

Autoras:

Rusell, Gabriela Susana

Pahud, María Fernanda

Humpiri Oyhenart, Laura

De Panis, Eleonora Rosa

López Ordovini, Cecilia

Mantegazza, María Eugenia

Taller de alfabetización inicial en español escrito para adultos Sordos

Experiencia interinstitucional y material para el docente

PEIS 04-0919 “Alfabetización en español escrito para personas Sordas”
y PROICO 0403-20 “La Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas
de la Universidad Nacional de San Luis: formación docente, saberes pedagógicos
y dispositivos para la educación inclusiva”

Autoras

Rusell, Gabriela Susana
Pahud, María Fernanda
Humpiri Oyhenart, Laura
De Panis, Eleonora Rosa
López Ordovini, Cecilia
Mantegazza, María Eugenia

Diseño y maquetación

Arias, Andrea Silvana
Silvera, Luz Rocío
Olivero, Brisa Anahí

Contacto

fernandapahud@gmail.com

Taller de alfabetización inicial en español escrito para personas sordas / Gabriela Susana Rusell... [et al.] - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2024. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-419-7

1. Discapacidad Auditiva. 2. Alfabetización. I. Rusell, Gabriela Susana
CDD 370

ISBN 978-987-733-419-7



Dedicamos este libro a nuestros estudiantes Sordos: a los que fueron, a los que son y a los que vendrán. Porque creemos que otras posibilidades se les abrirán de la mano del dominio de la lengua escrita y nos reúne el desafío de encontrar el modo de enseñarla.

Agradecemos

A nuestras familias: a nuestros hijos y a nuestros amores, por acompañarnos y sostenernos en este proyecto.

A la Facultad de Ciencias Humanas y a la Universidad Nacional de San Luis, que a través de diferentes espacios y proyectos nos “alojó” para poder concretar esta propuesta.

A nuestras compañeras y colegas que formaron parte de los distintos tramos de este recorrido, por sus aportes y compromiso.

A Gabriela, cuyo saber y experticia nos guiaron.

A Silvana, Luz y Brisa, quienes con su creatividad e infinita paciencia convirtieron en imágenes nuestras ideas.

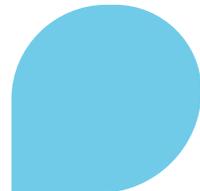
Laura, Loli, Ceci, Maru y Fer.

*Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente.
Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea.
Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada.
Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa
ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el
fatalismo.*

Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza, 2008.

INDICE

| | | |
|---|---|----------|
|  | Prólogo. _____ | pág. 1 |
| | Autora: Cavallero, Claudia Mabel | |
|  | Capítulo 1 La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en personas sordas. _____ | pág. 3 |
| | Autora: Rusell, Gabriela Susana | |
|  | Capítulo 2 Propuesta de alfabetización inicial para adultos Sordos. Reconstruyendo la experiencia inter-institucional. _____ | pág. 28 |
| | Autora: Pahud, María Fernanda | |
|  | Capítulo 3 Material para el docente _____ | pág. 48 |
| | Autoras: Humpiri Oyhenart, Laura; De Panis, Eleonora Rosa; López Ordovini, Cecilia; Pahud, María Fernanda; Mantegazza, María Eugenia | |
| | 3.1 Unidad 1 _____ | pág. 58 |
| | 3.2 Unidad 2 _____ | pág. 86 |
| | 3.3 Unidad 3 _____ | pág. 110 |
| | 3.4 Unidad 4 _____ | pág. 128 |
| | 3.5 Unidad 5 _____ | pág. 142 |
| | Glosario visual y lingüístico _____ | pág. 164 |
| | Anexo conjugaciones verbales _____ | pág. 187 |
| | Referencias bibliográficas _____ | pág. 192 |



PRÓLOGO

La obra que en esta ocasión tengo el agrado de presentar nace a partir de la inquietud de un grupo de docentes a cargo de estudiantes Sordos de la ciudad capital de San Luis quienes se sintieron interpelados ante la situación por la que atraviesa muchos de jóvenes y adultos Sordos en relación a sus procesos de alfabetización.

Desde sus experiencias en el campo han podido identificar un alto porcentaje de dichos estudiantes que egresan del sistema educativo con un dominio limitado del español escrito, es decir, sin poder producir e interpretar de manera autónoma los textos escritos que circulan socialmente.

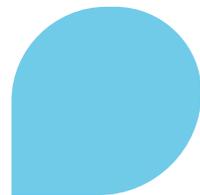
Estas dificultades, sin lugar a dudas, operan como barreras en todos los órdenes de su vida, interfiriendo no sólo en los logros académicos sino en sus capacidades de autonomía y autodeterminación. Pensemos que la lectura y la escritura, como prácticas sociales vitales, objetos de reflexión y acción, se vuelven saberes fundamentales para cualquier persona.

En este sentido, es responsabilidad de todo educador buscar las herramientas y estrategias para *enseñar a leer y escribir*, creando las condiciones para que todos aprendan, introduciéndolos en la cultura escrita, para dar respuesta a la problemática planteada y de esta manera incrementar los niveles de inclusión de las personas Sordas.

En este contexto es que se da origen al presente E-Book, que comenzó a gestarse a partir del taller propuesto en el marco del Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) N° 04-0919: *Alfabetización en español escrito para personas Sordas*, conjuntamente con el Proyecto de Investigación Consolidado 04-0320: *La Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: formación docente, saberes pedagógicos y dispositivos para la educación inclusiva*.

Puntualmente, desde la Línea 2 denominada *La Accesibilidad académica en el nivel superior: dispositivos que promueven la educación inclusiva en las carreras de la FCH de la UNSL*, se desarrollaron diferentes acciones que concluyeron con la edición de esta obra.

La misma reúne el trabajo y el compromiso de un equipo de profesionales que inicialmente generaron un espacio de formación y capacitación interinstitucional acerca de la alfabetización en español escrito para personas Sordas, desde el enfoque de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, que estuvo a cargo de especialistas en la temática. A partir de esta actividad, el equipo despliega una propuesta desafiante: ofrecer un *taller de alfabetización inicial para adultos Sordos* que no se encontraban transitando instancias de educación formal. Llevarlo adelante generó la necesidad de diseñar, elaborar e implementar recursos y específicos, que se transformaron en un dossier que acompañó la tarea de enseñanza en cada uno de los encuentros.



Son precisamente estos materiales los que dan contenido a este E-book que tiene como destinatarios fundamentales a todos los docentes interesados en trabajar el proceso de alfabetización en español escrito de personas sordas.

A lo largo de sus páginas, las autoras nos invitan a recorrer este material que está acompañado de explicaciones teóricas y metodológicas que orientan al docente en el desarrollo del proceso de enseñanza.

Cada una de las estrategias didácticas propuestas ha sido diseñada a partir de la modalidad visual como canal fundamental de acceso al conocimiento de las personas Sordas, basadas en la centralidad de la imagen, el color y el espacio, como elementos esenciales.

Se realizan, además, sugerencias para hacer ajustes en función de las necesidades del grupo destinatario y las características del contexto.

La obra en su totalidad es un aporte valioso al campo de la educación de las personas Sordas, fundamentalmente a los procesos de alfabetización, en tanto herramienta que los instrumenta para incluirse en todos los ámbitos de la sociedad. En ella queda reflejado la relevancia del trabajo en red con instituciones de la comunidad y el compromiso de la Universidad pública para generar espacios y propuestas que contribuyan a dar respuestas a las problemáticas sociales.

Esp. Claudia Mabel Cavallero

Directora del Proyecto de Investigación Consolidado 04-0320

*“La Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas
de la Universidad Nacional de San Luis:
formación docente, saberes pedagógicos y
dispositivos para la educación inclusiva”*

San Luis, octubre de 2024.



Capítulo 1

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en personas sordas



Rusell, Gabriela Susana

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en personas sordas

Gabriela S. Rusell¹

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ)

¿Qué temas vamos a abordar en este capítulo?

En estas páginas nos ocuparemos de un tema que preocupa a gran parte de la comunidad educativa de los distintos niveles: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura a personas sordas.

Si bien se trata de una historia con vaivenes entre distintas opciones metodológicas, los cambios no suelen impactar en los resultados, que siguen siendo muy desalentadores en distintos países, con lenguas diferentes.

El análisis de esta situación conlleva a la revisión de propuestas y a hacer ajustes en forma permanente, sobre todo para rastrear la raíz del problema y así plantear formas alternativas para un mejor abordaje. Entre otras posibilidades, esto puede lograrse cuando se incorporan conocimientos de distintos campos, que ya tienen desarrollos sobre situaciones análogas en las cuales referenciarse. En este caso, establecer analogías entre estudiantes sordos y estudiantes de distintas lenguas es el corazón de esta propuesta, que presenta el gran desafío de ver qué cuestiones se pueden extrapolar del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y qué condiciones específicas hay que determinar, con el objetivo de atender a las necesidades lingüísticas de las personas sordas.

Para este recorrido que vamos a emprender, organizamos el itinerario de la siguiente manera. En un primer apartado haremos una presentación de la temática, identificando la relevancia del tema en la actualidad. En segundo lugar, identificaremos cuál es, a nuestro entender, la raíz del problema para, en un tercer bloque, ver los modelos educativos específicos. Llegado a este punto, desarrollaremos nuestra propuesta, con ejemplos que permitan ir mostrando el modo en que se articula en el aula una enseñanza desde enfoques de lenguas segundas y extranjeras. ¿Comenzamos?

1 Gabriela Rusell es doctora en Intervención en el Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid. Es Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid. Es Licenciada y Profesora en Letras de la UBA. Es profesora en universidades nacionales y en institutos terciarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en grado y posgrado. Actualmente es asesora del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el área de Lengua en los distintos niveles educativos. Su campo de especialidad es la enseñanza de aspectos gramaticales vinculados con la sintaxis y el léxico a estudiantes sordos desde enfoques metodológicos de ELSE.

1 - Contextualización de la temática

Leer y escribir en el mundo actual

La lectura y la escritura son habilidades que desempeñan un papel vital en el desarrollo personal, social, académico y laboral de cualquier individuo. En la actualidad, acceder al mundo letrado es tener una opción de ejercer ciudadanía de modo más pleno, sobre todo en sociedades en donde, además, la tecnología juega un rol preponderante que exige no solo una alfabetización convencional sino, sumada a esta, una alfabetización digital.

Sin embargo, para las personas sordas estos aprendizajes suelen resultar particularmente desafiantes debido a la barrera comunicativa que presenta la ausencia de audición.

Esto hace que la enseñanza de la lectura y la escritura a personas sordas sea un aspecto crucial en su educación y en sus posibilidades de participación efectiva en la vida social, en su trayectoria académica, en el mundo laboral.

La lectura y la escritura como vehículos de comunicación

Como vamos a ver más adelante, la lengua de señas es una lengua que las personas sordas adquieren con facilidad y les permite transmitir cualquier contenido, del mismo modo que sucede con las lenguas orales en las personas oyentes. Sin embargo, la lengua de señas no suele ser muy hablada ni está muy extendida entre las personas oyentes e incluso tampoco es muy numerosa la cantidad de intérpretes de las lenguas de señas, que puedan garantizar la comunicación mediada entre la comunidad sorda y los oyentes.

Por su parte, no todas las personas sordas logran un buen dominio de la lengua oral que circula en su entorno. Justamente, las dificultades auditivas dificultan el proceso de adquisición normal de la lengua oral y los tratamientos de rehabilitación fonoaudiológicos no siempre logran tener resultados efectivos.

En este contexto, la lectura y la escritura -que son dos actividades eminentemente visuales y no auditivas- permiten a las personas sordas acceder a una vasta cantidad de información, ya sea a través de libros u otros materiales impresos, internet u otros medios, además de vehiculizar un modo de comunicación frecuente. Esta habilidad empodera a los individuos, facilitando la comprensión de su entorno y proporcionando las herramientas necesarias para participar de la sociedad contemporánea. La lectura se convierte en una puerta de entrada al conocimiento, mientras que la escritura les brinda la capacidad de expresarse y comunicar sus ideas y sentimientos y poder hacerlo con la comunidad oyente con la que interactúan en forma autónoma e independiente.

Por su parte, la escritura ofrece a las personas sordas un medio para expresar sus pensamientos, emociones y experiencias de manera única. A través de la práctica de la escritura, se fomenta la creatividad y la individualidad, elementos esenciales para el desarrollo de una identidad sólida. La alfabetización permite que las personas sordas relaten su propia historia, fomentando la autoestima y la autoexpresión, más allá de la posibilidad efectiva que existe que lo hagan mediante otro tipo de lenguajes: gráficos, audiovisuales o a través de la lengua de señas.

La lectura y la escritura son, además, herramientas que favorecen el desarrollo cognitivo. Estas habilidades fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis. Al aprender a leer y escribir, las personas también desarrollan habilidades lógicas y creativas que son beneficiosas en todos los aspectos de la vida.

De más está recordar que la lectura y escritura son competencias básicas requeridas en la enseñanza formal y en el mercado laboral. Sin estas habilidades, cualquier persona enfrenta dificultades significativas para avanzar en su educación y su desempeño profesional. Enseñar a leer y escribir no solo abre puertas a oportunidades educativas, sino que también aumenta la empleabilidad y el acceso a mejores condiciones de vida.

Todas estas razones obligan a una revisión permanente de los enfoques y metodologías que se utilizan para enseñar a leer y escribir a personas sordas, con el objetivo de que se adecuen a sus necesidades lingüísticas y de procesamiento específicas para obtener mejores resultados. La alfabetización es un derecho fundamental y un área en la que debemos trabajar para garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de sus habilidades auditivas. Al dedicar tiempo y recursos a la enseñanza de la lectura y la escritura, contribuimos en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Los resultados

En la actualidad, el tema de las dificultades de lectura y escritura sigue siendo un tema pendiente de resolución en los distintos niveles educativos y también en países en donde se hablan lenguas muy distintas y se llevan adelante proyectos educativos disímiles.

Al relevar la bibliografía específica para español, de hecho, la lectura y la escritura es desde hace años, y continúa siendo, uno de los principales desafíos educativos (Augusto, Alegría y Martínez de Antoñana, 2002; Figueroa y Lissi, 2005; Ruíz Linares, 2009; Herrera, 2009; Domínguez y Leybaert, 2014; Carrero, 2017; González y Domínguez, 2018, entre otros).

Como se señala en Figueroa y Lissi (2005), numerosos estudios revelan que, en promedio, los sordos adultos presentan un nivel lector que no sobrepasa el equivalente a un cuarto grado de enseñanza primaria. Por su parte, Marschark y otros (2018) sostienen que las pruebas de rendimiento en la lectura no han mejorado desde hace más de 30 años y que esto se corrobora con las puntuaciones significativamente más bajas que reciben los estudiantes sordos respecto de sus pares oyentes, en mediciones con pruebas estandarizadas. Alegría y Domínguez (2009), en la misma línea, sostienen que hay un desfase de 2 o 3 años entre lo que los niños oyentes logran en un año y lo que precisa un alumno sordo para alcanzar ese mismo objetivo.

En particular, Szterman y Friedman (2014) plantean que son las estructuras complejas las que presentan mayores dificultades de comprensión dado que, como sostiene Miller (2013) las personas sordas suelen contar con pocos conocimientos sintácticos desarrollados acerca de la lengua en que leen y escriben. En la misma línea, Barajas, González-Cuenta y Carrero (2016) sostienen que existe una correlación significativa entre las posibilidades de comprensión y los conocimientos gramaticales de las personas sordas.

En las investigaciones sobre escritura, la mayoría de los estudios (Freitas, 2020; Herrera y De la Paz, 2017; Rusell y Lapenda, 2012; Lissi y otros, 2010) coinciden en que las dificultades en escritura son aún mayores que en la lectura. Esto se debe a que las características propias del proceso de producción de textos imponen mayores conocimientos sobre sintaxis y vocabulario. En contrapartida, la comprensión de textos puede llevarse adelante mediante la inferencia a partir de distintas claves semánticas de los textos. Pero esto no puede darse de igual modo en la escritura. Frente al poco dominio de la sintaxis propia del español, muchas veces se transfieren contenidos de la lengua de señas que generan más dificultades en la producción dada las diferencias gramaticales entre las lenguas de señas del mundo y las lenguas orales de los respectivos países.

Según los últimos datos publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), más del 5% de la población mundial (430 millones de personas) padece una pérdida de audición discapacitante y requiere rehabilitación (entre ellos 34 millones de niños). Se estima que para 2050 esa cifra podría superar los 700 millones (una de cada diez personas).

2 - La identificación del problema

La adquisición de la lengua, madre de todas las batallas

Las personas sordas suelen tener dificultades para dominar la lengua oral que circula en su entorno, hecho que afecta su capacidad para aprender a leer y escribir.

Estas dificultades son el resultado de múltiples factores, incluyendo la falta de acceso temprano a la lengua, peculiaridades en el aprendizaje de lenguas orales y la relación entre la lengua de señas y la lengua escrita. En este marco, es preciso hacer una revisión sobre las principales teorías de adquisición del lenguaje que dan cuenta del origen de este déficit lingüístico que, como veremos, no resulta una barrera infranqueable, siempre y cuando se revisen las propuestas educativas en forma integral.

Cuando decimos que gran parte del problema radica en un déficit lingüístico anterior al aprendizaje de la lectura y escritura, se debe a que hay una barrera en la adquisición que es preciso tener en cuenta. Para ello, es necesario revisar las distintas corrientes teóricas acerca de cómo se adquieren las lenguas para así poder rastrear gran parte del origen de estas dificultades.

Distintas teorías, un mismo problema

La adquisición de las lenguas ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas. Dos de las más influyentes son las teorías de Burrhus Frederic Skinner y de Noam Chomsky y, quienes propusieron enfoques radicalmente diferentes sobre cómo los seres humanos llegan a dominar la lengua que se habla en su entorno. Si bien son muy diferentes, como veremos, tienen un punto en común que es crucial para el tema que estamos tratando.

Teoría de Skinner: el conductismo

Según B.F. Skinner, los niños aprenden a hablar del mismo modo en que realizan cualquier otro aprendizaje: a través de procesos de condicionamiento operante. Los aspectos clave de su teoría radican en que los niños imitan las producciones de los adultos y reciben un refuerzo positivo o negativo según como sean sus producciones. Esta imitación es una forma de aprendizaje observacional. Cuando un niño pronuncia correctamente una palabra o constructo lingüístico, recibe una respuesta positiva de su entorno (alabanzas, atención), lo que aumenta la probabilidad de que repita esa conducta. Este refuerzo es imprescindible para garantizar la conducta. Si esa emisión no es la esperable, los adultos suelen no reforzarla, lo cual llevaría al niño a desistir de su uso.

La dupla *repetición por imitación y refuerzo* de ciertos sonidos y palabras conducen al condicionamiento del lenguaje, donde los niños asocian palabras y frases con significados y contextos.

Teoría de Chomsky: La Gramática Generativa

Esta teoría polemiza con las teorías conductistas de Skinner. Según Chomsky, no es posible que el niño aprenda la lengua por imitación cuando es capaz de producir emisiones que nunca antes escuchó y muchas de las producciones que escuchó son muy erráticas, inentendibles para él o incompletas. Chomsky sostiene que todos los niños, independientemente del lugar en el que vivan, adquieren una lengua en más o menos un mismo período de tiempo y que esto no puede deberse únicamente a procesos de imitación.

Este investigador es conocido por su teoría de la gramática generativa, que sostiene que los seres humanos nacen con una capacidad innata para aprender lenguas. Según Chomsky, existe un *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (LAD, por sus siglas en inglés) que permite a los niños adquirir el lenguaje de manera natural y rápida. Este enfoque se basa en los siguientes fundamentos:

Los seres humanos tienen una estructura biológica desde el nacimiento que es específica para aprender lenguas. Dentro de esa estructura, se puede ver que los niños vienen dotados de una gramática universal que les permite aprender una o varias lenguas, incluso con gramáticas muy diferentes. Según estos postulados, de acuerdo a los estímulos que reciba de una lengua en particular, se adquiere la gramática específica de esa lengua y, si se está expuesto a más de una, se activarán los principios y parámetros de ambas.

En resumen, Chomsky argumenta que la capacidad de adquirir el lenguaje es innata y está esencialmente programada en el cerebro humano y Skinner destaca la importancia del ambiente y el aprendizaje por imitación y refuerzo. Ambas teorías han influido en la comprensión contemporánea de la adquisición del lenguaje, generando un amplio debate y múltiples investigaciones en el campo de la lingüística y la psicología del desarrollo. De hecho, las teorías más actuales destacan la importancia de los mecanismos innatos de adquisición conjugados con cuestiones de aprendizaje del entorno.

Teorías sociales

En las denominadas “teorías sociales”, se cree en una interacción entre un componente más biológico y la necesidad de otros adultos o pares que interactúen con el niño y se conviertan también en elementos claves de la adquisición. El modelo lingüístico que ofrecen en los primeros años de vida las

personas cercanas al niño -que se conoce como “*maternés*”- da cuenta de que la repetición de frases, la modulación más enfática, el acercamiento al hablarles a los niños, genera una suerte de “enseñanza” que permite ir construyendo este fenómeno comunicativo tan único de la especie humana que es el lenguaje. Es decir que, además de cuestiones cerebrales especializadas en la adquisición del lenguaje, el registro de que en todas las culturas los adultos que le hablan al niño en una lengua más pausada y articulada, simple y repetitiva, funcionaría como un ingrediente esencial para el desarrollo lingüístico en el niño.

Las teorías sobre la adquisición han evolucionado con el tiempo, entre otras cuestiones, gracias también al avance de las imágenes neuronales que permiten rastrear la activación del lenguaje en distintas regiones cerebrales. Pero, más allá de las distintas teorías que se consideren –desde que se aprenda por imitación, por simple exposición al entorno o a través de la interacción imprescindible del adulto- en todas ellas hay un denominador común: la importancia de poder oír esa lengua que tiene que ser transmitida. Si el canal oral se encuentra afectado, como sucede en el caso de las personas sordas, esa condición no se cumple y su adquisición se ve fuertemente imposibilitada, razón por la cual la lengua oral no logra desarrollarse adecuadamente.

Consecuentemente, si enseñamos a leer y a escribir sobre una lengua poco consolidada, este aprendizaje se ve fuertemente afectado, dato que releva, como mencionamos anteriormente, toda la bibliografía específica sobre el tema.

¿Cómo logramos mejorar la adquisición de esa lengua para poder enseñar con mayores perspectivas los procesos de lectura y escritura? Esa respuesta está en las páginas que siguen, desarrollada en forma más detallada dado que se trata, a nuestro entender, del corazón de esta propuesta.

La lengua de señas: una lengua a medida

Si para las personas sordas el canal oral no es accesible para adquirir una lengua, sí lo son otros: la visión, el tacto, por ejemplo, que no suelen presentar dificultades. La lengua de señas, en este contexto, es una lengua central para la comunicación y el desarrollo de las funciones afectivas y cognitivas. Esta lengua –que logra niveles y tiempos de adquisición en los niños sordos que son expuestos a ella, similares a los de los oyentes- logra desempeñar el mismo rol que cualquier otra lengua.

La lengua de señas se organiza en un espacio tridimensional: utiliza el canal de comunicación viso-gestual para la transmisión de significados, frente a las lenguas orales que utilizan privilegiadamente el canal auditivo-oral. Sus formas de transmitir contenido son las manos, los brazos, el tronco y el rostro, a través de gestos que se complementan para la construcción de significados.

Ya en 1960, los trabajos de William Stokoe (Stokoe, 1960) mostraron que la estructura de la lengua de señas podía ser equiparable a la de cualquier otra lengua oral.

A esta lengua se la denomina la *lengua natural* de las personas sordas porque se desarrolla en las distintas comunidades como instrumento de comunicación y su adquisición también se da de modo

natural, siempre y cuando existan hablantes que la transmitan. Las investigaciones sobre su adquisición en entornos donde los niños sordos son hijos de padres sordos (Petitto y otros, 2001) reflejan que los bebés pasan por las mismas etapas que los oyentes. Es así como las primeras señas que producen son más dubitativas como los balbuceos de los bebés y las primeras palabras comienzan a construirse en los mismos momentos que suceden en los bebés oyentes.

Vale mencionar, que las lenguas de señas de los distintos países son diferentes entre sí y no tienen correlación con las lenguas orales que se hablan en ellos. Por ejemplo, la Lengua de Señas Argentina (LSA) no tiene correlación con el español ni con otra lengua de señas como la Lengua de Señas American (ASL, siglas en inglés) o la Lengua de Señas Uruguaya (LSU).

La articulación entre las lenguas: un entramado lingüístico con puntos de encuentro y desencuentro

Si recapitulamos los temas que venimos tratando, podemos registrar la presencia de varias lenguas que entran en juego en las propuestas educativas para personas sordas: la lengua de señas y el español, escrito y oral. Es interesante marcar puntos que permiten homologar y también distinguir las lenguas para poder hacer un análisis pormenorizado de este tema. Recordemos que el tema lingüístico es, sin lugar a dudas, uno de los principales desafíos al pensar los resultados que se obtienen en lectura y escritura y realizar propuestas educativas para personas sordas que atiendan a sus necesidades específicas.

Veamos antes de entrar específicamente en el tema lingüístico, cuál es el estado de situación más habitual que se suele presentar con los niños sordos.

Desarrollo tardío del lenguaje

Muchos niños sordos no adquieren tempranamente la lengua de señas o el español, lo que puede llevar a un desarrollo tardío de las habilidades lingüísticas. Esto se debe a que, en general, la mayoría de los niños sordos son hijos de padres oyentes que suelen desconocer la lengua de señas y su aprendizaje demora años, como sucede con cualquier otra lengua. Por otra parte, la dificultad con el canal oral, impide o demora el desarrollo de la lengua oral, que encuentra barreras en su transmisión.

Es por ello que muchos niños se ven privados de un desarrollo lingüístico acorde y similar al de los niños oyentes de su edad. La mayoría de las veces, el encuentro con la lengua de señas comienza en las escuelas de sordos, producto del intercambio con sus docentes y sus pares. Y esto sucede siempre y cuando el niño sordo asista a espacios educativos o lúdicos donde la lengua de señas circule y tengan oportunidad de entrar en contacto con ella.

Vale recordar que, cuando los niños sordos asisten a escuelas de sordos en donde los contenidos se transmiten en lengua de señas y adquirieron la lengua de señas en el hogar, su desarrollo lingüístico es equiparable al de sus pares oyentes y suelen tener también muy buen rendimiento escolar.

Diferencias entre lengua de señas y lengua escrita

Todas las lenguas de señas, como la Lengua de Señas Argentina, por ejemplo, tienen su propia gramática y sintaxis, que es muy diferente a la lengua de los países en que habla, el español en nuestro

caso. Este hecho puede llevar a confusiones al intentar transferir estructuras sintácticas de una lengua a otra.

Es preciso, entonces, enseñar cada una de las lenguas por separado marcando las particularidades de cada una y, también, ponderando las similitudes, sobre todo en términos cognitivos. Si bien tienen muchos aspectos estructurales que las alejan, sí tienen semejanzas en cómo cada lengua tiene la potestad de nominar objetos, clasificarlos en categorías mayores, contar con distintos tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) que se combinan de una manera particular. Establecer análisis contrastivos, cuando los niños son más grandes y pueden reflexionar sobre las características de las lenguas en general y de cada una en particular, es muy útil para ir incrementando los conocimientos metacognitivos sobre las lenguas. En este sentido, la transferencia de conocimientos entre ambas lenguas no es en base a su forma de estructurar la información, pero sí en base a cuestiones organizativas propias de todas las lenguas.

Recordemos, además, que la lengua de señas es ágrafa, es decir que no cuenta con referentes escritos similares a lo que sucede con las lenguas orales. En la actualidad, distintos autores (Peluso, 2020; Peluso, 2022) postulan que los materiales audiovisuales, si bien se diferencian del sistema representativo de la escritura, sí brindan la posibilidad de ofrecer una textualidad diferida. Este aspecto es importante dado que, lo que diferencia a la oralidad de la escritura, se vincula con la imposibilidad de que perduren los mensajes y se pueda volver a ellos. A través de los materiales audiovisuales, este impedimento se puede sortear del mismo modo que ya no se vuelve necesario que los interlocutores compartan un mismo espacio y tiempo para que se transmitan los mensajes. Con la posibilidad de grabar los mensajes en lengua de señas, se amplían las posibilidades de comunicación que se asemejan, en parte, a las características de los textos escritos.

En este contexto, es fundamental que los educadores y profesionales involucrados en la enseñanza de personas sordas sean conscientes de las necesidades lingüísticas específicas que tiene la comunidad sorda. La implementación de metodologías adecuadas y el uso de recursos accesibles, así como la promoción de la lengua de señas junto con el español escrito, son pasos cruciales para facilitar la alfabetización efectiva de estudiantes sordos. Al abordar estas dificultades de manera integral, se les puede brindar un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

Identificar las lenguas y analizar los contextos

Para poder adentrarnos más específicamente en los modelos educativos posibles, es preciso analizar con detenimiento el entramado lingüístico posible y concreto en que se encuentra el niño sordo.

Algo a tener en cuenta, por ejemplo, es que no en todas las localidades de nuestro país hay comunidades de hablantes sordos, ni intérpretes de lenguas de señas, ni escuelas específicas para alumnos sordos y quizás tampoco hay otros niños sordos que estén en situaciones similares de escolarización ni docentes especialistas en la temática.

Es por ello que identificar necesidades y correlacionarlas con posibilidades reales y concretas no siempre es una tarea sencilla ni una realidad plausible de ser modificada.

Pero, antes de continuar, tenemos que adentrarnos en el mundo de las definiciones para echar luz sobre distintas situaciones vinculadas con las lenguas y las realidades concretas de los niños.

¿A qué llamamos lengua 1 (L1)?

Esta pregunta que, en principio, parecería ser muy sencilla de ser respondida, no parece serlo tanto cuando varias dimensiones entran en juego. Veamos algunas definiciones que dan cuenta de estas diferencias:

La lengua 1, o lengua materna, se refiere a la primera lengua que un individuo aprende desde la infancia y es la que normalmente se usa en su entorno familiar y social.

Definición 1: La lengua materna es aquella que se aprende en el entorno familiar y que se habla cotidianamente. Es la lengua que se adquiere naturalmente o de forma instintiva.

Como podemos ver, el caso de las personas sordas pone en tensión esta definición porque, justamente, si su L1 es la lengua de señas, esta lengua generalmente no se suele aprender en el hogar, aunque hay familias que sí la aprenden y comparten con sus hijos y circula como forma de comunicación. En este caso, L1 es un término más adecuado que lengua materna porque la lengua de señas no suele ser la lengua de la madre, ni la del seno familiar.

Otras definiciones posibles hacen entrar otros valores en juego, más allá de la forma en que se la adquiere.

Definición 2: Es la lengua que primero se aprende a hablar, es la que mejor se domina y la lengua que se suele utilizar para funciones cognitivas.

Definición 3: Es la lengua que el sujeto valora desde su visión subjetiva, que siente como propia, como parte de su identidad.

En este punto, hay varios temas a tener en cuenta. En algunos contextos no es fácil encontrar hablantes de lengua de señas que permitan construir comunidad y lazos de pertenencia con esa lengua, razón por la cual las personas sordas no la consideran su L1 y quizás ni siquiera lleguen a aprenderla o dominarla con fluidez. Por otra parte, más allá de tener un buen manejo de la lengua de señas, muchas personas sordas consideran la lengua oral como parte de su identidad. Es por ello que es tan importante conocer los contextos específicos y las posibilidades concretas al pensar modelos educativos e indagar y construir junto con las personas sordas los modelos educativos que mejor se ajusten a su realidad.

En general, en los modelos educativos en los que se cuenta con suficientes hablantes de lengua de señas, ésta suele considerarse como la L1 del sujeto, dado que es la de más rápida adquisición, constituyéndose como el modo de comunicación más efectivo tanto para establecer vínculos con personas como con el conocimiento.

Lengua 2 (L2)

En contextos en los que la lengua de señas es la L1 del sujeto, la L2 suele considerarse el español. La lengua 2 se refiere a cualquier idioma que se aprende después de la lengua materna. Esto incluye tanto el segundo idioma que una persona adquiere de manera natural como los idiomas aprendidos formalmente.

Definición: La lengua segunda se refiere a un idioma que se aprende en contextos donde el hablante no tiene un uso constante en su vida diaria, pero que se habla o comprende en alguna medida dentro de su cultura o entorno.

En este sentido, para un hablante de lengua de señas argentina como lengua primera, el español sería su lengua segunda, dado que se habla en su entorno más cercano, siempre teniendo en cuenta que analizamos casos de Argentina, país hispanohablante.

De todos modos, es necesario analizar el fenómeno también a luz de la definición de lengua extranjera, que es una variable crucial para el modelo que estamos proponiendo, haciendo algunos ajustes propios de la situación particular. Vemos de qué se trata.

Lengua Extranjera

La lengua extranjera es un idioma que se aprende en un contexto que no es el de la lengua materna ni es comúnmente hablado en el entorno social del aprendiz. Generalmente se aprende en la escuela o en cursos específicos.

Definición: Una lengua extranjera es un idioma que no es la lengua materna del aprendiz y que no está generalmente presente en su entorno cotidiano. Es habitual estudiarlo en el contexto escolar o académico.

Sin duda, a los efectos de los conceptos que se manejan en cada una de las definiciones, el concepto de español como lengua segunda es el que más se aplica a la realidad de las personas sordas. Pero, ¿por qué no es suficiente para circunscribir la dimensión pedagógica que estamos tratando?

Tomemos el siguiente ejemplo: un niño que vive en Barcelona, seguramente considerará que el catalán o el español son su primera y segunda lengua, de acuerdo a todas las distinciones que fuimos presentando, fundamentalmente, teniendo en cuenta una dimensión subjetiva. Sin embargo, no es necesaria ninguna metodología específica para aprender cualquiera de las dos lenguas.

Pongamos un ejemplo más cercano a nuestro tema: los niños CODA, que es un acrónimo en inglés que remite a los hijos oyentes de personas sordas. ¿Qué suele pasar con estos niños? En general, adquieren primero la lengua de señas que circula en su entorno familiar más cercano. Luego, en contacto con la comunidad oyente en la que viven e interactúan aprenden la lengua oral. En general, nuevamente, nos encontramos ante casos en los que será una variable individual ver cuál consideran su L1 y su L2 los sujetos: si la lengua de señas o la lengua oral.

En todos estos ejemplos que mencionamos, la forma de adquirir o aprender esta segunda lengua se da casi de forma natural, sin necesidad de aprenderla a través de una metodología específica como sí lo hacemos cualquiera de nosotros cuando aprendemos una lengua extranjera.

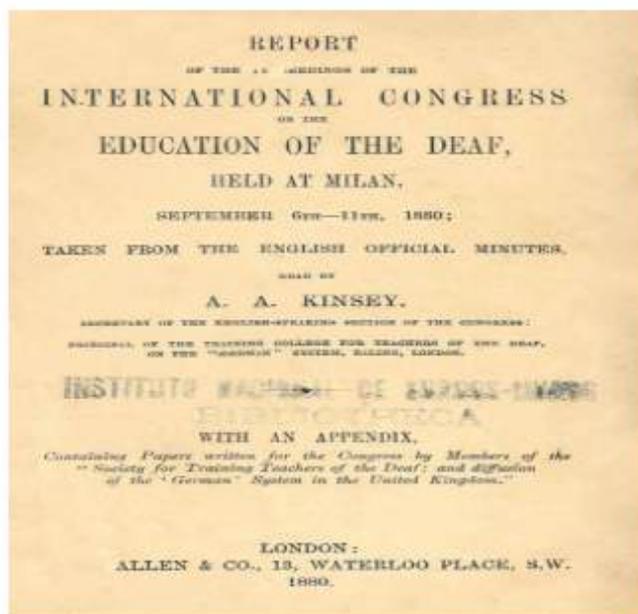
Por más que las personas sordas convivan en entornos donde se hable esa lengua segunda, esos conocimientos no les son accesibles dado que el canal oral se encuentra dañado y por lo tanto su adquisición no sucede. Distinto es un niño CODA sí recibe estos conocimientos del entorno y su adquisición sí se va a producir. Estas diferencias en adquisición impactan muy especialmente en las particularidades específicas respecto de esta lengua que no se adquirió y que repercute en el resto de los aprendizajes.

3 - Las propuestas educativas

Una enseñanza fluctuante (y errática)

Las propuestas educativas pensadas para las personas sordas se vieron afectadas por vaivenes pedagógico-educativos propios de diferentes épocas históricas en las que se fluctuó de una educación oralista a modelos plurilingües multiculturales.

Si nos remontamos varios siglos atrás en la historia, existe un hito a nivel mundial que marcó una definición importante sobre la educación de las personas sordas y, sobre todo, limitó sus posibilidades de comunicación.



Según Gallaudet (1881), en el II Congreso de Milán, realizado en 1880, se desaconsejó el uso de las lenguas de señas en las escuelas. A excepción de Estados Unidos y Suecia, todo el resto de los países presentes adhirieron a metodologías oralistas como forma de comunicación y enseñanza, desalentando e impidiendo la comunicación en lengua de señas.

Primera Resolución del II Congreso de Milán:

“En el convencimiento de la indiscutible superioridad de la lengua oral sobre la de señas, declara el Congreso que el uso de la lengua hablada en la enseñanza y formación de los Sordomudos debe preferirse al de la lengua de señas”.

Esta resolución obtuvo 160 votos a favor y 4 en contra. En tanto, en la **Segunda Resolución del II Congreso de Milán** se sostenía lo siguiente:

“En el convencimiento de que el uso simultáneo de la lengua de señas y de la palabra hablada tiene la desventaja de que a través de ello se ven afectadas el habla, la lectura labial y la claridad de los conceptos, propone el Congreso que se prefiera el método de articulación (hablada) puro”.

Este apartado consiguió 150 votos a favor y 16 en contra.

En la Argentina, en 1885, se aprobó la Ley 1662 que decretaba la creación del Instituto Nacional de Sordo-Mudos, el primero que implementaría la política educativa oralista que luego se extendería en todo nuestro país.

Los métodos oralistas suelen ser programas de rehabilitación muy complejos para enseñar la lengua oral a una persona sorda. Se suelen centrar en la comunicación oral, promoviendo el desarrollo del habla y la lectura del habla como principales formas de interacción. Estos métodos se basan en la premisa de que los estudiantes sordos pueden aprender a hablar y comprender el lenguaje hablado a través de la práctica intensiva y la exposición, a menudo con el uso de audífonos y otros dispositivos de amplificación sonora. Los estudiantes se entrenan para leer los labios y entender las palabras a través del movimiento de los labios de los hablantes con los que interactúan.

Entre las principales críticas que se hacen a estas propuestas se postula que son muy limitadas en términos comunicativos: los críticos argumentan que este método puede limitar la capacidad de los estudiantes sordos para comunicarse efectivamente, ya que no todas las personas sordas pueden desarrollar habilidades de habla comparables a las de los oyentes.

Por otra parte, desestiman la importancia de la lengua de señas sobre todo en el ámbito escolar. Los enfoques oralistas a menudo se oponen a la lengua de señas, que permite una comunicación efectiva entre personas sordas. Esto puede llevar a la desvalorización de la identidad y cultura sorda.

Al mismo tiempo, persisten muchas desigualdades en el aprendizaje. Se ha observado que estos métodos, según el grado de pérdida auditiva y la capacidad de adquirir habilidades orales, pueden variar sus resultados de persona a persona. Por otra parte, al destinar gran parte del tiempo educativo en la estructuración, comprensión y producción de la lengua oral, quedan menoscabados los conocimientos disciplinares que la escuela debe impartir a edades tempranas.

Todo esto redundará en una falta de atención a las necesidades emocionales y sociales. La dificultad intrínseca del aprendizaje de la lengua oral mediante métodos rehabilitatorios, así como la exclusión del uso de lenguas de señas, puede afectar la conexión social y emocional de los estudiantes con el entorno escolar y social.

En la actualidad, están muy extendidos los implantes cocleares que se colocan a través de una intervención quirúrgica en la que -a diferencia de los audífonos que lo que hacen es amplificar el sonido- transfieren el sonido directamente al nervio auditivo y de ahí al cerebro, facilitando así la audición. De esta forma, mejoran la capacidad auditiva y facilitan la conversación. Sin embargo, frecuentemente esta tecnología suele necesitar muchos ajustes y tratamientos fonoaudiológicos que no siempre se pueden sostener, dejando a las personas con implantes con muchas dificultades para la comunicación.

Debido a estas críticas, ha habido un creciente reconocimiento de la importancia de enfoques más inclusivos y multimodales, que valoren tanto la lengua hablada como la lengua de señas y otras formas de comunicación. Esto ha llevado a la adopción de métodos más integradores en el ámbito educativo para alumnos sordos.

Enfoques bilingües y multiculturales

Los enfoques bilingües para personas sordas buscan integrar y valorar tanto la lengua de señas como la lengua oral –en nuestro caso particular, el español hablado y escrito-, permitiendo a los estudiantes comunicarse y acceder a la información en ambos sistemas lingüísticos.

En estos enfoques, se promueve el uso de la lengua de señas como lengua de comunicación y también como lengua sobre la cual se reflexiona en las aulas, promoviendo distintos usos de la misma, vinculados cada vez más con ámbitos académicos. Así como ocurre con las lenguas orales en las escuelas de oyentes, la lengua de señas suele ser la que se utiliza para vehicular los conocimientos, pero también se trata de una lengua sobre cuyas características son temas de reflexión en el aula, para que los estudiantes sordos sigan aumentando su dominio.

En las escuelas bilingües se destinan espacios curriculares específicos para la enseñanza del español oral, que tiene como objetivo de que los alumnos puedan comunicarse con personas oyentes y participar de las actividades sociales lo más plenamente posible.

Al mismo tiempo, se cuenta con otros momentos diferenciados para el desarrollo de la lengua escrita. Por su naturaleza visual, como veremos en el próximo apartado, la escritura podría alcanzar niveles de desempeño mucho más altos de los que efectivamente tiene en la actualidad.

En síntesis, se trabajan en forma diferenciada la lengua de seña, la lengua escrita y la lengua oral, con objetivos, metodologías y contenidos diferentes entre sí, pero de modo articulado.

Los contenidos curriculares pueden desarrollarse de modo integrado de manera tal de que todas las lenguas se utilicen en forma complementaria, permitiendo a los estudiantes experimentar el aprendizaje en un contexto más holístico y significativo.

Es importante destacar que, como la sordera se percibe como una identidad cultural, se busca fomentar una identidad positiva sobre la comunidad sorda, reconociendo y valorando su cultura y lengua. ¿Por qué se habla de multiculturalismo? El término Cultura Sorda se desarrolló en la década de 1970 para expresar el hecho de que las comunidades sordas tienen sus propias formas de vida

mediadas por sus lenguas de señas. Se la considera una minoría lingüística, a partir de que comparten una lengua, cuentan con expresiones artísticas y culturales identitarias específicas.

En los modelos multiculturales, se suele contar con docentes hablantes nativos de lengua de señas que suelen ser referentes de la comunidad sorda, con el objetivo de que transmitan no sólo la lengua sino también aspectos vinculados con la cultura.

En síntesis, este tipo de enfoques permite un mayor acceso a la comunicación dado que facilitan la participación efectiva en las personas sordas con la comunidad sorda y con los oyentes, lo que provoca una mejor integración social (Cvejanov, 2018). Este tipo de enfoques suelen mostrar mejores rendimientos académicos que los monolingües, ya que los estudiantes dominan múltiples formas de comunicación y pueden utilizar sus habilidades lingüísticas en diferentes contextos. A esto se suma el hecho de que, aprender contenidos en más de una lengua, suele mejorar las habilidades cognitivas, como la resolución de problemas y la creatividad.

4- Nuestra propuesta: la compleja tarea de enseñar una lengua que no se escucha

Como venimos desarrollando en las páginas precedentes, el problema al que nos enfrentamos es que los estudiantes sordos tienen grandes dificultades para dominar la lengua oral y es sobre esta lengua deficitaria sobre la que se tienen que cimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

No es de extrañar que resulte muy complejo leer y escribir en una lengua que no se domina oralmente. Los procesos lectores suelen ser complejos incluso para los niños oyentes que ya suelen tener un gran desarrollo en la lengua en la que aprenden a leer. Las comunidades originarias que tienen una L1 distinta de la lengua de la escuela, suelen verse beneficiadas si se les enseña la dinámica lectora en su lengua materna, en contextos de enseñanza bilingüe, que si se lo hace en una lengua que les es ajena. Sin embargo, esto mismo no es factible de poder realizarse con la lengua de señas por tratarse de una lengua ágrafa, es decir que no tiene escritura.

¿Cómo hacer entonces para enseñar a leer y a escribir en una lengua que no se conoce? La respuesta está en el campo de la enseñanza de lenguas, que tiene vasta experiencia en el campo de la enseñanza de lenguas no transparentes, que requieren del procesamiento visual más que del fonológico.

Cuando hablamos de lenguas no transparentes, nos referimos a aquellas en las que es difícil establecer correspondencias estables entre grafemas y fonemas. Un mismo sonido puede escribirse de varias maneras en inglés o en francés. Y, de hecho, sus diccionarios siempre cuentan, al lado de cada término, con la entrada fonética, es decir con forma de pronunciar esa palabra, dado que no se puede anticipar su pronunciación de acuerdo a la escritura.

Las lenguas no transparentes, entonces, no recurren a la enseñanza de los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas -como sí lo hacen las lenguas transparentes- y suelen enseñar las palabras en forma global, sin profundizar en la relación entre la sonoridad y la escritura.

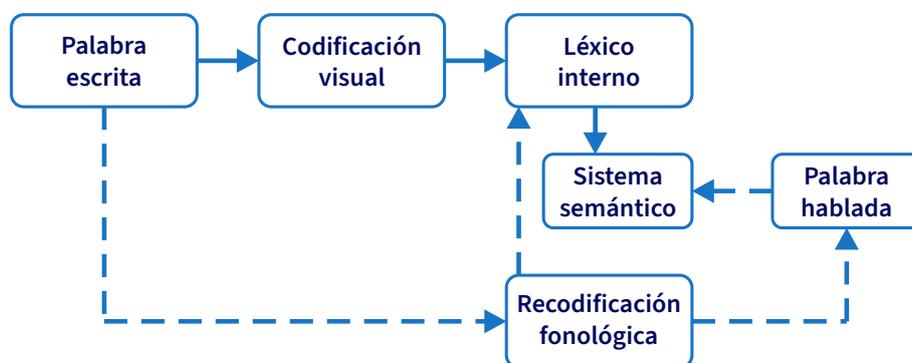
Modelos psicolingüísticos que avalan esta propuesta

La Psicolingüística es una rama dentro de los estudios del lenguaje que elabora modelos teóricos acerca de cómo nuestra mente procesa distintos aspectos vinculados con la lengua: los mecanismos que se despliegan cuando nos enfrentemos a actividades de lectura y escritura, la comprensión y producción oral, entre los más relevantes para nuestro propósito.

Generalmente, cuando un niño pequeño aprende a leer y a escribir en español –que es una lengua que se suele considerar transparente–, se suele sustentar este aprendizaje sobre la correspondencia entre lo que está escrito y los sonidos que corresponden. Determinada palabra empieza como *paloma* o como el nombre del niño y/o el de sus compañeros. Estas relaciones entre sonidos y letras impresas –o grafemas y fonemas– independientemente de las diferencias que existen entre los distintos métodos que se utilicen para su enseñanza, suele ser una constante en cualquier aula de primer grado de la escuela primaria.

En el caso de las personas sordas, es preciso buscar antecedentes de procesamiento de la lectura en los que no se requiera establecer correspondencias entre los antecedentes fonológicos y la escritura para leer una lengua, dado que las personas sordas no los poseen.

En este sentido, el modelo de *doble vía*, diseñado por Colheart en 1987 y luego reformulado en base a distintos experimentos, permite comprender teóricamente cómo podría desenvolverse este proceso únicamente tomando en cuenta información visual y no sonora.



Representación gráfica del modelo dual, tomada de Ramos Sánchez (2004).

Para explicarlo en forma sintética, vemos que, para acceder a la lectura de una palabra escrita, hay dos rutas de acceso igualmente válidas: una de ellas es la ruta fonológica (que está graficada con líneas entrecortadas) y otra la ruta visual (de líneas continuas en el gráfico).

La *ruta fonológica*, que permite recuperar el significado a partir de los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas, suele ser la que usan los lectores que recién se inician en el camino lector y no tienen la representación gráfica de las palabras en su léxico visual. Es decir, que lo que hacen es ir identificando una palabra escrita a partir de analizar letras y convertirlas en sonidos y así establecer correspondencias entre ellas. Luego de leerla varias veces, las palabras se alojarían en el léxico visual y se reconocerían sin intermediación de los mecanismos de conversión, a través de la ruta visual. Los lectores más avanzados también utilizan esta ruta fonológica, por ejemplo, cuando tienen que leer palabras desconocidas, apellidos o palabras que nunca vieron y les son poco frecuentes o difíciles de leer por golpe de vista.

El otro canal posible para la lectura de palabras es la *ruta léxica* mediante la cual se accede al significado de una palabra en forma global y completa sin descomponer sus grafemas en fonemas. Esta vía es más rápida y económica y suele ser la más usada por lectores expertos y por aquellos que leen en lenguas no transparentes.

En aquellos enfoques o métodos alfabetizadores que trabajan desde la lectura global, se comienza por presentar palabras asociadas a imágenes de modo reiterado hasta que esas palabras se alojan en el léxico visual. Posteriormente, se va llevando su atención hacia aquellas partes de las palabras que tienen significados, por ejemplo, las terminaciones de masculino o femenino o plurales o los sufijos de tamaño como “cito”, “ón”, entre otros.

Es de modo similar que se propone el trabajo con niños/as sordos/as dada la necesidad de incrementar paulatinamente su léxico visual para así avanzar en el dominio de la lengua y de la lectura y escritura.

Veamos con un poco más de detenimiento este proceso, dada la relevancia que tiene para comprender cómo poder leer en una lengua sin que su aprendizaje pase por la descomposición en los sonidos que las forman.

Procesamiento de la lectura en lenguas no transparentes

En las lenguas no transparentes, es decir, en aquellas que no se establece un correlato biunívoco y estable entre sonidos y letras, la enseñanza de la lectura tiene características específicas. Implica la integración de múltiples habilidades cognitivas y lingüísticas, dado que los lectores deben emplear estrategias complejas para desambiguar y comprender el contenido.

Modelo de Procesamiento Lexical

El procesamiento implica reconocer palabras escritas y poder construir y acceder a representaciones léxicas en la memoria. La activación de la memoria de trabajo es crucial, ya que los lectores necesitan recordar palabras y estructuras mientras construyen el significado de un texto. En lenguas como el inglés, donde la ortografía y la pronunciación pueden ser irregulares, el proceso de decodificación puede volverse un desafío. Los lectores deben aprender a reconocer patrones ortográficos para entender el texto.

La comprensión lectora también depende de las estrategias de inferencia. Los lectores frecuentemente utilizan contextos semánticos para deducir significados, lo que incluye la activación del conocimiento previo y el uso de pistas contextuales que facilitan la comprensión y permiten que el procesamiento se vaya retroalimentando.

Cómo llevar adelante este proceso en la escuela

La complejidad de esta propuesta está imbuida de dos enormes desafíos indisolubles.

Por un lado, la necesidad de enseñar una lengua que no se adquirió: el español. Para ello, es preciso tomar como referencia el campo de enseñanza de lenguas, que es el que cuenta con mayor desarrollo en esta área. Pero existe una particularidad única en el caso de las personas sordas: esta lengua no se puede enseñar a partir de la oralidad, porque este canal está dañado. La otra posibilidad de enseñar la lengua es a través de la escritura. Lo que más podría asemejarse son los enfoques Lengua + Contenido (CLIL, siglas en inglés) de lenguas adicionales, que igualmente trabajan sobre estudiantes que ya saben leer en su lengua materna.

Pero existe un segundo factor importante: se enseña la lengua y a leer en el mismo proceso. O, dicho de otro modo, se enseña la lengua a través de la lectura, que también tiene que ser enseñada en forma simultánea. ¿Qué dificultad trae esto? En general se enseña a leer una lengua que se conoce o, si se enseña a leer una lengua que se desconoce, la persona ya conoce los mecanismos lectores, a partir de la experiencia de haber aprendido en su lengua 1. Pero, como la lengua de señas es ágrafa, esta posibilidad está obturada.

¿Español lengua segunda o español lengua extranjera?

Si recapitulamos lo que estuvimos analizando en los apartados precedentes, la enseñanza del español suele tener dos alternativas: *español como lengua extranjera*, *español como lengua segunda*. ¿En qué se diferencian?

En el caso de la enseñanza de *español como lengua extranjera* se trata de enseñar a una persona a hablarlo cuando no vive en un país en que no circula esa lengua. Por ejemplo, en Estados Unidos se dictan cursos de español para aquellas personas que, hablando inglés, quieren aprender a hablar español para viajes, trabajo o para interactuar con la comunidad latina que es cada vez más prolífica. Al finalizar las clases, la lengua que circula en el entorno es el inglés y no el español. De modo similar, y a la inversa, en nuestro país, lo que se enseña es *inglés como lengua extranjera*, porque se aprende inglés y, cuando se sale de la academia o la escuela, no se habla esa lengua sino español.

Lo que suele caracterizar a los cursos de enseñanza de idioma extranjero es que suelen ser más pautados y organizados.

En el caso de una persona extranjera no hispanohablante que viniera a vivir a Argentina y quisiera aprender el español para comunicarse y estudiar, los cursos son de *español como lengua segunda* porque esas personas tienen otra lengua 1 además del español. Siguiendo el ejemplo, los japoneses que realizan el curso de español en nuestro país sí hacen un curso de *español como lengua segunda*.

En estos casos, el tipo de clases, el enfoque tiende a ser más práctico y comunicativo, ya que el aprendizaje se produce en contextos reales de uso. Esto provoca que muchas veces se vean “anticipados” conocimientos gramaticales necesarios para los intercambios que, en otros contextos de no comunicación, suelen presentarse más adelante.

Lo que estamos proponiendo es que, por más que esta lengua circule en el lugar en donde vive, al no serles accesible, no es una lengua con la cual estén en contacto efectivo. Es desde esta realidad particular, que las metodologías con las que se aborde su enseñanza tienen que ser diferentes a las que se utilizan cuando uno está en contacto con esa lengua del ambiente.

Las definiciones de *Lengua 1*, *Lengua 2* y *Lengua Extranjera* subrayan la importancia del contexto en el aprendizaje y uso de los idiomas, así como las diferencias en la adquisición de cada uno. ¿A cuál de estos contextos se parecerá la forma de aprender español de las personas sordas? En general, se benefician de propuestas más organizadas propias de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por eso consideramos que el español, que es una segunda lengua, se debería enseñar desde enfoques más cercanos a los del español como lengua extranjera.

Esta diferencia es crucial porque impone metodologías específicas, desnaturalizar la lengua que se enseña y didácticas propias para que los conocimientos se puedan interiorizar y el sujeto pueda apropiarse de ellos.

La enseñanza de una lengua cuando no es L1

Independientemente de si se trata de una lengua segunda (L2) o una lengua extranjera (LE), enseñar a una persona una lengua que no adquirió naturalmente como suele ocurrir con la L1, requiere de una formación especializada ya que hay que desnaturalizar ciertos conocimientos que, como hablantes nativos de esa lengua, tenemos incorporados pero que no son para nada transparentes para aquellos que están aprendiéndola.

Por ejemplo: un hablante nativo utiliza adecuadamente distintos tiempos verbales sin que nadie se los haya enseñado ni especificado su uso. En cambio, un extranjero necesita explicaciones más exhaustivas y mayor tiempo para incorporar sus usos.

En ese sentido, un profesor o profesora para enseñar a niños sordos tiene que poder desnaturalizar y objetivar la enseñanza de la lengua oral, conocer además la lengua de señas y también poder enseñar los procesos de lectura y escritura.

El aprendizaje de la lengua

El gran desafío de esta propuesta es aprender la lengua de modo simultáneo al aprendizaje de la lectura y la escritura, que, como vimos en el apartado anterior, encuentra referentes teóricos que le dan sustento. Vale recordar que, si bien se trata de una segunda lengua, el español es el primer sistema de escritura al que acceden los niños sordos debido a que la lengua de señas es ágrafa y, por tanto, no permite transferir conocimientos sobre el proceso lector y de escritura.

Para ello, es preciso integrar el aprendizaje de una lengua al mismo tiempo que la lectura o, en otras palabras, presentar los contenidos de la lengua desde la visión.

¿Cómo se planifica una clase de lengua extranjera pensada para personas sordas?

En primer lugar, es preciso que se identifiquen los contenidos comunicativos que se quieren abordar, es decir, qué se espera que pueda hacer un estudiante cuando termina una unidad o una secuencia didáctica.

Algunos ejemplos de ello son: presentarse, expresar gustos, expresar necesidades, contar qué hizo el día anterior, etc.

Estos contenidos, a su vez, se correlacionan con contenidos gramaticales que les permiten que se puedan expresar. Por ejemplo, para narrar eventos pasados, es crucial que se conozca no sólo el paradigma de los tiempos pasados sino para qué se usa cada uno de los tiempos y cómo son las formas de esos verbos en esos tiempos. Este tipo de conocimientos, precisamente, es el que se suele dar en clases de español para extranjeros, que precisan incorporar usos y formas de la gramática en función de un contenido comunicativo.

Al mismo tiempo, esos contenidos gramaticales, tienen que ser progresivos y van articulándose con distintos campos léxicos, que son los que se van enseñando también en forma graduada.

A continuación, presentamos un ejemplo de este desarrollo, que construimos para la Provincia de Buenos Aires, desde la Dirección de Educación Especial.

| Contenidos comunicativos | Contenidos gramaticales | Contenidos léxicos | Géneros discursivos | Contenidos de lingüística textual | Tipos de ejercitaciones | Otras expresiones relacionadas |
|---|--|--|---|--|-------------------------|--------------------------------|
| Expresar acciones del pasado | Verbos en Pretérito Perfecto Simple Regulares Irregulares comunes: fui, puse, etc. Pretérito perfecto simple progresivo (estuve caminando) | Expresiones que marcan pasado: ayer, la semana pasada, el año pasado, hace una hora, etc. Verbos para indicar acciones cotidianas | Biografías/cuentos/noticias/ postales/tickets | Exploración visual del texto escrito: su tipografía y topografía. Título, cuerpo, partes, subtítulos, oraciones, tópico. Estructura del texto escrito: texto, párrafo, proposición. | | |
| | De otras personas: Comió, salió, compró Fue, puso, estuvo | Paradigma completo del pretérito perfecto simple | | Adecuación del uso según propósito y contexto. | | |
| Interrogar | ¿Qué hiciste? ¿Qué comiste? | | | | | |
| Mencionar objetos o personas sin repetirlos | Pronombres de OD (me, te, lo/a, nos, los/as) Pronombres de OI (me, te, le, nos, les). Se (OI) | Objetos, comidas, etc. | | Recreación de la estructura informativa y su significado. | | |
| Contextualizar acciones pasadas | Pretérito imperfecto Regulares e irregulares Hacía/ había/ tenía puesto/ era Pretérito imperfecto progresivo (estaba trabajando) | El clima, la hora, ambientes, etc. | Cuentos, noticias periodísticas. Mientras tanto, en ese momento, al mismo tiempo, cuando, etc. | Análisis de conectores y referentes, cadenas referenciales, contraste y énfasis. Coherencia discursiva: secuencia de tiempos verbales; oración principal (tópico); nociones de ordenamiento y distribución de la información. | | |

Cuadro reelaborado a partir de la Circular técnica parcial, número 3 (2007).

Dirección de Educación Especial, Dirección de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Pag. 36

¿Por qué decimos que este enfoque requiere del campo de lenguas extranjeras? Un niño oyente no requiere explicaciones sobre el uso de tiempos verbales o sus formas, porque ya las conoce en su lengua y las sabe utilizar, aunque no conozca los nombres específicos de los verbos. Sin embargo, si ese niño oyente tuviera que aprender una lengua en la cual hay 3 modos verbales y 5 tiempos para hablar en pasado, necesitaría que le formalicen su uso, se los enseñen gradualmente y que, además, le digan cómo se forman esos tiempos. Recién con toda esa información, presentada de modo ordenado y con tiempos para poder apropiarse de ella, es que ese niño podrá producir en esa nueva lengua.

Esa situación es completamente análoga a la de un niño sordo que está en proceso de aprendizaje del español. No se puede enseñar esa lengua sin que se expliciten y se hagan transparentes ciertos conocimientos que un hablante nativo tiene internalizados sin necesidad de que se los expliciten. En este aspecto se centra el corazón de esta propuesta, que precisa, por otra parte, de un engranaje organizado de lenguas, que puedan articularse en una propuesta sólida e integral.

Articulación de las lenguas

Pongamos otro ejemplo que permite trabajar otro contenido comunicativo –dar instrucciones– para ejemplificar el modo en que se articulan las distintas lenguas en el aula.

Recordemos que, para que pueda interiorizarse el español, es preciso que aparezcan textos que permitan ver cómo funciona esa lengua. No se trata de hablar en lengua de señas y “traducir” al español, sino de que su funcionamiento se vea a partir de textos que ayuden a interiorizar los contenidos a trabajar y permitan ver cómo es esa lengua en funcionamiento.

Frente a un texto, entonces, podemos conversar en lengua de señas acerca del contexto en el que se inserta el texto, hacemos hipótesis sobre el contenido, sobre el género discursivo, para luego comenzar la lectura del texto.



Texto producido por la Municipalidad de San Salvador de Jujuy, a raíz de la campaña del Dengue.

Si el texto fuera éste, entonces, en lengua de señas, conversamos sobre la circulación de los folletos: para qué sirven, qué tipo de información transmiten, dónde los vemos, entre otras posibles.

Una vez que hablamos sobre este material tratamos de identificar de qué se trata este texto y qué busca prevenir. Conversamos, entonces, en lengua de señas sobre el dengue y sobre qué efectos trae y cómo evitar que se propague.

| Sustantivos de género fijo (inanimados) | |
|---|--|
| Masculinos (palabras terminadas en...) | Femeninos (palabras terminadas en...) |
| “o”: auto, cuadro, piso, etc. Excepción: mano (fem) | “a”: casa, mesa, carpeta, etc. Excepción: palabras terminadas en “ema”(tema); “grama” (programa), día, mapa, clima (son masc.) |
| “n”: pan, tren, etc. Excepción: reunión (es fem.) | “ción”, “xión”, “sión”: canción, profesión, conexión, etc. |
| “r”: dolor, color, el malestar Excepción: flor (es fem.) | “d”: ciudad, salud, pared, etc. |
| “aje”: pasaje, viaje, etc | “sis”: crisis, dosis, etc. Excepción: análisis (es masc.) |

Cuadro de elaboración propia.

Podemos ver, en ese caso, las correspondencias entre la terminación de las palabras y el género: si terminan con “a” en general son femeninas; si terminan con “n” son masculinas.

Estos conocimientos, luego, necesitan ejercitación para poder ser incorporados y luego utilizados en otros momentos.

Lo importante es cómo se determina la secuencia que va de lo macro a lo micro, partiendo de textos en español para analizar su función, el circuito de circulación, sus características textuales y luego comenzar con el análisis de índole más lingüístico. De hecho, no solo se trata de hacer lectura global de las palabras, sino después de hacer un análisis de género y número que permita construir reglas productivas, por ejemplo, para la asignación de género. De hecho, suele ser uno de los tópicos de dificultad para las personas sordas establecer concordancias y colocar artículos o cualquier otro determinante antes de un sustantivo, dado que, en lengua de señas, no hay género ni artículos que antecedan a los sustantivos y sirvan de referencia para el análisis de la gramática del español.

Por ejemplo, una consigna posible es ir asignando el género desde la salida a la llegada.

 SALIDA

| | | | | | | | |
|--------|------------|-----------|----------|------------|----------|----------|------|
| camisa | luna | cama | libro | baile | elefante | profesor | |
| mapa | televisión | mujer | problema | café | colegio | mes | |
| ojo | jefe | sillón | día | fotografía | papel | cargador | plan |
| abuelo | semáforo | automóvil | reina | madre | música | | |

LLEGADA 

Juego que permite ir asignando géneros a través de la lectura de las terminaciones de las distintas palabras.

La forma de organizar los cursos es el corazón de este libro en el que vamos a desarrollar con ejemplos concretos utilizados en un curso para trabajar la lectura y la escritura en personas sordas adultas que no habían completado su alfabetización en forma satisfactoria.

Esta historia se inicia en los próximos capítulos....

A modo de palabras finales

Durante estas páginas fuimos desarrollando los fundamentos teórico-metodológicos de la propuesta que sigue a continuación con ejemplos concretos y actividades reales que se pusieron en práctica en la propuesta del Taller de Alfabetización inicial para adultos Sordos, ofrecido en el marco del Proyecto de Interés Social N° 04-0919 “Alfabetización en español escrito para personas Sordas”, de la Universidad Nacional de San Luis.

Este tipo de enseñanza, que parece compleja, se puede materializar en las aulas siempre y cuando se cuente con docentes formados para atender a las necesidades específicas de las personas sordas. En este sentido, las secuencias que siguen a continuación son un claro ejemplo de cómo llevar adelante un curso concreto con este tipo de metodología y contenidos, que permiten ir sistematizando la lengua y andamiando su enseñanza.

Solo si se trabajan en forma coordinada y ordenada se ofrecen posibilidades concretas de que los estudiantes logren apropiarse de la lengua y puedan, al mismo tiempo consolidar los procesos lectores, que también tienen sus particularidades.

Bibliografía

- Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 95-111.
- Augusto, J.M., Adrián, J.A., Alegría, J. y Martínez de Antoñana, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Barajas, C., González-Cuenca, A. y Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 8–23.
- Carrero, F. (2017). Las dificultades en la comprensión de textos en el alumnado con déficit auditivo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3 (1), 145- 165.
- Cvejanov, S. (2018). Educación intercultural bilingüe bimodal y formación lingüística: reflexiones acerca de sus avances y perspectivas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 5(9), 14–39.
- González, V. y Domínguez, A.B. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(1), 1-19.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). Circular Técnica Parcial 3, Dirección de Educación Especial.
- Domínguez, A.B. y Leybaert, J. (2014). Acceso a la estructura fonológica de la lengua: repercusión en los lectores sordos. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 65-81.
- Gallaudet, E. (1881). The Milan Convention, *American Annals of the Deaf*, Vol. XXVI., No. 1., January 1881, pp. 1–16.
- Figueroa, V. y Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos* 31(2), 105-119.
- Freitas, I. (2020). Alfabetización de sordos: Más allá del alfa y del beta. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 1-15.
- Herrera, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades especiales de los estudiantes sordos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(16), 11-24.
- Herrera, V. y De la Paz, V. (2017). *Lectores sordos bilingües: Un logro posible*. RIL Editores.

Bibliografía

Lissi, M. R., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I. y González, M. (2010). Using sign language to teach written language: An analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 57-69

Marschark, M., Machmer, E., Spencer, L. J., Borgna, G., Durkin, A., y Convertino, C. (2018). Language and Psychosocial Functioning among Deaf Learners with and without Cochlear Implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(2), 187-187.

Miller, P. (2013). The Reading Comprehension Failure of Turkish Prelingually Deaf Readers: Evidence from Semantic and Syntactic Processing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(2), 221-239.

Peluso, L. (2020). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar*. Área de Estudios Sordos/ TUILSU.

Peluso, L. (2022). Alfabetización y letramento en la actual cultura global. En: García Preliasco, E. y Peluso Crespi, L. (Org.). (2022). *Salto a Paulo Freire. Nuevas miradas a una obra siempre vigente*. Salto: Editorial del Área de Estudios Sordos y TUILSU, pp. 123-134

Petitto LA, Katerelos M, Levy BG, Gauna K, Tétreault K y Ferraro V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Child Language*;28(2):453-96.

Ramos Sánchez, J. L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34, 201-216.

Ruiz Linares, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio: Revista digital de contenidos educativos*.

Russell, G. y Lapenda, M. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y Seña*, 12(22), 63-85

Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structures: An Outline of the Visual Communication System of the America Deaf*. University of Buffalo, *Occasional Papers*, 8, Silver Spring, MD: Lindstok Press.

Szterman, R. y Friedmann, N. (2014). Relative clause reading in hearing impairment: different profiles of syntactic impairment. *Frontiers in Psychology: Languages Sciences*, 5, 1-16.

World Health Organization. (2021). World report on hearing. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/339913>.



Capítulo 1
La experiencia interinstitucional

2

Pahud, María Fernanda

Propuesta de alfabetización inicial para adultos Sordos. Reconstruyendo la experiencia inter-institucional.

María Fernanda Pahud¹
Universidad Nacional de San Luis

A modo de contextualización de la problemática del aprendizaje de la lengua escrita en personas Sordas².

Para las personas Sordas, el dominio de la lengua escrita de la comunidad mayoritaria oyente de la que forman parte, es una herramienta que les permite mejorar los niveles de autonomía e inclusión en los distintos ámbitos de participación social: educativos, laborales, culturales, recreativos, etc. Sin embargo, para quienes trabajamos con este grupo de personas en los distintos niveles educativos, no nos es ajena la complejidad que entraña el logro de este objetivo.

Es oportuno señalar, que diversos estudios en el mundo señalan que la gran mayoría de los miembros de esta comunidad no tiene un dominio funcional de esta lengua que les permita acceder a la información escrita con ciertos niveles de autonomía. De hecho, aproximadamente el 90% de ellos no son dominantes de la lengua escrita de la comunidad mayoritaria oyente o son analfabetos funcionales (Massone, Buscaglia y Bogado, 2005; Massone, Buscaglia y Bogado, 2010; Alegría, Domínguez y Van der Straten, 2009; Martínez Antoñana y Augusto, 2002 en Herrera Fernández, 2014; Yarza, 2018), dando lugar a numerosas situaciones de exclusión educativa, social y laboral. Yarza lo expresa en estos términos

En una encuesta llevada a cabo en casi 100 países en el año 2009, la Federación Mundial de Sordos (WDF, por sus siglas en inglés) registró 90% de analfabetos funcionales. Cifra que expone no sólo la gravedad del problema sino también su carácter global. No es casual entonces que las trayectorias escolares del alumnado Sordo estén teñidas de fracasos, abandonos y bajo porcentaje de certificaciones. Como resultado, se observa dentro de la comunidad una alta tasa de desempleo y de precarización laboral. (2018, p. 121)

¹ María Fernanda Pahud es Licenciada en Gestión de la Educación Especial. Es Profesora en Enseñanza Diferenciada con orientación en niños sordos. Es Especialista en Educación Superior. Es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. fernandapahud@gmail.com

² Utilizamos la palabra Sordo/Sorda –con mayúscula- para referirnos a una persona con diversidad funcional auditiva que es usuario de la Lengua de Señas Argentina y forma parte de la comunidad Sorda con los valores propios de ese colectivo.

Si bien en la provincia de San Luis, no hay datos oficiales que den cuenta de los niveles de dominio de la lengua escrita que presenta este colectivo, nuestra experiencia como docentes de estudiantes Sordos nos permite postular que la mayoría de sus integrantes no escapan a esta realidad antes descripta.

Cabe mencionar que nuestro sistema educativo está regulado por la Ley de Educación Nacional, N°26.206, que se rige por el principio de inclusión educativa que establece que la educación de todos los estudiantes debe darse prioritariamente en entornos regulares, cualquiera sea el nivel que transiten. En este escenario, la falta de dominio de la lengua escrita por parte del grupo de estudiantes Sordos les genera grandes limitaciones en su acercamiento al conocimiento, en los vínculos con profesores y compañeros, así como en sus posibilidades de participación plena dentro de las diferentes propuestas educativas.

Esta condición nos interpela como parte de instituciones educativas a buscar dispositivos que permitan dar respuesta a esta problemática, en pos de garantizar la inclusión educativa reconocida en distintas normativas nacionales e internacionales. Consideramos que el dominio de la lengua escrita en el grupo minoritario de personas Sordas es una herramienta que les permitirá incrementar los niveles de inclusión social en general, y educativa, en particular.

Recuperando el camino transitado

A comienzos del año 2016, un grupo de profesoras de Educación Especial somos convocadas por las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) para pensar la inclusión educativa de dos estudiantes Sordas que habían iniciado su carrera de Profesorado de Nivel Inicial. La preocupación del equipo de Gestión y de sus docentes era que las alumnas tenían una competencia comunicativa muy básica en español escrito, que no les permitía interactuar con autonomía con los textos de las asignaturas que cursaban.

Como antes lo referíamos, dentro de la comunidad de personas Sordas este nivel de competencia de la lengua escrita no es una excepción. En San Luis, los estudiantes Sordos que terminan la educación media son escasos y los que llegan a cursar sus estudios universitarios, son menos aún. Aquellos que lo hacen, poseen un dominio insuficiente y poco funcional del español escrito. Esta situación los coloca en desventaja en relación a sus compañeros oyentes al no poder acceder al mismo caudal de información, ya que la mayoría de la información académica en el nivel medio y superior está disponible en esta modalidad comunicativa.

A partir de esta experiencia, sumada al acompañamiento de otros estudiantes con discapacidad que en ese momento transitaban las aulas de la FCH, se hizo necesario elaborar un dispositivo formal que ofreciera un encuadre institucional a los apoyos que se ofrecían. Al hablar de dispositivo, adherimos a Martha Souto (1999 en Souto, Tenaglia y Volpin, 2005) quien lo define como

un artificio instrumental, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas,

acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación, que es pensado como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en la que se lo pone en práctica. (p. 83)

De este modo, se delinearon objetivos a corto, mediano y largo plazo, tendientes a construir el camino de la accesibilidad académica en la FCH que enmarcara las distintas acciones desarrolladas y las futuras a desarrollar. En este escenario en mayo de 2017, el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas, aprueba bajo Ordenanza 04/17 el Programa de Accesibilidad Académica (en adelante, PAA)³, dependiente de la Secretaría Académica.

En ese marco, durante ese año y los dos siguientes, para las estudiantes Sordas se instrumentaron dos estrategias fundamentales tendientes a garantizar, por un lado, el acceso al conocimiento que circulaba en la lengua oral dentro de las aulas a través de la contratación de intérpretes de Lengua de Señas Argentina (en adelante, LSA). Por otro lado, en pos de favorecer el acceso a los saberes presentes en los textos obligatorios de las asignaturas, se implementó un dispositivo de apoyo que consistió en la mediación de un profesor de Educación Especial dominante de la lengua de señas quien *interpretaba*⁴ los mismos a la LSA y los trabajaba con las estudiantes, en espacios para ello destinados. En el marco del seguimiento de las acciones que realizábamos desde el programa, fuimos valorando la complejidad que entrañaba la provisión de este tipo de apoyo, en tanto requería de mucho tiempo y recursos (económicos y humanos) lo que los hacía poco viables para sostenerlos a largo plazo.

Con esta inquietud, desde el PAA, nos acercamos al -entonces- Servicio Jean Piaget⁵ (Centro Educativo N°21 “Puerta de Cuyo”) donde nos encontramos con que la institución no poseía un programa sistemático de enseñanza del español escrito dentro de su currícula y que los abordajes de esta lengua se hacían de manera tangencial y como soporte de la enseñanza de otras áreas disciplinares.

³Para mayores detalles sobre este proceso, véase el E-Book: “*Construir la accesibilidad académica en el nivel superior. La Experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis*”. Compilado por María Fernanda Pahud y María Valeria Hardoy.
<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/construyendo-accesibilidad-ebook-3.pdf>

⁴ Esta *interpretación* del profesor de apoyo era vista por algunos profesores como un aspecto negativo, ya que entendían que esta mediación le imprimía un matiz subjetivo al contenido de los textos, por lo que reclamaban que las estudiantes debían ser autónomas en el acceso al contenido de los mismos

⁵El Servicio Jean Piaget fue una escuela especial de la ciudad de San Luis, dedicada a la educación de personas con discapacidades auditiva y visual. Fue uno de los cuatro servicios que originariamente formaron parte del Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo”. Hoy en día los servicios diferenciados desaparecieron como tales, reconfigurando su función a partir del Decreto N° 3.934/2020, en un sólo centro educativo que ofrece servicios educativos de nivel inicial, primario y secundario a personas con discapacidad.

A partir de este encuentro, diseñamos conjuntamente instancias de discusión y lectura sobre la temática que se llevaron a cabo durante los meses de septiembre a diciembre de 2018 en las instalaciones del Servicio Jean Piaget. Estos momentos de intercambio nos permitieron visualizar la necesidad de generar un espacio de formación sostenida sobre la enseñanza del español escrito a personas Sordas.

De este modo, la primera propuesta se concretizó en el año 2019 en una instancia interinstitucional donde participaron docentes del servicio Jean Piaget, estudiantes de la carrera Profesorado de Educación Especial, pasantes del PAA y docentes de la FCH, que tomó forma a través de un seminario de capacitación de modalidad virtual, con encuentros semanales y bajo la dirección de una especialista en la temática, la Dra. María Eugenia Lapenda, docente de la Universidad de Avellaneda, Buenos Aires.



Ilustración 1 : Espacio de formación virtual con la Dra. M. E. Lapenda.

En el marco de esta formación, se organizó un curso de posgrado y extensión, llamado “Prácticas bilingües en la educación de niños/jóvenes sordos/Sordos. Concurrencia de la LSA y el español en la alfabetización”, dictado por la Dra. Lapenda, en colaboración con la Prof. Gabriela Lima Chaparro. Los objetivos principales de este curso fueron problematizar las nuevas experiencias educativas que atraviesan los estudiantes Sordos/sordos y oyentes y construir criterios fundados para el diseño de propuestas de enseñanza bilingües.



Ilustración 2 : Curso de posgrado a cargo de la Dra. M. E. Lapenda.

Este espacio de formación contó con la participación de más de treinta personas, quienes en su mayoría presentaron sus trabajos finales para la aprobación del mismo, haciendo aportes significativos al abordaje de la problemática planteada.

Esta propuesta contó con la participación de docentes de diferentes niveles del sistema educativo que desempeñaban sus funciones en distintos lugares de la provincia de San Luis.



Ilustración 3: Las profesoras Lapenda y Lima Chaparro en la FM Digital.

Cabe mencionar que en esta oportunidad algunos medios radiales de la ciudad se hicieron eco de la temática, por lo que las docentes responsables fueron invitadas a participar de entrevistas dentro de la emisora FM Digital (frecuencia 101.1) y en radio Universidad Nacional de San Luis (FM 97.9). Esto permitió contribuir a visibilizar la problemática de la complejidad del acceso a la lengua escrita para las personas Sordas, a un público más masivo.

A partir de la realización de este curso, reafirmamos la necesidad de profundizar el trabajo interinstitucional a través de espacios de formación e intervención sobre esta temática multideterminada. De este modo, armamos una propuesta de Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) N° 04-0919 llamado “Alfabetización en español escrito para personas Sordas”⁶ (aprobado por Res.7/20 R), que fue presentado y aprobado para su implementación en el año 2020. En virtud de la pandemia por Covid-19, se pospuso su ejecución para el año 2021.

⁶El PEIS N° 04-0919 “Alfabetización en español escrito para personas sordas” fue dirigido por la Esp. María Fernanda Pahud y sus integrantes fueron: De Panis, Eleonora (Docente Centro N°21 “puerta de Cuyo”); López Ordovini, Cecilia (Docente Centro N°21 “Puerta de Cuyo”); Mantegazza, María Eugenia (Docente Centro N°21 “Puerta de Cuyo”); Garro, Claudia Vanesa (Docente Centro N°21 “Puerta de Cuyo”); Humpiri Oyhenart, Laura (Docente Centro N°21 “Puerta de Cuyo”); Villarroel, Adriana Paola (Estudiante del Profesorado de Educación Especial); Peláez, Griselda Ivana Lorena (Docente del Profesorado de Educación Especial) y Palacios, Natalia Raquel (estudiante del Profesorado en Psicología, UNSL).

El PEIS tuvo como objetivo general, contribuir a disminuir directa o indirectamente los índices de analfabetismo en el grupo de personas Sordas de la ciudad de San Luis, siendo sus objetivos específicos los siguientes:

1. Generar un espacio de formación y capacitación interinstitucional (UNSL- Servicio Jean Piaget) acerca de la alfabetización en español escrito para personas Sordas.
2. Construir dialógicamente un programa para la enseñanza del español escrito en el nivel primario de educación (Nivel Inicial y/o primer ciclo, para el presente año).
3. Diseñar colaborativamente una propuesta de alfabetización inicial de adolescentes y adultos sordos e hipoacúsicos, tendientes a mejorar los procesos de inclusión educativa y la accesibilidad académica de este grupo dentro del nivel medio y superior.
4. Implementar y evaluar colaborativamente las propuestas de alfabetización para adolescentes y adultos Sordos.

Cuando retomamos las actividades en el 2021, las posibilidades de participación de algunos de los integrantes habían cambiado debido a que sus condiciones profesionales, personales y familiares se habían modificado. En los espacios de reunión advertimos la necesidad de enriquecer el grupo con personas que tuviesen formaciones diversificadas. En este escenario, hicimos una convocatoria destinada a sumar a estudiantes y profesionales interesados, como se puede ver en la Ilustración 4.



Ilustración 4: Flyer de convocatoria a participar del Proyecto de Extensión "Alfabetización en español escrito para personas Sordas"

El objetivo 1 del Proyecto de Extensión fue desarrollado en el año 2021, a través de un espacio de formación a cargo de la Dra. Gabriela Rusell⁷, referente nacional sobre el tema. Esto se llevó a cabo a través de un seminario interno del PEIS que se llamó “*Diseño de dispositivos pedagógicos y estrategias de intervención para mejorar las posibilidades de lectura y escritura en alumnos Sordos*”. En su fundamentación de la propuesta, Rusell argumenta que, si bien los problemas de lectura y escritura de este grupo de personas son ampliamente registrados en la bibliografía, es fundamental que se ofrezcan instancias adecuadas de fortalecimiento de las competencias en lengua escrita para mejorar su recorrido por los distintos niveles educativos. Asimismo, sostiene que los modelos bilingües son los que mejores resultados ofrecen en este sentido, sin embargo, aclara que:

Para que los modelos bilingües sean efectivos, se requiere realizar varias acciones concatenadas y sostenidas en el tiempo, que contemplen diferencias entre los niveles educativos y que permitan incrementar la competencia comunicativa de las personas sordas en forma progresiva. Conocer cuáles son las dificultades de las personas sordas con la alfabetización habilita a pensar las posibilidades que tienen de mejorar su desempeño, con una adecuada propuesta metodológica.

En este marco, este curso de actualización, se propone ofrecer a los profesionales que se desempeñan en ámbitos educativos con alumnos sordos e hipoacúsicos herramientas teóricas y prácticas para pensar en los procesos de lectura y escritura vinculadas con el desarrollo de enfoques de español como lengua segunda y extranjera imprescindibles para garantizar la alfabetización inicial de un modo más inclusivo. (2021, p.3).

La propuesta se organizó con los siguientes objetivos:

- Sistematizar las principales dificultades de las personas Sordas con la lectura y la escritura.
- Vincular las dificultades con las propuestas metodológicas más habituales.
- Acompañar el diseño de un curso que permita mejorar los niveles básicos de alfabetización de jóvenes y adultos Sordos.

El seminario tuvo como contenidos mínimos: *Dificultades en la alfabetización de las personas sordas. Modelos teóricos y didáctico-pedagógicos. Enfoques de alfabetización bilingües y monolingües. Enfoques de Español como Lengua Segunda y Enfoques de Lenguas Extranjeras. Contenidos lingüísticos correspondientes a un nivel A1 de aprendizaje de lenguas.*

⁷Gabriela Rusell es Doctora en Intervención en el Lenguaje por la Universidad Complutense de Madrid. Es Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid. Es Licenciada y Profesora en Letras de la UBA. Es profesora en universidades nacionales y en institutos terciarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es directora académica de la Diplomatura de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera en el IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Es asesora del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en la Dirección de Educación Primaria tanto para Prácticas del Lenguaje como para el área de Lenguas Adicionales. Su campo de especialidad es la enseñanza de aspectos gramaticales vinculados con la sintaxis y el léxico a estudiantes sordos/as desde enfoques metodológicos de ELSE.

La formación se llevó a cabo en cinco encuentros sincrónicos realizados a través de la plataforma Meet, con una periodicidad mensual desde agosto a diciembre de 2021 y contó con un crédito horario total de 32 hs reloj.

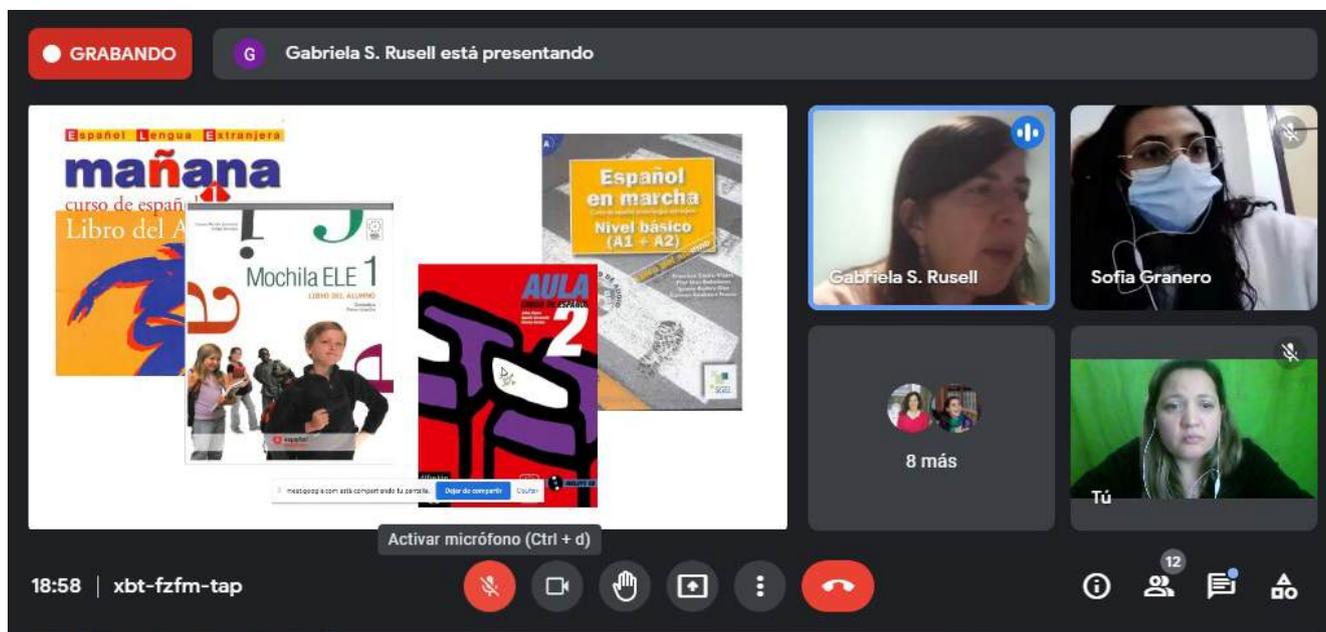


Ilustración 5: Seminario interno de integrantes del PEIS, a cargo de la Dra. Gabriela Rusell.

Cada encuentro tuvo una duración de cuatro horas, donde la docente responsable trabajó sobre los contenidos propuestos y profundizó sobre los aspectos centrales de los textos de lectura sugerida.

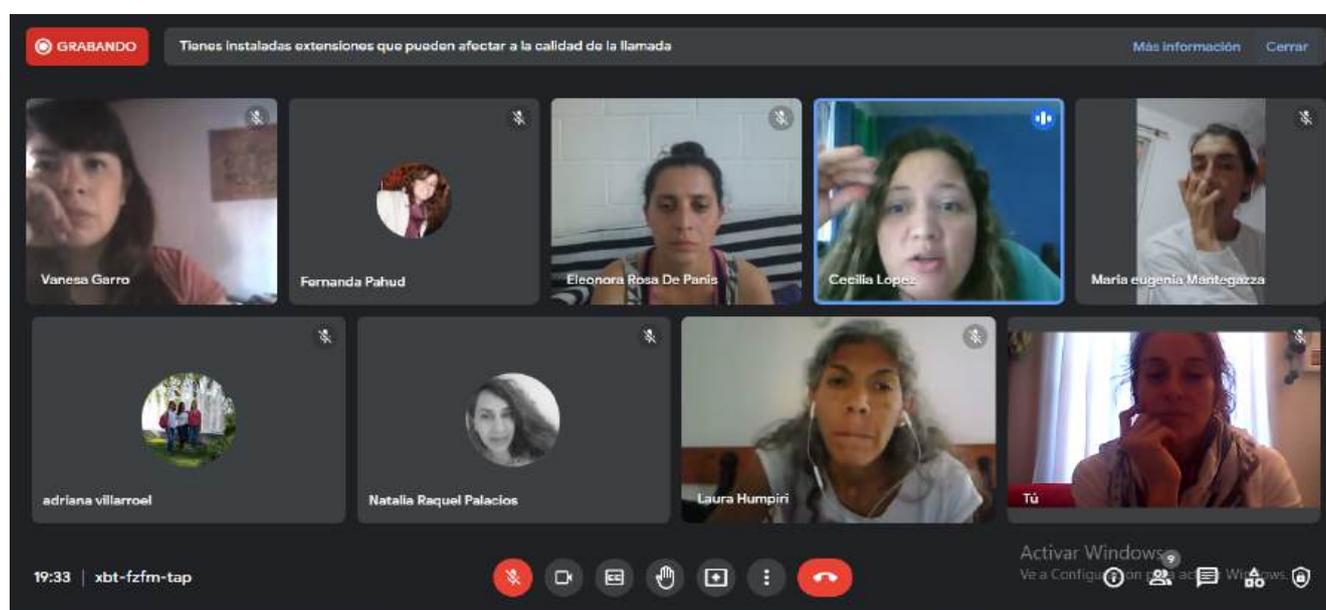


Ilustración 6: Encuentros semanales de estudio, al interior del Proyecto de Extensión.

En las semanas comprendidas entre los encuentros, el grupo se reunía para realizar las lecturas conjuntas y resolver las tareas propuestas por la docente.

El espacio de formación concluyó con la presentación de un trabajo final que consistió en el diseño de una propuesta de taller de alfabetización para adultos Sordos. La misma fue elaborada colaborativamente entre todas las integrantes del PEIS y contó con la supervisión de la docente responsable del seminario.

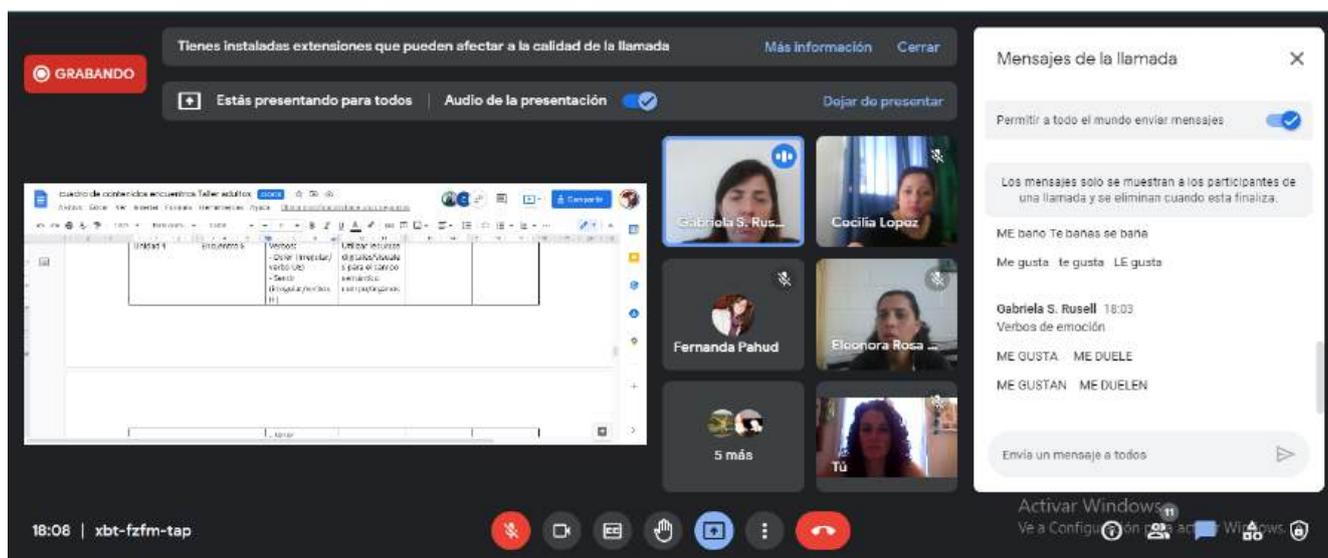


Ilustración 7: Debates y sugerencias en torno a la propuesta de taller presentada como trabajo final del seminario de formación.

El taller de alfabetización para adultos Sordos: propuesta y alcances.

Con el diseño inicial del taller ya diagramado, en febrero del año 2022, retomamos las reuniones del equipo para continuar con la organización de la propuesta de intervención: era necesario comenzar a tomar decisiones metodológicas para hacerlo efectivo. Es decir, pensar el *cómo* llevar a cabo la propuesta de enseñanza a este grupo que reunía una característica particular: eran jóvenes y adultos Sordos que no se encontraban transitando instancias de educación formal.

Inicialmente, todas las integrantes del equipo comenzamos a diseñar las estrategias de intervención, diálogos, imágenes, ejemplos, que se utilizarían en cada encuentro. No tardamos en darnos cuenta que la posibilidad de que el grupo total armara la propuesta didáctica y los recursos necesarios para cada encuentro, era una estrategia que resultaba poco económica en tiempo y esfuerzo.

Por esta razón es que decidimos armar subgrupos con funciones diferenciadas: por un lado, quienes tenían mayor dominio de la lengua de señas estarían al frente de las propuestas que se llevarían a cabo en el aula y, por otro, estaba el grupo encargado de crear el material didáctico necesario para cada encuentro.

El equipo a cargo del dictado de las clases tuvo bajo su responsabilidad el entramado de los contenidos a desarrollar en cada encuentro. Si bien se había trabajado en los lineamientos generales en el marco del seminario bajo la supervisión de la Dra. Rusell, al momento de construir la propuesta de intervención concreta para cada encuentro demandó un esfuerzo importante, en tanto fue necesario conciliar los conocimientos esperables para un nivel A1 de la enseñanza del Español como lengua segunda y extranjera y las características propias del grupo destinatario de la propuesta. Cabe mencionar que los contenidos seleccionados se fueron presentando de manera espiralada, donde en cada clase se recuperaba lo visto hasta el momento, introduciendo a partir de allí el conocimiento nuevo.

Por su parte, el equipo responsable de elaborar el material didáctico usado en los encuentros, tuvo la responsabilidad de construir un recurso que reuniese dos elementos fundamentales: por un lado, aquellas herramientas que los docentes requerían como apoyo visual en los encuentros (diapositivas, videos, imágenes, etc.) y, por otro lado, las ejercitaciones propuestas en relación a las temáticas trabajadas en el encuentro.



Ilustración 8: Captura de pantalla del video de difusión de la convocatoria al taller de alfabetización.

Llegado el momento de comenzar el taller, la difusión e invitación a participar se hizo a través de un flyer que se publicó en redes sociales y de un video realizado en lengua de señas, con voz en off y subtulado en español escrito, buscando garantizar la accesibilidad del mismo. Allí se daba información acerca de los destinatarios y los requisitos para participar; las temáticas principales a abordar; la duración del taller; día y hora de los encuentros.

Asimismo, se aclaró que la propuesta del taller iba a tener un nivel introductorio de acercamiento a la lengua escrita.

Taller de iniciación al español escrito

Destinado a:

- personas sordas (hablantes de la LSA)
- mayores de 18 años
- residentes en la provincia de San Luis

Modalidad: presencial

Días de encuentro: miércoles de marzo y abril de 18 a 20 hs.

Lugar: UNSL (aula 43, 1er piso, 4to bloque)

Inscripción: completar formulario

Cupos: 15 personas

→

Organizan: Proyecto de Extensión e Interés Social "Alfabetización en español escrito para personas sordas" y PROICO 04-0320 "La Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: formación docente, saberes pedagógicos y dispositivos para la educación inclusiva".

TE ESPERAMOS

Ilustración 9: Flyer de convocatoria al taller.

En esta convocatoria se solicitaba la inscripción a través de un formulario que los interesados debían completar con datos básicos como nombre, apellido, teléfono de contacto, brindándoles la posibilidad de plasmar dudas o consultas en formato escrito o en video.



Taller de Iniciación al Español Escrito

Destinado a personas sordas, hablantes de Lengua de Señas Argentina.

Organiza: PEIS "Alfabetización en español escrito para personas sordas" y Proyecto de Investigación N° 04-0320 "La Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: formación docente, saberes pedagógicos y dispositivos para la educación inclusiva". UNSL

silarias@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

El nombre y la foto asociados a tu cuenta de Google se registrarán cuando subas archivos y envíes este formulario. Solo el correo que introduzcas forma parte de tu respuesta.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Correo *

Tu dirección de correo electrónico

APELLIDO Y NOMBRE *

Tu respuesta

DNI *

Tu respuesta

Ilustración 10 : Imagen del formulario de inscripción al Taller de adultos Sordos.

Cabe mencionar, que si bien la difusión se realizó utilizando las redes sociales personales que teníamos las integrantes del grupo (WhatsApp, Facebook e Instagram), la misma tuvo mucha repercusión en la comunidad de San Luis y de otras provincias, por lo que tuvimos consultas e inscripciones de personas Sordas del interior de nuestra provincia y de otras partes del país, interesadas en participar del taller. Entendemos que éste fue un indicador de que la alfabetización de adultos Sordos es un área de vacancia y de la escasa oferta de espacios destinados a este fin.

Al momento de iniciar el taller, ofrecimos un video con el recorrido para llegar al aula donde se iba a dictar el mismo, a efecto de facilitar su llegada a este espacio físico, teniendo en cuenta que la universidad no suele ser un lugar que frecuentan las personas Sordas.

En el desarrollo de cada uno de los ocho encuentros los docentes a cargo plantearon los contenidos propuestos, apoyándose en diapositivas con elementos visuales que facilitaban la comprensión de los mismos y, que a su vez, funcionaron como recurso de estudio y consulta, ya que este material fue ofrecido a los participantes en forma de un cuadernillo semanal, donde también se incorporaba la ejercitación vinculada al tema.

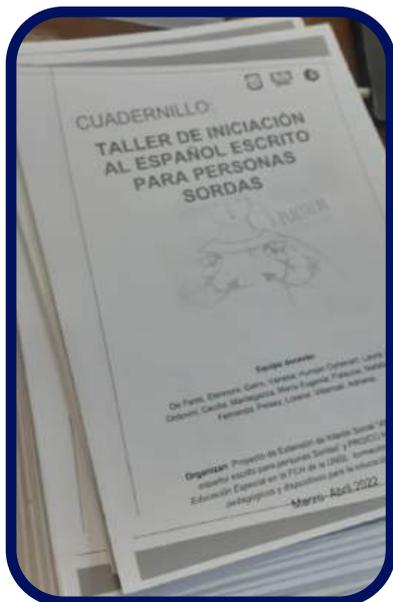


Ilustración 11: Cuadernillo semanal de aspectos gramaticales trabajados en el encuentro y de ejercitaciones.



Ilustración 12: Docentes a cargo del taller de alfabetización apoyándose en soporte visual en la enseñanza.



Ilustración 13: Docente del taller de alfabetización en interacción con participante.

Cabe mencionar que como forma de registro de los encuentros decidimos utilizar la transmisión en vivo de los mismos, a través de un grupo cerrado de Facebook. De este modo, integrantes del equipo de elaboración del material didáctico nos ocupamos de registrar las interacciones que se daban en de cada encuentro, a los efectos de llevarlas a la reunión semanal del grupo a fin de que el equipo docente tomara decisiones e hiciese ajustes en la propuesta didáctica subsiguiente, en base a las intervenciones que se habían dado entre los participantes.



Ilustración 14: Integrante del Proyecto de Extensión registrando el encuentro para su transmisión en grupo cerrado.

Esta estrategia tuvo, también, la intencionalidad de que les quedara a los participantes un registro visual de las clases, funcionando como texto diferido donde pudiesen recuperar los contenidos desarrollados y los intercambios del encuentro. En la práctica concreta sirvió, además, para que aquellos asistentes que no hubiesen podido asistir a un encuentro siguieran la reunión de manera remota. Del mismo modo, aquellos integrantes del equipo que ese día no participaban podían sumarse desde “*el vivo*” de Facebook, a fin de seguir la lógica y las temáticas desarrolladas. Sin embargo, esta estrategia no resultó con el potencial esperado debido a las dificultades para mantener la conectividad óptima dentro del aula, que era necesaria para una adecuada transmisión.



Ilustración 15: Capturas de pantalla del grupo cerrado de Facebook del Taller.



Ilustración 16: Imagen de integrantes del PEIS "Alfabetización en español escrito para personas sordas".



Ilustración 17: Algunos de los docentes y asistentes del taller.



Ilustración 18: Participantes del taller resolviendo actividades propuestas.

Socialización de la propuesta y del material generado.

El proceso de pensar el taller, participar del espacio de formación previo, diseñar la propuesta e implementarla, fue un camino que implicó para el equipo más de un año y medio de trabajo. En este tiempo, muchos fueron los intentos de conectarnos con otros grupos que hubiesen realizado experiencias similares y material bibliográfico que nos pudiera enriquecer y aportar en este camino. Nuestra búsqueda fue infructuosa, en tanto no encontramos materiales específicos que pudiésemos capitalizar para esta experiencia. Esta fue la razón principal que nos inspiró a socializar nuestra vivencia y los recursos generados en este espacio. Los cuadernillos que armamos para cada encuentro, terminaron siendo un dossier que quisimos compartir con otros docentes interesados en reconstruir una experiencia similar.

Luego de tomar esta decisión y ponernos a compilar y organizar el mismo, advertimos que, en el proceso de elaboración, no habíamos sostenido un mismo criterio en la selección de los recursos visuales utilizados y habíamos recurrido indistintamente a dibujos, fotos, íconos, gráficos, entre otros, por lo que era necesario darle coherencia a este material generado antes de socializarlo. Otra de las variables que en ese momento no tuvimos en cuenta fueron los derechos de autor de las imágenes, aspecto que ahora era necesario considerar si queríamos darle difusión.

A estos efectos, comenzamos la búsqueda de una persona que pudiese darle un diseño integral y congruente, quien a través del uso de estrategias de diseño gráfico enriqueciera los recursos visuales que necesitábamos que el material tuviese. No encontramos al interior de la FCH profesionales que pudieran acompañarnos en esta tarea, por lo que nos conectamos con la directora de la Escuela de Gestión de Empresas y Economía, de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), quien nos contactó con la docente de la asignatura “Taller Diseño de la Comunicación” de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación, Mgter Silvana Arias. Luego de algunas charlas iniciales sobre el objetivo de nuestro trabajo y de lo que requeríamos para el E-Book que estábamos armando, decidimos que lo adecuado sería encontrar estudiantes pasantes que pudiesen aportar en el diseño del material, bajo la supervisión de la docente.

Como primer paso, en pos de darle un encuadre institucional a este trabajo colaborativo, la Profesora Arias se incorporó como integrante del Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) N° 04-0320: *La Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: formación docente, saberes pedagógicos y dispositivos para la educación inclusiva*, proyecto que colaboró en la organización del taller para los adultos Sordos.

Dentro de este encuadre, generamos una propuesta de pasantías para tres estudiantes que se manifestaron interesadas en participar del proyecto, todas estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación⁸. Este espacio de formación para las estudiantes tuvo el objetivo de enriquecer sus marcos referenciales e investigativos, nutriéndose de la experiencia de formar parte de un proyecto de investigación, al tiempo que cada una de ellas aportó con sus saberes específicos al diseño gráfico del material producido en el taller.



Ilustración 19: Reunión virtual del equipo de trabajo de diseño y contenido.

⁸Las estudiantes que llevaron a cabo las pasantías fueron: Luz Rocío Silvera (12 meses), Agustina Tzarovskaya (6 meses) y Brisa Olivero (6 meses).

De este modo, iniciamos un proceso de trabajo simultáneo, con reuniones virtuales periódicas, donde fuimos tomando decisiones en base a dos criterios fundamentales: por un lado, teniendo en cuenta los destinatarios de este E-Book, los docentes de futuros talleres para adultos Sordos. Por otro lado, considerando las características propias del acceso a la información de la comunidad Sorda y sus edades, ya que conjuntamente con la propuesta didáctica los docentes podrán encontrar los materiales didácticos para replicar esta experiencia en otros contextos.

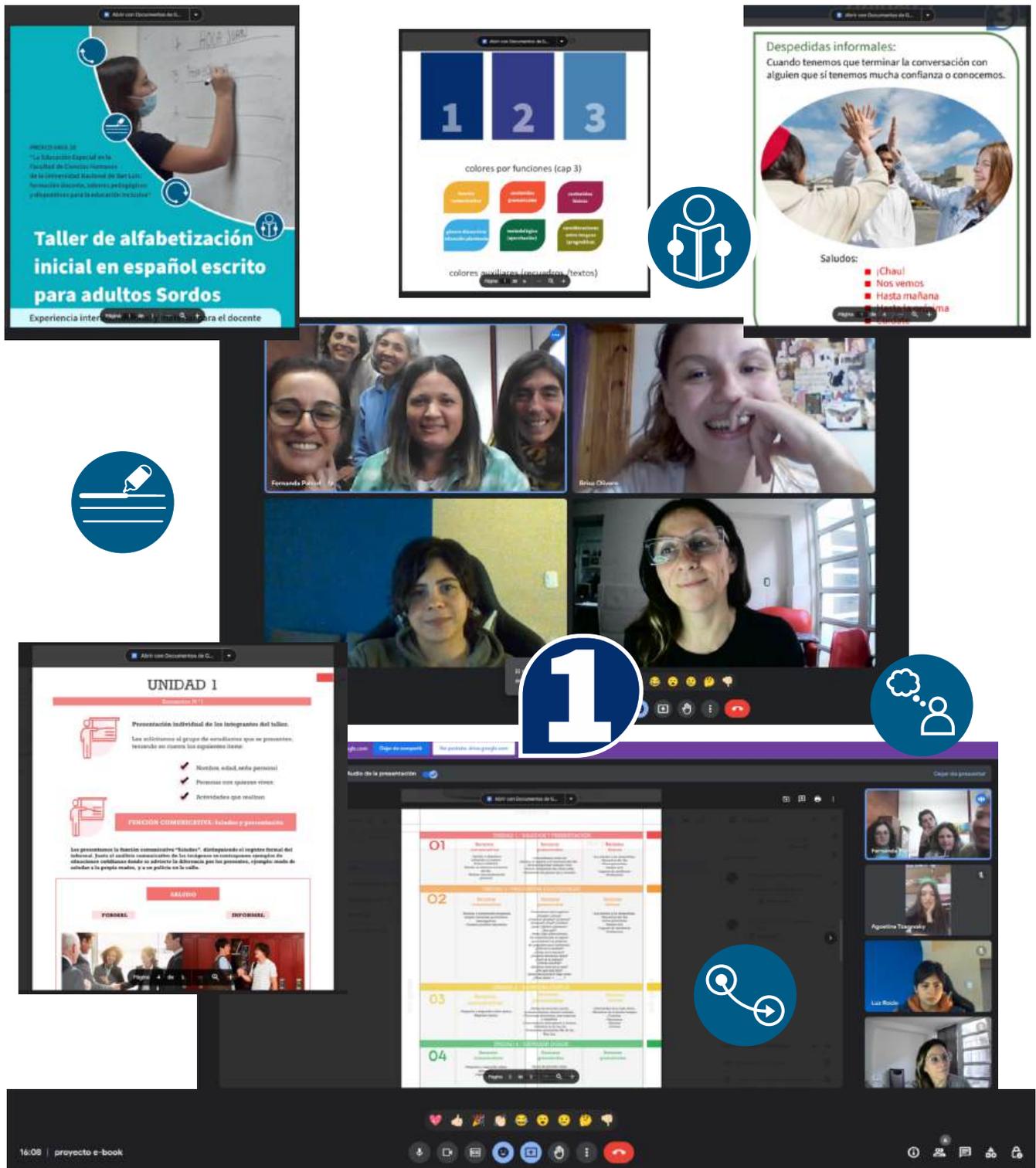


Ilustración 22: Reuniones periódicas donde se tomaron decisiones sobre los elementos gráficos del E-Book.

A modo de cierre parcial.

El camino recorrido fue largo y por momentos desafiante en tanto implicó ir formándonos desde nuevas perspectivas para enseñar la lengua escrita a estudiantes Sordos, al mismo tiempo que las implementábamos con los que eran nuestros estudiantes en los distintos espacios educativos donde nos desempeñábamos como docentes.

Puntualmente, el taller de alfabetización inicial con adultos Sordos fue una experiencia valiosa para quienes lo propusimos y un espacio muy apreciado por los participantes. Éstos, a lo largo de todo el trayecto se mostraron interesados y comprometidos en el enriquecimiento de sus dominios del español escrito, finalizando el taller con una explícita demanda de instancias de formación similares que les permitieran continuar mejorando sus competencias en esta lengua.

Por nuestra parte, sostenemos nuestro compromiso con la alfabetización de este colectivo de personas, en tanto creemos que es para esta comunidad una herramienta que permite mayores y mejores condiciones de participación e inclusión en todos los ámbitos sociales y un paso más, en pos de lograr la equidad social. Esperamos que este material pueda ser un aporte en este sentido.

Referencias bibliográficas

Alegría, J., Domínguez, A. B., y Van der Straten, P. (2009). ¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de palabras clave. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 29(3), 195-206.

Herrera Fernández, V. (2014) Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de Sordos. *Rev. Educación y Educadores*. Vol. 17, N° 1, 135-148.

Massone, M.I; Buscaglia, V. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Revista Lectura y Vida*, 26 (4), 6-17.

Massone, M. I.; Buscaglia, V.; Bogado, A. (2010) La comunidad Sorda: Del trazo a la lengua escrita. *Revista Lectura y Vida*; 31 (1), p. 6-17. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/186580>

Rusell, G. (2021) Seminario interno de formación “Diseño de dispositivos pedagógicos y estrategias de intervención para mejorar las posibilidades de lectura y escritura en alumnos Sordos”, Proyecto de Extensión de Interés Social “Alfabetización de personas Sordas”, Secretaría de Extensión FCH, UNSL.

Souto, M., Tenaglia, G., y Volpin, G. (2005). Una propuesta curricular basada en los conceptos de “dispositivo” y “formación”. Trabajo presentado en V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria del Sur. Poder, gobierno y estrategias en la Universidades de América del Sur. Mar del Plata, 8 al 10 de diciembre de 2005.

Yarza, V. (2018). *Alfabetización de la comunidad sorda: la mirada de los protagonistas*. En *Traslaciones*. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Volumen 5 (9), 119-146.

Normativas:

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Promulgada 14 de diciembre de 2006. Boletín oficial N° 31062. Argentina.



Capítulo 3
Material para el docente

3

**Humpiri Oyhenart, Laura
De Panis, Eleonora Rosa
López Ordovini, Cecilia
Pahud, María Fernanda
Mantegazza, María Eugenia**

Material para el docente

Laura Humpiri Oyhenart es Licenciada en Psicología y Profesora en Enseñanza Media y Superior de Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Trabaja como docente de estudiantes Sordos en el Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo” desde el año 2008. Es hablante de LSA.

Eleonora Rosa De Panis es Profesora de Educación Superior en Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos. Cursa la Licenciatura en Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Trabaja en el Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo”, ciudad de San Luis, desde el año 2017. Es hablante de LSA.

Cecilia López Ordovini es Profesora en EGB 1 y 2, hablante de LSA. Trabaja en el Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo” ciudad de San Luis, como docente con estudiantes Sordos desde el año 2010.

María Fernanda Pahud es Licenciada en Gestión de la Educación Especial (UNCu) y profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en niños sordos y en problemas de aprendizaje (UNSL). Es Especialista en Educación Superior (UNSL). Trabajó como docente a cargo de grado de estudiantes Sordos durante 11 años. Actualmente, se desempeña como docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

María Eugenia Mantegazza es Profesora en Enseñanza Diferenciada en problemas de Aprendizaje, hablante de LSA. Trabaja como docente de estudiantes Sordos en el Centro Educativo N° 21 “Puerta de Cuyo”, ciudad de San Luis, desde 2009.

Palabras iniciales

Este material didáctico es el resultado del diseño e implementación del taller para adultos Sordos, instancia de cierre del Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) N° 04-0919 *Alfabetización en español escrito para personas Sordas* que se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 2022, en las instalaciones de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Como anteriormente lo expresamos en la presentación de este trabajo interinstitucional (véase capítulo 2), quienes formamos parte de la experiencia del PEIS, la implementación del taller y la difusión de este material, somos docentes implicadas en la educación de las personas Sordas dentro de los diferentes niveles del sistema educativo. Por esta razón, partimos del reconocimiento de la complejidad de la problemática de la alfabetización en español de personas Sordas, que ha sido la motivación que nos guió en la búsqueda de instancias de formación, material bibliográfico, planificación y puesta en marcha de este proyecto para poner en juego las herramientas y estrategias docentes en pos de un espacio novedoso, gratuito y necesario para los jóvenes y adultos Sordos.

El objetivo de la difusión de este material es que pueda servir de puntapié inicial para el diseño e implementación de otros talleres, en otros contextos y con otras personas. No tiene la intencionalidad de ser prescriptivo sino una experiencia que sirva de insumo para nuevos diseños de prácticas similares.

A continuación el lector encontrará algunas consideraciones en torno a cómo se fue llevando a cabo el diseño e implementación del taller, acompañadas de sugerencias metodológicas o de tratamiento de las lenguas, que hemos tenido en cuenta al momento de ponerlo en marcha.

Diseño e implementación del taller

La organización básica de los contenidos propuestos se realizó en el marco del seminario *Diseño de cursos para mejorar las posibilidades de lectura y escritura en alumnos Sordos* dictado por la Dra. Gabriela Rusell, durante los meses de agosto a diciembre de 2021. En este espacio diseñamos los lineamientos generales a partir de los contenidos previstos para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, específicamente el nivel A1, intentando entramarlos con los intereses de la comunidad Sorda de San Luis y la edad de los destinatarios.

El primer paso para pensar esta propuesta de aprendizaje, tuvo que ver con definir el alcance de la misma y a quiénes estaría dirigida. Para esto, tomamos la decisión que los destinatarios serían mayores de 18 años, hablantes de Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA), dado que ésta sería la lengua de la interacción y la explicación. También acordamos que el taller sería de modalidad presencial y ofrecería una aproximación a experiencias de español escrito básicas, equivalentes a las planteadas en un nivel A1 en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

Un primer acercamiento a la población destinataria se realizó a través de micro entrevistas por videollamadas en LSA a potenciales interesados, indagando lo siguiente:

-¿Les interesa aprender a escribir?

-¿Qué cosas les interesaría poder leer y escribir?

-¿En qué momento de la vida sintieron la necesidad de saber leer y escribir?

-Cuando usan las redes ¿qué es lo que más les dificulta poder leer y escribir? ¿Cómo lo resuelven?

Estas entrevistas permitieron ir delimitando las temáticas que íbamos a abordar en el taller. Otro aspecto que definimos inicialmente fue la cantidad de personas con las que sería plausible trabajar. Esto se consensuó en función de la disponibilidad de espacio físico y de las posibilidades del equipo docente para acompañar los procesos de aprendizaje que se llevarían a cabo dentro de los encuentros. A partir de estas variables, el cupo de estudiantes se estableció en quince personas, acompañado por un equipo docente compuesto por dos integrantes a cargo de la dinámica del encuentro, y otras dos, que registrarían y transmitirían en vivo al grupo cerrado de Facebook, para que aquellos participantes ausentes pudieran recuperar la clase. De esta manera, las explicaciones brindadas por el equipo docente quedarían grabadas a modo de registro visual y material de consulta.

La convocatoria se realizó a través de las redes sociales (Instagram, Facebook y WhatsApp), solicitando a los interesados que completaran un formulario en español escrito con datos personales básicos como: nombre y apellido, edad, teléfono y DNI. También, se habilitó la posibilidad que enviaran un video con dudas o comentarios en LSA o en español oral.

A nivel metodológico, decidimos que la lengua de la comunicación y la enseñanza sería únicamente la LSA, siendo requisito excluyente el dominio de ésta por parte de los interesados.

En este sentido, tuvimos en cuenta que el espacio físico donde se desarrollaría el taller, contara con las condiciones óptimas de amplitud e iluminación para favorecer el intercambio lingüístico en LSA. Es decir, que pudiesen ubicarse los bancos en forma de semicírculo, donde todos los participantes tuvieran adecuado acceso visual a las docentes, al proyector multimedia, al pizarrón y al resto de los compañeros.

Además, consensuamos que los encuentros tendrían diapositivas con material visual (imágenes, dibujos, fotos y videos) como soporte para favorecer la comprensión de los contenidos del español escrito, tomando en consideración la modalidad prioritaria de acceso al conocimiento de estos estudiantes.

En la puesta en marcha del taller, las actividades propuestas en cada encuentro variaron entre momentos de exposición, debates, preguntas, reflexión a partir de vivencias propias y saberes previos. También hubo instancias de trabajo individual o en grupo, ejercitando o construyendo colectivamente respuestas, dependiendo de la complejidad de la tarea y los objetivos pautados.

Una consideración que tuvimos presente en todas las clases fue la de otorgar momentos diferenciados para la explicación, la lectura y la escritura. Esta decisión estuvo fundada en el conocimiento sobre la dinámica áulica necesaria para favorecer el aprendizaje de las personas Sordas. Cuando los estudiantes registran información en español escrito la atención visual se focaliza en esa actividad, por lo que es necesario que en otro momento la mirada se dirija hacia la explicación o al intercambio con los docentes y pares. De esta manera, cada acción requiere un tiempo determinado y específico para tener en cuenta los procesos de aprendizaje de estos estudiantes.

Asimismo, elaboramos material didáctico en formato papel que distribuimos al inicio de cada clase. Éste, recuperaba los contenidos léxicos, gramaticales y/o comunicativos sobre el tema que se abordaba en ese encuentro y las ejercitaciones correspondientes. El material fue impreso en colores a efecto de que no perdiera su riqueza visual y se transformara en un insumo que cada participante podría utilizar como herramienta de estudio o de consulta. De este modo, al inicio de algunos encuentros se plantearon momentos de corrección colectiva de actividades previas, que fueron enriquecedores para el intercambio entre los asistentes y docentes, favoreciendo la aparición de dudas y la posibilidad de resoluciones diversas.

La compilación del material creado fue el puntapié inicial que nos motivó a compartirlo y generar la producción que a continuación pueden encontrar en este capítulo. Hemos dividido el mismo en cinco unidades, respetando la lógica planteada en el taller con los adultos Sordos. En esta publicación se detalla la suma del material didáctico diseñado y construido a lo largo de los ocho encuentros, acompañado de la descripción metodológica de la propuesta, así como algunas consideraciones para el trabajo entre lenguas (LSA y español escrito).

Finalmente, este recorrido de pensar, diseñar y llevar a la práctica el *Taller de alfabetización inicial para adultos Sordos*, fue un proceso que demandó mucho tiempo de estudio, formación y esfuerzos sinérgicos que permitieron concretarlo. Por esto, es nuestro interés que sirva de disparador para replicar esta experiencia adaptándola a diferentes contextos, en pos de mejorar las competencias comunicativas en español escrito de los adultos Sordos.

Organización general

A continuación se detallan las referencias que servirán de guía para la lectura del material dispuesto en este capítulo.

Al inicio de cada unidad el lector podrá disponer de un cuadro que esquematiza las funciones comunicativas y los contenidos gramaticales y léxicos que se desarrollarán posteriormente.

- Las *diapositivas* que se utilizaron a lo largo del taller *Alfabetización en español escrito para personas Sordas* aparecen en el E-book enmarcadas en color azul, de modo que sean fácilmente reconocibles en la narrativa metodológica de cada encuentro.
- Las *consideraciones entre lenguas* son explicaciones de las diferencias que se pueden establecer entre el español escrito y la LSA, tanto en su uso cotidiano como en las reglas gramaticales que las estructuran, lo que amerita una explicitación de las comparaciones entre ambas.
- Las *nociones gramaticales* son reglas del español escrito expuestas a modo de tablas o cuadros de síntesis que muestran de manera clara y concisa la enseñanza de estructuras sintácticas y también ejemplifican sus respectivos usos.
- Las *notas para el docente* son aclaraciones o comentarios que contextualizan o amplían la temática o la metodología desde donde planteamos el tópico que estamos trabajando.
- El uso de *colores* es utilizado como un recurso visual para focalizar o destacar elementos como: concordancia género-número; reglas gramaticales; cambios en las desinencias verbales, entre otros.
- Las *ejercitaciones* son propuestas concretas que aparecen al final de cada encuentro, pensadas para que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos abordados.

A su vez, el docente podrá disponer de Anexos que complementan esta propuesta didáctica:

- *Diapositivas*: ofrecemos una compilación de las distintas diapositivas agrupadas según la secuencia planteada en cada encuentro, a efectos de que puedan ser descargadas y reutilizadas.
- *Glosario visual y lingüístico*: en cada unidad ofrecemos léxico relacionado con las temáticas desarrolladas en los encuentros. Éste ofrece a los participantes un apoyo escrito y visual de la información, en pos de enriquecer su escritura.
- *Conjugaciones verbales*: presentamos esquemas de los verbos que se trabajaron en cada unidad, en tiempo presente simple del modo indicativo.

Contenidos

UNIDAD 1 / SALUDOS Y PRESENTACIÓN

Función comunicativa

- Saludar y despedirse utilizando un registro formal e informal, teniendo en cuenta los diferentes momentos del día.
- Presentarse y presentar a otro.

Contenidos gramaticales

- Concordancia género y número: *Buenos días/ buen día; buenas tardes, buenas noches.*
- Registro formal e informal: *¿Cómo está/ Cómo estás?*
- Pronombres personales: *yo, usted/ vos, él/ ella.*
- Verbos regulares: *trabajar, hablar, caminar, comer, leer, aprender, vivir, escribir, subir.*
- Verbo *vivir* + en + lugar.
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Verbos irregulares: *ser, tener, estar.*
- Verbo *ser* + nombre.
 - nacionalidad.
 - profesión/ oficio.
 - estado civil.
- Verbo *tener* + n° + años.
 - n° + hijo/s - hija/s.
- Verbo *estar* + de + estado civil.
 - en + estado civil.
 - estado civil.
- Sustantivos.
 - Género variable con cambios en la terminación de la palabra: *-o/ -a, -or/ -ora, -in/ -ina.*
 - Excepciones *o/ -a, -or/ -ora.*
 - Género variable sin cambios en la terminación de la palabra: *-ista, -l, -e, -z, -ar, -a, -er.*
- Preposiciones: *en, de.*

Contenidos léxicos

- Saludos y despedidas.
- Partes del día: mañana, tarde, noche.
- Nombres.
- Profesiones/ oficios/ trabajos.
- Nacionalidades.
- Estado civil.
- Números/ cantidades.
- Lugares: provincias, países.

UNIDAD 2 / PRONOMBRES INTERROGATIVOS Y DATOS PERSONALES

Función comunicativa

- Preguntar y responder.
- Completar formularios con datos personales propios y de otros.

Contenidos gramaticales

- Pronombres interrogativos: *¿dónde?/ ¿a dónde?, ¿cómo?, ¿cuánto?/ ¿cuánta?/ ¿cuántos?/ ¿cuántas?, ¿cuál?/ ¿cuáles?, ¿qué?, ¿quién?/ ¿quiénes?, ¿por qué?, ¿con quién?/ ¿con quiénes?*
- Concordancia género y número.
- Verbos: *ser, tener, vivir.*
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.

Contenidos léxicos

- Lugares.
- Características.
- Cantidades..
- Números.
- Miembros de la familia.
- Datos personales.

UNIDAD 3 / EXPRESAR GUSTOS

Función comunicativa

- Expresar gustos, preferencias y desagrado referidos a mi persona y a otros.
- Preguntar y responder, negar.

Contenidos gramaticales

- Verbos de emoción: *gustar, encantar, aburrir, fascinar.*
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Afirmación, negación, interrogación.
- Pronombres de objeto indirecto: *me, te, le, nos, les, les.*
- Concordancia: *me gusta/ me gustan.*
- Concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo.
- Verbos en infinitivo.
- Adverbios de compañía.
- Conjunctiones copulativas: *y, ni.*

Contenidos léxicos

- Deportes.
- Vestimenta.
- Colores.
- Comida.
- Actividades cotidianas.
- Miembros de la familia.
- Materiales de la ropa.

UNIDAD 4 / EXPRESAR DOLENCIAS

Función comunicativa

- Expresar dolor físico, sentimientos y estados de ánimo referidos a mi persona y a otros.
- Preguntar y responder, negar.

Contenidos gramaticales

- Verbos: *doler, sentir, estar*.
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Afirmación, negación, interrogación.
- Pronombres personales: *yo, vos, él/ella, nosotros/nosotras, ustedes, ellos/ellas*.
- Pronombres de objeto indirecto: *me, te, le, nos, les, les*.
- Pronombres reflexivos: *me, te, se, nos, se, se*.
- Concordancia: *me duele/ me duelen*.
- Concordancia género y número.
- Adjetivos de género variable y género fijo.

Contenidos léxicos

- Sentimientos.
- Sensaciones del cuerpo.
- Partes del cuerpo.

UNIDAD 5 / ¡QUIERO VIAJAR!

Función comunicativa

- Leer y comprender información en folletos, sitios web y conversaciones de chats.
- Preguntar y responder.
- Afirmar, negar, interrogar, exclamar.

Contenidos gramaticales

- Verbos: *viajar, querer, ir*.
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Preposiciones: *a, en*.
- Perífrasis verbal:
 - querer + infinitivo*.
 - ir + a + infinitivo*.
- Afirmación, negación, interrogación, exclamación.

Contenidos léxicos

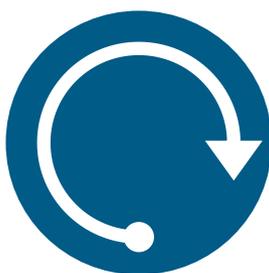
- Lugares: ciudades y provincias.
- Medios de transporte.
- Estaciones del año.
- Fechas especiales y específicas.
- Días de la semana.
- Meses del año.
- Lugares de alojamiento.

En el desarrollo del presente capítulo el lector podrá encontrar diversos íconos que representan los momentos de la clase y las propuestas o desempeños que se les solicitan a los participantes.

Momentos de la clase



comienzo



desarrollo



cierre

Íconos

Desempeños de los participantes



ejercitación



actividad

UNIDAD N° 1: Saludos y presentación

Funciones comunicativas

- Saludar y despedirse utilizando un registro formal e informal, teniendo en cuenta los diferentes momentos del día.
- Presentarse y presentar a otro.

Contenidos gramaticales

- Concordancia género y número: *Buenos días/ buen día; buenas tardes, buenas noches.*
- Registro formal e informal: *¿Cómo está/ Cómo estás?*
- Pronombres personales: *yo, usted/ vos, él/ ella.*
- Verbos regulares: *trabajar, hablar, caminar, comer, leer, aprender, vivir, escribir, subir.*
- Verbo *vivir* + en + lugar.
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Verbos irregulares: *ser, tener, estar.*
- Verbo *ser* + nombre.
 - nacionalidad.
 - profesión/ oficio.
 - estado civil.
- Verbo *tener* + n° + años.
 - n° + hijo/s - hija/s.
- Verbo *estar* + de + estado civil.
 - en + estado civil.
 - estado civil.
- Sustantivos.
 - Género variable con cambios en la terminación de la palabra: *-o/ -a, -or/ -ora, -in/ -ina.*
 - Excepciones *o/ -a, -or/ -ora.*
 - Género variable sin cambios en la terminación de la palabra: *-ista, -l, -e, -z, -ar, -a, -er.*
- Preposiciones: *en, de.*

Contenidos léxicos

- Saludos y despedidas.
- Partes del día: mañana, tarde, noche.
- Nombres.
- Profesiones/ oficios/ trabajos.
- Nacionalidades.
- Estado civil.
- Números/ cantidades.
- Lugares: provincias, países.

UNIDAD N° 1: Saludos y presentación

Encuentro N°1: Saludos y despedidas



Iniciamos el taller con la presentación de las docentes a cargo y de cada uno de los participantes, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Nombre, edad, seña personal.
- Personas con quiénes viven.
- Actividades que realizan.

Tema: Saludos



Les presentamos el tema: *Saludos*, distinguiendo el registro formal del informal, analizando las diferencias entre las siguientes imágenes y ejemplificando con situaciones de la vida cotidiana.

Saludos

Formal



Informal



Sugerencia metodológica

Distinguir los dos tipos de saludos tanto en las actividades como en los aportes teóricos utilizando dos colores.

Esto posibilita diferenciar visualmente las temáticas, en este caso: *saludos formales*, en color azul y *saludos informales* en color rojo.

Consideraciones entre lenguas

Tanto en la LSA como en el Español existen diferentes registros en relación al idioma, en esta oportunidad recuperaremos el registro formal y el registro informal. La comunicación en el registro informal tiene que ver con enfocarse en el uso más familiar, libre, coloquial y relajado del idioma. En el registro formal, en cambio, está puesto el foco en la utilización de palabras que demuestren respeto, extrema cordialidad y poco conocimiento entre los interlocutores.

Una manera de introducir a los participantes en este tema es considerar la formalidad de los discursos en LSA, que se identifican a partir de sutiles movimientos en el torso, expresiones faciales, distancia interpersonal, entre otros. Éstos, se denominan *rasgos no manuales* (en adelante *RNM*). Reconocer y recuperar estas diferencias en la LSA posibilita hacer una comparación entre lenguas del uso formal e informal de las mismas. Este podría ser un primer paso para mostrar a los estudiantes la distinción entre un registro y otro, e introducirlos al uso formal del español en su modalidad escrita.

A continuación presentamos diferentes fórmulas de saludos, poniendo foco en la concordancia de género y número entre las palabras que las componen.

Nociones gramaticales

Buen día: Buen (singular, masculino) + día (singular, masculino) → (el) día

Buenos días: Buenos (plural, masculino) + días (plural, masculino) → (los) días

Buenas tardes: Buenas (plural, femenino) + tardes (plural, femenino) → (las) tardes

Buenas noches: Buenas (plural, femenino) + noches (plural, femenino) → (las) noches

Buenos días,
¿cómo está?



Buen día, muy bien.
¿Y usted?

Saludos formales:

Se utilizan entre personas con quienes no tenemos confianza o desconocemos.

Buenos días/
buen día.



Buenas
tardes.



Buenas
noches.



Mostramos algunos posibles saludos que se utilizan habitualmente:

Buenos días; Buenas tardes; Buenas noches.

Hicimos hincapié en el reconocimiento del registro formal de manera escrita, que se puede identificar a través del uso de palabras como *Usted; ¿Cómo está?*. Asimismo, planteamos comparativamente las siguientes expresiones: *¿Cómo está?, ¿Cómo estás?*, haciendo énfasis en la sutil diferencia entre ambas oraciones.

Estas palabras se usan dependiendo de la relación con el interlocutor.

Explicamos que *Buenos días* en este caso no significa muchos días, sino es una forma de expresión similar a *Buen día*.

Seguidamente, trabajamos las diferentes fórmulas de saludos en relación a los momentos del día: mañana, tarde o noche.

Para introducir el tema del registro informal en los saludos, les mostramos las siguientes imágenes, buscando que establezcan diferencias con las formas de saludos anteriormente expuestas.

Saludos informales



Explicamos que existen distintas posibilidades de saludo dentro de este registro, que se presentan aquí detalladas:

- ¡Hola!*
- Hola, ¿cómo estás?*
- Hola, ¿cómo te va?*
- Hola, ¿qué hacés?*
- Holis, ¿cómo va?*
- Hola, ¿qué tal?*

A continuación, les mostramos la siguiente diapositiva:

Saludos informales: Se utilizan entre amigos, familiares y personas conocidas.

Respuestas

|  |  |  |
|---|---|---|
| ¡Muy bien! | Más o menos. Maso. | Mal. |
| Bien. | Ahí ando. | Triste. Preocupado/a. Angustiado/a. |
| Todo bien. | Regular. | No muy bien. |

Al momento de leer de manera conjunta los posibles saludos para iniciar una conversación, acordamos que en este encuentro se utilizará como saludo de referencia: **Hola, ¿cómo estás?**. De este modo, se presenta un abanico de alternativas de saludos posibles, pero se hace énfasis en que ejerciten uno de ellos, el más utilizado.

Planteamos eventuales respuestas a esta pregunta, organizándolas en tres categorías que asociamos a imágenes para facilitar la comprensión.



Ejercitación: Saludos formales e informales



Actividad: Ordenar los diálogos de la siguiente conversación.



Hola, Juan.

Todo bien.
¿Vos?

¡Hola!
¿Cómo estás?

Más o menos.
Estoy preocupado
por el examen.

A

B

A

B



Actividad: Ordenar los diálogos de la siguiente conversación.



Buenas tardes, muy bien.
¿Usted?

Adiós, que ande
muy bien.

Bien, trabajando.
Adiós.

Buenas tardes.
¿Cómo está?

| | |
|---|--|
| A | |
| B | |
| A | |
| B | |

A continuación, les mostramos la siguiente actividad con dos situaciones de diálogo. Les pedimos que lean el texto e identifiquen qué registro se usó en cada caso, justificando sus respuestas en base a los indicadores que tomaron: palabras conocidas, imágenes, entre otros. Además, realizamos las preguntas: *¿En qué momento del día sucede cada situación? ¿Qué diferencias encuentran entre los dos? ¿Qué palabras de las que venimos trabajando pertenecen al registro formal o informal?*



Actividad: Identificar la conversación **formal** y la conversación **informal**.



- A ¡Buen día! ¿Cómo está?
- B Muy bien, ¿usted?
- A Bien, gracias.



- A ¡Hola hija! ¿Cómo estás?
- B ¡Hola mamá! Bien, ¿y vos?
- A Todo bien.
- B Genial.

Consideraciones entre lenguas

Enseñar a reconocer en español escrito el uso del registro formal e informal según las palabras que se utilizan, implica poder advertir pequeñas variaciones que aparecen en la escritura. Por ejemplo, la diferencia entre decir *¿Cómo está?* y *¿Cómo estás?*, no difiere únicamente en la ausencia o presencia de la “s”, sino que tiene que ver con una distinción entre registros de este idioma: para dirigirse a una autoridad o a alguien más cercano.

Cabe aclarar que en el análisis de estas expresiones, en ambos casos hacemos referencia a la segunda persona del singular, que en el registro formal es *Usted* y en el informal es *Vos*.

En LSA, las diferencias para decir *¿Cómo está?* y *¿Cómo estás?*, están asociadas a la utilización de los RNM según los interlocutores y la situación comunicativa.

Tema: Despedidas formales

Les explicamos que cuando finaliza una conversación debemos saludar con ciertas palabras que manifiestan cortesía y respeto, por ejemplo: *adiós, hasta luego, que tenga un buen día*.

Además, la otra persona a estos saludos puede responder con las mismas u otras expresiones, por ejemplo: *adiós, que ande muy bien, un gusto conocerlo/a, igualmente, saludos*. Les explicamos a los estudiantes que existen otras formas de despedidas en español escrito pero les presentamos este listado de las más utilizadas.

Despedidas formales

Se usan para finalizar la conversación con alguien con quien no tenemos confianza o desconocemos.



Ejemplos

- Adiós.
- Hasta luego.
- Que tenga un buen día.
- Adiós, que ande muy bien.
- Un gusto conocerlo/a.

Tema: Despedidas informales

Les explicamos que cuando finaliza una conversación debemos saludar con palabras que manifiestan confianza y familiaridad, por ejemplo: *nos vemos, hasta mañana, hasta la próxima, cuidate, que sigas bien, chau*. Nuevamente les recordamos a los estudiantes que existen otras formas de respuestas en español escrito aunque presentamos este listado con las más utilizadas.

Despedidas informales

Se usan para finalizar la conversación con alguien con quien tenemos confianza o conocemos.



Ejemplos

- ¡Chau!
- Nos vemos.
- Hasta mañana.
- Hasta la próxima.
- Cuidate.
- Que sigas bien.

A continuación, les ofrecemos la siguiente actividad para resolver de manera grupal y de esta manera, afianzar los contenidos trabajados en el encuentro.



Actividad: Identificar y completar las conversaciones formal e informal.

| | | | |
|----------------------------|---------------------------------------|-------------------|--------------|
| <p>¡Hola! ¿..... ?</p> | <p>¡Hola! ¿Y..... ?</p> | <p>Todo</p> | <p>.....</p> |
| | | | |

| | | | |
|------------------------------------|----------------------------------|------------------------|--------------|
| <p>..... día. ¿Cómo..... ?</p> | <p>..... bien. ¿Y..... ?</p> | <p>Bien.</p> | <p>.....</p> |
| | | | |



Como actividad de cierre, les presentamos un video de animación que muestra la interacción entre un grupo de individuos frente a la llegada de otro diferente. A partir de esto, les propusimos a los estudiantes reflexionar sobre lo observado. Algunos de ellos expresaron sentirse discriminados en diferentes situaciones por no saber leer o escribir.

El objetivo del video fue mostrar que tanto las personas Sordas, como las oyentes, somos “extranjeros” en la lengua del otro, y este espacio es una invitación a animarnos a compartir ambas lenguas y transitar un camino de aprendizaje.

Encuentro N°2: Presentación



Comenzamos recuperando lo trabajado en el encuentro anterior, en especial la presentación en LSA que cada uno de ellos realizó, focalizando la atención sobre los siguientes datos:

- *Nombre, edad y seña personal.*
- *¿Con quién vivís?*
- *¿Estudiás y/o trabajás?*
- *¿Por qué querés participar de este espacio?*

Tema: Presentaciones



A partir de la siguiente diapositiva, les proponemos una lectura conjunta a fin de identificar la información que contiene el texto, para luego focalizar la atención sobre los verbos utilizados: *soy, trabajo, vivo y leo*.

¡Hola! ¿Cómo están?
Soy Ricardo Pizaldi.
Soy secretario.
Trabajo en la universidad.
Vivo en Salta.
Leo el diario los domingos.

Ricardo Pizaldi

Seguidamente, tomando los verbos conjugados señalamos que hay algunos de ellos que mantienen ciertas regularidades en su conjugación, conservando la raíz y cambiando su terminación, es decir su desinencia. Estos verbos son llamados *regulares*, agrupándose de acuerdo a su terminación en infinitivo: *-ar; -er; -ir*.

A continuación, les presentamos la siguiente tabla con algunos ejemplos de ellos.

Nociones gramaticales

Verbos regulares: tiempo presente (modo indicativo)

Verbos terminados en **-ar**

| N° | Persona | <i>Trabajar</i> | <i>Hablar</i> | <i>Caminar</i> | |
|----------|---------|--------------------|---------------|----------------|-----------|
| SINGULAR | 1° | Yo | Trabajo | Hablo | Camino |
| | 2° | Vos | Trabajás | Hablás | Caminás |
| | 3° | Él/ Ella | Trabaja | Habla | Camina |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | Trabajamos | Hablamos | Caminamos |
| | 2° | Ustedes | Trabajan | Hablan | Caminan |
| | 3° | Ellos/ Ellas | Trabajan | Hablan | Caminan |

Otros verbos: dibujar- cantar- tomar- estudiar- ganar- contestar.

Nociones gramaticales

Verbos regulares: tiempo presente (modo indicativo)

Verbos terminados en **-er**

| N° | Persona | <i>Comer</i> | <i>Correr</i> | <i>Aprender</i> | |
|----------|---------|--------------------|---------------|-----------------|------------|
| SINGULAR | 1° | Yo | Como | Corro | Aprendo |
| | 2° | Vos | Comés | Corrés | Aprendés |
| | 3° | Él/ Ella | Come | Corre | Aprende |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | Comemos | Corremos | Aprendemos |
| | 2° | Ustedes | Comen | Corren | Aprenden |
| | 3° | Ellos/ Ellas | Comen | Corren | Aprenden |

Otros verbos: correr- responder- romper.

Nociones gramaticales

Verbos regulares: tiempo presente (modo indicativo)

Verbos terminados en **-ir**

| N° | Persona | <i>Vivir</i> | <i>Escribir</i> | <i>Subir</i> | |
|----------|---------|--------------------|-----------------|--------------|---------|
| SINGULAR | 1° | Yo | Vivo | Escribo | Subo |
| | 2° | Vos | Vivís | Escribís | Subís |
| | 3° | Él/ Ella | Vive | Escribe | Sube |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | Vivimos | Escribimos | Subimos |
| | 2° | Ustedes | Viven | Escriben | Suben |
| | 3° | Ellos/ Ellas | Viven | Escriben | Suben |

Otros verbos: imprimir- partir- consumir.

Analizamos las desinencias de las tres terminaciones verbales, detectando las regularidades que están resaltadas en un color diferente.

Notas para el docente

Un aspecto importante a tener en cuenta son los pronombres personales, que nos indican quiénes son los participantes del discurso. Éstos, se clasifican en singular o plural en relación a tres personas (primera, segunda y tercera). La tercera persona del singular, como así también la primera y tercera del plural, presentan una forma para el femenino y otra para el masculino; mientras que las restantes no tienen género.

Es necesario aclarar dos cuestiones fundamentales: por un lado, el uso del pronombre *vos*, propio de nuestra región y utilizado de manera informal, en contraposición al *usted* reservado para un registro formal (tal como fue abordado en el encuentro anterior).

Por otro lado, cabe mencionar que en las tablas de conjugaciones verbales de nuestro e-book no aparecerá el pronombre *usted* ya que se comporta morfológicamente como tercera persona del singular, pero semánticamente es de segunda persona. Por lo tanto, queremos advertir que en la enseñanza de las conjugaciones verbales, este aspecto no debe pasar desapercibido.

Entonces, a modo de ejemplo, es correcto escribir *usted trabaja* y no *usted trabajás*.

Siguiendo con el análisis, advertimos que uno de los verbos presentados (*soy*) no sigue los mismos patrones de regularidad que los anteriormente expuestos.

Les mostramos las siguientes presentaciones en dos formas posibles: en primera persona, a través de globos de diálogo y debajo de éstos, la misma información en formato de formulario.

Soy Mariano Gamboa.
Soy argentino.
Soy futbolista.
Soy padre de 3 hijos.



Mariano Gamboa

TRABAJO: FUTBOLISTA.
Nacionalidad: argentino.
Edad: 34 años.
Estado civil: Casado.
Hijos: 3.



Soy Ricardo Pizaldi.
Soy argentino.
Soy secretario.
No tengo hijos.



Ricardo Pizaldi

TRABAJO: SECRETARIO EN LA
UNIVERSIDAD DE SALTA.
Nacionalidad: argentino.
Edad: 37 años.
Estado civil: Soltero.
Hijos: No.



Realizamos una lectura general de las dos presentaciones recurriendo a sus conocimientos previos.

A partir de la lectura de las presentaciones analizamos la palabra *soy*. Inicialmente nos centramos en la conjugación en primera persona del singular (*yo*) en tiempo presente del modo indicativo del verbo *ser*. En esta instancia, les mencionamos que este verbo es *irregular*, es decir, que no se rige por las reglas de conjugación presentadas en la tabla anterior, dado que las modificaciones se dan tanto en su raíz como en su desinencia.

A continuación, presentamos un recurso didáctico de apoyo en el que mostramos la conjugación del verbo *ser* para todos los pronombres personales.

Nociones gramaticales

Verbo: ser (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|-------|
| SINGULAR | 1° | Yo | soy |
| | 2° | Vos | sos |
| | 3° | Él/ Ella | es |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | somos |
| | 2° | Ustedes | son |
| | 3° | Ellos/ Ellas | son |

Luego, nos centramos en analizar las regularidades posibles en las presentaciones. Para esto, mostramos tres usos del verbo *ser* que recuperamos en la siguiente tabla.

Nociones gramaticales

Algunos usos del verbo ser (en saludos y presentaciones)

| Estructura | Masculino | Femenino |
|----------------------------------|----------------|----------------|
| (Yo) + soy + nombre. | Soy Pedro. | Soy Laura. |
| (Yo) + soy + nacionalidad. | Soy argentino. | Soy argentina. |
| (Yo) + soy + profesión/ trabajo. | Soy maestro. | Soy maestra. |

Utilizamos como disparador el último ejemplo de la tabla para plantear la concordancia de género en las profesiones y oficios, la cual presenta regularidades y excepciones.

Nos referimos a género variable en las siguientes terminaciones: *-o/-a; -or/-ora; -ín/-ina*.

Ejemplos



Cocinero



Cocinera



Pintor



Pintora



Bailarín



Bailarina

En esta instancia incorporamos el análisis de la palabra *es*, tercera persona del singular del verbo *ser* utilizada para los pronombres personales *él/ ella*. De este modo proponemos la presentación de terceros.



Para presentar a otra persona, ofrecemos este cuadro que muestra el uso del verbo *ser* en la tercera persona del singular.

Nociones gramaticales

Algunos usos del verbo *ser* (en saludos y presentaciones)

| Estructura | Masculino | Femenino |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|
| (Él/ Ella) + es + nombre. | Él es Pedro. | Ella es Laura. |
| (Él/ Ella) + es + nacionalidad. | Pedro es argentino. | Laura es argentina. |
| | Él es argentino. | Ella es argentina. |
| (Él/ Ella) + es + profesión/ trabajo. | Diego es profesor. | María es profesora. |
| | Él es profesor. | Ella es profesora. |

A continuación planteamos algunos ejemplos ilustrativos que mostramos en esta tabla de síntesis.

| Profesiones y oficios | | | |
|--|-----------------|------------------|---|
| Terminaciones | Masculino | Femenino | Oraciones |
|  -o/-a | Mozo | Moza | Julián es mozo. Martha es moza. |
|  | Bombero | Bombera | Nicolás es bombero. Juana es bombera. |
|  -or/-ora | Doctor | Doctora | Julio es doctor. Claudia es doctora. |
|  | Profesor | Profesora | Diego es profesor. María es profesora. |
|  -ín/-ina | Bailarín | Bailarina | Fabián es bailarín. Eleonora es bailarina. |

Esta regla presenta algunas excepciones que ejemplificamos a continuación:

Excepciones

| | | |
|---|---------------|--|
|  | Piloto |  |
|  | Modelo |  |

Los dos casos anteriores son excepciones a la terminación *-o/-a*. En éstos observamos que no hay variaciones de género gramatical para referirnos a piloto y modelo sean hombre o mujer, ya que los términos *pilota* y *modela* (como sustantivo) son incorrectos.

Seguidamente, les mostramos una excepción para la terminación *-or/-ora*.

| | | | |
|---|--------------|--|---------------|
|  | Actor |  | Actriz |
|---|--------------|--|---------------|

Consideraciones entre lenguas

En LSA el género masculino y femenino se establece señalando *hombre* o *mujer* seguidamente del sustantivo al que se le quiere otorgar género.

En español, para los sustantivos y adjetivos de género variable, la diferenciación entre género masculino y femenino se indica a través de reglas que las hemos explicitado anteriormente.

Notas para el docente

En español debe haber concordancia de género y número entre el sustantivo y el adjetivo que modifica al primero. Atendiendo a la gramática de la lengua española, decidimos mostrar esta concordancia a partir de los géneros masculino y femenino.

Llegado este punto nos problematizamos acerca del uso actual que se hace de la lengua española en relación al género, denominado *lenguaje inclusivo*, y si debíamos exponerlo y trabajarlo en los encuentros. Debido a que estamos en un proceso de cambio en el que muchas estructuras se encuentran en revisión y deconstrucción (también los modos en que nos expresamos en español) decidimos utilizar los géneros femenino y masculino, habilitando la posibilidad de admitir y explorar esta temática si los estudiantes lo requerían.

A continuación, planteamos los casos en donde no hay variación en las terminaciones, a pesar de que sean sustantivos que hagan referencia a hombres y/o mujeres. Por ejemplo, las profesiones y oficios que terminan en: *-ista; -l; -e; -z; -ar; -a; -er*.

Seguidamente, compartimos algunos ejemplos:

ISTA

dentista



electricista



L

albañil



E

estudiante



docente



Z

capataz



AR

militar



A

pediatra



policía



ER

canciller



A los efectos de resumir lo anteriormente planteado, elaboramos la siguiente tabla de síntesis.

| Profesiones y oficios | | | |
|--|--------------------|--------------------|--|
| Terminaciones | Masculino | Femenino | Oraciones |
|   - ista | Taxista | Taxista | Marcos es taxista. Julia es taxista. |
| | Guitarrista | Guitarrista | Juan es guitarrista. Sara es guitarrista. |
|  - l | General | General | San Martín es general. María Isabel Panza es general. |
|  - e | Estudiante | Estudiante | Manuel es estudiante. Lucía es estudiante. |
|  - z | Capataz | Capataz | Leo es capataz. Ema es capataz. |
|  - ar | Militar | Militar | Oscar es militar. Paula es militar. |
|  - er | Chofer | Chofer | Daniel es chofer. Sofía es chofer. |
|  - a | Guía | Guía | Sergio es guía. Ana es guía. |

Luego de analizar las regularidades planteadas en la tabla, leemos colectivamente las siguientes presentaciones:

Presentaciones



Hola. Soy Mariano Gamboa.
Tengo 34 años.
Soy futbolista.
Estoy casado.
Soy padre.
Tengo 3 hijos.
Soy de Santa Fe, Argentina.
Vivo en Miami, Estados Unidos.

Hola. Soy Clara Garro.
Tengo 42 años.
Soy empresaria.
Estoy en pareja.
Soy madre.
Tengo 5 hijos.
Soy de Buenos Aires, Argentina.
Vivo en París, Francia.



Siguiendo el análisis de las presentaciones, guiamos a los estudiantes a focalizar su atención sobre las oraciones que incluyen la palabra *tengo*. Nos centramos en la conjugación del verbo *tener* en primera persona del singular (*yo*) del tiempo presente del modo indicativo.

A continuación presentamos la siguiente tabla en la que se visualiza esta conjugación.

Nociones gramaticales

Verbo: *tener* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|---------|
| SINGULAR | 1° | Yo | tengo |
| | 2° | Vos | tenés |
| | 3° | Él/ Ella | tiene |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | tenemos |
| | 2° | Ustedes | tienen |
| | 3° | Ellos/ Ellas | tienen |

Luego, conversamos sobre las actividades que realizan cotidianamente los participantes a partir de las preguntas: *¿trabajás?*, *¿estudiás?* Para esto, planteamos el siguiente recurso didáctico como una herramienta para sistematizar las presentaciones.

Nociones gramaticales



Soy + nombre

Soy Cecilia.

Tengo + N° + años

Tengo 37 años.

Soy + profesión

Soy maestra.

Tengo + N° + hijo/s - hija/s

Tengo 2 hijas.

Soy + nacionalidad

Soy argentina.

Vivo + en + lugar (provincia)

Vivo en San Luis.



Otro de los aspectos que analizamos a partir de las presentaciones fue el *estado civil*, planteando los más usados coloquialmente: *casado/a*; *soltero/a*; *de novio/a*; *en pareja*. Luego, analizamos las variaciones que se dan en estas palabras vinculadas al género.

Estado civil

Masculino

Divorciado
Casado
Novio
Viudo
Separado
Soltero
En pareja



Femenino

Divorciada
Casada
Novia
Viuda
Separada
Soltera
En pareja

En la siguiente diapositiva, mostramos algunos errores frecuentes al momento de escribir estas expresiones en español.

Correcto



Estoy de novia.
Estoy de novio.

Soy la novia.
Soy el novio.

Estoy en pareja.
Soy la pareja.

Incorrecto



Estoy novia.
Estoy novio.

Soy novia.
Soy novio.

Estoy pareja.
Soy pareja.



Consideraciones entre lenguas

El aprendizaje de una segunda lengua para cualquier persona implica procesos de transferencia de los conocimientos propios de la primera lengua a la lengua que se está aprendiendo. En estas situaciones es esperable que aparezcan *errores* propios de la transferencia de las estructuras de la lengua primera a la nueva, conocido como fenómeno de *interlengua*.

Ésta se entiende como una serie de estadios a través de los cuales el aprendiz va construyendo de manera global un sistema aproximativo a la lengua objeto de aprendizaje, sistema lingüístico en estado continuo de crecimiento y fluctuación (Torras i Cherta, 1994). La interlengua explica que en el aprendizaje de una L2 / extranjera se producen saltos en determinados momentos, desajustes y nuevas integraciones, progreso que no ocurre por suma de contenidos. (Vogliotti, Lapenda y Rusell, 2013, pp.140- 141).¹

Recuperando la diapositiva anterior, guiamos a los estudiantes a focalizar su atención sobre la palabra *estoy*, conjugación en primera persona del singular (*yo*) en tiempo presente del modo indicativo del verbo *estar*. Este verbo habitualmente es necesario para describir estados civiles, emociones, apariencia física, ubicación, entre otros.

A continuación presentamos la siguiente tabla en la que se visualiza esta conjugación.

Nociones gramaticales

Verbo: *estar* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|---------|
| SINGULAR | 1° | Yo | estoy |
| | 2° | Vos | estás |
| | 3° | Él/ Ella | está |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | estamos |
| | 2° | Ustedes | están |
| | 3° | Ellos/ Ellas | están |



Para finalizar la clase les proponemos que en grupos de dos estudiantes escriban la presentación de un personaje famoso a su elección, teniendo en cuenta todas las categorías trabajadas en este encuentro.

Luego, realizamos una corrección primera entre parejas y posterior puesta en común, buscando visualizar las estructuras utilizadas, vocabulario, errores recurrentes, uso de primera o tercera persona, entre otras.



Ejercitación: Presentaciones



Actividad: Tachar la oración incorrecta.



Juana es albañil.
Juana es albañila.



Oscar son doctores.
Oscar es doctor.



Él es pediatra.
Ella es pediatra.



Jorge soy militar.
Jorge es militar.



Paula es panadera.
Paula está panadera.



Él es taxista.
Él tengo taxista.



Actividad: Completar esta presentación con tus datos personales.



Soy + nombre _____

Tengo + N° + años _____

Soy + profesión _____

Tengo + N° + hijo/s - hija/s _____

Soy + nacionalidad _____

Vivo + en + lugar (provincia) _____



Actividad: Completar las oraciones.

Por ejemplo: Él es dentista



soy _____



Ella es _____



sos _____



Él es _____



Ella _____





Actividad: Unir las imágenes con las oraciones correctas.



Laura y Mariano están separados.

Ellos están casados.



Pedro y María están en pareja.

Ellos están separados.



Ellos son novios.

Juan y Valeria están casados.



Actividad: Escribir tu presentación personal usando nombre, edad, profesión, estado civil, cantidad de hijos, nacionalidad, lugar donde vivís y lo que quieras agregar.

UNIDAD N° 2: Pronombres interrogativos y datos personales

Funciones comunicativas

- Preguntar y responder.
- Completar formularios con datos personales propios y de otros.

Contenidos gramaticales

- Pronombres interrogativos: *¿dónde?/ ¿a dónde?, ¿cómo?, ¿cuánto?/ ¿cuánta?/ ¿cuántos?/ ¿cuántas?, ¿cuál?/ ¿cuáles?, ¿qué?, ¿quién?/ ¿quiénes?, ¿por qué?, ¿con quién?/ ¿con quiénes?*
- Concordancia género y número.
- Verbos: *ser, tener, vivir.*
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.

Contenidos léxicos

- Lugares.
- Características.
- Cantidades.
- Números.
- Miembros de la familia.
- Datos personales.

UNIDAD N° 2: Pronombres interrogativos y datos personales

Encuentro N° 3: Preguntas y respuestas



Comenzamos el encuentro recordando los temas que trabajamos anteriormente. Evacuamos dudas que surgieron y afianzamos los contenidos ejemplificando con nuevas situaciones.

Introducimos el tema *Preguntas y respuestas* observando un video en LSA, en el cual dos personas Sordas tienen una conversación coloquial en diferentes escenarios. En esta primera oportunidad observamos el video completo, para luego hacer foco en las distintas situaciones que transitan los personajes: en un café, en la vereda, en una parada de colectivo.

Después, conversamos sobre el video y junto con los estudiantes tratamos de reconocer la temática general abordada en el mismo, explicando que así como anteriormente trabajamos sobre *Saludos y presentaciones*, en esta oportunidad nos enfocaremos en un nuevo contenido.

Registramos los aportes de todos en el pizarrón, hasta construir colectivamente el tema *Preguntas y respuestas* que desarrollamos en este encuentro.

Tema: Preguntas y respuestas



A continuación, proyectamos el primer fragmento del video y comenzamos el análisis del mismo. Conversamos sobre la primera pregunta que aparece: *¿Dónde?* y la escribimos en el pizarrón.

Explicamos, que al realizar la pregunta *¿Dónde?*, sus respuestas posibles hacen referencia a lugares, espacios, ubicaciones, sitios, como por ejemplo: el supermercado, la plaza, la escuela, mi brazo, arriba, lejos, entre otros. Les presentamos las siguientes diapositivas que ejemplifican algunos usos de esta pregunta y sus respuestas, donde se resaltan en color azul los pronombres interrogativos y sus correspondientes respuestas.

Pregunta: ¿Dónde?/ ¿A dónde?



Respuesta: Lugar



Supermercado

Plaza

Escuela



Pregunta: ¿Dónde?

Respuesta: Implica un lugar en el que algo o alguien está.

¿Dónde estás?

En la plaza.



¿Dónde está la campera?

En el cajón.



Pregunta: ¿A dónde?

Respuesta: Implica desplazamiento hacia algún lugar.

¿A dónde vas?

A la escuela.



Consideraciones entre lenguas

En LSA y en español, el lugar gramatical que ocupan los pronombres interrogativos en la oración, es distinto; y en LSA se utilizan además, Rasgos No Manuales (RNM) para expresar la pregunta y al señalar la palabra interrogativa.

El contraste más evidente que se presenta entre la LSA y el español en relación a la sintaxis, es la siguiente:

-para realizar preguntas en LSA, los pronombres interrogativos (preguntas Q) aparecen al final de la oración.

-para realizar preguntas en español, los pronombres interrogativos aparecen al principio de la oración.

Pensando en otros ejemplos para utilizar la pregunta *¿Dónde?*, proponemos vocabulario específico sobre *Lugares*, este material se encuentra disponible dentro del *Glosario visual y lingüístico* que acompaña a este E-Book.

Seguidamente, nos adentramos en el análisis de la pregunta *¿Cómo?*, para esto exponemos una diapositiva que contiene una conversación de WhatsApp donde se hace uso de este pronombre interrogativo.

La pregunta que inicia con un *¿Cómo?* tiene varios usos, y dependiendo de éstos son sus posibles respuestas.

Primeramente, hacemos referencia a las preguntas *¿Cómo te llamas?*, *¿Cómo es tu nombre?*, *¿Cómo es tu apellido?*, las cuales se responden con sustantivos propios, en este caso: nombres y apellidos.

Pregunta: ¿Cómo?

↓

Respuesta: Sustantivos propios

↙ ↘

Nombres **Apellidos**

| | | | |
|-----------|----------|--------|---------|
| María | Pedro | Gómez | Gil |
| Juana | Valentín | Pérez | Barrera |
| Marianela | Julián | Albisu | Jofré |
| Carolina | Marcos | Díaz | Chavez |
| Brisa | Federico | Sosa | Quiroga |
| Raquel | Daniel | | |

Otra de las formas en las que utilizamos la pregunta *¿Cómo?*, es cuando queremos conocer sobre las características de un objeto, una persona, un animal, entre otros.

Pregunta: *¿Cómo?*



Respuesta: Características de objetos, personas, animales.

Pregunta: *¿Cómo* es el león?

Respuesta: El león es **marrón**.
El león es **grande**.
El león es **fuerte**.



Presentamos las preguntas *¿Cuánto?*, *¿Cuánta?*, *¿Cuántos?*, *¿Cuántas?*, explicando que, generalmente, tienen como respuesta cantidades, expresadas en incontables: pocos, algunos, muchos; o en contables: números (uno, cinco, cien).

Estos pronombres interrogativos pueden variar de género (*cuánto*, *cuánta*) y de número (*cuántos*, *cuántas*) según el sustantivo al que acompañen o al que se refieran.

Pregunta: *¿Cuánto?*/ *¿Cuánta?*/ *¿Cuántos?*/ *¿Cuántas?*

Respuesta → **Cantidad** → Incontables: mucho, poco, bastante, nada.
→ Contables: uno, dos, tres, diez (números).



En la siguiente diapositiva, ejemplificamos las variaciones entre *¿Cuánto?*, *¿Cuántos?* y *¿Cuánta?*, *¿Cuántas?*, según el género y número del sustantivo al que acompaña.

Ejemplos

Pregunta: *¿Cuánto* falta para el recreo? → Tiempo
Respuesta: Faltan *veinte* minutos.



Pregunta: *¿Cuánta* plata tenés? → Dinero
Respuesta: Tengo *dos mil ochocientos* pesos.



Pregunta: *¿Cuántos* estudiantes son? → Cantidad
Respuesta: Son *pocos* estudiantes.



Pregunta: *¿Cuántas* galletitas comiste? → Cantidad
Respuesta: Comí *tres* galletitas.



En el caso de los pronombres interrogativos *¿Cuál?* y *¿Cuáles?* la respuesta requiere elegir una o más opciones, como se puede ver en los siguientes ejemplos.

Pregunta: *¿Cuál?* / *¿Cuáles?*

Respuesta → Elegir entre una o más opciones.

Pregunta:

¿Cuál fruta te gusta más?



Respuesta:

La *manzana*.

Pregunta:

¿Cuáles frutas te gustan más?



Respuesta:

Las *uvas* y las *bananas*.

Ejemplos

Pregunta: ¿Cuál es tu camisa?

Respuesta: Mi camisa es la negra.



Pregunta: ¿Cuáles son tus colores favoritos?

Respuesta: Mis colores favoritos son el naranja y el rosa.

En el caso del pronombre interrogativo *¿Qué?*, las respuestas posibles hacen referencia a objetos, elementos o cosas, como podemos observar en la diapositiva siguiente.

Pregunta: ¿Qué?

Respuesta



Uno o varios objetos, elementos, cosas.

¿Qué quiere comer?



Quiero comer un sandwich de pollo con papas fritas.



Las preguntas *¿Quién?*, *¿Quiénes?* se utilizan para indagar sobre una o más personas o animales. El pronombre interrogativo *¿Quién?*, en número singular, requiere una respuesta en concordancia, es decir, que también esté en singular.

Pregunta: ¿Quién?

Respuesta → una persona o un animal.

¿Quién es ella?

Ella es Laura.



En cambio, en el caso del pronombre interrogativo *¿Quiénes?*, en número plural, demanda una respuesta que haga referencia a dos o más personas o animales.

Pregunta: ¿Quiénes?

Respuesta → dos o más personas o animales.

¿Quiénes entraron?

El perro y los gatos.



A los fines de profundizar en el trabajo con estos pronombres interrogativos: *¿Quién?* y *¿Quiénes?*, presentamos un diagrama con vocabulario específico sobre el campo semántico de *familia* que se encuentra disponible en el *Glosario lingüístico y visual* que acompaña a este E-Book.

Al momento de trabajar la pregunta *¿Por qué?*, explicamos que la respuesta puede ser un motivo o una causa, tal como se expresa en los siguientes ejemplos planteados en las diapositivas.

Pregunta: ¿Por qué?

Respuesta → Motivo o causa.



¿Por qué llorás?

Porque me caí.

Ejemplo

¿Por qué no vas a la fiesta esta noche?



Porque tengo que estudiar.



A modo de cierre, presentamos la siguiente diapositiva de síntesis del encuentro, donde se recuperan los aspectos centrales abordados en el mismo.

Nociones gramaticales

Pronombres interrogativos

- ¿Dónde? → Lugares.
- ¿Cómo? → Sustantivos propios.
→ Características de objetos, personas, animales.
- ¿Cuánta?/ ¿Cuántas?/ ¿Cuánto?/ ¿Cuántos? → Cantidad.
- ¿Cuál?/ ¿Cuáles? → Elegir entre una o más opciones.
- ¿Qué? → Uno o varios objetos, elementos, cosas.
- ¿Quién?/ ¿Quiénes? → Una o más personas o animales.
- ¿Por qué? → Motivo o causa.

A continuación, les planteamos las consignas de las actividades propuestas como ejercitación de los contenidos desarrollados en el encuentro.



Ejercitación: Pronombres interrogativos



Actividad: Tachar la respuesta incorrecta.

- | | |
|------------------------------------|---|
| a) ¿Dónde está la camisa? | Está en el cajón. Porque en el cajón. |
| b) ¿Cuál es tu comida preferida? | El arroz. El arroz y el asado. |
| c) ¿Por qué está llorando el nene? | Porque se cayó. Está llorando. |
| d) ¿Cómo es tu auto? | El auto es mío. Es blanco y tiene 4 puertas. |



Actividad: Unir las preguntas con las respuestas correspondientes.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| a) ¿Dónde trabaja tu esposo? | Tengo 3 hermanos. |
| b) ¿Cuántos perros tenés? | No tengo hijos. |
| c) ¿Cuántos hijos tenés? | Me gusta Messi. |
| d) ¿Cuántos hermanos tenés? | Tengo 2 perros. |
| e) ¿Qué futbolista te gusta? | Mi esposo trabaja en una fábrica. |
| f) ¿Quiénes apagaron el fuego? | Todo bien. |
| g) ¿Cómo estás? | Vive en San Luis. |
| h) ¿Dónde vive tu suegra? | Los bomberos apagaron el fuego. |



**Actividad: Completar con los pronombres interrogativos
¿Quién? / ¿Qué? / ¿Dónde? / ¿Cuándo? / ¿Por qué?**



¿ _____ está Carlos?
En el cine.



¿ _____ estás triste?
Porque estoy enfermo.



¿ _____ es eso?
Es un regalo.



¿ _____ está llorando?
Mi padre.



¿ _____ está contento?
Porque tiene un auto nuevo.



¿ _____ están?
Están en la casa.



¿ _____ llega Juan?
Mañana.



¿ _____ es ella?
Ella es mi hermana.



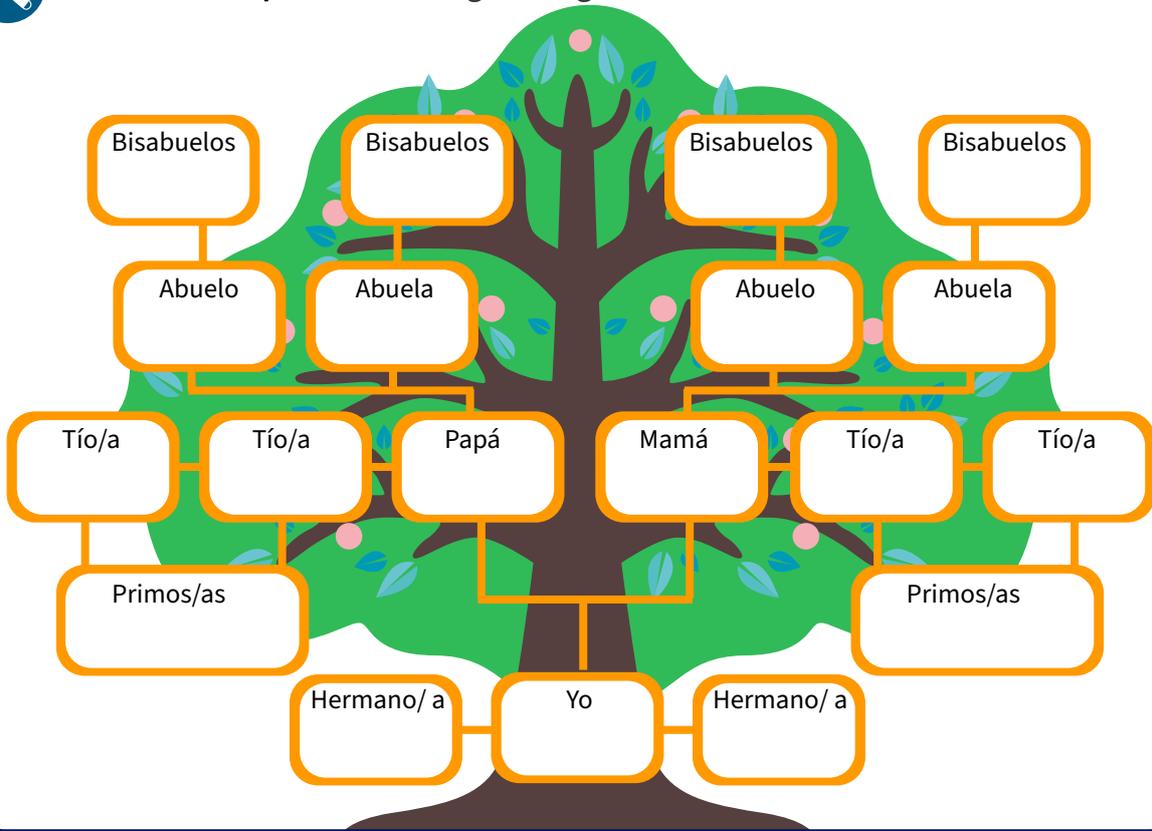
¿ _____ es eso?
Es un ratón.



¿ _____ es el examen?
Mañana.



Actividad: completar tu árbol genealógico.



Actividad: Responder las siguientes preguntas.

¿Cómo se llama tu papá? _____

¿Cómo se llama tu mamá? _____

¿Dónde trabajan tus padres? _____

¿Cómo son tus hermanos? _____

¿Qué estudiás? _____

¿Quiénes viene en tu casa? _____

¿Cuántos años tiene tu tía? _____

¿Cuál te gusta más, la manzana o la sandía? _____

Encuentro N°4: Preguntas y datos personales



Comenzamos el encuentro retomando los contenidos trabajados y socializamos las ejercitaciones propuestas anteriormente. Recuperamos las nociones y los conceptos abordados.

Nociones gramaticales

Pronombres interrogativos

- ¿Dónde? → Lugares.
- ¿Cómo? → Sustantivos propios.
→ Características de objetos, personas, animales.
- ¿Cuánta?/ ¿Cuántas?/ ¿Cuánto?/ ¿Cuántos? → Cantidad.
- ¿Cuál?/ ¿Cuáles? → Elegir entre una o más opciones.
- ¿Qué? → Uno o varios objetos, elementos, cosas.
- ¿Quién?/ ¿Quiénes? → Una o más personas o animales.
- ¿Por qué? → Motivo o causa.

Utilizamos como disparador inicial las preguntas que organizaron el encuentro anterior y lo relacionamos con el contexto actual donde habitualmente tenemos que completar solicitudes y formularios, ya sea en formato papel o de modo virtual, para acceder a trámites o iniciar sesiones en distintas plataformas o aplicaciones. Recuperamos las experiencias que tuvieron cada uno de los estudiantes y las estrategias que utilizaron para reconocer los datos solicitados y rellenar con la información personal y familiar requerida.

Tema: Preguntas y datos personales



Iniciamos el desarrollo del tema analizando los datos contenidos en el Documento Nacional de Identidad (DNI) de cada estudiante, destacando que esta documentación posee información relevante para completar formularios.

A partir del soporte visual provisto por las diapositivas que mostramos a continuación, consideramos cada una de las categorías de información que contiene el documento: apellido, nombre, nacionalidad, fecha de nacimiento, entre otras, transformándolas en preguntas que indagan datos personales:

Apellido: ¿Cómo es tu apellido? / ¿Cuál es tu apellido?

Nombre: ¿Cómo te llamás? / ¿Cuál es tu nombre?

Fecha de nacimiento: ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

Trámite: ¿Cuál es tu número de trámite?

Documento: ¿Cuál es tu número de DNI?

Sexo: ¿Cuál es tu sexo?

Lugar de nacimiento: ¿Dónde naciste?

Datos personales: Documento Nacional de Identidad (DNI)



¿Cuál es tu apellido?

¿Cómo te llamás?

¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

Código de barras

¿Cuál es tu número de DNI?

¿Cuál es tu número de trámite?

En esta oportunidad, profundizamos sobre las categorías *Fecha de emisión* y *Fecha de vencimiento*.



Conversamos sobre los lugares en los que habitualmente las personas Sordas realizan trámites: PAMI, Registro Civil y ANSES. Compartimos la información que frecuentemente se solicita en los formularios y las diferentes formas en que ésta suele ser requerida. En virtud de la complejidad que entraña este tema, optamos por utilizar el material real que se usa en estas dependencias, a sabiendas que toda la información era inabarcable en este espacio.

En este momento, desglosamos las categorías más importantes, vinculándolas con las preguntas trabajadas en el encuentro anterior.

Versión 1.3

ANSES

Formulario PS. 2.73 **Solicitud de asignaciones por aplicación del Decreto 614/13**

Frente

Código dependencia: UDAI: Trámite N°:

Rubro 1 - Datos de la / del solicitante

CUIL: N° de documento:

Apellido y nombre:

Teléfono fijo: Teléfono celular:

Correo electrónico:

Rubro 2 - Datos de las / los hijas/os por los que solicita percibir las asignaciones

| CUIL de la/del hijo/a | Apellido y nombre de la / del hijo/a | CUIL del / de la otro/a progenitor/a | Apellido y nombre del / de la otro/a progenitor/a |
|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Rubro 3 - Datos del prenatal que solicita percibir

| CUIL del / de la cónyuge conviviente | Apellido y nombre del / de la cónyuge conviviente |
|--------------------------------------|---|
| | |

Rubro 4 - Datos del nacimiento / adopción que desea percibir

Nacimiento Adopción

| CUIL de la/del hijo/a | Apellido y nombre de la/del hijo/a | CUIL del / de la otro/a progenitor/a | Apellido y nombre del / de la otro/a progenitor/a |
|-----------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | |
| | | | |

Comenzamos analizando los *datos familiares* que aparecen en este formulario, para esto recuperamos las preguntas: *¿Quién?/ ¿Quiénes?*

¿Quién es tu marido/ esposa/ hijo/ padre?

Pregunta: **¿Quién?/ ¿Quiénes?**

Respuesta → persona/ personas



Nombre
Nombre y apellido

¿Quién es ella?

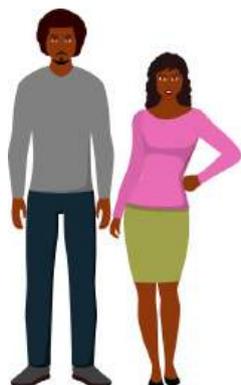


Ella es Laura.

Otro de los datos que suele requerirse, es la cantidad de hijos que tiene la persona, por lo que lo relacionamos con la pregunta *¿Cuántos?*

¿Cuántos hijos tenés?

No tengo hijos.



Tengo 1 hijo.



Tengo 2 hijos.



Tengo 3 hijos.



Para introducir la categoría *datos de los convivientes*, utilizamos como disparador el árbol genealógico que cada uno de los asistentes completó en el encuentro anterior, estableciendo relaciones con la diapositiva que se presenta a continuación.

¿Con quién/quiénes vivís?



Convivientes:



Seguidamente, para trabajar la categoría *datos de residencia*, recuperamos la pregunta ¿Dónde vivís?, señalando las variaciones posibles que aparecen en los formularios para indagar este dato. En la siguiente diapositiva mostramos algunos ejemplos.

¿Dónde vivís?

Domicilio real/ Domicilio legal.

Domicilio: Barrio/ Calle/ Número (N°)/ Piso/ Departamento (Dpto).

Localidad/ Ciudad.

Provincia.

País.

| | | | | |
|-----------------------|------------------------|---------------|------------------------|----|
| ANSES | | Form. PS.2.69 | Version 1.0 Asignación | |
| Código Dependencia | UDAI | | | |
| Datos del titular | | | | |
| CUIL N° | Tipo y N° de Documento | | Nacionalidad | |
| Apellido/s y Nombre/s | | | | |
| Domicilio - Calle | | | | N° |
| Piso | Depto. | Código Postal | Localidad | |
| Provincia | | | Teléfono | |
| Email | | | | |

Continuando con esta categoría, explicamos el concepto de *Código Postal*, en virtud de que es una información frecuentemente requerida en distintos formularios.

¿Cuál es tu Código Postal? / ¿Cuál es tu C.P.?



San Luis (Ciudad)

CP 5700



Juana Koslay

CP 5701



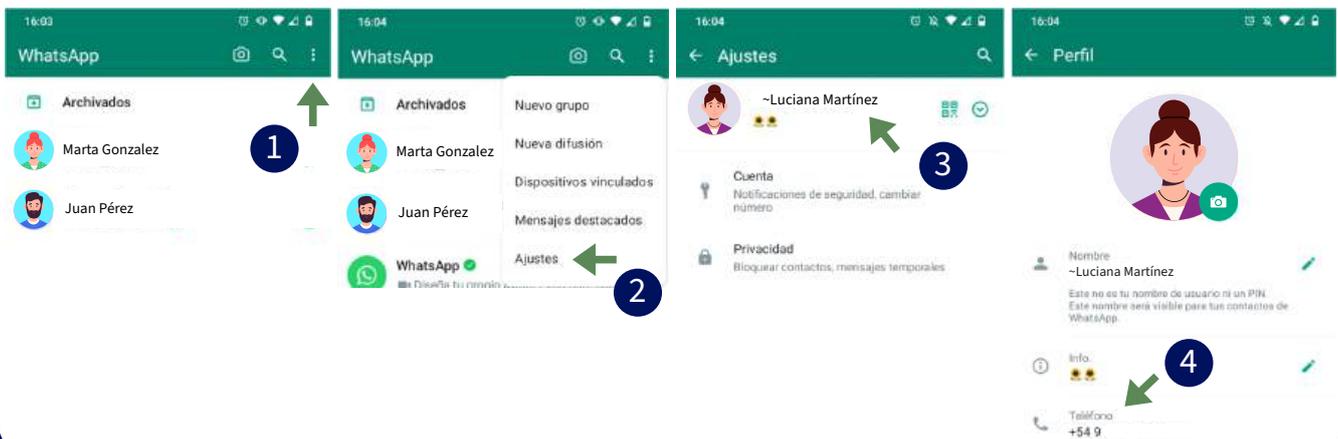
Buenos Aires
Barrio San Nicolás

CP 1043

Como lo mencionamos anteriormente, otros de los aspectos planteados en este encuentro fueron los datos personales requeridos en diferentes aplicaciones y redes sociales. Para esto, les ofrecimos algunas estrategias para encontrar la información en sus propios dispositivos y plataformas utilizadas. Partimos de una aplicación de uso frecuente como lo es *WhatsApp*, para ejemplificar la búsqueda de un dato comúnmente requerido como es el número de teléfono. En la diapositiva siguiente, observamos la secuencia de cómo obtenerlo.

¿Cuál es tu teléfono? ➔ Celular/ Teléfono.

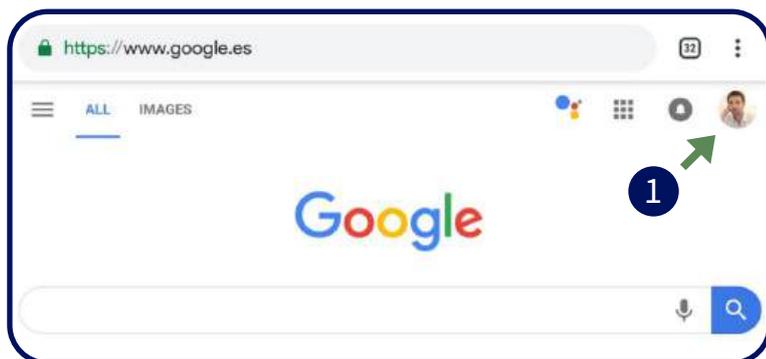
Si no recordás tu número de celular, en WhatsApp lo encontrarás de esta manera:



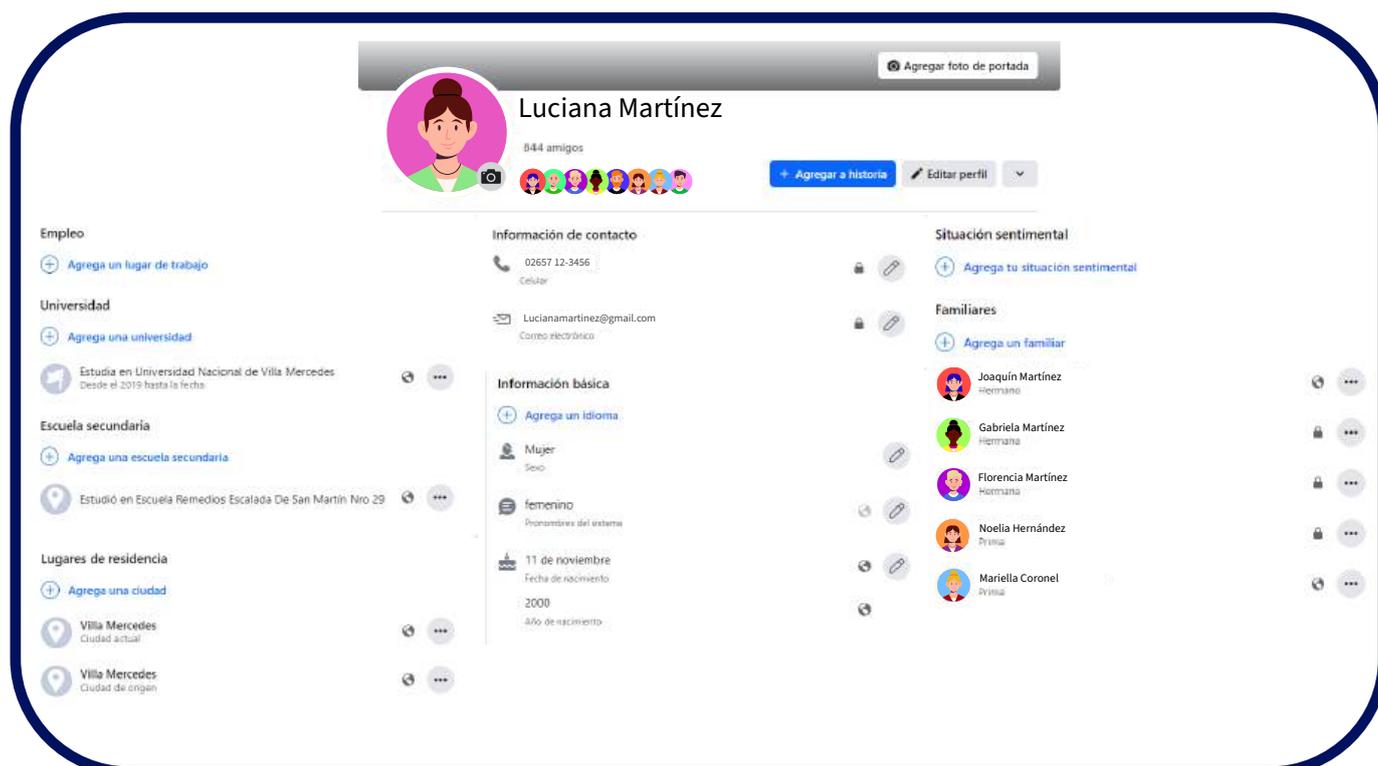
Del mismo modo, para saber cuál es la dirección del correo electrónico, para quienes utilizan *Gmail*, el camino para obtenerlo y copiarlo, es el siguiente:

¿Cuál es tu dirección de mail/ correo electrónico?

¿Dónde buscar la dirección de mail?



Observamos también la Red Social *Facebook*, analizando los ítems del perfil y estableciendo comparaciones con los datos solicitados en los formularios anteriormente trabajados.





Como actividad de cierre de este encuentro, entregamos los formularios que se detallan a continuación, de modo que los completen con información personal. Luego, socializamos sus producciones, recuperando las dudas comunes, las dificultades y los modos de resolución que cada uno aportó, promoviendo de este modo el trabajo colaborativo.

Los formularios presentados fueron los siguientes:

1-PAMI Turnos Web



N° Afiliación

Ingresar sólo números

N° Documento

Ingresar sólo números

VOLVER

¿Dónde encuentro mi NÚMERO DE AFILIACIÓN?

El número de afiliación son los 14 (catorce) dígitos que aparecen en la parte inferior de tu CREDENCIAL PAMI. Incluyendo los últimos dos dígitos sin la barra y sin espacios.



Número de credencial



Número de afiliación



2- Formulario de ANSES

Versión 1.3

ANSES

Formulario
PS. 2.73

Solicitud de asignaciones por
aplicación del Decreto 614/13

Frente

Código dependencia

UDAI

Trámite N°

Rubro 1 - Datos de la / del solicitante

CUIL:

N° de documento:

Apellido y nombre: _____

Teléfono fijo: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Rubro 2 - Datos de las / los hijas/os por los que solicita percibir las asignaciones

| CUIL de la/del hija/o | Apellido y nombre de la / del hija/o | CUIL del / de la otro/a progenitor/a | Apellido y nombre del / de la otro/a progenitor/a |
|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Rubro 3 - Datos del prenatal que solicita percibir

| CUIL del / de la cónyuge o conviviente | Apellido y nombre del / de la cónyuge o conviviente |
|--|---|
| | |

Rubro 4 - Datos del nacimiento / adopción que desea percibir

Nacimiento Adopción

| CUIL de la/del hija/o | Apellido y nombre de la/del hija/o | CUIL del / de la otro/a progenitor/a | Apellido y nombre del / de la otro/a progenitor/a |
|-----------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | |
| | | | |

Rubro 5 - Medio de cobro

* Lugar de cobro

Provincia: _____ Localidad: _____ Código postal:

Banco: Agencia: Descripción: _____

* CBU

Número de CBU:

Rubro 6 - Representante natural / legal de la / del solicitante menor de 16 años

Este rubro debe ser completado **únicamente** cuando la/el solicitante sea menor de 16 años.

| Apellido y nombre representante natural/legal | CUIL |
|---|--------------------|
| | |
| Teléfono de contacto | Correo electrónico |
| | |



Ejercitación: Preguntas y datos personales.



Actividad: Completar el formulario con los datos personales de Sofía.



Presidencia de la Nación
Secretaría General
Agencia Nacional de Discapacidad
Dirección Nacional de Políticas y Regulación de Servicios

Turno: / /

Hora:

SOLICITUD DE CERTIFICADO ÚNICO DE DISCAPACIDAD

La evaluación por parte de la Junta Evaluadora Interdisciplinaria es presencial.
La presente reviste carácter de DECLARACIÓN JURADA.

COMPLETAR Y MARCAR LO QUE CORRESPONDA

DATOS DE LA PERSONA A EVALUAR

| |
|-------------------|
| APELLIDO/S |
| |

| |
|-----------------|
| NOMBRE/S |
| |

| | | | | |
|----------------------------|--|---------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| FECHA DE NACIMIENTO | | GÉNERO | Masculino <input type="checkbox"/> | Transexual <input type="checkbox"/> |
| | | | Femenino <input type="checkbox"/> | Otro <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--|
| DOCUMENTO DE IDENTIDAD TIPO | DNI F <input type="checkbox"/> | LC <input type="checkbox"/> | PAS <input type="checkbox"/> | |
| | DNI M <input type="checkbox"/> | LE <input type="checkbox"/> | CI <input type="checkbox"/> | |

| | | | | | | | |
|----------------------|--|------------------|--|---|--|---|--|
| NRO.DOCUMENTO | | CUIT/CUIL | | - | | - | |
|----------------------|--|------------------|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|---------------------|--|-------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| NACIONALIDAD | | TIPO | Nativo <input type="checkbox"/> | Naturalizado <input type="checkbox"/> |
|---------------------|--|-------------|---------------------------------|---------------------------------------|

| | | | | |
|---------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--|
| TIPO DE RESIDENCIA | Transitoria <input type="checkbox"/> | Permanente <input type="checkbox"/> | FECHA VENCIMIENTO | |
| | Temporaria <input type="checkbox"/> | Precaria <input type="checkbox"/> | | |

| |
|------------------|
| DOMICILIO |
| |

| | |
|------------------|---------------------|
| PROVINCIA | DEPARTAMENTO |
| | |

| |
|------------------|
| LOCALIDAD |
| |

| | | | |
|--------------------|--|-----------------|--|
| Cod. postal | | Teléfono | |
|--------------------|--|-----------------|--|

| |
|--------------|
| EMAIL |
| |

| | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---|
| ESTADO CIVIL | | | | | |
| Soltero/a <input type="checkbox"/> | Casado/a <input type="checkbox"/> | Separado/a <input type="checkbox"/> | Divorciado/a <input type="checkbox"/> | Viudo/a <input type="checkbox"/> | Unión civil / convivencial <input type="checkbox"/> |

SOFIA RODRIGUEZ



NOMBRE: SOFÍA
APELLIDO: RODRÍGUEZ
DNI: 31.652.777
CUIL: 27-31652777-2
NACIONALIDAD: ARGENTINA
GÉNERO: FEMENINO
FECHA DE NACIMIENTO: 29/08/1994
ESTADO CIVIL: CASADA
DOMICILIO: GÜEMES 4386
DEPARTAMENTO: UTRACÁN
LOCALIDAD: GENERAL ACHA
CÓDIGO POSTAL: 8200
PROVINCIA: LA PAMPA
PAÍS: ARGENTINA
MAIL: SOFIA.RODRIGUEZ@GMAIL.COM
TELÉFONO: 2952-4801054

UNIDAD N° 3: Expresar gustos

Funciones comunicativas

- Expresar gustos, preferencias y desagrado referidos a mi persona y a otros.
- Preguntar y responder, negar.

Contenidos gramaticales

- Verbos de emoción: *gustar, encantar, aburrir, fascinar*.
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Afirmación, negación, interrogación.
- Pronombres de objeto indirecto: *me, te, le, nos, les, les*.
- Concordancia: *me gusta/ me gustan*.
- Concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo.
- Verbos en infinitivo.
- Adverbios de compañía.
- Conjunciones copulativas: *y, ni*.

Contenidos léxicos

- Deportes.
- Vestimenta.
- Colores.
- Comida.
- Actividades cotidianas.
- Miembros de la familia.
- Materiales de la ropa.

UNIDAD N° 3: Expresar gustos

Encuentro N°5: Expresar gustos



Para introducir a los estudiantes a la temática del encuentro, las docentes realizan una breve dramatización.

Se trata de dos estudiantes que se encuentran antes de ingresar al aula en la que comparten un taller. Luego de saludarse, establecen el siguiente diálogo:

A: ¿Te gusta venir a la clase de español escrito?

B: Sí, me encanta.

A: ¿Qué es lo que más te gusta?

B: Lo que más me gusta es que puedo entender lo que me explican y vamos ejercitando de a poquito. Eso me gusta.

Guiamos al grupo a identificar el tema sobre el que tratará la clase, presentándole la diapositiva siguiente.

Expresar gustos



¿Qué campera te gusta?



¿Qué deporte te gusta?

Me gusta el tenis.



Me gusta la roja.

Haciendo foco en los diferentes diálogos, los alentamos a que los lean. Comenzamos a reflexionar sobre el uso del verbo *gustar* en el idioma español escrito desde una función comunicativa, para luego adentrarnos en el análisis gramatical.

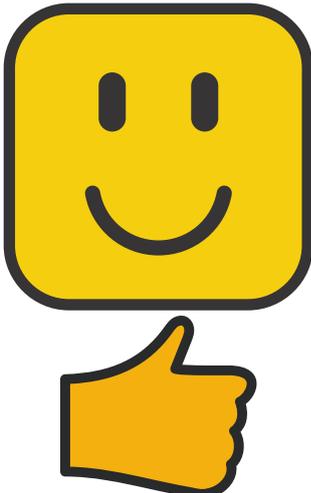
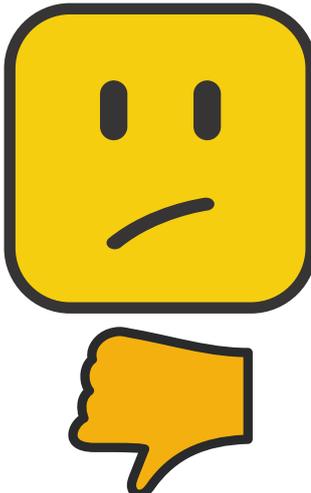
Realizamos una introducción al tema *Expresar gustos*, contando que a lo largo del encuentro iremos trabajando el verbo *gustar* en diferentes situaciones, en relación a los propios gustos y a los de otros; vinculado a diversos campos semánticos como actividades, comida, vestimenta y deportes.



diapositivas:

Para comenzar a transitar el recorrido propuesto, presentamos las siguientes

Gustar

| | | |
|--|--|--|
|  |  |  |
| Afirmación | Interrogación | Negación |

Explicamos la construcción de oraciones con el verbo *gustar* en tiempo presente y los pronombres que usa el español para la afirmación, interrogación y negación.

La presentación de la información secuenciada posibilita que los estudiantes identifiquen los signos de interrogación como indicador de una oración interrogativa y seguidamente, puedan distinguir el adverbio *no* para reconocer las oraciones negativas.

De esta manera, queda organizado un cuadro que favorece la presentación de la temática de un modo gradual y facilita el aprendizaje de la forma de escribir estas oraciones en correspondencia a los pronombres: *me, te, le*.

| Gustar | | | |
|---|--|---|--|
| | 1° persona singular (Yo) ME | 2° persona singular (Vos) TE | 3° persona singular (Él/ Ella) LE |
| Afirmación  | Me gusta... | Te gusta... | Le gusta... |
| Interrogación  | ¿Me gusta...? | ¿Te gusta...? | ¿Le gusta...? |
| Negación  | No me gusta... | No te gusta... | No le gusta... |

Aquí, introducimos el concepto de verbos de emoción que hace referencia a aquellos verbos cuyo efecto recae sobre la persona, volviéndose ésta, objeto de otro sujeto. Dentro de esta categoría encontramos a: *gustar; fascinar; encantar; doler*, entre otros. Las siguientes oraciones son ejemplos de estos verbos en uso:

*A mí me gusta la campera roja.
A él le fascinan las hamburguesas.
A vos te encanta dormir.*

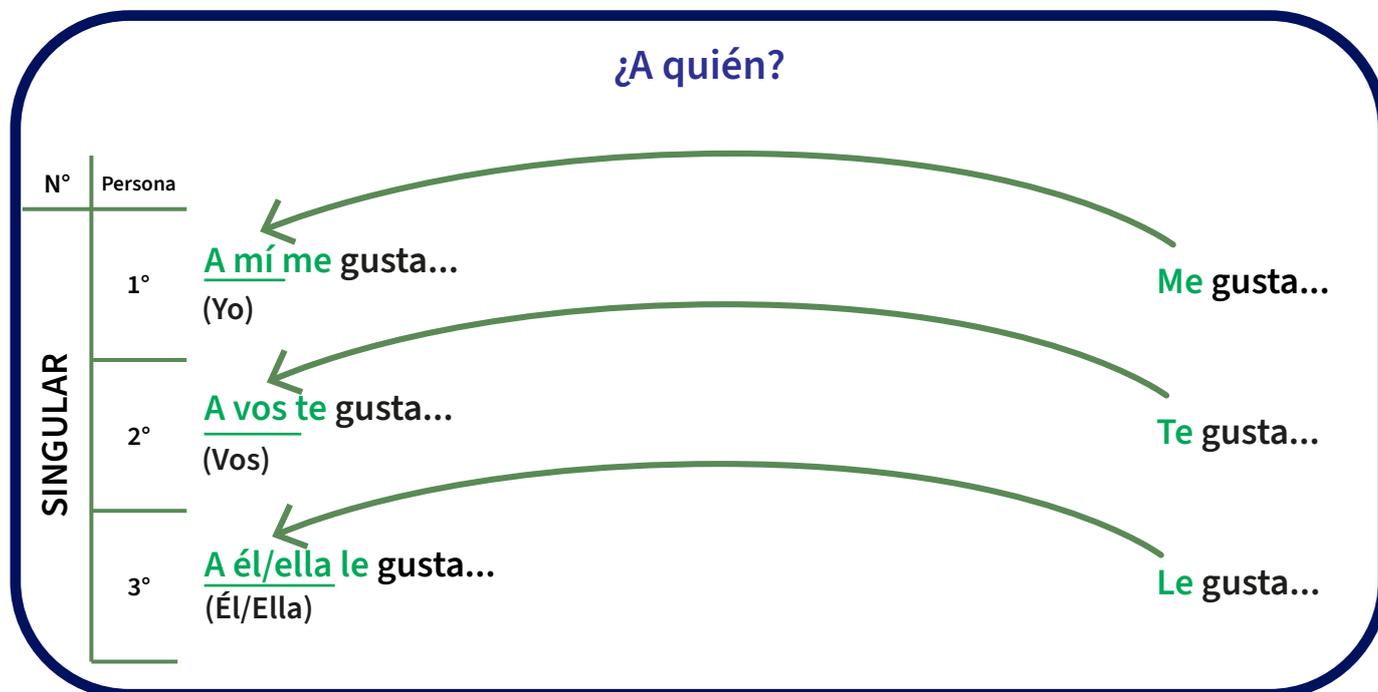
En este tipo de verbos, el sujeto produce un efecto (sensación, sentimiento, emoción o reacción) en alguien, y el complemento indirecto se refiere al receptor, a la persona que experimenta ese efecto: *a mí, a vos, a él/ella*.

En palabras de Alonso Raya et. al. (2011)

En este tipo de construcciones hay un elemento (el *sujeto*) que produce una emoción, una sensación, un sentimiento o una reacción... (expresados por el *verbo*) en alguien (el *complemento indirecto*). (p. 100)

Mostramos dos columnas en las que las frases se pueden usar indistintamente ya que ambas formas son correctas. Ejemplo: *A mí me gusta/Me gusta*.

En la columna de la izquierda, se explicita quien recepta la sensación (en este caso *gustar*), mientras que en la otra columna sólo se enuncia el complemento indirecto.



Sobre esta imagen consideramos importante explicar el uso de los puntos suspensivos ya que para las personas Sordas, este signo de puntuación puede resultar desconocido. En este caso, da cuenta de la suspensión transitoria en la escritura, denotando que la oración continúa.

A continuación, mostramos la siguiente diapositiva guiando a los estudiantes a que observen las diferencias que existen entre ambas columnas.

Singular - Plural
Afirmación



Me gusta la remera.

Te gusta la remera.

Le gusta la remera.



Me gustan las remeras.

Te gustan las remeras.

Le gustan las remeras.

En este punto, hicimos hincapié en que observen que este verbo se escribe en todos los casos en concordancia con el número gramatical del sustantivo al que hace referencia (singular o plural).

En el siguiente cuadro de síntesis, se ejemplifica que el verbo *gustar* se mantiene constante en relación a los pronombres, y muestra su variabilidad en relación al número gramatical (singular o plural) del sustantivo que lo acompaña.

Nociones gramaticales

| Nº | Persona | | |
|----------|---------|--------------------------|--|
| SINGULAR | 1º | Me (Yo) | A mí me gusta el pantalón. A mí me gustan los pantalones. |
| | 2º | Te (Vos) | A vos te gusta el pantalón. A vos te gustan los pantalones. |
| | 3º | Le (Él/ Ella) | A él/ella le gusta el pantalón. A él/ella le gustan los pantalones. |
| PLURAL | 1º | Nos (Nosotros/ Nosotras) | A nosotros nos gusta el pantalón. A nosotros nos gustan los pantalones. |
| | 2º | Les (Ustedes) | A ustedes les gusta el pantalón. A ustedes les gustan los pantalones. |
| | 3º | Les (Ellos/ Ellas) | A ellos les gusta el pantalón. A ellos les gustan los pantalones. |

A continuación, abordamos un aspecto relevante de la gramática española, que es el uso de los *artículos*. En este caso, trabajaremos sobre los *artículos determinados o definidos (la- las- el- los)*, éstos reflejan la concordancia gramatical de género y número necesarias entre artículo y sustantivo.

Consideraciones entre lenguas

En la gramática de la lengua española se utiliza el artículo antes del sustantivo común. Los artículos determinados son palabras cortas que se encargan de definir el género y número del sustantivo, por lo que deben ser explicados y enseñados, ya que son propios de la lengua española en ambas modalidades: escrita y oral.

En la LSA los sustantivos no tienen género, por lo tanto para asignárselo se le agrega la palabra *mujer* que denota género femenino o la palabra *varón* que refiere al género masculino. En cuanto al número del sustantivo, la pluralidad se muestra con una reduplicación del mismo.

Seguidamente presentamos las diapositivas donde mostramos la concordancia antes mencionada. Cabe aclarar que las imágenes que acompañan las oraciones fueron utilizadas con la intencionalidad de favorecer la lectura autónoma por parte de los participantes del taller y no pretenden ser representativas de la LSA.

| | | | |
|---|--|--|--|
| A mí me gusta el chocolate. |  |  |  |
| A mí me gustan los chocolates. |  |  |  |
| A mí me gusta la hamburguesa. |  |  |  |
| A mí me gustan las hamburguesas. |  |  |  |

En la diapositiva siguiente, les pedimos a los estudiantes que además de focalizar la atención sobre la coherencia entre género y número en artículos y sustantivos, lo hagan también sobre la persona que expresa el gusto, en este caso, la primera persona del singular (*A mí me gusta...*).

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|
| A mí me gusta el helado. |  |  |  |
| A mí me gustan los helados. |  |  |  |
| A mí me gusta la milanesa. |  |  |  |
| A mí me gustan las milanesas. |  |  |  |

A continuación, les pedimos que focalicen su atención en los cambios que se dan cuando el gusto es expresado en relación a la segunda persona del singular: vos (A vos te gusta...). Les mostramos la siguiente diapositiva que ilustra con ejemplos.

| | | | |
|--------------------------------|--|--|--|
| A vos te gusta el helado. |  |  |  |
| A vos te gustan los helados. |  |  |  |
| A vos te gusta la milanesa. |  |  |  |
| A vos te gustan las milanesas. |  |  |  |

Luego explicamos la utilización de la expresión de gustos en tercera persona del singular: él/ella (A él/ella le gusta...).

| | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|---|
| A él/ ella le gusta el helado. |  |  |  |  |
| A él/ ella le gustan los helados. |  |  |  |  |
| A él/ ella le gusta la milanesa. |  |  |  |  |
| A él/ ella le gustan las milanesas. |  |  |  |  |

A continuación trabajamos oraciones en su forma negativa e interrogativa, explicando que aquí también existe una concordancia en cuanto a número gramatical entre verbo, artículo y sustantivo, y concordancia de género, como puede apreciarse en las diapositivas siguientes.

A mí **no** me gusta **el** helado.



A mí **no** me gustan **los** helados.



A mí **no** me gusta **la** milanesa.



A mí **no** me gustan **las** milanesas.



Luego mostramos lo anteriormente explicado, ejemplificando esta noción gramatical en el uso de los pronombres en primera, segunda y tercera persona del singular.

Singular - Plural

Negación



No me gusta la remera.

No te gusta la remera.

No le gusta la remera.



No me gustan las remeras.

No te gustan las remeras.

No le gustan las remeras.

Para la forma interrogativa realizamos la salvedad que para el pronombre en primera persona del singular (*¿A mí me gusta...?/ ¿Me gusta...?*), la pregunta toma un carácter retórico que no describimos ni trabajamos, por ello en el material didáctico éstas aparecen tachadas.

Singular - Plural Interrogación



~~¿Me gusta la remera?~~

¿Te gusta la remera?

¿Le gusta la remera?



~~¿Me gustan las remeras?~~

¿Te gustan las remeras?

¿Le gustan las remeras?

A continuación, ofrecemos diferentes oraciones que muestran la forma interrogativa en la segunda persona del singular.

¿A vos te gusta **el** helado?



¿A vos te gustan **los** helados?



¿A vos te gusta **la** milanesa?



¿A vos te gustan **las** milanesas?



En la diapositiva siguiente, mostramos una combinatoria posible de oraciones en sus variantes afirmativa y negativa, para expresar gustos en primera persona del singular. También, incorporamos variantes para describir cuando estas acciones se realizan con otros (adverbios de compañía). De este modo, las oraciones a conformarse pueden finalizar luego de enunciado el verbo (Ej.: *A mí me gusta dibujar*) o bien, utilizando los adverbios de compañía (Ej.: *Amí no me gusta tomar mate con mi tía*).

Nociones gramaticales

Acciones y adverbios de compañía

A mí + **me gusta**

A mí + **no me gusta**

caminar
 ver tele
 tomar mate
 dibujar
 bailar
 limpiar
 pasear
 viajar
 estudiar
 cocinar
 ver redes sociales

con mis amigos/as.
 con mi amigo/a.
 con mi familia.
 con mi novio/a.
 con mi pareja.
 con mi tío/a.
 con mis primos/as.
 con mis hermanos/as.
 con mi hermano/a.

Ejemplos

- A mí me gusta pasear con mi familia.
- A mí me gusta cocinar.
- A mí no me gusta estudiar.
- A mí no me gusta ver redes socailes con mi hermana.

Otra concordancia nominal que abordamos es la establecida entre el sustantivo y los adjetivos que lo acompañan. Estos últimos, deben corresponder en género y número con el sustantivo al que modifican.

Nociones gramaticales

A mí + **me gusta**

A mí + **no me gusta**

la remera

el pantalón

la camisa

rojo/a

floreado/a

estampado/a

verde

de jean.

de polar.

de algodón.

de lana.

de cuero.

Ejemplos

- A mí me gusta el pantalón floreado de jean.
- A mí no me gusta la camisa verde de algodón.

A partir de esta imagen les explicamos cómo combinar la información según las categorías propuestas: vestimenta, color y material. De esta manera, apuntamos a que los estudiantes puedan ir complejizando su escritura de manera progresiva.

Decidimos recurrir a la apoyatura visual, de modo que sirva en este primer momento para ir asociando la palabra con la imagen (véase *Glosario visual y lingüístico, Unidad 3*). Más adelante, podremos prescindir de este recurso, dependiendo de los niveles de aprendizaje de los participantes.

Posteriormente, trabajamos con otros verbos que guardan semejanza gramatical en su uso, como es el caso del verbo encantar (Ej.: *A mí me encanta...*). Explicamos su significado en relación a *gustar* y luego mostramos la construcción de las oraciones utilizando las tres primeras personas del singular.

También brindamos ejemplos de cómo cambia el verbo cuando el sustantivo siguiente se encuentra en plural (concordancia de número entre verbo, artículo y sustantivo).

Encantar

A mí **me** encanta...

A vos **te** encanta...

A él/ella **le** encanta...

Me encanta...

Le encanta...

Te encanta...

Ejemplos

Me encanta el helado.

Me encantan **los** helados.

A ella le encanta la pollera floreada.

A ella le encantan **las** polleras floreadas.

Seguidamente, exponemos el verbo *aburrir*, como otro verbo de emoción que está asociado a acciones que nos resultan tediosas o cansadoras. Ofrecemos ejemplos que posibiliten visualizar el uso de este verbo en singular o plural, al igual que los verbos trabajados anteriormente: *gustar* y *encantar*.

Guiamos a los estudiantes a analizar el siguiente cuadro.

Aburrir

Deportes

A mí me aburre **el** automovilismo.

A vos te aburre **el** tenis.

A él/ ella le aburre **el** fútbol.

A mí me aburren **las** carreras.

A vos me aburren **las** carreras.

Acciones

A mí me aburre **correr**.

A vos te aburre **ver** la tele.

A él/ ella le aburre **andar** en bici.

Allí, podemos observar que las oraciones encolumnadas bajo el título *Deportes* se estructuran de la siguiente manera:

Nociones gramaticales

Pronombre de complemento indirecto + verbo conjugado + artículo determinado + sustantivo

A mí me + aburre + el + automovilismo.

Este esquema permite ser utilizado también en los campos semánticos de vestimentas y comidas (véase *Glosario visual y lingüístico, Unidad 3*).

En la columna titulada *Acciones*, las oraciones se estructuran así:

Nociones gramaticales

Pronombre de complemento indirecto + verbo conjugado + verbo en infinitivo

A mí me + aburre + correr.

Seguidamente, explicamos las reglas ortográficas que se utilizan cuando expresamos dos o más deportes, vestimentas o comidas que nos gustan. En tal caso corresponde colocar la conjunción copulativa *y*, entre ambas palabras.

Ejemplo: *A mí me gustan las zapatillas y los anteojos.*

En caso de querer expresar tres o más deportes, vestimentas o comidas que nos gustan, separamos los primeros vocablos con una coma (,) y escribimos la letra *y*, entre la penúltima y la última palabra.

Ejemplo: *A mí me gustan las zapatillas, los anteojos y las gorras.*

A modo de síntesis, presentamos la siguiente diapositiva:

Conjunción copulativa: *y*

A mí me gusta el voley.

A mí me gusta el tenis.

A mí me gusta la gimnasia.

Ejemplos

A mí me gusta el voley *y* el tenis.

A mí me gusta el voley, el tenis *y* la gimnasia.

En su forma negativa, para poder expresar de manera escrita dos o más deportes que no nos gustan, debemos utilizar otra conjunción copulativa *ni*.

Conjunción copulativa: *ni*

A mí no me gusta el voley.

A mí no me gusta el tenis.

A mí no me gusta la gimnasia.

Ejemplos

A mí no me gusta el voley *ni* el tenis.

A mí no me gusta el voley, *ni* el tenis *ni* la gimnasia.

Para finalizar con esta unidad, mostramos en las siguientes diapositivas, a modo de fórmula gramatical, el orden en que expresamos nuestros gustos, respetando la concordancia numérica entre verbo, artículo y sustantivo.

Nociones gramaticales

| | | | |
|-----|---|-----------|--|
| Me | | | |
| Te | | gusta/n | |
| Le | + | encanta/n | + artículo + sustantivo singular/ plural |
| Nos | | fascina/n | |
| Les | | aburre/n | |
| Les | | | |

En este cuadro de síntesis, mostramos la fórmula gramatical para enunciar las actividades que nos gustan realizar.

Nociones gramaticales

| | | | |
|-----|---|---------|------------------------|
| Me | | | |
| Te | | gusta | |
| Le | | encanta | |
| Nos | + | fascina | + actividades |
| Les | | aburre | (verbos en infinitivo) |
| Les | | | |



actividades.

Para finalizar el encuentro les proponemos resolver colectivamente las siguientes



Actividad: Cambiar las oraciones a la persona que se indica entre paréntesis.

Te gusta correr.

(A él) *Le gusta correr.*

Le gustan las empanadas.

(A mí) _____

Te gustan las gorras.

(A ella) _____

A vos te gusta estar con tu familia.

(A mí) _____



Actividad: Cambiar las oraciones al tipo que se indica entre paréntesis.

| | Afirmativa | Negativa | Interrogativa |
|---------------------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1° persona del singular (Yo) | | No me gustan los fideos. | |
| 2° persona del singular (Vos) | | | ¿Te gustan los canelones? |
| 3° persona del singular (Él/ Ella) | A él le gusta la ensalada. | | |



Ejercitación: Expresar gustos

A continuación les ofrecemos a los estudiantes un conjunto de actividades para ejercitar lo trabajado hasta el momento. Para ello les brindamos una variedad de campos semánticos para utilizar en su resolución (véase *Glosario visual y lingüístico, Unidad 3*).

Cabe mencionar que la secuencia de las actividades se presenta de menor a mayor complejidad, permitiendo que los estudiantes adquieran confianza en la producción escrita y reconozcan paulatinamente las estructuras gramaticales que se utilizan para expresar gustos, en primera, segunda y tercera persona del singular, tanto de manera afirmativa, negativa e interrogativa.



Actividad: Completar las oraciones expresando gustos de comidas.

Ejemplo: *A mí me gusta el helado.*

A mí me gustan los chocolates.

1. A mí me gusta el _____
2. A mí me gustan los _____
3. A mí me gusta la _____
4. A mí me gustan las _____
5. A mí _____
6. A mí _____



Actividad: Completar las oraciones expresando gustos en vestimenta, actividades cotidianas y deportes.

Ejemplo: *A mí me gusta andar en bici.*

A mí me gusta la remera verde.

1. A mí me gusta _____
2. A mí me gustan _____
3. A mí me gusta _____
4. A mí me gustan _____
5. A mí _____
6. A mí _____



Actividad: Cambiar a 2° persona del singular (vos) las oraciones escritas en la actividad anterior.

Ejemplo: *A mí me gusta andar en bici.* → *A vos te gusta andar en bici.*
A mí me gusta la remera verde. → *A vos te gusta la remera verde.*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____



Actividad: Cambiar a 3° persona del singular (él/ ella) las oraciones escritas en la actividad anterior.

Ejemplo: *A vos te gusta andar en bici.* → *A él/ ella le gusta andar en bici.*
A vos te gusta la remera verde. → *A él/ ella le gusta la remera verde.*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____



Actividad: Cambiar las oraciones afirmativas a negativas.

Ejemplo: *A ella le gustan los vestidos.* → *A ella no le gustan los vestidos.*

1. Me gusta viajar. _____
2. Te gusta bailar. _____
3. Le gustan las empanadas. _____
4. A mí me gustan los ñoquis. _____
5. A él le gusta nadar. _____



Actividad: Cambiar las oraciones afirmativas a interrogativas.

Ejemplo: *A ella le gustan los vestidos.* → *¿A ella le gustan los vestidos?*

1. Te gusta caminar. _____
2. Le gustan las pizzas. _____
3. Te gustan los buzos. _____
4. A vos te gusta estar con amigos. _____
5. A él le gusta nadar. _____

En este momento, consideramos que los estudiantes están en condiciones de poder presentarse y también de expresar sus gustos. De esta manera, a través de una producción escrita pretendemos que puedan recuperar aquellos contenidos que se han enseñado en las unidades 1, 2 y 3.



Actividad: Realizar tu propia presentación, podés recuperar la que hiciste en la Unidad 1 y agregar qué cosas te gustan y qué cosas no.

UNIDAD N° 4: Expresar dolencias

Funciones comunicativas

- Expresar dolor físico, sentimientos y estados de ánimo referidos a mi persona y a otros.
- Preguntar y responder, negar.

Contenidos gramaticales

- Verbos: *doler, sentir, estar*.
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Afirmación, negación, interrogación.
- Pronombres personales: *yo, vos, él/ ella, nosotros/ nosotras, ustedes, ellos/ ellas*.
- Pronombres de objeto indirecto: *me, te, le, nos, les, les*.
- Pronombres reflexivos: *me, te, se, nos, se, se*.
- Concordancia: *me duele/ me duelen*.
- Concordancia género y número.
- Adjetivos de género variable y género fijo.

Contenidos léxicos

- Sentimientos.
- Sensaciones del cuerpo.
- Partes del cuerpo.

UNIDAD N° 4: Expresar dolencias

Encuentro N°6: Expresar dolencias



Presentamos el tema de la Unidad N°4 a partir de una dramatización de un diálogo coloquial.

A: Hola Ceci, ¿cómo estás?

B: ¡Mal! Me duele la cintura.

A: ¡Uh! ¡Qué bajón!

B: Me cuesta caminar, me duele demasiado.

Explicamos que el objetivo de este encuentro es aprender a expresar dolencias de manera escrita.

A continuación, les proponemos a los estudiantes que inicien la lectura de la siguiente imagen. Acompañamos este proceso, teniendo en cuenta que sus experiencias lectoras pueden diferir.

Más o menos.
Me duele la cabeza.

¿Cómo estás?



Una vez realizada la introducción al tema, podemos recuperar conocimientos previos relacionados con la unidad anterior: *Expresar gustos*. Los estudiantes pueden revisar el material y visualizar el modo en que escribimos aquellas oraciones, para establecer relaciones y expresar, en este caso, dolencias.

Recordamos que los verbos de emoción: *gustar, encantar y fascinar* se escriben en todos los casos en concordancia con el número gramatical del sustantivo al que hacen referencia (singular o plural).

Ejemplos: *Amí me gusta el helado.* *Amí me encanta la milanesa.*
Amí me gustan los helados. *Amí me encantan las milanesas.*



Recuperamos lo trabajado en la unidad previa, enfatizando que al utilizar los verbos de emoción y sentimiento, la acción recae sobre la persona.

Nociones gramaticales

Ejemplo: (A mí) Me duele la cabeza.

complemento indirecto *sujeto*

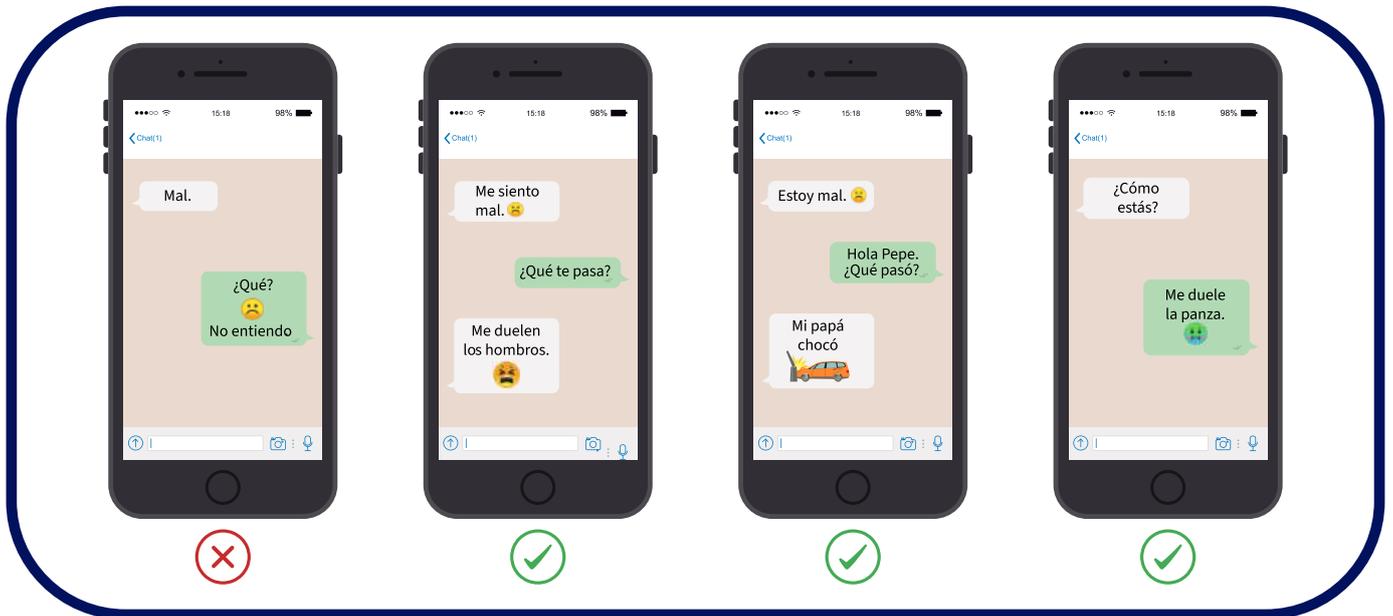
Como lo mencionamos en la unidad anterior, en este tipo de verbos, el sujeto produce un efecto (sensación, sentimiento, emoción o reacción) en alguien, y el complemento indirecto se refiere al receptor, a la persona que experimenta ese efecto: *a mí, a vos, a él/ella*.

Guiamos a los estudiantes a observar el siguiente cuadro donde se reflejan estos cambios.

¿A quién?

| Nº | Persona | | |
|----------|---------|--|------------|
| SINGULAR | 1º | <u>A mí</u> me duele/n | Me duele/n |
| | 2º | <u>A vos</u> te duele/n (Vos) | Te duele/n |
| | 3º | <u>A él/ella</u> le duele/n (Él/Ella) | Le duele/n |

Luego, les proponemos leer los siguientes mensajes de texto.



A partir de su lectura, guiamos a los estudiantes a que adviertan que uno de los mensajes de texto tiene una cruz y los otros tilde, indagando a qué atribuyen esa diferencia.



En el primer caso, cuando se inicia una conversación, generalmente el diálogo no comienza con las palabras: *mal*, *más o menos*, *bien*; porque la otra persona no va a comprender lo que le queremos decir. Estas palabras se entienden cuando previamente hay una pregunta, como en el último ejemplo. Por lo tanto, este mensaje no está correctamente enunciado.



El segundo ejemplo, si bien no comienza con una pregunta, el mensaje es entendible, ya que la oración está formulada como una expresión: “*Me siento mal*”. En este caso, el verbo *sentir* se conjuga con el pronombre reflexivo en primera persona: “(Yo) *Me siento mal*”, Hace alusión a algo que me pasa, a que algo mío o de afuera me hace sentir mal.

El receptor del mensaje pregunta: “*¿Qué te pasa?*”, la persona puede responder: “*Me duelen los hombros*”. Allí hay una expresión de dolor adecuadamente escrita.



En este mensaje se inicia la conversación con la expresión *Estoy mal* que es otra manera de decir *Me siento mal*. Utilizamos en esta oración el verbo estar, conjugado en primera persona del singular en tiempo presente del modo indicativo, que fue desarrollado en la Unidad N° 1.

Ante la afirmación, el mensaje siguiente puede ser una interrogación sobre la causa que genera ese malestar, pudiendo tener varias respuestas. En esta oportunidad mostramos una alternativa que no se relaciona con el tema de esta unidad, para que los estudiantes puedan observar la amplitud de respuestas posibles.



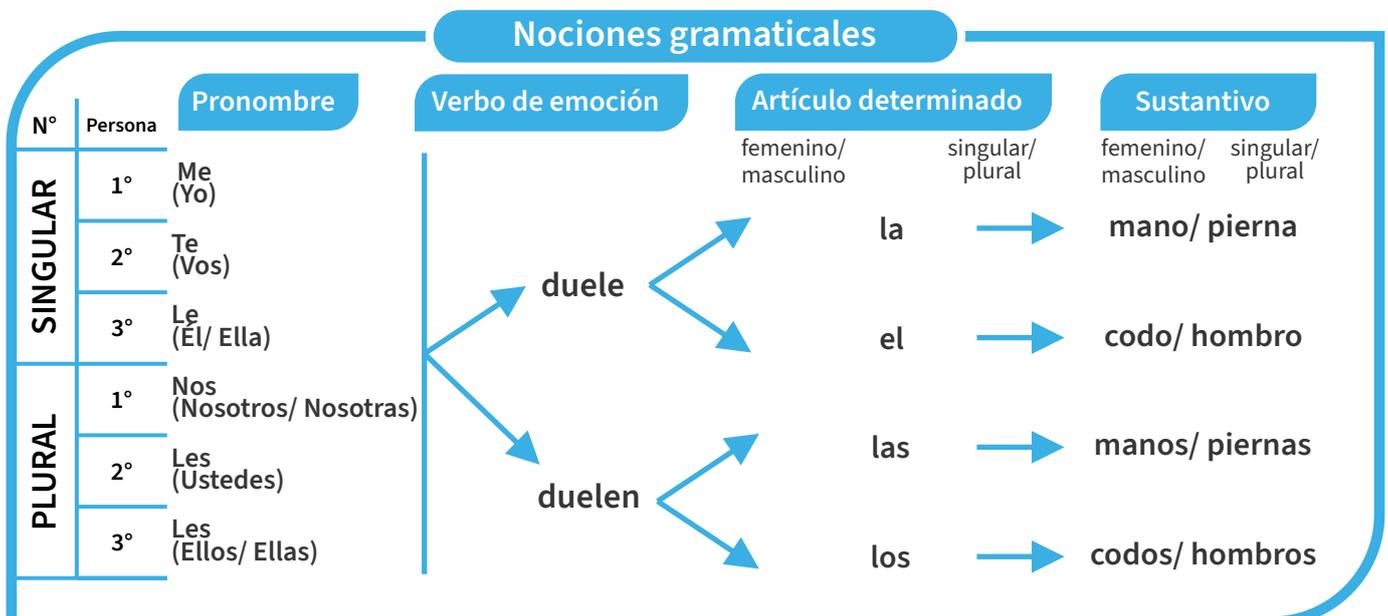
En este diálogo el receptor responde a la pregunta inicial aludiendo a una expresión de dolor, utilizando adecuadamente la estructura gramatical abordada a continuación, es decir, la coherencia entre complemento indirecto, verbo, artículo y sustantivo.

En el segundo y cuarto ejemplo, las dolencias se presentan en el cuerpo:

Me duelen los hombros.

Me duele la panza.

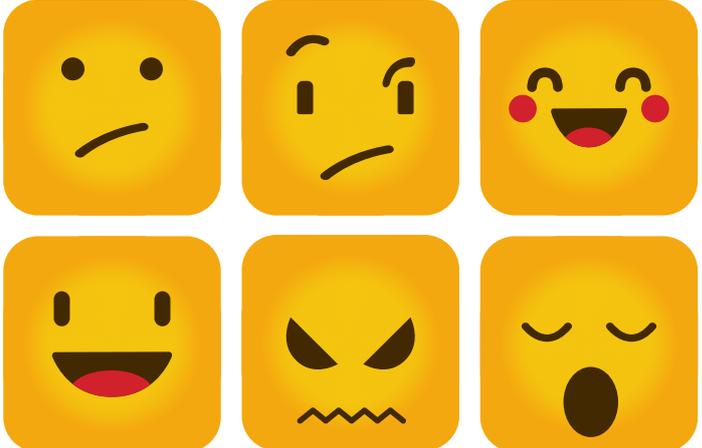
Es necesario resaltar a los estudiantes que el verbo se modifica en relación al número del artículo y el sustantivo al que refiere, a su vez estos últimos deben mantener una coherencia gramatical en cuanto al género.



Por otra parte, cabe aclarar que el verbo doler es un verbo irregular. Es un caso de verbo *ue*, donde cambia su raíz.

A continuación, planteamos una forma de manifestar sensaciones que no están relacionadas con un dolor físico, sino que nos permiten expresar sentimientos o estados de ánimo. Para esto, les presentamos a los estudiantes la siguiente diapositiva a fin de recuperar las nociones que tienen asociadas a esta temática.

¿Cómo me siento?



Sentimientos



Sensaciones del cuerpo

Les preguntamos a los estudiantes qué observan en estas imágenes. Anotamos en el pizarrón sus aportes para organizar y visualizar colectivamente la información, estableciendo diferencias entre las emociones y los sentimientos: *triste, enojado, feliz, contento*, entre otros; y las sensaciones del cuerpo que podemos sentir: *cansado, emocionado, nervioso, ansioso*, etc.

A continuación presentamos los siguientes diálogos:



Me siento mal.

¿Qué te pasa?

Estoy triste. 😞



Hola José. ¿Cómo estás?

Hola. Más o menos. Estoy angustiado. 😟

¿Qué te pasó?

Del análisis de los diálogos anteriores, nos detenemos en las siguientes expresiones:

Me siento mal.

Estoy triste./Estoy angustiado.

En el primer caso, es necesario aclarar a los estudiantes que la oración puede ser expresada utilizando el pronombre personal: *yo*, o solamente usando el pronombre reflexivo: *me*. Por lo tanto, puedo decir: *Yo me siento mal* o *Me siento mal*, siendo las dos oraciones gramaticalmente correctas.

Luego, nos detenemos a considerar las regularidades que podemos encontrar al usar el verbo *sentir* y explicitamos los pronombres reflexivos asociados a éste.

| Nociones gramaticales | | |
|-----------------------|---------|--|
| Pronombre | | Verbo: <i>sentir</i> |
| N° | Persona | verbos - ie |
| SINGULAR | 1° | Me (Yo) <u>siento</u> |
| | 2° | Te (Vos) <u>sentís</u> |
| | 3° | Se (Él/Ella) <u>siente</u> |
| PLURAL | 1° | Nos (Nosotros/Nosotras) <u>sentimos</u> |
| | 2° | Se (Ustedes) <u>sienten</u> |
| | 3° | Se (Ellos/Ellas) <u>sienten</u> |

Es necesario llamar la atención de los estudiantes acerca de los cambios que se dan tanto en la raíz del verbo como en la desinencia. En el caso de la raíz, en todas las personas se cambia la *e* por *ie*, excepto en la segunda persona del singular y en la primera del plural, que mantienen sólo la *e*. En relación a la desinencia, si bien este verbo no es regular por sus cambios en la raíz, mantiene la flexión de los verbos regulares terminados en *-ir* como puede observarse en la tabla de conjugación de los verbos regulares que se presentó en la Unidad 1.

Luego, les proponemos trabajar con la siguiente diapositiva, comparando lo indagado y elaborado colectivamente en el pizarrón y la propuesta realizada por las docentes.

Me siento/ Estoy

| | Sentimientos | | Sensaciones del cuerpo | |
|-----------------|---|-----------------------|---------------------------|---|
| | Masculino - Femenino | | Masculino - Femenino | |
| Género variable |  | Frustrado Frustrada | Cansado Cansada |  |
| |  | Angustiado Angustiada | Enfermo Enferma |  |
| |  | Ansioso Ansiosa | Descompuesto Descompuesta |  |
| |  | Nervioso Nerviosa | Mareado Mareada |  |
| |  | Preocupado Preocupada | Raro Rara |  |
| |  | Enojado Enojada | Agotado Agotada |  |
| Género fijo |  | Triste | Débil |  |

Los adjetivos que usamos para expresar sentimientos y sensaciones del cuerpo deben respetar una correspondencia de género y número. Inicialmente trabajamos con el pronombre personal en primera persona del singular: yo.

Con respecto al género, ofrecemos el cuadro anterior a modo de guía para trabajar los adjetivos de género variable y de género fijo (tema desarrollado en la Unidad 1).

A continuación, les pedimos a los estudiantes que lean las siguientes conversaciones y que establezcan comparaciones.

15:18 98%

Chat(1) Juli en línea

Hola Juli ¿Cómo estás?

Me siento triste. 😞 Estoy mal. 🤒

¿Qué te pasa?

Me peleé con mi novio. 😭

15:18 98%

Chat(1) Marce en línea

Hola Marce ¿Cómo andas?

Más o menos. Me siento cansado. 😞

Estoy mal 😞. Me duelen las piernas.

Nos focalizamos en la primera conversación y mediante una lectura grupal indagamos a qué situación corresponde, utilizando como referencia el cuadro de sentimientos y sensaciones del cuerpo.

Las oraciones: *Me siento triste*, *Estoy mal* refieren a *sentimientos* ya que la persona manifiesta su estado de ánimo. La segunda imagen muestra una conversación que pone el foco en una sensación del cuerpo: *Me siento cansado*. En este ejemplo, dicha sensación está asociada a un dolor físico: *Me duelen las piernas*. De esta manera, los mensajes de texto quedan clasificados en sentimientos por un lado y, sensaciones del cuerpo o dolor físico por otro.

En cuanto a la escritura de oraciones que implican *sentimientos* y *sensaciones del cuerpo* podemos establecer la siguiente regla gramatical.

Nociones gramaticales

Sentir/ Estar

(Yo) Me siento + _____
Sentimientos/ Sensaciones del cuerpo

Ejemplos

Me siento triste.
Me siento enfermo.
Me siento descompuesta.

(Yo) Estoy + _____
Sentimientos/ Sensaciones del cuerpo

Ejemplos

Estoy triste.
Estoy enfermo.
Estoy descompuesta.

En el análisis resaltamos que el pronombre personal *yo* es opcional, si no se escribe, no modifica el sentido de la oración. Mostramos diferentes ejemplos para establecer comparaciones fácilmente visibles, ya que las dos opciones son válidas, pero debemos hacer hincapié en respetar las reglas gramaticales previamente expuestas.

En el siguiente cuadro les proponemos a los estudiantes analizar oraciones que expresan correcta e incorrectamente los estados de ánimo y dolencias.

Oraciones correctas e incorrectas para expresar dolencias

| | | | |
|--|---|---|--|
| A mí me duelen las piernas.  | Me duelen las piernas.  | Yo duelen las piernas.  | Yo me duelen las piernas.  |
| A mí me siento triste.  | Me siento triste.  | Yo siento triste.  | Yo me siento triste.  |
| A mí estoy angustiada.  | Me estoy angustiada.  | Yo estoy angustiada.  | Estoy angustiada.  |

Hasta aquí hemos trabajado con los pronombres personales y verbos correspondientes a la primera persona del singular, por lo que los estudiantes, con estos conocimientos pueden expresar una dolencia o un estado de ánimo propio.

A continuación presentamos la siguiente tabla que muestra la conjugación del verbo *doler* en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa (véase anexo *Conjugaciones verbales*).

| | | Nociones gramaticales | | |
|----------|---------|--|--|--|
| | | Verbo: <i>doler</i> | | |
| | | Tipos de oraciones | | |
| N° | Persona | Afirmativa | Negativa | Interrogativa |
| SINGULAR | 1° | A mí me duele la cabeza. | A mí no me duele la cabeza. | ¿A mí me duele la cabeza? |
| | 2° | A vos te duele la cabeza. | A vos no te duele la cabeza. | ¿A vos te duele la cabeza? |
| | 3° | A él le duele la cabeza. A ella le duele la cabeza. | A él no le duele la cabeza. A ella no le duele la cabeza. | ¿A él le duele la cabeza? ¿A ella le duele la cabeza? |
| PLURAL | 1° | A nosotros nos duele la cabeza. A nosotras nos duele la cabeza. | A nosotros no nos duele la cabeza. A nosotras no nos duele la cabeza. | ¿A nosotros nos duele la cabeza? ¿A nosotras nos duele la cabeza? |
| | 2° | A ustedes les duele la cabeza. | A ustedes no les duele la cabeza. | ¿A ustedes les duele la cabeza? |
| | 3° | A ellos les duele la cabeza. A ellas les duele la cabeza. | A ellos no les duele la cabeza. A ellas no les duele la cabeza. | ¿A ellos les duele la cabeza? ¿A ellas les duele la cabeza? |

Para la forma interrogativa realizamos la salvedad que para el pronombre en primera persona del singular (*¿A mí me duele...?*), la pregunta toma un carácter retórico que no describimos ni trabajamos, por ello en el material didáctico ésta aparece tachada.



Como actividad de cierre del encuentro les proponemos a los estudiantes, de manera colaborativa, completar los distintos tipos de oraciones apoyándose en las conjugaciones de los verbos *sentir* y *estar* (véase anexo *Conjugaciones verbales*).



Verbo: sentir

Tipos de oraciones

| N° | Persona | Afirmativa | Negativa | Interrogativa |
|----------|---------|--|--|--|
| SINGULAR | 1° | _____ | Yo no me siento triste. | ¿Yo me siento triste? |
| | 2° | Vos te sentís triste. | _____ | ¿Vos te sentís triste? |
| | 3° | Él se siente triste. Ella se siente triste. | Él no se siente triste. Ella no se siente triste. | _____ _____ |
| PLURAL | 1° | Nosotros nos sentimos tristes. Nosotras nos sentimos tristes. | _____ _____ | ¿Nosotros nos sentimos tristes? ¿Nosotras nos sentimos tristes? |
| | 2° | _____ | Ustedes no se sienten tristes. | ¿Ustedes se sienten tristes? |
| | 3° | Ellos se sienten tristes. Ellas se sienten tristes. | Ellos no se sienten tristes. Ellas no se sienten tristes. | _____ _____ |



Verbo: estar + sentimientos/ sensaciones del cuerpo

Tipos de oraciones

| N° | Persona | Afirmativa | Negativa | Interrogativa |
|----------|---------|--|--|--|
| SINGULAR | 1° | Yo estoy angustiado. Yo estoy angustiada. | Yo no estoy angustiado. Yo no estoy angustiada. | _____ _____ |
| | 2° | Vos estás angustiado. Vos estás angustiada. | _____ _____ | ¿Vos estás angustiado? ¿Vos estás angustiada? |
| | 3° | _____ _____ | Él no está angustiado. Ella no está angustiada. | ¿Él está angustiado? ¿Ella está angustiada? |
| PLURAL | 1° | Nosotros estamos angustiad ^{os} . Nosotras estamos angustiad ^{as} . | Nosotros no estamos angustiad ^{os} . Nosotras no estamos angustiad ^{os} . | _____ _____ |
| | 2° | _____ _____ | Ustedes no están angustiad ^{os} . Ustedes no están angustiad ^{as} . | ¿Ustedes están angustiad ^{os} ? ¿Ustedes están angustiad ^{as} ? |
| | 3° | Ellos están angustiad ^{os} . Ellas están angustiad ^{as} . | _____ _____ | ¿Ellos están angustiad ^{os} ? ¿Ellas están angustiad ^{as} ? |



Ejercitación: Expresar dolor y gustos.

A continuación, ofrecemos algunas ejercitaciones, las cuales fueron diseñadas en función de lo trabajado hasta aquí en las distintas unidades.

Para dar respuesta a las siguientes propuestas, los estudiantes pueden guiarse con el apartado de recursos léxicos donde se muestran los artículos correspondientes en género y número para cada sustantivo (véase *Glosario visual y lingüístico* de Unidad 4).



Actividad: Completar los siguientes diálogos.





Actividad: Completar el diálogo usando el verbo *gustar*.

Chat(1) María en línea

iHola María!
¿Nos vemos a la noche?

Hola Laura ¡Sí!
¿Qué hacemos?

¿Vamos a comer?

¡Dale!

¿Qué te gusta comer?

.....



Actividad: Completar el diálogo usando el verbo *gustar* en su forma negativa (*no gustar*).

Chat(1) Ema en línea

iHola Ema!
¿Vamos a correr?

.....

Bueno ¿Qué deporte te gusta?

.....



Actividad: Completar el diálogo utilizando el verbo *estar* + *sensaciones del cuerpo o sentimientos*.

Chat(1) Andrea en línea

iHola Andrea!
.....

.....

iUh! ¡Qué bajón! Acostate y descansá.

Sí, sí. Mañana te escribo.



Actividad: Completar los siguientes diálogos.

A - ¿Qué te pasa?

B - _____

A - ¿Qué le pasa a tu hijo?

B - _____

A - ¿Qué sentís?

B - _____

A - ¿Qué comida te gusta?

B - _____

A - ¿Qué comida le gusta a tu hija?

B - _____

A - ¿Te gusta el arroz? ¿Qué te gusta?

B - _____

A - ¿Qué te gusta hacer?

B - _____

A - ¿Qué ___ duele?

B - ___ duele la _____

A - ¿Qué comida ___ _____ ?

B - Me gusta la milanesa.

A - ¿ _____ ?

B - Me siento más o menos. Me _____ los hombros.

A - ¿Qué ropa te gusta?

B - _____

A - ¿Qué color te gusta?

B - _____

A - ¿Qué deporte te gusta?

B - _____

A - ¿Qué deportes le gustan a tu primo?

B - _____

UNIDAD N° 5: ¡Quiero viajar!

Funciones comunicativas

- Leer y comprender información en folletos, sitios web y conversaciones de chats.
- Preguntar y responder.
- Afirmar, negar, interrogar, exclamar.

Contenidos gramaticales

- Verbos: viajar, querer, ir.
- Conjugación en tiempo presente del modo indicativo.
- Preposiciones: a, en.
- Perífrasis verbal:
 - querer + infinitivo.
 - ir + a + infinitivo.
- Afirmación, negación, interrogación, exclamación.

Contenidos léxicos

- Lugares: ciudades y provincias.
- Medios de transporte.
- Estaciones del año.
- Fechas especiales y específicas.
- Días de la semana.
- Meses del año.
- Lugares de alojamiento.

UNIDAD N° 5: ¡Quiero viajar!

Encuentro N°7: Folletos y pasajes

Esta unidad de cierre del taller responde al interés de los participantes por enriquecer sus conocimientos a la hora de planificar un viaje. En este sentido, ofrecemos en los dos encuentros siguientes una propuesta que se focaliza inicialmente en la comprensión de textos y el desarrollo de estrategias de lectura, para luego, adentrarnos en los conocimientos léxicos y gramaticales vinculados a esta temática.



Iniciamos el encuentro, presentando la siguiente diapositiva donde se pueden observar pasajes de diferentes medios de transporte y folletos turísticos varios. Este material se llevó impreso, de manera que los estudiantes pudiesen explorarlo, manipularlo y reconocer la información relevante de cada uno de ellos. En este punto, hicimos énfasis en las estrategias e indicios que tuvieron en cuenta para identificar los datos.





Seguidamente, les presentamos una tabla con la conjugación del verbo *viajar* que utilizaremos repetidamente a lo largo de esta unidad.

Nociones gramaticales

Verbo: *viajar* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|----------|
| SINGULAR | 1° | Yo | viajo |
| | 2° | Vos | viajás |
| | 3° | Él/ Ella | viaja |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | viajamos |
| | 2° | Ustedes | viajan |
| | 3° | Ellos/ Ellas | viajan |

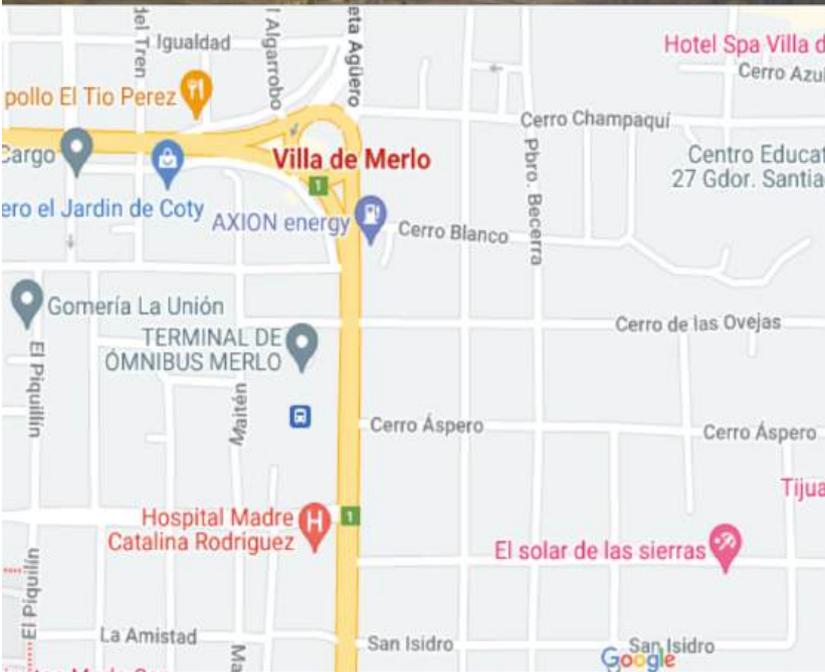
Esta unidad ofrece la posibilidad de presentar el campo léxico vinculado a *Viajes*. Cuando hablamos de campo léxico nos referimos a palabras que pertenecen a diferentes clases gramaticales que están relacionadas con un mismo tema, en este caso: *viaje* (sustantivo); *viajar* (verbo en infinitivo); *viajo* (verbo conjugado). Aquí, la raíz de la palabra es igual y al variar la terminación, cambia su significado y función. De esta manera, el docente puede focalizar la atención sobre las variaciones semánticas y sintácticas que se producen a partir de estas modificaciones.

En el siguiente cuadro de síntesis mostramos de manera gráfica lo anteriormente expresado.

| | | | |
|----------|--------|----------|-----------------------|
| El | viaje | a Merlo. | [sustantivo] |
| Los | viajes | a Merlo. | [sustantivo] |
| Él | viaja | a Merlo. | [verbo conjugado] |
| Yo | viajo | a Merlo. | [verbo conjugado] |
| Me gusta | viajar | a Merlo. | [verbo en infinitivo] |

A continuación, les proponemos que colectivamente hagan la lectura del siguiente folleto, planteándoles algunas preguntas disparadoras.

VIAJA A VILLA DE MERLO TODO EL AÑO



SUPER PROMO

VILLA DE MERLO
Semana Santa
\$40.000

- SALIDA 02 DE ABRIL DESDE SAN LUIS
- PASEO POR EL DÍA COMPLETO
- ALMUERZO INCLUIDO
- EXCURSIÓN CIRCUITO CHICO
- VISITA AL ALGARROBO ABUELO

ALOJAMIENTO

| | | |
|--|---|---|
|  <p style="font-size: small; margin: 5px 0;">CASA DEL POETA ANTONIO ESTEBAN AGÜERO</p> |  <p style="font-size: small; margin: 5px 0;">CAPILLA NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA</p> |  <p style="font-size: small; margin: 5px 0;">ALGARROBO ABUELO</p> |
|--|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>El Canter De Los Pajaros </p> <p>Casa/Departamento entero</p> <p>Merlo, a 0,8 km de: Hotel Valle Del Sol</p> <p>9.0 - Excelente (1 opiniones)</p> | <p>Cabañas Corazon de Maria </p> <p>Apart hotel</p> <p>a 0,5 km de: Centro de la ciudad</p> |
| <p>Hotel Valle Del Sol </p> <p>Hotel</p> <p>Merlo, a 0,6 km de: Centro de la ciudad</p> <p>7.5 - Bueno (12 opiniones)</p> | <p>Epic Hotel Villa de Merlo </p> <p>Hotel</p> <p>Opciones para comer, Ideal para familias</p> <p>Merlo, a 0,6 km de: Hotel Valle Del Sol</p> <p>9.1 - Excelente (293 opiniones)</p> |



Salidas 2024
Reservas de pasajes
tel: 0266 457-5215



Ruta gastronómica
solicitá información
escribiendo a
e-mail: saboresm@gmail.com



Excursiones
Reservas de pasajes
tel: 0266 466-7515

Cabe aclarar que para favorecer las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes, les ofrecemos para cada aspecto relevante del folleto, dos posibles preguntas que se responden con la información que brinda el mismo.

Preguntas

- ¿Desde dónde sale el viaje? ↔ ¿Desde dónde viajo?
- ¿A dónde es el viaje? ↔ ¿A dónde viajo?
- ¿Cuándo es el viaje? ↔ ¿Cuándo viajo?
- ¿Cuándo sale? ↔ ¿Qué día sale?
- ¿Cuándo regresa? ↔ ¿Qué día regresa?
- ¿Cuántos días son? ↔ ¿Cuántos días viajo?
- ¿En qué viajo? ↔ ¿En qué voy?
- ¿Cuánto cuesta? ↔ ¿Cuánto vale?
- ¿Qué lugares puedo visitar? ↔ ¿Qué lugares puedo conocer?
- ¿Dónde me puedo alojar? ↔ ¿Dónde me puedo quedar?
- ¿Cuántas personas viajan o se alojan? ↔ ¿Cuántos adultos y niños viajan o se alojan?
- ¿Cómo compro mi pasaje? ↔ ¿Dónde compro el pasaje?

A partir de las preguntas, les pedimos que socialicen las estrategias de lectura que utilizaron, haciendo hincapié en los indicios a tener en cuenta para hallar información en este tipo de texto.

¿A dónde es el viaje?

VIAJA A VILLA DE MERLO TODO EL AÑO

SUPER PROMO

VILLA DE MERLO
Semana Santa
\$40.000

SALIDA 02 DE ABRIL
DESDE SAN LUIS

PASEO POR EL DÍA COMPLETO

ALMUERZO INCLUIDO

EXCURSIÓN CIRCUITO CHICO

VISITA AL ALGARROBO ABUELO

ALOJAMIENTO

CASA DEL POETA ANTONIO ESTEBAN AGÜERO

CAPILLA NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA

ALGARROBO ABUELO

Hotel Villa de Merlo

Salidas 2024
Reservas de pasajes
tel: 0266 457-5215

Ruta gastronómica
solicitá información
escribiendo a
e-mail: saboresm@gmail.com

Excursiones
Reservas de pasajes
tel: 0266 466-7515

¿Qué lugares puedo visitar?

¿En qué viajo?

¿Cuándo viajo?

¿Cuánto cuesta?

¿Cuándo sale?

¿Desde dónde sale el viaje?

¿Dónde me puedo alojar?

En virtud de la amplitud de la información vinculada a la temática *viajes*, decidimos profundizar sobre las preguntas que consideramos más relevantes y analizar sus posibles respuestas.

A continuación, comenzamos a adentrarnos en cada una de las preguntas planteadas y los campos léxicos asociados a éstas. En primer lugar, recuperamos el interrogante: *¿A dónde es el viaje?*, para lo que les ofrecemos un vocabulario disparador en el que presentamos diferentes lugares turísticos de nuestro país.

¿A dónde es el viaje?



A partir de este disparador, sistematizamos la información en el siguiente cuadro. Cabe aclarar que se resalta, en primer lugar, la *a* que es una preposición, que en este contexto, indica *destino* o *dirección* y en segundo lugar, la desinencia del verbo viajar cuando está conjugado en primera persona del singular.

| Viajes | |
|-----------------------|---|
| Preguntas | Respuestas |
| ¿A dónde es el viaje? | El viaje es a Salta. El viaje es a Bariloche. El viaje es a Merlo. |
| ¿A dónde viajo? | Viajo a Salta. Viajo a Bariloche. Viajo a Merlo. |

NOCIONES GRAMATICALES

¿A dónde es el viaje?

El viaje es + **a** + lugar.

Ejemplos

El viaje es **a** Salta.
El viaje es **a** Bariloche.
El viaje es **a** Merlo.

¿A dónde viajo?

Viajo + **a** + lugar.

Ejemplos

Viajo **a** Salta.
Viajo **a** Bariloche.
Viajo **a** Merlo.

Luego, trabajamos con la pregunta *¿En qué viajo?* Para esto, recurrimos a presentar el campo semántico vinculado a los medios de transporte.

¿En qué viajo?



Tren



Trafic



Moto



Micro de larga distancia-
Ómnibus - Colectivo



Auto



Yate



Subte



Avión



Bicicleta



Trole-bus



Motor-home



Crucero

En este caso, focalizamos la atención sobre la preposición *en*, que en este contexto, expresa el modo en que realizo la acción, es decir, en qué medio de transporte me traslado.

Viajes

Preguntas

Respuestas

¿En qué viajo?

Viajo **en** tren.
Viajo **en** bicicleta.
Viajo **en** micro.

¿En qué voy?

Voy **en** tren.
Voy **en** bicicleta.
Voy **en** micro.

Nociones gramaticales

¿En qué viajo?

Viajo + **en** + medio de transporte.

Ejemplos

Viajo **en** tren.
Viajo **en** bicicleta.
Viajo **en** micro.

¿En qué voy?

Voy + **en** + medio de transporte.

Ejemplos

Voy **en** tren.
Voy **en** bicicleta.
Voy **en** micro.

Seguidamente, recuperamos las preguntas *¿Cuándo es el viaje?* y *¿Qué día sale el viaje?*, en este punto establecemos diferencias entre los campos léxicos y la estructura gramatical que debe ser utilizada para responder en cada caso.

¿Cuándo es el viaje?



Verano



Otoño



Invierno



Primavera



Vacaciones de invierno



Vacaciones de verano



Navidad



Semana Santa/ Pascuas



Año Nuevo

¿Qué día sale?

Día de la semana

Lunes

Martes

Miércoles

Jueves

Viernes

Sábado

Domingo

Meses del año

Enero

Febrero

Marzo

Abril

Mayo

Junio

Julio

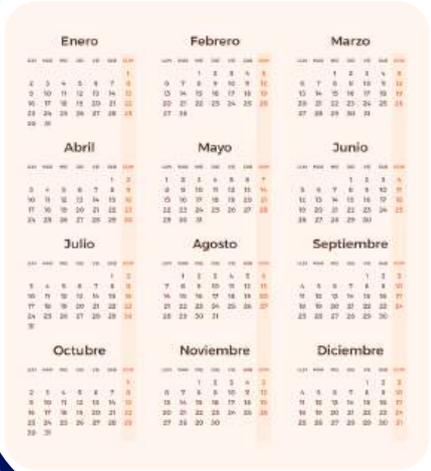
Agosto

Septiembre

Octubre

Noviembre

Diciembre



En la siguiente tabla resaltamos la preposición *en*, que en este contexto tiene un nuevo significado: denota el tiempo (meses, años, fechas especiales) en que se realiza lo expresado, es decir, el viaje.

| Preguntas | Respuestas |
|----------------------|---|
| ¿Cuándo es el viaje? | <p>El viaje es en Semana Santa.</p> <p>El viaje es en las vacaciones de invierno.</p> <p>El viaje es en Navidad.</p> |
| ¿Qué día sale? | <p>Sale el lunes 5 de octubre.</p> <p>Sale el jueves.</p> <p>Sale el 18 de noviembre.</p> |

Seguidamente, mostramos la sistematización gramatical para responder a estas preguntas.

Nociones gramaticales

¿Cuándo es el viaje?

El viaje es + **en** + mes.

El viaje es + **en** + año.

El viaje es + **en** + fecha especial.

Ejemplos

El viaje es **en** agosto.

El viaje es **en** 2026.

El viaje es **en** Navidad.

¿Qué día sale?

Sale + **el** + fecha especial.

Ejemplos

Sale **el** lunes 5 de octubre.

Sale **el** jueves.

Sale **el** 18 de noviembre.

Luego, recuperamos la pregunta *¿Cómo compro mi pasaje?* Para responder a la misma, mostramos la siguiente tabla en la que se presentan distintas posibilidades de respuestas, en las que indicamos el uso de la preposición *en*, que en este caso expresa un sitio o lugar.

| Preguntas | Viajes | Respuestas |
|-------------------------|--------|---|
| ¿Cómo compro mi pasaje? | | Compro mi pasaje en la plataforma on-line. Compro mi pasaje en la terminal de ómnibus. Compro mi pasaje en la agencia de viajes. |

Nociones gramaticales

¿Cómo compro mi pasaje?

Compro mi pasaje + **en** + lugar.

Ejemplos

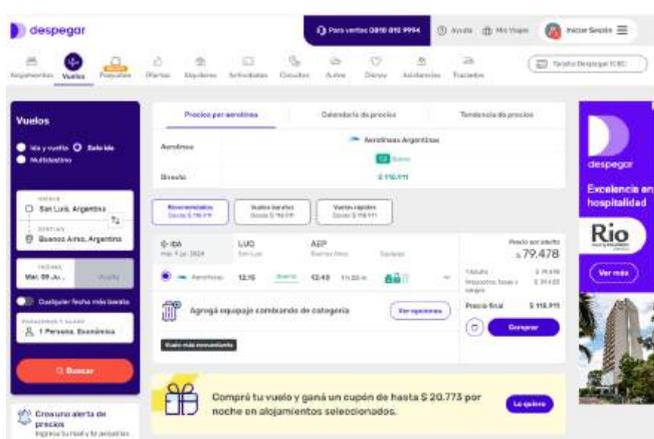
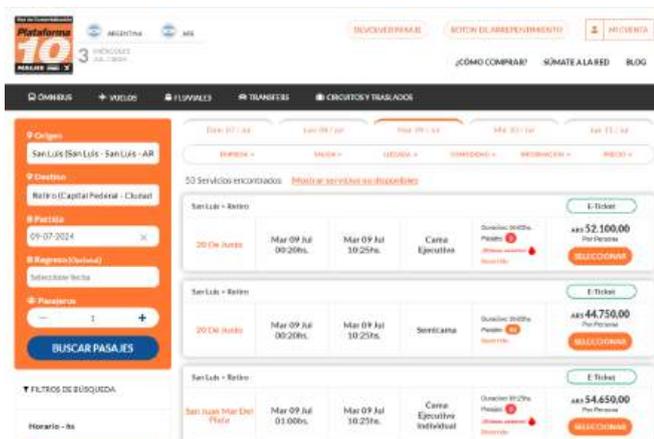
Compro mi pasaje **en** la plataforma on-line.
 Compro mi pasaje **en** la terminal de ómnibus.

Para continuar ahondando en sus estrategias de lectura y poder guiar a los estudiantes en el reconocimiento de indicios que les faciliten la ubicación de la información en plataformas virtuales frecuentemente utilizadas para adquirir boletos de ómnibus y de avión.

¿Cómo compro mi pasaje?

Ómnibus

Avión



A partir de la presentación de estas plataformas, indagamos si las conocen y las han utilizado. También les sugerimos que las exploren, buscando reconocer las categorías de información que se solicitan para poder efectivizar la compra del pasaje. Para esto, les ofrecemos como apoyo, palabras clave asociadas a las preguntas disparadoras.

| Preguntas | Palabras clave |
|---|---|
| ¿Desde dónde sale el viaje? ↔ ¿Desde dónde viajo? | → Origen; ciudades. |
| ¿A dónde es el viaje? ↔ ¿A dónde viajo? | → Destino; ciudades. |
| ¿Cuándo es el viaje? ↔ ¿Cuándo viajo? | → Feriado; vacaciones; fiestas. |
| ¿Cuándo sale? ↔ ¿Qué día sale? | → Fecha; partida; ida; salida. |
| ¿Cuándo regresa? ↔ ¿Qué día regresa? | → Fecha; regreso; vuelta; llegada. |
| ¿Cuántos días son? ↔ ¿Cuántos días viajo? | → 2 días; 5 días; 20 días. |
| ¿En qué viajo? ↔ ¿En qué voy? | → Ómnibus; vuelos; empresa; aerolínea. |
| ¿Cuánto cuesta? ↔ ¿Cuánto vale? | → Precio. |
| ¿Qué lugares puedo visitar? ↔ ¿Qué lugares puedo conocer? | → Excursiones; museos; plazas; paseos. |
| ¿Dónde me puedo alojar? ↔ ¿Dónde me puedo quedar? | → Estadía; habitaciones; hotel; cabaña; hostel; camping. |
| ¿Cuántas personas viajan o se alojan? | → Pasajeros; mayores; menores; adultos; niños. |
| ¿Cuántos adultos y niños viajan o se alojan? | |
| ¿Cómo compro mi pasaje? ↔ ¿Dónde compro el pasaje? | → Agencia de viajes; Despegar; Plataforma10; Aerolíneas Argentinas. |
| ¿Cómo pago mi pasaje? ↔ ¿Cuáles son las formas de pago? | → Tarjeta de débito; tarjeta de crédito; efectivo; cuotas. |

Analizamos cada uno de estos sitios para, luego, presentar una diapositiva que grafica los ítems previamente reconocidos, organizándolos a través de referencias numéricas asociadas a las preguntas disparadoras.

¿Cómo compro mi pasaje de avión?

The screenshot shows the Despegar website's flight search interface. Numbered callouts are placed as follows: 1 points to the 'Iniciar Sesión' button; 2 points to the 'despegar' logo; 3 points to the origin selection dropdown (San Luis, Argentina); 4 points to the destination selection dropdown (Buenos Aires, Argentina); 5 points to the departure date selection; 6 points to the return date selection; 7 points to the 'Comprar' button; and 8 points to the passenger and class selection (2 Personas, Económico).

- 1 Registrarse.
- 2 ¿En qué viajo?
- 3 ¿Desde dónde viajo?
- 4 ¿A dónde viajo?
- 5 ¿Cuándo sale?
- 6 ¿Cuándo regresa?
- 7 ¿Cuánto cuesta?
- 8 ¿Cuántas personas viajan?

¿Cómo compro mi pasaje de ómnibus?

- 1 Registrarse.
- 2 ¿En qué viajeo?
- 3 ¿Desde dónde viajo?
- 4 ¿A dónde viajo?
- 5 ¿Cuándo sale?
- 6 ¿Cuándo regresa?
- 7 ¿Cuánto cuesta?
- 8 ¿Cuántas personas viajan?

Para finalizar este encuentro, abordamos la pregunta *¿Dónde me puedo alojar?*, presentándoles la siguiente tabla que muestra diferentes alternativas de respuestas, en las que indicamos nuevamente la preposición *en*, que alude a los lugares donde me puedo hospedar.

| Preguntas | Viajes | Respuestas |
|-------------------------|--------|---|
| ¿Dónde me puedo alojar? | | Me puedo alojar en el hotel <i>Mirador del Lago</i> . Me puedo alojar en una cabaña. Me puedo alojar en la casa de Juan. |

Nociones gramaticales

¿Dónde me puedo alojar?

Me puedo alojar + **en** + lugar.

Ejemplos

Me puedo alojar **en** la cabaña.
Me puedo alojar **en** el hotel.

Seguidamente, ofrecemos el campo semántico vinculado a hospedaje.

¿Dónde me puedo alojar?



Camping



Hotel 5 estrellas



Cabañas



Hostel



Hostal



Apart-hotel



A modo de cierre, finalizamos este encuentro trabajando de manera colaborativa las preguntas disparadoras anteriormente identificadas en las plataformas de compra de pasajes, para ahora reconocerlas en un nuevo sitio con el objetivo de encontrar alojamiento.

¿Dónde me puedo alojar?

1 Registrarse.

2 ¿A dónde viajo?

3 ¿Cuánto cuesta?

4 ¿Cuántas personas se alojan?



Ejercitación: Folletos y pasajes.

A continuación, les ofrecemos dos ejercitaciones para los estudiantes. Ambas fueron diseñadas en función de lo trabajado hasta aquí en este encuentro.



Actividad: Responder las siguientes preguntas utilizando la información del folleto.

- 1) ¿Desde dónde sale el viaje? _____
- 2) ¿A dónde es el viaje? _____
- 3) ¿Qué día sale? _____
- 4) ¿Cuántos días son? _____
- 5) ¿En qué viajo? _____
- 6) ¿Cuánto cuesta? _____
- 7) ¿Dónde me puedo alojar? _____



Actividad: Responder las siguientes preguntas utilizando la información del folleto.

- 1) ¿A dónde es el viaje? _____
- 2) ¿Qué día sale? _____
- 3) ¿Qué día regresa? _____
- 4) ¿Cuántos días son? _____
- 5) ¿En qué viajo? _____
- 6) ¿Cuánto cuesta? _____
- 7) ¿Qué lugares puedo visitar? _____
- 8) ¿Dónde me puedo alojar? _____
- 9) ¿Cómo pago mi pasaje? _____

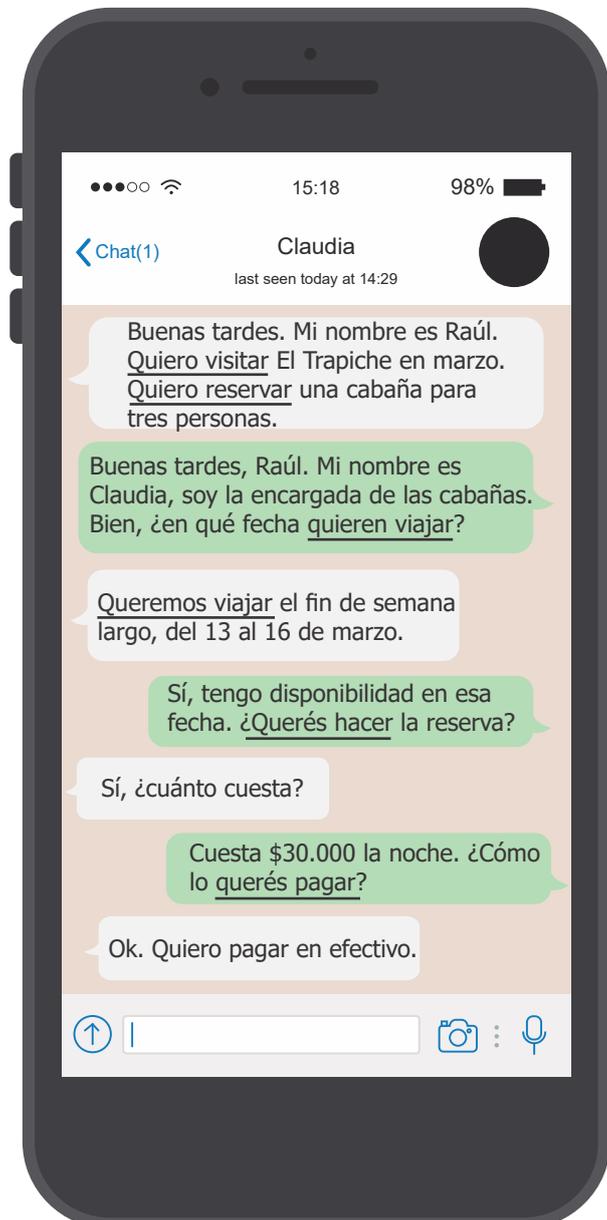
Encuentro N°8: Planificar viajes



El propósito de este encuentro es que los estudiantes puedan conocer una forma sencilla de comunicar intenciones o pedidos y, también, expresar planes futuros.



Recuperando la temática vinculada a la planificación de viajes, utilizamos como disparador un chat para reservar una cabaña.



Con este material, proponemos una lectura conjunta para identificar la intención comunicativa del mismo y las estructuras recurrentes que aparecen subrayadas en el texto. Luego, recuperamos las expresiones resaltadas, vinculándolas con los pronombres personales correspondientes y focalizando la atención sobre las variaciones en la conjugación del verbo *querer* que es un verbo irregular, *ie*, como el verbo *sentir* que se trabajó en la unidad N°4. Para esto, recurrimos a la tabla que las sistematiza.

Nociones gramaticales

Verbo: *querer* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|-------------------|
| SINGULAR | 1° | Yo | qu <u>ie</u> ro |
| | 2° | Vos | quer <u>és</u> |
| | 3° | Él/ Ella | qu <u>ie</u> re |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | qu <u>ie</u> ren |
| | 2° | Ustedes | quer <u>e</u> mos |
| | 3° | Ellos/ Ellas | qu <u>ie</u> ren |

Por ejemplo, en la oración *Quiero visitar El Trapiche en marzo*, reconocemos el verbo y analizamos la correspondencia con el pronombre personal, en este caso *yo* (que hace referencia a Raúl).

Seguidamente, presentamos una diapositiva que sistematiza la regla gramatical utilizada, ofreciendo ejemplos que contienen vocabulario trabajado en los encuentros anteriores.

Nociones gramaticales

Querer + verbo en infinitivo

Uso: Expresar intenciones o pedidos.

| N° | Persona | Pronombre personal | Verbo <i>querer</i> (tiempo presente) | Verbo ar/ er/ ir (infinitivo) |
|----------|---------|--------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| SINGULAR | 1° | Yo | quiero | viajar → a Merlo. |
| | 2° | Vos | querés | reservar → un hotel. |
| | 3° | Él/ Ella | quiere | conocer → el Algarrobo Abuelo. |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | queremos | comer → hamburguesas. |
| | 2° | Ustedes | quieren | domir → en la cabaña. |
| | 3° | Ellos/ Ellas | quieren | ir → a las Cataratas. |

Ella quiere viajar a Merlo.

Yo quiero conocer el Algarrobo Abuelo.

Ellos quieren dormir en la cabaña.

Ejemplos

A partir de los ejemplos antes planteados, les mencionamos que existen distintos tipos de oraciones que se clasifican según la actitud del hablante. En estos casos referidos, todas las oraciones se encuentran en su forma afirmativa. Luego, les pedimos que expresen estos enunciados de manera negativa e interrogativa (éstas fueron trabajadas en las unidades 3 y 4). Finalmente, introducimos la forma exclamativa que está asociada al énfasis, la sorpresa y la admiración.

QUERER + verbo en infinitivo

Afirmación



Ella quiere viajar a Merlo.

Yo quiero conocer el Algarrobo Abuelo.

Ellos quieren dormir en la cabaña.

Negación



Ella no quiere viajar a Merlo.

Yo no quiero conocer el Algarrobo Abuelo.

Ellos no quieren dormir en la cabaña.

Interrogación



¿Ella quiere viajar a Merlo?

¿Yo quiero conocer el Algarrobo Abuelo?

¿Ellos quieren dormir en la cabaña?

Exclamación



¡Ella quiere viajar a Merlo!

¡Yo quiero conocer el Algarrobo Abuelo!

¡Ellos quieren dormir en la cabaña!



Ejercitación: Expresar intenciones o pedidos.



Actividad: Marcar con una cruz el tipo de oración según corresponda.

| | Afirmación | Negación | Interrogación | Exclamación |
|---|------------|----------|---------------|-------------|
| ¿Vos querés conocer el río? | | | | |
| Nosotros no queremos viajar de noche. | | | | |
| Ellos no quieren entrar a la habitación. | | | | |
| ¡Yo quiero pedir helado! | | | | |
| ¿Ella quiere dormir temprano? | | | | |
| ¡Ustedes quieren recorrer toda la ciudad! | | | | |
| Él no quiere visitar el Museo. | | | | |



Actividad: Ordenar correctamente las palabras para formar la oración.

_____ (quieren/ a/ Ellos/ viajar/ Bariloche.)

_____ (hostel./ Ella/ quiere/ en/ no/ dormir)

¿

_____ ? (quieren/ Mendoza/ Ustedes/ conocer)

!

_____ ! (reservar/ Nosotros/ la/ queremos/ cabaña)

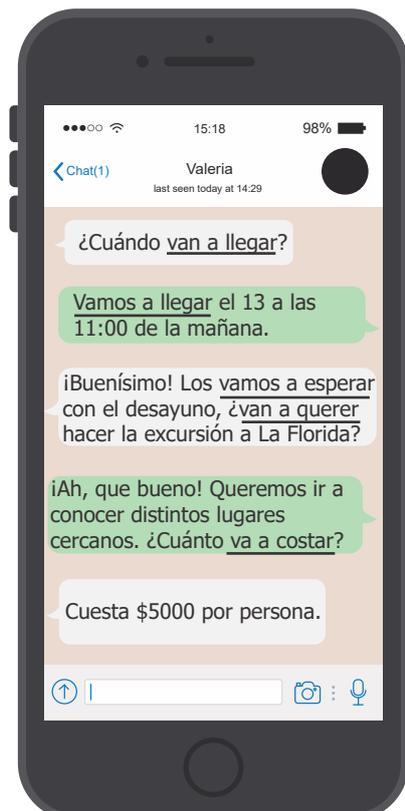
Seguidamente, vamos a comenzar a trabajar una forma de hablar sobre el futuro, en base a datos que tenemos en el presente.

En palabras de Alonso Raya, et al (2011):

Con el **Presente de *ir a* + INFINITIVO** presentamos un hecho futuro como el resultado lógico de lo que sabemos en el presente. Por eso, usamos esta perífrasis para predecir o preguntar por un futuro que consideramos ya **evidente**:

El tren tiene un problema mecánico. **Va a salir** con retraso. [Es evidente.] (p.195)

Para ello, presentamos la continuación del chat de WhatsApp que utilizamos como disparador inicial y les pedimos que hagan una lectura colectiva, focalizando la atención en las expresiones subrayadas.



Luego, recuperamos las expresiones resaltadas, vinculándolas con los pronombres personales correspondientes y focalizando la atención sobre las variaciones en la conjugación del verbo *ir*, que es irregular. Para esto, recurrimos a la tabla que las sistematiza.

Nociones gramaticales

Verbo: *Ir* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|-------|
| SINGULAR | 1° | Yo | voy |
| | 2° | Vos | vas |
| | 3° | Él/ Ella | va |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | vamos |
| | 2° | Ustedes | van |
| | 3° | Ellos/ Ellas | van |

Por ejemplo, en la oración *¿Cuándo van a llegar?*, reconocemos el verbo y analizamos la correspondencia con el pronombre personal, en este caso *ustedes* (que hace referencia a Raúl y su familia).

Seguidamente, presentamos una diapositiva que organiza la regla gramatical utilizada, ofreciendo ejemplos que contienen los campos semánticos trabajados en los encuentros anteriores.

Nociones gramaticales

Ir + a + verbo en infinitivo

Uso: Expresar intenciones o hablar sobre un futuro evidente.

| N° | Persona | Pronombre personal | Verbo <i>ir</i> (tiempo presente) | + a | Verbo ar/ er/ ir (infinitivo) |
|----------|---------|--------------------|-----------------------------------|-----|--------------------------------|
| SINGULAR | 1° | Yo | voy | a | viajar → a Merlo. |
| | 2° | Vos | vas | | reservar → un hotel. |
| | 3° | Él/ Ella | va | | conocer → el Algarrobo Abuelo. |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | vamos | | comer → hamburguesas. |
| | 2° | Ustedes | van | | domir → en la cabaña. |
| | 3° | Ellos/ Ellas | van | | ir → a las Cataratas. |

Ejemplos

Ella va a viajar a Merlo.
Yo voy a conocer el Algarrobo Abuelo.
Ellos van a dormir en la cabaña.



Para finalizar este encuentro, del mismo modo que trabajamos la estructura anterior, les presentamos, las variantes que tienen las oraciones teniendo en cuenta la actitud del hablante.

Ir + a + verbo en infinitivo

Afirmación



Ella va a viajar a Merlo.

Yo voy a conocer el Algarrobo Abuelo.

Ellos van a dormir en la cabaña.

Negación



Ella no va a viajar a Merlo.

Yo no voy a conocer el Algarrobo Abuelo.

Ellos no van a dormir en la cabaña.

Interrogación



¿Ella va a viajar a Merlo?

¿Yo voy a conocer el Algarrobo Abuelo?

¿Ellos van a dormir en la cabaña?

Exclamación



¡Ella va a viajar a Merlo!

¡Yo voy a conocer el Algarrobo Abuelo!

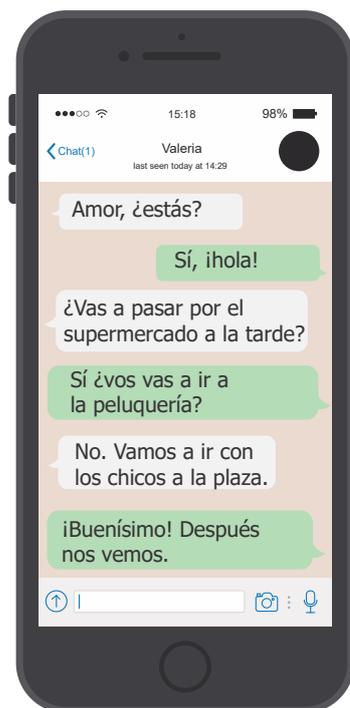
¡Ellos van a dormir en la cabaña!



Ejercitación: Hablar sobre un futuro evidente.



Actividad: Marcar con color las estructuras *ir + a + verbo en infinitivo* de los siguientes chats.





Actividad: Copiar las estructuras *ir + a + verbo en infinitivo* de los chats anteriores y escribir el pronombre personal según corresponda.

Pronombre personal

Yo

Ir + a + verbo en infinitivo

voy a dormir



Actividad: Completar las oraciones.

| Pronombre personal | ir | + a | + verbo en infinitivo | |
|--------------------|-------|-----|-----------------------|------------|
| Nosotros | _____ | a | dormir | en _____ |
| _____ | voy | | _____ | empanadas. |
| _____ | va | | _____ | a Mendoza. |
| Ellos | _____ | | comprar | _____ |
| _____ | _____ | | _____ | _____ |

Glosario visual y lingüístico

UNIDAD N° 1: Profesiones y oficios

Sustantivos de género variable
con cambios en la terminación de la palabra



(el) veterinario
(la) veterinaria



(el) escritor
(la) escritora



(el) arquitecto
(la) arquitecta



(el) científico
(la) científica



(el) informático
(la) informática



(el) granjero
(la) granjera



(el) administrativo
(la) administrativa



(el) juez
(la) jueza



(el) enfermero
(la) enfermera



(el) traductor
(la) traductora

Glosario visual y lingüístico



(el) jardinero
(la) jardinera



(el) vendedor
(la) vendedora



(el) abogado
(la) abogada



(el) maestro
(la) maestra



(el) colectivero
(la) colectivero



(el) psicólogo
(la) psicóloga



(el) peluquero
(la) peluquera

Glosario visual y lingüístico

Sustantivos de género variable sin cambios en la terminación de la palabra



(el) astronauta
(la) astronauta



(el) taxista
(la) taxista



(el) dibujante
(la) dibujante



(el) dentista
(la) dentista



(el) futbolista
(la) futbolista



(el) policía
(la) policía

Glosario visual y lingüístico

Partes del día



(la) mañana



(el) día



(la) tarde



(la) noche

Provincias de Argentina



Glosario visual y lingüístico

Países de América del Sur



Glosario visual y lingüístico

UNIDAD N° 2: Lugares



(la) casa



(el) hospital



(la) escuela



(la) oficina



(el) colectivo



(la) calle



(el) edificio



(la) empresa



(el) laboratorio



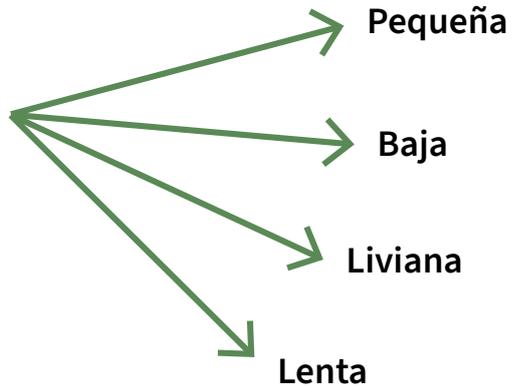
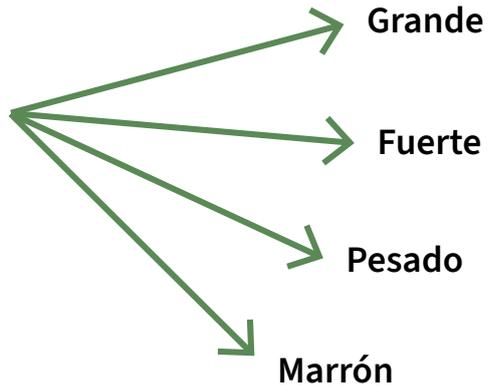
(la) universidad



(la) fábrica

Glosario visual y lingüístico

Características



Cantidades

| Muchos | Pocos | Uno | Ninguno |
|--------|-------|-----|---------|
| | | | |

Glosario visual y lingüístico

Números y cantidades

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



cero uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve diez

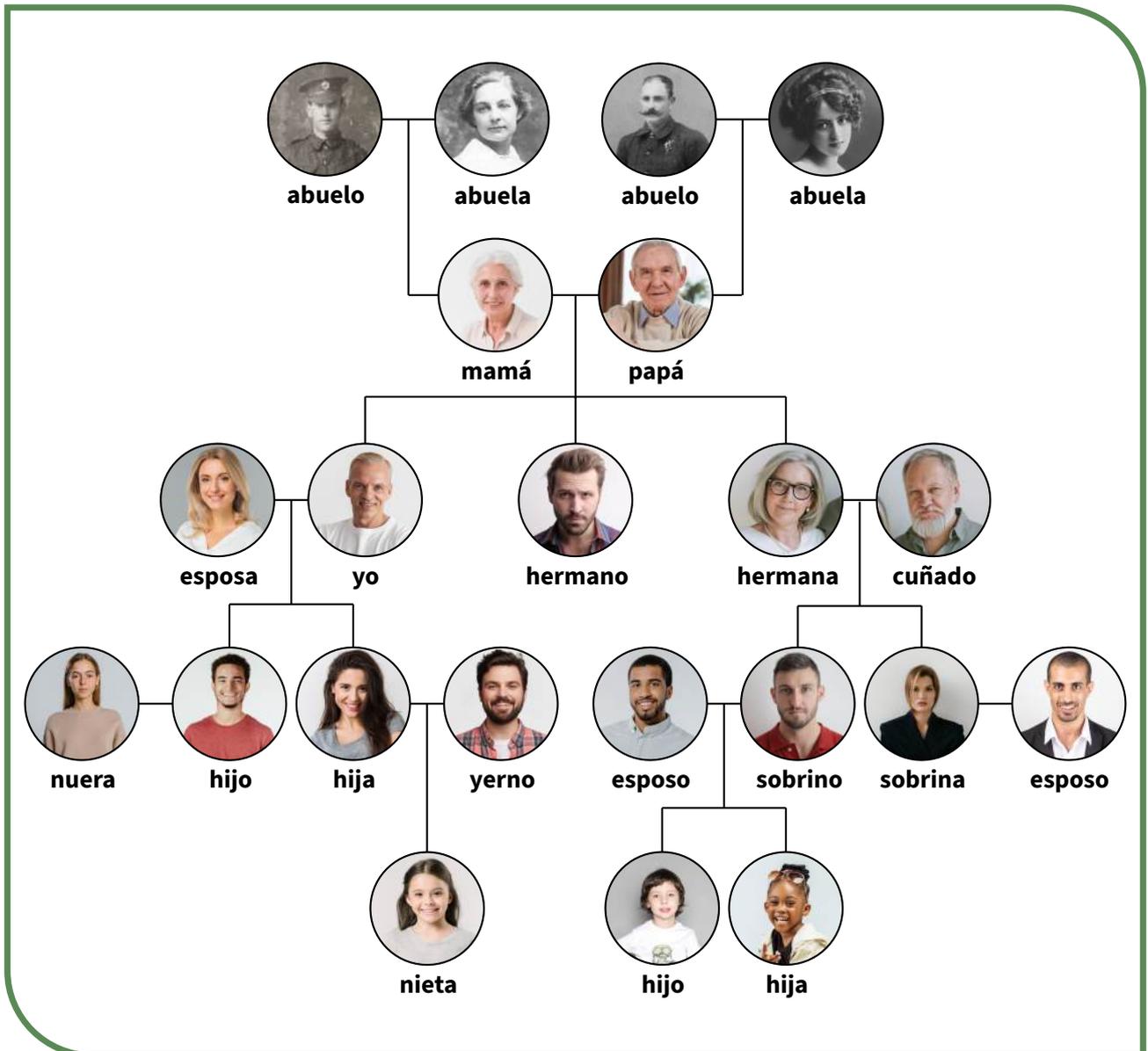
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20



once doce trece catorce quince dieciséis diecisiete dieciocho diecinueve veinte

Glosario visual y lingüístico

Miembros de la familia



Glosario visual y lingüístico

UNIDAD N° 2: Comidas



(la) leche



(el) queso



(el) yogur



(los) ñoquis



(los) tacos



(la) hamburguesa



(el) pancho



(la) pizza



(el) pollo



(la) milanesa



(los) fideos



(el) huevo frito



(la) ensalada



(las) papas fritas



(el) arroz



(el) asado



(las) empanadas



(los) helados



(los) chocolates

Glosario visual y lingüístico

Deportes



(el) ciclismo



(el) fútbol



(el) básquet



(el) voley



(el) automovilismo



(el) motociclismo



(el) atletismo



(el) tenis



(el) padel



(el) boxeo



(el) rugby



(el) hockey



(la) gimnasia



(la) natación

Glosario visual y lingüístico

Actividades



correr



nadar



hacer gimnasia



andar en bici



estar con mis amigos



estar con mi familia



caminar



ver tele



tomar mate



dibujar



bailar



limpiar



pasear



viajar



estudiar



cocinar



ver redes sociales

Glosario visual y lingüístico

Redes sociales



Facebook



WhatsApp



LinkedIn



Instagram



YouTube



Snapchat



TikTok



X

Glosario visual y lingüístico

Vestimenta



(el) buzo



(el) pulóver



(las) botas



(las) camisas



(la) bufanda



(los) pañuelos



(la) pollera



(la) calza



(la) bombacha



(el) calzoncillo



(el) corpiño



(la) bikini



(la) malla



(la) bermuda



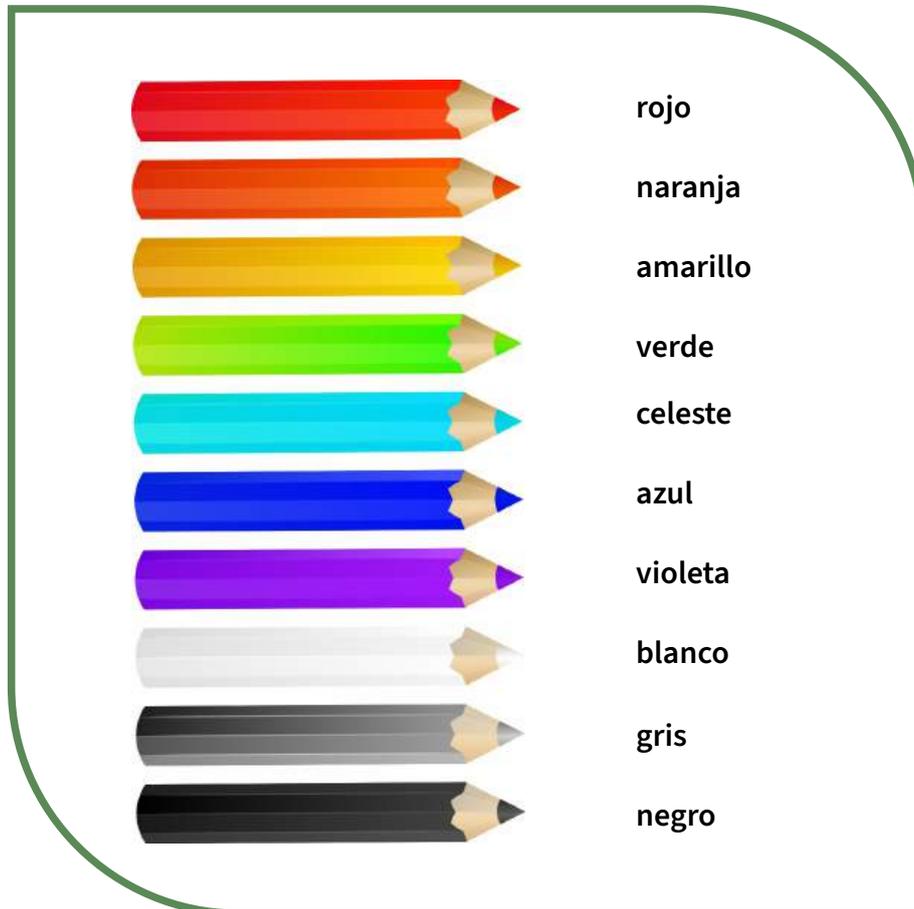
(las) sandalias



(el) bóxer

Glosario visual y lingüístico

Colores



Glosario visual y lingüístico

Materiales y estampados de la ropa



de lana



de algodón



de seda



de piel



de pana



de lino



rayado



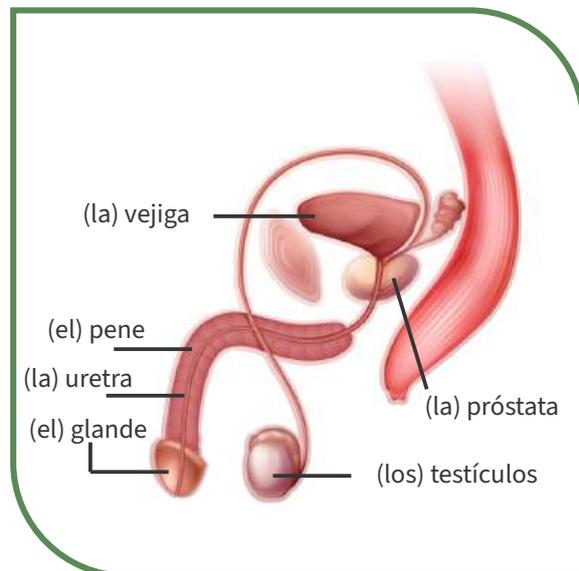
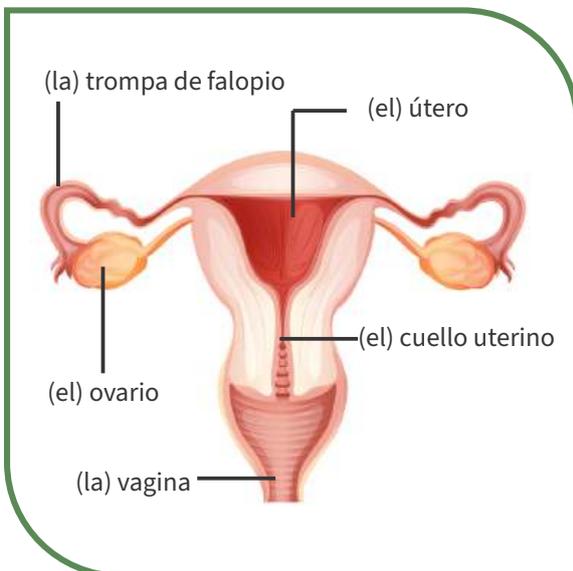
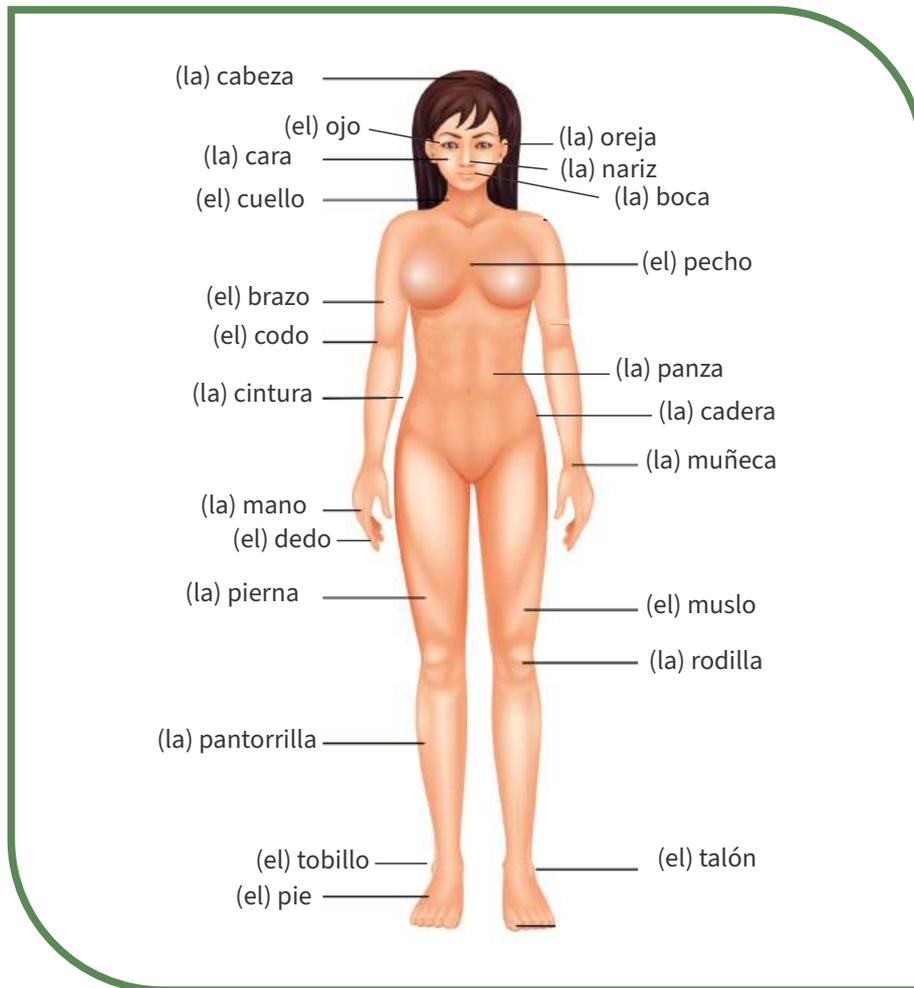
a cuadros



floreado

Glosario visual y lingüístico

UNIDAD N° 4: Partes del cuerpo



Glosario visual y lingüístico

Sentimientos y sensaciones del cuerpo

| | | | |
|---|------------|---|--------------|
|  | Frustrado |  | Cansado |
|  | Angustiado |  | Enfermo |
|  | Ansioso |  | Descompuesto |
|  | Nervioso |  | Mareado |
|  | Preocupado |  | Raro |
|  | Enojado |  | Agotado |
|  | Triste |  | Débil |

Glosario visual y lingüístico

UNIDAD N° 5: Lugares

Ciudades turísticas de Argentina



Cerro de los siete colores (Jujuy)



Parque Nacional "El Palmar" (Entre Ríos)



Valle de la Luna (San Juan)



Talampaya (La Rioja)



Villa Carlos Paz (Córdoba)



Potrero de los Funes (San Luis)



Las Leñas (Mendoza)



Villa La Angostura (Neuquén)



Las Grutas (Río Negro)



Cueva de las Manos (Santa Cruz)

Glosario visual y lingüístico

Medios de transporte



micro de larga distancia/
ómnibus/ colectivo



bicicleta



avión



trafic



moto



auto



yate



subte



trole- bus



crucero



tren



motor- home

Glosario visual y lingüístico

Estaciones del año



verano



otoño



invierno



primavera

Fechas especiales



vacaciones
de invierno



vacaciones
de verano



Navidad



Semana Santa/
Pascuas



Año Nuevo

Glosario visual y lingüístico

Días de la semana

Lunes

Martes

Miércoles

Jueves

Viernes

Sábado

Domingo

Meses del año

| Enero | | | | | | | Febrero | | | | | | | Marzo | | | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | | |
| | | | | | | 1 | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | | |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 27 | 28 | | | | | | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | |
| 30 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Abril | | | | | | | Mayo | | | | | | | Junio | | | | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|
| LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | | | |
| | | | | | | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | | | |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | | | |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 29 | 30 | 31 | | | | | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | | | |

| Julio | | | | | | | Agosto | | | | | | | Septiembre | | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | |
| | | | | | | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | | | | | | | 1 | 2 | 3 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
| 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Octubre | | | | | | | Noviembre | | | | | | | Diciembre | | | | | | | |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | LUN | MAR | MIE | JUE | VIE | SAB | DOM | |
| | | | | | | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | 1 | 2 | 3 | |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |
| 30 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Glosario visual y lingüístico

Lugares de alojamiento



camping



hotel 5 estrellas



cabaña



hostel



hostal



apart-hotel



casa



departamento

Anexo conjugaciones verbales

Verbos regulares: tiempo presente (modo indicativo)

Nociones gramaticales

Verbos regulares: tiempo presente (modo indicativo)

Verbos terminados en -ar

| N° | Persona | <i>Trabajar</i> | <i>Hablar</i> | <i>Caminar</i> |
|----------|-----------------------|-----------------|---------------|----------------|
| SINGULAR | 1° Yo | Trabajo | Hablo | Camino |
| | 2° Vos | Trabajás | Hablás | Caminás |
| | 3° Él/ Ella | Trabaja | Habla | Camina |
| PLURAL | 1° Nosotros/ Nosotras | Trabajamos | Hablamos | Caminamos |
| | 2° Ustedes | Trabajan | Hablan | Caminan |
| | 3° Ellos/ Ellas | Trabajan | Hablan | Caminan |

Otros verbos: dibujar- cantar- tomar- estudiar- ganar- contestar.

Nociones gramaticales

Verbos regulares: tiempo presente (modo indicativo)

Verbos terminados en -er

| N° | Persona | <i>Comer</i> | <i>Correr</i> | <i>Aprender</i> |
|----------|-----------------------|--------------|---------------|-----------------|
| SINGULAR | 1° Yo | Como | Corro | Aprendo |
| | 2° Vos | Comés | Corrés | Aprendés |
| | 3° Él/ Ella | Come | Corre | Aprende |
| PLURAL | 1° Nosotros/ Nosotras | Comemos | Corremos | Aprendemos |
| | 2° Ustedes | Comen | Corren | Aprenden |
| | 3° Ellos/ Ellas | Comen | Corren | Aprenden |

Otros verbos: correr- responder- romper.

Nociones gramaticales

Verbos regulares: tiempo presente (modo indicativo)

Verbos terminados en -ir

| N° | Persona | <i>Vivir</i> | <i>Escribir</i> | <i>Subir</i> |
|----------|-----------------------|--------------|-----------------|--------------|
| SINGULAR | 1° Yo | Vivo | Escribo | Subo |
| | 2° Vos | Vivís | Escribís | Subís |
| | 3° Él/ Ella | Vive | Escribe | Sube |
| PLURAL | 1° Nosotros/ Nosotras | Vivimos | Escribimos | Subimos |
| | 2° Ustedes | Viven | Escriben | Suben |
| | 3° Ellos/ Ellas | Viven | Escriben | Suben |

Otros verbos: imprimir- partir- consumir.

Anexo conjugaciones verbales

Nociones gramaticales

Verbo: *viajar* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|----------|
| SINGULAR | 1° | Yo | viajo |
| | 2° | Vos | viajás |
| | 3° | Él/ Ella | viaja |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | viajamos |
| | 2° | Ustedes | viajan |
| | 3° | Ellos/ Ellas | viajan |

Anexo conjugaciones verbales

Verbos irregulares: tiempo presente (modo indicativo)

Nociones gramaticales

Verbo: *ser* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|-------|
| SINGULAR | 1° | Yo | soy |
| | 2° | Vos | sos |
| | 3° | Él/ Ella | es |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | somos |
| | 2° | Ustedes | son |
| | 3° | Ellos/ Ellas | son |

Nociones gramaticales

Verbo: *estar* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|---------|
| SINGULAR | 1° | Yo | estoy |
| | 2° | Vos | estás |
| | 3° | Él/ Ella | está |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | estamos |
| | 2° | Ustedes | están |
| | 3° | Ellos/ Ellas | están |

Nociones gramaticales

Verbo: *tener* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|---------|
| SINGULAR | 1° | Yo | tengo |
| | 2° | Vos | tenés |
| | 3° | Él/ Ella | tiene |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | tenemos |
| | 2° | Ustedes | tienen |
| | 3° | Ellos/ Ellas | tienen |

Anexo conjugaciones verbales

Nociones gramaticales

Verbo: *Ir* (tiempo presente)

| N° | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|-------|
| SINGULAR | 1° | Yo | voy |
| | 2° | Vos | vas |
| | 3° | Él/ Ella | va |
| PLURAL | 1° | Nosotros/ Nosotras | vamos |
| | 2° | Ustedes | van |
| | 3° | Ellos/ Ellas | van |

Nociones gramaticales

Pronombre

Verbo: *sentir*

| N° | Persona | | verbos - ie |
|----------|---------|----------------------------|----------------|
| SINGULAR | 1° | Me (Yo) | <u>siento</u> |
| | 2° | Te (Vos) | sentís |
| | 3° | Se (Él/Ella) | <u>siente</u> |
| PLURAL | 1° | Nos (Nosotros/Nosotras) | sentimos |
| | 2° | Se (Ustedes) | <u>sienten</u> |
| | 3° | Se (Ellos/Ellas) | <u>sienten</u> |

Anexo conjugaciones verbales

Nociones gramaticales

Verbo: *querer* (tiempo presente)

| Nº | Persona | | |
|----------|---------|--------------------|------------------|
| SINGULAR | 1º | Yo | qu <u>ie</u> ro |
| | 2º | Vos | quer <u>és</u> |
| | 3º | Él/ Ella | qu <u>ie</u> re |
| PLURAL | 1º | Nosotros/ Nosotras | qu <u>ie</u> ren |
| | 2º | Ustedes | quer <u>emos</u> |
| | 3º | Ellos/ Ellas | qu <u>ie</u> ren |

Bibliografía

Referencias bibliográficas

-Alonso Raya, R.; Castañeda Castro, A.; Martínez Gila, P.; Miguel López, L.; Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. (2011) Gramática básica del estudiante de español (Edic. revisada). Difusión. Centro de investigaciones y publicaciones de idiomas, S.L.

Bibliografía consultada

- Alonso Raya, R.; Castañeda Castro, A.; Martínez Gila, P.; Miguel López, L.; Ortega Olivares, J. y Ruiz Campillo, J. (2011) *Gramática básica del estudiante de español* (Edic. revisada). Difusión. Centro de investigaciones y publicaciones de idiomas, S.L.
- Lapenda, M. E. y Lima Chaparro, G. (2019) Curso de posgrado: *Prácticas bilingües en la educación de niños/jóvenes sordos/Sordos. Concurrencia de la LSA y el español en la alfabetización*. [Apuntes de clase]. Universidad Nacional de San Luis.
- Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Noveduc Libros.
- Macchi, M. (2012) *Español 1 para adolescentes y adultos sordos*. Canales Asociación Civil. Buenos Aires.
- Malamud, E.; Bravo, M. J. (2011) *Macanudo*. Libros de la Araucaria. Ediciones Continente
- Mungría Zatarain, I; Mungría Zatarain, M. y Rocha Romero, G. (2004) *Gramática. Lengua española. Reglas y ejercicios*. Larousse.
- Rusell, G. (2012). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. Disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/>
- Rusell, G. (2021) Seminario: *Diseño de dispositivos pedagógicos y estrategias de intervención para mejorar las posibilidades de lectura y escritura en alumnos Sordos* [Apuntes de clase]. Universidad Nacional de San Luis.
- Vogliotti, M. I., Lapenda, M. E., y Rusell, G. S. (2013). Un enfoque plurilingüe en la educación de estudiantes sordos. Aportes para trabajar las lenguas en la escuela. Buenos Aires Educación y UNICEF.
- Zgryzek, S. (2016) *Leer y escribir con arte-1. Manual para enseñar español como segunda lengua a niñas y niños sordos*. Canales Asociación Civil. Buenos Aires.

Imágenes de uso libres descargadas de:

-<https://www.freepik.es/>

<https://es.vecteezy.com/>

<https://www.pexels.com/es-es/>

<https://pixabay.com/es/>

Para descargar las diapositivas ingresar al siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/17agEkrkKvNPLxXAP3aBqKxDhV4PXBnWM?usp=drive_link

Se permite el uso de esta obra bajo los términos de una licencia de Creative Commons Atribución- NoComercial- SinDerivadas 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>)

cc by-nc-nd incluye los siguientes elementos:

by - Se debe dar crédito al creador

nc -Sólo se permiten usos no comerciales de la obra

nd- No se permiten derivados o adaptaciones de la obra

