Es interesante observar en esta instancia que la maestra aprovecha la situación para solicitar que busquen en el libro la parte seleccionada. Los niños lo hacen con rapidez, poniendo en evidencia el conocimiento de la historia. En algunas ocasiones la maestra relee la parte indicada mostrando así la importancia de volver sobre ella.

En otras ocasiones los niños mencionan a los personajes para justificar sus elecciones. Como señala Colomer (2002, p.119) ellos son un elemento fundamental en la ficción ya que, sus características y acciones, permiten por un lado que el lector otorgue coherencia y verosimilitud a las historias y además organizan el relato mediante las funciones narrativas que en él cumplen. En la primera serie de lectura cuyo eje es el miedo, Brisa selecciona *Valeria y el pobre miedo* y refiere al personaje Miedo. En este relato, el miedo que aparece promediando la historia reviste características humanas que le quitan su carácter terrorífico: tanto la imagen como el texto lo presentan como “chiquito”, “inofensivo”, “miedoso”, rasgos que están implícitos en el título. Brisa, en su elección, identifica esta situación y refuerza este rasgo inofensivo con un diminutivo

Maestra: ¿Cuál es el libro que más te gustó? (dirigiéndose a Brisa)

Brisa: El de Valeria (señala el libro que se encuentra sobre la mesa)

Maestra: ¿Y qué te gustó más?

Brisa: **El fantasmita que daba miedo.**

Maestra: ¿Dónde está el fantasmita? ¿lo buscamos?

Brisa: (toma el libro *Valeria y el pobre miedo*. Lo hojea y busca una página) Éste...(señala con el dedo la figura del personaje – pág. 15).

En relación al libro *Miedo*, a diferencia del anterior, el miedo no aparece corporizado y está presente a lo largo del relato como un sentimiento del chico hacia el mundo exterior. En esta ocasión, el chico no está identificado con un nombre sino que es cualquier niño, todos los niños. Así lo presenta el narrador:

Había una vez un chico que tenía miedo.

Miedo a la oscuridad, porque en la oscuridad crecen los monstruos.

Miedo a los ruidos fuertes, porque los ruidos fuertes te hacen agujeros en las orejas.

Miedo a las personas altas, porque te aprietan para darte besos.

Miedo a las personas bajitas, porque te empujan para arrancarte los juguetes. Mucho miedo tenía ese chico (p.1)

El otro protagonista de la historia, el perro, entra en contacto con el lector promediando el relato y aparece como necesitado de ayuda y protección, a quien el niño rescata y entre ambos forjan una sólida amistad que beneficiará a ambos.

De esta manera, quienes eligieron este cuento, así lo fundamentan:

Miguel: El perro que come...

Alexis: La del nene que tiene miedo (pasa las hojas del libro y elige una de sus páginas)

Maestra: eligió la misma parte que le gustó a Miguel (le señala la página) ¿Y qué leímos acá?

Alexis: el nene que tenía miedo. Y el perro se los toma...se los come.

Ariel: Del perro que se come los miedos

(Más adelante)

Ariel: El perro se duerme y lo acompaña por las dudas de que tenga miedo.

Como hemos dicho, los niños a veces también seleccionan los libros por la identificación que encuentran entre las historias y su experiencia personal.

Así cuando Alexis elige la parte del cuento en la que Elmer está tirado en el piso, Nazarena comenta que es igual que Alexis y que por eso le gusta esa parte.

En otra ocasión, Mili (que es la niña tímida y retraída del grupo) elige el libro *Elmer y Rosita*. Los demás niños, que ya habían observado, como rasgo de Rosita, que siempre “se pone colorada” la comparan con ella, por la vergüenza que presenta el personaje y David dice “se pone toda colorada como ella” (exagerando la seña).

En relación al cuento “Elmer y el abuelo Eldo”, que narra la aventura de Elmer cuando visita a su abuelo y juntos recorren el camino que hacían cuando era pequeño, algunos niños hacen referencia a la relación con sus abuelos:

David: Mi abuelo está lejos.

Milagros: Yo tengo abuelo y es amigo del papá de Mili.

Ariel: Yo, como Elmer y el abuelo jugamos. Yo como Elmer y con mi abuelo jugamos a la pelota.

Nos dedicaremos ahora a hacer algunas observaciones en relación a los procesos implicados al leer. La concepción de lectura que sostenemos pone en escena a un lector que tiene expectativas frente a los hechos y a los personajes, conecta hechos e ideas, hace anticipaciones, infiere lo no dicho en el relato³⁶.

A partir de algunas intervenciones de los niños nos vamos a detener en las posibilidades o dificultades que muestran para hacer inferencias.

Hemos visto que durante la lectura de un texto, el lector conecta y sintetiza ideas del texto, evoca ideas de su conocimiento previo y elabora nuevas ideas. El resultado de estos procesos es la construcción de una red o representación mental jerarquizada de ideas. Cabe preguntarse ahora cómo se establecen relaciones entre las ideas de dicha red y cómo, consecuentemente, pueden generarse nuevas ideas. Se ha señalado anteriormente, que estas relaciones pueden ser facilitadas por el texto mediante recursos lingüísticos (repetición de términos, explicitación de relaciones entre ideas, etc). Sin embargo, cuando estos recursos lingüísticos se hallan ausentes, hecho que ocurre con frecuencia, es el lector quien debe establecer la conexión mediante la realización de inferencias. (Vidal-Abarca y Martínez Rico, 1998)

³⁶ El texto literario –según Wolfgang Iser- se caracteriza por presentar espacios de indeterminación, que requieren de la participación activa de un lector que trabaje para completar “lo no dicho”. La necesidad de realizar inferencias es propia de todo proceso de lectura: el texto permanece incompleto hasta que un lector lo complete. En la lectura literaria, esa necesidad se multiplica.

Ante la pregunta de la maestra acerca de qué cuento elegiría para recomendar, Ariel dice: “Del perro que se come los miedos”, en referencia al cuento “Miedo”, y participa del siguiente diálogo:

Ariel: (señala el libro *Miedo*)

Maestra: ¿Y por qué ése?

Ariel: Porque es de fantasmas. El perro se come a los fantasmas y se terminó.

Mariano: Le dan de comer.

Ariel: **El perro se duerme y lo acompaña por las dudas de que tenga miedo**

Nos parece importante resaltar que el último enunciado de Ariel, da cuenta de la intencionalidad de uno de los personajes (el perro) y de su posibilidad de inferir algo que no está dicho: que a partir de ese momento el perro cuidará del niño. Decir “lo acompaña por las dudas de que tenga miedo” resume, de alguna manera, lo que el relato metafóricamente plantea: es el perro quien se come todos los miedos del niño.

Así lo plantea quien narra esta historia:

Entonces el perro fue y se comió todos los monstruos que estaban en la oscuridad, y todos los ruidos fuertes que hacen agujeros en las orejas. Y como todavía tenía hambre también se comió el jarabe amargo del doctor, los retos del papá, las burlas del tío, los besos de las personas altas y los empujones de las personas bajitas. Con la panza bien rellena, el perro se fue a dormir. Debajo de la cama del chico se fue a dormir, por si quedaba algún monstruo.

Ahora el chico que tenía miedo no tiene más miedo. Tiene perro.

En otro momento, ante el pedido de la maestra, Brisa selecciona el libro *Valeria y el pobre miedo*, y de él la parte en la que la protagonista descubre el miedo (en la ilustración presentado como una especie de pequeño fantasma). Alexis acuerda con la elección de Brisa y avanza en dar características del personaje –“Está en silencio, ahí callado”- y en inferir –a partir de esos rasgos- cuál es el estado del personaje: tiene tanto miedo como Valeria. Alexis se acerca a la inferencia, aunque no logra verbalizarla. Si la maestra hubiese repreguntado tal vez el niño hubiera podido profundizar en su interpretación.

Maestra (dirigiéndose a Brisa): ¿Cuál es el libro que más te gustó?

Brisa: El de Valeria (señala el libro que se encuentra sobre la mesa).

Maestra: ¿Y qué te gustó más?

Brisa: El fantasmita que daba miedo.

Maestra: ¿Dónde está el fantasmita? ¿Lo buscamos?

Brisa: (toma el libro Valeria y el pobre miedo. Lo hojea y busca una página) Éste...(señala la figura del personaje – p.15)

Alexis: Ahí está el fantasma que da miedo (lo señala en el libro)

Maestra: ¿Ese te gustó más? Esa parte (a Brisa)

Alexis: **Está en silencio. Ahí callado.**

Maestra: ¿Leemos otra vez? (lee la página indicada)

Una situación similar se produce cuando Miguel y Brisa eligen el cuento *Elmer y Rosita*:

Maestra: Y ¿por qué te gustó más?

Miguel: Me gustó la carrera porque Rosita gana.

Nazarena: También hay una jirafa.

Maestra: (señala a uno de los personajes y les pregunta quién es) Es el primo. Lo agarra de la cola ¿por qué?

Ramiro: **Para pasarlo y ganarle.**

Nazarena: Le enlazó la cola y lo agarró.

Brisa: A mí no me gusta ese. A mí me gusta el de Rosita.

Maestra: ¿Y qué parte te gustó más de ese libro?

(Brisa busca en el libro su parte favorita y le entrega el libro a la maestra)

Maestra: ¿Esta parte es la que más te gustó?

(Brisa asiente con la cabeza)

Maestra: ¿Y te acordás de esta parte?

Brisa: **Cuando corrían una carrera.**

Maestra: Vamos a leer: “Siguieron andando y para hacer la jornada más divertida, cada cierto tiempo apostaban carreras” (Nazarena señala quién gana en el libro) “A Rosita le fascinó el juego porque, por alguna razón, siempre ganaba la carrera”.

Nazarena: Y se ponía colorada

Maestra: (sigue leyendo) “Cada vez que lo hacía se sonrojaba aún más”.

Es importante ver en el primer diálogo cómo Ramiro da un sentido al hecho narrado relacionándolo con su experiencia: interpreta la intención del protagonista valiéndose de una referencia personal (como haría cualquier niño) aunque si hubiese vuelto al texto

hubiera descubierto que el motivo por el que Elmer le agarra la cola a su primo es para dejarla ganar a Rosita.

El “por alguna razón” que aparece en el texto requiere también de una inferencia: el lector debe descubrir el referente de esa expresión para completar un sentido no explicitado. El texto pide que el lector participe para completar el sentido de la acción de un personaje. La intervención del docente hubiese sido importante, porque hubiese permitido, en este caso, profundizar en el significado de la historia valiéndose de claves contextuales lingüísticas disponibles en el texto y no sólo extralingüísticas (las experiencias vitales del lector).

3.3.c. Aprendizajes lingüísticos

Retomamos aquí lo que expusimos en el apartado “Aspectos lingüísticos de la narración” (capítulo I, pág.61) respecto de los elementos lingüísticos específicos de la narración, para preguntarnos: ¿qué conocimientos lingüísticos evidencian los niños a través de sus intercambios y qué aprendizajes se ponen en juego a lo largo de la secuencia de lectura? A continuación analizaremos estos aspectos.

- *El léxico como objeto de reflexión: la relación LSA-segunda lengua*

Necesariamente, las situaciones didácticas planteados a lo largo de la secuencia tienen que producir un enriquecimiento del léxico de los alumnos, que leen a través de sus docentes -e intercambian ideas luego de la lectura- un número importante de relatos.

Como vimos en el apartado mencionado, la diversidad de las acciones humanas exige una diversidad léxica, en especial de léxico verbal. Los niños de nuestra investigación hablan muy especialmente de los personajes y de lo que ellos “hacen”.

Milagros: *Estaban jugando y lo asustó.*

Brian: *No lo veía. Se asustó y se cayó.*

Milagros: *...pero jugando.*

David: *Se resbaló y se cayó.*

En varias ocasiones, la intervención de las maestras retoma lo dicho por los niños para favorecer su reflexión sobre el léxico usado y ponen el foco en cuál es la seña para una palabra que aparece en el relato. Amplían así su vocabulario.

Maestra: *¿Cómo era el apodo (la seña) del elefante?*

(Los alumnos hacen la seña y la maestra la repite)

En uno de los intercambios registrados, Ramiro señala en el libro *Elmer y Rosita* el nombre del autor, David McKee, y reconoce que se llama igual a David (hace la seña de David, un compañero). El niño se acerca así a la lengua segunda, en este caso el español escrito; puede detenerse en sus particularidades y establecer relaciones con la primera lengua. La segunda lengua se convierte entonces en un objeto sobre el que los niños pueden reflexionar.

- *El uso de conectores temporales y de causa/consecuencia para relacionar hechos.*

Al respecto, es posible hacer una generalización: los niños del grupo estudiado usan pocos conectores temporales y causales. Esto no implica que no puedan reconstruir las historias leídas, aunque no marquen las relaciones que guardan los hechos.

Aunque David no los utilice, comprendemos sin problemas las relaciones entre los hechos que incluye en su síntesis del cuento "Elmer y Rosita".

David: *Elmer y Wilbur están buscando a Rosita por los árboles. Ella tiene miedo y se va y no la pueden buscar. Se fueron la buscan y ahí estaba Rosita entre los árboles. Está escondida. Tiene miedo.*

La ausencia de conectores alterna con un modo de conectar habitual en los niños que están en proceso de alfabetización: la reiteración del conector "y". Los niños adicionan acciones, al carecer todavía de recursos para marcar relaciones de tiempo o causa-consecuencia entre ellas.

Ariel: *A la mamá no le gustaban los animales. Y después agarraron, abrieron un cajón y le pusieron animales y lo cerraron. Y la mamá lo abrió y se asustó. Y después los agarró, abrazó a los chicos y los acarició.*

Ese "y" aditivo es un punto de partida para una intervención docente que proponga otros modos de conexión.

- *Usos verbales en las interacciones entre los niños y con la docente*

Lo que nos pareció sumamente interesante al analizar las intervenciones de los niños es el uso que hacen de las formas verbales cuando se refieren a los hechos narrados. Para mostrar ese uso, retomamos un fragmento de registro con el que ejemplificamos ciertos aspectos de la temporalidad en la narración.

Maestra (se dirige a Leonel) ¿Te gustó cuando Elmer jugaba con el abuelo y las piedritas? Buscalo en el libro.

(Leonel busca en el libro y le muestra a la maestra)

Maestra: En el cuento Elmer se acordaba de las cosas que hacía con el abuelo cuando era chiquito. Una de las cosas era jugar a las piedritas ¿qué más?

Ramiro: **Cantaban**

Brisa, Nazarena, Alexis y Miguel: **Jugaban**

Maestra: ¿A qué jugaban?

Brisa: **Jugaban** carreras

Nazarena: A tirarse al agua y salpicar todo.

Brisa: **Jugaban** carreras con el elefante gris.

Alexis: Les **gustaba** la lluvia.

Maestra: ¿Y qué pasó?

Alexis: No sé.

Maestra: Con el abuelo y Elmer ¿qué pasó?

Ramiro: **Se mojaron** todos y **se fueron** corriendo.

Nazarena: **Se metieron** adentro de la cueva.

Maestra: ¿Y qué pasó adentro de la cueva?

En esta parte de “Elmer y el abuelo”, por un lado, la historia narrada avanza; por otro, el relato vuelve a un tiempo anterior en que abuelo y nieto repetían determinadas acciones.

Lo que nos resulta relevante es que los niños diferencian esos dos planos de la narración a partir del uso de formas verbales diferentes: el pretérito perfecto simple, para los núcleos narrativos, las acciones que permiten el avance de la acción (*se mojaron, se fueron, se metieron*) y el pretérito imperfecto, para las acciones no nucleares que marcan cierta habitualidad y por eso se reiteran (*cantaban, jugaban, gustaba*). A pesar de la poca frecuentación de narraciones escritas que tenían los niños pudieron realizar estos usos verbales diferenciados.

En el español, el verbo es la clase de palabras que presenta mayor complejidad morfológica. En efecto, la flexión verbal indica persona, número, tiempo, modo y aspecto. Respecto del aspecto, la flexión verbal registra si la acción que el verbo denomina es una acción acabada, concluida (cantó, leyó) o la enfoca en su desarrollo, en su duración. El aspecto morfológico se reconoce en la oposición existente entre el perfecto simple y el imperfecto. Del mismo modo, una situación puede ser única (perfecto simple: cantó frente a los visitantes) o repetirse (imperfecto: cantaba todos los días) (Di Tullio, 1997).

La LSA no solo permite dar cuenta de flexiones verbales que indican *tiempo* (referirse a acciones sucedidas o realizadas en el pasado) sino también *aspecto* (acciones habituales y reiteradas). Así, cuando la maestra pregunta “¿qué pasó?” los chicos responden con formas verbales del pretérito perfecto simple, el que se usa para señalar los núcleos del relato, los hechos que permiten que la acción avance. En cambio, cuando las intervenciones de los niños recuperan las acciones que Elmer y su abuelo realizaron más de una vez en el pasado *-jugaban carreras, cantaban-* utilizan el pretérito imperfecto.

Respecto de esta diferenciación, en la LSA el aspecto se registra mediante la adición de rasgos no manuales:

El aspecto iterativo refiere a una repetición constante de la acción denotada por el verbo. La reiteración se expresa a través de un movimiento lineal inicial seguido de una detención, que termina con un movimiento en arco; esta secuencia segmental se realiza rápidamente. El significado que aporta al verbo se traduce por “una y otra vez”. En este caso, también la seña va acompañada de un movimiento hacia atrás y hacia delante de la cabeza. (Massone, M. I. y Machado, E. M.1994, p.132)

Es decir, se hace distinción de las formas verbales a través de parámetros formacionales propios de las lenguas de señas (configuración, orientación, ubicación, movimiento y dirección).

En su **aspecto manual** se modifican algunos de estos parámetros para dar la inflexión verbal. Pero el aspecto manual va acompañado por un **aspecto no manual** que caracteriza el tiempo verbal utilizado (posición del cuerpo en el espacio, dirección de la mirada y utilización espacial de los verbos direccionales).

La distinción entre los usos del pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto que realizan los niños se registra específicamente en los aspectos no manuales.

Por lo que hemos desarrollado hasta aquí, el análisis de las respuestas infantiles nos permiten concluir de manera provisoria que los niños comprenden el tema central de las historias y son los intercambios grupales los que posibilitan y favorecen el aprendizaje lingüístico y la complejización de los enunciados. Son las interacciones entre los niños y con la docente las que posibilitan la estructuración de un discurso narrativo más complejo. Destacamos esta idea de colaboración como herramienta indispensable para enriquecer las interpretaciones y profundizar en la formación del lector.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

Las propuestas de enseñanza en las aulas de educación especial (en cualquiera de sus modalidades) parten, por lo general, de la idea de que es necesario recurrir a situaciones que se alejen de las diseñadas para la escuela común y que hay que modificar o adaptar los contenidos en función de las características del alumnado. Este enfoque de la escuela especial va de la mano de una mirada centrada en la carencia y la imposibilidad del niño, quien requiere entonces propuestas simplificadas, fragmentadas y graduadas en base a lo que “se supone” es más comprensible para su aprendizaje. De este modo, señala L. Teruggi (2003, p.221) “el conocimiento queda desconectado y pierde su sentido completo, instalando una modalidad de aprendizaje con escasa posibilidades de enlace con la realidad”. Es así como la implementación de cualquier acción innovadora que se aleje de estas concepciones enfrenta objeciones en el trabajo inicial con las docentes.

En este contexto, asumimos desde el inicio de esta investigación que los cuestionamientos, dudas, dificultades, problemas que manifestaran las docentes serían contenido de trabajo durante la misma y formarían parte del escenario real en el que llevamos adelante la propuesta.

En el caso particular de los niños sordos, sabemos que poseen un idioma propio a través del cual construyen las estructuras lingüísticas necesarias para el desarrollo del pensamiento y la comunicación. Ahora bien, como la mayoría de alumnos sordos en las escuelas especiales provienen de hogares oyentes, sus primeras experiencias comunicativas son muy limitadas y deben esperar el ingreso a la escuela para el desarrollo de sus competencias comunicativas y lingüísticas. Si bien la escuela reconoce la importancia de la interacción temprana con otros usuarios en LSA por su implicancia para el aprendizaje de los niños y su interacción social, las prácticas de enseñanza están lejos de ello. Sabemos que, ante la falta de un entorno familiar que garantice al niño sordo la adquisición de su primera lengua, la escuela debe brindar las condiciones didácticas e institucionales adecuadas que favorezcan la formación de los niños como hablantes, lectores y escritores a través del ejercicio de tales prácticas desde su ingreso a ella.

Durante los meses en que se llevó adelante esta investigación, los encuentros con las maestras fueron muy productivos y alentadores ya que se generó un espacio de respeto hacia todas las opiniones y abierto a probar propuestas de enseñanza que diferían de las actividades habituales. En este sentido, esperamos que los datos resultantes de este trabajo contribuyan a la apertura de espacios de debate y discusión necesarios en la alfabetización del sordo.

Así, iniciamos nuestra investigación guiadas por preguntas tendientes a definir si el desarrollo de situaciones de lectura de textos narrativos literarios a través del maestro en LSA constituyen propuestas que permiten a los niños sordos adquirir su lengua mientras ejercen prácticas lingüísticas en contextos reales de comunicación al igual que sucede con los niños oyentes. Nos propusimos mostrar que los intercambios lingüísticos que sostienen los niños sordos al comentar con otros lo leído, reflejan no sólo sus posibilidades comunicativas e interpretativas sino también los avances que podrían lograrse si las condiciones institucionales cambiasen, ya que las prácticas educativas vigentes, que en su mayoría son consecuencia de una concepción tradicional o clínica de la sordera muy arraigada socialmente, limitan el desarrollo de las capacidades de este alumnado.

A partir de los datos recogidos y el análisis realizado, hemos organizado estas conclusiones en base a las siguientes afirmaciones:

- 1- La inmersión en contextos reales de uso de la LSA favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños sordos, tal como sucede con los oyentes.
- 2- La lectura de narraciones literarias seguida de intercambios sobre lo leído promueve en los niños sordos un uso del lenguaje destinado a narrar un suceso que constituye la forma más temprana de relacionarse, pensar y transformar la experiencia personal y colectiva.
- 3- En una situación de lectura de textos reales, los niños sordos como todos los lectores son activos en la búsqueda de significado.
- 4- La lectura simultánea en LO (y su modalidad escrita) y LSA no sólo no obstaculiza la atención de los lectores sino que la presencia de ambas a la vez permite poner en primer plano sus diferencias y modos de funcionamiento distintos, aspectos que serán objeto de reflexión metalingüística más adelante.

5- La intervención del docente constituye una condición relevante para profundizar y ampliar el trabajo interpretativo de los niños sordos.

A continuación nos referiremos a cada una de ellas.

1- Nuestro enfoque de la enseñanza del lenguaje está centrado en su consideración en tanto práctica social. Con ello queremos señalar que los niños sordos adquieren la LSA – lengua natural de la comunidad sorda- compartiendo situaciones y contextos de comunicación diversos con otros usuarios de esa lengua. De esta manera, afirmamos como señala N. Mercer que “el lenguaje es, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente” (1997, p.14).

Ahora bien, como señalamos, la convivencia en un mismo grupo de alumnos sordos con competencias lingüísticas diversas requiere que la escuela ocupe un rol indispensable en sus procesos de apropiación de su lengua natural. Así, la intervención didáctica más productiva en este sentido consiste en impulsar la participación de los niños en situaciones comunicativas reales. De ahí que la situación de lectura a través del maestro seguida de un espacio de intercambio entre lectores constituye una experiencia propicia para el aprendizaje lingüístico y comunicativo de los niños sordos ya que el eje está puesto en los usuarios de la lengua y en esta como vehículo de comunicación.

En nuestro análisis, consideramos así en primer lugar el *grado de participación del alumnado y su pertinencia* en la situación de lectura. Los resultados de nuestra investigación muestran que en una situación comunicativa específica, con propósitos definidos, los niños sordos interactúan lingüísticamente de manera apropiada, participan del diálogo con otros, expresan mediante él sus opiniones, sensaciones, gustos y preferencias. Durante los intercambios posteriores a la lectura, reconocen y tienen en cuenta el aporte de los compañeros y puede observarse un progreso en la necesidad de respetar turnos en la conversación. Como señalamos en el capítulo de análisis, la participación es mayor en las dos primeras series y podemos pensar que la presencia de más imágenes ofrece una más productiva entrada a los libros y a la recuperación lingüística de su contenido.

A pesar de la escasa presencia de situaciones de lectura en la escuela y la falta de intervenciones docentes que profundizaran la interpretación de las historias, resultó

sorprendente que desde el inicio los niños se encontraran absolutamente motivados y disfrutaran al leer con otros textos literarios, participaran y trabajasen en la construcción grupal del cuento leído, se ayudaran con las señas, se preguntaran entre ellos.

Una vez más afirmamos que es estando inmerso en un contexto de comunicación como el niño desarrolla sus posibilidades comunicativas y lingüísticas.

2- En segundo lugar, la lectura de narraciones literarias es una práctica sociocultural que por un lado nos vincula con la tradición, la historia propia de una cultura, como dice Colomer “en una especie de plaza pública donde se reúnen todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo, allí donde resuena el coro de voces, el patrimonio de textos, que se han acumulado a lo largo de los siglos” (2005, p.83) y por otro, es una modalidad de pensamiento a través de la cual organizamos la experiencia mostrando a la vez un modo de razonamiento y representación.

Uno de los aspectos que queremos resaltar es que las intervenciones de los niños muestran claramente que la posibilidad de usar el lenguaje para hablar sobre los libros leídos, incidió notablemente en el desarrollo lingüístico al resultar necesario para ellos organizar el discurso de modo que los otros interpreten lo que querían comunicar.

En este sentido, mediante la interacción y la colaboración de los pares los niños avanzaron en la reconstrucción del relato y dieron cuenta de algunas características del discurso narrativo. Algunos justificaron su elección identificando secuencias aisladas, personajes del relato o nombrando el contenido de las imágenes; otros lograron explicar su elección haciendo referencia y acercándose a la estructura del relato leído. De esta manera evidenciaron un avance en la *comprensión de relaciones causales y temporales* en los textos. Las interacciones constituyeron un escenario para que los niños ampliaran su conocimiento lingüístico a partir del uso del lenguaje. Resultó claro que los niños que tienen hermanos sordos, acostumbrados a un uso del lenguaje cotidiano, fueron los que lograron respuestas más complejas. Sabemos, desde una perspectiva centrada en las prácticas del lenguaje, que el trabajo con el vocabulario o ejercicios artificiales (actividad usual en la escuela), no es la vía de acceso para el aprendizaje de una lengua, su adquisición requiere de situaciones de intercambio y comunicación.

Pudimos ver también la *identificación de relaciones entre elementos* del texto, especialmente mediante el uso de recursos como verbos y conectores, que permitieron una mayor complejidad en la producción lingüística.

Podemos decir que la investigación confirma la potencialidad de las situaciones de lectura compartida para que los alumnos sordos progresen en su capacidad comunicativa.

3- La primera dificultad que encontramos y que nos planteó todo un desafío, como hemos señalado en varias oportunidades, fue que nos enfrentamos con una premisa casi excluyente de que “los sordos no leen”. Así, la lectura de textos completos y verdaderos, constituye una práctica casi excluida de las aulas de niños sordos dado que están presentes concepciones que los inhabilitan en sus posibilidades de comprensión de dichos textos.

La experiencia desarrollada en el aula, rescató la importancia de leer a través del docente intérprete de LSA como una modalidad de lectura mediante la cual los niños pusieron en juego operaciones mentales que posibilitaron la *comprensión e interpretación del tema de las historias*. Tal como hemos señalado en el marco teórico, leer es un proceso de búsqueda de sentido al que los niños sordos se dedicaron desde el inicio.

Para avanzar en este proceso, como todos los lectores, pusieron en juego estrategias: realizaron inferencias, parte de ellas resultaron de las observaciones y relaciones que establecieron entre las imágenes y la comprensión global de la historia (por ej. al reconocer el estado de debilidad del personaje miedo en “Valeria y el pobre miedo”), otras fueron producto del vínculo con experiencias personales (como cuando deducen que la intención de Elmer al sujetar la cola de su primo favorecerá que Rosita gane la carrera) y en otra ocasión la conclusión elaborada deja abierta la posibilidad de profundizar en la comprensión del sentido de la historia que se hubiera producido si hubiese habido una intervención de la maestra que retomara y profundizara los comentarios de los niños (por ej. cuando indican el final de “Miedo” expresando *-El perro se duerme y lo acompaña por las dudas de que tenga miedo-*). Vincularon también hechos del relato con situaciones de su vida diaria (por ej. al hablar de sus abuelos durante el cuento “Elmer y el abuelo Eldo”).

Paralelamente, sabemos que para ser lectores aún antes de leer convencionalmente, la disponibilidad de libros y la posibilidad de interactuar con lo escrito y otros lectores son aspectos esenciales. La investigación muestra la importancia de acercar textos

verdaderos en situaciones reales de comunicación para que los niños sordos otorguen sentido y utilidad a este objeto cultural. Así, resultó interesante ver a los niños manipulando los libros, buscando la parte de la historia que les gustó (lo que evidencia que tienen una representación global de su contenido) y reconociendo en lo escrito por ejemplo que el nombre del autor de *Elmer* es igual que el de un compañero. De esta manera, los niños se acercan a las particularidades de la segunda lengua (en este caso el español escrito) mediante una situación significativa, que permitirá paulatinamente considerarla como un objeto sobre el que se puede reflexionar.

Otro inconveniente con el que nos enfrentamos fue que para llevar adelante la situación de lectura propuesta era necesario contar con adultos sordos competentes en el uso de la LSA y a la vez lectores. Si bien la escuela contaba con adultos sordos, ellos presentaban serias dificultades para leer textos reales. Diversas investigaciones han mostrado que, como resultado de la problemática educativa que atraviesa el sordo, las escuelas en su mayoría carecen de adultos sordos lectores. Para resolver esta dificultad, incorporamos maestras intérpretes de LSA que al leer fueran el puente indispensable entre los niños y los libros.

Esta experiencia nos permite plantear que los niños sordos son capaces de interpretar textos y que sus limitaciones no dependen exclusivamente de su carencia auditiva sino de los modelos educativos que están lejos de constituir entornos lectores que les permitan interactuar con otros ejerciendo auténticas prácticas lectoras.

4- La lectura en simultáneo del texto completo, maestro oyente e intérprete, no fue obstáculo para que los niños siguieran con interés las lecturas, participaran y comprendieran las historias.

Contrariamente a lo que planteaban las docentes, la lectura simultánea y el uso de otros recursos como la dactilología y el español señado no interfirieron en la participación y en su actividad como lectores.

Podemos señalar, además, que la dactilología y el español señado enfrentan tempranamente al alumnado sordo con las características propias del español escrito (aspectos vinculados al sistema de escritura y al lenguaje escrito), en una situación comunicativa real en la que la L2 se presenta con toda su riqueza. El sólido desarrollo del lenguaje de señas y la posibilidad de participar en situaciones en las que L2 esté presente

desde el ingreso a la escuela, favorecerá que más adelante pongan en juego habilidades que les permitan transferir los conocimientos lingüísticos adquiridos de una lengua a otra.

Los niños sordos conviven en otros contextos además de la escuela por lo que están expuestos cotidianamente a ambas lenguas, por ello creemos relevante desarrollar situaciones didácticas que vayan en este sentido.

5- En la apropiación de conocimientos en el ámbito escolar las docentes tienen un rol indispensable. Las situaciones de lectura compartida de textos literarios ofrecen la posibilidad de que los niños ejerzan quehaceres del hablante al mismo tiempo que progresan en su formación como lectores. En ellas, el maestro debe presentarse como lector competente, curioso y apasionado que impulsa los intercambios habituales entre lectores de literatura: comentar el cuento que se leyó, recomendarlo, expresar las emociones que le produjo la obra, ahondar en su sentido, releer para maravillarse de la particularidad que adopta la forma “de decir” del autor o poner en duda las interpretaciones de algunos niños con lo que el texto dice. Como señala Nemirovsky (2009, p.11) “...no basta con disponer de textos para favorecer que los estudiantes hagan uso de ellos. Es necesario que además se vinculen con, al menos, un adulto plenamente involucrado que ejerza como modelo de lector, de sujeto que acude a la lectura con pasión y entrega, con auténtico afán de disfrute”. Así, se establece desde los primeros años un fuerte vínculo entre la literatura y los niños, siendo ello esencial para la construcción de la subjetividad, el fortalecimiento de su autonomía y desarrollo de un pensamiento crítico.

La situación de lectura desarrollada puso en evidencia que si bien los niños sordos se interesan por los libros y son capaces de interpretar textos, son las intervenciones de las maestras las que dificultan ir “más allá” en sus posibilidades de comprensión e inciden en su comportamiento lingüístico. Así podemos ver que, en ocasiones, las intervenciones no avanzan sobre las respuestas infantiles con el propósito de descubrir más sobre las historias o estableciendo comparaciones sino que adoptan un formato cerrado de pregunta/respuesta que impide avanzar en la interpretación: *¿Cuál te gustó? ¿Y por qué te gustó más ese? ¿Y qué parte te gustó más?*; otras veces las respuestas quedan reducidas a sí mismas y no se enlazan los intercambios que, en una “comunidad de lectores”, enriquecerían el sentido individual de los textos.

Queremos resaltar que estas intervenciones no son producto de una acción deliberada e intencionada por parte de las docentes sino que reflejan la necesidad de una profunda revisión de las concepciones y prácticas escolares que impiden diseñar y desarrollar situaciones didácticas que favorezcan la apropiación de la manera más completa posible de la lengua de señas. Será también condición necesaria contar en las escuelas con docentes formados en LSA –que abre alternativas de intercambio en el aula- y con ciertos saberes literarios que optimicen sus intervenciones al permitirles reconocer particularidades en los textos.

De esta manera, la interacción que se generó dentro del aula puso en evidencia como reiteradamente hemos señalado, que son las relaciones comunicativas en las que están inmersos los niños sordos las que permiten al igual que los oyentes que se apropien de su lengua natural y reflexionen acerca del mundo; y que por lo tanto, toda cuestión vinculada a la pobreza comunicativa y lingüística no debe ser considerada como dependiente del déficit natural (Skliar, 1997).

Así, hemos iniciado esta investigación con la profunda convicción de que los niños sordos al igual que los oyentes pueden desarrollar sus capacidades lingüísticas y cognitivas siempre y cuando haya un contexto dispuesto a brindarle diversidad de opciones para que las pongan en acto. Los resultados obtenidos muestran que “leer juntos textos literarios” y “hablar con otros sobre las historias leídas” abre un camino en esa dirección.

La repercusión en los niños de la propuesta fue sorprendente: comprendieron las historias, pudieron hablar acerca de ellas, decir qué les gustó y por qué. A pesar de su escasa familiarización con el lenguaje de los libros, participaron de una experiencia literaria que les permitió acceder a los mundos de la literatura, ampliar su competencia como lector y fortalecerse en el manejo de su lengua natural, al comentar las obras con otros. Entonces ¿Con qué argumentos se priva a los alumnos sordos de su derecho de disfrutar, pensar y comunicarse a través de actos de lectura reales? ¿Por qué postergar su interacción con los libros, herramientas culturales que los vinculan a una profunda herencia social y los enfrentan a las particularidades de la lengua escrita? ¿Cuál es el motivo de ese alejamiento? Los resultados de esta investigación muestran que si la escuela sostuviera este tipo de prácticas, los niños sordos podrían enriquecer con ellas su

desarrollo personal y su formación como ciudadanos críticos, comprometidos con el mundo en el que viven.

Es obligación de la escuela entonces garantizar desde el inicio de la escolaridad las condiciones necesarias que conduzcan a una plena alfabetización del alumnado sordo. Única manera de que el discurso sobre la inclusión abandone la mera retórica y comience a hacerse realidad.

Para finalizar, nos gustaría que este trabajo pueda actuar como disparador de debates y fuera una contribución a la investigación sobre situaciones de enseñanza que favorezcan el desarrollo comunicativo y lector de los alumnos sordos. Sabemos que ello será posible con un trabajo conjunto de muchos actores: docentes de las escuelas a las que ellos concurren, miembros activos de la comunidad sorda, especialistas en LSA, en alfabetización inicial y en la didáctica de la lectura y de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M. y YEANNOTEGUY, A. (1999). La narración. En: M. Alvarado y A. Yeannoteguy: *La escritura y sus formas discursivas*. (pp. 37-60). Buenos Aires. Eudeba

AGRELO, J. J. (et. al. 2011) *Trayectorias educativas integrales y configuraciones de apoyo para niños, jóvenes y adultos sordos, hipoacúsicos y para niños oyentes con trastornos del lenguaje*. Ed. Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad – COPIDIS.

AGRELO, J. J. (et. al. 2015.) *Una mirada transversal de la sordera*. Ed. Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad - COPIDIS.

ALEGRÌA, J. y DOMÍNGUEZ, A. B. (2009). "Los alumnos sordos y la lengua escrita". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 95-111.

ALVAREZ-URÌA, F. (1996). "La configuración del campo de la infancia anormal". En: Franklin, B. M. (comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 90-122.

ANDRUETTO, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires. FCE.

AAVV (2000). *La narración*, Textos N° 25. Barcelona, Graó.

BAEZ, M. (coord. 2009). *Diálogos con Sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario, Laborde Editor.

---- (2010). "Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos. Avances de investigación psicolingüística". *Lectura y Vida, Año 31, N°1, 18-27*.

---- (2014). "La educación bilingüe inclusiva: el caso de los sordos". Conferencia en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional de México, DF. 14 de julio de 2014.

BARBOSA AZEVEDO, O. (2002). "Sordera, Alfabetización y Lengua de signos. Datos brasileños y una reflexión por la alternativa bilingüe". II Seminario de Ciencias Humanas y Sociales, Instituto Catalán de Cooperación Iberoamericana.

BAUTIER, E.; BUCHETON, D.(1997) "Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?". *Repères*. Institut National de Recherche Pédagogique, 15: 11-25. Traducción: Flora Perelman.

BELLÉS, R. M. (1995). "Modelos de atención educativa a los sordos". *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 5-18.

BRONCKART, J. (2008). "Actividad lingüística y construcción de conocimientos". *Lectura y Vida, Año 29, N°2*.

BRUNER, J.(1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Editorial Gedisa.

---- (2003). *La Fábrica de Historias – Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires. FCE.

BURAD, V. (2012). "¿Ineficacia en la interpretación del binomio lengua hablada - cultura oyente/ lengua de señas - cultura sorda?" Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.eu>

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Ariel.

CASTEDO, M. (2000). "Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB". En: Kaufman, A. M. (comp.2000) *Letras y números*. Buenos Aires, Santillana.

CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, FCE.

- CHOMSKY, N (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.
- COLOMER, T. (1995) "La adquisición de la competencia literaria". *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N°4, pp. 8-22. Barcelona.Grao.
- (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido". *Lectura y vida*, Año 22, N°1.
- (Dir.2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México. F.C.E.
- COLOMER, T. y MARGALLO, A. M. (2013) "Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales". En: Revista Linguarum Arena – Vol. 4, pp.21-37. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Recuperado de: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1339id2653&sum=sim>
- CUMMINS, J. (2001). "La lengua materna de los niños bilingües ¿Por qué es importante para la educación?" Recuperado de: <http://www.iteachileam.com/cummins/mother.htm>
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Morata.
- (2005). "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". En: Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (coords.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona. Horsori Editorial, pp. 113-132.
- DI TULLIO, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires. Edicial.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". *Cuaderno de Pedagogía. Rosario. Año IV, N° 7*, pp. 33-53.
- (2001). "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación". En: Larrosa, J. y Skliar, C. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Editorial Laertes.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. y PERTUSA E. (1996). "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos". *Rev. Logop. Fon., Audiol., Vol. XVI, n°2 (79-85)*.
- (coord. 2005). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Publicación y Edición, Universidad de Barcelona, España.
- (2007). *DEAL. Estado del arte sobre la enseñanza de la lengua escrita en el niño sordo*. En: www.deal-leonardo.eu/documentos. España.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI editores.
- FERREIRO, E. (2001). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". En: Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. FCE, 65-90.
- FILINICH, M.I. (1998) *Enunciación*, Buenos Aires, Eudeba.
- FOUCAULT, M. (2000) *Los anormales*. Buenos Aires. FCE.
- (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- GENETTE, GÉRARD (1972) *Figures III*, Editions Du Seuil. París.
- GOODMAN, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 13-28.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México. FCE.

HERRERA, V. (2004). "Adquisición del código alfabético: una comparación entre sordos y oyentes" *Revista Psicopedagógica Año 12. Marzo 2004, N° 71-72, pp2-8.*

---- (2005). "Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología" *Revista Psicopedagógica, REPSI.N°77-78.Año13.Pp.2-10.* Recuperado de: <http://valeria-herrera.blogspot.com.ar/>

---- (2010) "Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 4. N° 1 pp. 211-226.*

HESS, K; AUZA BENAVIDES, A (2013) "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños". En A. K.Auza Benavides, Hess Zimmermann (Eds) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes.* (pp 7-24). México: Universidad Autónoma de Querétaro

ISER, WOLFGANG (1987). "El proceso de lectura". En: Rainer Warning (ed.). *Estética de la recepción*, Madrid, Visor.

JOHNSON, R., LIDDELL, S. y ERTING, C. (1989). "Develando los programas: principios para un mayor logro en la educación del sordo". En: Pietrosemoli, L. (comp.) *El aula del sordo*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Venezuela.

KALMAN, J (2000). "La importancia del contexto en la alfabetización". Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2002-123/articulo1.pdf>

KALMAN, JUDITH; STREET, BRIAN V (2009) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI, CREFAL

KAUFMAN, A.M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L. y MOLINARI, M. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires. Aique.

KAUFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E. (2001). "¿Por qué cuentos en la escuela?". *Lectura y Vida, 22 (1), 24-39.*

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.

LAPENDA, M. E. (2013) "Lengua de señas argentina (LSA) y español en la alfabetización de alumnos sordos. Aportes para la práctica educativa" En: Normas. *Revista de estudios lingüísticos hispánicos*, n.º 3, pp. 77-97. Recuperado de: <http://www.uv.es/normas/>

LERNER, D. (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente". *Lectura y Vida, Año 15 – N° 3.*

---- (2001a) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE.

---- (2001b) "El quehacer en el aula como objeto de análisis". *Textos N°27, Año VII. Barcelona. Graó.*

LLINARES GARCÍA, A. (2007). "Young learners functional use of the L2 in a low-immersion EFL context". En: *ELT Journal, Vol. 61/1.*

LLINARES GARCÍA, A. y ROMERO TRILLO, J. (2007). "Getting personal: native speaker and EFL pre-school children's use of the personal function". En: *International Journal of Applied Linguistics, Vol.17, N°2.*

LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Bardelona, Paidós.

LUS, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós.

MACCHI, M. y VEINBERG, S. (2005). *Estrategias de pre alfabetización para niños sordos*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

MASSONE, M. I.; CUIEL, M. y OTROS (1990). *Problemática del sordo y su influencia en la educación*. Cuadernos de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, Área Lingüística y Ecuación.

MASSONE, M. I. y MACHADO, E. M. (1994). *Lengua de señas argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial

MASSONE, M. I., SIMÓN, M. y GUTIÉRREZ, C. (1999). "Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda". *Lectura y vida, Año 20, N°3, 24-33*.

MASSONE M. I., DRUETTA, J. C., SIMÓN, M. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Madrid. www.librosenred.com

MASSONE, M. I.; SIMÓN, M.; y BUSCAGLIA, V. (comp. 2003). *Educación de sordos: ¿Educación Especial y/o Educación?* Colección: Estudios de la Minoría Sorda. www.librosenred.com

MASSONE, M. I., BUSCAGLIA, V. y BOGADO, A. (2005). "Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha". *Lectura y vida, Año 26, N° 4, 6-17*.

---- (2010) "La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita". *Lectura y Vida, Año 31, N°1, 6-17*.

MERINO RISOPATRÓN, C. (2011) "Lectura literaria en la escuela". *Horizontes Educativos, Vol. 16. N° 1, pp. 49-61*. Universidad de Bío Bío Chillán, Chile.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>

MONTES, G. (2007). La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura, Plan Nacional de Lectura, MECyT, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

MORGAN, G. y BENCIE WOLL (eds. 2002) *Directions in sign language acquisition*, Philadelphia, John Benjamins

MARSCHARK, M. y LUKOMSKI, J. (2001). "Understanding language and learning in deaf children" En: M.D. Clark, M. Marschark & M. Karchmer. (Eds.) *Context, cognition and deafness*. Washington, D.C. Gallaudet University.

NEMIROVSKY, M. (2001). "Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje" *Textos N°27, Año VII. Barcelona. Graó*.

NEMIROVSKY, M. (2009). "La escuela: espacio alfabetizador" En: Nemirovsky M. (coord.) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona. Graó*.

PAMPILLO, G. (2004). "Narración y paradigma hermenéutico". En: AAVV, *Una araña en el zapato*. Buenos Aires. Libros de la Araucaria.

PEREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Ed. Laertes.

PEREZ de LARA FERRÉ, N. (2001) "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta" en: Larrosa, J. y Skliar, C. (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Editorial Laertes.

PETIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. F.C.E.

PETIT, M. (2015) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires. FCE.

RATHMANN, C., WOLFANG M. y GARY MORGAN (2007). "Narrative Structure and narrative Development in Deaf Children". En: *Deafness and Education International* 9(4), 187-196.

RICOEUR, P. (1996). *Tiempo y narración II y III*. México, Siglo XXI editores.

RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R. (2005). "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas". En: *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 25, N°1, 28-37*.

- ROCKWELL, E. (1980). "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En: *Revista Dialogando, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar, Sgo. de Chile, 1980, pp. 29-45.*
- ROSATO A., ANGELINO, M. A. (Coord.2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit.* Buenos Aires. Ediciones Noveduc.
- RUIZ BIKANDI, U. y TUSÓN, A. (2002). "Explicar y argumentar". En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, n° 29.* Barcelona. Graó.
- SÁNCHEZ C. M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera.* Caracas. Ceprosord.
- (2003). *Educación Especial. Identidad y vigencia en tiempos de cambio.* Asociación para la prevención de la repitencia injusta (A.P.R.I.). Mérida, Venezuela.
- (2012a). "Comentarios para la red de escuelas bilingües". Recuperado de: <http://cultura-sorda.eu>
- (2012b). "Apreciación literaria". Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.eu>
- (2014). "Los sordos: una comunidad secuestrada". Recuperado de: <http://cultura-sorda.eu>
- SEARLE, JOHN R. (1986). *Actos de habla.* Ediciones Cátedra
- SKLIAR, C.; MASSONE, M.I. y VEINBERG, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo,* Infancia y Aprendizaje, 69-70.
- SKLIAR, C. (1997a). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógico.* Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- SKLIAR, C (1997b): "Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos", en C. Skliar, (org.) *Educação & Exclusão.* Porto Alegre. Ed. Mediação.
- SKLIAR, C. (Org. 1999). *Actualidad de la educación bilingüe para sordos - Volumen 1 y 2.* Edit. Porto Alegre. Mediação.
- SKLIAR, C. (2000). "La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". En: *Propuesta educativa, Año 10 N°22. Ediciones Novedades Educativas.*
- SKLIAR, C. (2002). 1er Programa de Actualización en Atención a la Diversidad. Módulo 1: Políticas Educativas. Escuela de Formación Pedagógica y Sindical "Marina Viste" de C.T.E.R.A.
- SKLIAR, C. (2012). "Acerca de la alteridad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias". En: Almeida M.E. y Angelino M. A. (comp.) *Debates y perspectivas sobre la discapacidad en América Latina.* Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. , 2012. E-Book.
- SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura.* ICE Universidad de Barcelona.
- STOKOE, W. C. (1960). "Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf". En: *Studies in Linguistics. Occasional Paper 8.*
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995). *Más allá de la alfabetización.* Buenos Aires. Santillana,
- TERUGGI, L. A. (coord.2003a). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed Elementare di Cossato.* Milano. Ed. Franco Angeli.
- (2003b). "Un caso particolare di bilinguismo: lingua italiana-lingua italiana dei segni". In: E. Nigris (a cura di), *Fare scuola per tutti in contesti multiculturali,* Milano: F. Angeli, pp. 214-230.

---- (2008). "Sordità e competenze testuali: la concettualizzazione dei segni di punteggiatura". En: *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII, 3/2008, pp. 63-80, Italia.

---- (2009). "Bilingüismo y alfabetización: el aprendizaje de la lengua escrita en alumnos sordos con dominio de lengua de señas". Seminario dictado perteneciente a la Maestría en Escritura y Alfabetización. FAHCE-UNLP.

TERUGGI, L. A. y GUTIERREZ C., R. (2015). "Narrative Skills in Written Texts by Deaf and Hearing Bilingual Adolescents". En: *Reading Psychology*, Vol.36 – N°8, pp. 643-672

TITONE, R. (2005) "Ragioni favorevoli all'istruzione bilingüe nella scuola dell'infanzia". En: *Rassegna Italiana di Lingüística Applicata*, 1/05.

TOMASUOLO, E., DI RENZO, A. y PINTO, M.A. (2008). "Competenza narrative di bambini sordi segnanti: un confronto in funzione del tipo di educazione lingüística". En: *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII, 1-2/2008, pp., Italia.

VALMASEDA, BALANZATEGUI, M. (1998) "Algunas reflexiones acerca de la educación bilingüe". En: APANSCE (coord.) *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*, pp. 17-20. Barcelona.

VARELA, Julia (1995): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo», en Jorge LARROSA (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 153-186.

VEINBERG, S. (2002) "La perspectiva socioantropológica de la sordera". Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.eu> febrero de 2007.

VIDAL-ABARCA, E. Y MARTÍNEZ RICO, G. (1998). "¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta". *Revista Textos*, N° 16. Barcelona, Graó.

VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (1993). *La nueva lingüística en la enseñanza media*, Buenos Aires, Colihue.

VOLTERRA, V.; OSELLA, T. y CASELLI, C. (1982) Il ruolo del gesto nello sviluppo comunicativo e cognitivo del bambino sordo. *Gironale di Neuropsichiatria*, II, pp. 235-239.

VOLTERRA, V. y CASELLI, M. C. (1986) First stage of language acquisition though two modalities in deaf and hearing children. *The Italian Journal of Neurological Sciences*, Suppl. 5, pp. 109-115.

VOLTERRA, V. (a cura di, 1987) *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino (Nuova Edizione, 2004).

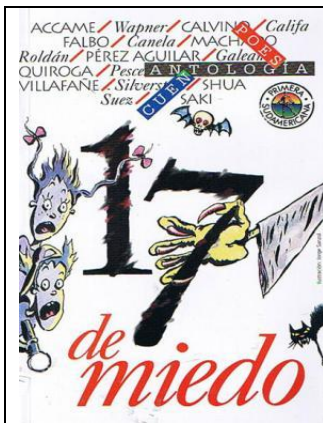
ZGRYZEK, S., VEINBERG, S. (2012). *El placer de leer en Lengua de Señas Argentinas: primeros pasos para el acceso a la lengua escrita de las niñas y niños sordos*. Buenos Aires. 1ª ed. Canales Asociación civil.

ANEXOS

ANEXO I

Primera serie de lectura: **CUENTOS DE MIEDO**

	<p>MIEDO</p> <p>AUTOR: Graciela Cabal (Argentina)</p> <p>ILUSTRACIONES: Nora Hilb</p> <p>COLECCIÓN: Los Caminadores</p> <p>EDITORIAL: Primera Sudamericana</p> <p>AÑO DE EDICIÓN: enero 1999</p> <p><i>“Había una vez un chico que tenía miedo”. Y sí, hay muchos chicos que tienen miedo. Y también hay grandes que no entienden. Este libro es para los que tienen miedo. Y para los que alguna vez tuvieron miedo y ahora se volvieron valientes.</i></p>
	<p>VALERIA Y EL POBRE MIEDO</p> <p>AUTOR: Mempo Giardinelli (Argentina)</p> <p>ILUSTRACIONES: Mima Castro</p> <p>EDITORIAL: El gato de hojalata</p> <p>AÑO DE EDICION: abril 2011</p> <p><i>Valeria es una niña curiosa, soñadora y preguntona. Quiere saberlo todo, enfrentándose en cada historia al deseo de crecer.</i></p>
	<p>“UNA MADRE QUE TENIA MIEDO A LAS LAGARTIJAS” en ALGUNOS MIEDOS</p> <p>AUTOR: Ana Maria Machado (Brasil)</p> <p>ILUSTRACIONES: Agustín Comotto</p> <p>COLECCIÓN: Sopa de libros</p> <p>EDITORIAL: Aique-Anaya</p> <p>AÑO DE EDICION: marzo 2010</p> <p><i>¿Quién no ha tenido algunos miedos? (¡o muchos, o todos!). Hasta los mayores, tan valientes para muchas cosas, sienten miedo...; aunque sea ¡a una pequeña lagartija!</i></p>



“EL TAMAÑO DEL MIEDO” en ANTOLOGÍA 17 DE MIEDO”

AUTOR: Gustavo Roldan (Argentina)

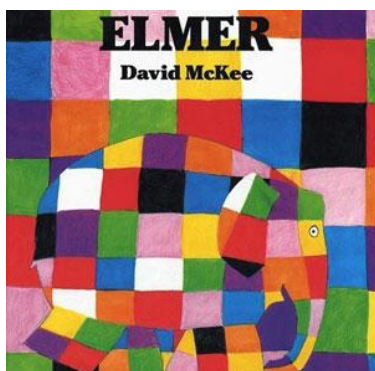
COMPILADORA: Ana María Shúa

EDITORIAL: Primera Sudamericana

AÑO DE EDICIÓN: septiembre 2004

Miedos grandes, miedos chicos; el tamaño de nuestros miedos van empequeñeciendo a medida que los reconocemos y los enfrentamos.

Segunda serie de lectura: CUENTOS CUYAS HISTORIAS GIRAN ALREDEDOR DE UN PERSONAJE-PROTAGONISTA PRINCIPAL



ELMER

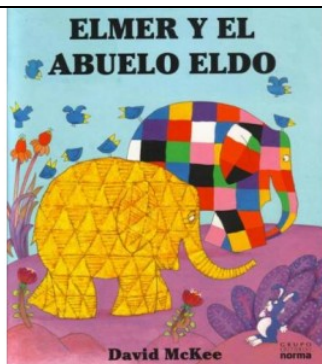
AUTOR: David Mc Kee (Inglaterra)

ILUSTRACIONES: Patricia Martínez Lamas (diagramación electrónica)

EDITORIAL: Norma

FECHA DE EDICIÓN: enero 2007

Elmer no es como los otros elefantes de su manada. Aunque parezca difícil de creer, es un elefante de mil colores: verde, azul, blanco, rosa, amarillo... ¡Impresionante!, ¿verdad? Pero a Elmer no le hace ni pizca de gracia ser así, más bien está harto de ser distinto, así que un día decide escaparse de la manada y buscar un remedio para poder tener el mismo color de piel que los demás.



ELMER Y EL ABUELO ELDO

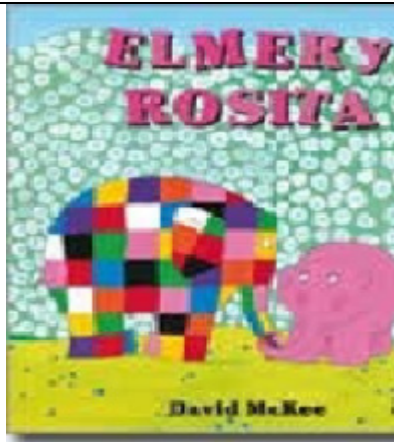
AUTOR: : David Mc Kee (Inglaterra)

ILUSTRACIONES: Catalina Orjuela Laverde (diseño y diagramación)

EDITORIAL: Norma

AÑO DE EDICIÓN: marzo 2007

Elmer ha ido a visitar a Eldo. Se divierte recordando a su abuelo las cosas que solían hacer juntos cuando era pequeño. Pero, ¿es Eldo tan desmemoriado como Elmer cree? Puede que se esté haciendo mayor pero, a pesar de todo, es un elefante. Y los elefantes nunca olvidan... ¿o sí?



ELMER Y ROSITA

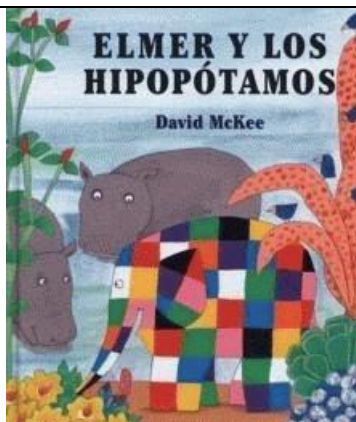
AUTOR: David Mc Kee (Inglaterra)

ILUSTRACIONES: Catalina Orjuela Laverde

EDITORIAL: Norma

AÑO DE EDICION: marzo 2006

Elmer y sus amigos quieren ayudar a una joven elefanta a regresar con su manada. Rosita es tímida y ¡muy especial! ¿Encontrarán el camino a través de la selva y lograrán llevarla sana y salva hasta su familia?



ELMER Y LOS HIPOPOTAMOS

AUTOR: David Mc Kee (Inglaterra)

ILUSTRACIONES: Patricia Martínez Lamas (diagramación electrónica)

EDITORIAL: Norma

AÑO DE EDICION: diciembre de 2005

Los elefantes están muy enfadados. ¡Su río está lleno hasta los topes! Y es que los hipopótamos se han instalado allí después de que el suyo se haya secado misteriosamente... Elmer intentará ayudar a todo el mundo y averiguar qué ha ocurrido.

Tercera serie de lectura: CUENTOS CUYAS HISTORIAS TIENEN EN COMUN UN MISMO PERSONAJE



UN GATO COMO CUALQUIERA

AUTOR: Graciela Montes (Argentina)

ILUSTRACIONES: Juan Manuel Lima

COLECCIÓN: Cuentos del Pajarito Remendado

EDITORIAL Colihue

AÑO DE EDICION: octubre 2008

El no era como cualquier gato, era una "gato de bolsillo"; un día abandona su refugio tibio, seguro y cómodo para explorar el mundo. Afuera descubrirá el mundo exterior, encontrará peligros pero también hallará la felicidad



MÁS CHIQUITO QUE UNA ARVEJA, MÁS GRANDE QUE UNA BALLENA

AUTOR: Graciela Montes (Argentina)

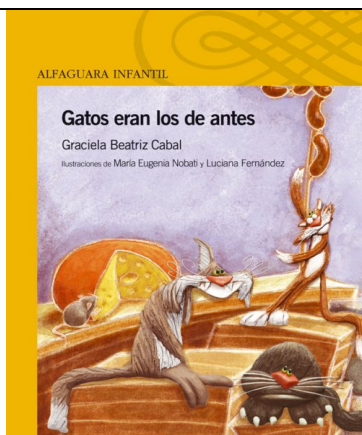
ILUSTRACIONES: Sergio Kern

COLECCIÓN: Pan Flauta

EDITORIAL: Primera Sudamericana

AÑO DE EDICIÓN: julio 1993

Había una vez un gato muy grande. Había también un gato muy chiquito, y trescientos cuarenta y dos vecinos que un día salieron volando como barriletes...



GATOS ERAN LOS DE ANTES

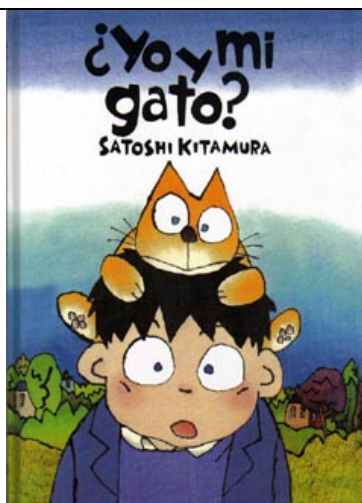
AUTOR: Graciela Cabal (Argentina)

ILUSTRACIONES: Eugenia Nobati y Luciana Fernández

EDITORIAL: Alfaguara

AÑO DE EDICIÓN: enero 2010

Florcita es una gatita de su casa. Cacique es un gato de la calle. Hasta que se conocen y se enamoran. A partir de ese momento, cambian muchas cosas en sus vidas y en las de todo el gaterío de San Cristóbal... Y como el amor cambia a los gatos callejeros, hasta se alteraron los hábitos de las pandillas barriales que se enfrentan por la noche. Porque gatos, gatos eran los de antes



¿YO Y MI GATO?

AUTOR: Satoshi Kitamura (Japón)

ILUSTRACIONES: Satoshi Kitamura

COLECCIÓN: Los especiales de "A la orilla del viento"

EDITORIAL: Fondo de Cultura Económica

AÑO DE EDICIÓN: julio 2008

Nicolás y su gato son hechizados por una bruja y por todo un día él es su gato, y su gato es él. Esta historia nos muestra un chico inteligente y sensible que descubre los aspectos importantes en la vida del otro y los sentimientos que se despiertan con cada descubrimiento

ANEXO II

Lectura por parte del maestro, intercambio entre lectores y elección de uno de los textos para su recomendación³⁷.

Propósito didáctico:

Crear las condiciones necesarias para que los niños tengan oportunidades de:

- Enriquecer la competencia comunicativa y lingüística en su lengua natural a través de las prácticas que como lector se ponen en juego en los espacios de intercambio.
- Participar en situaciones típicas de intercambio entre lectores que les permitan iniciarse en aspectos fundamentales del quehacer lector como contar, comentar o explicar lo que se ha leído, intercambiar opiniones sobre un mismo texto, recomendar textos a otros justificando los criterios de selección, prestar y solicitar libros de bibliotecas de aula e institucionales.
- Ampliar los conocimientos sobre la lengua escrita a través de la interacción con los compañeros, las docentes y un contacto sistemático con diversidad de cuentos.

Propósito comunicativo:

- Compartir y disfrutar con otros la lectura de cuentos e intercambiar impactos y reflexiones acerca de las obras leídas.

Contenidos:

Quehaceres generales del lector

- Participar de una comunidad de lectores de literatura
- Compartir la lectura de un texto con otros.
- Compartir con otros el efecto que una obra literaria produce.

³⁷ La secuencia que se describe está basada en: Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M.; Siro, A. *“Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”*, Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.

- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada.
- Confrontar interpretaciones de un texto literario.
- Recomendar la lectura de una obra fundamentando la opinión.
- Seguir la lectura de quien lee en voz alta

Quehaceres generales del hablante/señante

- Participar de un espacio en donde se respete su lengua promoviendo interacciones lingüísticas significativas
- Responder a una pregunta de un par o de un adulto.
- Relatar lo que se ha observado o leído.
- Relacionar lo que ha leído con las propias experiencias.
- Manifestar sensaciones y sentimientos.
- Confrontar opiniones.
- Justificar el rechazo o el acuerdo con alguna argumentación de los compañeros.

Tiempo: Julio a Noviembre de 2012

Frecuencia: una vez por semana

Materiales de lectura: Anexo I, p. 141

MOMENTOS DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA

1. Selección de los materiales y pautas para la organización de su lectura

La propuesta consiste en instalar una situación de lectura semanal en la que las docentes de cada grupo seleccionan, junto con la investigadora, los cuentos que se leerán durante las sesiones de lectura. Los mismos se agrupan teniendo en cuenta una característica común, y se organizan así tres series de lectura, cada una de las cuales culmina con la elección de uno de los cuentos para su recomendación.

Previo al inicio de cada serie, se lleva a cabo una reunión con las docentes para establecer ajustes a la situación planificada y prever posibles intervenciones para el espacio destinado al intercambio de comentarios acerca de lo leído.

2. Sesiones de lectura y apertura de un espacio de intercambio

Algunas condiciones que favorecen el desarrollo de estas situaciones

➤ Antes de leer

Intervenciones docentes:

- Manifiesta los motivos de la elección del cuento
- Muestra el libro: su tapa y contratapa; lee sus datos: título, autor, ilustrador, sello editorial y serie.
- Ofrece datos biográficos sobre la autora.
- Puede leerse la breve reseña que se encuentra en la contratapa y solicitar posibles anticipaciones sobre el contenido de la historia.
- Ensaya su lectura para transmitir el efecto que el texto puede producir: sorpresa, miedo, intriga, asombro, duda, etc.

➤ Durante la lectura

Se mantiene la fidelidad al texto, expresando lo que está escrito en la obra pero teniendo en cuenta la estructura de la LSA. Para la lectura del título se utiliza el español señado y para los datos de autor, ilustrador y editorial se emplea el alfabeto dactilológico.

Las condiciones de lectura varían al interior de cada serie y se mantienen en las series siguientes:

- Lectura del cuento a cargo de la maestra intérprete quien lee en LS y muestra las ilustraciones al finalizar la lectura.
- Lectura del cuento en simultáneo: lengua oral/lengua de señas; a cargo de la maestra del grupo y la maestra intérprete. Las ilustraciones se muestran al finalizar la lectura.
- Lectura del cuento en diferido: lengua oral/lengua de señas; a cargo de la maestra del grupo y la maestra intérprete. Las ilustraciones se muestran durante la lectura.

➤ Después de leer

Finalizada la lectura, la maestra abre un espacio de comentarios acerca de lo leído que permitirá ampliar y enriquecer el sentido individual de la historia. Un espacio donde resulte posible:

- explicitar impactos personales,
- compartir diversas interpretaciones entre niños y con la docente,
- contrastarlas,
- buscar pistas en el texto que las justifiquen o que las pongan en duda,
- considerar datos de la ilustración que pudieran resultar significativos,
- etc.

Estos comentarios pueden generarse desde los niños o ser la docente quien, mostrándose como lectora, los inicie:

El momento previo y posterior a la lectura está a cargo de las maestras de grupo mediante la LSA.

3. En pequeños grupos, discusión y elección de uno de los textos leídos en cada serie para su recomendación.

A partir del desarrollo de las sesiones de lectura, se propone a los alumnos seleccionar una de las obras leídas y comentadas, a fin de recomendarla a otros niños de la escuela. Para ello se constituirán dos grupos heterogéneos, tomando como criterio la participación de los niños durante las instancias de intercambio posteriores a la lectura de los cuentos y su desempeño en LSA. Los grupos así conformados, se mantienen durante toda la secuencia.

ANEXO III

1° Video

Grupo A

Fecha: 8 / 9 / 2011

Los niños están sentados en semicírculo alrededor de una mesa en la que se encuentran los libros leídos. Las maestras están frente a ellos.

Primera serie: Cuentos de miedo

- “Miedo” de Graciela Cabal. Serie Los caminadores, Primera Sudamericana, 1997.
- “Valeria y el pobre miedo” de Mempo Giardinelli. El gato de hojalata, 2011.
- “Una madre que tenía miedo a las lagartijas” de Ana María Machado. En: *Algunos miedos*, Aique-Anaya, 2010.
- “El tamaño del miedo” de Gustavo Roldán. En: *Antología, 17 de miedo*, Primera Sudamericana, 2004.

De izquierda a derecha: Brisa, Alexis, Miguel, Ramiro, Leonel

Maestra: *Hola ¿Ustedes saben que están haciendo acá hoy?*

(todos hacen referencia a contar un cuento)

Maestra: *No, contar un cuento no; vamos a hablar sobre los cuentos*

Brisa: *Vamos a leer el libro*

Maestra: *Ustedes se acuerdan que estuvimos leyendo muchos cuentos ¿Sobre qué tema?*

Brisa: *El miedo*

Maestra: *¿Cuántos libros leímos?*

Miguel, Ramiro y Leonel: *Cuatro*

Ramiro: (enumera los libros del uno al cuatro)

Maestra: *Cuatro libros sobre miedo. Ustedes también se acuerdan que Marisa la profesora de otra escuela que trabaja con alumnos de 4°. Ustedes son de primero. A sus alumnos también les gusta leer cuentos. Marisa les pregunto a ustedes si conocen algún libro de cuentos que hable sobre el miedo. ¿A ustedes les gusta? ¿Qué libro les pueden recomendar? Después ella lo va a leer con sus alumnos. ¿Cuál es el libro que más te gustó? (dirigiéndose a Brisa)*

Brisa: *El de Valeria (señala el libro que se encuentra sobre la mesa)*

Maestra: *¿Y qué te gustó más?*

Brisa: *El fantasma que daba miedo*

Maestra: *¿dónde está el fantasmita? ¿lo buscamos?*

Brisa: (toma el libro “Valeria y el pobre miedo”. Lo hojea y busca una página). *Este...* (Señala con el dedo la figura del personaje – pág. 15)

Alexis: *Ahí está el fantasma que da miedo* (lo señala en el libro)

Maestra: *¿Ese te gustó más? Esa parte* (a Brisa)

Alexis: *Está en silencio. Ahí callado.*

Maestra: *¿Leemos otra vez?* (lee la página indicada)

Ramiro: (Le pide a Leonel que se quede quieto, mira a la cámara) *No entiendo*

Brisa: *Me gusta* (al terminar de leer la maestra, sonrío)

Alexis: (Levanta la mano) *A mí...*

Maestra: *A ver, vos Miguel... ¿Cuál le recomendarías a Marisa?*

Miguel: *El del nene. El de miedo* (señala el cuento “Miedo”)

Maestra: *¿Cuál es el título?* (Señala el cuento. No se ve quién responde) *¿Qué es lo que más te gustó?*

Miguel: *El perro que come...*

Maestra: *El perro que se comía a los miedos. Busca. A ver ¿dónde está?*

(Miguel busca la página y señala – pág.26)

Maestra: (Toma el libro) *¿Es lo que más te gustó?*

Ramiro: (le pregunta a Leonel) *¿Cuál te gustó más?*

Leonel: *No sé. ¿Ese de qué es?* (Señala el que tiene la maestra)

Ramiro: *A mí me gustó el más difícil.*

Leonel: (Señala un libro que hay sobre la mesa)

Ramiro: *No conozco.*

Maestra: (lee la página indicada)

Brisa: *Y se le hinchó la panza. Después se caía de calor* (necesitaba aire). *Tenía la panza gorda.*

Maestra: *También se comió los retos del papá*

Brisa: *Se comió todo*

(Leonel levanta la mano para participar pero la maestra sigue leyendo)

Alexis: (levanta la mano para indicar que le gusta el libro. Señala el libro “Algunos miedos”). *Me gustó el del monstruo que da miedo.*

Ramiro: *¿te gustó el del perro chiquito y el perro grande? (Le pregunta a Alexis)*

Brisa, Alexis y Miguel: *el de miedo*

Miguel: *es de la chica. De una mamá*

Brisa y Alexis: *de una chica. Es de miedo*

Ramiro: *del papá*

Brisa: *la mamá tenía miedo a los monstruos. El perro les ladraba.*

Maestra: *¿La mamá le tenía miedo a qué? ¿A los monstruos? No*

Brisa: *el papá...*

Miguel: *La mamá le pregunta a la nena*

Ramiro: *Hay una nena chiquita*

Maestra: *Hay nenes y nenas...*

Leonel: *Y un perro*

Maestra: *¿Cuántos nenes y nenas?*

Responden dos

Maestra: *Y estaba la mamá*

Leonel: *el papá*

Maestra: *la mamá, el papá,...*

Leonel: *sapos y lagartijas*

Alexis: *la mamá tenía miedo*

Brisa: *(continúa el relato de Alexis) Había sapos y la mamá tenía miedo de que las lagartijas le saltaran al cuerpo*

Maestra: *¿Qué más te gustó?*

(Leonel pide hojear el libro. La maestra se lo da. Busca una página y le muestra –pág. 23)

Maestra: *¿Ese es el cuento de la mamá y la lagartija? No*

Ramiro: *(dirigiéndose a Leonel) Era otro libro*

Maestra: *Este es otro cuento*

Leonel: *No está ahí (mientras la maestra da vuelta las hojas)*

Ramiro: *¿Y las lagartijas?*

Maestra: (hojeando el libro) *la mamá le tenía miedo a las lagartijas. ¿Y le gustaban las arañas?*

Brisa: *Gritaba de miedo*

(Ramiro le pide a Miguel que se corra y la maestra le pide a Ramiro que se acerque a la mesa. La maestra los invita a ver una imagen)

Leonel: *la chica está sentada*

Brisa: *ahí están las lagartijas. La mamá mira ve las lagartijas y grita. Sale corriendo. La mamá se va.*

Maestra: *¿Y el papá?*

Brisa: *maneja y se va. Mira.*

(La maestra les muestra otra imagen. Brisa Señala la lagartija y hace la seña de "lagartija")

Maestra: *¿Qué es eso?*

Brisa: *Una lagartija, igual a las que les tiene miedo.*

Maestra (a Leonel) *¿Ese es el que más te gustó? Muy bien*

(Ramiro levanta la mano. Quiere opinar)

Maestra: *¿A ver Ramiro?*

Ramiro: *El cuento de miedo (señala "Miedo")*

Maestra: *¿Cuál? ¿El mismo que quién?*

Ramiro: *el mismo que ellos dos*

Maestra: *¿Qué parte te gustó más?*

Ramiro: *el chico...*

(Las maestras le dicen que puede mirar el libro. Ramiro elige una página y la maestra propone leerlo otra vez. Ramiro les pide sus compañeros que se siente bien)

Maestra: *Vamos a seguir leyendo (lee la página indicada - pág. 14) El nene tenía miedo. Miedo a la oscuridad. A los ruidos fuertes. A las personas altas. A las personas bajitas. También le tenía miedo a los retos y a las bromas. Mucho miedo tenía ese nene.*

Maestra: *¿Vos le recomendas ese a Marisa?*

Ramiro: *Sí (Sonríe)*

(la maestra le pregunta a Alexis)

Alexis: *el del chico*

Maestra: *¿ese te gustó también?*

Brisa: (señala el libro de Valeria y dice "a mí me gusto este")

Maestra: *¿y qué parte te gustó más? (a Alexis)*

Alexis: *la del nene que tiene miedo (pasa las hojas del libro y elige una de sus páginas)*

Maestra: *eligió la misma parte que le gustó a Miguel (Le señala la página) ¿Y qué leímos acá?*

Alexis: *el nene que tenía miedo. Y el perro se los toma...se los come*

Brisa: *yo lo sé...*

Alexis: *y el perro comió*

Brisa: *El perro comió y el nene lo abrazó*

(Alexis señala el dibujo del perro bebiendo - p)

Maestra: *¿Te gustó ese? ¿Se lo recomendamos a Marisa? ¿Sí?*

Brisa: *A mí me gusta el de Valeria*

Maestra: (levanta el libro "Algunos miedos" y Leonel levanta la mano. Dice ser el único al que le gustó ese. Luego, levanta el libro "Miedo" y Alexis, Miguel y Ramiro levantan la mano. Por último levanta el libro "Valeria y el pobre miedo" y Brisa levanta la mano para indicar que a ella le gustó.

La maestra levanta el libro elegido por tres alumnos y dice que le recomendarán ese libro. Les pregunta a los alumnos cuál es el título y responden "Miedo")

2º Video

Grupo A

Fecha: 14 / 10 / 2011

Segunda serie: Cuentos cuyas historias giran alrededor de un personaje-protagonista principal

- “Elmer”
- “Elmer y el abuelo Eldo”
- “Elmer y Rosita”
- “Elmer y los hipopótamos”

De izquierda a derecha: Miguel, Alexis, Nazarena, Brisa, Leonel, Ramiro

Los chicos miran los libros antes de comenzar.

Maestra: *Buenas Tardes.*

Los chicos saludan

Maestra: *¿Se acuerdan que nosotros leímos unos cuentos?*

Miguel: *De miedo*

Maestra: *El primer grupo de cuentos era de miedo. Y el otro grupo de cuentos...*

Nazarena, Brisa y Miguel: *De elefantes*

Maestra: *¿Cómo era el apodo (la seña) del elefante?*

Los alumnos hacen la seña y la maestra la repite

Maestra: *¿Cuántos libros leímos del elefante?*

Nazarena dice uno y Ramiro dice tres.

Maestra: *Tres. Muy bien Ramiro*

Miguel: *Falta uno*

Maestra: *Sí falta uno. El otro lo tenemos guardado.*

Nazarena: *Falta uno de una piedrita.*

Maestra: *Nazarena dice que falta el de la piedrita. ¿Se acuerdan?*

Los chicos señalan diferentes libros y la maestra propone buscarlo.

Brisa: *A mí me gusta este (señala Elmer y Rosita)*

Ramiro señala en el libro "Elmer y Rosita" el nombre del autor David McKee y reconoce que se llama igual a David (hace la seña de David, otro compañero)

(Nazarena explora el libro "Elmer y el abuelo Eldo")

Ramiro (*le corre el brazo al compañero*): *No entiendo nada*

Maestra: *No es "no entiendo nada". Si no ves, pedís permiso y decís "no veo"*

Maestra: *¿Y? ¿Está el cuento en el que tiran la piedrita? ¿No está?*

Nazarena señala el libro (el dibujo en que tiran la piedrita).

Maestra: *¡Acá está! Tenía razón Ramiro. Ahora tengo una idea. Van a elegir un cuento.*

Los alumnos se empujan con los brazos y la maestra les dice que eso no está bien, que queda feo y que así no se puede trabajar.

Maestra: *Vamos a estar tranquilos y a levantar la mano sin empujarnos. Vamos a pensar y elegir un cuento cada uno y a decir por qué nos gusta ese cuento y qué parte me gusta más. Lo elegimos para después llevarlo a casa. Y en casa, mamá y papá lo ven y se lo pueden contar.*

Nazarena: *A mí me gustó este (señala "Elmer")*

Brisa: *Este me gusta...este me gusta (señala "Elmer y Rosita")*

Maestra: *se lo pueden contar en ronda a mamá, papá y a sus hermanitos. Lo leen y después lo traen a la escuela. Después se llevan otro.*

Nazarena: *Hay que cuidarlos para que no se rompan.*

Maestra: *Tenés razón. No son para jugar a la fuerza.*

Nazarena: *Mi mamá dijo a mi hermanito que lo va a retar.*

Maestra: *A ver... Ramiro... ¿Qué cuento te gustó para llevarte a tu casa?*

Ramiro señala "Elmer"

Maestra: *¿Qué parte te gustó más?*

Ramiro no responde

Maestra: *Vos elegiste este. Te gustó más que los otros. ¿Por qué?*

Ramiro: *Por la lluvia, la casa.*

Maestra: *¿Te acordás?*

Ramiro: *Estaba sentado. El gato (o tigre) al lado del elefante.*

Los alumnos hablan entre ellos. Brisa le comenta a Nazarena que a Leonel le gustó Elmer y Rosita y Nazarena le pregunta a Leonel si ese es el libro que le había gustado. Leonel dice que sí y Nazarena dice que a ella le gusta.

Maestra (se dirige a Ramiro): *Busca la parte que más te gustó*

Mientras tanto los compañeros conversan entre ellos y la maestra les dice que cada uno va a elegir un cuento pero que ahora es el turno de Ramiro.

Ramiro selecciona la parte

Maestra: *¿Y dónde está el gato? No hay un gato*

Ramiro sonríe y dice que no

Maestra: *Llueve y ¿qué le pasa a Elmer?*

Nazarena y Ramiro: *Se le ve el color*

Maestra: *Pero, ¿cómo? llueve y ¿qué le pasa a Elmer?*

Ramiro: *Llueve y cuando se moja, aparecen los colores.*

Maestra: *pero Elmer, ¿cómo tenía el cuerpo?*

Nazarena y Ramiro: *Gris*

Nazarena: *pero tenía muchos colores...Azul...*

Maestra: *Gris, y cambió. ¿Cómo? Primero tenía muchos colores, y después cambió a gris, pero ¿cómo cambió a gris?*

Nazarena: *Jugando... como payaso.*

Maestra: *¿Como payaso? Y ¿pero cómo cambia?*

Brisa: *Gris*

Nazarena: *Azul...Amarillo*

Miguel: *Rosa*

Brisa: *De colores*

Leonel: *No se puede...es muy chiquito el lugar*

Maestra: *Es imposible estar sentado así. Sí, tenés razón*

Maestra: *Sí, yo veo que está de muchos colores, pero ¿cómo cambio de gris a muchos colores? ¿No le gustan los diferentes colores?*

Ramiro: *Cambia por gris.*

Maestra: *Muy bien. Se pinta de gris. No le gustaba ser de todos colores. Y ¿cómo se pinta de gris?*

Nazarena: *Se cambia a gris*

Maestra: *¿Y cómo? ¿Se compró un tarro de pintura?*

Nazarena: *Se pinta* (señala el libro)

Maestra: *Antes de estar todo gris, ¿qué pasa? ¿Con un tarro de pintura se pintó?*

Alexis, Brisa y Ramiro: *No*

Ramiro: *La lluvia, las manchas...*

Maestra: *Llovió y ¿qué pasó? (Señala a Elmer)*

Nazarena: *Se le sale la pintura...*

Maestra: *Se le sale y otra vez está de muchos colores. ¿A quién más le gustó este libro?*

Ramiro: *A mí*

Maestra: *¿Te gusta para llevar a casa?*

Brisa: *A mí no me gusta ese. A mí me gusta el de Rosita* (señala Elmer y Rosita)

Maestra: *¿Y qué parte te gustó más de ese libro?*

Brisa busca en el libro su parte favorita.

Leonel le comenta a Ramiro que le gustó Elmer y que le gustan las carreras.

Brisa le entrega el libro a la maestra.

Maestra: *¿Esta parte es la que más te gustó?*

Brisa asiente con la cabeza.

Maestra: *¿Y te acordás de esta parte?*

Brisa: *Cuando corrían una carrera.*

Maestra: *Vamos a leer. "Siguieron andando y para hacer la jornada más divertida, cada cierto tiempo apostaban carreras" (Nazarena señala quién gana en el libro) "A Rosita le fascinó el juego porque, por alguna razón, siempre ganaba la carrera."*

Nazarena: *Y se ponía colorada*

Maestra (sigue leyendo): *"Cada vez que lo hacía se sonrojaba aún más"*

¿A quién más le gustó este cuento?

Miguel, Alexis, Nazarena y Brisa levantan la mano

Leonel y Ramiro conversan entre ellos.

Maestra (se dirige a Nazarena): *Busca la parte que más te haya gustado.*

Alexis levanta la mano y la maestra le pregunta si a él también le gustó lo mismo. Les pide que esperen.

La maestra les pide a Leonel y Ramiro que miren.

Nazarena busca en el libro. Encuentra la parte que más le gustó y le entrega el libro a la maestra.

Maestra: *¿te gustó la misma parte que a Brisa?*

Miguel asiente con la cabeza

Maestra (se dirige a Miguel): *¿A vos te gustó la misma?*

Miguel asiente.

Maestra: *A los tres les gustó la misma parte.*

Les pide atención a Leonel y a Ramiro

Maestra: *En el cuento, ¿Rosita tiene el cuerpo igual a Elmer?*

Brisa, Leonel y Ramiro: *No, es diferente.*

Ramiro: *Es rosa.*

Maestra: *¿es igual a los elefantes grises? Son diferentes grupos. Estaba el grupo de Elmer, que es a cuadritos, el otro grupo de los elefantes grises y el otro grupo que eran rosa.*

Maestra (se dirige a Leonel): *¿Y a vos cuál te gustó más?*

Leonel señala "Elmer y el abuelo Eldo".

Maestra: *¿Qué dice el título?*

Miguel: *Elmer y...*

Ramiro: *el abuelo*

Leonel: *me gusta la parte en que tira la piedrita*

Ramiro: *hace siete sapitos la piedra*

Maestra (se dirige a Leonel): *¿Te gustó cuando Elmer jugaba con el abuelo y las piedritas? Buscalo en el libro.*

Leonel busca en el libro y le entrega el mismo a la profesora.

Maestra: *¿Se acuerdan que Elmer cuando se sentaba con el abuelo jugaban con unas piedritas? ¿Qué otras cosas más hacían? En el cuento Elmer se acordaba de las cosas que hacían con el abuelo cuando era chiquito. Una de las cosas era jugar a las piedritas, ¿qué más?*

Ramiro: *Cantaban*

Brisa, Nazarena, Alexis y Miguel: *Jugaban*

Maestra: *¿A qué jugaban?*

Brisa: *Jugaban carreras.*

Nazarena: *A tirarse al agua y salpicar todo*

Brisa: *Jugaban carreras con el elefante gris*

Maestra: *¿Y qué más?*

Alexis: *les gustaba la lluvia.*

Maestra: *¿Y qué pasó?*

Alexis: *No sé...*

Maestra: *Con el abuelo y Elmer ¿qué pasó?*

Ramiro: *se mojaron todos y se fueron corriendo.*

Nazarena: *Se metieron adentro de la cueva*

Maestra: *¿Y qué pasó adentro de la cueva?*

Nazarena: *Había un gato.*

Maestra: *A ver...buscá. No había un gato.*

Nazarena busca en el cuento.

Ramiro: *No había un gato en ese cuento. Era en este (señala Elmer)*

Maestra: *Decile*

Nazarena le muestra el libro a la maestra

Maestra: *había un tigre (es la misma seña que gato). Tenías razón Nazarena ¿Y Elmer y el abuelo? ¿Qué hacían? ¿De qué se acordaban? Elmer y el abuelo estaban en la cueva mientras afuera llovía. ¿De qué hablaban?*

Ramiro: *Que hacía frío*

Brisa: *Llovía mucho.*

Nazarena: *Que estaban asustados.*

Maestra: *¿Qué más?*

Brisa: *Llovía mucho y se escondieron*

Leonel: *Falta que Miguel elija su libro.*

La maestra se fija a quién le falta elegir su libro y le pide a Alexis que elija el suyo.

Alexis elige "Elmer".

Maestra: *A ver... ¿qué parte te gustó?*

Alexis mira el libro y elige una parte.

En la figura el personaje está tirado en el piso y Nazarena dice que es igual que Alexis y que por eso le gusta esa parte del cuento.

Maestra: *Y ¿qué pasa en esta parte? ¿Qué está haciendo Elmer?*

Ramiro: *Está comiendo*

Maestra: *¿Está comiendo?*

Nazarena y Brisa: *Se está ensuciando*

Maestra: *Y ¿para qué?*

Ramiro: *Para cambiar y ser gris.*

Maestra: *¿A él le gustaban los colores?*

Ramiro dice que no con la cabeza.

Nazarena: *movió la planta y se cayeron las uvas al piso*

Maestra: *se ensució todo y quedó gris.*

Brisa: *Quedó gris. Cuando llovió se mojó todo, se le fue el gris y aparecieron todos los colores.*

Maestra: *falta que Miguel elija el cuento que le gustó.*

Miguel elige "Elmer y Rosita".

Maestra: *¿Y qué parte te gustó más?*

Miguel: *la carrera.*

Maestra: *¿Quién más había elegido la carrera? Ah! Brisa y Nazarena.*

Miguel mira el libro.

Nazarena: *¡Qué lindo!*

Maestra: *Le gusta cuando ella se sonroja toda.*

Miguel le entrega el libro señalando la parte que más le gusta.

Maestra: *Y ¿por qué te gustó más?*

Miguel: *Me gustó la carrera porque Rosita gana.*

Nazarena: *También hay una jirafa.*

Maestra: *La jirafa mira.*

Nazarena: *El elefante la mira y la agarra. Tiene las orejas chiquitas.*

Brisa: *ya están cansados.*

La maestra señala a uno de los personajes y les pregunta quién es.

Maestra: *Es el primo. Lo agarra de la cola. ¿Por qué?*

Ramiro: *Para pasarlo y ganarle.*

Nazarena: *le enlazó la cola y lo agarró.*

Maestra: *Corrían rápido.*

Cada uno señala el que le gustó y la maestra le aclara que ahora no se los van a llevar a casa. Después sí.

Maestra: *Después cada uno se lleva a casa el que eligió.*

Brisa: *¿Me lo regalan?*

Maestra: *No te lo regalamos, te lo vamos aprestar. Lo lees en casa con mamá, papá y los hermanitos y el lunes lo traen a la escuela.*

Organizan quién se va a llevar cada uno de los libros.

Los alumnos salen al patio.

3° Video

Grupo A

Fecha: 17 / 11 / 2011

Tercera serie: Cuentos cuyas historias tienen en común un mismo personaje.

- “Un gato como cualquiera” de Graciela Montes. Cuentos del Pajarito Remendado, Ediciones Colihue, 2008.
- “Mas chiquito que una arveja, más grande que una ballena” de Graciela Montes. Colección Pan Flauta, Primera Sudamericana, 1989
- “Gatos eran los de antes” de Graciela Cabal. Alfaguara, 2005.
- “¿Yo y mi gato?” de Satoshi Kitamura. Fondo de Cultura Económica, 2000.

De izquierda a derecha: David, Brisa, Ramiro, Nazarena, Alexis, Leonel

Maestra: *Hola! Buenas tardes!*

Alumnos: *Buenas tardes.*

Maestra: *¿Para qué estamos reunidos acá?*

Alumnos: *por los cuentos y los gatos.*

Maestra: *Vamos a elegir. ¿Se acuerdan de los cuentos que leímos? Un grupo de cuentos ¿de qué?*

Nazarena: *De estos (señala uno de los libros). De gatos.*

Maestra: *de estos no, de otro grupos de cuentos.*

Ramiro y Nazarena: *De Elmer.*

Maestra: *Muy bien. De Elmer. Cada uno eligió el que más le gustó.*

Nazarena: *Antes yo lo llevé a mi casa.*

Maestra: *ese que llevaron a casa.*

(Brisa comienza a contar una parte de uno de los cuentos de los gatos)

Maestra: *¿Y el primer grupo de cuentos cuál fue?*

David: *El dorado, el abuelo*

Maestra: *Uno era el de los elefantes. Ese ya está.*

Nazarena: *el de Caperucita.*

David: *El de miedo*

Maestra: *El de miedo. Después eligieron uno y se lo recomendaron a Marisa. Ella se lo leyó a su curso. Ahora ustedes van a elegir un cuento y se lo van a contar a los más chiquititos de la escuela, ¿sí? Así que piensen cuál les gusta. A ver Leonel, elegí uno.*

(Leonel elige “¿Yo y mi gato?”)

Maestra: *¿Por qué te gustó más este?*

Leonel: *porque el gato se cayó. Lo vi.*

David: *El gato se durmió. El nene se durmió. Se tapó. Y la bruja vino, hizo magia y se transformaron. Y cuando se despertaron, se asustaron, se vieron y salieron. Estaban dormidos, se despertó el nene y estaba cambiado con el gato. El gato era el nene y el nene era el gato.*

Maestra: *Muy bien cómo se acuerda del cuento. ¿Ustedes se acuerdan lo mismo?*

(Los alumnos dicen que sí)

Maestra: *Y a vos Alexis, ¿cuál te gustó más?*

Alexis: *Este (Señala ¿Yo y mi gato?)*

Maestra: *El mismo que a Leonel ¿Y qué te gustó de este?*

Alexis: *La bruja. El gato y el nene que se cambian*

Maestra: *Bien. ¿Ya está?*

Alexis: *estoy pensando. El nene miró y se asustó. Vio que había un perro que quiso pelearle y...ahí terminó.*

Maestra: *Nazarena: ¿Cuál elegís vos?*

(Nazarena señala el libro “¿Yo y mi gato?”)

Maestra: *¿El mismo que a ellos dos? ¿Y por qué elegiste este cuento?*

David: *Ellos son tres, yo elijo el mismo y ahora somos cuatro.*

Maestra (se dirige a Nazarena): *¿Qué sentiste? ¿Por qué te gustó más ese?*

Nazarena: *Con la varita mágica, cambia al nene por el gato y al gato por el nene. Después se duerme el gato, se despierta y se asusta. Y ahí termina.*

Maestra: *y después la bruja se dio cuenta que se había equivocado, ¿de qué?*

David: *Cuando se despierta, entra y están durmiendo. Los cambia y dice “¡Uy me equivoqué!” Y con la varita los vuelve a cambiar.*

Maestra: *¿A vos Ramiro cuál te gustó?*

(Ramiro señala “¿Yo y mi gato?”)

Maestra: *¿El mismo que a ellos? ¿Les gustó a todos? ¿Por qué?*

Ramiro: *El gato se pelea. Después lo ponen en penitencia. El gato naranja...*

(La maestra le entrega el libro y le pide que busque lo que más le gusto. Ramiro busca la parte de la pelea y la maestra propone volver a leer esa parte)

(Una maestra lee el fragmento y la otra lo interpreta el Lengua de Señas Argentina. David quiere mostrarle a la maestra la parte que le gustó a él y ella le pide que espere)

Maestra: Alexis, ¿esta es la parte que a vos te había gustado?

Alexis: La parte en que se asusta porque se encontró con el perro.

Nazarena: ¡Ah! ¡Sí! Hay un perro...hay un perro.

(Busca la página del perro y la maestra lee esa parte en voz alta mientras es interpretado en Lengua de Señas)

Maestra: Ahora le toca a Brisa.

(Brisa elige el libro "¿Yo y mi gato?")

Maestra: ¿El mismo? ¡Todos iguales!

David: A mí también me gustó ese.

(Brisa le cuenta a David que no le gustó "Un gato como cualquiera")

Brisa: El perro y el gato se pelearon. El perro lo siguió y no sé qué más...

David: ¡Qué gracioso el perro y el gato peleando!

Maestra (a David): ¿Vos elegiste el mismo?

Brisa: el perro lo persiguió al gato pero no lo pudo agarrar porque se subió a la pared.

David: el gato grande naranja y el chico peleaban con los otros gatos.

Maestra: ¿Te gustó? Otro día, nosotros vamos a preparar una representación para mostrarles a los más chiquitos.

David: Me gusta.

Maestra: Vamos a elegir uno que haga de nene, otro de gato y otro que haga de bruja.

David: a otra escuela.

Brisa: la que hace magia con la escoba.

(La maestra toma el cuento "Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena" y pregunta a los alumnos si en este cuento hay brujas)

Brisa y Ramiro: Había gatos.

Maestra: Y ¿Cuántos gatos había en este?

Ramiro: Cuatro.

David: *Dos. El gato chico y el gato grande (exagera las señas)*

Maestra: *¿Está bien lo que está diciendo?*

Nazarena: *El gato comía...*

Maestra: *Ah! Pero ese es “El gato de bolsillo”. Ese es el otro cuento. ¿Cuál de estos cuentos es “El gato de bolsillo”?*

(Los alumnos señalan el libro correcto)

Brisa: *Que miraba.*

David: *que soplaban, soplaban y saltó.*

(Los alumnos comienzan a hacer los sonidos de animales. Cada uno agarra un libro y comienza a mirarlo. La maestra les propone leer los títulos a ver si encuentran algo escrito sobre gatos)

(David le muestra la palabra GATO escrita – en “Un gato como cualquiera”)

Maestra: *¡Muy bien! A ver si pueden buscar la palabra GATO en el título de los cuentos.*

(Nazarena señala el nombre de la autora y la maestra le pregunta si ahí dice GATO – en “Más chiquito que una arveja, mas grande que una ballena”- David la busca y nuevamente se lo muestra a la maestra. La maestra les muestra a todos los compañeros la palabra encontrada. Ramiro le muestra que encontró la palabra en el libro. La maestra le pide a Nazarena que busque el título del cuento)

Nazarena: *No tiene título.*

La maestra señala uno de los libros y pregunta si ese es el título. Ramiro lo encuentra y se lo muestra.

Nazarena se distrae y la maestra le pide que trabaje y que después jugará en el patio.

Nazarena mira una parte y la maestra le pregunta si buscó el título.

Nazarena dice que no hay y Ramiro la ayuda a buscarlo. Nazarena señala la editorial y la maestra le dice que no es esa parte.

La otra maestra señala el nombre del autor y dice que ese no es el título. Les pide que señalen lo que está escrito.

Todos señalan la palabra YO Y MI GATO.

Maestra: *¿Y esto de abajo qué es? (señalando el nombre del autor)*

David: *El /La que escribe*

Maestra: *La que escribe...la escritora. La que escribió el cuento.*

Maestra: *Bueno, muy bien...vamos a cambiar ahora.*

1º Video

Grupo B

Fecha: 8 / 9 / 2011

Los niños están sentados en semicírculo alrededor de una mesa en la que se encuentran los libros leídos. Las maestras están frente a ellos.

Primera serie: Cuentos de miedo

- “Miedo” de Graciela Cabal. Serie Los caminadores, Primera Sudamericana, 1997.
- “Valeria y el pobre miedo” de Mempo Giardinelli. El gato de hojalata, 2011.
- “Una madre que tenía miedo a las lagartijas” de Ana María Machado. En: *Algunos miedos*, Aique-Anaya, 2010.
- “El tamaño del miedo” de Gustavo Roldán. En: *Antología, 17 de miedo*, Primera Sudamericana, 2004.

De izquierda a derecha: Mariano, Mili, Ariel, Milagros, Brian

Maestra: *Yo les pregunto...ustedes, ¿vieron a la profesora Marisa?*

Ariel: *Sí*

Maestra: *¿vos conoces a Marisa? (dirigiéndose a Milagros)*

Milagros: *Sí...la que usa anteojos.*

Maestra: *Marisa nos llamó y nos dijo: “Por favor...quiero ver libros, libros de cuentos. Pensaba para leer a mi grupo. Ustedes leyeron en el jardín. A mí me contaron”. La profesora Marisa ¿se acuerdan? ¿Qué les pidió?*

Ariel: *Marisa*

Maestra: *¿Qué les pidió?*

Mariano: *El sapo*

Ariel: *¿Comer?*

Maestra: *No...Quería un libro de cuentos. Un libro de cuentos, ¿De qué?*

Milagros: *De terror*

Maestra: *Un cuento... ¿que hablara sobre qué?*

(Ariel hace un gesto y la profesora le pide que se corra para atrás. La maestra golpea la mesa para llamar la atención de los alumnos)

Maestra: *¿Un cuento de qué les pidió Marisa? ¿Un cuento....?*

Ariel: *De monstruos.*

Milagros: *De miedo*

Maestra: *De miedo, de fantasmas, de cualquier cosa.*

Ariel: *Del perro que se come los miedos*

Mariano: *del sapo*

Maestra: *Ustedes leyeron muchos. Cuatro (señala los cuatro libros que están sobre la mesa). Yo quiero llevarle a Marisa uno, no sé cuál. El grupo de ella no conoce los cuentos. Ustedes miren y eligen uno para recomendarle a Marisa. A ver qué les parece.*

Ariel: (Señala el libro "Miedo")

Maestra: *¿y por qué ese?*

Ariel: *Porque es de fantasmas. El perro se come a los fantasmas y se terminó.*

Mariano: *le dan de comer.*

Ariel: *El perro se duerme y lo acompaña por las dudas de que tenga miedo.*

Maestra: *Es lindo ese cuento.*

Ariel: *A mí me gusto este cuento (lo señala)*

Maestra: *¿Se lo vamos a llevar a Marisa?*

Ariel: *Sí*

Maestra: (Se dirige a Mariano) *Y a vos Mariano, ¿cuál te gustó?*

(Mariano señala el cuento "Algunos miedos")

Maestra: *¿Por qué?*

Mariano: *El personaje que se iba corriendo. Se escapa y hay un sapo...*

Maestra: *¿Vos te acordás de qué hablaba este cuento?*

Mariano: *De miedo. De sustos. De sapos*

Maestra: *¿De sapo? Puede ser. ¿Qué más?*

Mariano: *De monstruos.*

Maestra: *¿Qué más? Dentro del libro hay muchos cuentos. Leímos uno solamente. ¿Se acuerdan cuál?*

Mariano: *Uno que corría y se iba.*

Maestra: *Más o menos. ¿Ustedes se acuerdan? (mirando al resto)*

Ariel: *Había tres nenes que tenían miedo y después la mamá tenía miedo*

Milagros (*interrumpe a Ariel*): *Había lagartijas.*

(La maestra le pide a Milagros que espere su turno)

Ariel: *A la mamá no le gustaban los animales. Y después agarraron, abrieron un cajón y le pusieron animales y lo cerraron. Y la mamá lo abrió y se asustó. Y después los agarró, abrazó a los chicos y los acarició.*

Maestra: *Y a vos Mili, ¿Cuál te gustó? ¿Cuál elegirías?*

(Ariel la mira y le señala los cuatro libros)

Maestra: *¿Cuál te gusta?*

Mili: *No*

Maestra: *¿No? ¿No te gusta? A Mili no le gusta nada.*

(Ariel hace la seña correcta de “nada”)

Maestra: *Está bien. A ella no le gusta nada. No le recomendaría nada. Y a vos Milagros, ¿Cuál te gustó?*

Milagros: (señala el cuento “Valeria y el pobre miedo”)

Maestra: *¿Y cuál es el apodo (la seña) de ese libro?*

Milagros: (seña) *Valeria*

(La maestra asiente)

Maestra: *¿Y por qué te gustó más ese?*

Milagros: *Por el fantasma chiquito*

Maestra: *A Ariel le gustó este libro (señala “Miedo”) porque el fantasma era grande y a vos te gustó éste porque el fantasma es chiquito.*

Milagros: *Es chiquito.*

Maestra (se dirige a Brian y le pregunta): *¿Y vos cuál elegís?*

Brian: (señala “Miedo”)

Maestra: *¿Y cuál es el título de ese libro? ¿Qué dice ahí?*

Brian: *Miedo*

Maestra: *¿y qué parte te gustó más?*

(Brian piensa. La maestra le dice que mire el libro y le diga la parte que le gustó más)

Milagros: *Fijate. Mirá el libro. Pasá las páginas (dirigiéndose a Brian)*

Maestra: *Dale. Podes mirar.*

(Brian señala un dibujo del personaje y lo imita tapándose los oídos)

Maestra: *Yo no quiero que me lo cuentes. Yo te pregunto qué parte te gustó más. ¿Cuál?*

(La maestra pasa las hojas rápidamente para que Brian las vea)

Maestra: *Elegí una parte.*

(La maestra les pide a los compañeros que miren a Brian. Ariel dice que no puede ver por Milagros y Milagros se corre para atrás. Milagros le pide a otro compañero que se calle)

Brian: *Se toma...*

Maestra: *¿Qué se toma?*

(Brian busca en el libro. Milagros le dice a los compañeros que es el miedo, mientras Brian busca.

Brian encuentra la parte y le muestra a la maestra una imagen del libro en la cual el perro está bebiendo - pág. 26)

Maestra: *¿Se toma? A ver...vamos a leer. Me parece que no.*

(La maestra lee la parte señalada)

Maestra: *El perro se comió todos los miedos.*

Brian: *y se le hinchó la panza*

Maestra: *Se comió los miedos. No los tomó.*

(Brian sonríe y dice que no los tomó)

Maestra: *Acá dice que se los comió, no que se los tomó. Se comió todos los monstruos que estaban en la oscuridad, el jarabe amargo, los retos del papá, las burlas del tío, los besos de las personas altas y los bajitos. Acordate entonces que no se los tomó. Ahí leímos que se los comió. Muy bien.*

Maestra: *¿Vos no vas a elegir nada Mili?*

Mili: *No*

Maestra: *Bueno, puede ser que a ella no le gusten los cuentos de miedo. A ella le gustan...a ver ¿qué cuentos te gustan?*

Ariel (dirigiéndose a Mili): *¿Qué cuentos te gustan?*

Maestra: *Pensa qué cuentos te gustan más...De estos no... (señala los que están sobre la mesa), No te gustan estos. Pensa en otros.*

(Milagros le pregunte cuál)

Maestra: *De estos no, otros diferentes*

Mili: *Blancanieves*

Maestra: *El de Blancanieves te gustó a vos. Estos de miedo no te gustan. ¿Por qué no te gustan?*

Mili: *Por los fantasmas*

Ariel (se dirige a Mili): *¿No te gustan los fantasmas?*

Mili: *No*

Maestra: *Ella me está hablando a mí. Espera. Dejala a ella. ¿Por qué no te gustan?*

Mili: *No*

Maestra: *Pero, ¿por qué no te gustan? Está bien que no te gusten pero ¿por qué no te gustan?*

(La maestra señala los libros)

Maestra: *Miren, por ejemplo, a mí me gustan estos libros de miedo. ¿A vos te gustan? (Se dirige a Milagros).*

Milagros: *Sí*

Maestra: *A ella (Mili) no le gustan. A mí me gustan porque me dan ganas de leer e intriga. A mí me gusta pero a ella (señala a Mili) no le gustan. ¿Por qué? ¿Por qué los rechazas?*

(Mili no responde)

Maestra: *¿No sabes?*

(Mili no responde)

Maestra: *Vos pensa... Son de miedo, ¿vos tenés miedo? ¿Tenés miedo y por eso no te gustan?*

(Mili no responde)

Maestra: *Por ejemplo (se dirige a Ariel) si te gustan los fantasmas, a vos te van a gustar los cuentos de miedo. A mí me gustan los cuentos de miedo y a los fantasmas no le doy bolilla. Pero me gustan. Pero si a vos te dan miedo (se dirige a Mili) no te gustan.*

Maestra: *(se dirige a Milagros) ¿Vos tenés un poquito de miedo?*

Milagros: *Me gustan*

Ariel: *Yo no tengo miedo. Los miro y sigo.*

Milagros: *a mí me gustan.*

Maestra: *(se dirige a Brian) ¿Y a vos? ¿Te gustan los libros de miedo?*

Brian: *El de Valeria. Me gusta el fantasma chiquito.*

Maestra: *Bueno. Muy bien*

2° Video

Grupo B

Fecha: 14 / 10 / 2011

Segunda serie: Cuentos cuyas historias giran alrededor de un personaje-protagonista principal

- “Elmer”
- “Elmer y el abuelo Eldo”
- “Elmer y Rosita”
- “Elmer y los hipopótamos”

De izquierda a derecha: Brian, David, Ariel, Mili, Milagros, Mariano

David se agarra la mano con la silla de Ariel y la maestra dice que Ariel no se dio cuenta.

Maestra: *¿Se acuerdan que leímos unos cuentos de elefantes? Ahora van a elegir un cuento. Y el cuento que eligen se lo van a llevar a casa. ¿Sí? ¿Quieren?*

Ariel: *Sí, me gusta.*

David: *Yo me los llevo todos (en broma)*

Maestra: *Vos elegís uno y después me decís por qué elegiste ese.*

David señala el cuento “*Elmer y Rosita*”

Maestra: *¿A vos te gustó este? ¿Por qué te gustó? Vamos a mirar a David para que nos cuente por qué eligió este cuento.*

David: *Rosita*

Maestra: *¿Por qué?*

David: *Me confundí*

Maestra: *A vos te gustó este (señalando el libro). Te lo llevas a casa y ¿por qué te gustó este?*

David hace la seña de comer

Ariel: *Rosita*

Maestra: *Le estoy preguntando a él (a David). Espera.*

David: *Rosita...Elmer...tienen muchos colores. Elmer vio a Rosita guardada (seña “guardada”, puede ser “escondida”). La buscó y no pudo verla. Rosita era rosa. Los tres se fueron con Wilbur y Elmer...(interrumpe la maestra)*

Maestra: *Espera... No me cuentes porque yo ya lo conozco el cuento. Quiero que vos pienses por qué te gusta. A vos ¿qué te gusta del cuento?*

David no responde

Maestra: *Yo lo leo y digo: "A ver...esta parte no me gusta, doy vuelta la hoja y digo esta parte sí me gusta"*

David asiente con la cabeza y dice "Sí me gusta"

Maestra: *A vos, ¿cuál te gustó? Vos elegiste este (levanta Elmer y Rosita), ¿por qué?*

David: *Elmer y Wilbur están buscando a Rosita por los árboles. Ella tiene miedo y se va y no la pueden buscar. Se fueron la buscan y ahí estaba Rosita entre los árboles. Está escondida. Tiene miedo. El elefante...*

David le dice a la maestra que su compañero Ariel lo molesta

Mariano llama a las maestras para mostrarle algo.

La maestra continúa hablando con David.

Maestra: *¿Y Rosita cómo era?*

David: *Chiquita, rosa...*

Maestra: *¿Es buena? ¿¿Es mala?*

David: *Es buena.*

Mariano dice que siente olor feo.

David: *Es buena y se pone colorada.*

Maestra: *Bueno, a ver Ariel...¿Vos cuál elegís?*

Ariel señala "Elmer"

La maestra señala el título y les pregunta cuál es el título

Ariel: *"Elmer"* (dice el nombre en señas)

Mariano deletrea el nombre

Maestra: *Muy bien. ¿Y quién es el personaje?*

La maestra pide que lo miren a Ariel

Ariel: *Wilbur y Elmer*

Maestra: *¿Dentro de este cuento está el primo de Elmer?*

Ariel: *Sí...está.*

Maestra: *¿Sí? ¿Está? No me acuerdo. Voy a ver... mmm... No, no está. ¿De verdad?*

Milagros: *Que jugaban y tenían miedo.*

Maestra: *Yo estaba buscando a ver si lo encontraba pero no está. A ver... buscalo vos a ver si lo encontras. Dale, buscalo.*

David *(se dirige a Ariel): Fijate*

David: *Ahí hay elefantes.*

Ariel: *Acá está (señala un dibujo)*

Maestra: *¿Ese es el primo?*

Ariel: *Es Elmer*

Maestra: *Pero vos me dijiste que estaba el primo.*

Milagros: *Juegan mucho.*

Mientras Ariel busca en el libro, Brian y David van haciendo señas de lo que ocurre en las páginas.

Maestra: *¿El primo está acá en este cuento?*

Milagros: *No está (se dirige a Ariel). No está. Es de otro libro.*

Maestra: *En este libro está Wilbur (señala el libro Elmer y Rosita).*

Maestra: *¿Y vos cuál elegiste Mili?*

Mili señala el libro de "Elmer y Rosita".

Maestra: *¿Y por qué? ¿Qué te gusta?*

David se levanta y la maestra le pide que ahora la miren y respeten a Milagros que es su turno.

Maestra: *¿Por qué te gusta?*

David protesta y dice que no puede ver.

La maestra les pide a los compañeros que se corran para atrás.

Mili: *Rosita...*

Maestra: *¿Te gusta Rosita?*

Mili: *Sí*

Maestra: *¿Por qué te gusta Rosita?*

Mili: *Es un elefante.*

Maestra: *Me parece que es igual que Mili Rosita. Es parecida a vos. ¿Sí? Porque le da vergüenza, se sonroja.*

David: *se pone toda colorada como ella (exagera la seña)*

Maestra: *Es igual que Mili*

La maestra se dirige a Mariano y le pregunta cuál es el que más le gusta. Mariano señala Elmer y el abuelo Eldo.

Maestra: *¿Y por qué?*

Mariano: *Está Elmer y el abuelo.*

Maestra: *¿Te gusta el abuelo?*

Mariano: *y Elmer*

Maestra: *¿Cuál te gusta más de los dos? (Señala las imágenes de los dos personajes en la portada del libro)*

Mariano: *Los dos.*

David y Ariel se dan vuelta y la maestra les pide que presten atención al compañero.

Mariano: *Elmer y el abuelo se asustaron por la lluvia y se escondieron en una casa. Había un tigre. Y buscaron plantas para comer.*

La maestra les pregunta a los compañeros si es así como lo cuenta Mariano.

Ariel: *Cantaban, corrían y se fueron a la cueva.*

Milagros: *Había frutas. Y le regala...*

Maestra: *¿Le regala?*

David interrumpe y le señala a Milagros el cuento de Elmer y Rosita.

Maestra: *¿Y le regaló?*

Milagros: *Las frutas.*

Milagros toma el libro y busca la parte correspondiente para mostrarle a la maestra

Maestra: *Ah! Tenés razón.*

David: *Ah! yo no entendía.*

Maestra: *Bueno, no sabía. No se acordaba. Pero Milagros tiene razón.*

Mariano: *Acá están las flores.*

La maestra se dirige a Brian y le pregunta cuál le gustó más.

Brian señala Elmer y el abuelo Eldo.

Maestra: *¿Y por qué te gustó?*

Brian: *Elmer y el abuelo*

La maestra les pide atención a los compañeros.

Brian: *Buscaban...Se asustó.*

Maestra: *¿Y de qué se asustó?*

Milagros: *Estaban jugando y lo asustó.*

Brian: *No lo veía. Se asustó y se cayó.*

Milagros: *pero jugando.*

David: *Se resbaló y se cayó.*

Brian: *Se resbaló y se cayó.*

Maestra: *Milagros dice que estaban jugando. ¿De verdad se resbaló? Estaban jugando.*

La maestra se dirige a Ariel.

Maestra: *¿y vos Ariel te acordás? Estaban jugando carreras, se resbaló y se cayó. ¿Y qué más?*

Ariel asiente con la cabeza.

Milagros dice que estaban apurados.

Mariano: *Jugaban a las escondidas.*

Milagros: *Le dio un beso y se fue.*

Ariel: *Eran amigos.*

Mariano: *Era el abuelo.*

David y Ariel discuten. David dice que eran amigos y Ariel que eran compañeros.

La maestra le pregunta a Milagros: *¿Y antes cómo era?*

Milagros: *Antes era chiquito y después fue creciendo. El abuelo es viejito.*

Maestra: *¿El abuelo es viejito?*

Ariel: *Sí*

Maestra: *Y corrían carreras y el abuelo le ganaba.*

David: *Y tiraban piedras...*

Maestra: *¿Vos David jugas con tu abuelo?*

David: *No tengo.*

Maestra: *Pero...y Vos Milagros, ¿Jugas?*

Milagros: *Sí, con mi abuelo*

David: *Mi abuelo está lejos*

Milagros: *Yo tengo abuelo y es amigo del papá de Mili (señala a Mili)*

La maestra señala los personajes de la portada del libro Elmer y Rosita y pregunta: *¿Ellos dos son novios?*

Milagros y Ariel: *¡No!*

Milagros: *Ella es chiquita y el es grande. Aparte hay muchos elefantes rosas.*

Maestra: *Hay muchos grupos de elefantes.*

Ariel: *Yo, como Elmer y el abuelo jugamos. Yo. Como Elmer y con mi abuelo jugamos a la pelota.*

La maestra se dirige a Milagros: *¿Y a vos te gustan estos dos?*

Milagros: *Sí, me gusta.*

Maestra: *¿Y por qué te gusta Rosita? ¿Sos igual?*

Milagros: *Es igual a Mili*

Maestra: *Es igual a Mili. Son amigos. Elmer y Rosita son amigos. Juegan, pasean*

Brian repite la seña de “pasear”.

Maestra: *Rosita siempre se pone colorada, ¿por qué?*

David: *No veo nada.*

Ariel: *Tiene vergüenza.*

Maestra: *Sí, siempre siempre tiene vergüenza. ¿Está bien? No.*

Milagros toma el libro Elmer y Rosita. Busca una imagen y la narra.

Milagros: *Antes ellos dos eran amigos. Rosita y el jugaban y ellos se van caminando y después, agarran a Rosita hablan con ella y la llevan.*

Maestra: *Mírenme...los tres cuentos son parecidos. ¿Sí o no?*

Milagros: *Sí*

Ariel: *No*

Milagros: *No...Más o menos.*

Ariel: *Sí*

Maestra: *¿Por qué son parecidos?*

Ariel: *por Elmer.*

Maestra: *¿Por qué son parecidos? Milagros tiene razón.*

Milagros: *Porque hay.*

Maestra: *¿Qué hay?*

David: *Porque está Rosita. Hay muchos iguales.*

Maestra: *¿Muchos qué?*

Brian: *Muchos*

David: *Hay muchos rosa, todos son iguales.*

Milagros: *Todos son iguales. Hay grises también. Todos iguales.*

Brian: *Hay muchos.*

Maestra: *¿Hay muchos qué? ¿Chicos?*

Milagros: *No, son nenas.*

Maestra: *¿Son chicos?*

Mariano: *No, son grandes.*

Maestra: *Pero, ¿qué hay en todos?*

Los alumnos no responden.

Maestra: *En los tres hay un mismo personaje, ¿quién es?*

Ariel: *Elmer.*

La maestra aplaude a Ariel al decir la respuesta correcta.

Milagros: *A mí me gusta el de Rosita.*

Maestra: *Los tres cuentos son parecidos porque el personaje es el mismo.*

Milagros: *Es Elmer.*

Maestra: *Vos Brian, ¿cuál te vas a llevar a tu casa?*

Mientras Brian piensa, Milagros señala Elmer y Rosita y Ariel señala el mismo libro.

Maestra: *por ejemplo el lunes se lo lleva Brian, el martes se lo lleva David. A vos Mili ¿cuál te gustó?*

Mili: *Elmer y Rosita.*

Maestra: *Uno se lo lleva el Lunes, otro el martes y otro el miércoles. A vos Milagros, ¿Cuál te gustó más?*

Milagros señala Elmer

Maestra: *¿Y a vos Mariano?*

Mariano señala "Elmer y Rosita"

Maestra: *El jueves te lo llevas vos.*

David le dice a Milagros que a los dos les gustó el mismo libro que uno se lo lleva el Lunes y otro después.

Maestra: *me parece que ganó Elmer y Rosita.*

Alumnos: *A mí me gustó.*

La maestra establece qué días se llevará cada uno los libros

Maestra: *Gracias. Muy bien.*

Milagros: *Mira el libro del abuelo Eldo (señala algo que le llama la atención)*

Terminan el momento de lectura y salen al recreo.

3° Video

Grupo B

Fecha: 17 / 11 / 2011

Tercera serie: Cuentos cuyas historias tienen en común un mismo personaje.

- “Un gato como cualquiera” de Graciela Montes. Cuentos del Pajarito Remendado, Ediciones Colihue, 2008.
- “Mas chiquito que una arveja, más grande que una ballena” de Graciela Montes. Colección Pan Flauta, Primera Sudamericana, 1989
- “Gatos eran los de antes” de Graciela Cabal. Alfaguara, 2005.
- “¿Yo y mi gato?” de Satoshi Kitamura. Fondo de Cultura Económica, 2000.

De izquierda a derecha: Ariel, Milagros, Mili, Brian, Mariano

Maestra: ...Y después representarlo para lo más chiquitos. No sé cuál les gusta más a los más chiquitos. Ustedes tienen que pensar cuál les puede gustar más a los más chiquitos. Acuérdense de los personajes. Hay gatos, brujas...Ustedes van a elegir para los chiquitos que van a estar ahí sentados mirándolos. Ustedes piensen el más lindo. El que les gustó más, ¿sí?

Ariel señala el libro “¿Yo y mi gato?”

Ariel: A mí me gustó más este.

Maestra: ¿Por qué?

Ariel: Está el gato, después el profesor. A la mañana el gato se cambió con el nene y el gato era una persona y ahí terminó.

Maestra: Vos Mariano, ¿cuál elegís?

Mariano señala “¿Yo y mi gato?”

Maestra: ¿Por qué?

Mariano: Me gusta el gato. Está durmiendo y lo llama la mamá y le dice que se le hace tarde para ir a la escuela y el gato salta y después lo echan y después se cambian. Corre y se escapa. El gato naranja se asusta corre a su casa y a la escuela.

La maestra le pregunta a los otros alumnos si está bien lo que está contando y Ariel dice que sí.

Maestra: ¿Y a vos? (dice señalando a Brian)

Brian escoge el libro “Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena”

Maestra: ¿Y por qué te gusta este?

Brian: *porque hay viento...*

Maestra: *En este cuento, ¿cuántos gatos hay?*

Ariel: *Dos. Uno grande y uno chiquito.*

Brian: *A la mañana...*

La maestra le pasa las hojas para ver si recuerda el cuento

Maestra: *¿te acordas de este cuento Brian? ¿Qué pasaba acá?*

Brian: *El viento...Dormían. Se les paraban los pelos.*

Maestra: *¿Está bien lo que dice Brian?*

Ariel: *No, está mal.*

Maestra: *¿Y por qué está mal Ariel? ¿Vos te acordas de este cuento?*

Ariel: *Sí. Había un gato chiquito y otro grande.*

Maestra: *¿Vos te acordas Mili?*

Mili señala "Un gato como cualquiera"

Maestra: *Vos elegiste este, ¿Por qué? ¿Cómo era el gato de este cuento?*

Ariel: *¿Cómo era?*

Maestra: *Mira el libro...*

Mili: *El gato...*

La maestra le abre el libro y le muestra las hojas y las ilustraciones.

Mili: *El gato y el ratón estaban en la calle.*

Maestra: *¿Y cómo eran? ¿Eran grandes o chiquitos?*

Mili no responde.

La maestra se dirige a Milagros

Maestra: *¿Vos te acordás si el gato era grande o chiquito?*

Milagros: *Era chiquito*

Maestra: *¿Y dónde vivía?*

Milagros: *Era chiquito y vivía en el bolsillo. Estaba el ratón en la parada del colectivo. En la calle de enfrente estaba el gato. Había gatos malos y se pelearon.*

Maestra: *¿Y a vos te gustó este cuento?*

Milagros señala el mismo cuento “Un gato como cualquiera”

Maestra: *¿Y vos Mili te acordas cómo era?*

Mili no responde.

Maestra: *Busquen en los cuentos dónde está la palabra GATO. Lean y miren dónde está GATO.*

Maestra: *¿Y vos Ariel (está distraído) encontraste la palabra GATO?*

Milagros y Ariel encuentran la palabra en dos de los títulos.

Ariel observa otro libro y dice que no aparece la palabra GATO.

La maestra señala el cuento “Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena” y pregunta cómo es el personaje.

Ariel: *Uno es chiquito y el otro es grande.*

Maestra: *¿Y en este? (Pregunta señalando “Un gato como cualquiera”)*

Ariel: *Es chiquito.*

La maestra le pide a Brian que la mire.

Maestra: *En este cuento, ¿cómo es el gato?*

Brian: *Es chiquito.*

Maestra: *¿Y vos te acordas dónde vive?*

La maestra lo reta a Mariano.

Brian: *El ratón chiquito y el ratón grande...*

La maestra señala “¿Yo y mi gato?” y pregunta dónde vive el gato.

Ariel: *Con la bruja.*

Maestra: *¿Dónde está el gato?*

Ariel: *Se transforma en nene.*

Maestra: *¿Dónde vive?*

Ariel: *Con las personas.*

Maestra: *¿En una casa? ¿Dónde?*

Ariel: *En una casa*

Maestra: *Este gato vive en una casa. Este gato vive en un bolsillo. ¿Y este gato?*

Ariel: *En la calle.*

Maestra: *Son diferentes. Ustedes piensen: los tres gatos de los cuentos, ¿son iguales?*

Milagros: *Son diferentes.*

Maestra: *Este gato tiene una casa. Este gato vive en un bolsillo y este gato vive en la calle. ¡Pobre gato! ¿A los gatos les gusta la calle?*

Ariel: *La casa. Porque en la calle tienen frío. En la casa está calentito.*

Maestra: *Estos pobres viven en la calle. A estos les gusta jugar.*

La maestra les pregunta por el cuento “¿Yo y mi gato?”

Ariel: *Se transforma y va de un lado a otro. El nene jugaba y se encontró con otros nenes y con perros...digo...con gatos.*

Maestra: *Muy bien. ¿Y este gatito vive en la calle? Primero vive en el bolsillo y se fue a la calle. ¿Le gustaba la calle? ¿O le gustaba estar en el bolsillo? ¿Qué le gustaba más?*

Mili: *El gato era chiquito y el ratón era grande...*

Maestra: *¿A este gato le gusta más vivir en la calle?*

Ariel: *En la calle.*

Maestra: *¿Y por qué?*

Ariel: *Porque ve y le gustan los ratones. Corre y los agarra de la cola para que no puedan correr. Y después se va y vuelve porque el piso era duro.*

Maestra: *Vamos a elegir uno para los chiquitos. ¿Cuál?*

Ariel: *Elige “¿Yo y mi gato?”*

Maestra: *¿Este les vamos a contar? Muy bien.*