Estado de la publicación: El preprint no ha sido enviado para publicación

Mediación y lectura bilingüe español-ruso de un relato en una clase de español lengua segunda en Córdoba

Ana Cecilia Pérez, Guadalupe Ladrón de Guevara

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

Envíado en: 2026-10-27
Postado en: 2026-11-03 (versión 1)
(AAAA-MM-DD)

La moderación de este preprint recibió lo/s endoso/s de:

- María Florencia Sartori (ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9256-9645)

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

MEDIACIÓN Y LECTURA BILINGÜE ESPAÑOL-RUSO DE UN RELATO EN UNA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA SEGUNDA EN CÓRDOBA

MEDIATION AND SPANISH-RUSSIAN BILINGUAL READING OF A STORY IN A SPANISH AS A SECOND LANGUAGE CLASS IN CÓRDOBA

Ana Cecilia Pérez

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. ORCID:

https://orcid.org/0000-0002-7854-6105

Guadalupe Ladrón de Guevara

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. ORCID:

https://orcid.org/0009-0005-6156-8235

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar las estrategias bilingües desplegadas durante la lectura y reconstrucción de un relato en un aula de español como lengua segunda con niños y niñas rusoparlantes en una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba (Argentina). La experiencia se analiza desde un enfoque etnográfico y se nutre de aportes de la sociolingüística interaccional, del análisis conversacional y de la psicología cognitiva. Los datos fueron obtenidos mediante observaciones y registros de audio realizados durante una actividad de lectura bilingüe de la fábula “El león y el ratón”, en la que participaron una docente de español, una intérprete de ruso y niños y niñas de entre 5 y 7 años. Se analizaron secuencias interaccionales y recursos lingüísticos y multimodales utilizados para construir conjuntamente la comprensión del relato. Los resultados muestran que la alternancia español-ruso funciona como un recurso de mediación interlingüística e intercultural que favorece la comprensión, la participación y la construcción compartida de significados. El ruso se legitima como recurso pedagógico y la colaboración entre docente e intérprete configura un andamiaje bilingüe que reconoce las competencias previas en la lengua de origen. El estudio advierte la necesidad de promover condiciones pedagógicas e institucionales que reconozcan el bilingüismo como contexto, recurso y enfoque pedagógico, así como el estatus del español como lengua segunda en programas de alfabetización.

Palabras clave: Lectura bilingüe, Mediación, Español como segunda lengua, Migración

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

ABSTRACT

This study aims to describe and analyze the bilingual strategies employed during the reading and retelling of a story in a Spanish as a second language classroom with Russian-speaking children at a public primary school in the city of Córdoba, Argentina. The experience is examined from an ethnographic perspective, drawing on the contributions of interactional sociolinguistics, conversation analysis, and cognitive psychology. Data were collected through observations and audio recordings carried out during a bilingual reading activity based on the fable *The Lion and the Mouse*, in which a Spanish teacher, a Russian interpreter, and children aged 5 to 7 took part. Interactional sequences and the linguistic and multimodal resources used to construct a shared understanding of the story were analyzed. The findings show that the Spanish-Russian language alternation functions as a resource for interlinguistic and intercultural mediation, fostering comprehension, participation and the shared construction of meaning. Russian is legitimized as a pedagogical resource and the collaboration between the teacher and the interpreter provides a bilingual scaffolding that acknowledges children's skills in their home language. The study highlights the need to promote pedagogical and institutional conditions that recognize bilingualism as context, resource and approach, and that acknowledge the status of Spanish as a second language in literacy programs.

Keywords: Bilingual reading, Mediation, Spanish as a second language, Migration.

Introducción

La llegada de familias provenientes de la Federación de Rusia a la Argentina desde 2022, en el contexto del conflicto entre Rusia y Ucrania, configuró nuevos escenarios de movilidad y contacto lingüístico en diversos ámbitos, entre ellos el educativo. En 2023, la matriculación creciente de niños y niñas rusoparlantes en escuelas de la provincia de Córdoba abrió interrogantes sobre el modo en que el sistema educativo gestiona la diversidad lingüística en las aulas. En respuesta a estos desafíos, durante ese año, el Estado provincial implementó un dispositivo específico para la enseñanza del español, lengua de escolarización, al alumnado de origen ruso (Pérez; Ladrón de Guevara, 2026).

En Argentina la enseñanza del español a comunidades migrantes conoce un amplio desarrollo en el contexto universitario, ya sea en el marco de programas de movilidad académica o a través de propuestas educativas destinadas a colectivos de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo para su inserción social y laboral. En la escolaridad obligatoria, en cambio, los estudios sobre la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a niños, niñas y jóvenes migrantes son todavía escasos (Lemke; Unamuno, 2016).

Los antecedentes más próximos provienen de investigaciones que, desde la sociolingüística interaccional y la etnografía, exploran situaciones de enseñanza en las que se movilizan recursos bilingües distribuidos de manera asimétrica entre los participantes. Entre ellas se cuentan los estudios sobre el aprendizaje del español lengua segunda en aulas con niños y niñas wichis en el Chaco (Lemke; Unamuno, 2016) y sobre la gestión de repertorios bilingües castellano-guaraní en escuelas de Corrientes (Alegre; Gandulfo, 2020; Gandulfo; Rodríguez; Soto, 2012). Estos trabajos se ocupan de la alternancia del español con lenguas indígenas; no contamos aún con descripciones de situaciones de lectura bilingüe en las que la lengua del alumnado sea una lengua de migración reciente, como el ruso.

Este trabajo pone en diálogo esa línea de investigación con los estudios sobre la lectura de textos narrativos en la alfabetización inicial (Borzone, 2005). Analizamos las estrategias de mediación desplegadas en una situación de lectura bilingüe en la que

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

interactúan una docente de español, una intérprete de lengua rusa y niños y niñas rusoparlantes. El análisis sugiere que los usos de las lenguas en los intercambios, por un lado, ofrecen oportunidades significativas para el aprendizaje del español y, por otro, legitiman el empleo pedagógico del ruso como lengua de migración en el aula.

Los datos empíricos que sustentan este análisis provienen de observaciones y registros de audio realizados durante la lectura de la fábula "El león y el ratón". La lectura se desarrolló en el marco de un programa de extensión destinado a la alfabetización en español como lengua segunda de alumnado ruso en una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba.

Este artículo se organiza en seis secciones. En la primera, presentamos el marco teórico que sustenta nuestro análisis; en la segunda, describimos el contexto institucional y metodológico del estudio; en la tercera, analizamos las estrategias de mediación identificadas durante la lectura de la fábula; en la cuarta, hacemos el análisis de las estrategias de mediación en la conversación después de la lectura; en la quinta, discutimos los resultados del análisis; y, finalmente, presentamos las conclusiones.

1. Interacción, mediación y lectura en el aula plurilingüe

En este estudio concebimos el aula como contexto social y lingüístico en el que los participantes movilizan recursos multilingües en la interacción y en colaboración para llevar adelante actividades verbales en contextos específicos. Esta perspectiva se inscribe en los planteamientos de la sociolingüística interaccional que entiende las interacciones escolares como prácticas situadas cuyo sentido se construye en relación con el contexto social e institucional en el que tienen lugar (Cook-Gumperz, 2006).

Los estudios sociolingüísticos sobre el habla bilingüe, como el de Lüdi y Py (2009), ofrecen modelos descriptivos para situaciones de lenguas en contacto a partir de la observación de interacciones entre hablantes expertos y novicios. Esta línea de la sociolingüística suiza, en su preocupación por captar la socialización que se construye en la interacción, explora cómo el aprendiz de lenguas, "persona bi-plurilingüe en construcción", "construye y reconstruye" su repertorio verbal con ayuda de un interlocutor experto (Nussbaum, 2012, p. 276).

En la confluencia de los estudios sobre la adquisición de lenguas no maternas y el análisis conversacional, la noción de comunicación exolingüe (Matthey, 2003) designa un tipo de interacción caracterizado por la divergencia entre los repertorios lingüísticos de los participantes. Esta asimetría en los recursos disponibles propicia el despliegue de procedimientos de ajuste recíproco, que se manifiestan en reformulaciones, correcciones, repeticiones y otros movimientos discursivos mediante los cuales los participantes orientan su atención, de manera alternada o simultánea, tanto hacia el contenido del mensaje como hacia su formulación lingüística. Bange (1992) denomina "doble focalización" a esta orientación de la atención hacia el objeto temático de la interacción y hacia los recursos lingüísticos movilizados para construir el mensaje. Matthey (2003) señala que la asimetría lingüística puede coexistir con la asimetría en los roles y el estatus entre los interlocutores, lo que posibilita indagar en los vínculos entre dinámicas interaccionales y procesos de transmisión y adquisición de lenguas. En este marco, los movimientos de heterocorrección, cuando un interlocutor corrige o reformula la producción de otro, y de autocorrección, cuando el propio hablante modifica su enunciado, constituyen fenómenos relevantes para analizar cómo se gestionan las dificultades lingüísticas y se negocian los significados.

Es importante señalar que, en el ámbito educativo, estas herramientas conceptuales han sido desarrolladas y utilizadas para examinar, especialmente, situaciones de enseñanza en las que interviene un solo docente. Son menos frecuentes los estudios que abordan

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

situaciones de enseñanza en las que participan dos docentes y, en especial, la dinámica entre ellos. En el ámbito de la educación bi-plurilingüe, los estudios disponibles se han ocupado de describir cómo, en contextos de co-docencia, se gestionan las lenguas en uso en tareas orientadas a la apropiación de saberes lingüísticos y curriculares (Pérez, 2022; Valdés-Sánchez, 2016) y de analizar las formas de colaboración entre docentes (Creese, 2005). El estudio de Unamuno (2021) explora el modo en que el español como lengua segunda es tratado en aulas monogestionadas y bigestionadas en contexto escolar indígena. Su estudio resulta particularmente relevante para identificar secuencias de interacción en las que intervienen una docente monolingüe y otra bilingüe.

En el caso que analizamos intervienen una docente de español sin conocimiento del idioma ruso y la intérprete, hablante de ruso y de español, en una actividad de lectura de una fábula dirigida a niños y niñas cuyo repertorio aún no incluye recursos del español o los incluye de manera incipiente. Nos proponemos analizar las mediaciones entre la docente y la intérprete en la interacción concreta con el alumnado durante la lectura bilingüe.

La actividad de mediación, entendida como toda intervención orientada a reducir la distancia o la tensión entre dos o más polos de alteridad (Coste; Cavalli, 2015), atraviesa la actividad de lectura en ruso y español y se manifiesta en procedimientos discursivos que participan en la construcción compartida de significados y que este trabajo pretende desentrañar. En este marco, recuperamos la noción de alternancia de lenguas como recurso (Gajo, 2022), antes que como una simple traducción, con funciones específicas según los aprendizajes involucrados.

Para el análisis de la situación de lectura del relato, nos resultan útiles los planteamientos considerados en las investigaciones sobre las estrategias de lectura interactiva de cuentos en nivel inicial y primario desarrolladas por Borzone (2005) y Borzone y Manrique (2010) y sobre el cambio de código durante la lectura bilingüe guaraní-castellano de un texto en el trabajo de Gandulfo, Rodríguez y Soto (2012).

Resulta particularmente relevante el concepto de contexto cognitivo, que Borzone y Manrique (2010, p. 66-68) definen, siguiendo a Edwards y Mercer (1988), como una construcción mental que surge en la interacción y, a su vez, la hace posible. Las representaciones que activa cada participante de la interacción en el aula forman un escenario de atención compartida, sobre el que cada niño o niña elabora su representación mental del texto. El texto que se lee en el aula en voz alta y, según el caso, las ilustraciones que se seleccionen para presentar llegan a los niños a través de la interpretación de la docente —que se manifiesta en la prosodia, los gestos, los movimientos corporales y el contenido de sus intervenciones— y del intercambio que se genera en torno al texto. En nuestro caso de estudio, tanto la docente como la intérprete participan activamente en la creación de un contexto cognitivo, que se conforma en una interacción caracterizada por el contacto de lenguas.

Para describir las intervenciones, Borzone (2005, p. 125) retoma categorías desarrolladas en trabajos anteriores que conceptualizan las estrategias con que el docente apoya la construcción conjunta de significados en torno al texto. Recuperamos aquí las que resultan pertinentes para nuestro análisis: (a) “reestructurar”, que consiste en "retomar el enunciado del niño modificando su estructura sintáctica u organización discursiva"; (b) “expandir”, es decir, "ampliar la información proporcionada por el niño con nueva información"; (c) “repetir” la intervención del niño; (d) “preguntar”; y (e) “evaluar” explícitamente la corrección de sus respuestas.

Las situaciones de lectura que analiza Borzone (2005, p. 125-128) responden a un modelo organizado en tres momentos, que es también el que seguimos para la lectura de “El león y el ratón”. En el primero, la maestra activa los conocimientos previos de los niños necesarios para comprender el texto; allí comienza a conformarse el contexto cognitivo. En el

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

segundo, la lectura propiamente dicha, la maestra modela el proceso de comprensión, para eso hace pausas, lee con énfasis y se detiene ante el vocabulario que puede resultar opaco para los niños y las niñas, al que en ocasiones yuxtapone una expresión más familiar. En el tercero, la maestra y los niños reconstruyen oralmente el texto. En este último momento las estrategias de interacción se combinan y la maestra andamia la renarración con repeticiones, reestructuraciones y preguntas que ordenan y hacen avanzar el relato. También recupera vocabulario preciso. Según la autora, todo esto contribuye a activar y mantener información en la memoria, a realizar inferencias, a jerarquizar la información y a reelaborar la representación mental del texto (Borzone, 2005, p. 131-133). Nuestro análisis se centra en los dos últimos momentos de esta lectura dialógica con la particularidad de que tanto la lectura como la reconstrucción del relato se realizan en dos lenguas, español y ruso.

En esta misma línea, Gandulfo, Rodríguez y Soto (2012, p. 103-108) analizan una clase en una escuela rural de Corrientes en la que una maestra bilingüe, formada según los lineamientos de la propuesta de alfabetización de Borzone y su equipo, lee en voz alta un texto en castellano y alterna castellano y guaraní. Para las autoras, la función central de ese cambio de código es didáctica, porque su objetivo es lograr que todos los niños comprendan el texto, y tiene también una función simbólica, porque legitima al guaraní como lengua de enseñanza.

Las autoras retoman categorías de Borzone et al. (2004) y de Yausaz (2006) para describir esas intervenciones bilingües. Recuperamos aquí las que resultan pertinentes para nuestro análisis: (f) “reformular el texto escrito”, en la que la maestra vuelve a decir oralmente, en guaraní, lo que acaba de leer y lo acerca a lo que ellos ya saben; (g) “comentar metalingüísticamente”, es decir, detenerse en el significado de una palabra o de una frase; (h) “restituir inferencias”, que repone información que el texto deja implícita; y (i) “establecer lazo entre texto e imagen”, que consiste en poner en palabras lo que muestran las ilustraciones para que los niños sigan la trama (*apud* Gandulfo; Rodríguez; Soto, 2012, p. 104-106).

En el análisis que sigue recurrimos a las categorías de Gandulfo, Rodríguez y Soto para describir lo que la intérprete hace con el cuento leído por la docente, y a las de Borzone para describir el modo en que ambas retoman las intervenciones de los niños y las niñas. A ellas sumamos (j) la “dramatización”, un recurso que Borzone (2005, p. 128) observa cuando la maestra representa con el cuerpo el significado de una palabra y aquí la trataremos como una estrategia de mediación en sí misma, por considerarla un método de traducción de palabras que pueden resultar opacas o nuevas para los niños y las niñas en este contexto.

A diferencia del caso analizado por Gandulfo, Rodríguez y Soto (2012), en el nuestro la alternancia entre lenguas no es gestionada por una única docente bilingüe, sino que se distribuye entre una docente que no habla ruso y una intérprete de ruso que aprendió el español por contacto directo en Argentina.

2. El contexto de estudio y la metodología

Los datos que se analizan y discuten en este artículo provienen de una etnografía más amplia realizada en una escuela primaria estatal de la ciudad de Córdoba que denominaremos Manuel Alberti. El trabajo de campo se realizó en 2023 e incluyó la participación en reuniones de organización de un dispositivo de alfabetización de español como lengua segunda destinado a alumnado rusoparlante recién llegado, observaciones de clases y sucesivas etapas de planificación, implementación y registro de audio de las actividades desarrolladas a lo largo de cinco meses de trabajo (Pérez; Ladrón de Guevara, 2026).

El alumnado rusoparlante llegó a la Argentina junto con sus familias y presentaba trayectorias lingüísticas y educativas heterogéneas. Mientras algunos niños y niñas habían

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

cursado varios años de escolaridad en su país de origen y estaban alfabetizados en ruso, otros aún no habían desarrollado plenamente estas habilidades. Si bien no se contaba con un diagnóstico sistemático sobre sus conocimientos de español ni sobre sus trayectorias escolares, se advertían diferencias en el dominio de la lengua de escolarización. Algunos, además, contaban con apoyo particular para el aprendizaje del español fuera de la escuela. Esta heterogeneidad constituía una dimensión relevante del dispositivo de enseñanza y de las interacciones en el aula.

Nuestra condición de integrantes del equipo docente del programa de alfabetización de español lengua segunda y de investigadoras universitarias nos posicionó simultáneamente como participantes y analistas. Desde este doble rol, nos reconocimos como parte activa de una experiencia educativa innovadora para luego recuperar, selectivamente, acontecimientos y discursos significativos del aula que pusimos en diálogo con nuestros marcos conceptuales, nuestras convicciones y con las voces de la intérprete rusa y de los niños y de las niñas participantes. De este modo, este trabajo recupera aportes de la autoetnografía (Ellis; Adams; Bochner, 2015) en tanto enfoque de investigación y de escritura.

El interés por recuperar una actividad específica como la lectura bilingüe no se preocupa sólo por analizar los procesos implicados en la construcción de sentido, sino también por comprender un modo de hacer escuela que desafía las lógicas monolingües imperantes para dar visibilidad a otras formas de interacción pedagógica. Atender de manera pormenorizada una actividad del aula se transforma, así, en un gesto que busca legitimar prácticas de enseñanza plurilingües e interculturales.

Para este estudio se seleccionaron y transcribieron fragmentos relevantes de una clase en la que Celia, profesora de español, realizó la lectura en voz alta del relato “El león y el ratón” y Anna, la intérprete, traducía al ruso para un grupo de ocho niños y niñas rusoparlantes. Esta dinámica de mediación bilingüe se extendió posteriormente a la reconstrucción conjunta del relato a partir de una selección de imágenes. Los participantes, de entre 5 y 7 años, se encontraban atravesando un proceso reciente de inserción en la sociedad argentina y en una institución educativa cuya lengua de enseñanza es el español mientras el ruso constituía la lengua de uso y pertenencía en el ámbito familiar. En suma, su experiencia cotidiana se configuraba en la intersección de distintos espacios sociales y lingüísticos, con demandas y prácticas comunicativas diversificadas.

El análisis conversacional proporciona un marco analítico pertinente para abordar la dimensión situada e interaccional de los procesos de uso y adquisición de segundas lenguas (Masats, 2017). Desde esta perspectiva, el análisis se centró en la organización de los turnos de habla y de las secuencias de interacción, así como en los recursos lingüísticos movilizados para sostener la actividad. En particular, se examinó cómo la docente, la intérprete y el alumnado ruso configuran un sistema de participación específico y cómo, en el desarrollo de la lectura y de la reconstrucción de la fábula, gestionan la alternancia entre español y ruso para construir conjuntamente la comprensión del relato. La organización del análisis sigue la propuesta de Gandulfo et al. (2012) que consiste en caracterizar las funciones de las categorías identificadas seguidas de ejemplos extraídos de la transcripción.

La transcripción, en tanto proceso selectivo y analítico (Ochs, 1979), formó parte de nuestra postura teórica respecto de las lenguas en uso. De este modo, optamos por diferenciar en la codificación el texto leído en voz alta de su traducción al ruso así como las intervenciones en español — de la docente y la intérprete— y en ruso — de la intérprete y de los niños y niñas— orientadas a gestionar la intercomprensión (se pueden observar las convenciones de transcripción al final de este apartado). Este modo de organizar y representar los intercambios se vincula, a su vez, con las decisiones didácticas de la propuesta bilingüe.

En este marco, la narración grupal de relatos tradicionales constituyó una opción metodológica sustentada en criterios didácticos desde una perspectiva bilingüe e intercultural.

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

Las narraciones populares y las fábulas cuentan con versiones adaptadas a diferentes contextos culturales y se caracterizan por una organización regular y una estructura fácilmente reconocible por niños y niñas de distintas procedencias. En cualquiera de sus versiones publicadas, la fábula "El león y el ratón" presenta un esquema narrativo de dos episodios, el león perdona la vida al ratón y el ratón salva al león, que comportan, cada uno, un evento inicial y una serie de acciones de los protagonistas y relaciones causales entre dichas acciones. Como veremos en el análisis, estos componentes de la estructura narrativa son objeto de adaptaciones y negociaciones en el pasaje de una lengua a otra.

La selección de esta fábula se inscribe, además, en un conjunto de relatos centrados en el mundo animal que posibilitan abordar el vocabulario para nombrar y caracterizar a los animales en un contexto cognitivo y discursivo específico. La propuesta didáctica sobre la fábula se organizó como un recorrido progresivo de construcción de la comprensión. Antes de la lectura, se propuso una instancia de interacción destinada a introducir el léxico relevante y a activar conocimientos previos sobre los protagonistas a partir de imágenes del león y del ratón que ilustraban el relato. A continuación, se desarrolló la lectura bilingüe del español al ruso. Dicha lectura fue segmentada según unidades de sentido vinculadas con la construcción progresiva de la trama. Posteriormente, se propuso la reconstrucción oral del relato a partir de imágenes. Finalmente, los niños y niñas resolvieron una actividad de recuperación léxica que solicitaba identificar, entre dos opciones, el personaje que resultaba coherente con la acción enunciada. Esta secuencia didáctica pone de manifiesto nuestras premisas para la enseñanza del español como lengua segunda y se articula con nuestra concepción respecto de los procesos de alfabetización en español como lengua de escolarización.

Convenciones de transcripción	
En la trascripción	**Corresponde a**
Do	docente
In	intérprete
Al-1 / Al-2 / Al-3	alumno o alumna
«Texto leído por la docente»	entre comillas angulares (« »)
Traducción al ruso del texto leído	*letra cursiva*
Intervenciones en ruso de la intérprete y de los niños y las niñas	**letra gruesa**
Intervenciones en español de la docente y de la intérprete	redonda
(Traducción de las intervenciones en ruso)	(paréntesis simples)
((Comentarios de las autoras)):	((dobles paréntesis))

Tabla 1: Convenciones de transcripción

3. Estrategias de mediación durante la lectura bilingüe de la fábula

Tal como hemos señalado anteriormente, el análisis pondrá el foco en la manera en que se ponen en juego los recursos bilingües en la lectura de la fábula y en la reconstrucción

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

del relato en la interacción. Siguiendo a Gandulfo, Rodríguez y Soto (2012, p. 103), partimos de dos consideraciones.

En primer lugar, la alternancia de lenguas atiende principalmente a un interés didáctico que es el de garantizar la comprensión de la fábula. La intérprete propone la traducción oral al ruso de la fábula en español que la docente va leyendo en voz alta. El cambio de código fue anunciado en un momento previo a la lectura cuando la docente advierte a la intérprete "yo voy a ir parando". Esta decisión de mediatizar el contenido de la fábula en dos lenguas define una alternancia que opera a nivel local y discursivo y que se negocia y ajusta en el curso de la interacción. La traducción al ruso se produce de manera espontánea con los recursos lingüísticos de los que dispone la intérprete en el momento, así como con recursos discursivos vinculados con sus experiencias lectoras previas.

En segundo lugar, los registros del trabajo de campo muestran que, en el diseño de la actividad, el ruso tenía más bien un lugar subsidiario, utilizado como recurso de traducción del español para favorecer la comprensión de la fábula. En la práctica, sin embargo, la intérprete moviliza su repertorio bilingüe para mediar entre el discurso de la docente y los niños y las niñas antes, durante y después de la lectura. La alternancia español-ruso se configura, así, como un recurso estructurante de la actividad narrativa y de la construcción compartida de sentidos en la interacción.

El análisis de los intercambios durante la lectura revela las siguientes estrategias de mediación interlingüística:

- **Reformular el texto escrito**: se advierte cuando la intérprete retoma el discurso de la docente y al formularlo en ruso realiza modificaciones y adaptaciones discursivas con el fin de facilitar la comprensión.

Ejemplo 1

Do: «Un día iba un ratón caminando muy distraído. Sin darse cuenta, se subió en el lomo de un león que estaba durmiendo la siesta»
In: *один однажден, мышка гуляла и не смотрела по сторонам, была в облаках и даже не увидела (...) что один лев спал* (Un día, el ratoncito caminaba y no miraba a su alrededor, estaba en las nubes y ni siquiera se dio cuenta de que un león dormía)

En este ejemplo la traducción del adjetivo "distraído", que caracteriza el modo de caminar del ratón, se resuelve en ruso mediante una reformulación descriptiva con dos expresiones: *не смотрела по сторонам* ("no miraba a su alrededor") *у была в облаках*, ("estaba en las nubes"). La primera alude a una conducta observable asociada al estado de distracción; mientras que la segunda recurre a una metáfora convencional que vincula dicho estado con un alejamiento del entorno espacial inmediato. Se trata de una imagen que el ruso y el español expresan de modo análogo, es una metáfora que, incorporada a la lengua, sigue instituyéndose como imagen (Coseriu, 1991, p. 82). Así, la reformulación del adjetivo en español, activa en ruso una serie de imágenes con las que se busca construir una representación accesible y concreta de la escena narrada.

Por otra parte, en la formulación *лев спал* ("un león dormía") se omite la referencia a 'la siesta', un elemento posiblemente menos familiar para los niños y las niñas rusoparlantes. En ambos casos, las reformulaciones permiten reconstruir el episodio narrativo en ruso a partir de recursos lingüísticos y discursivos, disponibles en la lengua de llegada y potencialmente significativos para los niños y las niñas.

Ejemplo 2

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

Do: «Entonces descubrió al ratón y lo atrapó con su inmensa garra»
In: *увидел мышку и* ((gesto con la mano que imita la forma de una garra)) *схватил ее* (vio al ratoncito y lo atrapó)

En este caso, la versión de la intérprete en ruso reformula el texto leído por la docente mediante la condensación del enunciado. Para lograrlo, reemplaza "descubrió" por увидел ("vio") y omite el conector temporal "entonces" y el complemento "con su inmensa garra". A esta última omisión en palabras, sin embargo, la traslada al gesto e imita con la mano la forma de una garra mientras dice схватил ее ("lo atrapó"). La reformulación se combina así con la dramatización, estrategia que analizaremos a continuación, y el contenido del texto se reparte entre la palabra y el cuerpo.

A su vez, observamos que la intérprete se refiere al personaje con la forma diminutiva мышка ("ratoncito") a lo largo de todo el relato. Según información aportada por hablantes de ruso consultados, el uso de formas diminutivas con valor apreciativo es frecuente en los relatos en ruso y en los usos cotidianos. Este dato nos permite identificar la elección léxica de la intérprete que opta por el diminutivo para construir una representación afectiva del personaje.

- **Dramatizar**: la docente o la intérprete representan con la voz y el cuerpo lo que el texto narra.

Ejemplo 3

Do: «El ratón temblaba»
In: *и мышка тряслась* (el ratoncito temblaba) *вот так тряслась* (así temblaba*)* ((realiza movimiento con hombros y brazos y expresión facial)) temblaba, *тряслась*

La intérprete en este tercer ejemplo realiza tres movimientos sucesivos. Primero traduce la oración (и мышка тряслась, "y el ratoncito temblaba"). Luego la dramatiza: dice вот так тряслась ("así temblaba") y acompaña el "así" con movimientos de hombros y brazos y una expresión facial que representan la acción. Por último, nombra el verbo en las dos lenguas: temblaba, тряслась. Con este último movimiento, la atención se desplaza del contenido del relato a la formulación lingüística de la palabra misma, en lo que Bange (1992) denomina doble focalización. La dramatización y la reiteración bilingüe ponen en relación la acción narrada, su representación corporal y las formas léxicas de ambas lenguas.

- **Comentar metalingüísticamente**: la docente y la intérprete se detienen en el significado de una palabra o de una frase.

Ejemplo 4

Do: y colorín colorado este cuento
In: ha terminado
Do: ha terminado
In: *вот это сказки конец, кто слушал молодец* (Este cuento ha terminado, quien escuchó ha hecho muy bien) ((risas)) Tenemos otro dicho. No es traducción directa.
Do: ¿Si? ¿cómo es?
In: Eh ahí terminó el cuento. Es como parecido pero no exacto

En este fragmento, la intérprete completa la fórmula de cierre en español iniciada por la docente y propone luego una fórmula convencional en ruso, ante la cual los niños y las

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

niñas se ríen. La secuencia adquiere, luego, una dimensión metalingüística cuando la intérprete explicita la relación entre ambas expresiones: "tenemos otro dicho. No es traducción directa". Esta observación pone en primer plano la ausencia de una correspondencia directa entre las fórmulas de cierre y da lugar a que la docente le pida que explique esa diferencia. La intérprete ofrece entonces una versión aproximada en español y advierte de nuevo que la equivalencia es solo parcial. Terminado el relato, la atención se desplaza del contenido a las formas de las dos lenguas, otra manifestación de la doble focalización.

Ejemplo 5
Do: «Enseguida comenzó a roer las cuerdas que ataban al león, hasta que logró soltarlo. El león, muy agradecido, le dijo…»
In: Mmm *и тут же* (y enseguida). Roer no sé qué es
Do: morder con los dientes
In: ah, ok
Do: hasta romperla.
In: *и тут же начала мышка кусать эти веревки, которые связывали льва*. (y, acto seguido, el ratoncito comenzó a morder las cuerdas que ataban al león) *Этот сетка она начала ее перекусывать да те до того момента как разорвались они* (comenzó a morderla hasta romperla).

El término "roer" desencadena una secuencia de reflexión metalingüística orientada a resolver la asimetría lingüística entre la docente y la intérprete. Ante el desconocimiento del término, la intérprete interrumpe la traducción para solicitar ayuda explícitamente "roer no sé qué es". La docente responde mediante una reformulación explicativa que desglosa el término explicitando la acción del ratón ("morder con los dientes") y su finalidad mediante un acto de repetición implícita ("hasta romperla"). La secuencia constituye una instancia de construcción del significado en la que la docente proporciona recursos explicativos y la intérprete retoma ese contenido en su reformulación en ruso. La interacción muestra, de este modo, que el comentario metalingüístico no se limita a resolver una dificultad léxica puntual, sino que también expande el significado del término en la formulación en ruso; de modo que la elaboración conjunta del significado se incorpora a la narración bilingüe.

- **Restituir inferencias:** al traducir al ruso la intérprete repone información que el texto deja implícita y que da coherencia al relato.

Ejemplo 6

Do: «Entonces, corrió y encontró al león atrapado en una red que los hombres habían armado para cazarlo»
In: *подбежала туда что смотреть что случилось, мышка, и увидела, что лев был попал сеть. И эту сеть приготовили людей чтобы ... которые охотились на львов чтобы него заплатить и он там отказался на этом сетке* (el ratoncito corrió hacia allí para ver qué sucedía y vio que el león había caído en la red y esa red fue preparada por hombres que cazaban leones para poder venderlo)

En la versión en ruso, la intérprete explicita y desarrolla la situación de peligro a través de la incorporación de información relativa a los responsables de la acción —"hombres que cazaban leones"— y su finalidad —"para poder venderlo". Estos elementos hacen más visible la relación entre la trampa, la caza y el peligro que enfrenta el león. La explicitación

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

contribuye, así, a intensificar el conflicto narrativo y orienta la interpretación de la escena hacia la situación de amenaza en la que se encuentra el personaje.

Para recapitular, el análisis revela que la mediación interlingüística durante la lectura de la fábula se configura como una actividad de reconstrucción y negociación de sentidos desplegada en la interacción entre docente e intérprete. Las estrategias identificadas —reformular el texto escrito, dramatizar, comentar metalingüísticamente, restituir inferencias— movilizan recursos lingüísticos, prosódicos, gestuales que permiten adaptar, explicitar y expandir determinados componentes del relato. También sostienen la participación de los niños y las niñas y la continuidad de la actividad narrativa.

Los fragmentos de clase analizados permiten observar cómo la mediación interlingüística puede co-construirse en la interacción entre docente, intérprete y alumnado. En este proceso lector la alternancia de lenguas contribuiría a la creación de un contexto cognitivo sensible a las particularidades socioculturales de los niños y las niñas rusoparlantes. El repertorio bilingüe aparece, así, como un conjunto dinámico de recursos que se moviliza de manera contingente en función de las necesidades que emergen durante la interacción y que permite articular las lenguas con otros recursos semióticos para construir colectivamente la comprensión del relato. Ahora bien, la mediación no se limita a los intercambios que acompañan la lectura; también se pone en juego cuando los niños y las niñas reconstruyen oralmente la fábula. De eso nos ocuparemos en la siguiente sección.

4. Estrategias de mediación en la reconstrucción de la fábula

En el tercer momento de la actividad, una vez finalizada la lectura, se promovió una conversación orientada a reconstruir colectivamente la historia. Para ello, la docente dirigió la atención de los niños y las niñas hacia una secuencia de imágenes que representaba la siguiente progresión narrativa (Borzone; De Mier, 2017): el ratón pasea distraído; el león lo atrapa; el león queda atrapado en una red y el ratón lo salva. Esta secuencia ofrecía la posibilidad de reconstruir los vínculos entre acciones, estados e intenciones de los protagonistas. En esta instancia las intervenciones de la docente y la intérprete se entrelazaban para sostener y orientar la renarración y, a diferencia de los momentos de lectura en los que predominaba la mediación del español al ruso, durante la renarración esta se orientaba en sentido inverso, del ruso al español: la intérprete retomaba las producciones de los niños y las niñas en su L1 y las traducía al español para hacerlas accesibles a la docente.

Durante la renarración, el andamiaje de la docente y la intérprete siguió una progresión cognitiva: en un primer momento, las intervenciones se centraron en la reconstrucción de los hechos —¿qué pasó?— y, posteriormente, orientaron a los niños y a las niñas hacia la dimensión psicológica, de carácter más interpretativo, vinculada con los móviles de las acciones y estados internos de los personajes —¿por qué actuaron así?, ¿cómo se sintieron?—. De este modo, la conversación avanzó desde la recuperación de la trama hacia la exploración de las motivaciones que permiten dotar de sentido a las acciones.

Los registros de observaciones evidencian que la docente iniciaba el intercambio en español, dirigiendo la atención hacia las imágenes y los acontecimientos del relato. La intérprete, por su parte, no se limitaba a traducir estas intervenciones al ruso, sino que recurría a distintas estrategias de reformulación y ampliación y a preguntas orientadoras que favorecían la participación y la reconstrucción de la historia.

- **Establecer lazo entre texto e imagen**: la docente y la intérprete orientan la atención hacia las ilustraciones y ponen en palabras o piden poner en palabras lo que ellas muestran.

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

Ejemplo 7

Do: Bueno, miren acá estas imágenes
In: **смотрим картинки, что видите? смотрим картинки.** (miramos las imágenes, ¿qué vemos? miramos las imágenes)
Do: miren ahí, acá

En este fragmento, la intérprete retoma la solicitud de la docente e introduce una pregunta específica —"¿qué vemos?"— que focaliza la atención de los niños sobre la apoyatura visual. De este modo, su intervención no se limita a mediar lingüísticamente el discurso en español, sino que organiza la observación hacia elementos clave para la reconstrucción del relato. A diferencia del caso descrito por Gandulfo, Rodríguez y Soto (2012), en el que es la maestra quien explicita la información de las ilustraciones, aquí se invita a los niños a traducir la imagen visual en discurso narrativo oral. Los registros de campo muestran que las imágenes funcionan como estructuradoras de la oralidad: ante la pregunta recurrente de la docente; "Y aquí (...) mirá, ¿qué pasa?", cada niño o niña verbalizaba en lengua rusa lo que veía.

- **Reestructurar y expandir:** la intérprete retoma en español lo que el niño o la niña dijo en ruso, modifica su organización y le agrega información.

Ejemplo 8
Al-1: **мышь была схватили. Лев попался в сеть. Сеть уронилась и они стали друзьями** (el ratón fue capturado. El león cayó atrapado en la red. La red se rompió y ellos se hicieron amigos)
Do:((dirigiéndose a la In)) ¿Qué te contó?
In: En principio dijo que el león está viendo al ratón después el león está atrapado y después lo salva el ratón. El ratón salva al león y después se pusieron amigos
Do: Se hicieron amigos. Muy bien, ¿alguien más se anima a contarla con los dibujos?

El fragmento muestra cómo el niño se apoya en las imágenes y recurre a su L1 para reconstruir de manera global la narración de los episodios clave de la fábula: desde la captura del ratón, el episodio en el que león queda atrapado en la red hasta el desenlace de la amistad entre ambos personajes. La intérprete retoma su intervención y la reformula en español, reorganizando la secuencia desde la perspectiva del león y explicitando las relaciones entre los acontecimientos. Además, incorpora el episodio de la liberación del león. La traducción propone, además, una formulación no convencional para el desenlace —"se pusieron amigos"— entonces la docente, en un movimiento de heterocorrección, yuxtapone la forma esperada en español ("se hicieron amigos"), validando las intervenciones y reforzando la reconstrucción ("Muy bien").

En este intercambio, la alternancia entre lenguas funciona como recurso de mediación para sostener la participación del niño y garantizar la incorporación de las acciones principales a la reconstrucción colectiva. Finalmente, la pregunta de la docente: "¿Alguien más se anima a contarla con los dibujos?", amplía la posibilidad de participación de los demás niños y niñas y habilita a contar la historia en ruso.

En los siguientes ejemplos, las preguntas de la docente ya no se orientan a recuperar qué sucede, sino por qué sucede y cómo se sienten los personajes, es decir, hacia el plano psicológico del relato. La intérprete, por su parte, recupera en español las respuestas que los niños y las niñas formulan en ruso, con ajustes que analizamos en cada caso.

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

- **Preguntar por causas y estados internos:** la docente formula preguntas que piden reponer motivos y emociones de los personajes que el texto no explicita.

Ejemplo 9
Do: chicos, escuchen a Anna, ¿Por qué creen que el león no lo comió?
Al-1: **потому что не был голоден** (porque no tenía hambre)
In: Dice que tal vez no tenía hambre
Al-2: **потому что он пожалел мышку** (porque sintió lástima por el ratoncito)
In: A2 dice que tenía pena
Do: Pena, muy bien. Tenía pena, no tenía hambre.

En este intercambio, la docente pregunta sobre las motivaciones psicológicas del personaje y trasciende el nivel factual de los acontecimientos. Las respuestas de los niños en ruso revelan marcos interpretativos que ponen en tensión dos lógicas narrativas. Mientras A1 propone una explicación basada en necesidades fisiológicas (hambre), que resulta coherente con el mundo natural donde los animales actúan por instinto; A2 ofrece una lectura emocional centrada en sentimientos de compasión hacia el más débil, introduciendo así valores morales humanos en el comportamiento animal, algo propio de este género textual. La intérprete las vuelve a decir en español en estilo indirecto y en la primera introduce una atenuación, “tal vez”, que presenta la respuesta como una hipótesis.

La docente repite la segunda respuesta, la evalúa positivamente (“Pena, muy bien”) y luego retoma las dos en una misma formulación (“Tenía pena, no tenía hambre”), es decir, reestructura e integra ambas inferencias, aunque la evaluación positiva recae sobre la respuesta emocional. Esa preferencia es coherente con el género, en las fábulas generalmente se personifica a los animales y se les atribuyen a sus acciones motivaciones humanas que pueden interpretarse en clave moral.

En el siguiente intercambio se observa una progresión desde la situación del personaje hacia sus estados internos, construida mediante una secuencia de preguntas y estrategias de conversación similares a las que hemos analizado en el ejemplo 9.

Ejemplo 10

Do: y acá, fíjense acá, ¿cómo está el león?
Al-2: **лев попал в сетку** (el león quedó atrapado en la red)
In: En la red
Do: En la red ¿y cómo se siente el león?
Al-3: **он думает чтобы кто то его спас**. **Он боится очень** (él piensa que alguien lo va a salvar. Él tiene mucho miedo)
In: está preocupado y está pensando si alguien lo puede salvar
Do: Ah, muy bien. ¿Y qué dijo acá, Maxim?

En este intercambio, la docente formula primero una pregunta abierta sobre el estado del león ("¿cómo está el león?"). Obtiene inicialmente una respuesta descriptiva sobre la situación física del personaje (“el león quedó atrapado en la red”). Sin embargo, la reformulación inmediata de la pregunta ("¿y cómo se siente el león?") explicita la dimensión emocional que busca activar. La segunda respuesta de A3, en ruso, articula una acción mental (pensar), la esperanza de que alguien lo salve, y una emoción, el miedo. En la versión de la intérprete, sin embargo, el enunciado se modifica: el miedo (“tiene mucho miedo”) se atenúa en preocupación (“está preocupado”) y el deseo de ser salvado se convierte en una duda (“si alguien lo puede salvar”). La docente, que solo accede a la versión en español, evalúa

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

positivamente esa formulación sin disponer de elementos para contrastar con el enunciado original en ruso. El ejemplo muestra que la mediación, al tiempo que hace posible la participación de los niños y las niñas en la conversación, también, en ocasiones, transforma lo que dicen.

Los intercambios analizados en esta sección muestran que la renarración constituye una instancia de construcción colectiva del sentido, en la que las intervenciones de la docente y de la intérprete se articulan para sostener la participación de los niños y las niñas rusoparlantes. La alternancia de lenguas sigue una dirección predominantemente ruso-español, las producciones formuladas por los niños en su L1 son retomadas, reformuladas y reorganizadas por la intérprete para incorporarlas, con reestructuraciones y matices, a la conversación en español.

Las estrategias identificadas acompañan, a su vez, un desplazamiento desde la recuperación de los acontecimientos hacia la interpretación de causas, motivaciones y estados internos de los personajes. Que niños y niñas con escaso o nulo conocimiento del español logren inferir motivaciones y emociones que el texto no explicita sugiere que la mediación bilingüe durante la lectura les dio acceso al relato y contribuyó a construir el contexto cognitivo compartido sobre el que se apoya la reconstrucción. Al mismo tiempo, al incorporar la L1 a la conversación como una vía legítima de participación, estas prácticas reconocen el repertorio lingüístico del alumnado. Estas observaciones aportan a la discusión sobre la mediación como recurso didáctico que aprovecha las lenguas en contacto en el aprendizaje del español como lengua segunda.

5. Discusión de los datos analizados

El proceso de análisis efectuado abre la discusión respecto de dos dimensiones. Por un lado, el estatus de las lenguas en contacto en la lectura y comprensión de la fábula y, por otro, los roles de la docente y de la intérprete en la mediación bilingüe.

En relación con la primera dimensión, la habilitación del ruso como recurso didáctico y como lengua de comunicación en el aula otorgó un estatus legítimo a la lengua familiar de los niños y niñas. En los ejemplos analizados, la L1 es el medio a través del cual despliegan competencias narrativas. Los niños y las niñas organizan secuencias temporales, establecen relaciones causales y elaboran interpretaciones sobre los estados internos de los personajes. Estas producciones muestran que los niños y las niñas cuentan con conocimientos narrativos e interpretativos que no dependen de su dominio del español y que pueden servir de punto de apoyo para nuevos aprendizajes lingüísticos y discursivos. Desde esta perspectiva, el recurso a la L1 no aparece como un obstáculo, sino como una condición para la participación. En este sentido, lo observado permite interpelar representaciones que conciben el uso de la L1 como interferencia para el aprendizaje de la lengua de escolarización. Los significados y valores que los participantes de la clase observada atribuyen a la lengua del repertorio de los niños y niñas y a sus usos como recursos para la interacción suponen un desafío para estructuras institucionales que resisten a la presencia de otras lenguas en las aulas.

La alternancia entre el español y el ruso en la lectura y en la reconstrucción de la fábula obedeció principalmente a finalidades didácticas, es decir para facilitar la comprensión y sostener la construcción compartida de significados. La distribución de las lenguas en estas dos instancias evidencia funciones específicas para cada una. Por un lado, el español es la lengua del texto leído, de la organización de la interacción en la narración puesto que es la docente quien inicia las intervenciones y es, además, la lengua que permite a la docente acceder a las producciones de los niños y niñas. Por otro lado, el ruso, además de constituir la lengua de expresión de los niños y las niñas, funciona como un recurso central para sostener su atención y participación y para desplegar, como afirmamos anteriormente, sus

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

competencias narrativas e interpretativas. Su uso no se limita a facilitar la comprensión, también resulta clave para construir la narración desde formas de expresión y modos de contar vinculados con las experiencias lingüísticas y culturales de los niños rusoparlantes.

Respecto de los roles docentes, el análisis muestra una dinámica de colaboración que parte, inicialmente, de una distribución de funciones en la que la docente conduce la lectura y gestiona la interacción y la intérprete traduce al ruso lo que la docente va diciendo. Esta delimitación deja entrever la visión de un rol subsidiario de la lengua rusa que tensiona con la centralidad que asume en la lectura y comprensión del relato. En los ejemplos analizados, la intérprete lejos de limitarse a una función traductora al mediar entre ambas lenguas, toma decisiones didácticas que impactan en los procesos de comprensión. Las reformulaciones del texto escrito por las que opta, la dramatización de términos como "temblaba", el uso de gestos para representar "garra" y la articulación entre imágenes y narración no constituyen un complemento accidental, sino una característica estructural de la mediación bilingüe. Al hacer visibles, corporizar o representar acciones, objetos, estados y relaciones que pueden resultar lingüísticamente opacos para los niños y niñas, estos recursos multimodales contribuyen a establecer conexiones entre las formas lingüísticas y los conceptos que estas evocan.

Por último, los datos analizados advierten que la asimetría en los repertorios lingüísticos de los participantes incide en los roles y en las formas de interacción. El desconocimiento del ruso por parte de la docente limita sus posibilidades para verificar la comprensión de los niños y las niñas y advertir las adaptaciones semánticas que realiza la intérprete en la etapa de reconstrucción del relato. Los roles de la docente y la intérprete cambian según la experticia, o no, en el uso de las lenguas y esa asimetría da lugar a negociaciones y ajustes en las formas lingüísticas. Los comentarios metalingüísticos para evidenciar el contraste entre formas de cierre del relato en ruso y español así como las explicaciones orientadas a resolver dificultades léxicas ponen de relieve el carácter negociado de la construcción del relato. En conjunto, el análisis permite comprender la mediación bilingüe como una práctica situada en la que se articulan recursos lingüísticos, culturales y multimodales, y en la que las funciones de los participantes se redefinen en el curso de la interacción.

6. Conclusiones

En este trabajo nos propusimos describir y analizar las estrategias bilingües desplegadas durante la lectura de una fábula en un aula de español como lengua segunda con niños y niñas de origen ruso en una escuela primaria de Córdoba. Para ello, pusimos en diálogo aportes teóricos y metodológicos de la sociolingüística interaccional y de la psicología cognitiva del aprendizaje. Desde esta convergencia de perspectivas, el análisis atendió tanto a la traducción realizada por la intérprete a partir de la lectura de la docente como a la posterior reconstrucción colaborativa del relato.

Los resultados muestran que la lengua rusa, inicialmente incorporada como recurso de apoyo para favorecer la comprensión de la fábula, adquirió una función pedagógica más amplia y compleja. Las estrategias de mediación identificadas —reformular el texto escrito, dramatizar, comentar metalingüísticamente, restituir inferencias, reestructurar y expandir, establecer lazos entre texto e imagen, preguntar por causas y estados internos — actuaron de manera articulada, movilizando dimensiones didácticas, cognitivas, lingüísticas y culturales. Asimismo, la integración de recursos verbales, gestuales y visuales configuró una mediación multimodal que trasciende una concepción de traducción entendida como mera transferencia de significados entre códigos lingüísticos.

El modo de presentar el relato y de gestionar las lenguas en la actividad de lectura pone en cuestión las lógicas monolingües que tienden a considerar las lenguas de origen del

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

alumnado migrante como obstáculos, fuentes de interferencia o como recursos que deben quedar relegados al ámbito familiar. En su lugar, la gestión bilingüe observada propuso una práctica pedagógica que legitima la traducción como recurso didáctico valioso, reconoce las competencias previas en L1 como capital cognitivo transferible, integra la mediación intercultural como práctica específica y promueve la colaboración entre docentes y mediadores lingüísticos. Estos principios, sostenidos por la didáctica del plurilingüismo, se revelan como auxiliares fundamentales para prácticas de alfabetización verdaderamente inclusivas.

Los resultados aquí expuestos plantean algunos interrogantes acerca de las condiciones institucionales y las políticas lingüísticas que hacen posibles estas prácticas. Si bien la experiencia analizada se desarrolló en el marco de una clase de español como lengua segunda para niños y niñas rusoparlantes, las estrategias bilingües movilizadas pueden ofrecer pistas para explorar su pertinencia en las aulas comunes, en las que estudiantes con diferentes repertorios lingüísticos comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otras lenguas de migración contemporánea y examinar el desarrollo de estrategias bilingües en la construcción de saberes disciplinares en contexto escolar.

Desde esta perspectiva situada, la asunción de una postura bi-plurilingüe en las aulas interpela las prácticas institucionales tradicionales de la escuela y pone de relieve dos aspectos centrales con escasa presencia en las agendas de las políticas lingüísticas y educativas. El primero concierne a la formación docente inicial y continua para la enseñanza en contextos bi-plurilingües, lo que implica considerar el bilingüismo no solo como contexto, sino también como recurso para el aprendizaje y como enfoque pedagógico. El segundo refiere al reconocimiento del español como lengua segunda en los programas de alfabetización dirigidos a estudiantes no hispanohablantes en Argentina. Atender estas dos dimensiones supone avanzar hacia condiciones pedagógicas e institucionales que reconozcan y aprovechen la diversidad lingüística como parte constitutiva de las aulas.

Referências bibliográficas

ALEGRE, T. D.; GANDULFO, C. “Hablan en bilingüe”: repertorios lingüísticos guaraní-castellano en Corrientes, Argentina. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 13, p. 1-25, 2020. DOI https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.hbrl. Acesso em: 20 out. 2026.

BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). **Acquisition et interaction en langue étrangère**, [Paris], n. 1, p. 53-85, 1992. Disponível em: https://journals.openedition.org/aile/4875. Acesso em: 2 out. 2026.

BORZONE, A. M. Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido. **Revista Mexicana de Psicología**, México, D. F., v. 22, n. 1, p. 121-135, 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020643012.pdf. Acesso em: 2 out. 2026.

BORZONE, A. M.; DE MIER, V. **Klofky y sus amigos exploran el mundo 1**: programa para el desarrollo socio-emocional, lingüístico y cognitivo infantil. Buenos Aires: Akadia, 2017.

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

BORZONE, A. M.; MANRIQUE, M. S. El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes. **Lenguaje**, [Cali], v. 38, n. 1, p. 65-93, 2010. DOI https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i1.4902. Acesso em: 2 out. 2026.

COOK-GUMPERZ, J. (ed.). **The Social Construction of Literacy**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

COSERIU, E. La creación metafórica en el lenguaje. *In*: COSERIU, E. **El hombre y su lenguaje**: estudios de teoría y metodología lingüística. 2. ed. Madrid: Gredos, 1991. p. 66-102.

COSTE, D.; CAVALLI, M. **Éducation, mobilité, altérité**: les fonctions de médiation de l'école. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2015. Disponível em: https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef. Acesso em: 2 out. 2026.

CREESE, A. **Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoetnografía: un panorama. **Astrolabio Nueva Época**, Córdoba, n. 14, p. 249-273, 2015. DOI https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626. Acesso em: 2 out. 2026.

GAJO, L. Des arguments monolingues pour une éducation plurilingue ? **La Lettre de l'AIRDF**, [S. l.], n. 70, p. 24-30, 2022. DOI https://doi.org/10.3406/airdf.2022.2429. Acesso em: 2 out. 2026.

GANDULFO, C.; RODRÍGUEZ, M.; SOTO, O. Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes. In: UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. (ed.). **Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina.** Buenos Aires: GREIP, 2012. p. 99-108. Disponível em: https://repositorio.unne.edu.ar/bitstreams/330f522a-957e-4201-9e43-e92f743278ee/download. Acesso em: 7 out. 2026.

LEMKE, C. K.; UNAMUNO, V. Prácticas plurilingües para enseñar y aprender español en contextos migrantes e indígenas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1520-1538, 2016. DOI https://doi.org/10.14393/DL27-v10n4a2016-15. Acesso em: 2 out. 2026.

LÜDI, G.; PY, B. To be or not to be… a plurilingual speaker. **International Journal of Multilingualism**, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 154-167, 2009. DOI https://doi.org/10.1080/14790710902846715. Acesso em: 20 out. 2026.

MASATS, D. L'anàlisi de la conversa al servei de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües (CA-for-SLA). *In*: MOORE, E.; DOOLY, M. (ed.). **Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe**. Dublin: Research-publishing.net, 2017. p. 293-320. DOI https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.632. Acesso em: 2 out. 2026.

MATTHEY, M. **Apprentissage d'une langue et interaction verbale**: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue. 2e éd. Bern: Peter Lang, 2003.

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

NUSSBAUM, L. De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. *In*: UNAMUNO, V.; MALDONADO, A. (ed.). **Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina**. Buenos Aires: GREIP, 2012. p. 273-280.

OCHS, E. Transcription as theory. *In*: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (ed.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

PÉREZ, A. C. **La integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares**: etnografía del plurilingüismo en una escuela secundaria pública Bachiller en Lenguas de la ciudad Córdoba. 2022. Tese (Doutorado em Ciencias del Lenguaje con mención en Lingüística Aplicada) - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2022. Disponível em: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546284. Acesso em: 2 out. 2026.

PÉREZ, A. C.; LADRÓN DE GUEVARA, G. Políticas lingüísticas del español como lengua segunda: el caso del dispositivo de alfabetización de niños y niñas rusoparlantes en una escuela primaria de Córdoba. **Signo y Seña**, Buenos Aires, n. 49, p. 82-105, 2026. DOI https://doi.org/10.34096/sys.n49.17988. Acesso em: 2 out. 2026.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. 23. ed. Madrid: RAE, 2014. Disponível em: https://dle.rae.es/nube. Acesso em: 12 out. 2026.

SLOVAR' russkogo iazyka: v 4 t. Rossiiskaia akademiia nauk, Institut lingvisticheskikh issledovanii; pod red. A. P. Evgen'evoi. 4. ed. Moskva: Russkii iazyk; Poligrafresursy, 1999. v. 1. Disponível em: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/03/ma117823.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

UNAMUNO, V. La construcción interaccional de espacios de enseñanza-aprendizaje del español/castellano como L2 en contexto indígena. **Quintú Quimün**: revista de lingüística, General Roca, n. 5, Q050, 2021. Disponível em: https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/3193. Acesso em: 2 out. 2026.

VALDÉS-SÁNCHEZ, L. **Estudi de la col·laboració discursiva en l'ensenyament integrat de les ciències i l'anglès a l'aula d'educació primària**: la docència compartida com a eina per promoure el diàleg disciplinar. 2016. 1003 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2016. Disponível em: https://hdl.handle.net/10803/400387. Acesso em: 2 out. 2026.

Declaração de contribuição dos autores

Ana Cecilia Pérez: Conceituação. Análise formal. Aquisição de financiamento. Investigação. Metodologia. Administração do projeto.Supervisão. Escrita – revisão e edição

Guadalupe Ladrón de Guevara: Conceituação. Análise formal. Investigação. Metodologia. Escrita – revisão e edição

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse.

SciELO Preprints - Este documento es un preprint y su situación actual está disponible en: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18625

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Declaração de Aprovação do Comitê de Ética

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto “Prácticas educativas plurilingües y pluriletradas, interacción y cognición” (PIDTA Consolidar 2023–2027), avaliado e aprovado pela Secretaría de Ciencia y Tecnología da Universidad Nacional de Córdoba (Resolução SeCyT-UNC nº 258/2023). A realização do estudo foi autorizada pela direção da escola e pelo Ministério de Educación da Província de Córdoba. A identidade dos participantes foi preservada mediante o uso de pseudônimos e códigos, e a instituição é designada por um nome fictício.

Declaração de uso de IA

Durante a elaboração deste manuscrito, as autoras utilizaram as ferramentas ChatGPT (OpenAI) e Claude (modelo Claude Opus 5.5, Anthropic) na etapa de revisão final com o objetivo de verificação de erros, ortografia e pontuação do texto, bem como revisão da bibliografia (correspondência entre as citações no texto e a lista de referências, adequação da formatação), aplicadas a todas as seções, exceto aos exemplos analisados. Após o uso da ferramenta, as autoras validaram, revisaram e editaram criticamente todo o conteúdo, assumindo total e integral responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito.

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia Creative Commons CC-BY.
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.