

---

Lapenda, M. E. y Lima Chaparro, G. (diciembre, 2025). "Textos literarios en Lengua de Señas Argentina para el nivel secundario". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 174 – 197.

---

**Título:** Textos literarios en Lengua de Señas Argentina para el nivel secundario

**Resumen:** Presentamos un proyecto realizado con maestros Sordos en la provincia de Buenos Aires. En un modelo educativo plurilingüe, Lengua de Señas Argentina (LSA)-español-lenguas extranjeras, durante 2017 y 2018 nos propusimos acrecentar los textos literarios disponibles en LSA para el Nivel Secundario. Nos inscribimos en las actuales conceptualizaciones sobre las videogramaciones en LSA como una textualidad diferida (Peluso Crespi, 2014) que permite desplegar procesos metacognitivos y metalingüísticos. A su vez, vinculamos este concepto con los estudios de literacidad que conciben las prácticas letradas como situadas, corporizadas y articuladas con determinadas formas de actuar, sentir y pensar, y no solo en los espacios educativos (Kalman, 2002; Zavala, 2011). La metodología adoptada consistió en la selección de obras y su traducción de acuerdo con características de la visualidad, la grabación de borradores hasta las versiones finales, y la posterior lectura con grupos de estudiantes y profesionales. Como resultado, mediante un trabajo de discusión entre lenguas y culturas, consideramos haber avanzado en la concepción de estas traducciones como adaptaciones literarias y en algunas contribuciones al campo de saberes sobre las condiciones de producción de LSA videogramada. Las autoras de esta publicación no asumimos en ella la representación de una voz institucional.

**Palabras clave:** Sordos, Lengua de Señas Argentina, textos videogramados, profesores Sordos, escuela secundaria, literatura.

**Title:** Literary texts in Argentine Sign Language for the secondary school

**Abstract:** We present a project carried out with Deaf teachers in the province of Buenos Aires. Within a multilingual educational model—Argentine Sign Language (LSA), Spanish, and foreign languages—during 2017 and 2018, we aimed to increase the availability of literary texts in LSA for secondary school students. We based our approach on current understandings of LSA videos as a form of mediated textuality (Peluso Crespi, 2014), which facilitates metacognitive and metalinguistic processes. We also linked this concept to literacy studies, which view literacy practices as situated, embodied, and intertwined with specific ways of acting, feeling, and thinking, not limited to educational settings (Kalman, 2002; Zavala, 2011). The methodology involved selecting works and translating them according to the characteristics of visual language, recording drafts and final versions, and then sharing them with groups of students and professionals. As a result, through collaborative work involving different languages and cultures, we believe we have made progress in understanding these translations as literary adaptations and have contributed to the field of knowledge regarding the production of LSA videos. The authors of this publication do not represent any institutional perspective.

**Keywords:** Deaf, Argentine Sign Language, video-recorded texts, Deaf teachers, secondary school, literature.

## Textos literarios en Lengua de Señas Argentina para el nivel secundario

María Eugenia Lapenda <sup>1</sup>

Gabriela Lima Chaparro <sup>2</sup>

### Introducción

La tecnología actualmente disponible permite grabar discursos en LSA para su conservación y distribución. Desde hace bastante tiempo, y cada vez en mayor medida, esta práctica viene siendo parte de la vida de la comunidad Sorda argentina para la comunicación cotidiana a distancia, para el registro de discursos en vivo que se quieren recuperar con posterioridad, y para la publicación de textos previamente preparados con propósitos y características definidos. Es por eso que, en un modelo educativo que reconoce a la LSA como lengua de la educación de los estudiantes Sordos, incluso en contextos de escolarización compartida con estudiantes oyentes, las prácticas vernáculas en LSA tienen que ingresar al aula. Además, es ineludible la organización de un *corpus* de videogramaciones planificadas que sean parte de los textos de enseñanza y aprendizaje, para el estudio de la lengua y de otros contenidos escolares, lejos de que la LSA quede relegada como estrategia de accesibilidad a los

---

<sup>1</sup> Formación académica: Doctora en Letras; Especialista en Gestión de Lenguas; Licenciada en Educación; Psicopedagoga; Profesora especializada en discapacitados de la audición, voz y lenguaje. Tiene formación en alfabetización en español como lengua primera y segunda/extranjera, y en Lingüística de la Lengua de Señas Argentina. Actualmente, estudia la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil en la UNSAM. Adscripción laboral actual: Docente en las universidades UNAJ, UNDAV y UNPAZ. Investiga fenómenos de plurilingüismo/translenguaje en la educación de estudiantes Sordos entre la LSA y el español. Ciudad y país: Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: melapenda@gmail.com

<sup>2</sup> Formación académica: Licenciada en Ciencias Sociales y Humanidades, focalizada en Literatura; Técnica Superior en Análisis e Intervención en los Campos Grupal, Institucional y Comunitario; Especialista Docente de Nivel Superior en Formación de Formadores, Diplomada Superior en Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera; Intérprete de Lengua de Señas Argentina (LSA) certificada en el ámbito educativo. Tiene formación en pedagogía, letras y técnicas dramáticas y de narración. Actualmente, estudia la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil en la UNSAM. Adscripción laboral actual: Docente en la UNPAZ, el Laboratorio de Idiomas Lingua UNTREF, el IFTS Nro. 27 y el Profesorado Superior del CML. Editora/Fundadora de BoRiS ediciones, editorial con perspectiva plurilingüe español-LSA. Ciudad y país: CABA, Argentina. Correo electrónico: gabrielalimachaparro@gmail.com

discursos en la lengua mayoritaria. En la escuela, esto contribuye al robustecimiento del estatus de la LSA como lengua de enseñanza, a la ampliación de las experiencias de interpretación y de comunicación de discursos, y a la reflexión metalingüística y metacognitiva.

El proyecto que presentamos en este artículo se vincula con la elaboración de textos literarios videografiados en LSA para el Nivel Secundario y se inscribe en la provincia de Buenos Aires. Además de la constante producción en cada escuela de Educación Especial y de Nivel, reconoce tres antecedentes a escala macroeducativa en el período 2007-2015.

El primero consistió en el registro de las interpretaciones LSA-español en escuelas secundarias, conformando bibliotecas de material de estudio en cada institución, aunque fueran el registro de situaciones más bien caracterizadas como de oralidad. El segundo, la creación original de textos literarios y no literarios, y el tercero, la publicación de entradas de enciclopedia sobre contenidos de Ciencias Naturales para los Niveles Inicial y Primario, fueron planificados, grabados, distribuidos en formato dvd y compartidos en un repositorio.

La grabación de textos fue una oportunidad para comenzar el aprendizaje sobre cómo valorar los progresos de los niños en LSA. De este modo, se retroalimenta la enseñanza permitiendo rediseñar propósitos, contenidos y actividades, atendiendo a los procesos de los estudiantes. En este sentido, esta investigación-acción nace de las necesidades prácticas del aula para crear nuevos materiales didácticos, basándonos en la indagación concreta y la experiencia previa.

Organizamos el artículo en secciones. En la primera, Fundamentación, exponemos la perspectiva teórica que sustenta, como búsqueda, la problematización y las decisiones tomadas en la elaboración de las videogramaciones literarias. En la segunda, nos abocamos a presentar el proyecto, su justificación, las etapas y las particularidades de su realización, y los resultados. En la tercera sección, presentamos nuestras conclusiones en las que incluimos algunos tópicos para la continuidad de próximos trabajos.

## Fundamentación

Como tecnología de las lenguas orales, la escritura es una gran construcción de la humanidad (Ong, 1982). Originariamente no derivó de la transcripción de la oralidad; cumplía funciones diferentes mediante la organización de sistemas que no se correspondían con lo que se hablaba. Se realizaban marcas gráficas por diversos motivos, como económicos y comerciales, por ejemplo, para contar ganado (Olson, 1998). Podemos rastrear sus orígenes en la comunicación mediada por objetos, la pictografía y los jeroglíficos, que en sus inicios seguían la lengua hablada sin reflejar su estructura gramatical; luego siguió la escritura ideográfica, y más tarde la silábica. Si bien el germen de este proceso no estuvo en la búsqueda de un sistema para representar el habla, cuando los fenicios crearon el alfabeto propusieron un grafema para cada fonema y fueron los griegos quienes, ante la estructura vocálica de su lengua, finalmente inventaron la escritura alfabética como la conocemos hoy.

La escritura llevó a la objetivación de la lengua oral, es decir que se convirtió en un modelo de esta y dio lugar a una teoría del conocimiento de la gramática. Alisedo, Melgar y Chiocci (1994) plantean que el significante gráfico está lo suficientemente articulado como para obtener la recuperación inequívoca del significado lingüístico. En la lengua escrita, los textos y todos sus componentes (hasta las unidades mínimas) son análogos a los de la lengua fónica. Las lingüistas exponen que, por ser visual y perdurable, la escritura concreta todas las conexiones, jerarquías, relaciones e implicaciones del sistema de la lengua. A través del tiempo, entonces, se constituyó como un artefacto y un conjunto de prácticas que operan sobre una lengua y producen efectos sobre los discursos y las personas. Como plantea Colomer (2004), es evidente la incidencia de la escritura para trascender los límites de una comunicación en presencia. Además, al registrar acontecimientos, conocimientos, creencias y experiencias, se convierte en el pilar de la memoria colectiva de una sociedad y de la organización del conocimiento de la humanidad. Se trata de un modo de representación simbólica que favorece el despliegue de procesos psicológicos superiores, el dominio de formas abstractas del lenguaje y de un metalenguaje oral que nos permite hablar sobre los discursos analizando su composición.

El recorrido histórico que acabamos de realizar pone de relieve el predominante papel asignado a esta tecnología, pero se vería limitado si

subestimamos la creación de otros sistemas lingüísticos perdurables (como los de China y Japón, por ejemplo) y de otros sistemas semióticos que se adecuan a las funciones que se les encomiendan (los mapas, los diagramas, la iconografía) y que también interactúan con la escritura, e incluso con la oralidad, para producir significado. Por supuesto, esta historia no ha terminado y su continuidad nos demuestra que la lectura y la escritura son apropiadas de diferentes formas en distintas épocas.

Precisamente aquí se centra el interés de los nuevos estudios culturales de literacidad, un campo interdisciplinario emergente desde hace unos 40 años. La adopción del término “literacidad”, entendido como “qué es lo que la gente hace con la escritura” (Zavala, 2008), se debe a su posición sobre las actualizaciones culturales de los usos de lo escrito en las distintas etapas y situaciones de la vida; y también de su imbricación con la oralidad, más allá de la construcción del principio de alfabeticidad y del aprendizaje fundamental del tratamiento de los textos escritos. Los trabajos del campo interpretan la apropiación del lenguaje como un proceso histórico y político, y sostienen que el pensamiento se encuentra “insertado en el funcionamiento social de prácticas letradas” (Zavala, 2008, p. 8), profundamente enraizado en la estructura social, en palabras de Gee (2001). Por eso, entienden que las relaciones de poder que operan en el lenguaje validan algunas prácticas y no otras.

Además, los estudios de literacidad demuestran que ciertas formas del lenguaje se desarrollan en la socialización primaria de algunos sectores sociales, básicamente de aquellos socioeconómicamente acomodados y con experiencia de vida urbana, y que esas formas tienen continuidad con las prácticas que la escuela promueve (Gee, 2005; Heath, 2004; Michaels, 1988; Zavala, 2019). Sin embargo, consideran que experiencias no hegemónicas también dan lugar a un pensamiento complejo, y se oponen a una diferenciación marcada entre oralidad y escritura tal como sostiene Ong (1982). Postulan, entonces, literacidades corporizadas (por la movilización de recursos multimodales) y contextualizadas, y la utilización de una misma tecnología de modos diferentes por distintas culturas e intraculturalmente en contextos escolares y no escolares, con distintas consecuencias cognitivas y sociales (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004).

Desde esta visión, convertirse en alguien letrado supone aprender a participar estratégicamente con los discursos significativos y las tecnologías de una comunidad en particular, en variados ámbitos y/o con distintos propósitos, así como con las diferencias cuando se es miembro de distintas comunidades. Como ejemplo, podemos referirnos a algunas modificaciones promovidas por la digitalidad: novedosas formas de leer y escribir, incluso mediante una hipertextualidad multimodal por la combinación de lenguajes y dispositivos; el manejo creciente de información circulante, gran parte de ella autogenerada por cada usuario, mientras que otra demanda la evaluación de sus fuentes. Y sin descartar la reciente irrupción de la inteligencia artificial, cuyos alcances todavía apenas dimensionamos.

Esta perspectiva nos ofrece argumentos que colaboran con nuestra comprensión de las distintas prácticas letradas actuales de las personas Sordas caracterizadas, en principio, por la continuidad o discontinuidad entre su socialización primaria y la escuela, aunque esta sea bilingüe. Entre esas prácticas, hasta hace no demasiado tiempo incluíamos las desarrolladas en español escrito y en una oralidad en LSA con la que además se reflexiona sobre los textos en español y sobre la lengua en sí. La experiencia nos demuestra que los desempeños de los Sordos en español suelen avanzar de modo disímil entre los diferentes dominios, las escrituras más bien efímeras, como la comunicación directa, y las expositivas, más propias de ámbitos de estudio. También constatamos incrementan sus repertorios mediante el ejercicio mismo de las prácticas. Pero esta sola consideración sería sesgada si no nos referimos a las transformaciones que se vienen experimentando en los usos de la LSA.

Como sabemos, las lenguas de señas son visuales y espaciales, sus significantes son de materialidad visual, “sus componentes manuales y no manuales se estructuran simultánea y secuencialmente y son altamente sintéticas: pueden condensar una gran cantidad de información en una señal” (Martínez y Morón Usandivaras, 2013, p. 214-215). Estas lenguas son ágrafas; no originaron sistemas que representen sus unidades orales (de interacción cara a cara) por medio de grafías que las hagan permanecer, que permitan distanciarse de su autora o autor y del momento de su enunciación. Sin embargo, coincidimos con Benvenuto (2010) cuando da cuenta de los cambios transitados por la comunidad Sorda francesa

mediante las grabaciones en video de textos en lengua de señas de elaboración propia y los concibe como nuevas formas de producción de conocimiento y como prueba de que sus integrantes son sujetos letrados. En el mismo sentido, Peluso Crespi (2014) considera los textos videograbados en lengua de señas uruguaya como textualidad diferida que posibilita la metacognición y el metalenguaje.

En nuestro propio ejercicio profesional en escuelas, ya a mediados de los años 90 en el siglo XX, sin los fundamentos conceptuales de hoy, registrábamos discursos en LSA (Dirección de Educación Especial, 2007; 2013): por ejemplo, en la grabación de colecciones de cuentos clásicos, de algunos discursos de los estudiantes Sordos, de explicaciones docentes sobre temas de estudio. Desde los 2000, la progresiva disponibilidad de dispositivos, como los teléfonos móviles, nos llevó a explorar también narrativas transmedia, es decir a través de múltiples medios incorporando las pantallas. Estas experiencias nos condujeron a indagar los procesos sociales y cognitivos implicados en su lectura y escritura en diferentes modalidades, formatos y soportes, y en sus relaciones con el español.

Es así como asistimos al surgimiento de la tecnología de la lengua de señas, la videograbación. En este escenario, el uso de la LSA y el español se distribuye de manera flexible según las circunstancias y decisiones personales. Si bien los desempeños de los hablantes entre las lenguas suelen ser asimétricos, no se contraponen con un horizonte promisorio para el incremento de repertorios y prácticas más complejos, al contrario.<sup>3</sup> Los usuarios pueden optar por una sola lengua, combinar ambas o alternar entre ellas hasta en una misma interacción. Estos fenómenos se entienden como operaciones de translenguaje a lo largo del *continuum* de los recursos lingüísticos de cada persona.

En definitiva, estas nuevas textualidades con las que los Sordos participan entre lo común en la sociedad mayoritaria y lo particular los ubican como pluriletrados, plurilingües y como sujetos que translenguan.

### Los textos videograbados en LSA

---

<sup>3</sup> Algunas personas sordas desarrollan su oralidad en español. Además, en la actualidad, en muchos casos observamos su relación con lenguas extranjeras mayoritarias y con otras LLSS.

En este apartado afirmamos, entonces, el potencial de las videogramaciones como *performance social* del grupo Sordo y fuente de conocimiento, incluso como experiencia de lectura que colabora con el abordaje de textos gráfico-alfabéticos, no obstante, las ineludibles diferencias entre ambos.

Los aportes de los textos videogramados están sustentados en su principal ventaja: su permanencia (a la que ya nos referimos) y que se torna aún más significativa por los saltos de escala que pueden propiciar, en palabras de Blommaert (2007). El autor belga se refiere al salto de “escala sociolingüística” como a las semiotizaciones que abarcan variedades y recursos lingüísticos distribuidos de forma policéntrica y jerárquica en el espacio global y local. Estas son fruto de la movilidad geográfica como en casos de migración, y también producidos entre distintos estratos (de la esfera privada a la institucional, a la pública; hacia otras comunidades, como las disciplinarias; desde lo nacional hacia lo internacional). Blommaert identificó que los cambios de escala se dan en conjunto con cambios sociolingüísticos en forma de diferencias de registro, acceso a otros géneros, usos plurilingües, hacia discursos hasta el momento imposibles, todo gracias a la influencia del diálogo con otros grupos y discursos sociales. Las personas Sordas, por ejemplo, entran en conversación con distintos hablantes y con variedades de la LSA, con otros registros o discursos; con diferentes tópicos; con la comunidad Sorda internacional; en situaciones de comunicación diferentes a las frecuentadas en el entorno cercano o habitual. Es a todo esto que podemos atribuirle la capacidad de provocar saltos de escala sociolingüística, aunque los Sordos permanezcan en los mismos ámbitos reales.

Otro aspecto relevante es que las grabaciones son clave para ampliar los textos en LSA a través de dos vías: traducciones, que son una contribución muy significativa, y producciones originales. Ambas son importantes, pero destacamos la necesidad de desarrollar más la producción original para que la LSA no se limite a ser una lengua de trasposición de discursos de otros.

Ahora bien, ¿qué particularidades de los textos videogramados podríamos sistematizar hasta el momento a partir de nuestra experiencia? El significante de la LSA es una palabra que remite a una representación de lo real, y es coincidente en discursos orales y “escritos.” La grabación en video registra a un enunciador que

está presente como lo está en una situación de oralidad; sin embargo, no se trata de un registro directo: aunque podemos grabar la oralidad y archivar el registro, la enunciación grabada que fue preparada con antelación prevé ser leída en otro momento. Por lo anterior, podemos aseverar que esta tecnología produce un distanciamiento respecto de su autor como ocurre con la escritura, pero con otras características.

Si bien en términos sociales ya no es adecuado hacer una división tan taxativa entre oralidad y escritura en algunas situaciones, dado que tenemos que reconocer relaciones más fluidas entre ellas<sup>4</sup>, generalmente la oralidad en directo es más fragmentada, con interrupciones y reformulaciones, mientras que la textualidad diferida se presenta más articulada. Esta última seguramente fue preparada de antemano a través de la documentación sobre los temas referidos, trabajada en los distintos niveles de la lengua, desde ya en la traducción (si fuera el caso), en sus características de presentación, y tiene mayores posibilidades de imbricarse con otros lenguajes. Por ende, incluso en el momento de lectura, se añaden otras capas de significado aportadas por elementos del lenguaje audiovisual que no se pueden ignorar. En este sentido, nos parece relevante la proposición de Chartier (2006) acerca de la incidencia de la materialidad y del soporte en la significación de los textos.

Por otro lado, no desconocemos los aspectos de diseño y otros elementos técnicos implicados en la planificación y textualización (y lectura) de las videogramaciones: el color de fondo, el encuadre de cámara, la iluminación, además del dominio de un artefacto (cámara), entre otros. Por eso, es necesario continuar explorando mejores relaciones entre las decisiones de edición y los modos de recepción. Por ejemplo, observar qué estéticas son las más adecuadas para los distintos contenidos expuestos, teniendo en cuenta las características del género y de las secuencias textuales; determinar la disposición simultánea o consecutiva de

<sup>4</sup> Para Chafe (1982), las diferencias entre oralidad y escritura son extremos de un continuo. Hay usos del lenguaje hablado y escrito que no caben en caracterizaciones extremas como oralidad-proximidad y escritura-distancia "(p. ej. las conferencias como una forma integrada y distante de hablar; las cartas como una forma fragmentada involucrada de escritura; la literatura, en la cual se usan elementos de participación para efectos estéticos)" (p. 31). El autor agrega que, en muchos usos, los textos escritos tienen rasgos de oralidad, como ocurre con los exámenes de opción múltiple, los formularios o la toma de apuntes.

los distintos signos visuales fijos y/o animados; definir la inclusión o exclusión de subtitulado u otras referencias en español.

Asimismo, a nuestro entender, aún no se han resuelto mejores alternativas para poder desplazarse por las pantallas (cuestión en la que estamos avanzando las autoras de este texto) como para poder realizar escrituras de elaboración mientras se lee, como notaciones marginales de diferente tipo (hipervínculos, marcas que destaque información, comentarios personales). Por otra parte, creemos que la progresiva especialización en los tipos de textos producidos irá determinando una distancia temporal que seguramente también formalice su forma de distribución (en los textos más “institucionales” se valoran los créditos y la fecha de publicación; es posible que esto se replique en otros que nacen de discusiones situadas, por ejemplo).

Por supuesto que la textualidad diferida en LSA también le asigna al lector el lugar de escritor del texto; como Barthes (1994) afirma, no hay texto sin lector y leer es siempre escribir la lectura. Un texto videografiado puede ser observado en su totalidad o por partes, ser releído con el propósito de recuperar información perdida o que requiere ser revisitada -por su relevancia o gusto personal- con distintos focos de análisis: el contenido y la organización discursiva, textual, morfosintáctica y el léxico. Esta textualidad es posible de resúmenes, de síntesis, de nuevas versiones, de ser citada, refutada y afirmada por otras voces. Además, habilita lecturas individuales profundas y conversaciones colectivas que expanden sentidos, propias de una comunidad interpretante, ya que insta a inferencias sobre lo no dicho, lecturas intertextuales y de identificación de la ideología subyacente. Asimismo, moviliza vínculos a través de variados tópicos (Eco, 2000). Se hace posible y necesaria, entonces, la reflexión metalingüística y metacognitiva.

Por último, aunque las videografías demuestran tener un impacto educativo muy positivo, su uso en la escuela como un discurso articulado y duradero es todavía incipiente. Esto evidencia que su incorporación es un proceso reciente y aún en construcción.

### **El proyecto: textos literarios en LSA para el nivel secundario**

## El proyecto y su justificación

En este apartado, nos dedicaremos a presentar el desarrollo del proyecto que motiva el artículo. En él, la literatura videogravada en LSA para el Nivel Secundario en el período 2017-2018 forma parte de un *corpus* de obras literarias seleccionadas con curricularistas del Nivel con quienes trabajamos en conjunto.

A continuación, nos referiremos a los motivos de la elección de los textos literarios y a la delimitación de dos principales problemas relacionados entre sí, que fortalecen su justificación.

Por un lado, Colomer (2010) resume en tres puntos las funciones de la literatura para niños y jóvenes: 1. Iniciar el acceso al imaginario que comparte una sociedad determinada; 2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario; y 3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. Por estas razones, disponer de obras en español y en LSA (también originales de la comunidad Sorda) posibilitaría el planteo de distintos propósitos didácticos: su abordaje en alguna de las lenguas o en ambas de forma consecutiva, incluso para su comparación. Asimismo, las actividades podrían estar destinadas tanto al grupo de Sordos como a todos los estudiantes de la clase, si estos fueran Sordos y oyentes.

Por otro lado, los dos problemas identificados en algunas aulas fueron: la mayor cantidad de textos literarios leídos en español que la de textos en LSA (preponderantemente cuentos); en segundo lugar, en algunos casos, la prácticamente exclusiva mediación por la interpretación simultánea de lecturas en voz alta de textos editados en español. Por tales motivos, junto con la curaduría del material elaborado en cada escuela, el proyecto con el Nivel Secundario, se propuso mayor sistematicidad y coherencia en una colección variada de obras. El segundo de los asuntos renueva la problematización de la interpretación en vivo de literatura en la escuela, cuestión que veníamos ya investigando por lo menos desde 2008.

Nos interesa particularmente detenernos en esta última cuestión. En cuanto a sus objetivos y efectos, encontramos diferencias entre las grabaciones y la lectura en voz alta para estudiantes oyentes, como ocurre con la lectura por cuenta propia de los estudiantes de las obras si fueran pregrabadas. Esto nos llevó a profundizar

preguntas sobre las situaciones de enseñanza posibles de acuerdo con cuál es la lengua del texto.

La lectura literaria en voz alta de docentes a sus estudiantes es una práctica habitual y esperable. Cuando la lengua del texto y la de la lectura en voz alta coinciden, quien lee para todos sigue el texto y expone a sus destinatarios la forma de esa obra de arte hecha de lenguaje: el relato, las palabras seleccionadas cuidadosamente por su autor, las figuras retóricas, un peculiar uso de otros lenguajes presentes. Parecería que en un aula con estudiantes Sordos y estudiantes oyentes, una experiencia como esta necesariamente estaría andamizada por la interpretación simultánea en vivo hacia la LSA. Sin embargo, este tipo de intervención se interpone entre el texto y la lectura generando una suerte de mediación de la mediación, razón por la cual se produce un distanciamiento mayor respecto del texto escrito. Es decir, la relación entre texto y receptor se ve interrumpida.

Leer e interpretar lenguas son dos procesos diferenciados en su producción, en su mediación y en su recepción. A grandes rasgos, en relación con su producción, la lectura se sostiene en la materialidad del texto y la interpretación parte de allí para tomar distancia. Respecto de la mediación, la lectura se acompaña antes, durante y después en el vínculo lector-texto, mientras que la interpretación facilita la comunicación entre discursos y personas. Por último, en la recepción, la lectura supone hacer una inmersión en la lengua fuente y la interpretación funciona como un filtro externo. Es claro que así expuesto resulta simplificado, pero se hace necesaria una primera aproximación para no emparentar ambos procesos al punto de pensarlos como equivalentes.

Por lo dicho, cuando el propósito didáctico es que los estudiantes lean y escriban en español, es fundamental propiciar las condiciones para que ello ocurra. Un estudiante Sordo (como sucedería con cualquier estudiante extranjero) no aprende el español si su vínculo con esa lengua de aprendizaje está permanentemente tercerizado. En debates como estos se cuelan conceptos como el de la accesibilidad. Sin embargo, consideramos que en el ámbito educativo pueden ocasionar confusiones. En este caso, no se trata de facilitar un contenido en términos de “hacerlo fácil”, sino de ofrecer estrategias que “lo hagan posible”; y la educación

cuenta con esa pericia. El intérprete/traductor es un mediador valioso, pero la interpretación en simultáneo no es su única intervención posible. ¿No leemos entonces en voz alta en LSA? Claro que sí, pero habrá que reflexionar sobre cómo hacerlo en cada caso.<sup>5</sup>

Por otra parte, leer LSA por sí mismos es una práctica frecuente para los estudiantes Sordos cuando, por ejemplo, proyectamos un cuento videograbado en el frente de la clase. En estas situaciones, la lectura ocurre en un marco colectivo: se comparte el espacio, se expande la experiencia, se posibilita la conversación durante la lectura y en un momento posterior a ella; pero esta tampoco es la única forma de lectura posible, por lo cual también aquí hay que preguntarse por su propósito. Otro ejemplo es el de los textos muy extensos, que pueden requerir pausas: a veces hay que plantear una lectura por episodios, mucho más si además el material contiene ilustraciones, ya que habría que complementar significados y también se daría una sobrecarga de la visión. También se puede leer en silencio, o en parejas o en pequeños grupos. Entre otras alternativas, la lectura puede ser más andamiada o, por el contrario, autónoma; completa (todo el texto en LSA sin interrupciones), o con intervenciones del docente (pausada), mediante lecturas de su parte o de los estudiantes. Asimismo, aunque aún menos frecuentes, las videograbaciones de los estudiantes son significativas: no solo en relación con las notas y las escrituras publicables derivadas de las lecturas, sino también porque permiten conocer la organización de los diferentes textos, constituyéndose, incluso, en antecedentes para trabajos similares en la lengua segunda.

En síntesis, al integrar los aspectos expuestos en el marco teórico de este trabajo y sin agotar el análisis de los asuntos recientemente planteados, interpretamos que la mayor disponibilidad de materiales en LSA, junto con espacios de reflexión y formación docente, seguirían conduciendo a prácticas de enseñanza más productivas. Es por eso que en la elaboración de las adaptaciones fuimos tomando ciertas decisiones que exponemos a continuación.

---

<sup>5</sup> Encontramos referencias para este tema en un documento curricular de 2017 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2017-%20Comunicaci%C3%B3n%20Conjunta%201-%20Escuelas%20Pluriling%C3%BCces.pdf>.

## Metodología

En esta sección, nos detenemos en las características de cada una de las obras y de los escritores que tuvimos en cuenta en la selección,<sup>6</sup> en el recorrido que seguimos y en algunas de sus claves.

En primer lugar, nuestra intención fue elegir géneros “poco proclives a la mímesis de ‘lo real’ y el tratamiento temático” (Carranza, 2020, p. 202), porque permiten trabajar sobre lo literario y hacerse preguntas acerca de los procedimientos, abordar forma y contenido, bucear en el mismo texto. Además, consideramos otros criterios: la frecuencia de lectura de las obras en las escuelas secundarias, la relevancia cultural de los autores seleccionados, el interés de los profesores Sordos, la potencialidad de los textos y la posibilidad de ofrecer una gama de géneros literarios.

Comenzamos por cuatro obras:

1. La foto salió movida de Julio Cortázar.
2. Corazón delator de Edgar Allan Poe.
3. La inquietud del rosal de Alfonsina Storni.
4. Estados de ánimo de Mario Benedetti.

Como orientación general de nuestro trabajo, consideramos la traducción como un proceso más sujeto a lo lingüístico, a lo normativo, y con sus singularidades, entre otras: trabajo sobre contenidos escritos en español, empleo de un tiempo prolongado para el análisis y uso de materiales de consulta. Entendemos la interpretación como la fase final que tiene que ver con lo que se enuncia y con los efectos que produce; se tienen en cuenta otros elementos más vinculados al espacio y la triangulación con el cuerpo y la mirada. Por lo dicho, las grabaciones que produjimos son traducciones.

Por su parte, la obra de Julio Cortázar nos provee un amplio universo de imágenes visuales y esto constituye una gran oportunidad en la tarea de traducir sus textos a la LSA, aun cuando ofrece, al menos, dos dificultades para destacar. En primer lugar, una lo constituye el glíglíco, un lenguaje original de este escritor que conserva la morfosintaxis del español mezclando palabras corrientes con otras

---

<sup>6</sup> No contamos con permiso para publicar las traducciones realizadas por estar protegidas por derechos de imagen.

inventadas; y, en segundo lugar, el conjunto de personajes fantásticos. En relación con este lenguaje creado mediante el uso de jitanjáforas, su comprensión supone un desafío para los estudiantes Sordos tanto como para cualquier lector de español que se enfrenta por primera vez a estos relatos. En cuanto a los personajes, sus características se van desplegando a lo largo de los diferentes textos, así que reconocemos su configuración a partir de lecturas sucesivas.

Como sabemos, los cronopios son seres fantásticos construidos por el autor, y en sus cuentos podemos identificar algunas de sus cualidades, entre las que destacan ser desordenados y sensibles. Poner en conversación estos aspectos con los maestros Sordos fue muy enriquecedor, como lo sería luego en el trabajo con los estudiantes. Este y otros cuentos de *Historias de cronopios y de famas* son propicios para trabajar su literatura, inspirar nuevas lecturas y derivar creaciones (animaciones, libro-álbum, etc.).

Para el trabajo con el microrrelato fantástico *La foto salió movida* comenzamos con la conversación en torno al género, la estructura, los procedimientos. Los maestros Sordos propusieron un tipo de registro fílmico que hiciera foco en las imágenes que la obra propone y, por eso, decidimos realizar una versión colectiva. Cuando el cronopio saca de su bolsillo una caja de fósforos en lugar de la llave que buscaba, su pensamiento le plantea un corrimiento de las cosas. Se produce un juego por el que continente y contenido se ven alterados: en la billetera hay fósforos y en la azucarera, dinero. Encontramos así una oportunidad de crear movimiento con la alternancia de cuerpos señantes en el registro videograbado.

Por su lado, Edgar Alan Poe, maestro del género de terror y creador de los relatos policiales, se caracteriza por sus atmósferas misteriosas y tenebrosas, y por la potencia de las imágenes visuales creadas a partir de la importante adjetivación en su escritura. Decidimos trabajar en la traducción de *El corazón delator*. El narrador en primera persona propicia la exploración de las transferencias personales en LSA y el sondeo psicológico del personaje es un desafío atractivo para su despliegue. Por otra parte, la fuerte presencia de lo sonoro se ve facilitado en el proceso de traducción por las descripciones detalladas. Uno de los aspectos más relevantes de nuestra versión en LSA es la imponencia de los rasgos no manuales que involucran íntimamente al lector en el relato. En particular, el trabajo con la

mirada permite un desdoblamiento que aporta a la construcción de un clima inquietante. Asimismo, sumergirse en la espacialidad, sin atender al “afuera”, haciendo foco en el ritmo para generar atención en la trama, y dirigirse al lector para producir tensión, alternadamente. Dedicamos bastante tiempo al trabajo con los clasificadores, un mecanismo morfológico muy productivo de las lenguas de señas. Hubo registros intermedios, discusión y análisis.

Con respecto a la poesía, sabemos que se trata de un discurso artístico centrado en la forma, es decir, en lo relacionado con el ritmo, la métrica, los silencios, la cadencia, la musicalidad derivada de los rasgos fonológicos de las palabras. Más allá de que en una lengua fónica estos aspectos no son apreciables para quienes no disponen de posibilidades auditivas, este género también suele plantear particulares problemas de traducción entre lenguas mayoritarias. En su presentación escrita, más disponible para quienes son sordos, igualmente se pone en juego la forma. Consideramos que la poesía puede constituirse en una experiencia valiosa con el lenguaje de la que no debemos privar a los estudiantes, y que es traducible a la LSA con calidad en la medida en que los mismos rasgos mencionados se traspongan de acuerdo con los procedimientos y recursos característicos y sumamente ricos de la visualidad. Por lo tanto, para su abordaje en este proyecto el primer criterio fue estético, en cuanto a la riqueza de posibilidades que cada obra podría ofrecer en LSA. Luego, de acuerdo con el estilo, profundizamos en los recursos literarios específicos.

En el caso de Alfonsina Storni, la traducción de *La Inquietud del Rosal* pretendió rescatar la idea de tiempo en relación con la visualidad. Se produjo un cambio (necesario) en el orden de los versos para valorar el ritmo y la cadencia del poema y creando o recreando las figuras poéticas en formas visoespaciales. Consideramos que la nuestra no es una lectura, sino una traducción de la que pueda derivarse la lectura posterior. Esta diferencia radica en que al traducir nos enfocamos en encontrar una forma “análoga” que dejara surgir el contenido del poema y no en seguir la forma original en detrimento de los atributos de la lengua meta.

*Estados de ánimo* de Mario Benedetti nos llevó particularmente a intensos debates centrados en las metáforas y, por eso, hubo cinco versiones. En el texto

grabado se pueden observar diferencias sustanciales acerca de la selección de figuras literarias (y licencias), más allá de las diferencias respecto de los recursos expresivos de cada hablante. Por ejemplo, en dos casos se conserva la anáfora en el nivel del léxico; en los otros, se prescinde de la repetición explícita. Algunas metáforas se mantienen, otras mudan a comparaciones; a veces, por las características de la lengua, el símil se produce entre lo que dicen las manos y lo que aporta el cuerpo en forma de emoción o intención.

### **Diseño y elaboración de las adaptaciones**

Durante el proceso de traducción nos propusimos trabajar con una modalidad similar a la que tendría lugar en el aula entre los diferentes docentes en relación con la promoción del aprendizaje colaborativo entre las lenguas, y propiciar un contexto de interculturalidad. Ambas lenguas tendrían una importancia equiparable en sus diferentes modalidades y a través de los distintos dispositivos en que se compartan.

Esto último no significa que los materiales se presentarán siempre en ambas lenguas, sino que se podrá dedicar tiempo a abordar los intereses particulares y contrastivos entre ellas y sus culturas de relación. De hecho, el cuento de Poe que leímos en español ya es una traducción del inglés. Contar con material traducido entre el español y la LSA será un buen modo para fomentar el diálogo entre estudiantes y docentes empleando las dos lenguas. A partir de este criterio general, podrán establecerse los objetivos específicos de la tarea (reconocer recursos poéticos, destacar las características particulares generales de cada cultura en la producción poética, y otros).

Las sesiones de trabajo fueron mensuales y se organizaron a partir de una primera fase de presentación del material y de selección de las obras. Una vez elegidas, profundizamos el conocimiento de los autores y algunos rasgos de sus estilos, y después leímos individualmente cada una en español. A continuación, comentamos apreciaciones como lectores y en ese intercambio, releímos y despejamos algunos significados mientras tomábamos notas. Estos primeros apuntes personales y grupales se focalizaron en la elaboración del sentido del texto. En una siguiente fase, tras algunas relecturas colectivas, nos abocamos a las traducciones. Analizamos las características discursivas y de organización textual,

la distribución de los párrafos o de las estrofas de las poesías, que no coincidirían necesariamente con los propios del español. Para ello, tomamos otra clase de notas (palabras clave, glosarios) y elaboramos el guion correspondiente por medio de secuencias gráficas a la manera de un *storyboard*.

En cuanto a las grabaciones, calendarizamos las acciones y distribuimos tareas por grupos en una agenda de trabajo. De manera rotativa, cada una de las obras fue asumida por algunos de los señantes, mientras otros realizaban tareas de apoyo (como apuntar palabras o partes del texto que se olvidaban, ofrecer referencias espaciales respecto del campo de señado); un tercer grupo observaba la textualización y registraba sugerencias para conversar *a posteriori*. Fuimos grabando por unidades de sentido, es decir por párrafos o fragmentos que desarrollan una idea completa y pueden recordarse, y así progresamos por borradores hasta la versión definitiva.

## Resultados

Como participantes del proyecto, fundamentalmente valoramos que en su realización fuimos avanzando en una dialéctica de elaboración y conceptualización, lo cual redundó también en aprendizajes sobre el trabajo en equipo. Ante todo, fortalecimos la concepción de las videograbaciones como adaptaciones literarias, que además se producen por una trasposición entre sistemas semióticos (de la escritura al lenguaje audiovisual) y entre las materialidades de las lenguas y los soportes. Esto pone en primer plano aspectos culturales, concepciones situadas e históricamente construidas sobre sus destinatarios, decisiones sobre los procedimientos literarios, las formas de recepción, y no solamente cuestiones gramaticales o léxicas. Es por eso que, además, interpela modificaciones discursivas que pretendan transparentar fragmentos de los textos que *a priori* se prejuzgan difíciles o poco claros para los estudiantes. Así, estas traducciones se ubican entre las realizadas en otras lenguas.

En este sentido, el trabajo reiniciado con cada obra nos fue enseñando a diferenciar, categorizar, traslocar, transgredir y poner en cuestión, incluso, algunos aspectos instrumentales: cómo presentar el material físico, si hacerlo en una lengua o en las dos. Las discusiones nos permitían no perder de vista el sentido didáctico

de nuestra tarea. La dificultad que nos plantea la traducción es, a veces, con la que se enfrentan los estudiantes. Podemos sintetizar los aprendizajes en:

- Respetar el orden del texto en la lengua origen o modificarlo: la finalidad estética nos obliga a poner los niveles de forma y contenido en una relación análoga a la del texto original. Como afirma Eco (2008), la traducción no se produce entre sistemas, sino entre textos.
- Desplegar los procesos de iconicidad en consonancia con lo que el texto propone: los clasificadores son objeto de debate a partir del referente en particular y de cómo se articula con otros referentes y clasificadores dentro del mismo texto.
- Cuándo deletrear es significativo y cuándo no: el deletreo de una palabra del español que no tiene una seña directa correspondiente en la LSA no garantiza que se conozca el significado de esa expresión, pero es una palabra del español que puede acrecentar el repertorio léxico del estudiante (sobre todo si luego es retomada).
- Cuándo incluir y cómo otros elementos audiovisuales.

Por otro lado, expandimos conocimiento sobre géneros, prácticas letradas, saberes lingüísticos y didácticos en interrelación, y entre la LSA y el español. Un trabajo en equipo como este permite trascender una separación estricta de incumbencias y responsabilidades respecto de estas lenguas de enseñanza, ya que, en el quehacer educativo, nos corresponden a todos. La educación plurilingüe LSA- español involucra necesariamente un conocimiento intercultural y lingüístico compartido.

Además, si bien las videogramaciones literarias no son una novedad para los estudiantes Sordos, de acuerdo con las posibilidades de ese momento, en posteriores sesiones los textos fueron leídos con grupos de estudiantes, intérpretes/traductores y docentes, lo que dio espacio a ricas conversaciones en el seno de una comunidad interpretante.

Asimismo, la tarea de traducción propiamente dicha y los diálogos suscitados en torno a ella dejan abierto un camino para continuar investigando y desarrollando aspectos didácticos implicados en la producción de videogramaciones por parte de los estudiantes Sordos, tanto traducciones como textos originales.

## Conclusiones

En este artículo, documentamos el proyecto de elaboración de textos literarios videograbados en LSA para el Nivel Secundario que fueron leídos por maestros Sordos de la provincia de Buenos Aires en el período 2017-2018. El propósito fue incrementar el *corpus* literario disponible en LSA como parte de la responsabilidad que una enseñanza plurilingüe supone y en coherencia con las actuales prácticas de la comunidad Sorda argentina e internacional.

El proceso recorrido en estas páginas nos conduce a algunas conclusiones. En primer lugar, consideramos las videograbaciones como tecnología de la LSA y, consecuentemente, legitimamos las prácticas que estas promueven con el consecuente desarrollo de procesos metalingüísticos y metacognitivos. Nos distanciamos así de una perspectiva que las entiende como una mera estrategia de accesibilidad educativa, con la que incluso se llega a evitar la lectura de los estudiantes por sí mismos en su lengua segunda. El concepto de textualidad diferida nos permite complejizar la experiencia letrada de los estudiantes Sordos, lo que implica otros vínculos con el español, con la lengua de señas y el género literario.

En segundo lugar, enfatizamos que, en términos políticos y pedagógicos, los textos videograbados en LSA son ineludibles para trascender la prevalencia de obras cuya lengua es el español y que, además, llegan a los estudiantes por la interpretación en vivo en el aula dado que produce otros efectos, sobre todo si es predominante. Estamos convencidos de que esta interpretación nunca puede ser suficiente para vivenciar la literatura y para construir saberes específicos sobre ella ni sobre una lengua en sí. Por eso, creemos que las producciones de este tipo no solo pueden dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes Sordos, sino que también tienen que integrar el *corpus* de las clases compartidas con estudiantes oyentes. De este modo, podemos proponer un recorrido lector en cada lengua para todos los estudiantes, propiciando incluso su contraste.

Por todo lo anterior, es innegable la importancia del encuentro de los estudiantes Sordos con el material literario en su lengua 1. Reconocerlo es un paso fundamental en la formación de lectores, y en la mediación lectora como práctica privilegiada en la escuela:

Un niño, un joven tienen derecho a convertirse en lectores, pero ese derecho, si es que en verdad se lo queremos conceder, incluye ocasiones y espacios de encuentro (...) muchas ocasiones y muchos persistentes y continuados espacios de encuentro (cantidad, persistencia y continuidad...). (Andruetto, 2008, s. p.).

Además, el trabajo directo con la lengua de los estudiantes Sordos es imprescindible porque las personas inscribimos nuestras subjetividades en las prácticas letradas y, sobre todo y de mayor importancia, desplegamos a través de ellas lo que queremos ser (Zavala, 2011).

Por último, creemos que es significativo atender los aspectos pendientes que hemos mencionado en este artículo con referencia a la forma de los textos, al proceso de las traducciones y a las propuestas didácticas, como seguramente distintos asuntos advertidos por otros colegas. Para continuar este necesario y auspicioso camino en la escuela, destacamos la relevancia de la investigación que retroalimenta la acción didáctica. Avanzar de este modo nos augura un mejor horizonte para los estudiantes, la educación y la traducción, y para la expansión de la LSA en la experiencia literaria.

## Referencias bibliográficas

- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.
- Andruetto, M. T. (2008, 5 de julio). *Hacia una Literatura sin adjetivos* [Presentación de ponencia]. Jornada de Literatura Infantil y Juvenil “Abrir un libro, abrir el mundo”. Seminario de Literatura Infantil Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Benvenuto, A. (2010). La inclusión a una comunidad de inteligencias. Apuntes para la reflexión a partir del ejemplo de los sordos. *Cadernos de Educação*, 36, 223-235. FaE/PPGE/UFPel. doi: 10.15210/CADUC.V0I36.1608.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, n. 4-1, 1-19.
- Carranza, M. (2020). La horrible consecución de fines útiles. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), 197-212.
- Chafe, W. (1982). Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. In Tannen, D. (Ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. (pp. 35-53). Ablex.
- Chartier, R. (2006). *Inscribir y borrar: cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Katz.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25, núm 1, s. p.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Dirección de Educación Especial (2007). Circular Técnica Parcial 3. Dirección de Educación Especial. DGCE.
- Dirección de Educación Especial (2017). Disposición 3, Anexo 6. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2017/anexo\\_6\\_modelo\\_de\\_educaicon\\_intercultural\\_b1\\_plu.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2017/anexo_6_modelo_de_educaicon_intercultural_b1_plu.pdf)
- Eco, U. (2000). *Lector in fabula*. Lumen.
- Eco, U. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Lumen.

- Gee, J. P. (2001). Foreword. En Kalmar, T. M. *Illegal Alphabets and Adult Biliteracy. Latino Migrants Crossing the Linguistic Border*. Lawrence Erlbaum.
- Gee, J. P. (2005). A strange fact about not learning to read. *Situated language and learning. A critique to traditional schooling* (pp. 7-20). Routledge.
- Heath, S. B. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Eds.), *Escritura y Sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-179). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. Guerra, Alfonso Rangel (Ed.), *Revista Iberoamericana de la Educación de Adultos*, Año 24, 3, 11-27.
- Martínez y Morón Usandivaras (junio, 2013). Metonimia e iconicidad cognitiva en señas sustantivas concretas de la lengua de señas argentina (LSA). *Signo y Seña*, número 23, pp. 213-237. <http://revistas.filos.uba.ar/index.php/sys/index> ISSN 2314-2189
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-135). Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Peluso Crespi, L. (2014). Textualidad diferida y videogramaciones en LSU: un caso de política lingüística.
- Revista digital de políticas lingüísticas.*  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8699>.
- Zavala, V; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Ed.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2. Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.