

**Lenguajes Diversos: Acercamiento a la Literatura para Estudiantes con Discapacidad
Auditiva a Través del Libro Álbum**

María Fernanda Osorio Chávez

Código 201827278

Escuela de Estudio Literarios, Universidad del Valle

Trabajo de Grado

Licenciatura en Literatura

Directora:

Ana Milena Sánchez Borrero

Magister en Educación: Desarrollo Humano

Santiago de Cali

17 de agosto de 2023

ÍNDICE

1.	Introducción	3
2.	Justificación	5
3.	Problema de Investigación	8
4.	Objetivos.....	10
4.1	Objetivo General.....	10
4.2	Objetivos Específicos.	11
5.	Estado de la Cuestión.....	11
5.1	Antecedentes Internacionales.....	12
5.2	Antecedentes Nacionales	14
6.	Capítulo I: Sobre el Libro Álbum Desde la Teoría de la Recepción	17
7.	Capítulo II: La Imagen Como Tejedora de Significados.....	22
8.	Capítulo III: Caminos de Experiencias Visuales en el Libro Álbum.....	27
9.	Capítulo IV: El Docente en la Mediación de Mundos.....	34
10.	Metodología	39
10.1.	Observación	40
10.2.	Planeación.....	41
10.3.	Aplicación	49
10.4	Narrativa pedagógica.....	51
10.5	Reflexión	51
11.	Narración de experiencias.	51
12.	Reflexión	62
13.	Conclusiones.....	66
14.	Anexos	71
14.1	Formato 2: Diario de Campo.....	71
14.2	Evidencia Fotográfica	79
15.	Bibliografía	83

Resumen

Este trabajo de grado se enfoca en ofrecer una propuesta didáctica en la cual los estudiantes con discapacidad auditiva de la institución educativa Santa Librada de Cali, tuvieron la oportunidad de acercarse a la literatura a través del libro álbum. De esta manera, las preguntas planteadas en la investigación giran en torno a las competencias interpretativas de los estudiantes y la manera en que reciben tres libros álbum: Entrega Especial, Hambre de Lobo y Gatalena tiene un problema.

Palabras clave: didáctica, discapacidad auditiva, literatura, libro álbum, interpretación, recepción.

Abstract

This degree investigation focuses on offering a didactic proposal in which students with hearing disabilities from the Santa Librada de Cali educational institution had the opportunity to get closer to literature through picture book. In this way, the questions posed in the research revolve around the interpretive skills of the students and the way in which they receive three album books: Entrega Especial, Hambre de Lobo and Gatalena tiene un problema.

Key Words: didactics, hearing disability, literature, album book, interpretation, reception.

1. Introducción

La docencia implica una constante reflexión acerca de la práctica pedagógica, algunas veces surge al terminar una clase, la mayoría del tiempo sucede en el instante de interacción con los estudiantes, pero siempre queda una semilla, una idea o una situación, a la cual le crecen raíces que impulsan a investigar, reflexionar y crear. Este ejercicio de práctica y reflexión constante determina el crecimiento profesional y personal del docente durante sus experiencias dentro del aula de clase. De esta manera, se vuelve cada vez más diestro en su labor, porque mientras el docente interactúa con los estudiantes, también lo hace con todo lo que conforma a esos individuos, sus realidades, sus familias, sus aprendizajes, sus opiniones y sus visiones de mundo, como buen Labrador de conocimiento, hace todo lo posible por tomar en cuenta la posición en la que se encuentran y no solamente parte de los objetivos impuestos.

Este trabajo de grado se plantea como una propuesta en la que la percepción de los estudiantes y su manera de leer el mundo tiene cabida en el aula, es el resultado de la reflexión durante la práctica, una semilla que no germinó sola, pues tuvo diferentes personas que la regaron y le dieron luz. En el ejercicio de la práctica docente, estas personas contribuyeron a que se tejieran procesos y se materializaran ideas, puesto que, dentro del aula, no solo el docente construye, lo hacen todas las personas que en ella participan de manera directa e indirecta: estudiantes, padres de familia, modelos lingüísticos, intérpretes, entre otros. Los modelos lingüísticos son personas sordas, cuya primera lengua es la lengua de señas colombiana, por lo tanto, la pueden modelar, así como su comunidad y cultura. Esta comunidad se reúne en torno a las necesidades educativas de los jóvenes con discapacidad auditiva. Del mismo modo, esta investigación se plantea entorno a la necesidad literaria de

los estudiantes estableciendo una interrogante fundamental: ¿De qué manera interpretan y reciben el libro álbum en su acercamiento a la literatura?

Las incógnitas que aquí se abordan giran en torno a la literatura partiendo de la perspectiva de los estudiantes con discapacidad auditiva, sin embargo, están ligadas a las estrategias didácticas en la enseñanza de la lengua castellana. Se enfoca en explorar diferentes formas en las cuales es posible lograr un acercamiento efectivo a la literatura a través del libro álbum aprovechando su capacidad visual.

Las preguntas en torno a la enseñanza de la lectura y la literatura conducen a una evaluación de los métodos empleados en el aula, lo cual es importante en el ejercicio docente, pero más aún en el contexto de las poblaciones con discapacidad auditiva, dado que actualmente no existe una propuesta sólida y la formación docente en este ámbito es limitada. Se vuelve esencial sondear enfoques innovadores en lugar de depender exclusivamente de las metodologías tradicionales, el docente se convierte en mediador de lenguajes diversos que permiten a distintas comunidades derribar barreras comunicativas. Mediante la lectura e interpretación de libros álbum, los estudiantes pertenecientes a esta población, encontrarán una forma de ampliar su mundo mediante distintas representaciones mientras los educadores continúan sembrando semillas reflexivas en este campo de conocimiento.

2. Justificación

El lenguaje, en su esencia más profunda, está ligado a una intención comunicativa que nace de la interacción del ser humano con otros, poder advertir sobre un peligro o dar indicaciones sobre un lugar donde recolectar comida, desde sus inicios los signos fueron pensados con el propósito de establecer un puente más eficiente entre las personas. El principal uso que tenía se convirtió en una función común entre las personas, tanto que puede

parecer mecánico, la comunicación. A través de los años y con la llegada de las *mass medias*, el lenguaje ha encontrado maneras de transformarse, se ha convertido en escritura, en literatura, en cine, en esculturas, en murales, en pinturas y en paquetes de datos que viajan a través de la red. Los signos que hacen parte del lenguaje toman otras formas, pero su intención permanece intacta, comunicar.

Cuando se disfruta de una película parece que su intención principal es entretener, pero la experiencia trasciende la búsqueda del entretenimiento, ya que detrás de su fachada placentera, se entretajan historias, emociones y pensamientos evocativos, los cuales responden a la intención de comunicar un mensaje. Cada secuencia de imágenes contiene símbolos e indicios, cada plano, gesto o cambio de iluminación cumplen un papel comunicativo dentro de la obra. De esta manera, el cine se sirve del lenguaje audiovisual para transmitir una mirada de significados, cabe resaltar, que en esta obra el lenguaje que ya no existe únicamente en palabra escrita –ya que el guion se escribe previamente a la película— sino en imagen y sonido.

Ahora bien, lo que se transmite a través del lenguaje no viene de la nada ni queda suspendido en el aire, es creado por alguien con el propósito de llegar a otros. Las pinturas son el resultado de una motivación, alguien que necesita comunicar lo que lleva dentro de sí, son interpretadas posteriormente por otras personas; las publicaciones en redes sociales son escritas por un incógnito detrás de la pantalla que necesita expresar lo que piensa; a diario hablamos con otras personas con un propósito determinado, ya sea para saber la hora, para preguntar por el precio de un producto o solo cordialidad. En lo que respecta a la literatura, que se sirve del lenguaje escrito, la intención comunicativa permanece acompañada de una mirada estética, pues ya no importa únicamente lo que se dice sino la manera en cómo se dice.

Es el valor estético de la literatura lo que logra que una historia sea diferente a cualquier otra o que un personaje se convierta en un ícono, incluso desde la literatura han surgido obras tan memorables que han sido transformadas en cine con el fin de que perduren por más tiempo y lleguen a muchos más interlocutores. Su intención es llegar a alguien, tampoco está exenta de ser interpretada, lo que se escribe es leído e interpretado por alguien más o por el mismo autor. Por esta razón, la literatura, el cine, la pintura, se convierten en herramientas en el aula de clase, su valor estético permite a los estudiantes explorar las formas del lenguaje e interpretarlo para construir nuevos significados. La lectura de las obras dependerá de las capacidades que posean los estudiantes al momento de interactuar con este tipo de lenguaje. Al hablar de símbolos, pintura, cine e imagen, se tienen en cuenta los lenguajes diversos, no solo el lenguaje escrito, lo cual amplía las posibilidades de interpretación que algunas veces es limitada para poblaciones determinadas como las personas con discapacidad auditiva. Al tener en cuenta los lenguajes diversos, se piensa al mismo tiempo en que estas obras lleguen a todos y todas, que sean leídas críticamente y disfrutadas por cualquier tipo de población.

Los estudiantes con discapacidad auditiva viven entre barreras comunicativas que son evidentes al momento de ingresar en el aula y relacionarse con sus docentes oyentes. Si bien el apoyo de las intérpretes permite una mayor fluidez en la comunicación, persiste la distancia que no puede reducirse mediante el lenguaje oral o escrito. Del mismo modo, esta barrera comunicativa impide que los estudiantes puedan explorar el mundo de la misma manera en que lo haría una persona oyente, su mundo se ve reducido gracias a los muros que no pueden atravesar.

Este es el panorama al cual se enfrentan los docentes, especialmente los de literatura, quienes trabajan con el lenguaje en sus diferentes representaciones: una barrera que los

distancia de sus estudiantes y suscita retos para su labor. Debido a esto, se presenta la necesidad de buscar nuevas estrategias para acercarlos a la lectura y la escritura, cercanía lograda a través de las distintas transformaciones del lenguaje, en este caso, la literatura, puesto que su valor estético y gran intención comunicativa proporciona la libertad para que los y las estudiantes imaginen, creen y piensen de manera crítica, les brinda una oportunidad de atravesar las barreras que los distancian. No obstante, las reflexiones en torno a la enseñanza de la literatura a niñas, niños y adolescentes con discapacidad auditiva son pocas, en consecuencia, también lo son las ideas propuestas para abordarla. En consecuencia, la importancia de este trabajo radica en el planteamiento de nuevas estrategias para acercar la lectura a los estudiantes con discapacidad auditiva de manera que se puedan atravesar estas barreras potenciando la comprensión y la interpretación literarias con el libro álbum.

3. Problema de Investigación

Pensar en la enseñanza dirigida a los estudiantes con discapacidad auditiva supone de entrada un reto. Desde el marco internacional, la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) estableció un compromiso de acción en el cual los mandatarios reconocen la necesidad de construir una “Escuela para todos”, con el propósito de plantear una educación accesible para todos y todas respetando las diferencias y necesidades de cada uno. Desde el marco nacional colombiano, no es hasta la constitución de 1991 que se dignifica a las personas con discapacidad auditiva reconociéndolas como una comunidad con lengua propia, esto estableció las bases para sustentar la propuesta educativa bilingüe bicultural.

El modelo educativo bilingüe bicultural surge desde la experiencia de nacer sordo, concebida no como una deficiencia auditiva sino como una manera de comprender el mundo desde una experiencia visual. INSOR (2006) afirma que “Ser sordo, nacer sordo ubica a un individuo en una situación extraordinaria con una gama de posibilidades lingüísticas y en

consecuencia intelectuales y culturales para la expresión y comprensión del mundo” (p. 11). Debido a que la comunidad sorda percibe el mundo de una manera particular, se debe transformar la propuesta pedagógica pensada para ellos, crear estrategias teniendo en cuenta sus necesidades y concepciones, construir partiendo de su visión del mundo.

Sin embargo, las cifras de deserción escolar por parte de estudiantes sordos demuestran que el camino por recorrer en la transformación es arduo. El sistema educativo espera que los estudiantes con discapacidad auditiva adquieran habilidades comunicativas competentes en el español escrito y oral como su segunda lengua implementando varios modelos como el bilingüe bicultural, pero las estrategias para alcanzar este objetivo son escasas y los proyectos poco claros al respecto. La pretensión de que los estudiantes con discapacidad auditiva aprendan a leer el español, una lengua que no es conocida o lo es vagamente, sin tener en cuenta su expresión y concepción del mundo, los aleja de la lectura y comprensión de textos. Serna (2015) afirma que la dificultad al momento de leer no reside en la condición de sordera ni en su dificultad al momento de decodificar el texto sino en el uso de estrategias que no se adaptan a sus necesidades y en lo que se espera de ellos, en este caso, el dominio del español escrito.

La responsabilidad recae, principalmente, sobre la asignatura de Lengua Castellana, a través de la cual los estudiantes adquieren habilidades de lectoescritura. Para incentivar la lectura el recurso principal es la lectura participativa de libros o distintas obras literarias, pero deben ser adaptados a las necesidades lingüísticas de los estudiantes. La didáctica de la literatura está en continua construcción y transformación, por lo tanto, han surgido nuevos espacios para plantear estrategias con esta población, pero se deben buscar cada vez más herramientas que permitan el acercamiento a la literatura y no solo el cumplimiento de competencias específicas. En este sentido, el docente debe cumplir un papel de mediador que busque además de la práctica de la lectura en el aula, el acercamiento a la literatura como

práctica social a través de la cual se accede a nuevas formas de ver la sociedad, el mundo, el lenguaje y la comunicación. La literatura, como afirma Vásquez (2012) “es un goce para la imaginación; una escuela de la sensibilidad un medio para desarrollar la capacidad de ponernos en el lugar de otro”; a lo que podemos agregar, un medio para romper la barrera comunicativa que se edifica entre los estudiantes y el docente.

Frente a la necesidad de pensar la literatura para estudiantes con discapacidad auditiva surgen incógnitas tales como de qué manera se puede lograr este acercamiento por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva a través del libro álbum, aprovechando su experiencia visual y de qué manera distinguen e interpretan diferentes elementos de la ficción literaria en él. Ambas cuestiones llevan a una reflexión respecto a los métodos empleados en el aula, partiendo de que no hay una propuesta sólida desde la enseñanza de la literatura y escasean las capacitaciones para los docentes, por lo que se hace indispensable la innovación de las formas tradicionales.

Reflexionar en torno a las formas en las que se enseña la literatura, es tan importante como pensar en para qué se enseña la misma. A través de la literatura, el lenguaje se convierte en constructor de mundos listos para ser descifrados por los lectores, de esta manera, la literatura es apreciada más que cómo una herramienta, se valora desde el goce estético y su profunda intención comunicativa.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General.

- Determinar de qué manera se potencian las competencias interpretativas de los estudiantes con discapacidad auditiva a través del libro álbum.

4.2 Objetivos Específicos.

- Generar estrategias de reconocimiento información primordial dentro del libro álbum como personajes, lugar, situación.
- Incentivar la lectura, la creatividad y la imaginación en los estudiantes con discapacidad auditiva a través del libro álbum.
- Reconocer el tipo de mediación que requieren los libros álbum mencionados para su apropiada recepción en los estudiantes con discapacidad auditiva.

5. Estado de la Cuestión

Encontrar fuentes que hayan abordado la enseñanza de la literatura para estudiantes con discapacidad auditiva ha sido un tanto difícil. Pese a que existe una necesidad de aprendizaje por parte de esta población, parece no abordarse con frecuencia, menos a través del libro álbum. Actualmente la educación inclusiva ha sido un tema de conversación frecuente, ya que se está empezando a reconocer, seriamente, la importancia de construir un entorno donde sean tomadas en cuenta las necesidades de todos y todas. Si bien han surgido diferentes modelos para abordar la enseñanza para los estudiantes con discapacidad auditiva y se plantean diferentes herramientas desde el Ministerio de Educación como las redes de apoyo y cursos de lengua de señas para las familias, las competencias planteadas para estos estudiantes están todavía alejadas de la realidad que enfrentan. Por otro lado, el libro álbum ha tomado gran importancia para la enseñanza de la literatura en niños y niñas, pero su potencialidad didáctica en el aula aún está en construcción, lo cual también incluye su amplia experiencia visual para ser leído críticamente.

No obstante, se han encontrado conceptos clave e investigaciones que han contribuido a disminuir el vacío de información. Entre estos artículos y tesis sobresalen algunos relacionados con la educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva,

tanto en Latinoamérica, en una mirada general, como en Colombia, ya en aspectos más puntuales. Desde la dimensión literaria —que es de mayor interés para esta investigación— en algunos artículos se propone una lectura crítica e interpretativa de los libros álbum, en los que se valoran los elementos literarios de las ilustraciones.

5.1 Antecedentes Internacionales

Varios autores se han encargado de problematizar la educación inclusiva y a pesar de que pululan en la red diferentes miradas e investigaciones, estas permanecen escritas en un documento sin verse implementadas correctamente en la realidad, en especial, en el contexto latinoamericano. El interés primordial de esta investigación se relaciona de una manera específica con la educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva. Belén Domínguez (2009) puntualiza en las formalidades de la UNESCO (1994) que cada estudiante tiene derecho a desarrollar sus competencias de acuerdo a sus potencialidades y problematiza el tipo de acceso que tienen los estudiantes sordos a la educación. La autora ofrece una mirada general del panorama de la educación inclusiva en Latinoamérica, que es importante tener en cuenta antes de abordar aspectos más puntuales como la educación inclusiva de los niños con discapacidad auditiva en Colombia.

Por otro lado, aunque la lectura de libros álbum ha tenido un surgimiento exitoso en este siglo tanto por su formato editorial como por su calidad literaria, aun es percibido como un género para niños cuyo único propósito es entretener. La lectura del libro álbum va más allá de comprender los hechos de la historia, los personajes y concebir las ilustraciones como espejos del texto, se enfoca en los elementos gráficos y literarios que los conforman, como el diseño de los personajes, la diacronía del relato, la ubicación de los objetos, la estructura, las metáforas, la constante de un color o una forma, la intertextualidad, etc. Afortunadamente, cada vez más autores se animan a escribir sobre este género, aún en construcción, y cada vez

más son las estrategias didácticas que se crean a partir de ellos demostrando su potencialidad en el aula.

Sara Tulk, (2005), en su investigación *Reading pictures books is serious fun*, propone una manera en la que se pueden usar libros álbum en la clase de literatura con estudiantes que tienen entre once y doce años. La autora escoge el libro *The Paradise Garden* de Colin Thompson y comienza una discusión con los estudiantes mientras realizan la lectura. En la discusión se toman en cuenta la manera en que los estudiantes perciben los elementos visuales y literarios del libro tales como la ubicación de los objetos, las líneas, la estructura, el tipo de ilustraciones, entre otros, al hacerlo, construyen la historia y lo que hay detrás de ella; esta lectura analítica los lleva a las interpretaciones que también son discutidas. Con esta investigación se ha podido definir el camino a recorrer en cuanto a la lectura, no sólo una lectura de hechos y personajes sino una lectura de análisis, ya que al analizar las ilustraciones se enfatiza en los elementos que hacen literario el texto. Barbara Kiefer (1988) también explora la lectura de ilustraciones desde la apreciación estética, la cual despierta la sensibilidad de los estudiantes llevándolos a proponer hipótesis y hacer conjeturas partiendo del color, la forma y el estilo de las ilustraciones. En este artículo, la autora menciona el libro *Hiroshima no pika*, el cual habla acerca de la explosión en Hiroshima y resalta la sensibilidad emocional de una pequeña lectora, quien al observar que las ilustraciones no eran muy definidas afirmó que las hacía parecer más tristes. Además de resaltar la capacidad que tienen los lectores para identificar las metáforas y la estructura narrativa, también se toma en cuenta la sensibilidad emocional adquirida por los y las estudiantes al conectar con los colores y las formas; aspectos que son relevantes para esta investigación porque permiten plantear que el libro álbum no está dirigido únicamente a un público infantil con el propósito de entretener a los más pequeños, sino que puede ser usado como una herramienta didáctica en el aula de

clase, especialmente con niños y niñas sordos, gracias a su código ilustrativo de gran significado para ampliar la visión de mundo.

Uta Papen y Emily Peach (2021), en su investigación *Using multimodal interaction analysis to examine children's engagements with picture book about war and child refugees*, realizan una propuesta similar, cuya intención es observar de qué manera se puede promover la lectura crítica a través del libro álbum. En este caso se usó el libro *The color of home*, que aborda el tema de los refugiados, y aunque la lectura crítica generalmente es un ejercicio de análisis racional, los investigadores quisieron observar el papel que cumplen las emociones al momento de leer y de discutir. Con esta lectura, los estudiantes sugirieron una lectura del contenido similar al caso de *The Paradise Garden* buscando un análisis de la ilustración y lo que esto significa al momento de entender la historia o transmitir un mensaje. No obstante, no hay una gran reflexión respecto a esto, ya que la investigación se enfoca sobremanera en las interacciones verbales de los estudiantes, cómo expresan sus opiniones y cómo a través de la colaboración grupal llegan a determinadas conclusiones. En lo que respecta al acercamiento que se quiere lograr, esta propuesta se enfocará más en lo que las ilustraciones pueden aportar y lo que pueden percibir los estudiantes en la lectura de estas que en su expresión corporal, lo cual fue un vacío en la investigación mencionada.

5.2 Antecedentes Nacionales

Ahora bien, en Colombia la educación inclusiva tiene un arduo camino por recorrer, puesto que aún es poco lo que se escribe al respecto y mucho lo que se debe abarcar. En la Universidad San Buenaventura se realizó un trabajo investigativo para evaluar la capacidad cognitiva de niñas y niños sordos de diferentes edades con el fin de establecer un panorama general como base para las instituciones educativas *Los niños sordos en Colombia: retos para la educación y la inclusión*. Según esta investigación, en Colombia se plantea la

enseñanza bilingüe en los colegios a los cuales asisten estudiantes con discapacidad auditiva, esta metodología apunta al fortalecimiento de la escritura, es decir, del castellano escrito. Sin embargo, menos del 1% de las personas sordas en edad escolar ingresan a la educación superior: “La dificultad para comprender textos escritos podría ser un factor clave en la deserción de las personas sordas del proceso educativo”. (Caicedo, L., Majía, C. y Rocha, L. 2018, p. 31). Se sugiere dejar de enseñar a leer a los niños y niñas sordos y buscar herramientas para que puedan empezar a dominar la lengua escrita, lo cual da cuenta del por qué existen tan pocas investigaciones o propuestas pedagógicas que se preocupen por un acercamiento a la literatura por parte de esta población.

Estos autores demuestran el panorama en el cual se inscribe este trabajo de grado. Priorizar la escritura sobre la lectura por un fin práctico es el propósito de muchas instituciones, pero no hay un goce estético ni una apreciación por la literatura. Gracias a estos autores se ha podido entender un poco más la realidad de los estudiantes con discapacidad auditiva en Colombia, de igual manera, es posible empezar a establecer estrategias para ver más allá de lo que se ha logrado hasta ahora. Las limitaciones y avances descritos por los autores mencionados anteriormente son importantes para este trabajo porque establecen los estándares con los cuales se va a trabajar y ofrece una mirada general respecto al nivel de comprensión lectora que llegan a tener los y las estudiantes, lo cual se complementará con los datos específicos recolectados durante el trabajo de campo a realizar. Con este panorama en Colombia, es evidente que debe haber una mayor insistencia por el acercamiento a la lectura, ya que existe una dificultad en este ámbito.

Yiseth Paola Bejarano y Lady Carolina Gómez Díaz (2019), en su investigación *Acercamiento a la literatura infantil para niños sordos de 5 a 7 años de edad desde la lengua de señas colombiana como proceso de inclusión educativa*, plantean un acercamiento a la

literatura infantil con el propósito de satisfacer la necesidad de acceso a la lectura que tienen las niñas y niños sordos, lo cual es similar a lo que se quiere lograr con este trabajo, pues, aunque las metodologías serán diferentes, el propósito principal es satisfacer esta necesidad. Para ello, las autoras establecen una mediación a través de la lengua de señas colombiana que les permitirá disfrutar de la lectura de cuentos y, en consecuencia, contribuir a la educación inclusiva. En este acercamiento a la lectura se usaron dos cuentos: *El día de campo de don chanco* de Keiko Kazsa y *Patito feo*, cuya lectura fue mediada a través de la lengua de señas, de las expresiones corporales-gestuales y de las imágenes que les permitieron a las niñas y niños identificar los roles de los personajes principales y seguir el hilo de la historia. Esto da cuenta de la importancia de un referente visual para que los y las estudiantes sordas puedan realizar una lectura literal, lo cual es la base para realizar una lectura interpretativa y crítica. Esta es una de las pocas propuestas que se interesa por promover la lectura en los estudiantes con discapacidad auditiva. A través de este acercamiento se puede observar que los libros tuvieron una buena recepción debido a la adaptación en lengua de señas, lo cual se tomará en cuenta al momento de realizar la investigación. Es necesaria la adaptación, pero también permitir el espacio para que los estudiantes lean las ilustraciones por sí mismos.

Lubiana Osorio (2019) enfoca su investigación, *El libro álbum: características estéticas y posibilidades para potenciar la formación lectora y la oralidad en etapas iniciales*, en las posibilidades del libro álbum para potenciar la formación lectora en edades iniciales. Resalta desarrollo de asociaciones y analogías entre la realidad representada en el libro y la propia; la comprensión de otros tipos de lenguaje, en este caso la lectura de ilustraciones, su funcionamiento y construcción; y la manera en que se presentan mundos posibles que contribuyen a ampliar la visión de los lectores. Vale la pena resaltar estos tres factores como elementos que contribuyen a esta investigación, ya que los estudiantes con discapacidad auditiva encontrarán en el libro álbum lenguajes distintos al propio pero que son

necesarios para romper la barrera comunicativa y que les permitirá ampliar su visión de mundo.

Así pues, el panorama demuestra la importancia de establecer propuestas para que los estudiantes con discapacidad auditiva puedan desarrollar sus competencias lectoras desde sus capacidades, este es precisamente el ámbito en el que se ubicará la siguiente investigación, a saber, una lectura de imágenes como lo puede ser la lectura del libro álbum, pero problematizando los elementos que lo constituyen literariamente para realizar un análisis crítico. Teniendo en cuenta que existe una dificultad para la lectura del texto escrito, se realizará una adaptación del libro álbum en lengua de señas con el fin de que los estudiantes comprendan el código textual. Sin embargo, se dará gran prioridad a la lectura que ellos mismos realicen de las imágenes, pues los libros álbum son más que imágenes ilustrando un texto, poseen códigos que significan, deben y podrán ser leídos por los estudiantes con discapacidad auditiva. De esta manera, será posible contribuir a que la lectura sea pensada para todos y todas.

6. Capítulo I: Sobre el Libro Álbum Desde la Teoría de la Recepción

Es imposible plantear una secuencia didáctica con base en el libro álbum y no hablar acerca de las aproximaciones teóricas que han surgido acerca de este género, este capítulo se propone ahondar en las características fundamentales del libro álbum en relación a la teoría de la recepción. Para relacionar ambas teorías en este apartado se determinan primero las unidades de significación que constituyen el libro álbum, las cuales son interpretadas por el lector en su acto de recepción de acuerdo con el horizonte de expectativas de cada uno.

Se habla de aproximaciones porque, como lo ha mencionado Díaz (2017) anteriormente, este es un género aún en construcción. Muchas personas han hecho aportes a

esta teoría, ya que es muy solicitado cuando se habla de literatura infantil, pero también puede compartirse con otro público, desde pequeños hasta adultos. *Camino a casa* de Jairo Buitrago & Rafael Yockteng (2008), por ejemplo, es un libro álbum que presenta un hecho histórico que tuvo lugar en 1948 a través de metáforas conmovedoras listas para ser interpretadas por adolescentes y adultos.

Fanuel Hanán Díaz, plantea conceptos como interconexión de códigos y unidades de significación, fundamentales para entender cómo se lee el libro álbum. Según este autor, el libro álbum no puede entenderse en su totalidad sin la presencia de la imagen, a esto lo denomina interdependencia de códigos, pues uno no puede leerse sin el otro. El texto por sí mismo no cuenta una historia, debe estar acompañado de la imagen para lograr la construcción de significado mediante el diálogo, el texto se permite vacíos que son complementados por la imagen generando una interconexión de códigos.

La lectura de imágenes es fundamental a la hora de leer el libro álbum debido a la interconexión que existe con el texto. Esta lectura comienza desde la portada del libro, ¿qué ilustraciones tiene la portada?, ¿qué elementos se resaltan en las guardas?, cada elemento ilustrativo del libro crea un camino de indicios, los cuales adelantan parte del contenido o establecen ambigüedades que revelan otros significados. Estos indicios están conformados por unidades de significación que dan forma al libro en su totalidad.

En el libro *Hambre de Lobo* (2010), las expresiones de los personajes confieren al diálogo la connotación que debe tener al momento de leerla, por un lado, el conejo pícaro y juguetón por su superioridad, mientras el lobo solitario se encuentra asustado e intranquilo. Las ilustraciones complementan el texto para construir significados profundos, los cuales, a su vez, están dispuestos a la interpretación del lector, pues, aunque las imágenes son las mismas, el lector puede notar diferentes detalles en cada una. Esta interconexión de códigos,

descrita por Díaz, constituye la complejidad interpretativa que exige al lector una mirada atenta y un sentido intuitivo agudo.

Por otro lado, aunque Juan Sebastián Guzmán Martínez y John Alexander López Aguirre (2019) toman como base los conceptos de Díaz, los relacionan con su potencialidad didáctica y proponen la decodificación multidisciplinar para la lectura. Para estos autores, la lectura del libro álbum implica mucho más que una lectura alfabética, la imagen es escudriñada, pero a través de esta se leen las formas, las texturas, los colores, el espacio y la ausencia del mismo. “Las ilustraciones generan resonancia en el lector y lo escrito da luces de algo que la imagen carece, es un baile continuo entre imagen y texto, ambos son interdependientes.” (p. 30). Este ejercicio lleva al lector a buscar en sus experiencias y su horizonte de expectativas para dialogar con los indicios y construir el significado, por lo tanto, demuestra ser una oportunidad para potenciar las competencias lectoras de los estudiantes sin importar su edad.

Volviendo al libro *Hambre de Lobo*, el color negro refuerza el guiño a la oscuridad, primero en el bosque donde vaga solo y luego en el hoyo al cual probablemente llega poca luz. Los colores y las formas juegan un papel muy importante al momento de construir unidades de sentido, las formas geométricas que juegan en la perspectiva con el trazo del hoyo, la profundidad y la superficie. La posición de los personajes también es susceptible a la lectura, pues mientras el conejo está arriba, por lo tanto, se siente superior, el lobo está en el extremo bajo derecho donde se siente atrapado y obligado a agachar su cabeza ante su presa. Todos estos detalles son captados por el lector rápidamente para transmitir una idea lista para ser interpretada, pero esta mirada también dependerá del universo dentro de su cabeza, sus ideas, sus creencias, su capital cultural, entre otros factores que moldean la recepción de la obra.

Teniendo en cuenta que el acercamiento realizado por cada estudiante a una obra determinada depende de sus experiencias previas y su visión de mundo, la lectura del libro álbum se plantea desde la teoría de la recepción. Esta teoría se desarrolló en 1970 en respuesta a los enfoques tradicionales de la crítica literaria enfocados en el autor. Se centra en comprender cómo los lectores interactúan con las obras y cómo estas interacciones afectan la interpretación y el significado de las mismas. Comienza a cuestionarse la existencia de un significado total de una obra, no existe una sola interpretación, sino que esta depende de la recepción de los lectores. Al mismo tiempo, la recepción de la obra depende de diversos factores que afectan al lector. En este punto, ya no se toma la obra como creadora de un significado único en sí misma, ni al autor como capaz de determinar la verdad absoluta sobre esta, por el contrario, el lector es quien juega con los significados partiendo de su experiencia. El lector reescribe la obra al momento de leerla, interpretando de acuerdo a su enciclopedia cultural, social e intelectual.

Hans Robert Jauss en su conferencia *La historia de la literatura como desafío a la ciencia literaria* (1967), cuestiona algunos factores del formalismo y el marxismo, para él la obra literaria no necesita reflejar la realidad. Concluye que la historia y las teorías literarias deben fundamentarse en la recepción, pues el lector es quien recibe la obra. El efecto que la obra tiene en el lector varía dependiendo de las circunstancias en las que se recibe, es decir, las coordenadas culturales y la enciclopedia del receptor. En este sentido, Jauss plantea el término *horizonte de expectativas* para explicar cómo las expectativas y experiencias previas de los lectores influyen en la manera de percibir e interpretar las obras literarias.

Más adelante, Wolfgang Iser, trae nuevos conceptos en su conferencia *La estructura apelativa del texto*, (1968) estableciendo que la obra apela al lector y la significación no se produce en el sujeto sino en la interacción, la obra se actualiza al momento en que es leída

por el lector y este construye el significado. Para esto, el lector debe complementar algunas lagunas o ambigüedades en la obra literaria, convirtiendo cada experiencia lectora en una experiencia única y subjetiva, lo llamado *acto de recepción*.

Esta teoría es relevante para la investigación, porque el objeto de estudio es precisamente la recepción de tres obras. Se busca determinar la manera en que los estudiantes con discapacidad auditiva interpretan los libros álbum seleccionados haciendo uso de las herramientas que poseen y las estrategias planteadas para una adecuada mediación. Para que los estudiantes realicen este ejercicio se pondrán en marcha dos conceptos fundamentales de la teoría: horizonte de expectativas y acto de recepción.

El *horizonte de expectativas* se define como el conjunto único de experiencias, conocimientos y expectativas que influyen en el receptor al momento de leer la obra. Estas expectativas dependen de su contexto cultural, social e histórico y pueden afectar la forma en que la percibe e interpretan. De entrada, es claro que cada lector percibe el libro con una mirada diferente, quizás algunos han tenido un acercamiento previo a otras obras, no necesariamente escritas, películas, pinturas, canciones, entre otras.

Cuando se habla del horizonte de expectativas, se piensa en todo lo que puede configura la interpretación del lector. Una persona originaria de La Guajira al leer a Gabriel García Márquez tendrá una mirada mas amplia que una persona originaria de Bogotá, debido a sus experiencias culturales previas. Del mismo modo, una lectora femenina tendrá una mirada más arraigada y firme al leer a Rebbeca Solnit, que un lector masculino, debido a las experiencias personales ligadas al género. Por esta razón interesante ahondar en la interpretación de los estudiantes desde este concepto, en el aula convergen muchas realidades, que, sin embargo, dialogan encontrarse recluidas en este espacio. Cada mirada

tendrá una interpretación diferente de acuerdo a los horizontes de cada uno, en esto consiste el *acto de recepción*.

El lector participa en la creación de significado a través de su interacción con la obra, por lo tanto, cada uno puede tener una interpretación diferente y única, además, su comprensión de la misma puede evolucionar con el tiempo. Trayendo a colación el libro álbum *Camino a casa*, cuyos símbolos y metáforas tienen una connotación en extremo triste envuelta en la violencia del país colombiano, no tendrá la misma recepción al ser leída por niños y al ser leída por adultos. Los niños se enfocarán en la presencia del león y su relación con la niña, comprenderán al final que representa la usencia del padre; los adultos, gracias a su horizonte de expectativa mayor, podrán agudizar la mirada en otros detalles que confieren un significado más desgarrador a la historia, el periódico, por ejemplo, donde se menciona el Palacio de Justicia. Del mismo modo, las interpretaciones pueden cambiar con el tiempo, pues no es lo mismo leer un libro como este cuando se es niño a cuando se es adulto pues el acto de recepción se configura. Así pues, en una investigación ligada a la interpretación se hace necesario tomar en cuenta estos conceptos sobre la recepción.

7. Capítulo II: La Imagen Como Tejedora de Significados

En su sentido más amplio, una imagen es una representación visual o visualización de algo, puede ser una pintura, una escultura, un dibujo, una fotografía o cualquier forma visual de representación. Valorando la imagen como unidad fundamental en el libro álbum, en este capítulo se pretende revisar brevemente el recorrido de esta a lo largo de la historia, demostrando que ha estado cargada de simbolismos, metáforas, alegorías, entre otras más y ha sido usada en diferentes contextos hasta llegar al género que aquí se aborda.

Antes de que el ser humano creara los primeros sistemas de escritura, remontados a Mesopotamia y Egipto, demostró una capacidad temprana para expresar y comunicar a través de la representación visual. Las pinturas rupestres y grabados en cuevas se remontan a tiempos prehistóricos, eran polisémicos y han sido objeto de diversas interpretaciones. Por un lado, estas pinturas son percibidas como una forma temprana de comunicación que transmitían información importante como rutas de caza, ubicación de recursos o advertencias sobre peligros. Por otro lado, también pudieron haber tenido una función educativa, ritual y artística, siendo identidad cultural de una comunidad que dejó plasmada su existencia.

En este sentido, la imagen como representación visual polisémica ha sido una forma de expresión y comunicación, también ligada a la escritura, pues se debe recordar que los jeroglíficos eran un sistema de escritura pictórico, por lo tanto, los primeros atisbos de comunicación escrita partieron de la interpretación de imágenes combinadas, al menos en esta parte del mundo. Desde esta concepción la imagen y la escritura mantiene una relación cercana a lo largo de la historia, en especial, a través de la literatura.

Tanto en la cultura griega como en la romana, las epopeyas y las tragedias a menudo se basaban en temas mitológicos que también eran representados en esculturas, pinturas y cerámicas. En la Edad Media se destaca el surgimiento de los manuscritos iluminados, también denominados manuscritos ilustrados, eran ediciones de textos religiosos con decoraciones en las letras capitales, los bordes y pinturas o figuras pequeñas. La imprenta de Gutenberg revolucionó la producción de libros y permitió la inclusión de ilustraciones en las ediciones impresas.

La pintura está ligada a la literatura en su representación de mitos y obras literarias. El nacimiento de Venus de Botticelli, Prometeo encadenado de Rubens, al igual que Orfeo y Eurídice, El regreso de Perséfone de Leighton, Hamlet y Horacio en el cementerio de

Delacroix, La muerte de Ofelia de Millais, el famoso boceto de Don Quijote realizado por Picasso y la serie de ilustraciones de Dalí inspiradas en Alicia en el país de las maravillas. Una de las obras clásicas más aprovechadas para la representación pictórica de los mitos ha sido *Metamorfosis* de Ovidio, si bien es extensa y no todos han sido convertidos en pinturas o esculturas, es un referente importante en esta relación.

Muchas pinturas han tenido su origen en textos literarios, pues la belleza estética descrita a través de las palabras necesitaba materializarse en una representación visual. Del mismo modo, la literatura ha evocado la apariencia, los detalles y las emociones de pinturas a través de la écfrasis. De acuerdo con Alberdi Soto, la écfrasis es más que una figura literaria es:

...la representación verbal de una representación visual, es claro que se trata de una operación esencialmente intertextual. No obstante, si a su vez, la intertextualidad o, más ampliamente, la transtextualidad, se define como la presencia de un texto verbal en otro, la presencia de una representación visual en un texto verbal establece una relación que Peter Wagner ha llamado "intermedialidad" y que define como "una subdivisión de la intertextualidad". La particularidad de la relación intermedial residirá en que pone en juego por lo menos dos medios de significación y de representación. (Alberdi, 2016, p. 26)

La écfrasis no solo referencia una pintura, establece un diálogo entre lo escrito y lo visual, materializando la representación pictórica. A pesar de parecer dos sistemas que luchan entre ellos, se puede apreciar la relación dialógica establecida entre ambos en las diferentes épocas.

Pese a que la literatura se sirve del lenguaje escrito, lo usa para crear imágenes en el lector, el acertado uso de las palabras y las figuras literarias construye escenarios, paisaje, personajes, colores, ciudades dentro de la mente del lector. No es gratuito que autores como Balzac y Stendhal sean tan descriptivos en su prosa, desean que a través de la narración los lectores puedan crear una representación visual en sus cabezas, visualizar mediante la descripción, construyen la imagen con sus palabras.

Actualmente, las imágenes se encuentran en todas partes, de hecho, predominan en la vida cotidiana desde los bombardeos publicitarios en las calles, hasta el entretenimiento preferido por la mayoría. Los *mass media* se centran en el estímulo visual para comunicar, el marketing que navega a través de las redes sociales busca llamar la atención a través de imágenes donde se expresen al receptor ideas concretas, pero resonantes; el cine, la televisión, las series de *streaming* son fotografías en movimiento, incluso en los videojuegos sobresale el aspecto visual. Hoy en día la imagen predomina en la comunicación, tanto por su carga significativa como por su velocidad tan solicitada en el mundo postmoderno y todo el tiempo están siendo interpretadas por el lector, aun cuando este no lo nota. Al momento de seleccionar un producto toma la delantera el que ha dejado una huella en la mente del receptor, para ver una serie es necesario recordar lo que sucede en cada capítulo, incluso el cine se asocia a íconos que han quedado en su horizonte de expectativas.

Todo el tiempo se leen anuncios publicitarios, símbolos, señales, fotografías, no pasan por la mirada del lector sin dejar huella, por el contrario, dialogan con sus conocimientos previos, el mundo es susceptible a ser leído. Así pues, cabe resaltar la idea de Jurado (2003), “quien plantea que leer es un ejercicio de comprensión e interpretación de textos de diversas sustancias de expresión; en consecuencia, leemos no solo textos lingüístico-verbales sino también textos icónicos-visuales (imágenes “fijas” o en movimiento)”. (p. 36).

Por ello, el libro álbum es un género que se adapta a las nuevas formas de lectura que acarrea el siglo XXI, haciendo uso del diálogo entre palabra e imagen para crear diversos significados listos para ser interpretados. Las ilustraciones en el libro álbum no cumplen un papel secundario, están dispuestas para complementar la información textual, muchas veces abriendo paso a la intermedialidad, de esta manera, convergen diversos lenguajes que magnifican el proceso de lectura y representación mundo. En la lectura de *Hambre de Lobo* se presentan dos personajes conocidos, el conejo y el lobo, uno quizás mas que otro. Ya se tiene una representación del lobo gracias a los diferentes cuentos en los que se perfila como el antagonista, no hace falta mencionar a Caperucita Roja, generalmente es el primer referente que viene a la mente. Sin embargo, en el libro de Éric Pintus y Rémi Saillard, se configura esta representación gracias a la situación en la que se ven inmersos los personajes.

Desde un principio aparece un lobo solitario, inquieto y hambriento. El hambre lo persigue a todas partes, debe hacer lo posible para sobrevivir. En juego con la intertextualidad que surge desde que observamos al lobo, se comienza a justificar el actuar del tan conocido villano, evidentemente tiene que comer. El color naranja refuerza la idea del hambre y el color negro otorga oscuridad a la ambientación; a medida que se avanza en el texto cobra mas fuerza la oscuridad, pues el lobo cae en un hoyo.



Éric Pintus & Rémi Saillard (2010) p. 19.

En el imaginario colectivo ha quedado perfilado el lobo como un malvado y el conejo como la pobre presa. No obstante, a través de los colores, la posición de los personajes y la perspectiva usada en las superficies, se observa un cambio de roles, una revancha. A partir del momento en que cae al hoyo, el lobo se perfila como la víctima, el color negro toma más relevancia haciendo referencia a la oscuridad en la que está inmerso, pero su posición baja en el costado derecho lo ubica en un nuevo nivel de la cadena alimenticia. El conejo desde la luz, arriba en el costado izquierdo se siente superior y aprovecha de esto. Logra su venganza momentánea, una especie de reivindicación comprendida gracias a las innumerables historias, retratos, cuentos e incluso películas en las que ha sido presa junto con otros animales parecidos. La disposición de las ilustraciones, sus colores y las formas no constituyen un lenguaje verbal, pero complementan el código textual con sus significados, convirtiéndolas en protagonistas de la escena, perfilando roles conocidos de otra manera y explorando cuestiones que desafían las normas sobre lo que los estudiantes pueden comprender, gracias a la abundancia de mensajes implícitos que incluyen.

8. Capítulo III: Caminos de Experiencias Visuales en el Libro Álbum

Cuando se habla de lectura lo más probable es pensar en palabras, en cualquier idioma las palabras se asocian a la lectura y la literatura, por otro lado, las imágenes en los libros son asociadas a los niños, a libros infantiles, pero no siempre a la literatura infantil. Por esta razón, se pretende con este capítulo explorar ampliamente las unidades de significación como las formas, los colores y las ilustraciones mismas que se encuentran en el libro álbum, usando como referente el libro *Entrega Especial* de Philip C. Stead.

Hay muchos formatos de libro infantiles, algunos más coloridos que otros, abundan las formas, los animales y las moralejas. La imagen no es igual de importante en todos, hay algunos en los cuales su función es llamar la atención, es comprobar que efectivamente se

tiene en las manos un libro infantil, enfatizar lo que el texto ya ha dicho, porque claro, los niños pequeños aún no saben leer. Un error común es creer que el vacío fonológico implica una falta de agudeza interpretativa. En determinadas edades los niños no comprenden las palabras, sin embargo, la imagen es muy cercana a ellos, incluso más que para los adultos quienes les narran el cuento, se enfocan tanto en lo que dicen las palabras y olvidan detallar las ilustraciones. Dos miradas diferentes puestas sobre dos polos al parecer opuestos.

Afortunadamente, los libros infantiles no son tan simples como se puede llegar a creer, incluso, muchos de estos libros son muy profundos, están diseñados para el niño o la niña interior preparada para tomarse el tiempo de leer con atención no solo las palabras, también las ilustraciones. De hecho, la exigencia en la lectura es mucho mayor cuando el texto no señala a donde se debe dirigir la mirada, ¿qué significa la fecha plasmada en la peana de una estatua? o ¿por qué la señora Meyer cada vez está más cerca de la oveja Selma? Cuando el texto se permite vacíos, lagunas o ambigüedades, la lectura se hace más exigente, más crítica y más divertida.

El libro álbum se sirve de dos códigos principales para la construcción de significado: el texto y la imagen. No obstante, en el libro álbum se leen todos los indicios plasmados en la portada, las guardas, las formas, los colores, las texturas. Los códigos, texto e imagen, ya no pueden mirarse como dos polos lejanos, deben ser percibidos como complementos, ambos están interconectados y mantienen una interdependencia. Este contrapunteo requiere de una lectura atenta, por lo tanto, potencia las competencias de comprensión e interpretación en el lector, ya sean niños, jóvenes o adultos. Cada uno tendrá una experiencia diferente dependiendo de los detalles en los que fijen la mirada y cómo los relacionan con sus experiencias previas, lo cual resalta la versatilidad del género.

Teniendo en cuenta lo anterior, algunos docentes, promotores e investigadores han notado la potencialidad del libro álbum para ser compartido en diferentes espacios: en talleres de lectura, en animaciones o en el aula. Debido a su formato en el cual predominan las ilustraciones, permite una experiencia estética enriquecedora, “tal experiencia ofrece a los niños la oportunidad de hacer algo más que comprender; pueden conectarse consigo mismos, con los autores e ilustradores y con su mundo” (Kiefer, 1988, p. 75). La lectura del libro álbum potencia las competencias lectoras y literarias además del goce estético, la interacción complementaria entre los elementos textuales y visuales conlleva a que el estudiante interprete y descubra, de formas diversas, lo icónico en relación con la palabra, incluyendo la posición o el relato de diferentes historias en una misma obra (Osorio, 2019).

. Esta potencialidad en su formato permite plantear el libro álbum como un género ideal para incentivar la lectura crítica. Al igual que los textos narrativos en prosa, el libro álbum contiene espacios de indeterminación listos para ser llenados por el lector tomando como punto de partida su horizonte de expectativas único. La interpretación de las ilustraciones dependerá de las experiencias previas de los estudiantes, tanto con el mundo como con otras obras literarias. La perspectiva de un estudiante ajeno a la lectura no será la misma de un estudiante cercano a esta, del mismo modo, cada uno vive una realidad diferente que dialoga con el contenido de la obra.

En el libro *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak se presenta una ambigüedad con el calificativo de Max otorgado por su mamá, *Monstruo*. Evidentemente en la isla de los monstruos habitan estas criaturas con garras terribles, rugidos terribles y dientes terribles, pero Max parece ser solo un niño con un disfraz. La connotación de la palabra *Monstruo* viene de sus travesuras hechas en casa, probablemente acabando con la paciencia de la madre. El libro no nos habla textualmente de estas relaciones, para llegar a ellas es

necesario conocer los diferentes escenarios donde puede ser usada la palabra e interpretarla en relación a la secuencia de imágenes presentadas en el libro.

Así pues, las ilustraciones no solo contienen significados que amplían la información textual, están cargadas de metáforas y simbolismos que se rastrean a través de los indicios dispuestos en cada página. En *Entrega Especial* de Philip C. Stead & Matthew Cordell (2016) comienzan a aparecer los indicios desde la portada, Un avión que está de cabeza, conducido por una persona (aún no se sabe quién), y un elefante en el asiento del copiloto. Luego, las guardas aparecen llenas de estampillas de algunos paseos, objetos y varios animales como un león, una jirafa, un pez, entre otros; incluso la misma persona que vuela el avión se encuentra dentro del pequeño cuadro de papel. En la siguiente página un niño grita el nombre de alguien seguido por un pequeño ratón hasta que se muestra a la pequeña piloto del avión: Sandi. El libro crea un camino de migajas, dosifica la información que poco a poco es interpretada por el lector. Ahora bien, las ilustraciones y el texto tienen resonancia a lo largo de la narración, no están planteados para dar significado a una sola página. En este caso, la ilustración muestra a una niña al lado de un elefante frente a su amigo que parece estar inquieto por su ella. Es aquí donde comienza a aparecer las preguntas de lectura, ¿qué están narrando las imágenes? Esto no lo puede describir el mediador, pues los lectores deben realizar el ejercicio de interpretación partiendo de sus propias percepciones, además, ya que los animales son centrales en este cuento, los podrán ver en diferentes costados de la página, pero deben tener un buen ojo para detectarlos.

Sandi aparece frente a una oficina de correos ubicada al aire libre, lo primero que se lee es el texto, *Hola Jim, quiero enviar este elefante por correo a mi tía abuela Josefina. Ella vive casi completamente sola y creo que le haría bien algo de compañía.* Una frase corta, que se reiterará durante todo el libro y permite empezar a cuestionarse ¿quién es la tía abuela

Josefina?, ¿qué significa “casi completamente” ?, ¿acaso vive sola?, o quizás estás palabras tienen otra connotación.



Philip C. Stead & Matthew Cordell (2016) p. 10-11

Nadie parece estar sorprendido por el hecho de que Sandi quiere enviar un elefante por correo, el hombre en la oficina de correos comienza a hacer cálculos y le dice a Sandi que necesitará muchas estampillas. Él está usando la calculadora de la cual emergen signos de moneda, es decir, le saldrá muy caro enviar ese elefante por correo. Esto no se dice explícitamente, sino que se muestra en la imagen, lo cual debe señalarse para que los lectores estén atentos al detalle, más no explicarse pues el ejercicio interpretativo debe ser realizado por ellos.



—Vas a necesitar un montón de estampillas, Sandi.

Philip C. Stead & Matthew Cordell (2016) p. 13

A medida que avanzan las páginas, se conoce el arduo recorrido que debe emprender Sandi para entregar el elefante a su tía abuela Josefina, pues se preocupa sobremanera porque no se sienta sola. Decide entregar al elefante ella misma, usando un avión prestado, así que vuela en él acompañada también de varias onomatopeyas. Luego, se observa a Sandi colapsar en el río y pedir ayuda a un cocodrilo, siempre contando el mismo discurso: *Debo entregarle este elefante a mi tía abuela Josefina. Ella vive casi completamente sola y creo que le haría bien algo de compañía.* Sandi usa cada oportunidad para contar sus intenciones, al ser un diálogo corto y reiterativo, es fácil que permanezca en la mente del lector. Los ratoncitos están muy presentes en la imagen siguiendo el camino de Sandi, quien una vez obtiene la ayuda del cocodrilo, le promete enviarle una goma de mascar en agradecimiento.



Philip C. Stead & Matthew Cordell (2016) p. 24-25.

Cuando Sandi logra llegar donde su tía abuela Josefina, la imagen toma el protagonismo mayor. No solamente se muestra por fin la persona mencionada de manera constante, sino que se aclara una de las incógnitas sobre su compañía. El lector logrará unir todas las unidades gracias a la fuerza significativa que toma la imagen y al diálogo repetido durante todo el libro. La expresión “casi completamente sola” tiene sentido al observar la imagen, la tía abuela Josefina tiene, en efecto, mucha compañía. Sin embargo, con esto

también se puede deducir que Sandi es la responsable de esto, ella ha enviado y/o entregado todos los animales que la acompañan, y para Sandi, la compañía que tiene aún no es suficiente.



Philip C. Stead & Matthew Cordell (2016) p. 38-39.

Antes de celebrar su llegada con una taza de chocolate caliente, Sandi prepara una carta prometida:



Philip C. Stead & Matthew Cordell (2016) p. 42.

En este sentido, el libro álbum contiene los elementos necesarios para potenciar las competencias lectoras, en especial, la interpretativa, en el aula desde la literatura. Las

competencias lectoras se enfocan en comprender y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos y participar en la sociedad. Las imágenes en el libro álbum obligan a los lectores a ver más allá de una ilustración, los llevan a conectar los códigos para alcanzar una idea significativa, que al mismo tiempo debe enlazarse con otras para comprender el sentido total del libro. La lectura del libro álbum requiere tejer de manera constante, ya no se lee únicamente tras las líneas¹ sino tras la imagen, al mismo tiempo en que se dialoga con el horizonte de expectativas de cada lector, por eso la interpretación es diferente para cada uno.

El encuentro de diferentes lenguajes complementándose para construir un sentido lo hace un género accesible para diversas poblaciones, no solo niños y adultos, sino personas con discapacidad auditiva, quienes perciben el mundo a través de una experiencia visual, experiencia brindada por el libro álbum.

9. Capítulo IV: El Docente en la Mediación de Mundos

La educación inclusiva remite a la equidad de oportunidades para los estudiantes, esto implica la accesibilidad para todos, pero también implica una “equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes”. (Calvo, 2019). No basta solo con acceder a la educación, sino obtener las condiciones necesarias para continuar con una formación óptima e integral. Las desventajas de los estudiantes con discapacidad son agravadas por las desigualdades de la sociedad, aunque tienen acceso a un aula de clase donde deberían aprender los temas estipulados por el ministerio de educación, carecen de acompañamiento en casa o recursos. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva que nacen en una

¹ Vease *Tras las líneas* (2006) Daniel Cassany.

familia oyente de clase trabajadora, la falta de acompañamiento es mucho más evidente, pues son pocos los padres que deciden aprender lengua de señas para comunicarse de manera asertiva con sus hijos. Las razones por las cuales se presenta esta situación son varias: falta de recursos, falta de tiempo, miedo a lo desconocido o prejuicios. Sin embargo, aunque las instituciones han ofrecido cursos a los padres, no han sido bien aceptados, reflejando la negación de los padres hacia la condición de sus hijos.

Desde sus hogares, los estudiantes con discapacidad auditiva comienzan a vivir a la exclusión. Al no tener acceso a la lengua dominante con el cual se comunica la mayoría de las personas a su alrededor, no tienen manera de ser tomados en cuenta. Si bien existen muchas formas de lenguaje, por más que ellos intenten comunicarse desde gestos, señas o dibujos, los receptores no tienen aún la disposición para aceptarlos. La mayoría de los padres oyentes de niños y jóvenes sordos tienen dificultad al momento de afrontar la condición de sus hijos, pero no se dan cuenta que ellos son excluidos desde su núcleo familiar.

Los niños y jóvenes sordos encuentran la manera de comunicarse con sus padres oyentes desde las herramientas que tengan a la mano. Sin embargo, se hace evidente la exclusión que sufren debido a las diferencias de lenguajes, principalmente porque el suyo es un lenguaje minoritario. La sociedad en general no se preocupa por aprender un lenguaje que no sea el hablado por la mayoría, y aunque ha habido un creciente interés por aprenderlo, aun no se manifiesta dentro de las interacciones cotidianas de la comunidad. Esta situación reduce las posibilidades que tienen las personas sordas de explorar el mundo, se limitan los espacios, se limitan las interacciones, se limitan las experiencias y, por consiguiente, se limita la visión de mundo.

El lenguaje es fundamental al momento de comprender el mundo en la experiencia como seres humanos. Es una herramienta esencial para comunicarse, expresar ideas,

emociones, pensamientos y para interactuar con los demás. A través de este, las personas construyen significado, representan la realidad y forjan una identidad cultural y social, si estos aspectos son limitados para una parte de la población, también lo será su desarrollo y sus oportunidades. En este sentido, surge la necesidad de crear espacios donde converjan diferentes lenguajes en la construcción de sociedad para que no existan mundos limitados para algunas minorías.

El colegio Santa Librada de Cali ha creado un entorno de promoción del lenguaje de señas e inclusión hacia los estudiantes con discapacidad auditiva. Los estudiantes oyentes tienen conocimiento de señas desde pequeños, además, imágenes con las señas de lugares o nombres se encuentran en las puertas y varios lugares de la institución. Estas iniciativas hacen la diferencia, teniendo en cuenta que la población dominante es oyente. No obstante, los niños y jóvenes con discapacidad auditiva encuentran en la escuela un espacio en el cual comunicarse con sus pares. Durante las horas libres se les puede observar conversando entre ellos, los intérpretes facilitan la comunicación entre ellos y otras personas oyentes, y se encuentran con personas interesadas en el lenguaje e interesadas en “entrelazar”. La escuela se convierte en un lugar seguro donde se da lugar a la red de relaciones lingüísticas, más que validar el habla o la comunicación mediante una conversación, surge lo que Maturana denomina entrelazamiento:

...una coordinación de coordinaciones conductuales consensuales, en el sentido de que la acción lingüística que el ser humano configura en su biopraxis, se entrelaza no sólo con sus emociones sino con las emociones y el lenguajear de otros seres humanos con los cuales interactuamos. (Ortiz, 2015 p. 185)

Ahora bien, los docentes están en medio de este proceso, buscando las herramientas didácticas para llevar al aula en sus diferentes áreas, mientras se enfrentan a un lenguaje que

no conocen a profundidad y el cuál se esfuerzan por comprender. El ministerio de educación ofrece una serie de orientación pedagógicas para que el docente tenga herramientas disponibles al atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Dentro de las orientaciones se agrupa a los estudiantes que requieren apoyo e intervención educativa dadas sus discapacidades sensoriales, es decir, discapacidad auditiva, discapacidad visual y sordoceguera. Las recomendaciones relacionadas con signos de alerta, abordaje pedagógico y evaluación son amplias, aunque generales, el docente tiene más que herramientas, una guía, pues todo dependerá de las características de la población con la cual se encuentre. En las aulas convergen muchas realidades, pese a que los estudiantes comparten características comunes, cada uno abraza su particularidad, que debe ser leída por el docente al momento de estar en el aula.

Una de las cuestiones a resaltar dentro de las orientaciones pedagógicas es la manera en cómo recoge diferentes modelos al presentar la discapacidad. Entre estos se encuentra el modelo biopsicosocial, dónde la definición de discapacidad no se centra en las limitaciones del individuo sino en su interacción con el entorno, una mirada similar a la propuesta por el INSOR al describir la discapacidad auditiva como una experiencia visual. Partiendo de lo anterior, el docente del aula abordará la didáctica desde su perspectiva, así mismo, de esto dependerá el desarrollo de sus propuestas. Al comprender la postura de los estudiantes entendiendo la discapacidad desde su interacción con el entorno y su experiencia visual, los abordajes que proponga el docente estarán enfocados en favorecer el aprendizaje teniendo en cuenta la visión de mundo de los estudiantes.

Actualmente, el número de docentes capacitados para enseñar a estudiantes con discapacidad auditiva es incierto, la mayoría ejercen su labor con el acompañamiento de intérpretes quienes median la comunicación con los estudiantes. Pero en un sistema donde

prima el modelo de bilingüe bicultural al momento de enseñar lectura y escritura, se deben cumplir una serie de condiciones para su correcto desarrollo, entre estas, desarrollar el área curricular de la lengua de señas además del acompañamiento de profesorado sordo y oyente competente en la lengua de señas. (Serna, 2015).

Mientras se avanza en el planteamiento de programas que permita a los docentes estar más capacitados para afrontar estas situaciones, ellos deben pararse frente a sus estudiantes con las herramientas que tienen a la mano, muchas veces adquiridas por sí mismos. En el colegio Santa Librada, los estudiantes son acompañados por un modelo lingüístico y un intérprete. Los primeros entienden el español escrito y la lengua de señas, pero al ser personas sordas, tienen un mayor contacto con su punto de vista, son mediadores entre ambos lenguajes, por lo tanto, son valiosos miembros en este equipo; los segundos se encargan de interpretar tanto a los estudiantes como al docente para garantizar la comunicación entre ellos. El aula se convierte en un espacio donde se entrelaza relaciones lingüísticas y no basta únicamente la pedagogía.

En un aula donde la mayoría se comunica a través de la lengua de señas y solo hay una persona que no lo maneja en su totalidad, este se vuelve minoría. Los docentes que no están capacitados y no tienen conocimientos sólidos de la lengua de señas se convierten en los individuos excluidos en diferentes ocasiones. Ellos deben depender del intérprete para expresarse, para explicar y conversar con los estudiantes, de igual manera, necesitan de su mediación para corroborar si están siendo comprendidos o no. En el aula, las planeaciones e incluso su voz dejan de ser dirigidas por los docentes y pasan a ser compartidas con los modelos y los intérpretes frente a los cuales tienen una desventaja comunicativa al no estar capacitados. En este sentido, se esfuerzan buscando recursos didácticos aptos para los

estudiantes, construyendo materiales y aprendiendo nuevas señas para expresarse de forma más asertiva.

Pese a que la capacitación de los docentes en educación inclusiva es un proceso continuo y en constante evolución, todavía hace falta ampliar el alcance de estas iniciativas para llegar a todos los docentes en diferentes regiones del país, de manera que tengan las herramientas requeridas para transmitir sus conocimientos desde la didáctica de forma efectiva.

10. Metodología

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados en este trabajo y aportar reflexiones que contribuyan a dilucidar los elementos que configuran la enseñanza de la literatura a estudiantes con discapacidad auditiva a través del libro álbum, sus características particulares, y desde ellas las potencialidades que este presenta para enriquecer los procesos de lectura, creatividad e imaginación, ha sido necesario plantear una metodología dividida en varios momentos: observación, planeación, aplicación, sistematización y reflexión.

Así pues, esta investigación es de corte cualitativo donde se desarrolla un enfoque de acción participante (IAP) y se generan procesos narrativos ligados a lo que se ha denominado narrativas pedagógicas. Ana María Colmenares describe la IAP como un método donde coexisten dos procesos: conocer y actuar; de esta manera, la comunidad deja de ser un objeto de estudio y se convierte en actor participante. Los estudiantes, en este caso, toman consciencia del proceso que se realiza, siendo partícipes de las actividades y reflexionando en torno a ellas. Esta metodología permite conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos teniendo en cuenta y ahondando en sus necesidades, capacidades, potencialidades y limitaciones. Al conocer la realidad de esta comunidad se da

paso a la reflexión, planificación y ejecución de acciones enfocada en mejorar de forma significativa los aspectos que requieren un cambio.

Partiendo de la reflexión en torno a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva se propone una serie de pasos didácticos enfocados en el acercamiento a la literatura y la interpretación lectora a través del libro álbum, siendo este una experiencia visual. Al momento de desarrollar las sesiones se da lugar a la narrativa pedagógica, en la cual se pretende comprender y reflexionar a través de la narración de las acciones y las experiencias vividas en el proceso investigativo. Los relatos que surgen a partir de las sesiones realizadas cumplen la función de dar a conocer la realidad de los estudiantes OBIS, cumpliendo con las características necesarias para lograr un desarrollo narrativo relevante, a saber, relatos de los que se espera comprender las problemáticas que comparten, siendo que se encuentran en condiciones similares, enfrentan los mismos desafíos y están ubicados en un lugar específico geográficamente.

10.1. Observación

Esta investigación parte de la observación etnográfica realizada en el colegio Santa Librada con los estudiantes del programa OBIS (Oferta Bilingüe Intercultural con Sordos) de grado séptimo. Durante este periodo se realizó un diario de campo describiendo las clases realizadas por la docente de lengua castellana, las interacciones entre los participantes y el medio en el cual se desarrollaban. Además, se tuvo en cuenta las opiniones de las docentes, los intérpretes y los modelos lingüistas encargados de planear y desarrollar las clases, como un horizonte de expectativas a seguir. Este momento sentó las bases para iniciar el planteamiento de hipótesis y planeación didáctica.

10.2. Planeación

Se tomó la decisión de realizar una secuencia didáctica con tres libros álbum, ya que esto permitiría el acercamiento de los niños a la lectura haciendo uso de diferentes herramientas, del mismo modo, podría ser aplicada en la institución Santa Librada de Cali y permitiría la preparación de actividades enfocadas en potenciar la interpretación y recepción con los estudiantes. Durante el planteamiento de los pasos didácticos se tuvieron en cuenta, principalmente, los objetivos que surgieron a partir de las hipótesis surgidas durante la observación. En torno a estos, se escogieron las competencias a potenciar desde producción e interpretación textual, literatura y medios de comunicación. Pese a que los estudiantes son de grado sexto, se seleccionaron competencias de grados anteriores, de acuerdo con el desarrollo de sus capacidades en un ritmo diferente a los estudiantes oyentes.

Se seleccionaron tres libros álbum cuyos personajes son animales y cuyas ilustraciones eran grandes y ocupaban gran parte de las páginas con el propósito de leer los elementos que la componen y que contrapuntean el texto. Los libros seleccionados fueron los descritos a continuación.

Entrega especial: Este libro presenta la travesía de Sandi para entregar un elefante a su tía abuela Josefina, quien vive casi completamente sola y a quien le haría bien algo de compañía. El texto es repetitivo, lo cual permite una mayor retención por parte de los estudiantes, quienes suelen perder la idea en párrafos muy largos; y las ilustraciones, aunque sencillas, permiten seguir paso a paso la secuencia de los hechos para interpretar que la tía abuela Josefina está casi completamente sola porque, en efecto, tiene muchos animales para hacerle compañía.



Philip C. Stead & Matthew Cordell (2016) p. 14-15

Hambre de lobo: Narra la situación de un pobre lobo hambriento que cae en una trampa para osos, conejo al darse cuenta de esto decide aprovecharse de su situación para vengarse, pero termina cayendo en la boca de su depredador. Las ilustraciones de este libro abren paso a la interpretación desde un nivel inferencial y metafórico, pues los pasos que oye el lobo son de un conejo que asoma su pata desde un árbol y no del niño que aparece en su cabeza. Las formas y los colores toman relevancia importante al configurar los significados de la imagen, además, la repetición de la frase “El hambre, es el hambre, tienes hambre”, llama la interacción del lector.



Éric Pintus & Rémi Saillard (2010) p. 31-32

Gatalena tiene un problema: Este libro se retoma de la observación, pues ya ha sido compartido con los estudiantes y tiene la ventaja de una interpretación planeada y establecida entre la docente, los intérpretes y los modelos. El personaje principal es una referencia para que los estudiantes conecten el libro con su entorno y las ilustraciones permiten un juego interpretativo de colores.



Deisy Liliana Cuartas & Jose Campoh. p. 9-10

Así pues, aunque la planeación tuvo en cuenta estos factores, estuvo susceptible a modificaciones acorde a las sugerencias de la docente de lengua castellana y el desarrollo de los objetivos del periodo. La secuencia didáctica se planteó con diferentes momentos para cada sesión con sus respectivos objetivos que se deseaban alcanzar y están detallados en su cuadro correspondiente.

Formato 1.

Pasos didácticos	
Curso: 6-5 OBIS.	Cantidad de estudiantes: 12
Objetivos generales	Identificar algunos elementos dentro de la ficción: personajes, lugar, situación.

	• Potenciar competencias interpretativas y de comprensión a través de la lectura de ilustraciones en el libro álbum. • Incentivar la lectura, la creatividad y la imaginación a través del libro álbum.
Competencias	Producción textual: • Organizo mis ideas para producir un texto oral (en lengua de señas), teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. • Produzco un texto oral (en lengua de señas), teniendo en cuenta la organización de ideas que requiere la situación comunicativa. Comprensión e interpretación textual: • Leo diferentes clases de textos. • Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos. • Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto. Literatura: • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. • Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas. • Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.

DBA	• Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos. • Comprende el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita. • Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.
Actividad	Metodología
Sesión 1	Fecha: 17 de mayo 2023.
Pre-lectura. Objetivo: anticipar a los estudiantes con dinámicas que involucren recordar conocimientos previos, relacionar personajes conocidos o dar pistas sobre el libro que será leído para crear una conexión con la lectura.	El grupo se divide en dos equipos. Cada equipo tendrá una cantidad determinada de animales en sus tarjetas de juego (imagen / texto) y deberán turnarse para interpretarlos con el propósito de que su grupo lo identifique. Al momento de hacer la representación no podrán usar la seña del animal, solo describirlo. Luego, los nombres de los animales serán pegados en el tablero para que los estudiantes puedan reconocerlos y asociarlos con su respectiva seña; cada uno deberá tomar la imagen de un animal y ubicarlo frente a la palabra que le corresponde. Actividad para identificar vocabulario básico del libro “Entre especial”: juego de memoria palabra/seña – imagen. Una vez hayan practicado con las tarjetas, deberán conectar las imágenes con los nombres de cada una pegados en el tablero.
Lectura. Objetivo: realizar la lectura teniendo en cuenta las preguntas guía o de interpretación para determinar la recepción de la obra.	Libro “Entrega especial” 1. Identificar los animales presentes en el libro. 2. Descripción de los animales identificados sin usar la seña del animal en cuestión. 3. Reconocer: situación inicial, lo que desea el personaje principal; conflicto, qué le impide alcanzar lo que desea; situación final, ¿lo logra o no? ¿de qué manera? 4. Pregunta de comprensión: ¿De dónde salieron todos los animales presentes en la última página?
Sesión # 2	Fecha: 24 de mayo 2023

Juego de roles. Objetivo: anticipar con dinámicas que involucren recordar conocimientos previos, relacionar personajes conocidos o dar pistas sobre el libro que será leído para crear una conexión con la lectura.	Materiales: cuatro o cinco hojas de block (dependiendo de la cantidad de niños y niñas) con árboles dibujados o impresos. Se realizará un juego donde los estudiantes podrán identificar con los dos personajes del cuento: lobo y conejo. Primero se designará un lobo que comerá a los conejos. Es importante hacer énfasis en el hambre de este personaje porque el cuento también lo hace. Los árboles serán el lugar seguro de los conejos, para protegerse se pueden parar sobre la hoja máximo tres conejos. Esto obligará a que queden algunos conejos saltando alrededor sin poder ponerse a salvo, por lo tanto, el lobo se lo comerá. Cuando esto suceda, los conejos atrapados se convertirán automáticamente en lobos. Después de cada ronda los conejos deben saltar de un árbol a otro, no pueden permanecer en el mismo árbol todo el tiempo.
Lectura. Objetivo: realizar la lectura de la obra.	Libro: “Hambre de lobo”: Para el acercamiento a la lectura de las ilustraciones de este libro se solicita la ayuda del intérprete y la modelo con el propósito de lograr la diferenciación en las voces de los personajes. Uno de ellos interpretará al lobo y otro al conejo, de manera que no sea necesario realizar constantes descripciones de los personajes y su alrededor para que los estudiantes puedan realizar esta lectura en las ilustraciones. El propósito principal es que los estudiantes complementen la interpretación de los personajes con la lectura de las ilustraciones para construir un sentido total del cuento. El libro se proyectará para que todos los estudiantes puedan verlo.
Preguntas de interpretación Objetivo: observar la recepción e interpretación de los estudiantes.	1. ¿Cómo se ve el lobo? ¿Qué piensas de él? 2. ¿Qué crees que siente el lobo? 3. ¿Por qué el conejo se burla del lobo? 4. ¿Hay un niño en el bosque?

Sesión # 3 Salida pedagógica “Las gatas del Rio”	Fecha: 05 de junio de 2023
Sesión # 4	Fecha: 08 de junio de 2023
Creación del nombre Gato-Gata. Objetivo: anticipar con dinámicas que involucren recordar conocimientos previos, relacionar personajes conocidos o dar pistas sobre el libro que será leído para crear una conexión con la lectura.	Como parte de la antelación al libro Gatalena tiene un problema y de acuerdo con la salida pedagógica realizada a las Gatas del Rio, los y las estudiantes crearán su nombre de Gato-Gata logrando así un ejercicio de escritura creativa. El nombre Gatalena es una combinación de las palabras Gata-Elena, por lo tanto, se explicará a los estudiantes cómo se realiza la separación de sílabas de sus nombres para que puedan unirlos a la raíz Gato-Gata según su preferencia. En el caso de llamarse Isabella, combinación daría como resultado Gatabella.
Portada del libro Gatalena tiene un problema. Objetivo: anticipar con la lectura de la portada para crear la expectativa en los estudiantes y observar las interpretaciones que surjan de esta.	Después de realizar el nombre de Gato-Gata, se observará la portada del libro Gatalena tiene un problema realizando algunas preguntas de anticipación: • ¿Qué objetos podemos ver en la portada del libro? • ¿Gatalena es como cualquier otra gata? • ¿Cuál es el color que sobresale ante los demás? • ¿Por qué Gatalena usa tanto el color morado? • ¿A quién le gusta tanto el color morado como a ella? • ¿Quién es la autora de libro? Finalmente, se enseñará la seña de “autor”.
Sesión # 5	Fecha: 14 de junio de 2023
Portada del libro Gatalena tiene un problema. Objetivo: anticipar con la lectura de la portada para crear la expectativa	Se entregará a los estudiantes una ficha con tres preguntas para recordar lo que hicimos en la clase anterior: ¿cuál es el nombre del libro?, <i>Gatalena tiene un problema</i>; ¿cuál es el nombre de la autora?, Deisy Liliana Cuartas; y ¿cuál es su nombre de Gato-gata? Se

en los estudiantes y observar las interpretaciones que surjan de esta.	responderán estas preguntas en conjunto para hacer claridades respecto a ellas. Luego, cada uno pegará la ficha en el cuaderno.
Creación del personaje Gato-Gata. Objetivo: anticipar con dinámicas que involucren recordar conocimientos previos, relacionar personajes conocidos o dar pistas sobre el libro que será leído para crear una conexión con la lectura	Cada estudiante creará el aspecto físico de su personaje Gato-Gata, del mismo modo que Gatalena, este personaje debe tener características propias de los estudiantes.
Creación de un pastiche de cuento a través de señas. Objetivo: incentivar a los estudiantes a realizar creación literaria a través de señas.	Los estudiantes intentarán pensar una historia a partir del personaje creado.
Sesión # 6	Fecha: 21 de junio de 2023
Juego de escritura creativa. Objetivo: incentivar la escritura creativa.	Se proyectará un cuadro que contiene una tabla con tres columnas y seis filas. Las tres columnas llevan por título: personaje, escenario, situación. Ya que son seis filas, los estudiantes deberán sugerir seis personajes, seis escenarios y seis situaciones para realizar el juego. Una vez el cuadro esté completo, cada uno lanzará el dado tres veces. Al final del juego, cada uno tendrá un personaje (secundario), un escenario y una situación que deberá aprovechar para la creación de un relato donde además involucre a su personaje Gato-Gata.
Sesión # 7	Fecha 26 de junio de 2023
Motivación.	Proyección del cortometraje animado “Madriguera” de Madeline Sharafian. A continuación, identificarán los personajes, los escenarios y la situación que presenta el corto, con el propósito de ilustrar lo que

Objetivo: inspirar a los estudiantes en la lectura y escritura.	puede lograr la imaginación, tomando elementos de la realidad, al mismo tiempo, alejándose de ella.
Juego de escritura creativa. Objetivo: incentivar a los estudiantes a realizar creación literaria a través de señas.	Se entregará a los estudiantes dos dados diferentes con las imágenes del cuadro organizado en la clase anterior; el primero tendrá seis personajes (secundarios) y el segundo tendrá seis escenarios (lugares). Cada uno deberá lanzar el dado para obtener un personaje y un escenario que usará en la creación de su relato. A medida que obtengan los resultados, se les entregará las imágenes que pegarán en el cuaderno para tenerlas presentes.
Relato en señas Objetivo: incentivar a los estudiantes a realizar creación literaria a través de señas.	Cada estudiante pasará al frente para contar su relato en lengua de señas.
Sesión # 8	Fecha: 28 de junio de 2023
Lectura. Objetivo: realizar la lectura de la obra teniendo en cuenta las preguntas guía de interpretación.	Se realizará la lectura interpretada de <i>Gatalena tiene un problema</i> , proyectando el libro para que todos los estudiantes puedan observar las imágenes y se tendrán en cuenta las siguientes preguntas interpretativas en relación al libro y la anticipación realizada en clases anteriores: • ¿Qué usó Gatalena para atrapar al sol? • ¿Quién es Yika? • ¿A qué les recuerda los gatos de colores? (p. 12) • ¿Por qué Gatalena atrapó al sol? ¿Qué implica esto?

10.3. Aplicación

La secuencia se desarrolló en la institución educativa Santa Librada de Cali, con estudiantes del grado 6-5 quienes tienen discapacidad auditiva, en su mayoría total y algunos parcialmente. El grupo estaba conformado por doce estudiantes cuyas edades oscilaban entre los once y catorce años: Isabella, Brayan, Miguel, María, Lionel, Wendy, Kevin, Nicol, Dayana, Daniela, Fernando y Kruzkaia. Es importante resaltar que Miguel era un estudiante

con autismo, generalmente se regulaba con la lectura de libros dispuestos en diferentes mesas. Además, usaba el celular de la docente en diferentes ocasiones, principalmente cuando deseaba usar la aplicación LuaBooks para escanear los libros interactivos, pero también lo usaba para tomar fotos o grabar durante las sesiones, lo cual le permitía conectar con las actividades a través de la pantalla.

La mayoría de los estudiantes vivían en los barrios aledaños al colegio y sus situaciones familiares eran similares, ya que provenían de familias oyentes para quienes resultaba difícil aceptar la condición de sus hijos. Pese a la discapacidad de los estudiantes y las propuestas del colegio en relación a la lengua de señas, no habían tomado la iniciativa de aprenderla para comunicarse con ellos. Esta realidad a la que se enfrenta convierte la escuela en un lugar seguro, donde pueden expresarse y relacionarse con sus iguales, mientras que en otros lugares chocan con las barreras comunicativas.

Las sesiones tuvieron algunas ayudas tecnológicas como el computador y el proyector, también se utilizaron diferentes materiales hechos manualmente como dados, tarjetas de memoria, tarjetas de imágenes, entre otros. Las sesiones se llevaron a cabo con el acompañamiento de la docente de Lengua Castellana, los intérpretes y los modelos lingüísticos, quienes participaron activamente ofreciendo puntos de vista, proponiendo cambios e ideas nuevas y sugiriendo correcciones metodológicas.

La cantidad de estudiantes que asistió a cada sesión fluctuó, pocas veces asistieron todos y otras veces las clases fueron interrumpida o reducidas por programación de actividades en la institución, aun así, las sesiones se desarrollaron de forma amena, los estudiantes presentes brindaron su entusiasmo y al final de cada clase quedaba una idea o pensamiento listo para ser reflexionado. Se desarrollaron las sesiones tomando como punto de partida la experiencia visual de los estudiantes, dando prioridad a las expresiones gestuales y corporales mediante las cuales se enriquecen la clase. A medida que progresaban las

sesiones hubo mayor comprensión hacia el entorno en el que crecen los estudiantes y sus necesidades, implicando consideraciones importantes en las herramientas didácticas con el propósito de alcanzar experiencias significativas.

10.4 Narrativa pedagógica.

En este apartado de la investigación se describe brevemente la manera en que se llevó a cabo cada sesión, destacando los hechos más relevantes y las observaciones que contribuyan a dar una respuesta a las preguntas inicialmente planteadas, en especial, en lo que respecta al libro álbum como potenciador de las competencias interpretativas, a saber, el desarrollo de las lecturas realizadas, las anticipaciones que tuvieron gran relevancia para la recepción de cada libro y las actividades que conciernen al proceso investigativo. El enfoque usado para los relatos forma parte de la metodología de narrativas pedagógicas, pues a través de la narración de estas experiencias se pretende reflexionar sobre la práctica.

10.5 Reflexión

Partiendo de las observaciones realizadas en el diario de campo y los resultados obtenidos en cada sesión, empieza un proceso de reflexión en torno a la aplicación de la secuencia; reflexión que inicia en esta investigación, pero que permanece abierta a futuras miradas y modificaciones.

11. Narrativas de las experiencias

Sesión 1

El aula permanece en silencio. Llevamos a cabo las presentaciones con los nombres de cada uno, pero también con su seña. Creé mi seña meses atrás para lograr una mayor cercanía con ellos, la seña tiene mayor relevancia al nombre, si quiero referirme a alguien, en lugar de deletrear su nombre, uso su seña, así nos adentramos en sus interacciones sociales

cotidianas. La anticipación al libro álbum seleccionado, *Entrega especial*, se dividió en dos momentos. Para la primera parte se realizó un juego de charadas con el propósito de asociar la imagen de los animales a la palabra escrita en español, los once estudiantes se dividieron en dos grupos competitivos, dentro de la dinámica del juego sabían que uno debía ganar. Fue sencillo que adivinaran el animal partiendo de la descripción en señas, sus habilidades en el manejo del cuerpo y los gestos están muy bien desarrolladas. No hay pudor, miedo o vergüenza entre ellos, solo risas. Se convirtieron en varios animales, elefante, conejo, jirafa, ratón, perro, cocodrilo, pájaro, pez, león y serpiente. Luego, se ubicaron las imágenes de los animales en el escritorio y los nombres escritos en español con marcador rojo en el tablero. Durante la segunda ronda del juego, cada estudiante escogió la imagen de un animal y la pegó al lado de la palabra correspondiente. La mayoría hizo este ejercicio satisfactoriamente, ya que es un tema que habían trabajado en reiteradas ocasiones.

Decidimos formar nuevos grupos para la siguiente ronda. Le entregamos a cada equipo un juego de memoria con ocho palabras e imágenes, que observarían en el libro: tren, avión, cocodrilo, oficina postal, carta, helado, bandido y elefante. El propósito del juego era recordar la palabra asociada a la imagen, por lo que ganaban un punto cuando encontraban las parejas. Pensé por un momento que podría ser difícil para mí guiar el juego en un grupo teniendo en cuenta que no domino la lengua de señas, sin embargo, los y las estudiantes hicieron que el ejercicio fuera más fácil. Se interesaron por comprender lo que intentaba indicarles pese a mi corto vocabulario, por mi parte, intenté ser muy explícita en mis gestos. Aunque algunos estudiantes conectaron de inmediato con el juego y mi presencia, Brayan parecían rehuir la mirada, participando lo justo y necesario cuando se lo indicaban.

A continuación, se dispusieron a observar la narración del libro. Conocían la rutina de lectura, ponerse cómodos, tomar un cojín, centrar la atención. Para iniciar con un horizonte

claro, se planteó la pregunta: ¿en qué medio de transporte enviarían un elefante hacia otro lugar?,

Estaba insegura del resultado que tendría, también me resultaba extraño narrar para que Pablo interpretara, mantuve la emoción en la voz para que él comprendiera los personajes, pero realmente no estaba animando la lectura para ellos directamente. Pablo interpretaba las palabras en señas enfatizando las imágenes, describiendo ampliamente y adaptando el sentido de las oraciones de ser necesario, la única voz que resonaba entre las paredes era la mía. Las miradas se mantuvieron fijas en Pablo, saltando de vez en cuando al libro. Recordaban el juego de memoria, el avión, el cocodrilo, el tren, así podrían enviar un elefante por correo; comentaban y resumían lo que estaban entendiendo.

Llegando al final del libro, cuando Sandi logra entregar el elefante a su tía abuela quien está acompañada de muchos animales más, surge la pregunta ¿de dónde llegaron todos los animales? Llegaron del bosque, estaban perdidos y ella los encontró, llegaron de la calle porque estaban solos. Al parecer, los estudiantes no habían asociado la presencia de los animales con todo el recorrido realizado por la niña. Ahora bien, en la última página aparece el cocodrilo con una goma de mascar, la promesa fue más fácil de recordar: *te enviaré una gran goma de mascar.*

Sesión 2

Esta sesión se dividió en tres momentos: pre-lectura, lectura y preguntas de interpretación. La mayoría hemos escuchado cuentos o historias en las cuales el lobo es el antagonista, el villano, el peligro inminente. Los estudiantes la mayoría negaron haber visto al lobo antes, pero Daniela recordó a *Capercita Roja*. Se ubicaron en el suelo tres hojas con árboles representando el lugar seguro. Convertimos a la mayoría en conejos, quienes solo podían resguardarse en los árboles, cuya capacidad era para dos en cada uno mientras que el lobo acecharía a su alrededor. El juego siempre resulta útil para conectar, todos se veían

entusiasmados y atentos, lo cual les permitiría recordar los personajes. Con el parpadeo de la luz se inició juego, corrían a resguardarse del lobo hambriento, pero siempre caía uno.

Hicimos varias rondas antes de que se ubicaran en el suelo, en medio del salón, frente al tablero donde serían proyectadas las páginas del cuento *Hambre de lobo*. Miguel no conectó en un principio con el libro, su mirada recorría otros lugares alejados de las páginas proyectadas, cuando le dieron el celular para tomar fotos enfocó su mirada a través del lente del celular.

La mediación de este libro tuvo gran énfasis en la diferenciación de las voces, pues es el tono de voz el que permite diferenciar a un personaje de otro o del narrador. Aunque en este caso la voz no ayudaría, fue reemplazada por dos gorros, uno de lobo y otro de conejo, usados por el intérprete mientras se hacía la lectura. En este caso, la interpretación brilló, pues gracias a las expresiones, los ademanes, los movimientos corporales y los cambios de disfraz (gorro), hubo una diferencia notable entre los personajes. La picardía del conejo traspasó las ilustraciones, las palabras y la pantalla para tomar la forma corpórea del intérprete. El lobo permanecía asustado en el fondo de su hoyo, quienes habían escuchado de su maldad parecían no creerla ahora. Fue innecesario cortar la lectura para realizar preguntas, por lo tanto, todas se hicieron al terminar.

Para plantear las preguntas de interpretación tuvimos que volver a algunas páginas del libro. Se retomó la situación del lobo, tiene hambre, está solo, cae en una trampa, está asustado. ¿Cómo se ve el lobo?, ¿qué piensas de él?, ¿qué crees que siente el lobo? Los estudiantes participaron activamente respondiendo, algunos de ellos recontaban los hechos antes de dar una opinión concreta. El lobo se ve triste, asustado, está solo; siente miedo y hambre. La cuarta pregunta estuvo enfocada en una ilustración puntual: el lobo dentro del hoyo, gotas de saliva caen de su boca y sobre su cabeza una burbuja de pensamiento con un niño pequeño dentro de ella. ¿Hay un niño en el bosque con el lobo? Los estudiantes

aseguraron que no había ningún niño, lo que escuchaba el lobo eran los pasos del conejo. El alcance interpretativo logrado partiendo de la imagen resultó alentador.

Finalmente, se dio paso a la quinta pregunta: ¿por qué el conejo se burlaba del lobo? Las respuestas se ubicaron en un nivel literal del texto: porque se había caído en el hoyo; porque se sintió superior al lobo; porque estaba muy alto, sobre el lobo, fuera del hoyo. Sin embargo, no hubo respuestas relacionadas con la venganza del conejo, la visión del lobo en otros cuentos o su constante persecución del conejo y otros animales.

Sesión 3

Aquí inició el camino a la lectura de *Gatalena tiene un problema*. Dos grupos de estudiantes (séptimo y sexto), dos profesores, dos intérpretes, una modelo lingüística, una madre de familia y una docente practicante, serían partícipes de la salida pedagógica. La tercera sesión comenzó con una larga caminata hacia El Gato de Tejada y Las Gatas del Río lo cual dio un atisbo de lo que sería el libro álbum final. Estuvo acompañada en todo momento de conversaciones signadas, algunas personas observaban curiosas. Al llegar al Gato, el guía-promotor los recibió a todos con agrado y nerviosismo.

Una de las intérpretes permaneció de pie al lado del promotor mientras este contaba la historia de la obra. Preguntó acerca del material con el cual estaba elaborado el gato, ¿qué podría ser? Estaba interesado en que los estudiantes participaran, lo golpeó y dijo *Escuchen*. Creía que por el sonido los estudiantes identificarían el material. Repitió el movimiento. ¿*Escuchan cómo suena?* No, no sonaba. La docente Deisy pidió a los estudiantes que también golpearan la obra, así podrían sentir su vibración. Al conocer la forma en que sus estudiantes experimentan el mundo, pudo guiarlos al objetivo que pretendía el promotor, detectar el material de la obra. Posteriormente se expuso la creación de Las Gatas del Río, la cuales fueron detalladamente observadas por los estudiantes en el siguiente recorrido. Hubo muchas fotos, poses, caras raras, risas y juego. Una manta sobre la cual reposaban algunos

libros los esperaba al final. Eran libros de arte. Los estudiantes los ojearon, algunos eran interesantes, pero no llamaron mucho la atención.

El recorrido culminó en La Biblioteca Centenario, donde todos tuvieron la oportunidad de conocer el edificio casi por completo, gracias a la insistencia del promotor. Sin embargo, fue necesario pedirle ingresar a la sala infantil, donde estaban los libros álbum y libros ilustrados ya que esa sala podía ser bien explorada por ellos. La importancia de la salida, más allá de la anticipación al libro, era el acercamiento a la literatura que solo podían tener con libros ilustrados o libros álbum. Cada uno caminó alrededor ojeando los libros dignos de llamar su atención. Lastimosamente, muchos fueron ignorados, pues, aunque tenían el formato necesario, no contenían los temas que buscaban estudiantes adolescentes.

La estadía en la biblioteca terminó con una sesión de escultura en arcilla. Los estudiantes crearon su propia Gata del Río, moldeando, riendo, compartiendo, cubriendo sus manos de color gris. La literatura no se queda entre las páginas, permea el entorno de los estudiantes, se nutre del contexto en el que se comparte y permanece en las experiencias vividas por ellos.

Sesión 4

En una primera instancia, la lectura de *Gatalena tiene un problema* se centró en el nombre del personaje principal: *Gatalena*. Este nombre es el resultado de la combinación de dos palabras Gata y Elena, por lo tanto, una de las actividades de lectura consistió en la creación de un nombre de Gato-Gata. Al inicio fue necesario explicar cómo se llegaba a este resultado, en consecuencia, explicar la formación de las sílabas y palabras. La docente Deisy se las ingenia para transmitir su saber en un lenguaje que, aunque cercano, aún no domina por completo. Debe pensar como lo hacen sus estudiantes para usar la didáctica que conoce. Los estudiantes no pueden separar las sílabas por el golpe realizado al pronunciar la palabra, una regla lógica era la mejor manera de lograr la comprensión: consonante-vocal-consonante.

Antes de intentar el ejercicio con los estudiantes, cada miembro del equipo de enseñanza creó su nombre: Fernanada, Gatananda; Katherine, Gatarine; Michael, Gatoel. Teniendo en cuenta varios ejemplos podría replicarlos esta vez con su nombre siguiendo la lógica que observan en los nombres creados. Para que los estudiantes hicieran el ejercicio de creación, escribieron su nombre en una cartulina, luego, dividieron su nombre en sílabas y las cortaron. En el tablero se escribieron las raíces Gato-Gata, posteriormente pasaron al frente y pegaron las sílabas que deseaban junto a la raíz.

La mayoría de las estudiantes escogían la raíz Gata, del mismo modo, los hombres escogían la raíz Gato. Sin embargo, uno de ellos decidió escoger Gata en lugar de su equivalente masculino. A partir de ese momento, los demás observaron la libertad que tenían para escoger la raíz, otros hicieron caso omiso a la terminación de esta y escogieron la que más les llamaba la atención o les gustaba. Ellos tenían consciencia del género de las palabras, ya que se les recordaba de forma constante con diferentes ejercicios, al observar las raíces comprendieron su equivalente de género, pero decidieron escoger omitiendo esta característica, se enfocaron en la más llamativa, ni siquiera lo pensaron dos veces porque para ellos el género de la palabra fue lo de menos.

Observamos la portada del libro: ¿Qué objetos podemos ver en esta? ¿Gatalena es como cualquier otra gata? ¿Cuál es el color que sobresale ante los demás? Estas preguntas tuvieron varias respuestas válidas. Al realizar la pregunta ¿Por qué Gatalena usa tanto el color morado? Los estudiantes comenzaron a divagar respecto a que era un color recurrente y sobre los objetos que tenían este color, pero no emitían una razón que explicara la pregunta. Después de un rato intentando reenfocar la pregunta, uno de los estudiantes respondió que a Gatalena le gustaba mucho ese color.

Las siguientes preguntas ¿A quién le gusta tanto el color morado como a ella? y ¿Quién es la autora de libro?, tuvieron el propósito de reconocer a la autora. Los estudiantes

asociaron el color morado a su docente Deisy, quién era la autora. Para explicar la seña de la palabra se señaló el libro *Un cumpleaños Feliz* de Khoa Le, de esta manera comprendieron que la autora de *Gatalena tiene un problema* era Deisy, pero ella no era la autora de *Un cumpleaños feliz*.

Sesión 5

En esta sesión se retomaron algunos temas tratados en la sesión previa. A cada estudiante se le entregó una ficha impresa, en la parte superior de la hoja se encontraba la portada del libro, debajo de esta, las siguientes preguntas: ¿cuál es el nombre del libro?, *Gatalena tiene un problema*; ¿cuál es el nombre de la autora?, Deisy Liliana Cuartas; y ¿cuál es su nombre de Gato-Gata?

Con el avance de las preguntas se pedía a los estudiantes que intentaran dilucidar qué estaba escrito a través de algunas palabras reconocidas, luego, eran explicadas con el apoyo del intérprete. La mayoría logró recordar las respuestas, sin embargo, se retomó la seña de “Autora”, pues no identificaban el nombre de la autora en la portada, además, para la referencia de su nombre de Gato-Gata se mostraron varios nombres pegados en la pared para refrescar la memoria.

La creación del nombre corresponde a la creación de un personaje, por lo tanto, los estudiantes comenzaron a crear el suyo, no solo con la posibilidad de narrar una historia sino crear un personaje con características físicas de cada uno, del mismo modo en que estaba creada Gatalena y esta podía asociarse a Deisy. Por esta razón Gatalena no es un personaje aislado, se encuentra en su entorno gracias a la semejanza con su docente, pero también a la presencia de los gatos en la escuela, quienes usualmente los acompañan en la clase. Gatalena es un personaje que está presente en su contexto y los guía hacia la literatura.

Cuando los personajes fueron pegados en la pared del fondo debajo del nombre, llegó el momento para crear una historia. Al ser el primer intento, lo que resultó se consideró un

pastiche para ser modificado, éramos conscientes que el primer intento sería poco descriptivo. Por cuestión de tiempo tres estudiantes se ofrecieron como voluntarios para contar su historia, cada una fue grabada e interpretada. La siguiente fue una de estas:

Mi Gatita va caminando. Es como una gatica niña, también lleva a su mamá. Hay cosas que a ella no le gustan. Por ejemplo, ella dice que los niños no le gustan, el color rosado no le gustan, cosas así. Hay cosas que no le gustan, pero hay otras que sí. Por ejemplo, le gustan las faldas, las cosas negras, las faldas negras; el color rosado no le gusta. Ha visto cosas de terror negras: cinturón, ropa y demás. Todas las cosas que ve siempre las quiere comprar. Ve los zapatos para niños de diferentes colores, pero no, a ella le encantan las cosas negras y quiere llevar siempre cosas negras. El papá le dice, que sí que bueno, que le da eso. La mamá le dice: pero pues por qué si son cosas de niños y pueda comprar cosas de niñas. Yo le digo no, yo compro las cosas que quiero. Y ya.

Dayana

Grado 6-5

(Interpretado)

Sesión 6

Esta sesión no pudo disponer de las dos horas habituales a causa de la dirección de grupo, solo se dispuso de una. Se proyectó en el tablero un cuadro con seis filas y tres columnas. Las columnas estaban reservadas para elementos de una historia que serían propuestos por los estudiantes: personaje, escenario, situación. Como ejemplo en la primera fila había imágenes llenando el espacio de dos cuadrículas: Gatalena (personaje), colegio (escenario); en la tercera cuadrícula estaba escrito “no desea ir a la escuela” (situación). Cada estudiante propuso en su turno un personaje o un lugar, se buscaba la imagen en internet y se pegaba en el cuadro, de esta manera podían verla claramente sin tener que

aprender la palabra. Después de la tercera fila, la docente Deisy propuso usar los dados gigantes del salón, en cuyas caras había imágenes de personajes y escenarios. A partir de este momento, los estudiantes llenaron el cuadro usándolos.

Cuando se completó el cuadro con los personajes y los escenarios, los estudiantes lanzaron un dado para determinar cuáles usarían en la creación de su historia. Debido a que las imágenes estaban proyectadas los estudiantes debían dibujarlas en su cuaderno, pero no se podía mantener el cuadro en una sola fila. Los estudiantes no tenían el tiempo necesario para dibujar los personajes y los escenarios, por lo tanto, se detuvo la actividad para replantearla.

Sesión 7

Se inició con la proyección del cortometraje *Madriguera*. Los estudiantes lo observaron atentamente e identificaron los personajes, los escenarios y la situación que presentaba. Cuando se preguntó si los conejos construían sus casas como en la animación, respondieron de forma afirmativa. Se hizo una diferenciación entre lo real y lo imaginario, pues los estudiantes relacionan lo leído con lo lógico dentro de su realidad y les resulta extraño cuando las historias tienen elementos mucho más fantásticos. Para explicar el concepto y la seña de “Imaginar” se requirió la ayuda del modelo Michael. Luego, se realizó una segunda proyección para identificar los momentos considerados reales e imaginarios.

El juego de creación se intentó de nuevo en esta sesión, esta vez, con un método diferente. Todos se sentaron en círculo, en medio del salón. Se entregó a los estudiantes dos dados diferentes con las imágenes del cuadro organizado en la clase anterior; uno con seis personajes (secundarios) y el otro con seis escenarios (lugares). A continuación, lanzaron ambos dados y se les entregaba una hoja con todas las imágenes en la cual debían señalar las que habían resultado del lanzamiento.

Cuando terminaron las rondas, se explicó el ejercicio: cada imagen debía ser usada para la creación de la historia al igual que su personaje Gato-Gata. El primero en crear su

historia fue el modelo Michael, quien tenía las imágenes de un barco y un elefante. Lo siguieron varios estudiantes, quienes mencionaron a los personajes y los escenarios escogidos al azar, no obstante, el personaje Gato-Gata faltaba dentro de la narración. Las historias eran en su mayoría cortas, sencillas, carecieron de hechos para movilizar la narración y muy pocos mencionaron o incluyeron a su personaje Gato-Gata.

Sesión 8

A diferencia del libro *Entrega Especial* y el libro *Hambre de Lobo*, *Gatalena* tiene un problema tuvo una anticipación más amplia, por lo tanto, esta sesión se enfocó en la lectura del libro. En esta ocasión se contó con la ventaja de que la interpretación ya había sido preparada con anterioridad, ya estaba establecida. Los estudiantes conectaron inmediatamente con el personaje, ya que Gatalena batalla para levantarse temprano, ella no quiere ir a estudiar. Las participaciones en torno a esto fueron abundantes, la mayoría atravesaba la misma situación en las mañanas.

La narración en señas seguía la voz de la historia. La intérprete Katherine signaba lo que no podía ser dilucidado por los estudiantes: el texto. Las ilustraciones no fueron descritas pues debían ser interpretadas por ellos mismos. Sin embargo, a medida que se narraba también se señalaba la ilustración para fijar su atención en algunos detalles importantes.

Se detuvo la narración en páginas puntuales para realizar preguntas, así se observaba la manera en que estaban asimilando el libro. ¿Cómo atraparían al sol? Con una cuerda, lo enlazaría y guardaría en la caja como Gatalena; ¿a qué les recuerdan los gatos de colores? Hay gatos negros, grises, blancos, monos; ¿Existen gatos rosados, azules o morados? Si. Fue necesario recordar la salida pedagógica para relacionar los gatos de la página doce con Las Gatas del Río. La modelo Angélica pidió que se preguntara quién era Yika, pues en la carta escrita por Gatalena para convencer al sol, menciona su nombre. Ningún estudiante había notado el nombre en la carta. Se retrocedió al Gatuario para observar a Yika. de esta manera,

identificaron el nombre en la carta. Una de las estudiantes indicó que la carta era muy larga, tenía muchas palabras y por eso no se habían fijado en el nombre.

Finalmente, se planteó la pregunta de interpretación que abarca todo el libro ¿Qué implica atrapar al sol en una caja? Gatalena pudo haber fingido estar enferma, pero decidió atrapar el sol. Los estudiantes describieron los pasos para atrapar a Inty, mencionaron el disgusto de Gatalena por levantarse temprano y recordaron que no deseaba ir a estudiar. En este punto, la modelo Angélica intervino para guiar la pregunta. *Gatalena atrapó a Inty, porque si el sol estaba encerrado en la caja, ya no saldría en la mañana y ella no tendría que levantarse.* Los estudiantes lo vieron todo más claro.

12. Reflexión

La reflexión nace de una idea, un pensamiento que surgió desde la observación, incentivó la planeación y se transformó en experiencia. Por supuesto que las respuestas surgen desde la mirada del privilegio, desde una persona que intenta comprender la visión de alguien más. No es un hecho extraño, es el día a día de los docentes, quienes están de pie frente a diversas realidades que intentan dilucidar pese a ser tan diferentes a la propia. La mayoría de los educadores se encuentran situaciones difíciles en el aula, quizás algunas llegan a ser similares, pero siempre existe unos particulares, ningún estudiante es igual a otro. La situación socioeconómica, el acompañamiento, las violencias, el nivel de escolaridad, el lenguaje, entre otros, son factores que construyen al estudiante, la mayoría están fuera su control y el control del docente, y, sin embargo, son entregados a él para ser leídos. Si un docente es buen lector, probablemente lea a los estudiantes desde un nivel crítico, más allá de lo literal, más allá de lo inferencial. Pero no basta ser un buen lector, no basta haber comprendido las realidades que se sientan frente a él, es necesario el impulso de transformar. *¿Cómo voy a presentar un tema para que llegue a todos los estudiantes? ¿De qué manera*

incentivo su pensamiento crítico? ¿Qué herramientas uso para que participen? ¿Cómo los motivo? Para llevar a cabo su labor deben transformar lo leído en estrategias. ¿Qué sucede cuando el docente no puede leer al estudiante? La labor se hace más ardua cuando el lenguaje se presenta como una barrera en lugar de un puente, la transformación debe comenzar desde este punto, deben nacer la diversidad de lenguajes en el aula para construir un puente comunicativo.

Los estudiantes OBIS de la institución educativa Santa Librada de Cali llevan un proceso diferente a los estudiantes oyentes, pues su relación con el español escrito es compleja y avanza lentamente. Debido a que la lengua de señas no es común para toda la sociedad caleña, las principales personas con las que interactúan son las que pertenecen a su comunidad, dentro de la escuela, es un círculo pequeño y tampoco usa su lengua en casa, pues la mayoría de los padres aún no han adquirido las herramientas necesarias. No solo es un círculo pequeño, es un mundo pequeño.

Debido la barrera de lenguaje nace la necesidad de pensar en una estrategia para que los estudiantes puedan potenciar las competencias de lectura, comprensión e interpretación; lo que surge de este ejercicio supera el horizonte de expectativas. Los estudiantes no solo leyeron las obras seleccionadas, sino que transformaron a partir de ellas. No solo identificaron personajes, lugares, situaciones, sino que hilaron los hechos para comprender la narración a través de las ilustraciones. Si bien la narración signada les otorga la mitad de la información, ellos deben analizar las ilustraciones para complementarla. El Lobo tenía tanta hambre que al escuchar pasos pequeños imaginaba un niño, los estudiantes interpretaron la carga metafórica en la ilustración, comprendiendo que el dueño de los pasos pequeños era en realidad el conejo. Esta es una interpretación que supera el nivel literal y da cuenta de la capacidad de los estudiantes para plantear preguntas más complejas.

Sandi enviaba animales a su tía abuela Josefina porque creía que le harían buena compañía, pero para llegar a esta conclusión se necesita profundizar en el nivel inferencial, lo cual se logra con práctica. La mejor manera de guiar a los estudiantes con discapacidad auditiva a convertirse en buenos lectores, es llevar el libro al aula, llevarles las lecturas ilustradas que les permitirán agudizar el ojo, los cortos cinematográficos, los comics, en especial, los libros álbum. Este último los incentiva una decodificación multidisciplinar, pues la ilustración que complementa la narración signada (texto) debe ser interpretada para entender el contrapunteo. La decodificación depende, además, de un factor muy importante: el horizonte de expectativas. Al ser un mundo pequeño, el horizonte de expectativas también lo es, pero entre más se acerquen los estudiantes a la literatura, entre más sean enfrentados a libros álbum que desafíen su nivel de análisis, entre más lecturas acumulen, mayor será el horizonte de expectativa, por lo tanto, mejor será el acto de recepción.

Es importante que este horizonte de expectativas crezca en el aula, es el espacio en el que se pueden acercar a la literatura, ya que en casa no tiene esta oportunidad. La mayoría de los padres de estos estudiantes aún no tienen las herramientas para comunicarse con ellos, no conocen la lengua de señas y alguno no hacen el intento. Los estudiantes cuya comprensión de mundo se limita a la casa y la escuela, se reduce no solo su interpretación, sino su agudeza y capacidad para imaginar. Crean desde lo que conocen, ya sea espacio, libros, películas, cortos, pero si no hay una enciclopedia más o menos amplia, la observación y la creación permanece en un nivel superficial.

Las bibliotecas siempre son una buena opción para quienes desean acercarse a la lectura, hay algunas que tienen espacios pensados para las personas con discapacidad auditiva, como la sala “Consentidos” del Centro Cultural Comfandi donde se realizan lecturas signadas de diferentes libros para niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, aún hay muchas bibliotecas y

espacios culturales que no están pensadas para esta población lo cual reduce las posibilidades de ampliar su visión de mundo.

El aula es el principal espacio donde existe la posibilidad de ampliar esta visión de mundo, el docente debe actuar con lo que tiene, es un constante ciclo de observación, interpretación y ejecución. A esto se le suma el trabajo con dos personas más: los modelos lingüistas y los intérpretes; cada uno con percepciones diferentes, con un horizonte de expectativas diferentes. El docente de lenguaje y literatura debe marcar el rumbo, aunque es un trabajo en equipo, desde es desde la didáctica que se plantean nuevas formas de leer y potenciar las competencias.

La recepción de los libros trabajados no fue un acto pasivo, cada estudiante participó al momento de crear significado a partir de las lecturas. *Gatalena tiene un problema*, fue un libro especialmente abrazado por los estudiantes, a partir del título realizaron escritura creativa con su nombre, crearon un personaje y narraron pastiches a través de señas. Esta anticipación les permitió transformar la obra en nuevos significados dentro de su propia realidad. Se resalta, especialmente, la capacidad de los estudiantes para afrontar los libros y las actividades propuestas, si bien en el álbum predominan las ilustraciones, el proceso de decodificación abarcó texto, imagen y seña. Las lecturas interpretadas contribuyeron a facilitar la recepción, pero fueron los estudiantes quienes les dieron significado y llegaron más lejos de lo esperado. Se inició con ejercicios de un nivel interpretativo sencillo porque se pensaba que era lo más apropiado, pero evidenciaron tener mayores capacidades, por lo tanto, se plantearon nuevas incógnitas con el fin de desafiarlos en lugar de subestimarlos, demostrando que sus capacidades están dispuestas a ser potenciadas.

Así pues, aunque los pasos son pequeños, cada vez se abarca más camino. Con el libro álbum en el aula se amplía el horizonte de expectativa, se adquiere mayor sensibilidad y las barreras de la comunicación se reducen. La literatura se convierte en la mediadora para la

transformación del lenguaje, ya no solo enfocado en la lengua escrita, sino en la lengua de señas, los gestos, las ilustraciones, en una diversidad de lenguajes que contribuyen a expandir la visión de mundo de los estudiantes.

13. Conclusiones

La experiencia pedagógica y didáctica en el aula treinta y seis del colegio Santa Librada de Cali, se condensa en una experiencia visual literaria. Todos los partícipes en las sesiones, aportaron un cimiento para la construcción y desarrollo de la secuencia. Los docentes, modelos e intérpretes desde sus conocimientos indispensables, los estudiantes desde su participación constante, abrazando o rechazando cada propuesta. Las actividades se construyeron poco a poco teniendo en cuenta sus avances, sus objeciones, sus ideas y percepciones. El ejercicio de prueba y error dio paso a modificaciones en las propuestas o nuevos planteamientos, llevando a cabo procesos de práctica reflexiva, de los cuales se obtuvieron resultados inesperados, gratificantes y desafiantes.

Los estudiantes con discapacidad auditiva del grado sexto de la institución educativa Santa Librada demostraron gran interés hacia los libros álbum propuestos para cada sesión, especialmente por los libros cuyos textos eran reducidos y cuyas imágenes dominaban las páginas. Entre más corto era el código textual, más perduraba la atención en los hechos; fue posible identificar características generales de los personajes, desde su apariencia física hasta sus intenciones dentro de la historia. Esto incluyó de manera importante al momento de responder las preguntas de interpretación planteadas para cada libro, las preguntas de nivel literal eran captadas con mayor facilidad mientras que las preguntas con un nivel inferencial superior requirieron guías o replanteamientos para llegar a una respuesta.

En *Entrega especial*, los estudiantes identificaron las imágenes que habían observado previamente en los juegos, asociándolos a sus respectivas palabras, por lo tanto, con el

vocabulario trabajado previamente, no hubo necesidad de aclaraciones durante la lectura haciéndola más fluida. Los estudiantes relacionaron la narración signada con su percepción de las ilustraciones, aunque la primera lectura tuvo gran apoyo descriptivo, las dos siguientes permitieron los vacíos textuales para ser completados por los estudiantes, logrando captar la carga metafórica de algunas de estas. Es necesario aclarar que antes de llegar a una pregunta inferencial cuya respuesta exigía un nivel interpretativo alto, se plantearon preguntas previas que prepararon el camino hacia una respuesta sólida, en varias ocasiones se requirieron explicaciones extra, aclaraciones de conceptos o pistas. Del mismo modo, la anticipación dedicada para cada libro determinó la cercanía con la que los estudiantes los recibieron.

Durante los ejercicios de interpretación, desde las preguntas, hasta la escritura creativa a partir de la portada, los estudiantes se esforzaron al momento de leer las ilustraciones. Cuando las respuestas eran superficiales se les impulsó a ahondar en ellas para lograr una mayor claridad y percepción más amplia acerca de lo que presenta la imagen.

La disposición hacia estos ejercicios fue variada de un estudiante a otro, sin embargo, la respuesta de uno complementaba o estimulaba la respuesta de otro compañero. En ocasiones realizaban una lectura rápida de la ilustración, la cual se agudizaba con la puntualización de un objeto, color, forma o personaje, que detonaban nuevos significados. De la misma manera en que se enseña a leer un texto en prosa, teniendo en cuenta los elementos que lo componen, a través de la práctica se enseñó a los estudiantes con discapacidad auditiva a fijar su atención en los diferentes elementos de la imagen, con la intención de que, en las próximas lecturas, la lectura de estas sea más vigorosa.

Ahora bien, la narración interpretada es importante para que el código textual llegue a los estudiantes, no obstante, se debe ser muy cuidadoso al momento de hacer la interpretación, de manera que no se extiendan los detalles descriptivos de la imagen. Si los interpretes profundizan en la descripción de las ilustraciones, a saber, emociones, formas,

hechos, pensamientos, interfieren con el proceso de recepción realizado por los estudiantes, pues no se les impulsa a buscar más allá de la capa superficial del significado. Cuando la narración no influye en la lectura de la imagen se logra una mayor exigencia por parte de los estudiantes, llevándolos a buscar dentro de su horizonte de expectativas para dialogar con el libro.

La recepción de los libros también fluctuó de acuerdo con el acercamiento previo que tenían los estudiantes hacia estos. Algunos estudiantes tenían una relación más estrecha con el lenguaje y esto implica una ventaja al momento de interpretar los hechos del libro, no porque puedan leer el código textual, sino porque el horizonte de expectativas es más amplio. Los estudiantes más extrovertidos se arriesgaban más al dar una opinión, por lo tanto, con cada comentario se acercaban más a la concreción de un pensamiento sólido. Esto también está relacionado con su vida fuera del aula, pues cada uno opina y escribe partiendo de lo que conoce o ha visto, las personas se nutren no solo de lecturas, también de experiencias y de conversaciones, y la mayoría de estos estudiantes viven en un entorno limitado.

La escritura fue propiciada por el libro álbum impulsando los estudiantes a crear nuevas historias. Durante la lectura de la portada de *Gatalena tiene un problema* se presentó la oportunidad de crear un nombre similar al de la protagonista teniendo en cuenta las sílabas, esto abrió las puertas a la creación de un personaje y su historia. No obstante, aún están enjaulados dentro de lo “Real”, para los estudiantes, las historias debían ser una fiel representación de la realidad, haciendo a un lado la imaginación. Este concepto es nuevo para ellos, surrealista, pueden reconocerlo en un corto cinematográfico o en un libro, pero desde su perspectiva los hechos “imaginarios” son graciosos o ridículos, porque no pueden suceder realmente.

Así pues, el acercamiento al libro álbum para estudiantes con discapacidad auditiva deja varias ideas a considerar:

- El libro álbum permite a los estudiantes con discapacidad auditiva potenciar la interpretación y comprensión lectora, teniendo en cuenta que sean formatos donde predomine la imagen y el código textual corto para asimilarlo con mayor efectividad.
- La narración interpretada no debe ahondar en detalles descriptivos de la imagen, a saber, personajes, sucesos, lugares, emociones, pues los estudiantes son capaces de percibirlos si agudizan su observación.
- Una pre-lectura o anticipación extendida al libro contribuye a un mejor acercamiento y asimilación.
- Los estudiantes participan desde sus experiencias y conocimientos previos, por esto es necesario que las amplíen a través de la lectura, no solo de libros álbum, sino también de producciones audiovisuales cortas.
- Imaginar es una acción extraña para ellos, están aferrados a un molde de realidad que debe empezar a romperse.
- Las propuestas didácticas deben plantearse tomando en cuenta la visión de los estudiantes, pero con la intención de desafiar sus capacidades. Algunas veces el docente supone que pueden llegar hasta un límite determinado, aunque las suposiciones son parte de la planeación, se deben tomar en cuenta sus respuestas en el desarrollo de las clases, ya que pueden llegar a superar las expectativas. En lo que respecta a los presupuestos sobre las personas con discapacidad auditiva, aún existe mucha ignorancia, por lo que es necesario estar abiertos a la posibilidad de nuevas propuestas de su interés más allá de ideas preconcebidas.

El planteamiento de los pasos didácticos y todo el desarrollo de la práctica se llevó a cabo de acuerdo a las características de los estudiantes OBIS del grado 6-5 del colegio Santa

Librada. Esta experiencia es un punto de partida para futuras reflexiones en torno a la enseñanza a estudiantes con discapacidad auditiva, con miras a que la literatura sea accesible para todos y todas.

14. Anexos

14.1 Formato 2: Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 2022			
Colegio: Institución Educativa Santa Librada.		Grado: Séptimo básica secundaria.	
Docente a cargo: Deisy Liliana Cuartas		Estudiante: María Fernanda Osorio Chávez	Salón: 38 Clase: Arte
Sesión	Información básica	Descripción	
1	Fecha: 08/11/2022 Hora: 8:30 am – 10:45 am Cantidad de estudiantes: 7.	Debido a que la docente de Lengua Castellana está en comisión de evaluación, los estudiantes de séptimo grado del aula OBIS tienen clase de arte. Se encuentran en compañía de una docente quien está cubriendo la hora de su compañera; una intérprete “titular”, que los acompaña usualmente; una intérprete de relevo; una modelo lingüístico; y una psicóloga. Las intérpretes se comunican mediante la lengua de señas, de manera natural, mientras que la docente y la psicóloga se comunican parcialmente en señas y español oral con los estudiantes. El salón parece ser especial para las clases de arte, es amplio, con muchos asientos y mesas, pero para esta clase se han acomodado en forma de media luna ya que necesitan el espacio para ubicar diferentes trípodes y que los estudiantes puedan realizar la actividad. En las paredes cuelgan pinturas del tamaño de un octavo de cartulina, que probablemente hayan sido elaboradas por otros estudiantes. Las ventanas están cubiertas, pero permite la suficiente iluminación para que se pueda realizar la actividad. En la parte delantera del salón, donde se encuentra el tablero, también se ubica un armario con varios cajones donde se guardan los implementos de arte. Los y las estudiantes están ubicadas en diferentes partes del salón, sin un orden aparente. Cuatro de ellos están haciendo uso de un trípode que sostiene un rectángulo o cuadrado de cartón en el cual están pintando; tres de ellas están pintando sobre el pupitre. Cada uno tiene a su lado una mesa para ubicar los materiales que están usando: pinceles, temperas, trapo, recipiente con agua.	

		La mayor parte del tiempo las personas presentes permanecen de pie. Los estudiantes tienen la libertad de pasearse por el salón, observar lo que hacen sus compañeros o buscar cualquier material que necesiten. La consigna parece ser replicar una imagen o fotografía pequeña en su lienzo, sin embargo, hay dos estudiantes que están usando cascaras de huevo para proporcionarle textura a su cartulina. La puerta permanece entre abierta, por lo tanto, se puede observar el paso de otros estudiantes, que no es mucho. Una estudiante oyente entra al salón, le habla a la modelo lingüística, quien le indica que no escucha sin dejar de mirar la pantalla de su celular, por lo tanto, la estudiante busca otra figura adulta a quien dirigirse. Le informan a la docente que han pisado la pintura de alguien. La docente sale molesta para recoger el trabajo y vuelve. Le indica a la estudiante que el trabajo que han pisado es de una chica que está en la sala; la pintura es blanca por lo que se observa la huella del zapato. Los estudiantes se comunican poco entre ellos, apenas observan cómo trabaja alguno de sus compañeros y realiza pocos gestos. Uno de ellos se comunica verbalmente la mayor parte del tiempo tanto con sus compañeros como con las intérpretes, su lenguaje no es del todo fluido, pero se entiende bastante		
Docente a cargo: Deisy Liliana Cuartas		Estudiante: María Fernanda Osorio Chávez	Salón: 36	Clase: Lengua Castellana
Sesión	Información básica	Descripción		
2	Fecha: 24/11/2022 Hora: 8:30 am – 10:45 am Cantidad de estudiantes: 6	En el salón de clase, la profesora Deisy de lengua castellana está esperando a sus estudiantes. El salón en el que nos encontraremos hoy es igual de espacioso que el salón de la sesión anterior, sin embargo, la docente parece haberlo ambientado en función a sus necesidades. Para empezar, las “cortinas” que cubren las ventanas son telas de diferentes colores: morado, rosado, verde, azul. Todo el salón está lleno de colores, colores en las paredes, colores en las pancartas, colores en el centro del aula, colores en la puerta.		

		Los asientos en el aula no están ubicados en filas sino en forma de media luna; en el centro, la mayor parte del suelo está cubierta por cuatro tapetes de manera horizontal, los cuatro tapetes tienen colores distintos: rosado, naranja, morado, verde. Sobre el tapete morado y verde se ubica una mesa con un mantel a cuadros rojo tipo picnic, sobre la cual reposan exhibidos algunos libros. En los lados de la mesa hay cubos con diferentes funciones, hay uno que tiene números, otro tiene imágenes de paisajes, uno tiene en sus caras los monstruos de las emociones, otro tiene en sus caras las partes estructurales del texto. Alrededor de la mesa están ubicados varios cojines sobre los cuales los estudiantes pueden acostarse a leer y que también son cómodas camas para los gatitos que son bienvenidos en el aula. Las paredes no están vacías, cada una está adornada con carteleras o trabajos realizados por los y las estudiantes. En el fondo del salón hay un tablero en el cual se encuentran Los gatos del Rio diseñados por los y las estudiantes, la puerta del salón también está decorada con gatos de colores. Sin embargo, esto no es debido únicamente al amor de la docente por los felinos sino por el aprestamiento que está realizando para la lectura del libro álbum <i>Gatalena tiene un problema</i>. Este libro fue escrito por la docente Deisy y el personaje principal es similar a ella. Es tanta la manera en que los estudiantes han relacionado a Deisy con los gatos que modificaron su seña en relación a los felinos. En la pared del lado derecho hay varios animales creados por los estudiantes: un cerllo, una sirolla entre otros que son el resultado de combinar la cabeza de un animal existente y el cuerpo de otro para crear uno completamente nuevo. Al crear varios animales de esta manera se forma un animalario diseñado por ellos. Esta actividad también está pensada de acuerdo al libro álbum pues al inicio de este se presenta un gatuvario: la familia de Gatelena completa y sus nombres. Al lado de esta pared también hay una mesa donde se ubican otros libros que los y las estudiantes pueden tomar para leer. En el salón los libros están al alcance de ellos para incentivar la lectura, la mayoría son libros álbum.
--	--	---

		La docente plantea la actividad del día, deberán continuar unos portalápices en forma de animales. Deisy se comunica con ellos haciendo uso parcial de señas. Cada uno toma su portalápiz y se dispone a terminar de pegarle trocitos de papel reciclado para que quede duro y pueda pintarse. Debido a que tienen formas de animales, deben encontrar la manera de hacer la forma de las orejas, la cola o el pico según la especie. Mientras realizan la actividad, Deisy les informa que si necesitan ayuda me la pueden pedir a mí. Me presento con una de las niñas y, a continuación, cada uno me indica su nombre y su seña. Memorizo la mayoría. Evans tiene la capacidad para escuchar ligeramente, lo cual le ha permitido desenvolverse muy bien y comunicarse mediante el habla, pero Deisy le indica que tiene que comunicarse por señas también. A diferencia de sus compañeras que están sentadas con su actividad, Evans se pasea por el salón, me pregunta si tengo datos y me pide que le busque una imagen de un jaguar, al parecer es su animal. En cuanto ve la foto vuelve a su lugar, pero no tarda mucho en ponerse de pie de nuevo para comunicarse con sus compañeras, quienes están a mi lado: Kimberly y Stefanía. Deisy le indica en repetidas ocasiones que se siente a realizar su portalápiz. Aun así, Evans continúa caminando por el salón hasta que escucha a Deisy mencionar la palabra sinónimo. Él pregunta de qué se trata y Deisy intenta explicarle, por lo que la interprete, Katherine, se acerca para ser un apoyo. Katherine le muestra la seña de sinónimo a Deisy quien se la indica a Evans mientras le explica en qué consiste. Cuando el estudiante intenta pronunciarla, acentúa la sílaba incorrecta, la profesora intenta corregirlo mostrándoles dónde está la tilde, pero el error persiste, por lo que toma la mano de Evans para ponerla en la garganta de ella y así poder sentir en que momento acentúa la sílaba. Esto le permitió al estudiante entender la correcta pronunciación. A Evans no le costó mucho entender cómo funcionan los sinónimos, bastaron cinco ejemplos para entender la dinámica y buscar los sinónimos de las palabras que Deisy mencionaba. Después de esto volvió a su puesto para terminar su actividad.
--	--	---

		Durante el descanso me acercó a Deisy para conversar respecto a las diferentes dinámicas que se han presentado con los estudiantes OBIS. Me cuenta que la mayoría son hijos de padres oyentes que no tienen mucho interés en aprender la lengua de señas, en especial una estudiante, Lauren, cuya madre no ha estado muy presente al momento de corregir su comportamiento. Lauren, indica Deisy, no habla lengua de señas por lo que muchas veces intenta comunicarse de forma verbal, pero al tener discapacidad auditiva, esto no es posible. Debido a que hay una barrera de comunicación en su casa, no ha podido acoplarse a las normas para la convivencia social, lo que se ve reflejado cuando come, por ejemplo, pues usa sus manos y no lo hace de una forma estéticamente aceptable. Por otro lado, tiende a querer empujar a los demás o empezar riñas con ellos, también con los oyentes. Por otro lado, Deisy ha tenido que hacer a un lado la clase de docente que es, su ritmo, sus dinámicas, la manera en que aborda la literatura para poder acercarla a los chicos sordos. Esto ha significado para ella un choque como profesional, pues tiene que repensar la forma en que lleva la literatura al aula, no solo se trata de algo curricular, sino de su forma de ser, su manera de enseñar es tan personal, que cambiarla significa cambiar un aspecto importante de sí misma. Me comenta que suele comenzar sus clases con un libro regalo, pero con ellos no puedo hacerlo, ya que abordar un libro requiere de mucho tiempo, incluso meses. Es un ejemplo de las dinámicas que ha tenido que dejar de lado. Cuando los y las estudiantes ingresan al aula continúan con la manualidad del portalápiz. Deisy le ha indicado a Evans que cuando se comunique conmigo lo haga en lengua de señas, así yo podré aprender más. Él, muy amablemente, me pregunta que quiero saber, así que le pregunto por las señas de los animales que están realizando. Lauren también está presente, concentrada en su actividad, aunque por momentos se queja de tener que hacerla. Deisy le pregunta por qué había empujado a una chica la semana pasada. Le pide a Katherine que se acerque para ayudarle y ambas se sientan enfrente de la estudiante. Eso no lo puede hacer uno, Lauren. ¿Tú qué quieres hacer? ¿No quieres estudiar? ¿Se quiere quedar en casa todo el día? Eso no
--	--	--

		puede ser, usted tiene que seguir estudiando y aprender. Uno no puede andar por la vida empujando ni insultando a los demás, eso le va a causar muchos problemas de convivencia. Tienes que aprender a comportarte en la sociedad, porque después usted va a salir a contribuir. De eso se trata, que todos construyamos una sociedad mejor. De eso se trata. Lauren acepta el sermón doble y continua con su actividad. No pude ver los portalápices terminados.		
Docente a cargo: Deisy Liliana Cuartas		Estudiante: María Fernanda Osorio Chávez	Salón: 36	Clase: Lengua Castellana
Sesión	Información básica	Descripción		
3	Fechas: 29/11/2022 Hora: 8:00 am – 10:00 am Cantidad de estudiantes: 14	Llegué al salón faltando quince minutos para las ocho. Estamos esperando a que todos hayan desayunado para encaminarnos en una salida pedagógica hacia El parque del gato, donde Deisy espera continuar su aprestamiento para la lectura del libro álbum. Evans, Kimberly y Stefanía juegan juntos en el celular; es una aplicación que tiene diferentes juegos de multijugador, pueden jugar hasta cuatro. Evans me pregunta si quiero jugar, así que espero a que terminen la ronda para sumarme. En uno de los juegos casi gana Evans, es una seña que no conozco por lo que él me la enseña: “casi”. Cuando llegan todos los estudiantes de séptimo y sexto que van a asistir, nos disponemos para salir juntos. Nos acompañan dos intérpretes, la modelo lingüística y el profesor Andrés, quien le hace entrega a los chicos de dos señales de tránsito para los momentos en que debamos pasar las calles transitadas. Al principio pensé que iríamos directamente al Parque del gato, sin embargo, el profesor Andrés ha planeado un recorrido por las instituciones de sedes de primaria vinculadas a Santa Librada. Comenzamos en la institución Alberto Palacios, cuya estructura es pequeña y donde se cursan los grados desde transición hasta quinto de primaria. Todos los niños y los adultos presentes, incluyendo las docentes, observan a los estudiantes OBIS asombrados; una mujer, que parece trabajar en el área del aseo o la cocina por su uniforme, se pone la mano en el pecho, su gesto es		

		de compasión. Los dos grupos se dividen para presentarse en los diferentes salones, la idea del profesor Andrés es que los niños oyentes puedan relacionarse con ellos o al menos conocerlos. Me voy con uno de los grupos hacia el primer grado que es quinto. Los niños observan a los invitados con asombro mientras la intérprete los presenta. Kimberly es la más entusiasmada por conocerlos, se presenta y quiere presentar a sus compañeros también. La profesora que nos guía les explica a los niños de quinto que las chicas y chicos sordos “no pueden hablar”; la intérprete interviene para mediar respetuosamente indicándole a todos que las chicas y chicos sordos tienen una dificultad para escuchar, por lo tanto, les cuesta aprender los sonidos fonéticos como las personas oyentes, pero por ejemplo Evans puede escuchar parcialmente, por lo tanto, habla con bastante claridad. Nos dirigimos hacia el grado transición donde la profesora detiene su clase para presentar a los chicos, les dice a los niños y niñas que hay algunas personitas que los van a conocer, que ellos son un poco diferentes ya que tienen un problemita. Katherine, nuevamente, interviene con mucho respeto para mediar entre ambos grupos. Ella les explica a los niños y niñas y les enseña a saludar en lengua de señas. El último grupo que visitamos es de grado primero, la profesora que nos dirige en el tour los presenta y les indica que ellos son estudiantes de Santa Librada, institución a la que asistirán en algún punto de su escolaridad. Ella les pide a los niños y niñas que levanten sus manos y las agiten con los dedos estirados, pues esa era una forma de saludar en lengua de señas. Katherine les indica que esto es un aplauso y les muestra la seña de “Buenos días”, que los niños y niñas repiten con la guía del profesor Andrés. A continuación, nos dirigimos a la sede Luis Carlos Peña, subimos hacia la loma donde los chicos toman un descanso. Stefanía se toma fotos contentamente cuando pasamos por algún lugar bonito. Deisy comenta que tenemos muy mala condición física, también me dice que quizás la mayoría de ellos ni siquiera salen a parchar, quizás ni conocen. Comenzamos a hablar respecto a las situaciones familiares
--	--	--

	de ellos. La madre de Evans es sorda, el resto proviene de una familia oyente. Según ella, hace falta mucho acompañamiento por parte de los padres y las familias, por eso se dificulta el avance con ellos. Para ella supone una carga emocional pensar en las situaciones a las que se enfrentan sus estudiantes, Lauren, por ejemplo, tiene una barrera comunicativa no solo con los oyentes sino con sus compañeros sordos. Lauren no ha venido con nosotros. Deisy los instruye constantemente para que no se salgan del andén, pero ellos se entretienen en sus conversaciones. A medida que avanzamos las personas los observan curiosos todo el camino hasta que salen de su vista. Deisy continúa, ha sido difícil para ella repensar su manera de enseñar, ya que ha tenido que dejar de correr para caminar con ellos. También con la modelo lingüística, quien, en ocasiones, intervine para hacer claridades respecto a la forma en que los chicos entienden el lenguaje. Son muy “simplistas”, según Deisy, no se van con rodeos, quieren decir las cosas directamente sin preocuparse por metáforas o juegos de palabras, por eso no se acercan a la literatura. Ella ha tenido que trabajar de la mano con la modelo lingüística para dirigirse a los chicos, su plan es involucrarla aún más para que puedan apreciar la literatura. En nuestro paso por La loma de la cruz una oficial de policía pide información de los lugares donde podría aprender lengua de señas. Aprovecho el momento para preguntarle a Stefania y a Evans si ya conocían el lugar, ambos responden que sí. Continuamos hacia el colegio, según indica Katherine, ha sido una institución premiada por su manejo ecológico. Cuando entramos podemos notar que hay plantas en muchas macetas, colgando en las paredes, que son cuidadas y cultivadas por los mismos estudiantes, además, en el patio se ubican varios galones cuyo propósito es recoger el agua lluvia para ser reutilizada. Subimos al segundo piso, los pasillos con sus plantas en las paredes. Entramos al salón de quinto, donde los estudiantes están reflexionando respecto a la contaminación. Hay mucha basura tirada en una parte específica del salón al lado de una planta. Nuevamente el profesor Andrés, con mucha energía, menciona que su propósito con la visita es que los chicos del aula OBIS puedan conocer otras sedes e
--	---

		integrarse, del mismo modo, que los estudiantes oyentes los conozcan. No sé qué grupo está más entusiasmado, pues quieren hacerse muchas preguntas. Uno de los estudiantes oyentes les explica en qué consiste la actividad que estaban realizando mientras Katherine ayuda con la interpretación. Los chicos del aula OBIS están dispuestos a responder todas las preguntas que le quieran hacer. Hay dos estudiantes que no se relacionan mucho y esperan en el marco de la puerta. El director de grupo de quinto les propone presentar en lengua de señas para que sus visitantes puedan verlos, así que los voluntarios que desean presentarse se ponen de pie uno a uno para deletrear su nombre en el abecedario de señas. Los chicos y chicas del aula OBIS se muestran muy receptivos, entusiasmados y dispuestos a corregir, sobre todo Kimberly. Andrés aprovecha para decirle a los niños de quinto que pronto pasarán a la sede de Santa Librada donde podrán encontrarse con ellos. Su director de grupo, por otro lado, dice que mucho perderán el año, así que no será posible. Deisy se ríe. Pero, con ayuda de Katherine, una de las chicas motiva a los niños a realizar sus tareas y esforzarse para ganar el año y ser buenos estudiantes.
--	--	--

14.2 Evidencia Fotográfica



Fotografía No.



Fotografía No. 2



Fotografía No. 3



Fotografía No. 4



Fotografía No. 5



Fotografía No. 6



Fotografía No. 7



Fotografía No. 8



Fotografía No.

15. Bibliografía

Alberdi, B. (2016) *Escribir la imagen: la literatura a través de la écfrasis*. Literatura y Lingüística, (33), 17-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100002>

Barón, B. & Cancino, S. (2014) *La investigación biográfico-narrativa en educación: un enfoque de investigación co-construido desde las subjetividades, desde el tejido de la multiplicidad de realidades*. Práxis Pedagógica. No. 15, p. 89-102.

Bejarano Arguello, Y. y Gómez Díaz, L. (2019) *Acercamiento a la literatura infantil para niños sordos de 5 a 7 años de edad desde la lengua de señas colombiana como proceso de inclusión educativa*. [Tesis de pregrado, Uniminuto]. Disponible en: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13328>

Belén Domínguez, A. (2009) *Educación para la inclusión de alumnos sordos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 3. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1.html>

Broitman, I. (2015) *La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales*. III Jornadas de investigación en Edición, Cultura y Comunicación. Universidad de Buenos Aires.

Caicedo, L., Majía, C. y Rocha, L. (2018) *Los niños sordos en Colombia: retos para la educación y la inclusión*. Editorial Bonaventuriana. Disponible en: <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/index.php/libros/acceso-abierto/item/394-ninos-sordos-colombia-retos-educacion-inclusion>

Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Páginas de Educación, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.

Colmenares, A. (2012) *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Revista latinoamericana de educación. Vol.3, No.1, 102-115. PDF

Colomer, T. (1996) El álbum y el texto. En Pifano, C. (Ed.) (2005) *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. (p. 40-45) Banco del libro.

Contreras, J. (2005) *La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar*. Cisspraxis, p. 327-373.

Cuartas, D. (2021) *Gatalena tiene un problema*. Ilustrado por Jose Campoh.

Díaz, F. (2007) *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Grupo editorial Norma.

Gúzman, J. (2005) *Las teorías de la recepción: su concreción en la didáctica de la literatura*. ULGPC.

Guzmán, J. y López, J. (2019) *Hacia una aproximación teórica del libro álbum: reconocimiento de su potencialidad didáctica en el aula*. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica De Pereira] Disponible en: <https://repositorio.utp.edu.co/items/06710c2c-4ea4-497b-8163-271d127241cd>

Hernández, A. y Oviedo, M. (2019). *La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad*. Revista Logos Ciencia & Tecnología, 11(2), 113-125. <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.832>

INSOR (2006) *Educación bilingüe para sordos. Etapa escolar*. Ministerio de educación Nacional. Bogotá, Colombia. PDF

Jurado, Fabio (2004) *La lectura de la imagen “fija” y la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5501/4528>

Jurado, Fabio (2008) *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista iberoamericana de educación. No 46, p 89-105. PDF

Kiefer, B. (1998) En Pifano, C. (Ed.) (2005) *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. (p. 72-83) Banco del libro.

Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.

Ortiz, A. (2015). *La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*. Revista CES Psicología. No 2, p. 183 -199

Osorio, L. (2019) *El libro álbum: características estéticas y posibilidades para potenciar la formación lectora y la oralidad en etapas iniciales*. [Tesis de pregrado, Universidad de Medellín] PDF

Papen, U. y Peach, E. (2021) *Picture books and critical literacy: Using multimodal interaction analysis to examine children's engagements with picture book about war and child refugees*. Australian Journal of Language and Literacy. Disponible en: <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA657581083&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10381562&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E3fb65f97>

Pifano, C. (Ed.) (2005) *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro.

Pintus, E. (2010). *Hambre de lobo*. Ilustrado por Saillard, R. Océano Travesía.

Prada, D., Sacristán, L., Valcárcel, H. y Vera, L. (2016) *Niños con derecho a leer, escribir y ser. Una apuesta hipermédial de círculos de lectura y escritura de libros álbum* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] Disponible en:
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21118>

Serna, H. (2015) *La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del Proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la institución educativa Juan N. Cadavid del municipio de Itagüí*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia] PDF

Stead, P & Cordell, M. (2016) *Entrega especial*. Océano Travesía.

Tulk, S. (2005). *Reading pictures books is serious fun*. English Teaching: Practice and Critique, p. 89-95. PDF
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n2nar2.pdf>

Vásquez Rodríguez, F. (2012) *Navegar en el río con saber de marinero*. Actualidades Pedagógicas. No 59, p. 85-98. PDF