

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA, PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN PERSONAS SORDAS**

Diana Patricia Chaúx Tabares

Isabel Cristina Moncada Lopera

Luz Dary Restrepo Quiñones

Co-investigadora

Luz Elena Patiño Giraldo

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar el título de:

MAGISTER EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

2015

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
1. Título.....	1
2. Justificación.....	2
3. Descripción del problema.....	7
4. Objetivos	10
4.1. Objetivo General	10
4.2 Objetivos Específicos	10
5. Antecedentes	11
6. Marco Conceptual	26
6.1 Proceso de construcción y apropiación de la lengua escrita	27
6.2 Español como lengua Extranjera (ELE)	36
7. Diseño metodológico	59
8. Hallazgos	76
8.1 Fase I: Comprensión de los sentidos que tiene para las personas sordas la enseñanza del español	76
8.2 Fase II: Estrategia didáctica del Español como Lengua Extranjera	85
8.2.1 Convenciones periféricas	85
8.2.1.1 Alineación	85
8.2.1.2 Direccionalidad	87
8.2.1.3 Tipo de letra	88
8.2.1.4 Tipo de grafismo	90

8.2.1.5 Repertorio	92
8.2.2 Sistema alfabético	93
8.2.3 Oración escrita	96
8.2.4 Hallazgos Intragrupos	98
8.2.5 Hallazgos Intergrupos	100
8.3 Discusión de hallazgos	102
9. Conclusiones	107
10. Recomendaciones	110
11. Bibliografía	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Variable dependiente.....	35
Gráfico 2: Alineación.....	86
Gráfico 3: Direccionalidad.....	87
Gráfico 4: Tipo de letra.....	89
Gráfico 5: Tipo de grafismo.....	90
Gráfico 6: Repertorio.....	92

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Teorías del aprendizaje en tres enfoques de la enseñanza de lenguas.....	40
Tabla 2: Comparación entre el español y la lengua de señas.....	51
Tabla 3: Variable independiente.....	57
Tabla 4: Diseño metodológico general.....	59
Tabla 5: Análisis intragrupos.....	69
Tabla 6: Análisis intergrupos.....	69
Tabla 7: Valoración de los procesos de construcción de la lengua escrita.....	74
Tabla 8: Sistema alfabético.....	93
Tabla 9: Construcción oración escrita.....	96

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1: Guía grupos focales.....	121
Anexo 2: Pretest.....	122
Anexo 3: Postest.....	123
Anexo 4: Secuencia didáctica.....	124

1. TÍTULO

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA, PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN PERSONAS
SORDAS**

2. JUSTIFICACIÓN

La población con deficiencia auditiva la conforman personas con pérdida parcial o total de la audición, quienes presentan dificultades para establecer interacciones por medio de las lenguas habladas. La sordera puede ser prelocutiva, cuando la pérdida es previa al desarrollo del lenguaje o poslocutiva, al presentarse la pérdida auditiva posterior al desarrollo de éste. Teniendo en cuenta las cifras del DANE (2005), en Colombia existen 454.822 personas con dificultades para oír, incluso con el uso de ayudas auditivas (audífono, implante coclear, sistema FM, entre otros), es decir, el 17,3% de la población.

Referente a las características individuales y contextuales de esta población así como al desarrollo del uso de la lengua, la ley 982 en el artículo 1° se pronuncia respecto a su capacidad lingüística, considerando la persona como monolingüe cuando utiliza y es competente lingüística y comunicativamente en la lengua oral o en la Lengua de Señas, o sordo bilingüe, cuando utiliza dos lenguas para establecer comunicación donde es evidente el uso de la Lengua de Señas con la comunidad sorda, y el uso del castellano (oral ó escrito) con la comunidad oyente.

También es importante considerar como los movimientos sociales, el multiculturalismo e interculturalismo, así como las luchas por los derechos de las personas con discapacidad y por el reconocimiento a las lenguas minoritarias del país, han consolidado la comunidad sorda, que enmarcada en una cultura, moviliza sus interacciones a partir de la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Para la presente investigación, retomaremos la definición surgida en la década de los noventa por Massone, Veinberg y Skliar (1995) sobre las personas sordas, teniendo en cuenta el elemento de comunidad y de cultura para enriquecer la comprensión en torno a esta población. Al hacer uso de la denominación “persona sorda”, se visibiliza la configuración de comunidad y la perspectiva cultural, en la cual la pérdida auditiva no es el elemento que fundamenta la constitución de comunidad, sino su lengua y particularidades lingüísticas, como “vehículo simbólico más importante de su identidad” (Duranti citado por Gómez, 2003, p. 110).

En Colombia a partir de la Ley 982 de 2005, se hace el reconocimiento de la Lengua de Señas, como “la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (p. 2), denominada Lengua de señas Colombiana (LSC). Dicho reconocimiento, ha sido un paso importante, porque ha permitido la transformación de paradigmas en relación con las personas sordas, permeando el sistema educativo a través de políticas públicas de inclusión que favorecen la participación de la población sorda en los procesos de educación formal, dando así lugar a nuevas formas de enseñanza del español escrito que contemplan las diferencias culturales y lingüísticas de dicha comunidad.

Las principales referencias para la enseñanza del español son las tendencias oralista y bilingüista; la primera, se ha basado en la metodología multisensorial haciendo uso de la palabra complementada, la lectura global y la clave Fitzgerald y otros métodos como la acupedia, comunicación total y terapia verbotonál, todos ellos con un enfoque rehabilitador y con el objetivo de normalizar al sordo; sin embargo se ha encontrado que el nivel lector no supera los

niveles de niños oyentes de 9 años y sólo pocas personas alcanzan significativos niveles de aprendizaje (Conrad, 1979, citado por Galvis, R., 2007).

Los estudios lingüísticos emprendidos por el estadounidense William Stokoe (1965), hacen énfasis en el reconocimiento de la Lengua de Señas como lengua natural; continuando con estudios de la estructura lingüística donde plantea una analogía con las lenguas orales, creando así en 1965 el diccionario de lengua de señas americana, en el cual plantea la manera como se organizan las señas atendiendo a su forma (postura de la mano, movimiento, entre otras).

Los anteriores estudios constituyen los cimientos del Bilingüismo, el cual considera que la segunda lengua para las personas sordas, corresponde a la lengua escrita oficial de cada país. Este enfoque ha generado movimientos sociales y políticos, que pretenden implementar cambios estructurales en el sistema educativo: el bilingüismo en los docentes, la formación de intérpretes, de modelos lingüísticos y la creación de asignaturas en lengua de señas y en español, teniendo claridad en la diferencia de primera y segunda lengua.

En Colombia a partir de la década de los 90, se inicia con la implementación del bilingüismo, identificando por Galvis y Jutinico (2007), tres corrientes: la primera de ellas, considera necesaria la oralidad como paso fundamental para el conocimiento fonético, fonológico y sintáctico para acceder al código escrito, utilizando la metodología de opción aumentativa y alfabetización por Valmaseda y Gómez (1999), Domínguez (2000), Gutiérrez (2004), entre otros.

La segunda corriente privilegia la educación bilingüe-bicultural y se basa en un enfoque socioantropológico, donde la LS se convierte en el vehículo para facilitar el desarrollo comunicativo, lingüístico, cognitivo, afectivo, social y cultural; en esta corriente se utilizan los siguientes métodos: comunicativo, textual pragmático, interactivo e instruccional, descendente y segundas lenguas, utilizado en Colombia por Tovar (1999), Cárdenas (2003), Galvis (2005), Aldana y Galeano (2005).

La tercera y última corriente creada por Radelli (1999), cuya filosofía se basa igualmente en el bilingüismo, es la logogenia, en esta metodología no se emplea la lengua de señas ni la oralidad, solamente la lengua escrita a través de procesos inferenciales.

La presente investigación requiere un cambio paradigmático en la enseñanza del español escrito a las personas sordas, desde el Español como Lengua Extranjera (ELE), distanciándose de la tendencia oralista al no intentar procesos de rehabilitación y relacionándose con la corriente bilingüe-bicultural, en tanto considera la LS como primera lengua y el español en su forma escrita, como segunda lengua.

Esta propuesta de enseñanza desde el ELE, marca una significativa diferencia con relación a aspectos metodológicos, en razón a que ésta hace énfasis en el uso de la lengua en términos del significado y el contexto, sin excluir la enseñanza de la estructura, procurando actos auténticos de comunicación en el aula que elevan el estímulo y el uso en la lengua escrita, constituyéndose así el medio y objeto de enseñanza.

Lo anterior, implica una adecuación del enfoque ELE, teniendo en cuenta las particularidades de las personas sordas en relación al uso del español, flexibilizando la forma de los estímulos auditivos y visuales y la utilización de la lengua de señas. Permitiendo generar una novedosa estrategia didáctica para la enseñanza del español escrito.

Llevar a cabo esta investigación desde el enfoque del ELE, beneficiará a la población sorda al fortalecer sus habilidades en la escritura del español escrito, respetando su diversidad lingüística y promoviendo la participación en los diferentes contextos que interactúan: socio-familiar, académico y laboral. Así también, como una herramienta para la comunidad educativa, quienes interesados por el aprendizaje del español escrito de las personas sordas, deseen cualificar su práctica, por medio de una estrategia didáctica basada en el Español como Lengua Extranjera, conociendo sus principios, enfoques y metodologías que permitan construir secuencias didácticas desde esta postura. Teniendo en cuenta que la estrategia planteada en la investigación, está enmarcada en una perspectiva bilingüe, posibilita su aplicación, al encontrarse en sintonía con los lineamientos actuales del Ministerio de Educación Nacional. De esta forma, abre un amplio abanico de interés pedagógico y didáctico, para la puesta en práctica y la investigación de propuestas y estrategias didácticas desde el español como lengua extranjera para personas sordas.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El lenguaje es una de las funciones psíquicas más complejas del ser humano, en la medida en que se constituye en el instrumento mediador por excelencia, a través del cual el individuo tiene la posibilidad de pensar, comunicar los pensamientos propios y establecer la relación entre los objetos sin que sea necesaria la presencia de ellos. El lenguaje, cumple entonces dos funciones básicas: la comunicativa y la de desarrollar el pensamiento, en esta línea, Best (2001), plantea que con el lenguaje es posible expresar algún acontecimiento personal o cognitivo y los elementos básicos de dicho acontecimiento constituyen una red de conceptos.

En este sentido, las personas sordas desarrollan el lenguaje a través de la lengua de señas, como su lengua natural, al adquirirse cotidianamente con finalidades comunicativas en el momento de establecer vínculos con personas nativas o usuarias de esta lengua, constituyéndose en la base de sus procesos de aprendizaje, desarrollo personal y social. Sin embargo, la población sorda al vivir entre personas oyentes usuarias de la lengua oral, encuentra significativas restricciones para acceder a la información, comunicarse, participar en escenarios culturales, sociales, recreativos, académicos y laborales, al ser el español, en este caso, el vehículo que fundamenta la mayoría de los procesos de interacción y por ende, la construcción social del conocimiento. Estas restricciones en la actividad y participación en sus diferentes contextos, son muestra de la eminente necesidad y vital importancia para acceder a los códigos lingüísticos escritos del español.

Los anteriores planteamientos conllevan al reconocimiento de las dificultades en la escritura del español de las personas sordas, teniendo en cuenta las diferentes tendencias que han

permeado su educación. Al respecto, desde el movimiento oralista, cabe mencionar la incoherencia en las producciones, la escasa cohesión y los errores morfosintácticos (Behares, 2001, citado por Galvis, R., 2007). En Colombia, el estudio del MEN y el INSOR (2006) revela la presencia de factores en esta población tales como la extraedad y el manejo ineficaz del español, así como el alto índice de fracaso escolar y analfabetismo, los cuales llevaron a cuestionar estos métodos y a preparar el terreno para asumir otras formas de abordar esta enseñanza.

Desde el bilingüismo, de acuerdo a Pérez (1997), se han mostrado significativas dificultades en los procesos de lectura y escritura en las personas sordas como el desconocimiento de las leyes de la lengua escrita. Citando a Massone, Bucaglia y Bogado (2005 y 2009), las principales dificultades hacen referencia al uso frecuente de la primera persona cuando no se hace necesario, interferencias lingüísticas, por ejemplo: uso de la palabra “pasado” en la frase, falta de comprensión del significado de palabras que se evidencia en la inseguridad semántica, inseguridad en el uso de palabras nexos, preposiciones y de clíticos, éstos últimos, al parecer uno de los elementos gramaticales más difícil de adquirir por las personas sordas, dificultad para flexionar verbos en tiempo futuro, dificultad con las conjugaciones en el modo subjuntivo, inseguridad en la concordancia de género y número en los sustantivos y adjetivos, uso inapropiado de tiempos verbales, siendo necesarios los déicticos de tiempo y de espacio para ser comprendido el mensaje, repeticiones en los signos de puntuación y alargamientos de las palabras.

Las dificultades para el acceso a la escritura y los bajos niveles en el desarrollo de la misma, constituyen el factor motivante que nos lleva a buscar nuevas estrategias didácticas, que posibiliten el desarrollo de habilidades que les permita a las personas sordas el acceso de manera más eficiente a los códigos lingüísticos escriturales de la lengua oral y por lo tanto, su inclusión en cada uno de los contextos en los que interactúa.

Por lo tanto, cabe preguntarnos:

¿Una estrategia didáctica fundamentada en la enseñanza del español como lengua extranjera, permitirá a los niños, niñas y jóvenes sordos mejorar sus habilidades en la escritura desde este código lingüístico?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivos generales

- Develar los sentidos que tiene para las personas sordas el aprendizaje del español.
- Cualificar los procesos escriturales en los niños, niñas y jóvenes sordos, a través de una estrategia didáctica fundamentada en la enseñanza del español como lengua extranjera.

4.2 Objetivos específicos

- Comprender el sentido que tiene, para las personas sordas, el aprendizaje del Español.
- Establecer la efectividad de una estrategia didáctica fundamentada en el español como lengua extranjera en el desarrollo de los procesos escriturales de las personas sordas.

5. ANTECEDENTES

La recopilación y análisis documental tiene como propósito hacer un acercamiento y apropiación a los diversos temas en relación con el objeto de estudio, a fin de identificar aspectos comunes que puedan constituir elementos de análisis, retomando investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y regional, las cuales dan cuenta del reconocimiento de la existencia de diversas tendencias educativas referente a la enseñanza-aprendizaje de los procesos de la lengua escrita en los sordos.

A nivel internacional:

- **Título:** La lengua escrita en sordos: Indagación sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas (1997), Caracas, Venezuela.

Autor(es): Yolanda Pérez Hernández.

Descripción: Esta investigación parte de un contexto bilingüe, identificándose la insuficiencia de los entornos de lectura como problema principal para el aprendizaje de la escritura de los niños sordos. Indaga con tres estudiantes sordos de 12 años y de sexto grado, a partir de información no sonora, el establecimiento de relaciones que equivaldrían en los oyentes a las grafo-fonológicas, a través de la construcción de un cuento, con las siguientes fases: 1. Narración en Lengua de señas, 2. Narración a través de una secuencia de dibujos y 3. Narración escrita, teniendo en cuenta tres niveles de complejidad.

Conclusiones: La incoherencia de las producciones escritas no se debió al desconocimiento del mundo y del contexto, sino al desconocimiento de las leyes de la lengua escrita, así como

a partir de la información no sonora, los estudiantes sordos establecen relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas que realizan los niños oyentes.

Relevancia para esta investigación: Esclarecimiento sobre como las dificultades de la escritura en las personas sordas, obedecen al desconocimiento de aspectos estructurales de la lengua escrita, más que a las comprensiones de mundo.

- **Título:** La enseñanza del español como segunda lengua a personas sordas (2004), España

Autor(es): Joaquín Mora

Descripción: Artículo reflexivo basado en la Ponencia del autor.

Conclusiones: El autor menciona como en la enseñanza del español como segunda lengua, hay una marcada tendencia a focalizarse en aspectos relacionados con el vocabulario, los sustantivos y verbos observables, descuidando aspectos relacionados con la función que tiene la palabra, los morfemas anticipadores, deícticos, los enlaces, entre otros aspectos. Su propuesta es fundamentar el aprendizaje de la lengua oral en un método de español para extranjeros, cuyo propósito sea mejorar las estructuras de la comunicación. Igualmente argumenta que la enseñanza de la lengua extranjera presenta tres características relacionadas con la estructuras: aludiendo que éstas, son las básicas del idioma y propias del lenguaje coloquial mucho más que del académico y se presentan al alumno de lo simple a lo complejo sin que falte algún acceso sistemático a una gramática básica idiomática.

Relevancia para esta investigación: La propuesta de fundamentar el aprendizaje en el método de español como lengua extranjera, a pesar de no estar desarrollada por Mora, es la base de la presente investigación.

- **Título:** Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha (2005), Buenos Aires, Argentina

Autor(es): María Ignacia Massone, Virginia Luisa Buscaglia, Agustina Bogado.

Descripción : Analizaron correos electrónicos entre sordos y entre sordos y oyentes, con el propósito de reconocer los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de los sordos a través de 30 páginas escritas de correos electrónicos, realizados por jóvenes, en su mayoría mujeres.

Conclusiones: Como resultados encontraron en los escritos: 1) intención comunicativa y la importancia de ser comprendido por el otro, 2) intento de apropiación de las características propias del español escrito, 3) en los enunciados se muestran elementos morfológicos, léxicos, sintácticos, ortográficos y normativos, 4) préstamos lingüísticos del inglés y de la oralidad, como risas, 5) uso de fórmulas de apertura y cierre y por último, 6) expresiones cotidianas al final de las oraciones.

Las principales dificultades encontradas fueron: 1) uso frecuente de la primera persona cuando no se hace necesario, 2) interferencias lingüísticas, por ejemplo: uso de la palabra “pasado” en la frase, 3) falta de comprensión del significado de palabras que se evidencia en la inseguridad semántica, 4) inseguridad en el uso de palabras nexos, preposiciones y de clíticos, estos últimos, al parecer uno de los elementos gramaticales más difícil de adquirir por las personas sordas, 5) dificultad para flexionar verbos en tiempo futuro, 6) dificultad con las conjugaciones en el modo subjuntivo, 7) inseguridad en la concordancia de género y número en los sustantivos y adjetivos, 8) uso inapropiado de tiempos verbales, siendo necesarios los deícticos de tiempo y de espacio para ser comprendido el mensaje, 9) repeticiones en los signos de puntuación y alargamientos de las palabras.

Relevancia para esta investigación: Se evidencian específicamente los principales logros y dificultades en los niveles morfológicos, sintácticos y pragmáticos del español en su forma escrita, en un contexto virtual de las personas sordas.

- **Título:** El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos (2007), Venezuela

Autor(es): Moraima Torres Rangel

Descripción: La investigación se apoya en el enfoque cualitativo-interpretativo bajo el tipo de investigación etnográfica, buscando interpretar el proceso de la escritura de estudiantes adolescentes sordos desde el uso de la mensajería de texto como estilo comunicativo que puede ser empleado pedagógicamente a partir de la escritura espontánea, en estudiantes de grados 5°, 6° y 7° de cuatro instituciones públicas de Caracas.

Conclusiones: Los hallazgos dan cuenta de algunas características de la lengua escrita en los estudiantes, tales como desconocimiento de la gramática, errores ortográficos, escritura mecánica sin comprensión, carencia de escritura espontánea y ausencia polisemántica de las palabras. No se evidencia el uso de estrategias cognoscitivas, desconociendo herramientas para acceder a la escritura y recurriendo a otras personas cuando se encuentran en conflictos académicos. Por último, encuentra mayor libertad en la producción textual, el uso de la gramática de la lengua de señas y la lectura y escritura sin imposición, comunicación con personas oyentes y sordas, y la expresión de emociones y sentimientos a través de mensajes de texto vía celular.

Relevancia para esta investigación: La investigación propone la enseñanza del español a través de un nuevo enfoque en el aprendizaje de la escritura que responda a las formas actuales de utilización de la lengua escrita por las personas sordas, lo que implica una

relación estrecha con las tareas acordadas con los adolescentes sordos de la investigación, bajo el enfoque basado en tareas desde el ELE.

- **Título:** Los alumnos sordos y la lengua escrita (2009), Chile

Autor(es): Jesús Alegría y Ana Belén Domínguez

Descripción: Realizan un análisis de los factores que determinan las habilidades lectoras de alumnos sordos, retomando investigaciones referentes a la lectura y a la escritura que avalan la influencia de estos factores.

Conclusiones: Los alumnos sordos inician su proceso escolar con un vocabulario muy limitado comparado con los alumnos oyentes, quienes poseen una masa crítica de conocimientos lingüísticos recibidos de su entorno lo que posibilita la comprensión de textos y la ampliación de conocimientos, situación contraria en las personas sordas.

Los factores que influyen negativamente en las habilidades lectoras de los alumnos sordos son: 1) conocimientos lingüísticos limitados, 2) baja competencia en la Lengua de Señas, planteando que la competencia en la LS posibilita mayor número de experiencias de interacción y comunicación, accediendo a la información y a los conocimientos en razón de que éstas, funcionan como soporte semántico y conceptual para favorecer la adquisición de la lectura, pero que pese a ello, no es posible alcanzar altos niveles de lectura basándose exclusivamente en la LS.

Los factores que influyen positivamente en las habilidades lectoras de los alumnos sordos son: 1) la lectura sin fonología calificándola de imposible o extremadamente difícil, proponiendo una fonología de origen audiovisual, la Palabra Complementada (PC) que unida a la lectura labiofacial contribuyendo a la disminución de las ambigüedades

fonológicas en la persona sorda, 2) la conciencia fonológica desde los grados preescolares aporta al posterior aprendizaje de la lengua escrita, 3) los implantes cocleares favorecen la percepción del habla, alcanzando mayores éxitos cuando se utiliza la Palabra Complementada.

Relevancia para esta investigación: Identificación de variables que pueden influir en el desempeño de los estudiantes de la investigación: nivel de lengua de señas, implante coclear, lectura labiofacial.

- **Título:** En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades Educativas Especiales de los estudiantes sordos (2009), Santiago de Chile.

Autor(es): Valeria Herrera Fernández

Descripción: Realiza un análisis a través de un artículo de opinión, referente a la importancia de la incorporación de la lengua de señas en la enseñanza de la lectura de los sordos como una posibilidad para el abordaje de las dificultades de la comunicación, interacción y aprendizaje en los primeros años de vida, retomando para ello a Domínguez y Alonso (2004), quienes plantean que los estudiantes sordos acceden al lenguaje escrito sobre la base de la lengua de señas, permitiéndoles: 1) desarrollar una competencia lingüística que les motiva al aprendizaje del lenguaje escrito, 2) partir de conocimientos generales sobre el mundo y, 3) retomar experiencias personales generando motivación hacia el lenguaje escrito.

Igualmente plantea el bilingüismo como una situación compleja, que si bien tiene diferentes acepciones incorpora los aspectos psico y sociolingüístico así como variables cognitivas y educativas que enriquecen su caracterización como individuo bilingüe que puede desarrollar

competencias en dos lenguas, independientemente de la modalidad de expresión de las mismas.

Las características de la lengua escrita, como aspecto independiente de la lengua oral, y enfocada como código visual permiten diseñar estrategias didácticas que hagan accesible al alumno sordo su aprendizaje, aprovechando y estimulando al máximo el analizador visual del niño con deficiencia auditiva.

Conclusiones: El lugar de trascendencia e importancia que tienen los aprendizajes previos en la enseñanza de la escritura. De igual manera plantea como el bilingüismo incorpora varios niveles de eficiencia en términos de la comprensión y la producción, es decir, tiene en cuenta como el sujeto bilingüe desarrolla diferentes niveles de competencia al signar o producir una determinada lengua. La argumentación referente a la necesidad de repensar las estrategias didácticas existentes a fin de rediseñarlas y/o plantear nuevas maneras de acompañar y fortalecer en las personas sordas el aprendizaje y desarrollo de los procesos escriturales.

Relevancia para esta investigación: La importancia dada a la lengua de señas como insumo y elemento de motivación para que los estudiantes sordos accedan a la lengua escrita a partir de sus aprendizajes y conocimientos previos, reconociéndose ésta como natural y el español en su forma escrita como segunda lengua, atendiendo además a sus niveles de apropiación, así como al desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la escritura.

- **Título:** La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita (2009), Buenos Aires, Argentina

Autor(es): María Ignacia Massone, Virginia Luisa Buscaglia, Agustina Bogado.

Descripción: La investigación presenta evidencias sobre los procesos de apropiación de la escritura en la población sorda, a través de una práctica no escolarizada formalmente, como son los correos electrónicos, para lo cual hacen mención a experiencias realizadas inicialmente con estudiantes adolescentes sordos de una escuela de Mendoza, Argentina donde explicita que la maestra inició explicándole a los estudiante aspectos relacionados con: quién escribe, para quién, por qué, qué escribe y cuándo se escribe, a través de textos narrativos, discursivos, instruccionales y explicativos. En esta experiencia encontraron que inicialmente los estudiantes escribían oraciones pero que finalizando el año lectivo lograron producir textos escritos evidenciando además sus saberes respecto a la funcionalidad del texto producido.

En la metodología aplicada a través de los escritos de correos electrónicos, hicieron énfasis en los aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión de los textos producidos como elementos fundamentales del acto comunicativo escrito. Se recolectaron 60 páginas impresas de correos electrónicos, sin embargo se hizo la elección de uno de ellos que lograra ejemplificar y fuera representativo para un análisis a profundidad de los recursos gramaticales.

Conclusiones: El aprendizaje externo al contexto no escolar, a través de herramientas como el chat, el correo electrónico y el teléfono celular, posibilitan mayor conocimiento de los valores simbólicos de la lengua escrita, aunque existe un desconocimiento de adecuaciones pragmáticas de género e imposibilidad para escribir distintos tipos de textos adecuados dirigidos a diferentes destinatarios y distintas situaciones comunicativas.

Relevancia para esta investigación: Se evidencia la importancia de la escritura con fines específicos y significativos planteando cómo a través de sus producciones la población

sorda encuentra claves para inducir al lector a su comprensión, lo cual plantea la necesidad de motivarlos a través de estrategias que favorezcan el acto comunicativo. Igualmente ratifica la importancia de la narrativa en los procesos de construcción de la escritura dando un lugar al escritor y al lector, privilegiando la escritura como un acto colectivo que implica además poner en juego los saberes previos de los actores. Los planteamientos realizados por las autoras respecto a las hipótesis que pueden plantearse los sordos acerca de la escritura, constituyen otro aspecto importante en el planteamiento de la propuesta didáctica.

- **Título:** La Enseñanza de la Lengua Extranjera – Español para Sordos (2010), Brasil

Autor(es): Anicy Terezinha Bainha Pacheco

Descripción: Pretendía conocer si los saberes de los sordos y el modo visual eran utilizados para adquirir el conocimiento del Español como Lengua Extranjera (siendo el portugués la segunda lengua), por medio de observaciones en aula de clase, conformada por 15 estudiantes: 10 oyentes y 5 sordos, sólo uno de ellos utilizando audífono.

Conclusiones: Observó que los estudiantes realizaban continuamente una relación entre el español y el portugués, haciendo uso del servicio de interpretación deletreando las palabras-vocabulario a los sordos. En esta investigación no se buscó evaluar aprendizajes o competencias, sino que fue un estudio de observación.

Relevancia para esta investigación: Brinda un panorama de las estrategias utilizadas en Brasil para la enseñanza del español a personas sordas, encontrando la presencia de la relación entre la lengua meta y una lengua aprendida previamente, además del necesario uso del servicio de interpretación en el contexto de enseñanza/aprendizaje.

- **Título:** Análisis de las pruebas de suficiencia en lengua escrita española de estudiantes sordos universitarios (2011), Venezuela.

Autor(es): Carla Pacheco Guerrero.

Descripción: se realiza el análisis de la prueba de egreso de la Licenciatura en Educación Mención Comunicación y Cultura Sorda de la Universidad de los Andes, con 29 estudiantes sordos de sexto semestre en el año 2009. La prueba consta de cuatro áreas: comprensión lectora, refranes, lista de 10 sinónimos y definiciones.

Conclusiones: En los resultados se encontró: incomprensión de los refranes; en la sub-prueba de sinónimos fue frecuente el uso de antónimos; se revela un grado de incomprensión de la lectura; carencia de artículos y conectores y falta de concordancia en número y género.

Relevancia para esta investigación: El estudio da cuenta de las principales dificultades en una prueba de comprensión lectora y expresión escrita, que aportará elementos para justificar el proceso de construcción de una estrategia didáctica en la presente investigación.

- **Título:** Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos (2012), Argentina.

Autor(es): Gabriela S. Rusell y Marie Eugenia Lapenda

Descripción: Investigación de tipo empírico, a través del estudio comparativo entre cuatro grupos, los cuales en su conformación tienen las siguientes características: grupo uno, estudiantes sordos que fueron expuestos a la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, el grupo dos, estudiantes sordos que participaron en el aprendizaje del español desde metodologías tradicionales, el grupo tres, por oyentes adultos extranjeros, que se

encontraban aprendiendo el español como lengua segunda y extranjera y el grupo cuatro, estudiantes oyentes que se encontraban cursando su escolaridad de manera regular.

Conclusiones: Es pertinente considerar la enseñanza del español escrito en los estudiantes sordos, desde enfoques como el Español como Lengua Extranjera, teniendo en cuenta las particularidades lingüísticas, para el caso de la población sorda, el uso de la lengua de señas. Igualmente, es importante considerar el uso de la lengua de señas, en razón de que por medio de ésta, que se puede obtener un intercambio en la comunicación entre los docentes y los estudiantes. Finalmente, resalta que los estudiantes sordos lograron producir textos en español convencionales.

Relevancia para esta investigación: Resalta la importancia de utilizar enfoques alternativos para la enseñanza el español escrito en la población sorda, así mismo, refuerza que el Español como Lengua Extranjera, puede ser utilizado como enfoque para el diseño metodológico de estrategias permitan un mejor desempeño de las personas sordas en la escritura del español.

- **Título:** Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria (2012), Almería, España.

Autor(es): Rafaela Gutiérrez Cáceres

Descripción: El estudio plantea la atención a la diversidad a través de las personas sordas a partir del análisis de las competencias que poseen los estudiantes pertenecientes a esta comunidad que les permiten o no la apropiación del proceso de escritura. Para la autora, la expresión escrita corresponde al desarrollo de una habilidad cognitiva fundamental para alcanzar la integración socio-escolar, así como para lograr la incorporación al mundo laboral.

Plantea que la producción escrita es una actividad compleja que implica procesos cognitivos a alto nivel, tales como la planificación, la transcripción y la revisión; aspectos éstos que deben darse dentro de un contexto específico de tal manera que respondan a un acto comunicativo intencional.

La investigación se focaliza poco en las características de déficit del estudiante sordo y le da un lugar muy importante a la interacción entre sus necesidades educativas y los recursos del entorno personal, social y educativo, de la cual se deriva la importancia de diseñar una propuesta didáctica que responda a las necesidades educativas de los miembros de la comunidad sorda.

Conclusiones: Algunas de ellas, se centran en afirmar que los procesos de escritura en personas sordas son incipientes en razón de que la expresión y producción escrita se encuentran escasamente desarrolladas. En términos generales, los alumnos sordos no poseen las habilidades necesarias para expresar por escrito las ideas, la estructura y la forma del texto, asociada a factores individuales y de contexto.

Existen investigaciones que intentan dar respuesta a las dificultades que se evidencian en la escritura de los sordos (King y Quigley, 1985; Hall, 1993) siendo escasa e insuficientes en el contexto español (Bellés y Teberosky, 1989; Ramspott, 1991).

Relevancia para esta investigación: La investigación aporta a la nuestra, la concepción de habilidades cognitivas para la apropiación de la escritura como actividad compleja que da respuesta a unas necesidades específicas a través de actos comunicativos contextualizados.

A nivel nacional:

- **Título:** Educación Bilingüe para Sordos(2006), Santafé de Bogotá

Autor(es): Ministerio de Educación Nacional y el INSOR

Descripción: Se dan las orientaciones pedagógicas a nivel nacional para la educación de las personas sordas, en el marco de un modelo bilingüe-bicultural.

Conclusiones: Dentro de los lineamientos principales relacionados con el español escrito se encuentran: reconocimiento de la LSC como primera lengua y vehículo de interacción social, generar entornos de lengua escrita significativos, brindar a los estudiantes un continuo estímulo de lengua escrita; partir de textos y contextos significativos para los estudiantes y garantizar una enseñanza bilingüe en toda la educación formal.

Relevancia para esta investigación: Las orientaciones brindadas en el año 2006 a nivel nacional comienzan a marcar un modelo de enseñanza en las Instituciones Educativas diferente al que anteriormente se utilizaba con el oralismo, planteando los lineamientos para la educación bilingüe-bicultural en la población sorda.

- **Título:** Teorías y estrategias que orientaron la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua de las personas sordas de 1970 a 2003 (2007), Santafé de Bogotá

Autor(es): Rosalba Galvis Peñuela y María del Socorro Jutinico.

Descripción: Artículo que relata históricamente la enseñanza del español a las personas sordas en el país.

Conclusiones: Las autoras dividen la enseñanza del español en tres tendencias: oralismo, bilingüismo y la logogenia. La primera, referenciando investigaciones que dan cuenta del bajo avance en lectura y escritura de las personas sordas. Con la segunda, se instaura la LSC como primera lengua y la lengua escrita como segunda lengua, generando beneficios para el

desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo de las personas sordas y se comienzan a emprender estrategias pedagógicas en la enseñanza del español escrito, sin embargo, para el año de la investigación aún no se graduaba la primera cohorte bilingüe en Colombia dificultando medir su impacto. La tercera, la logogenia, retomada por Bruna Radelli es utilizada en Italia, México y Colombia, en la cual metodológicamente no se utiliza la LS ni la oralidad.

Relevancia para esta investigación: Aporta al panorama histórico en el país de la enseñanza del español a las personas sordas.

A nivel local:

- **Título:** Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas del colegio Francisco Luis Hernández Betancur (2002), Medellín.

Autor(es): Yamile González, Fanny Lora, Liliana Rendón, Claudia Saldarriaga, Jhon Consuegra, Julia Franco.

Descripción: Los autores plantean sus apreciaciones respecto a la forma como se llevó a cabo el proyecto pedagógico con 96 estudiantes de primero a tercer grado de básica primaria, con edades que oscilaban entre los 6 y los 22 años. Dicho informe es realizado con base en una propuesta constructivista de aprendizaje de segundas lenguas, en el marco del PEI el cual se basa en una “educación bilingüe intercultural”.

Conclusiones: Son varios los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua: la falta de una base sólida de una primera lengua es un obstáculo para el desarrollo de segundas lenguas; el valor que la comunidad sorda le ha dado al español

escrito; mayor interés por lo escrito como forma de comunicación en los participantes del proyecto, a pesar de una historia de resistencia frente a los procesos de lectura y escritura en el contexto; y en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encontró que al instaurar proyectos de aula de interés para los estudiantes, como sexualidad e identidad sorda, posibilitó que se reconociera la importancia de la lengua escrita.

Relevancia para esta investigación: Se retoma este estudio al tratarse de la Institución Educativa donde se realizará la presente investigación. Además da cuenta de un cambio institucional colocando en práctica un proyecto bajo el modelo del bilingüismo.

6. MARCO CONCEPTUAL

Las personas sordas en condición de seres humanos constituyen sujetos con deberes y derechos; su deficiencia auditiva los identifica como una población con discapacidad en la que los factores relacionados con el tiempo de aparición de la sordera, las causas y el nivel de pérdida, influyen en la expresión del lenguaje, ya sea en forma oral o por medio de una Lengua de Señas. Además, no puede dejarse invisibilizada la existencia de otros factores sociales, políticos y educativos, que evidencian en algunas de estas personas la ausencia de la convencionalidad y funcionalidad de una lengua.

Todas estas variables hacen que la población sorda sea un grupo completamente heterogéneo; sin embargo, para muchos de ellos, usuarios de la Lengua de Señas de su país, ha conllevado a que se aglutinen y se constituyan como comunidad. De esta manera, se encuentran transversalizados por una lengua que les promueve el desarrollo como personas en sus diferentes dimensiones y la visión que tienen de mundo.

La manera como se concibe en la actualidad a la población sorda, así como el reconocimiento de su interacción entre dos comunidades: la sorda y la oral ha tomado siglos; dicha concepción ha variado en razón a los avances políticos, religiosos, sociales y educativos. En estos últimos, ha llevado a que se propongan currículos desde el modelo bilingüe, reconociendo la LS como primera lengua y el español como segunda.

En el abanico de posibilidades para fortalecer la lengua escrita en el territorio colombiano, se ha considerado en la presente investigación, el diseño de una estrategia didáctica para la

enseñanza del español escrito a las personas sordas bajo un enfoque de lengua extranjera, para lo cual se requiere el abordaje de dos aspectos fundamentales que permitan la creación de la propuesta: proceso de construcción y apropiación de la lengua escrita y el español como lengua extranjera.

6.1 Proceso de construcción y apropiación de la lengua escrita

Escribir, es un acto que trasciende al acto de dibujar las letras y a la transcripción de códigos gráficos, es desde este sistema lingüístico donde los niños y niñas desde edades tempranas, tienen la posibilidad de acceder a espacios compartidos y manifestar a través de ellos su sistema de escritura. Así también, escribir como leer, son procesos que posibilitan obtener los niveles más complejos de la evolución del ser humano.

La producción escrita se constituye en una manera como los sujetos de forma individualizada y a partir de sus experiencias con el otro, se apropian del proceso de construcción del conocimiento a través del registro de sus ideas; además se convierte en la forma de evidenciar el desarrollo de sus competencias comunicativas y las concepciones a partir de las cuales construye el mundo que le rodea, y también, de acuerdo a Vigotsky (1982), de las interpretaciones que le hace a su realidad, es decir es un proceso activo del conocimiento generador de cultura humana, la cual es posible en la medida que se establece la relación entre el hombre y su realidad. En esa relación el individuo transforma la realidad y se forma y transforma así mismo. Esta acción se considera eje generador de aprendizajes compartidos, a partir de las potencialidades de la escritura para el desarrollo de la actividad cognitiva.

Concebida la escritura como un sistema de representación y como la habilidad lingüística más compleja, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, dado que es necesario el uso de destrezas durante el proceso de producción y para poder utilizar los elementos del sistema se requiere comprender los procesos de construcción y sus reglas de producción para simbolizar en forma gráfica las expresiones lingüísticas.

La escritura constituye entonces, un sistema que tiene un significado y se instaura como factor importante en la expresión y comunicación humana. Por este motivo, es fundamental contemplarla como una herramienta que permite construir procesos de socialización y producir otras formas de ser y estar en el mundo. Para Ferreiro (1986), la construcción y apropiación de la lengua escrita instauran un elemento sociocultural, que en su función y naturaleza, cumplen una intención de significado, es decir un sistema de representación gráfica del lenguaje, contrario de lo que se ha considerado como código de transcripción de unidades sonoras.

Esta perspectiva constructivista pone en evidencia que los niños y niñas cuando inician sus procesos de construcción y apropiación de la lengua escrita, plantean hipótesis que permiten evidenciar cómo y qué aprenden; estos elementos son propios de la teoría de la psicogénesis. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1986), plantean: 1. Los niños y las niñas resuelven problemas escriturales y hacen elaboraciones conceptuales sobre sus escritos, 2. En la medida que el niño interactúa con sus producciones escritas y con las personas que interpretan sus escritos como lectores y escritores, se fortalece el desarrollo de sus hipótesis, 3. Dichas hipótesis que desarrollan los niños dan respuesta a problemas conceptuales y 4. El desarrollo de las hipótesis,

son el producto de procesos de reconstrucción a un nivel superior, es decir, los niños avanzan en esta construcción.

Igualmente la teoría de la psicogénesis propone la construcción y apropiación de la escritura como objeto del conocimiento, en la medida que es considerada el eje de los estudios sobre el desarrollo intelectual de los sujetos, en coherencia con los postulados de la teoría piagetiana (1926-1969), la cual plantea la construcción de la lógica de manera progresiva de acuerdo a sus propias leyes, desde el nacimiento y a lo largo de la vida, atravesando diferentes etapas antes de llegar a ser adulto. A la luz de esta teoría, los niños y las niñas son sujetos activos que construyen sus saberes a partir de un proceso evolutivo, donde los ambientes y contextos de aprendizaje y significación deben potenciar el desarrollo de la escritura.

La valoración del proceso de construcción de la lengua escrita toma como referentes los planteamientos de la investigación realizada por Patiño, Ramos y Soto (1995), quienes a su vez se remiten a los estudios de Violeta Romo (1991), atendiendo a la categorización del proceso de producción del lenguaje planteado por periodos y no por niveles como inicialmente lo habían hecho en sus investigaciones Ferreiro y Teberosky (1998). Estos períodos, etapas y subetapas se relacionan a continuación:

- I. **Período:** son evidentes las diferencias entre el dibujo y la escritura, desde el aspecto gráfico y de significado. Este periodo contempla dos (2) etapas.

Etapas

- **Escrituras sin significados:** no existe diferencia entre los trazos del dibujo y de la escritura. Los garabatos tienen el significado de escritura, por lo tanto los trazos son semejantes a los dibujos.
- **Grafismos primitivos:** la escritura se caracteriza porque no es evidente el control de cantidad de grafías, siendo posible una sola grafía.

Subetapas

- o **Representaciones gráficas primitivas:** se evidencia diferencia entre el trazo del dibujo y el trazo de la escritura.
 - o **Inserción de escritura en el dibujo:** los trazos escriturales hacen parte del dibujo.
 - o **Escritura fuera del dibujo:** los trazos escriturales están ubicados en el contorno del dibujo.
 - o **Escritura unigráfica:** el trazo escritural se caracteriza por la utilización de una sola grafía o pseudo letra para representar el nombre del objeto.
 - o **Escritura sin control de cantidad:** al escribir el nombre del objeto utiliza más de una grafía, donde el niño descubre que debe utilizar grafías diferentes para representar significados diferentes, lo cual hace posible que establezca distinción entre dibujo y escritura. Las grafías representan una característica del objeto, generalmente el tamaño.
- II. **Período:** se hace evidente la hipótesis de la variedad y la cantidad de las grafías escritas. En este segundo periodo se consideran tres (3) etapas

Etapas

- **Escrituras fijas:** prevalecen las grafías convencionales iguales o diferentes y también el control de la cantidad de las mismas que son necesarias para poder ser leídas; estas pueden ser usadas para escribir diferentes palabras.
- **Escrituras diferenciadas:** utilización controlada de grafías en coherencia con las intenciones de la escritura.

Subetapas

- o **Repertorio fijo y cantidad variable:** existe diferencia en la cantidad de grafías utilizadas para diferentes escrituras usando siempre la misma secuencia.
 - o **Repertorio fijo parcial y cantidad constante:** en la escritura de las palabras utiliza la misma cantidad de grafías, el orden puede ser el mismo o variable.
 - o **Repertorio fijo parcial y cantidad variable:** en la escritura de palabras el orden de las grafías puede ser el mismo o variable y cambia la cantidad.
 - o **Repertorio variable y cantidad constante:** en la escritura se observa la misma cantidad de grafías existiendo diferencias en el tipo de grafía o en el orden de las mismas.
 - o **Repertorio variable y cantidad variable:** existe marcada diferencia tanto en cantidad como en las grafías utilizadas.
- **Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial o final,** la cual contempla una subetapa.

Subetapa

- o **Cantidad y repertorio variable y valor sonoro inicial:** corresponde a los primeros intentos de establecer coherencia entre las grafías y los fonemas utilizados en la escritura y la lectura convencional. Esta subetapa se caracteriza por la identificación y correspondencia entre el grafema y el fonema inicial.

III. **Período:** se evidencia el proceso fonético.

Etapas

- **Escritura silábica:** se caracteriza por el control de las grafías a utilizarse para escribir una palabra, asumiendo que a cada emisión oral de una sílaba, le corresponde una letra en su escritura.

Subetapas

- o **Escritura silábica inicial:** en razón de que las etapas anteriores no han sido superadas totalmente pueden presentarse incoherencias con el fonema convencional.
 - o **Escritura silábica con marcada exigencia de cantidad:** atendiendo a la hipótesis de cantidad, pueden presentarse escritos con mayor cantidad de grafías, especialmente cuando se trata de palabras monosílabas o bisílabas.
 - o **Escritura silábica estricta:** existe absoluta correspondencia entre la cantidad de sílabas y las grafías.
- **Escritura silábica-alfabética:** representación de algunas sílabas con una grafía y, otras con dos grafías.

Subetapas

- o Sin predominio de valor sonoro convencional.
- o Con predominio de valor sonoro convencional.

.

• Escritura alfabética

Subetapas

- o Sin predominio de valor sonoro convencional.
- o Con fallas en el uso del valor sonoro convencional.
- o Con valor sonoro convencional.

Dadas las características de la población sorda objeto de estudio, respecto a sus condiciones diferenciales de comunicación y oralidad, el presente trabajo de investigación hace énfasis en el componente visual; por lo tanto el tercer periodo en sus etapas y subetapas del proceso de construcción y apropiación de la escritura, estará apoyado en estímulos visuales.

Retomando a Patiño, Ramos y Soto (1995), otro elemento a tener en cuenta es la construcción de la oración escrita, en la cual el niño primero incorpora en su producción escrita el sustantivo, gradualmente el verbo y el adjetivo, posteriormente cuando la función simbólica se encuentra en un nivel más avanzado aparecen los artículos y conectivos.

A medida que los niños van avanzando en el uso, organización y variaciones en la construcción de la escritura, va aprendiendo la utilización de las palabras dentro la oración. Cuando inician las producciones escritas, algunos realizan separación de palabras, por lo tanto,

mientras apropian esta norma, se pueden evidenciar las siguientes situaciones: 1. No hay separación de palabras en la oración. 2. Inicia la separación de palabras, pero esta se encuentra mediada por la cantidad de grafemas que el niño considera debe ir en cada escritura. 3. Hay separación de las palabras más representativas y de manera convencional. 4. Ya hay separación de todas las palabras en la reproducción escrita.

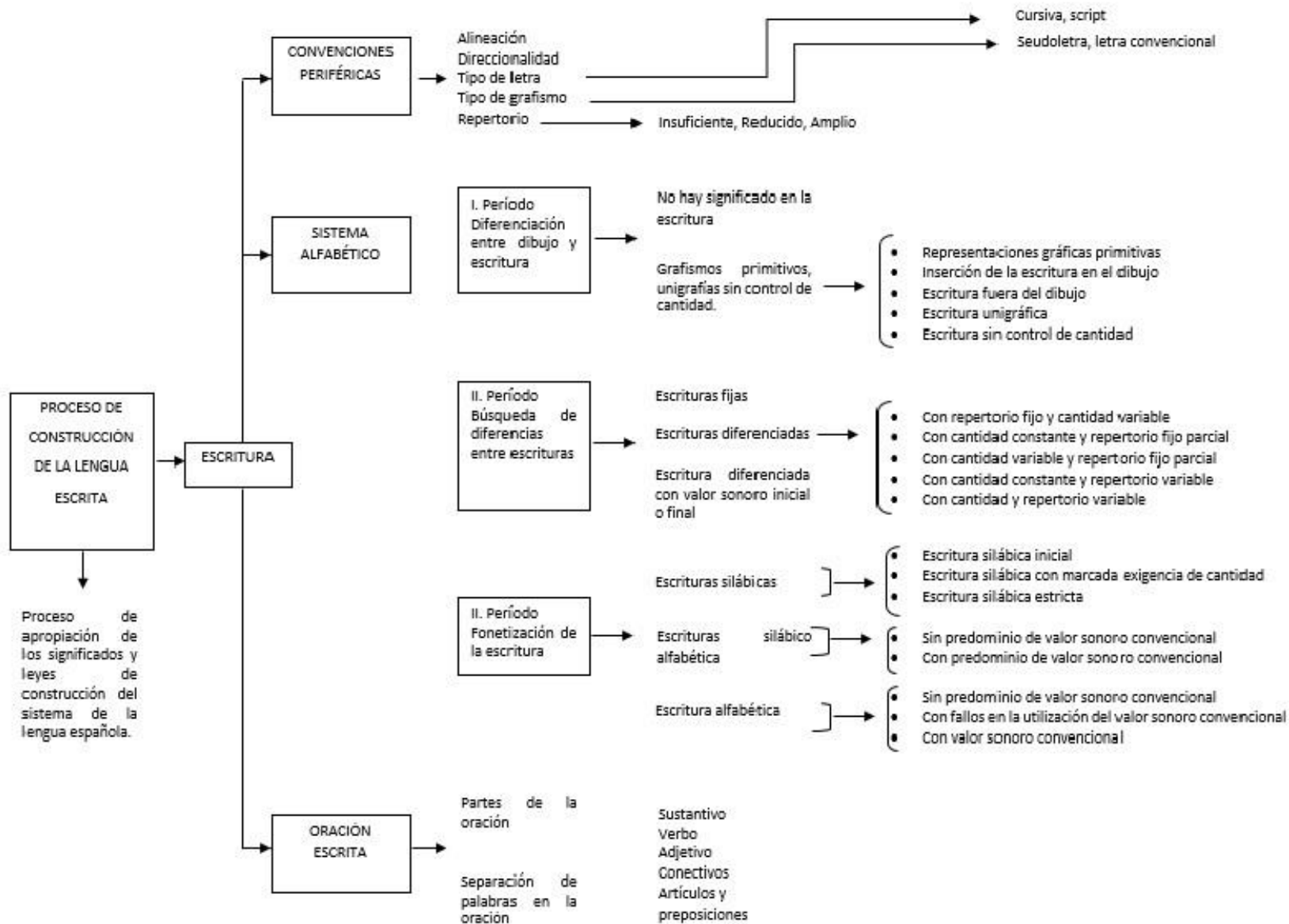


Gráfico 1. Variable dependiente. Tomada de Patiño, Ramos y Soto (1995)

6.2 Español como Lengua Extranjera (ELE)

El español es hablado por 400 millones de personas en todo el mundo en más de 20 países; 43 instituciones universitarias en Latinoamérica enseñan el español como Lengua Extranjera y 20 de ellas se encuentran en Colombia. Es considerado el segundo idioma de comunicación internacional e igualmente el segundo más utilizado en las redes sociales.

Investigadores como Mora (2013) y Amores (2013) consideran el significativo auge del español a nivel mundial, como un importante aspecto político y cultural para los países de habla hispana, con la tendencia a ser en el 2050 la lengua más utilizada en los Estados Unidos de América. Este auge ha posibilitado que se enfatice en la preparación de la academia y en las investigaciones teóricas y didácticas de la enseñanza de segundas lenguas, específicamente, el español.

En coherencia con ello, el Gobierno Nacional lanza en el año 2013, la campaña denominada *Spanish in Colombia*, como una estrategia con una clara apuesta para la enseñanza del idioma a extranjeros en el país, convirtiendo así a Colombia en un destino para aprender español. Dicha iniciativa se apoya en los estudios que dan un importante reconocimiento del uso de la lengua en Colombia, por ejemplo: Chiquito (2013), unido a la diversidad lingüística y cultural, a la certificación de instituciones de educación superior en la enseñanza del ELE y a la biodiversidad.

Estos pasos que se han comenzado a dar aceleradamente en nuestro país, aportan igualmente a la enseñanza del español a personas nativas en países de habla hispana, que de acuerdo a su cultura o ubicación geográfica, son usuarios de una lengua

minoritaria. Para el caso de nuestra investigación, tendremos en cuenta el ELE aplicado a personas sordas en el contexto colombiano.

Con la finalidad de comprender las generalidades del ELE, realizaremos una breve descripción de los principios de la enseñanza de segundas lenguas, un recorrido por los principales enfoques y una profundización en el que se utilizará en la presente investigación: **el enfoque basado en tareas**. Posteriormente se realizará un análisis comparativo de la lengua meta (el español) y la lengua materna (la Lengua de Señas Colombiana) que aportará para la construcción de la estrategia didáctica. Finalmente, se plantea la operacionalización de las variables de la categoría Español como Lengua Extranjera (ELE).

Principios para la enseñanza de segundas lenguas:

La enseñanza de una lengua extranjera en el aula, ha llevado a la construcción de postulados; uno de ellos planteado por Ellis (2005), quien presenta diez principios fundamentales para tal enseñanza, basándose en los diferentes enfoques de segundas lenguas y en las investigaciones que se han realizado, los cuales serán objeto del presente análisis.

En cuanto a los contenidos necesarios el primer principio sugiere la enseñanza de un **repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas**, principalmente para iniciadores en la lengua meta. Este aprendizaje de segmentos fijos

se basa en el alto porcentaje de expresiones cotidianas que utilizan los nativos, lo que ha supuesto un principio fundamental en la enseñanza de segundas lenguas.

El énfasis que se da en el aula para que los estudiantes focalicen su atención, da cuenta del segundo principio, la **atención en el significado**, entendido como el conocimiento pragmático de la lengua que es promovido principalmente por el enfoque basado en tareas, más que un significado semántico, basa el significado en el contexto de comunicación.

Por otra parte, la **atención en lo formal**, constituye el tercer principio, que implica explicitar lo formal de la lengua y atender conscientemente a ella.

El desarrollo del conocimiento implícito de la lengua extranjera, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito, es el cuarto principio planteado por Ellis (2005), quien propone el conocimiento implícito como el procedimental que se retiene de forma inconsciente y que además, implica la base para una comunicación fluida; para lograr este desarrollo de conocimiento se requiere la participación continua de actividades comunicativas.

El quinto principio, considera necesario **tener en cuenta el “programa interno”** de los estudiantes, al aseverar que las personas al aprender una segunda lengua, ya sea en condiciones naturales o en entornos de enseñanza, siguen un mismo orden de aprendizaje basado en unas etapas.

El **elevado input en la lengua meta** y el continuo **output –producción–**, son los principios sexto y séptimo. Incrementar el uso de la segunda lengua en el aula, idealmente siendo medio y objeto de enseñanza, además promoviendo espacios fuera del aula que logren la estimulación continua de la lengua y la oportunidad de producción. En este sentido, la posibilidad de **interactuar en la segunda lengua es fundamental para el desarrollo de ésta**, lo cual conlleva a la retroalimentación continua y a la negociación de significados de forma colaborativa, constituye el octavo principio.

Considerar las **diferencias individuales** de los estudiantes, es el noveno principio, el cual se refiere a la verificación y promoción de la motivación de los participantes y el conocimiento de su ritmo de aprendizaje, que implica un análisis práctico y la generación de lazos empáticos.

Para finalizar, Ellis (2005) propone una **evaluación que atienda tanto la producción libre como controlada**, siendo la opción de producción libre la que exige mayor proficiencia y formas reales de la lengua meta, en contraste con la evaluación controlada, bastante usada en nuestro contexto, que se refiere a la selección múltiple o series cerradas.

Enfoques pedagógicos sobre el aprendizaje de segundas lenguas:

La propuesta ELE presenta diferentes vertientes, que están en relación con los objetivos que persigue, el contexto donde se construye la propuesta, los sujetos, sus intereses y edades, abriendo así, un abanico amplio de enfoques. Presentaremos algunas

de estas tendencias con base en la clasificación de Ellis (2005), y se puntualizará en el enfoque que se le dará a la presente investigación.

Enfoque Oral-situacional	Enfoque nociofuncional	El enfoque basado en tareas
• Desarrollado por especialistas británicos. • Basado en un programa estructural (competencia gramatical). • Destaca los significados de las estructuras. • Hace relevancia en las estructuras situacionales. • Privilegia el aprendizaje de la gramática de forma inductiva. • Metodología: presentación-práctica-producción (PPP)	• Tiene relevancia en los aspectos sociales, culturales y funcionales de la lengua. • Basado en la Teoría de la competencia comunicativa de Hymes, 1971 y en los modelos funcionales del lenguaje Halliday, 1973. • Privilegia el aprendizaje de segmentos de lengua fijos y de reglas. • Metodología que busca más precisión que fluidez.	• Se privilegia el significado, en relación con el contexto. • Exige utilizar la lengua de forma similar como ocurre fuera del aula. • Busca actos auténticos de comunicación en el aula. • No pretende establecer formas lingüísticas.

Tabla 1: Teorías del aprendizaje en tres enfoques de la enseñanza de lenguas (Tomado de Ellis, 2005 y adaptada por las investigadoras)

El enfoque que se privilegiará en la presente investigación, es el basado en tareas, debido al énfasis que se tiene en los actos comunicativos dentro del aula, que puedan reproducirse con mayor asertividad en el contexto de la lengua meta. Este enfoque empezó a desarrollarse a principios de la década del 90 por Candlin (1990) y Breen (1990), quienes se basaron en el enfoque comunicativo del aprendizaje de segundas lenguas surgido en los años 70. Para los autores en mención, esta nueva perspectiva pretende alcanzar una tarea final enmarcada en la vida cotidiana, la cual determina los contenidos lingüísticos que son programados para el acto educativo.

En este marco, una tarea de enseñanza-aprendizaje es definida como:

"Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social" (Candlin, 1990, p. 39)

Para Candlin (1990), las tareas crean condiciones para favorecer, entre otros aspectos, la exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del estudiante, así como una actitud negociadora y crítica hacia la lengua, el aprendizaje y la estrategia. Se crea una relación de interacción e interdependencia entre estudiantes y maestros, y entre datos, recursos y actividades de la lengua; estos recursos se proveen de manera que el *input* sea comprensible y logre acomodarse de acuerdo a las diferencias de los estudiantes.

En consecuencia, Estaire (2007), propone:

"En una programación por tareas, por lo tanto, no se decide de antemano qué funciones o puntos gramaticales o vocabulario van a enseñarse, para a continuación enseñar y practicar esos contenidos a través de actividades comunicativas. El enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador –las tareas que se van a realizar- queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal". (p. 2)

Este enfoque presenta una distinción en los papeles que juegan, tanto el estudiante como el maestro, en este sentido, Vásquez (2009), considera que es el alumno el que

dirige el curso, siendo quien decide qué debe aprender y el maestro, es quien proporciona los elementos necesarios para que el alumno pueda cumplir los objetivos, lo que presupone una corresponsabilidad del proceso de aprendizaje.

Las tareas, como lo propone Vásquez (2009), implican que sean reales y significativas, por ejemplo: en la redacción de una carta por parte del estudiante, se espera que ésta sea entregada y que el remitente de respuesta a ésta. En este sentido, los estudiantes o usuarios que aprenden una lengua son considerados agentes sociales, al circunscribirse en tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que deben sortear en circunstancias y campos de acción específicos.

Se han construido una serie de criterios para determinar las "buenas" tareas de aprendizaje de lenguas, entendidas como prácticas que promueven el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y la estimulación de estrategias personales y destrezas lingüísticas. Candlin (1990), retoma el aporte realizado en Holanda en 1985 por la Universidad de Nijmegen, considerando que las tareas deben ser: equilibradas, motivantes, cooperativas, estratégicas, diversas, convergentes, abiertas, estructuradas y críticas.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL ENFOQUE BASADO EN TAREAS

1. Proceso de construcción de la competencia comunicativa:

La competencia comunicativa se refiere a un proceso que implica a su vez el desarrollo de dos competencias:

- Competencia lingüística: se refiere al conocimiento formal de la lengua en sus componentes sintácticos y léxicos.
- Competencia socio-lingüística: entendida como la capacidad de hacer uso de la lengua, regulando las producciones de acuerdo a las situaciones de comunicación. Esta dimensión instrumental conlleva a procesos y acciones complejas, característicos de la interacción comunicativa humana; por ejemplo, la decodificación del mensaje, la comprensión de su significado y selección de elementos para la producción del nuevo mensaje.

El proceso de construcción de la competencia comunicativa, implica fijar tareas con los estudiantes que lleven a la solución de problemas comunicativos reales y significativos. Vemos entonces cómo el desarrollo de esta competencia transversaliza toda la ruta metodológica y la secuencia didáctica implementada.

2. Mecanismos de aprendizaje

Desde una concepción constructivista, el aprendizaje será promovido a través de:

- Una estructura interna lógica de la secuencia didáctica, permitiendo el trabajo con contenidos claros que incluyen procesos de planificación de la enseñanza, de tal manera que se pueda observar una continuidad e interrelación progresiva entre los momentos pedagógicos, contenidos y actividades.
- La activación de conocimientos previos de los estudiantes en cada uno de los contenidos propuestos, con la intención de que estos conocimientos se relacionen y reorganicen con los nuevos contenidos.

- Situaciones de interacción con el fin de generar dispositivos de negociación de los significados de las producciones en la lengua meta, a través de la resolución de tareas de comunicación.

3. Construcción de Tareas

Las tareas se clasifican en dos, atendiendo a su intencionalidad:

- Tareas de comunicación: representan problemas de la vida real y buscan conseguir un objetivo concreto para la manipulación de información o significados.
- Tareas posibilitadoras: buscan dominar contenidos como prerequisite para la realización de las tareas de comunicación.

A través de la concertación entre los actores (maestro/estudiantes) se acuerdan las tareas comunicativas que guiarán la construcción de la secuencia didáctica, de esta forma, ambos desempeñan un papel activo dentro del proceso enseñanza/aprendizaje. La negociación se hace esencialmente frente a: temas/contenidos, selección de tareas de comunicación y posibilitadoras, recursos y demás acuerdos necesarios para posibilitar un ambiente de aula generador de aprendizaje.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA Y EL ESPAÑOL

En el proceso aprendizaje-enseñanza del Español como Lengua Extranjera, se tiene como premisa, entre otras, el necesario análisis comparativo de la lengua materna y la lengua meta, con el fin de conocer los elementos en común y las disimilitudes de ambas lenguas, que redunden en estrategias pertinentes para esta enseñanza, como lo plantea Amores(2013). Por tal razón, cobra importancia este análisis comparativo, el cual no pretende concluir en jerarquizaciones, sino en un punto de partida para la construcción de la propuesta didáctica.

Las bases teóricas que sustentan este análisis, se fundamentan desde la Lengua de Señas Colombiana, en la obra de Oviedo (2001), quien realiza una sistemática descripción de la gramática, apoyado en la clasificación tradicional de la Lingüística Estructural, dándole así el estatus de lengua. Y por otra parte, los niveles lingüísticos del español, se retoman a partir del compilado de la Real Academia (2009), al contener elementos con un soporte teórico y el amplio panorama que se ha formulado lingüísticamente desde el español.

Los niveles de análisis que constituyen ambas lenguas son el fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y pragmático. Veamos cada uno de ellos teniendo como referencia tres clasificaciones: elementos en común en ambas lenguas, elementos que sólo se encuentran en la LSC y elementos que sólo se encuentran en el Español. Seguidamente se encontrará un cuadro comparativo entre ambas lenguas que ayudará a mayor clarificación.

Elementos en común:

En el nivel fonético-fonológico se relacionan los aspectos: Configuración manual, los rasgos no manuales y la matriz segmental.

La configuración manual en la LSC se equipara en el español al modo, vibración y canal de salida del aire para la expresión de fonemas. Igualmente ocurre con la ubicación de las manos, teniendo en cuenta el contacto que se puede hacer con el cuerpo o con la otra mano, además de la superficie que se orienta hacia un punto de referencia. En los hispanohablantes, como en toda lengua oral, se analiza desde la fonética la producción del habla y las partes del canal vocal comprometidos en la expresión de cada uno de los fonemas.

Los **rasgos no manuales** en la LSC junto con los **gestos paralingüísticos** en el español, se relacionan, en tanto brindan y complementan información.

Y el tercer aspecto es la **matriz segmental**, la cual hace referencia a los segmentos que se unen para conformar palabras y señas, constituyendo estructuras silábicas, tanto monosilábicas como plurisilábicas. En la LSC a través de tres segmentos: detención, movimiento y transición, y tras la repetición de este esquema y todas las formas de la estructura segmental descritas en el cuadro, posibilitan esquemas complejos plurisilábicos.

En el nivel morfológico, son varios los aspectos posibles de relacionar como elementos comunes, uno de ellos es el **género**, usado en la LSC en forma de señas que

complementa la **referencia nominal**; sin embargo no siempre es explícita en el discurso, pues en la creación de espacios mentales y la ubicación en el espacio de los sujetos, se nombra el género, con el dedo índice. Asimismo ocurre con los pronombres, en el español se clasifican en personales tónicos y átonos; equiparándolos en la LSC existe igualmente una clasificación de pronombres, tanto personales de primera y segunda persona en singular y plural, como posesivos, enfáticos y duales.

El **número** es otro elemento constitutivo de este nivel, encontrándose en ambas lenguas, tanto en su forma singular como plural. Esta última forma, presenta en español diferentes opciones de uso, tanto en sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos y determinantes. En contraste, en la LSC, el plural no se marca en los verbos, además en los adjetivos y los determinantes, parece depender más de un uso pragmático que gramatical.

El **verbo**, une ambas lenguas, en cuanto a su frecuente uso para la construcción de frases y oraciones, en la LSC los clasificadores se caracterizan por la información adicional que le aportan a la acción, relacionándose con la flexión verbal y algunas conjugaciones en el español. Los aspectos diferenciales en ambas lenguas serán retomados en líneas posteriores.

En el nivel sintáctico, la **oración** como construcción principal de este nivel, incluye los mismos elementos macro en ambas lenguas: sujeto y predicado; y en discursos más complejos, comparten la inmersión de una o más oraciones que complementan o modifican la información principal. Igualmente, en las dos lenguas se evidencia la libertad en que las unidades de la oración se mueven dentro del discurso.

En el nivel pragmático, el uso de **referencias nominales** es utilizado en la LSC por medio de los espacios mentales, cambios en la posición de los articuladores manuales y variaciones en la postura corporal. Y en el español por medio de pronombres que sirven para referenciar el nombre sin tener que repetirlo varias veces en el discurso. En común se encuentra que ambas lenguas hacen uso de referencias nominales; sin embargo en el español se encuentran de forma explícita, mientras que en la LSC estas referencias se marcan principalmente en el nivel pragmático, más que en el nivel morfológico, influyendo significativamente en las unidades sintácticas.

Otro aspecto importante a mencionar en este nivel, está relacionado con el conocimiento de mundo que aporta a la producción y comprensión del discurso, y para ello, es necesario conocer las formas de aprehender el mundo en cada contexto de lengua y desde cada condición, en tanto, modificaciones en la percepción auditiva y percepción visual, harán que indiscutiblemente los procesos de pensamiento tengan variaciones.

Elementos que sólo se encuentran en la LSC:

Aunque se comparan los rasgos no manuales en la LSC con los gestos paralingüísticos en el español, en la LSC cobran mayor relevancia al ser parte esencial en la configuración de las señas; es decir, la información en la lengua oral que se brinda a través de la entonación y las derivaciones apreciativas (uso de sufijos para marcar valoración afectiva) se manifiestan en la LSC a través de los rasgos no manuales. De esta forma, complementan la estructura fonológica en la LSC.

Por otra parte, tanto la fonética como la fonología en sentido estricto, estudian la percepción y producción de los sonidos del habla; disciplinas que al ser analizadas desde una lengua **viso-gestual** transforman su objeto de estudio a los mínimos elementos que componen cada seña. En este sentido, tanto el canal de percepción como el de producción, varían en ambas lenguas.

Esta diferencia marca en el nivel morfológico, el uso del cuerpo, manos y rostro principalmente, además de la postura, ubicación, entre otros aspectos, haciendo que en la LSC, el elemento viso-gestual, sea una diferencia trascendental con el español.

Elementos que sólo se encuentran en el español:

En el nivel morfológico, la **grafía** o representación escrita es una diferencia fundamental para efectos de la presente investigación, pues al encontrarse solamente en el español, no permite realizar un análisis de las formas escritas de ambas lenguas. Así también, cabe resaltar los **verbos**, ya se han nombrado sus elementos comunes, sin embargo unas formas de conjugación que se realizan en el español son evidenciadas en la LSC en formas fuera del verbo, haciendo uso de auxiliares, rasgos no manuales y modificaciones en la matriz articulatoria (configuración manual, ubicación y orientación), posibilitando agregar la información necesaria para denotar, ya sea tiempo ó número.

Los **pronombres** en primera persona en la LSC, hacen uso de la forma léxica regular en el espacio del yo, sin embargo la segunda y tercera persona se localizan en el

espacio del “no-yo”, sin tener ubicación precisa; esto hace que su uso se determine por el contexto, siendo pragmático y no gramatical.

En cuanto a las unidades sintácticas, la **oración**, al tener toda la clasificación que se le ha conferido en el español y los necesarios estudios en la LSC, no hace posible que se asevere con exactitud los elementos comunes y divergentes de ambas lenguas; sin embargo, es importante resaltar que esta amplia clasificación muestra la complejidad de las unidades sintácticas en el español, teniendo presente la conjugación verbal, las preposiciones y demás elementos analizados en el nivel morfológico que entran a complejizar las oraciones.

Con el fin de ampliar este análisis comparativo presentamos la siguiente tabla donde se presenta de forma detallada los niveles lingüísticos de ambas lenguas:

COMPARACIÓN ENTRE EL ESPAÑOL Y LA LENGUA DE SEÑAS

1. NIVEL FONÉTICO - FONOLÓGICO

Se entenderá por nivel fonético – fonológico en la Lengua de Señas, como el análisis de las señas en sus mínimos componentes no significativos; y se definirá en el Español, como el análisis de los mecanismos tanto de la producción, percepción y la organización lingüística de los sonidos del habla.

LENGUA DE SEÑAS	ESPAÑOL
Matriz articuladora 1. Configuración Manual (CM): codificación de cada uno de los rasgos, teniendo como secuencia para el análisis: dedos seleccionados, postura, valor positivo o negativo, interacción de los dedos / rasgos del pulgar: rotación, extensión, contacto dedos y pulgar. A la CM se le confieren los siguientes elementos: Actividad de la mano: dos grupos de articuladores (el primero dedos índice, corazón, anular y meñique, y el segundo, el pulgar)	El modo: establece la manera en la que el canal vocal deja salir el aire que proviene de los pulmones. Se clasifican en: 1. oclusiva; 2. fricativa; 3. africada; 4. nasal; 5. lateral; 6. vibrante
Actividad de los dedos: incluye la selección de la actividad de los dedos, la postura (abierta, cerrada, aplanada, arqueada), la interacción (separada, cruzado alfa, cruzado beta, contacto de punta, apilado) y la tensión articuladora (relajación de los dedos en forma redondeada).	
Actividad del dedo pulgar: incluye la selección y la postura.	Canal de salida del aire: Boca, fosas nasales.
Contacto entre el dedo pulgar y los dedos no seleccionados: encontrando contacto activo, dedo seleccionado activo en el contacto y el articulador activo toca el pasivo con la yema.	Cuerdas vocales: vibración o no de las cuerdas vocales cuando el aire sale.
Postura de los dedos no seleccionados, con tres variantes: arriba abiertos, arriba separados y arriba redondeados.	
2. Ubicación: Se refiere a la locación, definida por dos rasgos: 1. Contacto de la mano articuladora en el cuerpo o la otra mano (diacríticos de locación); 2. Coordenadas en el espacio de las señas, analizado desde el plano horizontal y vertical, en el primero se encuentra vector central y tres vectores laterales; y en el plano vertical, dividido en: próximo, medio y, distante.	Lugar: parte del canal vocal donde se concentra la tensión que define el segmento
Diacríticos: sirven para precisar con exactitud una locación. 1. superior/inferior; 2. interior/exterior; 3. cubital/radial; 4. ipsilateral/central/contralateral	Diacríticos: signo ortográfico que sirve para dar a una letra un valor especial. Diéresis (¨): indica que se pronuncia la “u” cuando ésta es muda Tilde (´): énfasis prosódico Tilde (~): usado sobre la n
Superficie de la mano, indicando la parte de la mano articuladora que está orientada hacia la locación, ya sea: 1. palma; 2. dorso; 3. base; 4. puntas de los dedos; 5. radio; 6. cúbito	

Relación entre la locación y la superficie de la mano. Varía entre: 1. contacto; 2. próximo; 3. Prensado	
3. Orientación: Posición relativa de la mano articuladora en el espacio Plano horizontal: alineación en el plano horizontal de uno de los seis lados de la mano, de acuerdo a la línea del suelo.	Hace parte del lugar donde se concentra la tensión
Grado de rotación del antebrazo: 1. Neutra; 2. Prona; 3. Supina	
Matriz de rasgos no manuales: Actividad no manual expresiva fundamental en la LSC: movimientos significativos, con cambio de posición neutra y de tipo no vocal: Cabeza; ceño-ceja; ojos; mirada; nariz fruncida; lengua; labios; mejillas; barbilla	Gestos Paralingüísticos: resaltan el sentido básico del fragmento oral que acompañan Es todo lenguaje no verbal (gestos, movimiento de manos, ademanes)
Señas no manuales de tipo vocal: articulación vocal que introduce información que no es marcada por ninguna señal manual	
Matriz segmental Estructura silábica: Un segmento es un suceso temporal de segmentos, conformando una configuración silábica, se clasifican en tres: 1. Detención (D): duración perceptible en el cual ningún aspecto de la articulación cambia 2. Movimiento (M): algún aspecto de la articulación está en cambio 3. Transición (T): menor duración que una detención	Cada letra escrita o cada sonido del habla, conformando segmentos: Vocálicos Consonánticos Silábicos Clasificación de las sílabas: 1. Átonas/tónicas; 2. Cortas/largas ó ligeras/pesadas; 3. Abiertas/cerradas
Esquema monosilábico: Compuesto por un movimiento ó una detención, y de tipo combinado, un movimiento con detención o dos detenciones.	Monosílaba
Esquema prurisolábico: Repetición de esquemas monosilábicos dentro de la misma señal.	Además de la monosílaba, existe: 1. Bisílaba; 2. Trisílaba; 3. Tetrasílaba; 4. Polisílaba
Procesos fonológicos: son modificaciones en la estructura segmental, pueden ser: 1. Duplicación; 2. Inserción de segmentos; 3. Reducción de D a T; 4. Elisión de segmentos; e. Asimilaciones	Cambios silábicos de acuerdo a contextos, persona o tiempos verbales. Énfasis, velocidad, tono.
Movimientos de contorno, los cuales implican movimiento en la locación, pueden ser: 1. Lineal; 2. Circular; 3. Curvo; 4. Zigzag; 5. Espiral; 6. Ondulado; 7. Roce	Punto de articulación: lugar donde se hace la obstrucción en la cavidad bucal para producir un sonido determinado. Son los siguientes: 1. Bilabiales; 2. Labiodentales; 3. Interdentales; 4. Dentales; 5. Alveolares; 6. Palatales; 7. Velares; 8. Glotales
Movimientos de no contorno, son cambios en la matriz articulatoria, exceptuando la locación, son movimientos que: 1. Afectan el parámetro CM 2. Afectan el parámetro relación del componente “Ubicación” y del componente “Orientación”	
Principios combinatorios, de movimientos de contorno y no contorno, se dan en mano activa y mano pasiva	
Esquemas básicos de construcción de las señas, se da de forma combinatoria rasgos de la matriz	

articulatoria y la matriz segmental, teniendo como esquemas: 1. señas unimanuales; 2. señas bimanuales simétricas; 3. señas bimanuales alternativas; 4. señas bimanuales asimétricas	
---	--

2. NIVEL MORFOLÓGICO

En la LSC se refiere al estudio de la composición de las señas, siendo el morfema la unidad mínima con significado. De forma equiparable, la morfología en el español, estudia la estructura de las palabras, sus variantes y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que las componen.

LENGUA DE SEÑAS	ESPAÑOL
Cambios significativos: 1. La locación: espacio del “yo” (espacio contiguo a la cara y el pecho) y el espacio del “no-yo” (exterior a la zona del “yo”)	En este nivel se tienen en cuenta los siguientes elementos: - El número: propiedad gramatical característica de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos, los determinantes (incluyendo los cuantificadores) y los verbos. Se presenta en forma singular y en forma plural. - La composición: proceso en el que dos o más palabras forman una palabra compuesta, p. ej: <i>sacapuntas</i> .
Deícticos interrogativos: Por ejemplo: Qué, dónde, cuándo, quién, etc.	Adverbios o pronombres interrogativos
Demostrativos: se usan cuando se establecen en el discurso espacios mentales inmediatos: Espacios de “yo” y espacios del “yo-no”	Demostrativos: unidades que no tiene un significado particular, son instrucciones para la ubicación del objeto o la persona: Ése, allá, aquí, aquel
Verbos con clasificador: son aquellos verbos, que además de dar información del sujeto de la acción, brindan otro tipo de información como: características físicas, tamaño, ubicación, material, etc. Estos verbos se constituyen desde: 1. Configuraciones manuales: éstas a su vez pueden ser de tres tipos: - Entidad como un todo - Objeto manipulado - Superficie 2. Movimientos: se dividen en - Raíz de proceso - Raíz de ubicación - Raíz descriptiva	La flexión verbal se refiere a la morfología del verbo, tiene tres elementos, su significado; la concordancia de número y persona con el sujeto gramatical; la expresión de nociones de modo, tiempo, espacio y aspecto que corresponden al evento. Presentan conjugación regular e irregular, los primeros se caracterizan por el infinitivo ar, er, ir. Por el contrario, los verbos irregulares no se ajustan a esta regla y se sufren modificaciones o mutaciones.
Tres tipos básicos de signos:	

1. Símbolos: no existe una motivación entre el significado y la seña. 2. Íconos: existe una relación motivada entre el significado y la seña. 3. Deícticos: no evocan plenamente un significado particular; sino que son una instrucción para que el interlocutor busque el significado en el ambiente. No tienen un significado predicativo (no informan acerca de acciones, eventos, ni atribuyen cualidades). Los deícticos se dividen en dos: a. Deícticos no demostrativos: no hay modificación morfológica. P. ej: ahora, quien, cómo. b. Deícticos demostrativos: Tienen modificaciones fonológicas para señalar en el espacio coordenadas espaciales relacionadas con entidades ubicadas real o imaginariamente. Dependen del factor pragmático. Estos deícticos se dividen igualmente en dos: índices y pronombres.	Palabras que sirven para indicar otros elementos, en ellos se encuentran pronombres, determinantes y adverbios. Algunos de estos son: 1. La derivación nominal: posibilita derivar sustantivos a partir de verbos, nombres o adjetivos, por ej. <i>Dormitorio</i>, <i>basurero</i>, <i>justicia</i>, respectivamente. Igualmente permite los siguientes derivados: nombres de cualidad, estado y condición; nombres de persona, instrumento y lugar; nombres de conjunto, lugar y tiempo. En todos ellos haciendo uso de sufijos. 2. La derivación adjetival: procede principalmente de sustantivos y verbos, p. ej. Aldea - <i>aldeano</i>. La derivación adverbial: Uso del sufijo <i>mente</i> 3. La derivación verbal: formación de nuevos verbos a partir, principalmente de sustantivos y adjetivos, p. ej: claro-<i>clarificar</i>; botón-<i>abotonar</i>. 4. La derivación apreciativa: uso de sufijos para expresar valoración afectiva, diminutivos y aumentativos que denotan encarecimiento, cercanía, ironía, cortesía, etc., p. ej. <i>Casita</i>, <i>blancuzco</i>. 5. La prefijación: a una palabra ya formada se le antepone un morfema, agregando sentido ya sea, locativo, temporal, aspectual, argumental, cuantificativos, negativos, opositivos, de actitud favorable y adjetivales.
Formas de deícticos demostrativos: • Índices: Es una única seña, pero puede tener diferente significado de acuerdo a la variación de sus componentes formacionales, en segunda y tercera persona, ya sea del singular o del plural, y primera persona del plural. P. ej: “tú”, “a ti”, “ellos”, “ustedes”, “nosotros”. También puede significar espacio o tiempo.	El uso de índices como parte de los gestos paralingüísticos.
- Pronombres: Señalan entidades en el espacio y añaden significado de persona gramatical. Se dividen en seis tipos: • Primera persona singular: en el espacio del yo. Ej.: “yo”, “a mí” • Primera persona plural: Espacio del “no-yo” y finaliza en el área del “yo”: Ej. “Nosotros” • Segunda persona singular: “Tú” • Dual: puede ser “nosotros dos” ó “ellos dos” • Posesivos de primera persona: Ej.: “mío” • Posesivos de personas distintas a la primera: Ej.: “tuyo”, “de ustedes”	- Los pronombres se refieren a la persona gramatical. Se dividen en: a. Pronombres personales tónicos b. Pronombres personales átonos - El género: es una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres que incide en la concordancia de los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos o los participios.

• Enfático: Enfatiza que lo predicado acerca de una persona está relacionado de modo particular con ella. - El género: Inicialmente se marca con CM (alfabeto dactilológico marcando “o” en caso de género masculino y “a” femenino); luego se hace uso de entidades en el espacio para dar cuenta de quien se habla en el discurso.	
	Otras unidades morfológicas a. El artículo; b. Los cuantificadores; c. Relativo, interrogativo y exclamativo; d. Las preposiciones; e. El adverbio; f. La conjunción; g. La interjección; h. El complemento directo: transitividad e intransitividad; i. El complemento indirecto; j. El complemento de régimen proposicional; k. El atributo; l. Los adjuntos m. Las funciones informativas

3. NIVEL SINTÁCTICO

Hace alusión a la manera en que las señas o las palabras, se ordenan en el discurso para significar. Se presentan las siguientes unidades sintácticas: frase, oración y tópico.

LENGUA DE SEÑAS	ESPAÑOL
La frase: Secuencia de dos o más señas, una de ellas aporta la información más importante y la(s) otra(s) son modificadoras o extensiones del sentido de la primera. Dos tipos de frase: 1. Frases nominales: siempre se encuentra un nombre y la(s) otra(s) seña(s) califican o determinan el nombre. 2. Frases verbales: aparición de un verbo principal y las demás señas son verbos auxiliares	La frase carece de núcleo verbal, siendo constituida con palabras de índole nominal.
La oración: Unidad de intención. Son unidades fundamentales en la sintaxis. Características: comentario acerca de alguien o algo (sujeto) y presencia de verbos que califican al sujeto (predicado). El orden relativo es: sujeto-verbo-objeto Tendencia a distribuirse con bastante libertad estos elementos de la oración.	La oración cumple con las siguientes características: se comenta algo acerca de alguien o algo (sujeto); se encuentra lo que se dice del sujeto (predicado); además tiene características melódicas. De acuerdo a lo que se quiere decir, se divide en: activa, pasiva, impersonal y media.
El tópico-comentario: Estructura sintáctica compleja, tiene un ordenamiento distinto al de la oración, incluyendo esta última como una de sus partes. Su estructura es la siguiente: <u>modificador</u> <u>núcleo</u> <u>sujeto</u> <u>predicado</u>	Clasificación de las oraciones de acuerdo a tres criterios: 1. La modalidad o la actitud del hablante (construcciones imperativas, interrogativas y exclamativas) 2. La naturaleza del predicado o del verbo con que se construyen. 3. Dependencia o independencia sintáctica de las oraciones, conteniendo

tópico	comentario (oración)	categorías que complementan o modifican la oración principal. En éstas se encuentran las oraciones subordinadas; las construcciones comparativas, superlativas y consecutivas; construcciones causales, finales e ilativas y; construcciones condicionales y concesivas.
--------	----------------------	--

4. NIVEL PRAGMÁTICO

En la pragmática se estudia los actos de habla en relación con el conocimiento del mundo y las circunstancias de la comunicación.

LENGUA DE SEÑAS	ESPAÑOL
La información nominal es la información relativa a entidades, ya sea, personas, animales, cosas, conceptos. De acuerdo a los espacios mentales se brinda información al discurso en cuanto a espacios y tiempos ocupados por los personajes, aportando a cambios morfológicos y marcas gramaticales. Se hace uso de la referencia como una operación de introducción y reintroducción de la información nominal en el discurso. Utilizando estrategias como cambios en la posición de los articuladores manuales y variaciones en la postura corporal.	Uso de pronombres para referenciar el nombre sin tenerlo que repetir varias veces en el discurso.
Roles semánticos: Son los modos en que las estrategias de introducción y reintroducción de la información nominal establece una relación natural y precisa entre nombres y verbos. Se clasifican en seis: 1. El Agente; 2. El Tema; 3. El Experienciador; 4. El Destinatario; 5. El Instrumento; 6. La Locación	Los roles semánticos se clasifican en: 1. Agente; 2. Causante; 3. Causa; 4. Instrumento; 5. Tema afectado; 6. Tema desplazado
Estrategias para marcar los roles semánticos: 1. Conocimiento del mundo o lógica natural 2. Configuraciones manuales clasificadoras 3. Orden de la aparición de las señas 4. Dirección espacial de las señas demostrativas	La marcación de los roles semánticos se definen a través de las siguientes estrategias: 1. Conocimiento del mundo 2. Distintas formas del pronombre 3. Cambio en la forma de las palabras. P. ej. Número, persona. 4. Uso de preposiciones

Tabla 2: Comparación entre el español y la lengua de señas

OPERACIONALIZACIÓN -VARIABLE INDEPENDIENTE-

Nombre de la Estrategia: Desarrollo de la escritura en personas sordas desde el enfoque basado en tareas del ELE.		
Tarea 1: Exponer en forma escrita sobre un jugador de los que participarán en el Mundial de Fútbol Brasil 2014. Tarea 2: Crear un diccionario de emociones y cualidades de personas a través del Facebook		
Contexto: 17 estudiantes grado sexto con pérdida auditiva, usuarios de la LSC. Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.		Tiempo: Dos períodos académicos, 20 semanas, con intensidad semanal de cuatro horas de clase, cada una de 55 minutos.
Competencias: • Usa sustantivos en la oración escrita. • Identifica y usa adjetivos en las oraciones escritas para indicar cualidades y estados de ánimo de personas. • Identifica y usa adjetivos en las oraciones escritas para indicar nacionalidad de personas. • Identifica y escribe adjetivos para nombrar los colores de algunos objetos. • Diferencia y escribe pronombres en las oraciones escritas. • Diferencia y escribe el verbo ser y estar en las oraciones escritas.		Sustentación teórica: Enfoque basado en tareas en el marco del Español como Lengua Extranjera (ELE), sustentado desde una postura constructivista.
TEMA: ESTRUCTURA GRAMATICAL DE LA ORACION		
CONTENIDOS CONCEPTUALES (SABER)	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES (SABER HACER)	CONTENIDOS ACTITUDINALES (SABER SER)
• El sujeto y predicado • Los pronombres • Los adjetivos: estados de ánimo, cualidades • El verbo: ser y estar • El adverbio: de lugar	• Interpretar historietas. • Describir: personas, objetos, lugares, momentos del día. • Relacionar emoticones con expresiones de ánimo. • Crear diccionario de emociones. • Usar el verbo ser y estar. • Relacionar acciones con los momentos del día. • Utilizar herramientas tecnológicas.	• Reconocer las características de las personas como sujetos únicos e individuales. • Comprender los sentimientos de las personas • Manifestar emociones.
MOMENTOS		
APERTURA	DESARROLLO	CIERRE
• Construcción participativa de las tareas. • Exploración de saberes previos	• Momento de Análisis inductivo: • Actividades de contraste y comparación de los saberes previos con los conceptos a aprender. • Situaciones de interacción	• Actividades de interacción comunicativa (output lingüístico) con producción libre y controlada. • Producción de la tarea

	comunicativa (input lingüístico) que implican la comprensión de un texto e identificación de estructuras gramaticales. • Momento de concepto lingüístico: • Explicación de la temática desde los niveles fonético, morfológico, sintáctico y pragmático. • Comparación de la temática con elementos de la LSC.	final.
ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
• Completar y rellenar con partes de la oración faltantes. • Realización de Juego “Quién quiere ser millonario”. • Mapa interactivo con nombre de los países. • Escritura de números a través del peso y la talla de los estudiantes y los jugadores del Mundial de Fútbol 2014. • Juego de preguntas y respuestas con los caramelos del Mundial. • Creación de lotería de colores. • Creación del diccionario de descripción de personas y de emociones a través del Facebook. • Juego de relaciones, comparaciones. • Descripción de cualidades personales con base en láminas y fotos de personas. • Identificación y escritura de emociones en el grupo creado en la red social.	• Visuales: video beam, videos, imágenes. • Impresos: álbum, fotos talleres, etiquetas • Tecnológicos: Redes sociales, portátiles.	• Técnica de observación: registro anecdótico • Pruebas escritas en papel y haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación

Tabla 3: Variable independiente

7. DISEÑO METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación y los objetivos planteados, el proceso investigativo adoptado es el mixto estructurándose en dos fases. La primera se realizó bajo un enfoque cualitativo exploratorio y el tipo de investigación acogido es desde la teoría fundamentada. La segunda fase se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo y el tipo de investigación fue el empírico-analítico. A continuación, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación que se desarrollaron en cada fase.

FASE	TIPO INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	ESTRATEGIA RECOLECCIÓN DATOS	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS
FASE I	CUALITATIVA	Develar los sentidos que tiene para las personas sordas la enseñanza del español.	Indagar los sentidos que tiene el aprendizaje del español en niños, niñas, adolescentes, adultos sordos y familias. Identificar los conceptos fundamentales que develan los sentidos acerca del aprendizaje del español para las personas sordas	Grupos focales	Teoría Fundamentada
FASE II	CUANTITATIVA	Cualificar los procesos escriturales en los niños, niñas y jóvenes sordos, a través de una estrategia didáctica fundamentada en la enseñanza del español como lengua extranjera.	Evaluar el nivel de desarrollo de la escritura de los estudiantes antes de la aplicación de la estrategia didáctica y después de la aplicación de la estrategia.	Prueba de escritura pretest	Empírico – analítico
			Estructurar y aplicar una estrategia didáctica fundamentada en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.	Observación directa	Empírico – analítico
			Establecer la efectividad de la estrategia en el desarrollo de los procesos escriturales de las personas sordas en la enseñanza del español como lengua extranjera.	Prueba posttest	Empírico – analítico

Tabla 4: Diseño metodológico general

Fase I: Comprensión de los sentidos que tiene para las personas sordas la enseñanza del español

La primera fase de la investigación, posibilitó que emergieran actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y expectativas de los participantes frente al español, ya sea desde lo oral o escrito, buscando comprender los sentidos que las personas sordas le han dado y le dan al español en los diferentes contextos que pudieran surgir: familiar, educativo, social, entre otros.

El enfoque que transversalizó este propósito es el cualitativo exploratorio, eligiendo un tipo de investigación basada en los postulados de la Teoría Fundamentada de Strauss (2002), desde la cual emergieron las codificaciones de análisis que permitieron conocer los significados del español para las personas sordas, en los procesos de enseñanza/aprendizaje desde sus historias de vida.

Unidad de trabajo:

La investigación se llevó a cabo en dos ciudades de Colombia, a continuación se realizará una descripción de los grupos por cada ciudad:

En la ciudad de Cali, se realizaron dos grupos focales, en el primero participaron cinco (5) estudiantes sordos adolescentes de la Institución Educativa José María Carbonell, con edades entre los 16 y 23 años, cursando los grados 7° a 11°, todos usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC) y de estos, dos oralizados con restos auditivos. Como parte del

grupo de familias, participaron seis (6) personas, de las cuales tres eran madres, una hermana, una tía y una prima, todas oyentes.

En Medellín, se realizaron cuatro grupos focales, el primero con siete (7) estudiantes de tercero de primaria, entre los 10 y 17 años de edad, todos usuarios de LSC. El segundo grupo conformado por estudiantes del grado noveno con edades entre los 15 y 23 años. El tercer grupo focal, estuvo conformado por once (11) participantes sordos adultos que actualmente se desempeñan como modelos de Lengua y Cultura. El grupo focal de familia, lo conformaron ocho (8) personas, seis madres y dos abuelas. Todos los participantes hacen parte de la comunidad educativa de la Institución Francisco Luis Hernández Betancur.

Técnicas y métodos de recolección de la información:

La información se recolectó a través de grupos focales, aplicándose a partir de un conjunto de preguntas diseñadas para cuatro tipos de poblaciones, conformadas por personas sordas exceptuando las familias: niños y niñas de básica primaria, jóvenes de ambos sexos cursando el bachillerato, familiares y adultos que ya han finalizado su proceso de educación básica y media. La guía para la realización de los grupos focales puede verse en el Anexo 1.

Procedimiento:

A partir de la transcripción de las expresiones de los miembros de los grupos focales, se procedió a realizar la codificación abierta, axial y selectiva; del análisis se develó la categoría, que permitió identificar los sentidos otorgados por parte de las personas sordas y

las familias hacia el español y la experiencia que han tenido con el mismo en los diferentes contextos.

Codificación abierta

Inicialmente se realizó un microanálisis por cada intervención de los participantes, con el fin de etiquetar los fenómenos encontrados. Posteriormente, en la codificación abierta se identificaron los primeros conceptos que emergieron a partir de poner en descubierto los pensamientos y significados de las personas sordas y sus familias hacia el español escrito, a continuación los conceptos que se lograron develar:

- **Expectativa:** Expresiones que denotaron posibilidad y esperanza para lograr la habilidad lingüística. Estas expectativas se nombran desde el deseo de equiparar opciones de vida, al encontrar en el desarrollo de la escritura, una igualdad de condiciones con el oyente. Expresándose en diferentes esferas, tales como: **social**, evidentes en expresiones como: *"Se les abre la visión porque tiene más oportunidades en la vida"* y *"rompen fronteras"*; de tipo **afectivo**: *"Les permitiría conseguir compañía, no ser tan solo y aislado"*; ventajas a nivel **laboral**: *"Ya los pueden recibir más fácilmente en los trabajos"* y de tipo **académico**: *"cuando nos colocan tareas no sé lo que dice ahí y le tengo que mostrar a mi mamá, pero si supiéramos leer sabríamos qué hacer"*.

- **Frustración:** Expresiones inundadas de frustración y dolor, por las implicaciones que tiene el no compartir la misma lengua con la mayoría de las personas de su contexto. Cabe mencionar en sus análisis la reiterada comparación

con las personas oyentes, como forma de reclamación de igualdad de oportunidades, de acuerdo a la opinión de un joven: *"los oyentes tienen muy buen conocimiento del español y para nosotros es muy difícil hablarlo, cuando nosotros lo escribimos también es muy complicado porque puede que no nos entienda, pero existe la motivación de que podemos comunicarnos con ellos y podemos ser iguales a ellos"*. Esta comparación es percibida para algunos como desesperanzadora.

El desarrollo de la escritura y los logros alcanzados por la mayoría de la población sorda, que en gran número de casos hace que el español contenga una alta carga emocional, con tintes de frustración, incapacidad, angustia y fracasos, y que a su vez llevan a desigualdades y exclusiones. Un joven lo nombra: *"escribir tal cual lo que yo quiero decir es difícil. A veces no se logra"*, mientras que un familiar lo observa desde un ángulo social *"la sociedad es muy dura con las personas sordas, el mundo está hecho para los oyentes"*.

- **Enseñanza:** En el debatir de los grupos, es frecuente la referencia al recorrido histórico que hacen de las estrategias utilizadas con la población sorda para el aprendizaje del español, que van desde el oralismo, el bilingüismo y la logogenia, éste último utilizado con mayor ahínco en la ciudad de Medellín. Se hace notoria actualmente la primacía de la tendencia del bilingüismo, al reconocer la primera lengua como la LSC y el español escrito como segunda lengua, de acuerdo a los actuales parámetros del Ministerio de Educación Nacional; sin embargo para gran parte de las familias, se continúa viendo a la persona sorda desde la tendencia oralista, con el deseo permanente de poder escuchar a sus hijos hablar y lograr ser

escuchados por ellos. De esta forma lo relata una madre: *"yo no soy capaz de no hablarle. Todavía no se prácticamente nada de señas y lo poquito que sé, se los hago y se los hago mal o yo tampoco sé hacerle las señas y no hablar"* .

Por otra parte, se observa de forma particular las fuertes críticas que realizan algunos sordos frente a las estrategias utilizadas en la escuela y demandan su función de enseñanza ante una habilidad a desarrollar, que permitiría dar paso a satisfacer necesidades básicas e incrementar oportunidades. En estas críticas se retoma nuevamente las estrategias que históricamente se han utilizado.

- **Habilidades:** El español es percibido tanto como una lengua que permite entender lo que está afuera, como la posibilidad de ser introyectado y expresar las propias ideas a través de éste. En palabras de un joven sordo: *"la escritura me permite contar mis opiniones, lo que yo creo, mis ideas, expresar mis opiniones, mis análisis de las cosas, las ideas de diferentes formas y de diferentes formas y a distintas personas, por ejemplo a la familia"*.

A pesar del uso de las diferentes estrategias de enseñanza, el logro en el desarrollo de la escritura, es percibido como un proceso que requiere gran esfuerzo, dedicación y práctica, además de que ha implicado y que implica actualmente dificultades para la población, tales como la comprensión, la abstracción, el uso de conectores, *"coherencia entre las palabras, los artículos, el género"*, que en general se reflejan en las dificultades en el uso pragmático y sintáctico de la lengua.

- **Demandas:** A pesar de ser reconocida la importancia de aprender el español en la población sorda y sus familias, como requisito ante las demandas del contexto, se hace notorio cómo este factor comienza a tener mayor importancia en la edad adulta o en las familias. Así lo nombra un familiar: *(la madre le dice) "tenés que aprender a leer y a escribir que tú no te vas a ir para una universidad o para una oficina sin aprender a escribir bien"*. Mientras que para los niños, niñas y adolescentes, es visto más como una necesidad para satisfacer demandas futuras, que implica en muchos de los casos baja motivación en el aprendizaje del español. Para los adultos y las familias, no es un secreto que este reconocimiento es pobre en la básica primaria y media, de esta forma insisten en la necesaria motivación desde los primeros años de edad.

En el momento de indagar sobre las ventajas que tendría aprender el español, son las familias y los adultos los más insistentes en resaltar la satisfacción a los requerimientos en el ámbito laboral y académico. Con respuestas como: *"La sociedad le abriría más puertas"; "los sordos estamos acostumbrados, por ejemplo, nos graduamos de la universidad y ya profesionales muy contentos por ello, pero cuando me enfrento a la sociedad qué, mis procesos de comunicación con los otros que no son usuarios de la LS qué?, la parte escrita qué? Tenemos que estar capacitados para leer textos y acostumbrarnos a que hay que leer y escribir"*.

Sin embargo, continúa primando la demanda del contexto para el desarrollo de la habilidad en los procesos de lectura y escritura, que emergen de los sectores educativo, social, familiar, laboral y de las nuevas tecnologías. El uso de estas

últimas ha trascendido barreras y cada vez llega a más población, es así como la comunidad sorda ha encontrado en estas herramientas mayor acercamiento al español escrito, pero a la vez se ha convertido en un requisito cada vez mayor que la sociedad les realiza para ser más hábiles en esta forma de comunicación.

- **Proyecto de Vida:** De acuerdo a todas estas demandas, cada persona va planteando las posibilidades que se tiene para satisfacerlas, construyendo así proyectos de vida, alimentado de los sueños y de las realidades de su contexto. De acuerdo a un joven sordo: *"...para tener un español adecuado sabemos que tenemos que practicarlo mucho porque reconocemos que lo necesitamos para diferentes ámbitos de la vida, por ejemplo en el trabajo, si queremos entrar a una universidad vamos a tener que enfrentarnos a textos y ahí es donde vamos a recordar todo lo que hemos estudiado"*.

Codificación Axial

Con el fin de ir agrupando los datos que emergieron durante la codificación abierta, se inició con la codificación axial; en ésta empezamos a preguntarnos de qué manera los conceptos expectativa, frustración, enseñanza, habilidades, demandas y proyecto de vida, se articulaban y vinculaban para poder dar nacimiento a la categoría y subcategorías de acuerdo a sus propiedades y dimensiones.

Las subcategorías que se identificaron en el análisis conceptual de las necesidades de las personas sordas frente al acceso al español y la manera como ha sido enseñado son las siguientes: 1. Necesidad del español desde el código escrito para las personas sordas, 2.

Desarrollo de habilidades del español escrito para las personas sordas y 3. Estrategias para la enseñanza del español para la población sorda.

Codificación Selectiva

La categoría emergente posterior a la conceptualización y clasificación de los datos fue: “El acceso al español en las personas sordas: una brecha entre la necesidad y el desarrollo de habilidades en el código escrito”, lo que llevó a la construcción de sentido, logrando develar lo que sienten y piensan las personas sordas acerca del aprendizaje del español.

Fase II: Estrategia didáctica para la enseñanza del Español como Lengua

Extranjera

La fase dos del proceso investigativo fue de tipo empírico – analítico, en el cual se buscó establecer la efectividad de la estrategia didáctica para la enseñanza del ELE en la población sorda.

Hipótesis nula:

Las personas sordas no presentan avances en la habilidad del código escrito luego de la implementación de la estrategia didáctica para la enseñanza del ELE.

Hipótesis alterna:

Las personas sordas presentan avances en la habilidad del código escrito luego de la implementación de la estrategia didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Procedimiento:

Para la aplicación de la prueba se contó con un grupo experimental y un grupo control, a quienes se les aplicó el pretest. Con el grupo experimental se implementó la estrategia didáctica para la enseñanza del ELE; por el contrario, el grupo control continuó con la estrategia que se venía utilizando en la Institución Educativa. Luego de dos períodos académicos se aplicó el postest al grupo experimental y grupo control, para establecer la efectividad de la estrategia didáctica.

El análisis se realizó a partir de los resultados de los pretest y postest, inicialmente en forma de intragrupos y luego en intergrupos, de acuerdo a la variable dependiente: proceso de construcción de la lengua escrita.

Análisis intragrupos: Realizado entre el grupo experimental en las pruebas aplicadas del pretest y el postest. Y entre el grupo control en cada una de las pruebas aplicadas del pretest y el postest.

Grupo	Pretest	Intervención	Postest
Experimental	E*	SI ↔	E**
Control	C*	NO ↔	C**

Tabla 5: Análisis intragrupos

Análisis intergrupos: Realizado entre el grupo experimental con el grupo control, en cada uno de los momentos de aplicación de las pruebas: pretest y postest.

Grupo	Pretest	Intervención	Postest
Experimental	E*	SI	E**
Control	C*	NO	C**

Tabla 6: Análisis intergrupos

Unidad de análisis:

La investigación se realizó en dos ciudades de Colombia: Cali y Medellín.

En Cali, se desarrolló en la **Institución Educativa José María Carbonell**, de carácter oficial y naturaleza mixta, la cual ofrece servicios educativos a nivel de la básica primaria, media y técnica. Cuenta con 2.100 estudiantes, de los cuales 35 se encuentran reportados en SIMAT con pérdida auditiva. El equipo de apoyo lo conforman una maestra de apoyo, siete intérpretes y dos modelos de lengua y cultura. La Institución está localizada en la comuna 10, sector intermedio del sur-orienté de la ciudad, conformada actualmente por dieciocho barrios. A partir del año 2002 amplió la cobertura educativa, brindando la posibilidad a estudiantes sordos en la jornada de la tarde, provenientes de diversos barrios populares de las comunas de la ciudad. Las familias están clasificadas en términos generales, en el estrato socioeconómico 3, compuesto por profesionales, empleados y pequeños comerciantes.

La IE, es pionera a nivel nacional en la implementación del proceso de integración escolar a la básica secundaria y media técnica de estudiantes sordos. Para ello ha establecido relaciones institucionales con organismos estatales como el MEN, la Secretaría de Educación Municipal, la Asociación de Sordos del Valle ASORVAL y el Instituto Nacional para Sordos INSOR, además de los estamentos institucionales del gobierno escolar.

En la ciudad de Medellín, se llevó a cabo en la **Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur**, de carácter oficial y naturaleza mixta, la cual ofrece servicios educativos en los niveles de educación básica y media académica, constituyéndose en la primera institución de sordos del país fundada en 1923. Está ubicada en la comuna 4, zona nororiental de la ciudad de Medellín; sin embargo los estudiantes provienen de las

diferentes comunas, principalmente con estratos socioeconómicos 2 y 3. En términos generales la comunidad educativa es heterogénea debido a que proviene de diversos contextos socioculturales, tanto de la ciudad de Medellín como del área Metropolitana.

Para el año 2014 estaban matriculados 911 estudiantes, de los cuales 226 tienen alguna pérdida auditiva. La Institución cuenta con 44 docentes, 10 modelos de lengua y cultura, 11 intérpretes de LSC, equipo interdisciplinario conformado por fonoaudióloga, psicóloga y dos maestras de apoyo. La IE establece relación con la población usuaria, sus familias, docentes, otras instituciones educativas, estamentos comunitarios y las ONG, Igualmente tiene vínculos con INSOR, FENASCOL, SEM, ASANSO, entre otros organismos.

Para la enseñanza del español, desde el PEI y las prácticas educativas, se encuentran orientadas desde el bilingüismo, teniendo específicamente en las clases de español, además del maestro, el apoyo de intérprete y modelo de lengua y cultura, utilizando la LSC como mediación comunicativa y enfatizando en la enseñanza del español escrito.

Unidad de trabajo:

Grupo experimental: Cinco (5) estudiantes de 6° de bachillerato; tres (3) mujeres y dos (2) hombres, con edades que oscilan entre los 13 y los 19 años. La aplicación de la estrategia didáctica no se limitó a los participantes de la muestra, sino que se realizó en contexto de aula, obteniendo un total de diecisiete (17) alumnos sordos beneficiados de dicha estrategia.

Grupo control: Conformado por tres (3) estudiantes hombres de grado 7° de bachillerato, con edades que oscilan entre los 12 y los 16 años. Participan en el desarrollo de las clases de todas las asignaturas integrados con oyentes, exceptuando la de español, en la cual asisten con otros alumnos sordos del aula multigradual.

Instrumentos de evaluación:

Los instrumentos para la evaluación de la escritura fueron retomados de Patiño, Ramos y Soto (1995), con la finalidad de identificar las convenciones periféricas, el sistema alfabético y las partes de la oración en las producciones de los participantes. La misma prueba se presentó de dos formas: oral y con apoyo visual/LSC, la primera siendo el instrumento original y la segunda, realizada con apoyo visual/LSC, de esta forma fue adaptada atendiendo a la barrera comunicativa de los estudiantes.

La prueba pretest (ver anexo 2) se aplicó al grupo experimental y grupo control antes de la implementación de la estrategia didáctica. Y la prueba postets (ver anexo 3) se aplicó al grupo experimental y grupo control después de la implementación de la estrategia didáctica, la cual tuvo una duración de dos períodos académicos que se traducen en cinco meses escolares.

El pretest y postest evaluaron tres procesos de la lengua escrita:

- El dictado de palabras (prueba oral) y el estímulo de imágenes (prueba con apoyo visual/LSC), como lo plantean Patiño, Ramos y Soto “está compuesto por siete sustantivos, todos de un mismo campo semántico, cuyas estructuras van de una

sílaba a cuatro y son de distinto tipo: directa, inversa, diptongo, compleja, grupo consonántico” (1995, p. 72), estos sustantivos se complejizan en el posttest. Uno de los sustantivos fue modificado al no ser de uso común por el contexto.

- El dictado de enunciados (prueba oral) y enunciado en LSC (prueba visual), de acuerdo a Patiño, Ramos y Soto está “compuesto por oraciones simples que aumentan gradualmente su complejidad, en cuanto a ortografía y estructura sintáctica” (1995, p. 72).
- Escritura espontánea indicando de forma oral (prueba oral) o en LSC (prueba visual), según los planteamientos de Patiño, Ramos y Soto “se utiliza para identificar la apropiación que se ha hecho de la escritura y la autonomía con que los sujetos la asumen, por ello se propone un tema para que ellos la desarrollen por escrito” (1995, p. 73).

Las aplicaciones de las pruebas aportan además los datos necesarios para la evaluación de las convenciones periféricas de la escritura: alineación, direccionalidad, repertorio, tipo de grafía y tipo de letra.

La valoración utilizada para los procesos de la construcción de la lengua escrita fueron las siguientes:

VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA				
Convenciones Periféricas	Alineación		Si – no	
	Direccionalidad		Si – no	
	Tipo de Letra	Cursiva	Si – no	
		Script	Si – no	
	Tipo de Grafismo	Seudolettra	Si – no	
		Letra Convencional	Si – no	
	Repertorio	Insuficiente	Cantidad	
		Reducido	Cantidad	
Amplio		Cantidad		
Sistema Alfabético	Diferenciación entre Dibujo y Escritura	No hay significado de escritura		Alcanzado No alcanzado En proceso
		Grafismos primitivos, Unigrafía sin control de cantidad	Representaciones Gráficas Primitivas	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Inserción de escritura en el dibujo	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Escritura Fuera del Dibujo	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Escritura Unigráfica	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Escritura sin control de cantidad	Alcanzado No alcanzado En proceso
	Búsqueda de diferencias entre escrituras	Escrituras fijas		Alcanzado No alcanzado En proceso
		Escrituras diferenciadas	Repertorio fijo y cantidad variable	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Cantidad constante y repertorio fijo parcial	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Cantidad variable y repertorio fijo parcial	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Cantidad constante y repertorio variable	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Cantidad y repertorio variable	Alcanzado No alcanzado En proceso
		Escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final		Alcanzado No alcanzado En proceso

	Fonetización de la escritura	Escrituras silábicas	Escritura silábica inicial	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Escritura silábica con marcada exigencia de cantidad	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Escritura silábica estricta	Alcanzado No alcanzado En proceso
		Escrituras silábico alfabética	Sin predominio de valor sonoro convencional	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Con predominio de valor sonoro convencional	Alcanzado No alcanzado En proceso
		Escritura alfabética	Sin predominio de valor sonoro convencional	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Con fallos en la utilización del valor sonoro convencional	Alcanzado No alcanzado En proceso
			Con valor sonoro convencional	Alcanzado No alcanzado En proceso
Partes de la oración	Periodo I	Las letras no son consideradas como objetos simbólicos		Alcanzado No alcanzado En proceso
	Periodo II	Solos los sustantivos están presentes		Alcanzado No alcanzado En proceso
		Imposibilidad de correspondencia		Alcanzado No alcanzado En proceso
		Identificación de las partes con el todo		Alcanzado No alcanzado En proceso
	Periodo III	Los sustantivos están representados con ubicación exacta		Alcanzado No alcanzado En proceso
		Ubican todas las partes del enunciado menos los artículos y preposiciones		Alcanzado No alcanzado En proceso
		Correspondencia oral y escrita		Alcanzado No alcanzado En proceso
		Separación de palabras en la oración		Alcanzado No alcanzado En proceso

Tabla 7: Valoración de los procesos de construcción de la lengua escrita

8. HALLAZGOS

8.1 Fase I: Construcción de sentido:

La brecha existente entre la necesidad de dominar los códigos del español y las posibilidades reales para desarrollar estas habilidades por parte de las personas sordas

La teoría surgida del análisis del proceso de investigación en esta primera fase, da origen a la categoría que hace referencia a la brecha existente entre la necesidad de dominar los códigos del español y las posibilidades reales del desarrollo de estas habilidades por parte de las personas sordas. Esta brecha, surge a partir de develar los sentidos que para la población sorda tiene el aprendizaje del español, tanto en su forma oral como escrita, logrando identificar en las narrativas de los participantes la necesidad de desarrollar el español escrito, como segunda lengua, al ser una alternativa para lograr su inclusión a los diferentes contextos donde interactúa: educativo, laboral, social entre otros, como también la búsqueda de nuevas estrategias que permitan cualificar dicho aprendizaje. Tal como lo expresa el estudiante 14, cuando se plantea la importancia de acceder al español: *"porque así podemos aprender de diferentes cosas, podemos tener un entendimiento más claro (...) porque sabemos que va a ser una herramienta muy útil para el futuro. Necesitamos que sea muy claro para poder entenderlo mejor, entendemos que es una segunda lengua"*.

La tensión gira en torno a expectativas, frustraciones, enseñanzas, habilidades, demandas y proyecto de vida, conceptos que emergen y se entrecruzan en cada una de las narraciones de las personas sordas, generando significados y significantes implicados en los

diferentes contextos en que está inmersa la población sorda. En estas narraciones, se denota gran carga de sentimientos, emociones, pensamientos y significados hacia el aprendizaje del español, que se van abriendo camino durante las diferentes etapas que transcurren: la niñez, adolescencia, juventud y adultez, en las cuales poco a poco se va vislumbrando un panorama que contrasta con las posibilidades de ir adquiriendo mayores habilidades en el español escrito.

El hecho de que las personas sordas no sean altamente competentes en el uso de la lengua escrita, como señalan en sus investigaciones Massone, Bucaglia y Bogado (2009), Torres (2007) y Gutiérrez (2012), genera diferentes consecuencias, las cuales van tomando sentido si se revisa la particularidad de la historia; sus procesos de inclusión, han sido marcados por las diferentes corrientes que desde los oyentes se han creado para dar respuestas a sus necesidades, esto ha conllevado a que se creen expectativas, tanto de los sordos, como desde los oyentes y de esta manera la tensión impacta diferentes campos de desarrollo de las personas sordas.

Con base en la tensión planteada anteriormente, tres subcategorías surgieron en el análisis de los datos, que en conjunto permiten plantear la descripción de la brecha existente entre la necesidad y el desarrollo de habilidades escriturales, apostándole a la comprensión de los sentires que la población sorda tiene referente al uso del español, éstas fueron: 1) El español escrito: un requerimiento para la inclusión de las personas sordas, 2) El desarrollo del Español en los sordos: una apuesta desde la lógica de los oyentes y 3) La enseñanza del español en las personas sordas: un asunto sin resolver.

La tensión ocasionada entre los requerimientos de los contextos y la complejidad para desarrollar la habilidad escrita, indican el camino que empieza a entretorse para dar paso al reconocimiento de la necesidad de apropiarse del español. Esta necesidad para expresar lo que se piensa, se siente y así poder conocer el mundo por medio de la lectura y la escritura, permite evidenciar de manera significativa, como para la población sorda el aprendizaje del español se convierte en un requisito ineludible.

Al momento de nombrar las consecuencias surgidas a partir de la baja competencia, es donde la imposibilidad de comunicarse cobra mayor relevancia. En este sentido, no basta con ser usuarios competentes de la LS, pues ésta no sule todas las necesidades que diariamente se requieren al interactuar en comunidades que están integradas mayoritariamente por personas oyentes, y que en consecuencia son usuarias del español. Así lo manifiesta la participante 43: *“en general cuando vamos a las citas médicas es muy preocupante porque no sabemos cómo comunicarnos con los profesionales que nos atienden, a veces en la comunicación escrita es muy difícil esa comunicación”*.

En este sentido, la imposibilidad de comunicarse de forma escrita con los oyentes, trasciende a escenarios vitales, como es la salud, así mismo lleva a diferentes planos y contextos, como son el académico, laboral y social. La población sorda no expresa como solución el hecho de que los oyentes aprendan y se comience una comunicación por medio de LSC; por el contrario, plantean que la solución se encuentra en que ellos aprendan el español escrito y puedan comunicarse a través de éste, no sólo con los oyentes sino también entre las mismas personas sordas. De esta forma lo nombra el joven participante 2: *“el*

español escrito es para nosotros los sordos la forma de comunicarnos con los oyentes, es una estrategia, una forma de comunicarnos”.

Este punto resulta fundamental cuando se aborda otro concepto en la construcción de sentido, como es la necesidad de cualificar las habilidades del español escrito, relacionado con la re-interpretación del sordo permitiendo una reflexión en la cual, él se re-signifique y promueva su autonomía en los contextos en los que interactúa. Así lo manifiesta el participante 44: *“uno dice que no es capaz de hacerlo solo, entonces requerimos el acompañamiento, requerimos la dependencia porque no sabemos qué es leer y escribir, porque siempre tenemos el intérprete que nos da toda la información, yo pienso que ese es el problema”.*

Sin embargo, continúa primando la demanda del entorno para el desarrollo de la habilidad en los procesos de lectura y escritura, que emergen de los sectores educativo, social, familiar, laboral y de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación. El uso de estas últimas ha trascendido barreras y cada vez llega a más población, es así como la comunidad sorda ha encontrado en estas herramientas un mayor acercamiento al español escrito, lo cual se ha convertido en un requisito que la sociedad les exige para ser más hábiles en esta forma de comunicación. Así lo manifiesta la participante 42: *“hace muchos años no existía el computador, los blackberry y los táctiles, nuestra comunicación era netamente en LS, ahora que la tecnología ha llegado, con mensajes de texto, el internet, todo esto, claro, nos vemos obligados a aprender el español, a preguntar, venga cómo hacemos esto, cómo escribimos esto”.*

A pesar de ser reconocida la importancia de aprender el español como demanda del contexto, se hace notorio cómo este factor comienza a tener mayor relevancia en la edad adulta, gracias a la reflexión e identificación de sus propias experiencias en los diferentes ciclos vitales. Contrario a esto, para los niños, niñas y adolescentes, es una necesidad para satisfacer demandas futuras, que implica en muchos de los casos, baja motivación en el aprendizaje del español. Así lo narra el participante 3: *“cuando empezamos el bachillerato, el aprendizaje del español nos sirve, porque es una competencia que nos sirve para la universidad”*.

Los bajos niveles de motivación del aprendizaje del español en la infancia, comparado con estudiantes de bachillerato y con los adultos, guardan relación con el poco valor funcional que tiene para los niños y niñas, en la medida en que su importancia está proyectada en el futuro para ser aplicado en la educación superior o en la etapa laboral, motivo por el cual se refleja una marcada tendencia a ser postergado. Aún en la adolescencia, la motivación para este aprendizaje estriba en la puesta en práctica en un momento posterior. Otro factor se debe a la no comprensión, tanto de la lengua oral como la escrita, por su complejidad que demanda gran esfuerzo y dedicación. Al respecto, el participante 13 (adolescente) plantea: *“desde niños nos han enseñado lo más fácil y ya a estas alturas hemos aprendido, pero desde pequeños hemos visto que hay un desinterés y cuando llegamos a un nivel más avanzado ya va a ser más difícil”*.

Este interés de aprendizaje para satisfacer demandas futuras, es manifestado por la niña participante 31: *“ella (profesora) nos dice que es muy importante saber español para cuando estemos grandes y cuando entremos a la universidad, porque crecemos y no*

aprendemos el español no vamos a tener varias oportunidades”. De acuerdo a esta intervención, no sólo la necesidad puesta en el futuro es percibida por las personas sordas, sino también por los oyentes y aún por los docentes, prescindiendo del valor funcional para suplir necesidades comunicativas desde la infancia.

El desarrollo del español en los sordos: una apuesta desde la lógica de los oyentes

La enseñanza del español se ha fundamentado en dos paradigmas que históricamente han permeado la forma de comunicación de la población sorda. El primero, hace referencia al oralismo desde la tendencia clínico-terapéutica, el cual continúa siendo esencial para los núcleos familiares de las personas sordas; contrario a la población sorda, quienes independiente de su edad, se identifican con el bilingüismo y sus bases socioantropológicas. En este segundo paradigma se reconoce el español como segunda lengua en su forma escrita, y el desarrollo de esta competencia en este código, implica conocer desde lo más básico o sus unidades mínimas, hasta unidades con sentido más complejas: significados y conceptos.

Si bien, las estrategias utilizadas desde ambos paradigmas hacen parte de toda una propuesta organizada nacionalmente, se puede evidenciar que no han sido suficientes, pues sus competencias en el español escrito, aún siguen siendo bajas respecto a lo esperado. De esta forma lo relata el participante 38: *“en este margen del 25% al 30% están las competencias lingüísticas de los sordos frente a la adquisición del español como segunda lengua, porque no son muchos los usuarios, todo viene desde la primera lengua ¿bilingües hay en el país? Son muy pocos”*.

El desarrollo de la escritura es un proceso gradual que requiere de práctica, esfuerzo y exigencia, implicando que el aprendizaje sea tanto en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media. Es una habilidad que no es “adquirida” sino “aprendida”, percibida como un proceso complejo y significativamente difícil. De acuerdo al participante 4: *“se me olvida cómo colocar esa acción, describirla tal cual, las palabras, el adjetivo, el sustantivo, escribir lo que quiero contar para que otra persona lo lea claramente es difícil”*.

La valoración del aprendizaje del español escrito en las personas sordas y oyentes, tiene como referentes a estas últimas. A pesar de que existe un reconocimiento de la diferencia en las estructuras lingüísticas de las dos lenguas, aún se continúa comparando el desarrollo de la habilidad escrita como si ambos grupos fueran nativos de la misma lengua; esto genera que se sigan empleando las mismas estrategias de enseñanza del español, a partir de la sintaxis y didácticas del código escrito de la lengua oral, provocando que la población sorda continúe presentando avances poco significativos y no desarrollen la competencia comunicativa esperada.

La enseñanza del español en las personas sordas: un asunto sin resolver

Las estrategias en la enseñanza del español para la población sorda, han estado articuladas a las concepciones de la sordera y los métodos usados para el proceso educativo de los sujetos sordos; éstas toman vigencia de acuerdo al ciclo vital en el que se encuentra la persona, haciendo que desde la niñez a la adultez se evidencie un cambio de paradigma entre el oralismo y el bilingüismo, planteado en las narraciones de los participantes como experiencias en el aprendizaje del español.

Es evidente, cómo el oralismo y la manera como las personas sordas se relacionaron con esta postura, ha dejado grandes huellas, que perduran y se manifiestan en las constantes comparaciones que establecen entre las estrategias de enseñanza que se sustentan en esta corriente y el uso de la lengua de señas. Así lo expresa el participante 16: *“Hace mucho tiempo se comenzó con el oralismo y también con la escritura, pero los sordos no se sentían identificados con la lengua oral, por ejemplo que les explique la pronunciación de algo que nunca habían escuchado no tenía una razón de ser a nivel cognitivo”*.

El bilingüismo surgió como una propuesta que posibilita el reconocimiento de la población como una minoría lingüística, que se articula a ideologías que han trascendido el significado de la enseñanza del español escrito, no obstante, las personas sordas plantean un reclamo respecto a las estrategias que se han utilizado hasta el momento, en la medida en que se fundamentan en didácticas que no corresponden a sus necesidades en la estructuración del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita. Esta demanda, trasciende a los maestros, en quienes se vislumbran falencias desde su formación profesional para la enseñanza de segundas lenguas. Además de que perciben invisibilizados, por el rol que el intérprete tiene en el aula de clases y por las estrategias que implementa para la enseñanza.

Respecto al uso del servicio de interpretación, nace otra tensión, al cuestionar la pertinencia de la LS como mediadora comunicativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español; situación ante la cual las personas sordas intentan realizar propuestas de estrategias de enseñanza, sin lograr llegar a acuerdos. Por el contrario argumentan dos

posiciones, a saber: el uso exclusivo de la LS con finalidades de comprensión de la segunda lengua y la restricción de su uso en las clases de español, promoviendo bien sea el oralismo o en la mayoría de los casos, una interacción desde la lectura y la escritura.

A pesar de que los adultos, refieren mayores experiencias que han marcado sus procesos de aprendizaje del español escrito, no realizan una propuesta de estrategia clara y consensuada; al respecto un grupo plantea que debe realizarse desde la misma escritura, sin mediación de la LS, ni con apoyo de imágenes. De esta manera lo argumenta la participante 47: *“actualmente la educación es a través de la LS, yo estoy de acuerdo con el contacto con otras personas desde la escritura, porque siempre con personas sordas comunicándonos desde la LS cuando nos enfrentamos a un texto escrito no lo comprendemos (...) encontramos que los estudiantes no aprenden muy fácil el español, todo lo aprenden asociado a los dibujos, hacen un dibujo y lo asocian a la palabra. A mí me parece que eso no está bien hecho, porque debe ser desde el español escrito”*.

Por otro lado, otro grupo propone estrategias que están en relación con el uso de la LS como facilitadora del aprendizaje del español escrito, haciendo uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico. De esta forma lo manifiesta el joven 5: *“creo que es más fácil con el diccionario. Es una práctica: las señas y el diccionario, las señas y el diccionario, para leer frases, para leer los antónimos como triste, aburrido, saber comprender el significado de las palabras”*.

Independiente de las posturas frente a las estrategias de enseñanza, es claro para las personas sordas que estas tendencias, enfoques y estrategias hasta la fecha no cumplen con

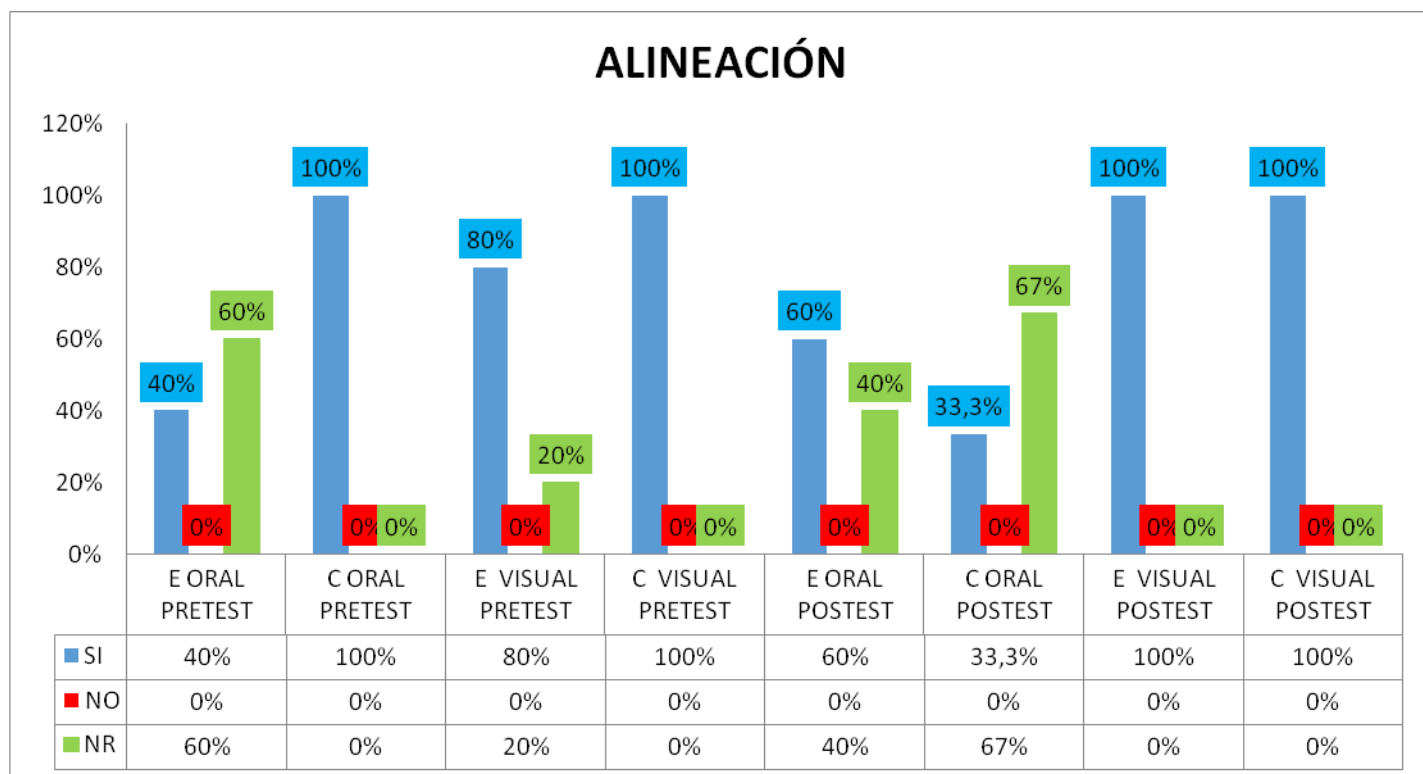
las expectativas de aprendizaje y el dominio de la lengua escrita, generando una brecha entre la necesidad del uso del código escrito y las habilidades desarrolladas.

Como ya se ha explicitado, las estrategias de la enseñanza del español han surgido desde los oyentes, sin embargo se puede evidenciar un esfuerzo en el cual la población sorda hace propuestas en relación a sus historias de vida, las cuales transitan desde la utilización de recursos, el uso de las tecnologías de la informática y la telecomunicación, presencia de apoyos, hábitos de lectura, así como aspectos emocionales, metodológicos y gramaticales. También es importante resaltar, como dentro de las alternativas planteadas, aparecen aquellas que les permitan a las personas dar respuesta a sus necesidades e intereses, es decir, le dan un lugar importante al aprendizaje significativo a partir de aspectos eminentemente motivacionales.

8.2 Fase II: Proceso de construcción de la lengua escrita, antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

8.2.1 Convenciones periféricas

8.2.1.1 Alineación



Convenciones del gráfico: E: Grupo experimental, C: Grupo control

Gráfico 2: Alineación

En el grupo experimental en el pretest durante la prueba oral, se obtuvo que el 40% poseían alineación, mientras que el 60% restante no realizó algún tipo de escrito, por lo tanto no se logró identificar. Mientras que en la prueba con apoyo visual y en lengua de señas, se obtuvo que el 80% de los estudiantes participantes poseían alineación y con el 20% no se obtuvo respuesta.

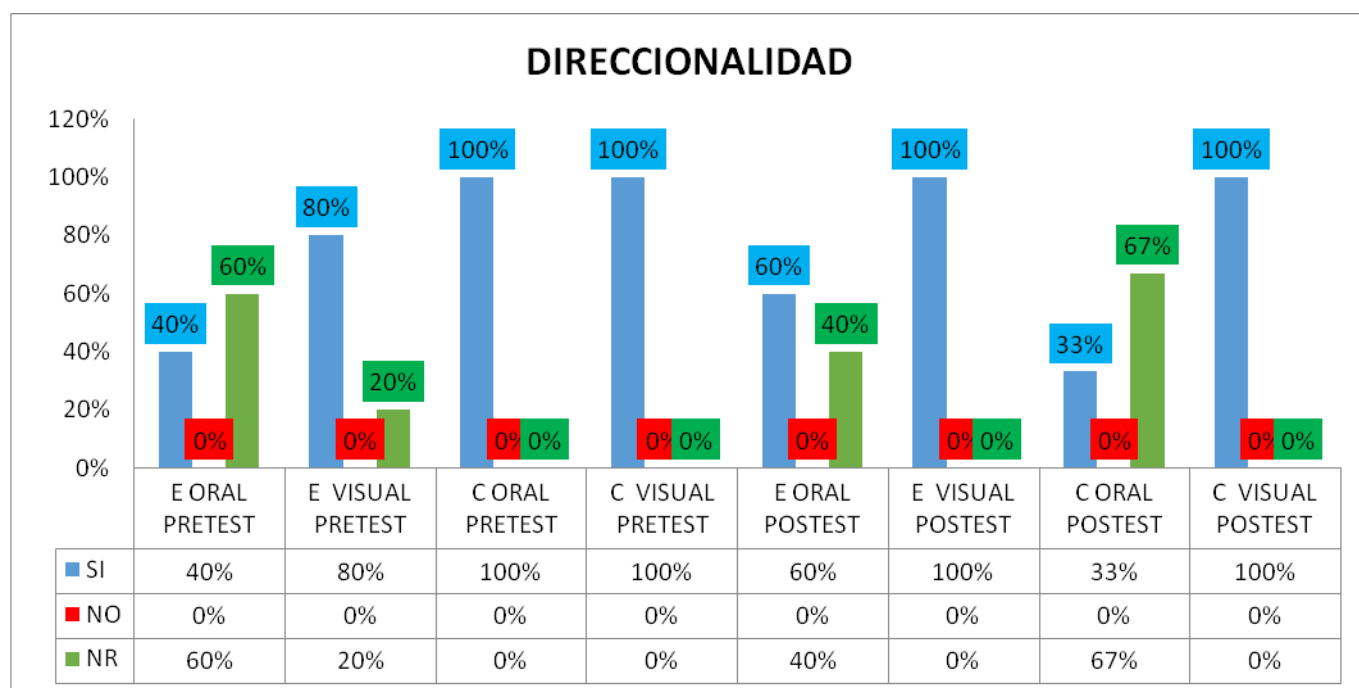
En el pretest del grupo control el 100% de los participantes poseían alineación, tanto para la prueba oral como la prueba con apoyo visual y lengua de señas.

En el posttest en la prueba oral del grupo experimental se observa que el 60% presentó alineación, mientras que con el 40% no se obtuvo respuesta. Es decir, a diferencia

de la primera prueba, se sumó un estudiante que presentó respuesta escrita en el postest. En la prueba con apoyo visual y lengua de señas en el 100% se identifica alineación.

En el grupo control en el postest desde la prueba oral, sólo el 33,3% responde de forma escrita obteniendo alineación. En la prueba con apoyo visual y lengua de señas se observa que el 100% posee alineación.

8.2.1.2 Direccionalidad



Convenciones del gráfico: E: Grupo experimental, C: Grupo control

Gráfico 3: Direccionalidad

En la prueba pretest oral el 40% de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental poseía direccionalidad, del 60% restante no se obtuvo respuesta escrita alguna, por lo tanto no fue posible evidenciar si poseían o no direccionalidad. En relación a la prueba con

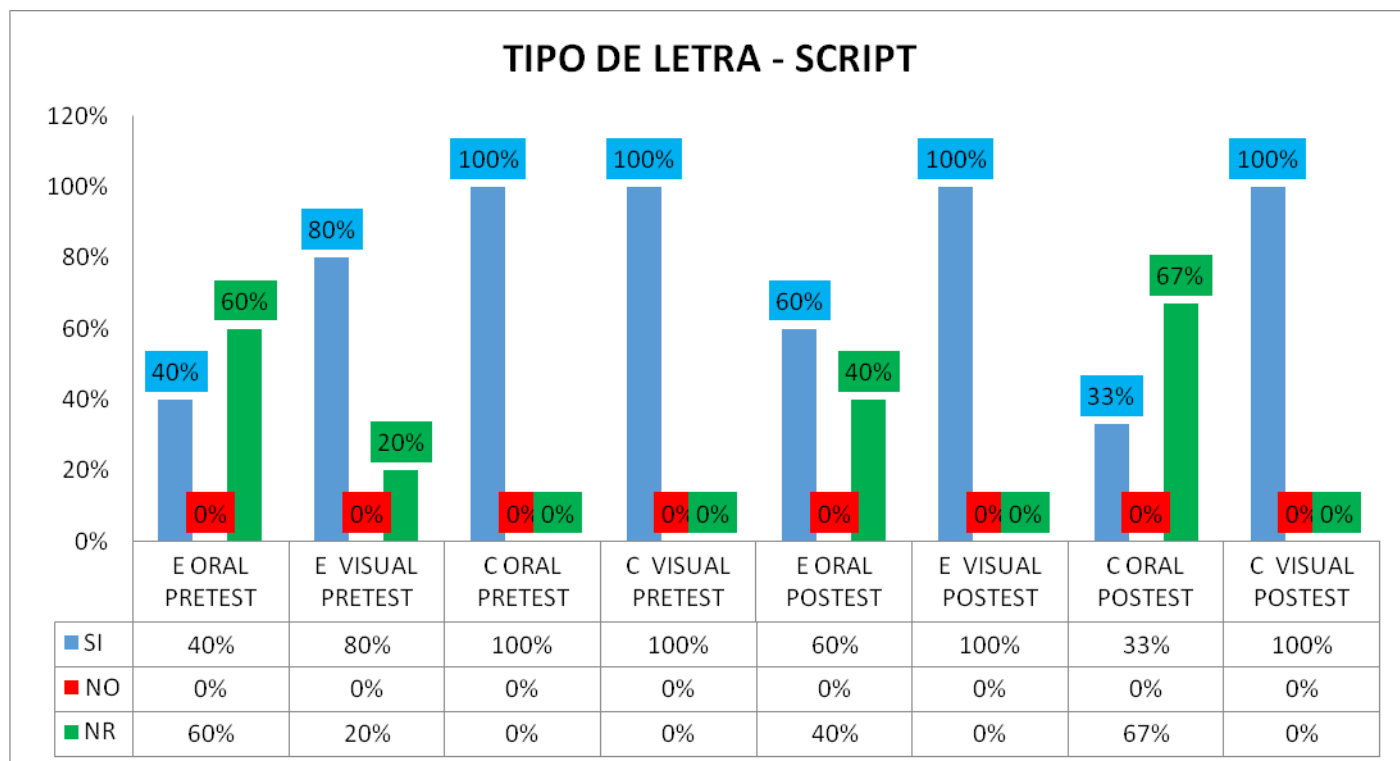
apoyo visual y en lengua de señas, el 80% logró direccionalidad y con el 20% no se obtuvo respuesta.

En relación con el grupo control durante el pretest en la prueba oral y apoyo visual - lengua de señas, el 100% de los estudiantes logró direccionalidad.

En el postest, en el grupo experimental, el 60% presentó direccionalidad, mientras que el 40% no obtuvo respuesta escrita. En la prueba con apoyo visual y lengua de señas en el 100% se observa direccionalidad.

En el grupo control, en el postest de la prueba oral, al igual que en la alineación sólo 33,3% escribe, observándose direccionalidad. En la aplicación con apoyo visual y lengua de señas, se encuentra que el 100% presenta direccionalidad.

8.2.1.3 Tipo de letra



Convenciones del gráfico: E: Grupo experimental, C: Grupo control

Gráfico 4: Tipo de letra

El 40% del grupo experimental durante el pretest de la prueba oral, obtuvieron como tipo letra la script, el 60% restante no tuvo respuesta haciendo imposible determinar el tipo de letra. Por el contrario, en la prueba con apoyo visual y lengua de señas el 80% usa letra script, mientras que el 20% no produce texto alguno.

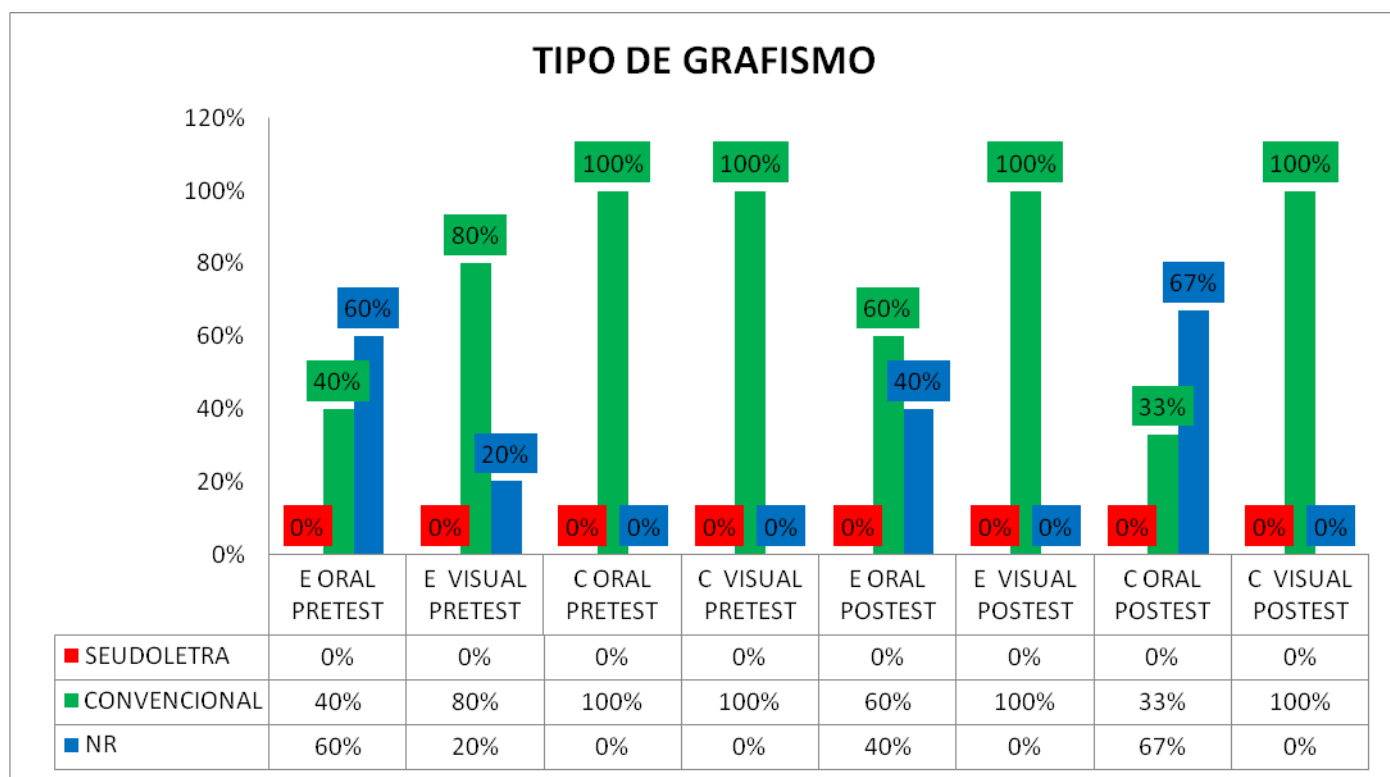
El grupo control, en el pretest oral el 100% de los estudiantes usaron la letra script, este resultado se obtuvo igual para la prueba visual y lengua de señas.

En la aplicación del postest, se observa en el grupo experimental en la prueba oral, respuesta del 60% de los participantes, todos ellos usando letra tipo script. En la prueba con apoyo visual y lengua de señas, el 100% escribe con este mismo tipo de letra.

En el grupo control, desde la aplicación del posttest en la forma oral se observa que el 33,3% utiliza la letra tipo script. Con el apoyo visual y lengua de señas, el 100% de los participantes utiliza este mismo tipo de letra.

Se concluye que ningún estudiante utiliza el tipo de letra cursiva, y se presenta mayor respuesta con la letra script cuando el estímulo es de forma visual o con el apoyo de la lengua de señas.

8.2.1.4 Tipo de grafismo



Convenciones del gráfico: E: Grupo experimental, C: Grupo control

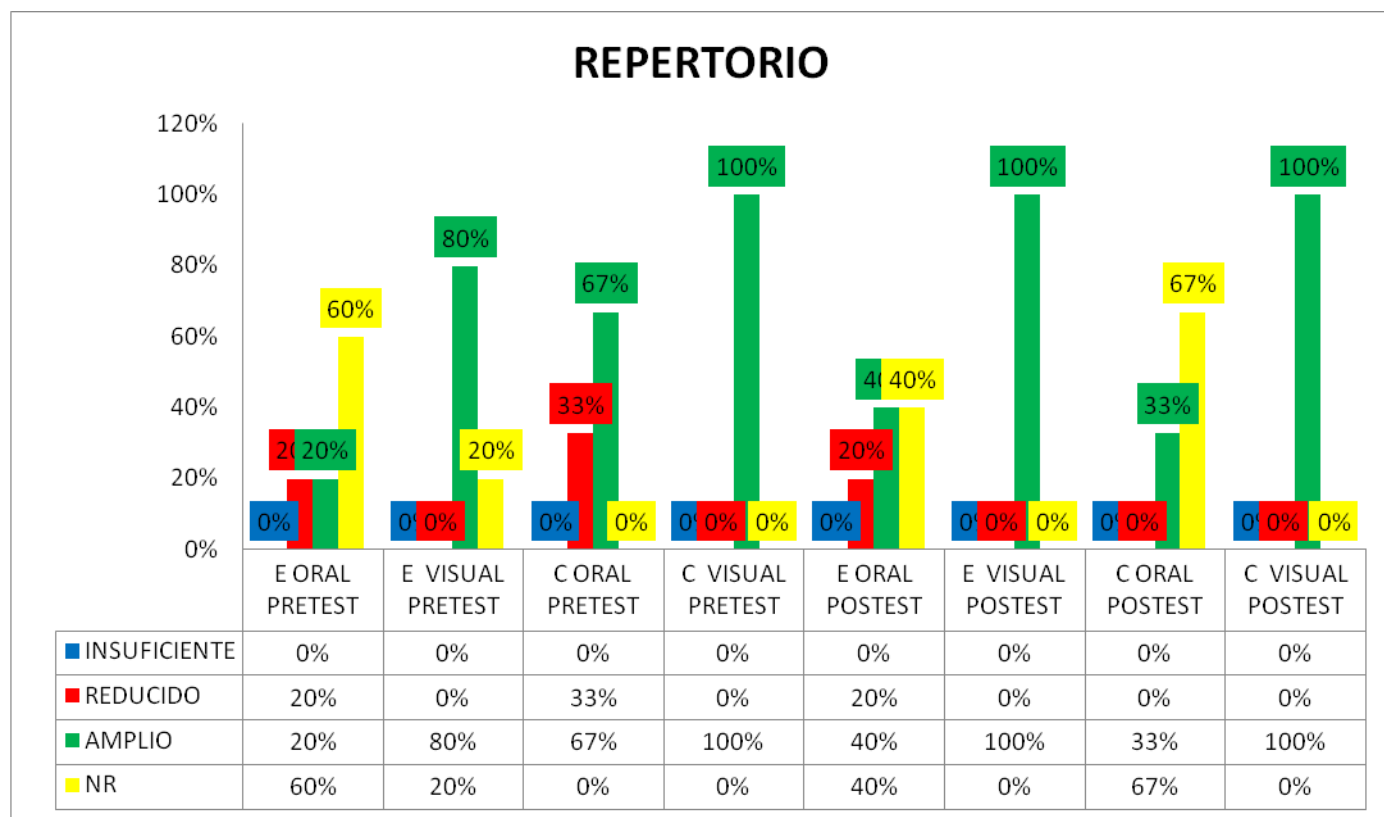
Gráfico 5: Tipo de grafismo

En el pretest oral y visual-lengua de señas con el grupo control el 100% hizo uso de letra convencional en su forma de escritura.

Para la aplicación del postest, en el grupo experimental desde la aplicación oral el 20% se sumó al tipo de grafismo convencional, dando como resultado el 60%. En la prueba con apoyo visual y lengua de señas, todos los estudiantes escribieron con letra convencional.

En el postest del grupo control, el 66,6% no realizaron producción escrita en la aplicación oral, utilizando letra convencional sólo el 33,3% restante, diferente a la aplicación con apoyo visual y lengua de señas, en la que el 100% escribió haciendo uso de letra convencional.

8.2.1.5 Repertorio



Convenciones del gráfico: E: Grupo experimental, C: Grupo control

Gráfico 6: Repertorio

En el pretest oral aplicado en el grupo experimental el 20% contaba con repertorio amplio (más de 10 grafías), un 20% con repertorio reducido (de 4 a 9 grafías) y el 60% no se pudo evaluar, ya que no hubo respuesta escrita por parte de los participantes en la prueba. En la aplicación del pretest de manera visual y lengua de señas el 80% contaba con repertorio amplio y con el 20% restante no se obtuvo respuesta.

En el grupo control durante el pretest oral, se evidenció que el 66,6% contaba con repertorio amplio y el otro 33,3% con repertorio reducido, en la aplicación del pretest visual y lengua de señas en el 100% se identifica un repertorio amplio.

En el grupo experimental desde la prueba oral postest, el 40% con repertorio amplio, el 20% reducido y el 40% restante no se obtiene respuesta. En la aplicación con apoyo visual el 100% se evidencia con repertorio amplio.

Desde la aplicación del postest oral en el grupo control, se observa que en el 66,6% no hay respuesta y en el 33,3% se identifica repertorio amplio. En la aplicación con apoyo visual y lengua de señas el 100% se reporta en amplio.

8.2.2 Sistema alfabético

	ESTUDIANTE	PRETEST ORAL	PRETEST VISUAL	POSTEST ORAL	POSTEST VISUAL
G R U P O E X P E R I M E N T A L	1	No respuesta	No respuesta	No respuesta	Escritura sin correspondencia *
	2	Escritura sin correspondencia	En transición en: Periodo II Etapa: Escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final - Subetapa: Con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial	Escritura sin correspondencia	En proceso de construcción: * Periodo III Etapa: Escrituras silábicas - Subetapa: Escritura silábica inicial
	3	Escritura sin correspondencia	En transición en: Periodo II Etapa: Escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final - Subetapa: Con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial	Escritura sin correspondencia	En proceso de construcción: Periodo II Etapa: Escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final Subetapa: Con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial
	4	No respuesta	Escritura sin correspondencia - Escritura mecanizada	Escritura sin correspondencia*	En transición en: * Periodo II Etapa: Escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final - Subetapa: Con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial
	5	No respuesta	En transición en: Periodo II Etapa: Escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final - Subetapa: Con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial	No respuesta	En proceso de construcción:* Periodo II Etapa: Escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final - Subetapa: Con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial
	ESTUDIANTE	PRETEST ORAL	PRETEST VISUAL	POSTEST ORAL	POSTEST VISUAL

G R U P O C O N T R O L	1	Escritura sin correspondencia - Escritura mecanizada	En proceso de construcción: Periodo III Etapa: Escritura silábico alfabética - Subetapa: Con predominio de valor sonoro convencional	No respuesta	En proceso de construcción: Periodo III Etapa: Escritura silábico alfabética - Subetapa: Con predominio de valor sonoro convencional
	2	Escritura sin correspondencia	En proceso de construcción: Periodo III Etapa: Escritura silábico alfabética - Subetapa: Con predominio de valor sonoro convencional	No respuesta	En proceso de construcción: Periodo III Etapa: Escritura silábico alfabética - Subetapa: Con predominio de valor sonoro convencional
	3	Escritura sin correspondencia	En proceso de construcción: Periodo III Etapa: Escritura alfabética - Subetapa: Con fallos en la utilización del valor sonoro convencional	Alcanzado:* Periodo II Etapa: Escrituras Fijas	En proceso de construcción: Periodo III Etapa: Escritura alfabética - Subetapa: Con fallos en la utilización del valor sonoro convencional

* Avances en el postest.

Tabla 8: Sistema alfabético

En el grupo experimental en la aplicación pretest oral, en el 40% hubo producción de escritura mecánica, la cual no correspondió a la instrucción impidiendo la ubicación en un periodo y en el 60% restante, tampoco se logró ubicar en algún periodo, ya que no hubo respuestas escritas. En relación con el pretest aplicado con apoyo visual y en lengua de señas, se identificó que el 60% se encontraba en transición en el periodo II de búsqueda de diferencia entre escrituras, específicamente en la etapa de escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final, subetapa con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro convencional inicial; en el 20% no hay correspondencia entre la consigna y lo escrito indicando que ha mecanizado formas escriturales e impidiendo ubicarlo en un período y en el 20% restante no hubo respuesta.

En el pretest oral del grupo control, en el 100% se evidencia que no existe correspondencia entre la instrucción y lo escrito impidiendo ubicarlos en un período, además en uno de los estudiantes se identifican formas escriturales mecanizadas.

En la aplicación con apoyo visual y lengua de señas el 100% (3 estudiantes) se ubican en el tercer periodo fonetización de la escritura, dos estudiantes en proceso de construcción en la etapa de escritura silábico alfabética, en la subetapa con predominio de valor sonoro convencional y un estudiante en proceso de construcción en la etapa de escritura alfabética, subetapa con fallos en la utilización del valor sonoro convencional.

En la aplicación del postest con el grupo experimental en forma oral, en el 40% no se obtiene respuesta, en el 60% la consigna no corresponde a lo escrito

En la aplicación del postest con el grupo experimental en forma visual y con apoyo de lengua de señas, el 20% tiene escritura convencional; sin embargo no se logra ubicar en un periodo porque no hay suficiente producción, el 40% se encuentra en proceso de construcción en el periodo de búsqueda de diferencias entre escrituras, etapa de escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial o final, en la subetapa con cantidad y repertorio variables y presencia de valor sonoro inicial, el 20% se encuentra en esta última subetapa en transición, el 20% restante se encuentra en el tercer período de fonetización de la escritura, en la etapa de escritura silábica en la subetapa de escritura silábica inicial.

En el posttest del grupo control en la forma oral, en el 66,6% no se obtuvo respuesta y en el 33,3% se logra evidenciar escritura convencional, el 33,3% se encuentra en el segundo periodo de búsqueda de diferencia entre escrituras en la etapa de escrituras fijas.

En la forma visual y con apoyo de lengua de señas, el 66,6% se encuentra en el tercer periodo de fonetización de la escritura, en la segunda etapa de escritura silábico alfabética en proceso de construcción en la subetapa con predominio de valor sonoro convencional, en el 33,3% se encuentra igualmente en el tercer periodo en la etapa escritura alfabética, en la subetapa con fallos en la utilización del valor sonoro convencional.

8.2.3 Oración escrita

	ESTUDIANTE	PRETEST ORAL	PRETEST VISUAL	POSTEST ORAL	POSTEST VISUAL
GRUPO EXPERIMENTAL	1	No respuesta	No respuesta	No respuesta	No respuesta
	2	No respuesta	Escritura sin correspondencia **	No respuesta	Escritura sin correspondencia **
	3	No respuesta	Escritura sin correspondencia **	No respuesta	Escritura sin correspondencia **
	4	No respuesta	Escritura sin correspondencia **	No respuesta	Escritura sin correspondencia **
	5	No respuesta	Escritura sin correspondencia **	No respuesta	Escritura sin correspondencia **
GRUPO CONTROL	1	Escritura mecanizada.	En transición: Periodo II - Etapa: Identificación de la parte con el todo	No respuesta	Alcanzado * Periodo II
	2	No respuesta	Escritura sin correspondencia **	No respuesta	En proceso en construcción: Periodo II - Etapa: Imposibilidad de correspondencia
	3	No respuesta	En transición: Periodo II - Etapa: Identificación de la parte con el todo	No respuesta	En Transición: Periodo II - Etapa: Imposibilidad de correspondencia

** Se logra evidenciar escritura como objeto simbólico y separación de palabras en la oración, sin embargo, no se puede ubicar en un período debido a que la escritura no correspondió a la consigna.

Tabla 9: Resultados construcción oración escrita

En el pretest oral del grupo experimental en el 100% no se obtienen respuestas. En el pretest con apoyo visual y lengua de señas en el 80% se logra evidenciar escritura como objeto simbólico y separación de palabras en la oración, sin embargo, no se puede ubicar en un periodo debido a que la escritura no corresponde a la consigna o se presentan rasgos de escritura mecánica sin comprensión, y en el 20% restante no se obtuvo respuesta.

En el pretest oral del grupo control en el 66,6% no se obtiene respuesta, en el 33,3% se logra evidenciar escritura como objeto simbólico y separación de palabras en la oración, sin embargo, no se puede ubicar en un periodo debido a que no corresponde a la instrucción y la escritura es mecanizada. En la aplicación con apoyo visual y lengua de señas el 66,6% se ubican en transición en el segundo periodo en la etapa de identificación de las partes con el todo, y en el 33,3% restante se logra evidenciar escritura como objeto simbólico y separación de palabras en la oración, sin embargo, no se puede ubicar en un periodo debido a que la escritura no corresponde a la instrucción.

Para el posttest en el grupo experimental en la forma oral no se obtuvo respuesta en los participantes. En la aplicación con apoyo visual y lengua de señas en el 20% no se obtuvo respuesta, en el 80% se identifica escritura convencional y separación de palabras en la oración, aunque no se pueden ubicar en un periodo al no corresponder lo escrito a la consigna.

En el grupo control en la prueba oral, no se obtiene respuesta en el 100% de los participantes. En la aplicación con apoyo visual y lengua de señas, el 100% se ubican en el segundo periodo, un estudiante alcanzado las etapas de éste, otro estudiante en proceso de construcción en la etapa imposibilidad de correspondencia y el otro en transición en la imposibilidad de correspondencia.

8.2.4 Hallazgos Intragrupos

Grupo experimental

Prueba oral:

Se evidencia avance en un estudiante quien adquiere en su totalidad las convenciones periféricas en la escritura: alineación, direccionalidad y usando letra tipo script. Otro avance significativo se encuentra en el repertorio, en el que igualmente un estudiante, alcanza el repertorio amplio. En el sistema alfabético, aunque no se consigue ubicar a algún participante en un período, se observa que uno de ellos, logra escritura en el postest, aunque no corresponda a la consigna. En la construcción de la oración escrita no se identifican variaciones, al no encontrar respuestas en ninguna de las dos pruebas.

Prueba con apoyo visual y lengua de señas:

En ambas pruebas se identifica el avance de un estudiante quien inicialmente no produce escritura, mientras que en el postest si lo logra, alcanzando las convenciones periféricas observándose la utilización de repertorio amplio, en razón de que ingresa a la comunicación por medio de LS hace poco tiempo, lo cual influye en la comprensión de consignas. Desde el sistema alfabético, se vislumbran adelantos significativos en ambas aplicaciones: en un estudiante donde no hay respuesta inicial, se encuentra producción de texto escrito sin que corresponda a la instrucción dada, en el postest; otro ubicado inicialmente en el período II (transición) logra situarse en proceso de construcción en el periodo III en la etapa escritura silábica (subetapa escritura silábica inicial), dos ubicados en transición, se sitúan en proceso de construcción (período II), en la etapa de escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final (subetapa con cantidad y repertorio variable y

presencia de valor sonoro inicial), evidenciando mayor consolidación del proceso escritural en ambos alumnos. Otro estudiante, en el que se evidencia escritura mecanizada, alcanza transición en el período II, en la etapa de escritura diferenciada con valor sonoro inicial o final (subetapa con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial). En la construcción de la oración escrita no se observan avances.

Los avances y logros alcanzados por los estudiantes, tanto en la prueba con apoyo visual y lengua de señas como en la prueba oral, son el producto de su participación en la implementación de la estrategia didáctica diseñada.

Grupo control

Prueba oral:

En el postest de la prueba oral se evidenció retroceso por parte de dos estudiantes en las convenciones periféricas, al no obtener respuesta escrita, pasando de una escritura mecanizada o que no correspondía a la consigna, a la inexistencia de respuesta. En el sistema alfabético, se observa que dos estudiantes pasan de no correspondencia en lo escrito y/o escritura mecanizada, a la ausencia de respuesta y en otro, de la no correspondencia, al alcance del período II (etapa de escrituras fijas). En la oración escrita se percibió que un participante con escritura mecanizada en el pretest, no presenta producción escrita en el postest.

Prueba con apoyo visual y lengua de señas:

No se demuestran modificaciones en la aplicación de ambos momentos en las convenciones periféricas ni en el sistema alfabético. En la oración escrita se registra el

logro de un estudiante, quien se encontraba en transición en el período II alcanzando las etapas del período (ver tabla 7). En otro, que no había sido ubicado en período alguno, en el posttest se ubica en el período II en proceso de construcción en la etapa de imposibilidad de correspondencia. Y en el tercero, de estar en transición en la etapa de identificación de las partes con el todo retrocede a la imposibilidad de correspondencia.

De acuerdo a los anteriores resultados, se concluye que se obtiene mejor respuesta en la prueba realizada con apoyo visual y lengua de señas, en los participantes de ambos grupos, encontrando que sólo en uno de los estudiantes del grupo experimental, no hay respuesta escrita.

8.2.5 Hallazgos Intergrupos

Pretest

Prueba oral:

Estableciendo comparación entre el pretest del grupo experimental y control, se puede identificar en el grupo control mayor respuesta y avance en las convenciones periféricas, en el sistema alfabético y en la oración escrita; sin embargo éstas producciones no corresponden a la instrucción dada.

Prueba con apoyo visual y lengua de señas:

Se observa que el total de los estudiantes del grupo control logró las convenciones periféricas en su proceso escritural, mientras que en el grupo experimental el 80% alcanzó esta convencionalidad. Además, se evidencian diferencias en el repertorio, a pesar de contar ambos grupos con repertorio amplio; el grupo control tiene mayor número de grafemas

incorporados. En el sistema alfabético, se constata que en el grupo experimental el mayor alcance está en el periodo II: búsqueda de diferencias entre escrituras, obtenido por tres estudiantes, comparado con el grupo control, quienes en su totalidad se encuentran en el periodo II.

En la oración escrita, se identifican diferencias significativas: mientras que en el grupo experimental no se logra ubicar a los estudiantes en algún periodo, por la falta de escritura o la escritura mecanizada, en el grupo control dos estudiantes si logran ubicarse en el periodo II, encontrándose en la identificación de las partes con el todo.

Postest

Prueba oral:

Comparando la aplicación del postest en ambos grupos, se puede observar que hubo mayor avance en el grupo experimental, al presentarse en tres estudiantes logros en las convenciones periféricas, mientras que en el grupo control sólo un estudiante alcanza la convencionalidad. Este resultado se debe a que los participantes del grupo control, han alcanzado mayor intencionalidad comunicativa evitando la escritura cuando no se comprende la instrucción. En el sistema alfabético, en el grupo experimental no logra ubicarse a los estudiantes en un período, al no obtener respuesta o al no corresponder lo escrito a la consigna, y de forma similar se obtiene en el grupo control, en el que un estudiante logra situarse en el período II: búsqueda de diferencias entre escrituras. En la oración escrita, ningún estudiante de ambos grupos produce texto escrito.

Prueba con apoyo visual y lengua de señas:

Las convenciones periféricas son alcanzadas por la totalidad de los estudiantes de los dos grupos, sin encontrar diferencias significativas en el repertorio utilizado. En el sistema alfabético, en el grupo control se continúa viendo mayor alcance en el proceso escritural, ubicándose en la fonetización de la escritura, sin embargo, comparando con el pretest no presenta avances, mientras que en el grupo experimental se evidencia un avance dentro de la misma subetapa: con cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial, en relación con las producciones que realizan durante el pretest. En la oración escrita, el grupo experimental no presenta avances en comparación con el pretest, imposibilitando ubicar a los estudiantes en algún periodo, y en el grupo control los estudiantes se ubican en el período II, uno alcanzado, otro en proceso de construcción en imposibilidad de correspondencia y el otro, se devuelve de etapa.

A continuación se presentan de manera comparativa las tablas que contienen el análisis intragrupos e intergrupos del sistema alfabético y la construcción de la oración escrita.

8.3 Discusión de Hallazgos

En las diferentes producciones obtenidas durante la aplicación de las pruebas con apoyo visual y LS, se evidenció la comprensión de la consigna, ya que los participantes lograban representar la palabra o la oración en LS; sin embargo, esto no se conseguía en la producción escrita, obteniéndose explicaciones por parte de los participantes relacionadas con: desconocimiento de cómo hacerlo, escritura de palabras de forma aislada, escrituras

mecanizadas sin coherencia con la consigna o fuera de contexto. Lo anteriormente expuesto coincide con el argumento planteado por Pérez (1997), en su investigación con estudiantes sordos venezolanos, en la que sostiene que la incoherencia de las producciones escritas, no se debe al desconocimiento del mundo y del contexto, sino a la falta de competencias para el uso de las leyes de la estructura de la lengua escrita.

En las producciones escritas de ambos grupos se observó: la ausencia en el uso de palabras nexo como preposiciones, omisión de artículos, dificultad para flexionar los verbos en sus diferentes tiempos, incoherencia entre género y número en los sustantivos y adjetivos y la omisión de signos de puntuación, datos que coinciden con la investigación llevada a cabo por Massone, Bucaglia y Bogado (2005) con jóvenes sordos de la ciudad de Buenos Aires. A pesar de estas dificultades, en la aplicación de las pruebas con apoyo visual y en LS se hacen presentes rasgos de escritura convencional, lo cual da cuenta de avances y mecanización de formas escriturales, en coherencia con los resultados de esta misma investigación cuando plantean que las personas sordas presentan intención de apropiación de las características propias del español escrito.

En esta apropiación de las características del código escrito, si bien se pone de manifiesto en algunas producciones la falta de coherencia con la consigna dada, también se observan logros hacia periodos y subetapas que dan cuenta de un avance en el proceso de construcción y apropiación de la escritura, como lo mencionan las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1986), cuando plantean el desarrollo de las hipótesis, como el producto de procesos de reconstrucción a un nivel superior hasta alcanzar la escritura convencional.

La apropiación de la escritura en la población sorda, al igual que en los oyentes, dan cuenta de una fase inicial de mecanización que conlleva diferentes etapas en el desarrollo de textos escritos, donde se logra evidenciar además de sus saberes cognitivos, la funcionalidad respecto del texto, donde la coherencia y la cohesión de las producciones constituyen elementos fundamentales del acto comunicativo escrito, dándole un lugar muy importante al aprendizaje como proceso de construcción colectivo.

La implementación de la estrategia didáctica, fundamentada en el enfoque basado en tareas, puso en juego los saberes individuales en favor del aprendizaje colaborativo como el eje de la construcción del conocimiento, incorporando acuerdos para las actividades a desarrollarse que durante todo el proceso permitieron la realización de las tareas finales y posibilitadoras. Así lo plantea Candlin (1990) cuando manifiesta que las tareas crean condiciones para favorecer, entre otros aspectos: la exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del estudiante, la actitud negociadora y crítica hacia la lengua, el aprendizaje y la estrategia; aspectos que convergen en el fortalecimiento del aprendizaje social.

Una de las metas que orientó el acto educativo se fundamentó en una tarea que implicaba el uso de herramientas tecnológicas y de redes sociales, consolidando una de las propuestas de los participantes de los grupos focales, sumado a las sugerencias realizadas en la investigación de Massone, Bucaglia y Bogado (2009) y en la de Torres (2007), en las que plantean el uso de mensajería de texto, el chat y los correos electrónicos en el contexto educativo para la enseñanza/aprendizaje del código escrito.

El uso de estas herramientas, de acuerdo a Torres (2007), posibilita mayor libertad para la producción escrita; sin embargo en la implementación de la estrategia en las tareas posibilitadoras, pese al potencial de los estudiantes para la escritura, gracias a la comprensión de las consignas y la representación en LS de lo que se pretendía escribir, no se identificó significativa libertad para sus producciones. Por el contrario, solicitaban continuamente confirmar la estructura gramatical de la oración o simplemente omitían sus comentarios, actitud que se encuentra en contravía con uno de los principios del ELE, en el que de acuerdo a Ellis (2005), se da mayor énfasis al significado o a la función comunicativa que a la estructura gramatical de la lengua.

Un aspecto importante en la implementación de la estrategia didáctica desde el ELE, lo constituyó el uso de la LS; lo cual posibilitó el intercambio comunicativo entre los docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, evidenciándose al final del proceso avances en el desarrollo de la convencionalidad de la escritura, tal como lo plantean Rusell y Lapenda (2012). Sin embargo, frente al uso de ésta, en los grupos focales se manifestó como un obstáculo para el aprendizaje de la escritura; lo cual, deja en cuestionamiento la utilidad de su uso y su función frente al tema.

La investigación realizada logra comprobar la hipótesis alterna propuesta, expresada en los avances de las convenciones periféricas representadas en el 20% de la población, además de los cambios significativos en el sistema alfabético en el 80% de los escolares; de forma que la estrategia didáctica fundamentada en ELE ejecutada con la población objeto del presente trabajo investigativo, evidenció su efectividad en la medida que permitió la

cualificación de los procesos de producción escrita en los participantes del grupo experimental. Tal como la investigación realizada por Rusell y Lapenda (2012), al considerar pertinente la enseñanza del español escrito en los estudiantes sordos desde enfoques enmarcados en el Español como Lengua Extranjera, quienes concluyeron que gracias al uso de estas estrategias se evidencian significativos avances en las personas sordas para la producción de textos, logrando convencionalidad en el español escrito.

CONCLUSIONES

☞ El total de los participantes de los grupos focales confirman la necesidad de acceder al español, reconociendo que es una habilidad que debe desarrollarse para poder interactuar con las personas oyentes, alcanzar metas tanto a nivel educativo, como laboral y social. Se hace evidente también, que el interés es hacia el español escrito, ya que identifican en muchos de los casos, que las tendencias oralistas generan tensiones y procesos de exclusión que no les permiten alcanzar las habilidades deseadas.

☞ Los participantes de los grupos focales reconocen que las estrategias utilizadas en la escuela, no han generado los aprendizajes deseados y por lo tanto se requieren de nuevas formas, herramientas y didácticas para generar y/o fortalecer las habilidades en el español escrito. De lo anterior, se desprende que la población sorda sea consciente de las dificultades que se presentan en las producciones escritas y que de manera similar han sido analizadas en las investigaciones de Massone, Bucaglia y Bogado (2005) en Argentina, Torres (2007) en Venezuela y Gutiérrez (2012) en España.

☞ La falta de límites claros en el uso de la LS para la enseñanza del español, constituye una de las causas que explica el bajo desarrollo de la escritura, generando dependencia en el servicio de interpretación para acceder a la información, además de conllevar a la comodidad y falta de esfuerzo por parte de las personas sordas. Sin embargo, ha sido a través de la lengua de señas que se logran clarificar y

conceptualizar los contenidos, provocando de esta manera una tensión ¿hasta dónde la LS en contexto de clase de español se convierte en un obstáculo para aprender el español escrito?

☞ En la aplicación del pretest, el grupo control presenta mayor nivel en la construcción de la lengua escrita comparado con el grupo experimental; en estos resultados influyen como variables los antecedentes con relación al aprendizaje, así como la integración en el aula con estudiantes oyentes, favoreciendo mayor estimulación e interacción comunicativa en la lengua escrita. Pese a este nivel alcanzado en la construcción de la lengua escrita en el grupo control, no se establecen diferencias significativas que concluyan que las estrategias didácticas utilizadas durante el tiempo transcurrido entre las dos pruebas, cualifica esta habilidad.

☞ Antagónicamente, se observa en el grupo experimental avances significativos en el proceso de construcción de la escritura, comparando las pruebas pretest y posttest; lo cual lleva a concluir efectividad de la estrategia didáctica basada en el Español como Lengua Extranjera para la enseñanza de la escritura con estudiantes sordos, coincidiendo con la investigación de Rusell y Lapenda (2012), en la que concluyen la efectividad de la enseñanza desde esta propuesta con estudiantes sordos en contexto argentino.

☞ Los avances en la construcción de la lengua escrita en el grupo experimental se evidencian en el alcance de su convencionalidad y en el sistema alfabético, pasando de subetapas dentro de los periodos o aún, logrando ubicarse en un periodo, gracias a las producciones escritas.

☞ En la escritura espontánea, no se evidencian avances en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se encuentran avances en algunos participantes y retroceso en otros, impidiendo establecer con claridad conclusiones concretas frente a este tipo de escritura.

☞ Contrastando las dos formas de aplicación: oral y con apoyo visual y lengua de señas, se observa que en los participantes de ambos grupos se obtiene mayor respuesta en la segunda forma.

☞ En la aplicación de la estrategia didáctica a través del enfoque basado en tareas en el marco del ELE, la propuesta de la concertación entre los actores implicados (agentes educativos/estudiantes) generó mayor motivación para el aprendizaje de la escritura. Resultados que de forma similar, se encuentran en la investigación realizada en Medellín-Colombia por González, Lora, Rendón y otros (2002), quienes le otorgan un valor esencial al interés de los estudiantes para la construcción de proyectos de aula.

RECOMENDACIONES

☞ Generar movimientos sociales que permitan incluir en las Políticas Públicas referentes a la educación de la población sorda, la investigación, implementación de estrategias y de apoyos que favorezcan el aprendizaje de su segunda lengua, principalmente con la participación de la misma población.

☞ Incluir en el análisis de los currículos institucionales, las estrategias didácticas implementadas para la enseñanza del español como lengua extranjera, con el propósito de alcanzar mayores índices de desarrollo y cualificación de la habilidad escrita en las personas sordas.

☞ Promover prácticas educativas que motiven en las niñas y niños sordos el aprendizaje del español escrito desde la primera infancia, con el propósito de desarrollar competencias comunicativas.

☞ Continuar profundizando en estudios, planeaciones y ejecución de estrategias desde el ELE, que respondan a las necesidades comunicativas actuales y a las expectativas de las personas sordas.

☞ Para próximas investigaciones en el marco del ELE, se sugiere implementar una estrategia didáctica de mayor tiempo de aplicación o preferiblemente, un estudio transversal.

11. BIBLIOGRAFÍA

Alegría, Jesús y Belén Domínguez, Ana. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita.

En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art7.pdf> (Recuperado en junio 10 de 2014).

Alfonso de Barahona, Lucy. (1997). Aspectos conceptuales de la educación especial: la lectura: un problema sin solución para los sordos. Revista Pedagogía y Saberes Nro. 09. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Amores, María. (2013) El español de hoy: globalización e interculturalidad. En: Tercer encuentro internacional y cuarto nacional de español como lengua extranjera. 8-9 agosto. Medellín, Colombia.

Anicy Terezinha, Bainha Pacheco. (2010). La enseñanza de la lengua extranjera – español para sordos. En: <http://www.lle.cce.ufsc.br/docs/tcc/TCC%20-%20LA%20ENSE%3%91ANZA%20DE%20LA%20LENGUA%20EXTRANJERA%20ESPA%3%91OL%20PARA%20SORDOS.pdf> (Recuperado en junio 25 de 2013).

Arcila Mendoza, Paola Andrea, Mendoza Ramos, Yency Liliana, Jaramillo, Jorge Mario & Cañón Ortiz, Oscar Enrique. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. En:

http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_10/vol.6no.1/articulo_3.pdf (Recuperado en febrero 16 de 2013).

Azcoaga, Juan. (2001). Del lenguaje al pensamiento verbal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Belén Domínguez, Ana y Soriano Bozalongo, Juana. (2009). Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras. En: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37079?locale-attribute=gl> (Recuperado en junio 10 de 2014).

Best, John. (2001). Psicología cognitiva. Madrid, España: Thomson Learning.

Breen, Michael P. (1990). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas. En: Comunicación, lenguaje y educación. Nro. 07-08. Madrid.

Candlin, Christopher N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. En: Comunicación, lenguaje y educación. Nro. 07-08. Madrid.

Cárdenas, Alfonso. (2004). Semiolingüística aplicada y pedagogía del lenguaje. Revista Enunciación. Nro. 4. Santafé de Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Carrasco, José Bernardo. (2004). Una didáctica para hoy. Como enseñar mejor. En: <http://inauthor:"JoséBernardoCarrasco"> (Recuperado en abril 4 de 2013).

Carvajal Osorio, Monica María, Tascón, Lilian, Tenorio, Liliana. (2012). Construyendo caminos. Sordos y Oyentes pensando en la U. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Castellanos, Doris. (2003). Teorías del aprendizaje (folleto). La. Habana: IPLAC.

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE (1997-2013). En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (Recuperado en abril 4 de 2013).

Chiquito, Ana Beatriz. (2013). Proyecto LIAS: Actitudes Lingüísticas hacia las variantes del español en todas las capitales de habla hispana. En: Tercer encuentro internacional y cuarto nacional de español como lengua extranjera. 8-9 agosto. Medellín, Colombia.

Chomsky, Noam. (1996). Nuestros conocimientos del lenguaje humano. En http://fccl.ksu.ru/issue001/winter.97/ch_es.pdf (Recuperado en noviembre 25 de 2012).

_____. (2003). Sobre la Naturaleza y el Lenguaje. Madrid: Editorial Cambridge University Press.

Domínguez, Ana Belén, Alonso, Pilar, Rodríguez, Pilar (2003) Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos. Revista: Infancia y Aprendizaje No. 26. Madrid.

Ellis, Rod. Traducción y versión española: Abio, Gonzalo. Sánchez, Javier y Yagüe, Agustín. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Departamento de Estudios de la Lengua y Lingüística Aplicada. Universidad de Aukland.

Escobar, Jazmine y Bonilla-Jiménez, Francy Ivonne. (2009). Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. En <http://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol9/9?e=0/1187740> (Recuperado en octubre 20 de 2013).

Estaire, Sheila. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y unificación de unidades didácticas. En: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf> (Recuperado en septiembre 16 de 2013).

Fernández Botero, Eliana. (2002). La logogenia: desde la gramática generativa, una nueva opción para los sordos. Revista Huellas Nro. 6. Medellín.

_____. (2005) ¿En qué consiste el método de la logogenia? Medellín.

En: <http://www.dimecolombia.org/articulo3.html> (Recuperado en septiembre de 2013).

Ferreiro, Emilia y Teberosky Ana. (1998). Los sistemas de escritura en el Desarrollo del niño. México: Editorial: Siglo veintiuno editores. Décimo octava edición.

Galvis Peñuela, Rosalba. (2005). La Interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. Revista: Pedagogía y Saberes Nro. 22. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Galvis Peñuela, Rosalba y Jutinico, Maria del Socorro. (2007). Teorías y estrategias que orientaron la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua de las personas sordas de 1970 a 2003. Revista: Pedagogía y saberes. Nro. 26. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Gómez Rodríguez, María Concepción. (2003). Breve aproximación a la antropología lingüística. En base de datos Dialnet, Fuente Académica. España.

González Yamile, Lora, Fanny Janneth, Rendón, Liliana María y Saldarriaga, Claudia Cristina., Consuegra, Jhon Freddy y Franco, Julia Alexis. (2002). Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas del colegio Francisco Luis Hernández Betancur (CIESOR). Revista Huellas Nro. 06. Medellín.

Gutiérrez, Rafaela. (2012). Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria. En: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Gutierrez_Caceres_Estudio_descriptivo_actitudes_escritura_alumnos_sordos_educacion_secundaria.pdf. (Recuperado en noviembre de 2013).

Ley 982 de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-199948_recurso_4.pdf (Recuperado en agosto 20 de 2014).

Mallart, Juan. Didáctica: concepto, objeto y finalidad. En: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf> (Recuperado en marzo 1 de 2013).

Massone, María Ignacia, Buscaglia, Virginia Luisa, Bogado, Agustina. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. Revista Latinoamericana de Lectura Nro. 04. Buenos Aires.

_____. (2009). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Massone.pdf. (Recuperado en septiembre 20 de 2014).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. . (2002). Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Recuperado en noviembre de 2012).

Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos (2006). Educación Bilingüe para sordos - Etapa Escolar - Orientaciones pedagógicas. En: http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_etapa_escolar.pdf. (Recuperado en Septiembre 25 2013).

Mora, Joaquín. (2004). La enseñanza del español como segunda lengua a personas sordas. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0092.pdf (Recuperado en agosto 20 de 2014).

Mora, Raúl Alberto. (2013). Retos a la formación avanzada en ELE en Colombia: Análisis y propuesta de la UPB. En: Tercer encuentro internacional y cuarto nacional de español como lengua extranjera. 8-9 agosto. Medellín, Colombia.

Skliar, Carlos. Massone, Maria Ignacia y Veinberg, Silvana. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. En: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Skliar_Massone_Veinberg_acceso_ninos_sordos_al_bilinguismo_1995.pdf. (Recuperado en octubre 20 de 2013).

Pacheco Guerrero, Carla. y Anzola de Díaz., Myriam. (2011). Análisis de las pruebas de suficiencia en lengua escrita española de estudiantes sordos universitarios. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales No. 17. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505.

Patiño Giraldo, Luz Elena, Ramos Cañas, María Luz Gladys y Soto Builes, Norelley Margarita. (1995). Construcción de la Lengua Escrita en Niños con Síndrome de Down Integrados a la Básica Primaria. Tesis de grado para optar el título de Magister en Educación Psicopedagógica. Universidad de Antioquia- Universidad de Manizales.

Pérez, Yolanda. (1997). La lengua escrita en sordos: indagaciones sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas. En: Tablero, (21, 54), Santafe de Bogotá.

_____ (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. En:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872002000200002&script=sci_arttext (Recuperado en abril 13 de 2013).

Radelli, Bruna. (1999). La Logogenia en el desarrollo de los sordos. Memorias del XV Congreso CEPAL, La Coruña, 1-4 Julio.

Rusell, Gabriela y Lapenda, Marie Eugenia. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la Escritura a alumnos sordos. En: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/44/7>. (Recuperado en junio 10 de 2014).

Rodríguez, Isabel. (2004). Enseñanza del español a las personas sordas: ¿Cómo primera o segunda lengua? En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0096.pdf (Recuperado en septiembre 20 de 2013).

Oviedo, Alejandro. (2001). Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana. Cali: Universidad del Valle, Instituto Nacional para Sordos –INSOR-.

Stokoe, William (1965). A Dictionary of American Sign Language on Linguistics Principles. Silver Spring, Linstok Press.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Torres Rangel, Moraima (2007). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. En: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/El+proceso+de+escritura+en+adolescentes+sordos.pdf> (Recuperado en junio 10 de 2014).

Vásquez López, Manuel. (2009) Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. En:
.http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf (Recuperado en
septiembre 16 de 2013).

Vigotsky, Lev. (1982). Pensamiento y Lenguaje. En:
http://www.revistaorbita.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&i
d=315&Itemid=37 (Recuperado en junio 27 de 2014).

_____ (1934). Pensamiento y lenguaje. En:
http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CPensamiento%20y%20L
enguaje%20-%20Vygotsky.pdf (Recuperado en febrero 9 de 2013).

ANEXO 1: GUÍA GRUPOS FOCALES

Categorías de preguntas:

Apertura Todos deben responder	• ¿Qué es lo primero que se le viene a la mente con el tema "español para sordos"?
Introductorias Generales, permiten opiniones	• ¿Cuáles son los primeros acercamientos que la población sorda tiene con el español? • ¿Qué piensan del aprendizaje del español en la población sorda en la actualidad? • ¿Qué consideran que ha cambiado en la percepción de las personas sordas frente al español en los últimos años?
Transición Se aprecian las diferentes opiniones	• ¿Cuáles son las ventajas del aprendizaje del español? • ¿Consideran que existen aspectos que limitan este aprendizaje? ¿cuáles serían?
Claves de 2 a 5 preguntas, las que mayor análisis requieren, mayor tiempo de discusión	• ¿Qué se ha utilizado para que las personas sordas aprendan el español? • ¿Qué consideran que ha servido? • ¿Qué consideran que no ha servido? • ¿De qué forma creen que las personas sordas pueden aprender el español?
Finales Conclusión de la discusión	• ¿Cómo se puede motivar a las personas sordas para que aprendan español? • ¿Qué puede desmotivarlos para aprenderlo?

ANEXO 2: PRETEST
PRUEBA PARA EVALUAR
SISTEMA ALFABÉTICO Y ORACIÓN ESCRITA

La primera prueba versa sobre el tema de las frutas.

A. Palabras dictadas.

Uva:	Bisílaba, sílaba simple.
Piña:	Bisílaba, dos sílabas directas.
Banano:	Trisílaba, tres sílabas directas.
Mango:	Bisílaba, sílaba compleja y sílaba directa.
Ciruela:	Trisílaba, sílaba directa, sílaba con diptongo, sílaba directa.
Naranja:	Trisílaba, sílaba directa, sílaba compleja y sílaba directa.
Granadilla:	Polisílaba, sílaba con grupo consonántico y tres sílabas directas.

B. Enunciado dictado.

- La naranja es amarilla. Oración simple compuesta de: artículo, sustantivo, verbo y adjetivo.
- La piña es muy dulce. Oración simple compuesta por: artículo, sustantivo, verbo, adverbio y adjetivo.

C. Escritura espontánea.

Tema: Qué es lo que más le gusta de la escuela.

ANEXO 3: POSTEST
PRUEBA PARA EVALUAR
SISTEMA ALFABÉTICO Y ORACIÓN ESCRITA

La segunda prueba tiene como tema los alimentos.

A. Palabras dictadas.

Pan:	Monosílaba, sílaba compleja.
Carne:	Bisílaba, sílaba compleja y sílaba directa.
Pollo:	Bisílaba, dos sílabas directas.
Lentejas:	Polisílaba, sílaba inversa, tres sílabas directas.
Mantequilla:	Polisílaba, sílaba compleja y tres sílabas directas.
Frijoles:	Trisílaba, tres sílabas directas.
Naranja:	Trisílaba, sílaba directa, sílaba compleja y sílaba directa.

B. Enunciado dictado.

- Nora come pan. Oración simple compuesta por sustantivo, verbo.
- Santiago juega balón. Oración simple, compuesta de sustantivo, verbo.
- María tiene una muñeca: Oración simple, compuesta de sustantivo, artículo.

C. Escritura espontánea.

Tema: Cuenta qué hiciste ayer.

ANEXO 4: SECUENCIA DIDÁCTICA

TAREA FINAL 1:

Vamos a exponer sobre un jugador de los que participarán en el Mundial de fútbol 2014.

Para ello aprenderemos :

Nombres de países
A nombrar gentilicios
Fechas importantes del equipo (números)
Nombrar acciones que ya pasaron
Los colores de las banderas

Tiempo: 4 semanas, 16 horas de clase

CONTENIDOS	MOMENTO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Presentación del período		Encuadre pedagógico	La docente realiza encuadre de la forma de trabajo en el período
		Presentación de la tarea final	Presentación visual de las fases (desempeños) para lograr la tarea final
Nombres propios Nombres de Países Preposición “En”	Apertura	Conformación de tres grupos de trabajo	Cada grupo escribe una lista de los nombres de los equipos que conozcan y que estarán en el Mundial. Cada grupo explica los criterios que tuvieron en cuenta para el listado.
	Desarrollo	Contraste: actividad de comparación Se analizan los criterios que tuvieron para realizar la lista en la experiencia previa	Se presenta la tabla de los grupos para el Mundial de Fútbol
		Explicación de la docente recogiendo las producciones de los alumnos Uso de la imagen: http://es.fifa.com/worldcup/teams/index.html	Explicación de los temas de la secuencia
	Cierre	Juego: Quién quiere ser millonario.	Las opciones de respuesta deberán tener la preposición “En”, cuando

		Se plantean las siguientes preguntas con cuatro opciones de respuesta (nombres de países), se divide el grupo en tres subgrupos quienes competirán por mayor número de puntos. 1. ¿En qué país se realizará el Mundial de Fútbol 2014? 2. ¿En qué país viven los estudiantes de sexto A de la IEFLHB? 3. ¿La siguiente bandera a qué país corresponde? (EEUU) 4. ¿En qué país se celebró el Mundial de Fútbol 2010? (Sudáfrica) 5. ¿Qué equipo de fútbol ganó el Mundial de Fútbol 2010? (España) 6. ¿A qué grupo pertenece Colombia? (Grupo C) 7. ¿Con cuál país se enfrentará Colombia en el primer partido? (Colombia Vs Grecia) 8. ¿La siguiente bandera a qué país corresponde? (Brasil) 9. ¿De qué país es éste jugador de fútbol? (Messi-Argentina)	sea el caso.
Gentilicios	Apertura	¿Cuáles gentilicios sabes?	Se organizan en grupos de tres, se les entrega a los estudiantes el listado de países que irán al mundial con sus respectivas banderas (utilizar el listado de grupos realizado por los estudiantes a través de actividad en casa), al frente deben escribir los gentilicios que conozcan. Para contextualizar la actividad previamente puede explicarse a través de un ejemplo.
	Desarrollo	Comparación con todos los subgrupos y revisión a través de la presentación de gentilicios: presentación de bandera, nombre del país y gentilicio.	Los estudiantes identifican los gentilicios y países que participarán en el mundial.
		Explicación temática, teniendo en cuenta las siguientes inquietudes a resolver: ¿por qué se usan los gentilicios?, ¿cuál es su diferencia con el nombre del país? ¿Por qué no se escribe yo	Explicación a través de la presentación de países y gentilicios y correcciones frente a la actividad previa.

		Colombia, sino yo soy colombiano?, ¿cuáles son los sufijos más utilizados?	
	Cierre	Mapa Interactivo http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1277394/gentilicios_mundial_futbol2014.htm Él es... http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/1277634/el_es_.htm	Se divide el grupo en tres subgrupos y se realizan los juegos: Mapa Interactivo y Él es (Creados en línea).
Números	Apertura	Escribiendo números	Actividad en subgrupos. A cada estudiante se le entregará una ficha de color, este color indicará la pregunta que deberán escribir en números y letras. Amarillo: Fecha de nacimiento Verde: Talla Naranja: Peso Luego se reúnen de acuerdo a los colores de las fichas, socializan lo escrito para luego escribirlo en la pizarra.
	Desarrollo	Los años de nacimiento de los compañeros Talla Peso Explicación del tema	Se escriben en el tablero las distintas formas de escritura, dividiendo el espacio en tres partes. A través de lo escrito en el tablero, se realiza la explicación del tema, corrigiendo formas de escritura de los números y lo demás que surja a partir de la experiencia previa.
	Cierre	Conociendo los jugadores	Para la realización de esta actividad los estudiantes conforman grupos de cuatro participantes; al interior del mismo nombran un relator quien será el representante al exponer. Se divide el tablero en tres espacios: en el primero, se fijan estrellas y en su reverso cada una tiene un caramelo del mundial de fútbol; en el segundo, se fijan estrellas que en su reverso contienen rótulos con preguntas; en el tercero, los estudiantes darán las respuestas por escrito a estas preguntas. Se realiza la actividad de forma rotativa, donde cada equipo debe construir entre ellos la respuesta a la pregunta esbribiéndola en una hoja. Cuando tengan esta construcción pasan a redactar la respuesta en

			el tablero. <u>Preguntas:</u> 1. ¿De dónde es? 2. ¿Cuánto mide? (escribir en número y letra) 3. ¿Cuánto pesa? (escribir en número y letra) 4. ¿Cuándo nació? 5. ¿Cuántos años tiene? (escribir en número y letra) 6. ¿Qué colores tiene la camiseta?(Tema nuevo para explorar conocimientos previos)
Los colores	Apertura	¿Qué colores tiene la camiseta?	La actividad se realiza en uno de los puntos de la actividad de experiencia nueva de la secuencia 3.
	Desarrollo	Los nombres de los colores y de artículos deportivos	Se escriben los nombres de los colores y de algunos artículos deportivos: la camiseta, los guayos, la copa, las medias, entre otros. Explicación del singular y el plural en los artículos.
	Cierre	Lotería de colores	Se divide el grupo por parejas, a cada una se le hace entrega de un tarjetón de lotería. Se van sacando al azar los rótulos con las frases que contienen los colores y artículos deportivos.
Práctica comunicativa		Se visualizan las partes de la tarea con el fin de recordar todos sus componentes.	Cada estudiante deberá organizar la información de cada jugador en un cartel para exponer ante el grupo de compañeros.
Tarea final		Vamos a exponer un equipo de fútbol que participará en el Mundial 2014.	Exposición de carteles en un grupo de personas usuarias del español como primera lengua.

TAREA FINAL 2:**Creación de un diccionario de emociones a través del Facebook.**

Para ello aprenderemos:

- A informar nuestros estados de ánimo: uso del verbo “estar” y de adjetivos.

Tiempo: 2 semanas, 8 horas de clase

TAREA FINAL 3:**Creación de un diccionario de descripción de personas a través del Facebook.**

Para ello aprenderemos:

- A describir personas (aspectos físicos y emocionales)
- A conjugar el verbo ser o estar.
- A utilizar adjetivos calificativos dentro de las oraciones.

CONTENIDOS	MOMENTO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
		Presentación de los contenidos	La docente realiza encuadre de la forma de trabajo para la realización de la tarea.
		Presentación de la tarea final	Presentación visual de la tarea final y los contenidos para lograr la tarea. Presentación del grupo de Facebook y del álbum “Diccionario”.
Las emociones (Adjetivos y verbo ser y estar)	Apertura	Emoticones	Por parejas se les hace entrega de emoticones y pequeñas hojas en blanco donde deberán escribir la emoción que se relaciona con la imagen.

	Desarrollo	Juego de relaciones (Emoticones) Explicación del tema	Continúan en parejas y se les entrega a los estudiantes etiquetas con las siguientes frases: Estoy feliz Estoy enojado Estos triste Estoy asustado Cada pareja deberá ubicarla de acuerdo a la imagen. Explicación gramatical del verbo, sujeto y adjetivo.
	Cierre	Asignando estados de ánimo Diccionario de emociones	Previamente se ha tomado fotografía a algunos estudiantes del salón expresando distintas emociones. Se divide el grupo por parejas y se les entrega un portátil, las imágenes se van compartiendo en un grupo creado en facebook y se va opinando sobre el tema. El objetivo es darle un calificativo a cada imagen haciendo uso de los adjetivos y el verbo “estar”, aprendidos previamente. Se le entrega un rótulo a cada pareja donde se encuentra una frase con un estado de ánimo, ellos deberán buscar en la Web una imagen que ilustre tal estado anímico y agregarlo al Álbum “Diccionario” del grupo creado en Facebook.
Adjetivos y verbo ser y <i>estar</i>	Apertura	Describiendo personajes	Se fijan en la pared las fotografías de algunos personajes, se les solicita a los estudiantes que deberán describir a estos personajes haciendo uso de etiquetas dispuestas para ello. En un primer grupo de etiquetas estarán los pronombres, en un segundo grupo el verbo ser y estar con las distintas flexiones. En el tercero los adjetivos calificativos.
	Desarrollo	Comparemos...	Se conserva la actividad realizada por los estudiantes y se agrega la etiqueta correspondiente al personaje, los estudiantes pasarán por cada imagen analizando las semejanzas y diferencias con la actividad previa. Conjugación del verbo ser o estar. Adjetivos calificativos
	Cierre	Describiendo personas cercanas	Actividad en parejas haciendo uso de portátiles.

		Diccionario de descripciones	Previamente se ha tomado fotografía a algunas personas conocidas por los estudiantes, las cuales se agregan al grupo de Facebook, los estudiantes comenzarán a describir a los personajes. Se le envía de forma virtual una imagen a cada pareja donde se encuentra una persona, ellos deberán describir los aspectos físicos y emocionales y agregarlo al Álbum “Diccionario” del grupo creado en Facebook.
Tarea final		Opiniones en el muro	Cada estudiante realiza opiniones en el muro del grupo, haciendo alusión al Álbum creado. Para alimentar la interacción se publicarán fotos de los trabajos realizados durante las clases.