

INSTITUTO CARO Y CUERVO

SEMINARIO ANDRÉS BELLO

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CUATRO
MARCADORES DISCURSIVOS (*PORQUE, POR ESO, ENTONCES Y AUNQUE*) EN
ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA A ESTUDIANTES SORDOS
UNIVERSITARIOS**

DIANA PATRICIA RAMÍREZ MOYA

Bogotá

2020

**INSTITUTO CARO Y CUERVO
SEMINARIO ANDRÉS BELLO**

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CUATRO
MARCADORES DISCURSIVOS (*PORQUE, POR ESO, ENTONCES Y AUNQUE*) EN
ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA A ESTUDIANTES SORDOS
UNIVERSITARIOS**

Presentado por

Diana Patricia Ramírez Moya

**Trabajo de grado para optar por el título de magíster en
Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua**

Directoras:

**Gloria Viviana Nieto Martín
Mgtr. en Lingüística española**

**Lyda Solange Prieto Soriano
Mgtr. en Educación**

Directora metodológica:

**Sandra Milena Díaz López
PhD. en Ciencias de la Educación**

Bogotá

2020

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO

Bogotá, D.C., Fecha 13 de octubre de 2020

Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Ciudad

Estimados Señores:

Yo DIANA PATRICIA RAMÍREZ MOYA, identificada con C.C. No. 1016048235, autora del trabajo de grado titulado UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CUATRO MARCADORES DISCURSIVOS (PORQUE, POR ESO, ENTONCES Y AUNQUE) EN ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA A ESTUDIANTES SORDOS UNIVERSITARIOS presentado en el año de 2020 como requisito para optar el título de MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio el Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro Y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Muestre al mundo la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, *“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”*, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su (s) autor (es).



Firma y documento de identidad

CC 1016048235

Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Ramírez Moya	Diana Patricia

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Nieto Marín	Gloria Viviana
Prieto Soriano	Lyda Solange

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO: Una propuesta didáctica para la enseñanza de cuatro marcadores discursivos (*porque, por eso, entonces y aunque*) en español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos universitarios

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: _____

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua.

CIUDAD: BOGOTA AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 195

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones ___ Mapas ___ Retratos ___ Tablas, gráficos y diagramas _x_ Planos ___ Láminas ___ Fotografías ___

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Número de casetes de vídeo: _____ Formato: $\frac{3}{4}$ ___ Mini DV ___ DV Cam ___ DVC Pro ___ Vídeo 8 ___

Hi 8 ___ Otro. Cual? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de casetes de audio: _____

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):
Laureada

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL	INGLES
Marcadores discursivos	Discourse markers
Universitarios sordos	Deaf college students
Propuesta didáctica	Didactic proposal
Español escrito como segunda lengua	Written Spanish as a second language
Lengua de Señas Colombiana	Colombian sign language

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

Este trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para enseñar *porque, por eso, entonces y aunque* a ocho estudiantes sordos de semestre cero, de nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional. Los cuatro marcadores discursivos de español enseñados fueron seleccionados después de advertir dificultades en una prueba de entrada. Con esto y la información proporcionada por otros instrumentos de recolección de datos, se diseñó la propuesta didáctica. Luego, para ver los avances de los estudiantes, se aplicó una prueba de salida. La información de los instrumentos fue recolectada en cuatro fases y se analizó por separado para luego estudiarla desde el paradigma mixto y el diseño de triangulación. Para la triangulación se empleó una matriz en que la que se registra el proceso de cada estudiante en la prueba de entrada, los talleres y la prueba de salida. Con esta información se redactó una descripción de cada alumno para, después, complementarlas con los datos surgidos de los otros instrumentos. A partir del análisis, se determinó que la propuesta didáctica contribuyó

sustancialmente en el aprendizaje de los marcadores discursivos *porque, por eso y entonces*, y en la familiarización de los aprendices con *aunque*. Dicha familiarización se debe a que *aunque* es un elemento que se marca con rasgos no manuales difíciles de identificar en la LSC y que dificultan su comprensión en español escrito.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

The objective of this research is to design, implement and validate a didactic proposal to teach *because, therefore, then* and *although* to eight deaf students of zero semester-Spanish basic level I from Universidad Pedagógica Nacional. The four discourse markers that we taught were selected after noticing some difficulties in a pretest. With this information and the one provided by other data collection instruments, the didactic proposal was designed. Then to see the progress of the students, we applied a posttest. The information from the data collection instruments was collected in four phases and analyzed separately. Then we examined the data using the mixed method research paradigm and the triangulation design. For the triangulation, we used a matrix in which we recorded vital elements of each student's process in the pretest, the workshops, and the posttest. With this information, we wrote a description of each student, and later we complemented them with the data from the other instruments. Based on the analysis, it was determined the didactic proposal contributed substantially in learning the discourse markers *because, therefore, then* and in the familiarization of the apprentices with *although* since it is expressed by non-manual signals that hindered its identification in the LSC and its full understanding in written Spanish.

Tabla de contenidos

1.	Introducción.....	17
2.	Planteamiento del problema.....	20
3.	Objetivos.....	24
3.1	Objetivo general	24
3.2	Objetivos específicos	24
4.	Estado del arte	26
4.1	Hábitos comunicativos de los sordos	26
4.2	Las producciones escritas de los sordos	27
4.2.1	La cohesión en las producciones escritas de los sordos	28
4.3	Dificultades en la comprensión y producción escritas de los estudiantes sordos ...	29
4.4	Propuestas, instrumentos y recomendaciones didácticas para mejorar la producción y la comprensión escritas.....	31
4.4.1	Propuestas de enseñanza de marcadores discursivos de español	36
4.5	Desafíos en la comprensión y la producción escritas de los estudiantes sordos	37
5.	Justificación	38
6.	Marco teórico	41
6.1	Comunidad sorda	41
6.1.1	Estudiantes universitarios sordos.....	43
6.1.1.1	<i>La lengua natural de los sordos</i>	44
6.1.1.2	<i>La LS y la lengua oral: diferencias y retos</i>	45
6.2	Enseñanza de segunda lengua (L2).....	46
6.2.1	La lengua escrita como segunda lengua para los sordos	49
6.2.1.1	<i>Concepción del error en la enseñanza de lenguas</i>	51
6.2.2	Comprensión escrita.....	52
6.2.2.1	<i>Comprensión escrita en segundas lenguas</i>	54
6.2.3	Producción escrita	57
6.2.3.1	<i>La producción escrita en segundas lenguas (L2)</i>	58
6.2.3.2	<i>Los marcadores discursivos</i>	60
6.3	Los marcadores discursivos.....	61
6.3.1	Los marcadores discursivos en español.....	61
6.3.1.1	<i>Los conectores</i>	63

6.3.1.1.1 <i>Las conjunciones</i>	65
6.3.2 Los marcadores discursivos en LS	68
7. Marco metodológico	70
7.1 Paradigma, diseño y alcance de la investigación	70
7.2 Fases de la investigación	73
7.3 Población y muestra	76
7.4 Instrumentos de recolección de datos	77
7.4.1 Entrevista de docentes expertos	77
7.4.2 Cuestionario de los estudiantes	79
7.4.3 Prueba de entrada y de salida	79
7.4.4 Propuesta didáctica	84
7.4.5 Reflexión metacognitiva	87
7.5 Consideraciones éticas	88
8. Análisis de datos	89
8.1 Análisis de la entrevista de docentes	89
8.1.1 Análisis de la información proporcionada por la profesora Prieto sobre las características de cada estudiante	95
8.2 Análisis del cuestionario de los estudiantes	98
8.3 Análisis de la prueba de entrada y de salida	107
8.4 Análisis de los talleres de la propuesta didáctica	128
8.5 Análisis de las reflexiones metacognitivas	128
8.5.1 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 1	128
8.5.2 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 2	135
8.5.3 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 3	139
8.5.4 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 4	144
9. Resultados y discusión	151
9.1 Triangulación de los datos	151
9.2 Validación de la propuesta didáctica	158
10. Conclusiones y recomendaciones	163
11. Bibliografía	169
12. Anexos	175
12.1 Guía de entrevista	175
12.2 Cuestionario	177

12.3 Prueba de entrada y de salida	179
12.4 Taller 1	183
12.5 Taller 2	186
12.6 Taller 3	188
12.7 Taller 4	190
12.8. Matriz de los elementos fundamentales de la propuesta didáctica.....	193
12.9 Reflexiones metacognitivas	194
12.9.1 Taller 1.....	194
12.9.2 Taller 2.....	195
12.9.3 Taller 3.....	195
12.9.4 Taller 4.....	196
12.10 Consentimiento informado.....	196
12.11 Matriz de progreso.....	197

Índice de cuadros

Cuadro 1. Clasificación de los marcadores discursivos. Tomado y adaptado de Martín Zorraquino y Portolés, 1999. pp. 4081-4082.	63
Cuadro 2. Progreso de los estudiantes.	75
Cuadro 3. Avances y oportunidades de aprendizaje en los talleres.	128
Cuadro 4. Progresión de cada estudiante desde la prueba de entrada hasta la prueba de salida.	151

Índice de figuras

Figura 1. Diseño preexperimental. Tomado de Arias, 2016, p. 35.	71
Figura 2. Diseño de triangulación. Tomado de Díaz, 2014. p. 8	72
Figura 3. Triangulación.	76
Figura 4. Fases de investigación.	76
Figura 5. Edad de los participantes.	99
Figura 6. Tipo de sordera de los participantes.	99
Figura 7. Edad de aprendizaje de la LSC.	100
Figura 8. Edad de aprendizaje del español.	101
Figura 9. Edad de escolarización.	101
Figura 10. Institución educativa.	102
Figura 11. Programa universitario a estudiar.	103
Figura 12. Temas de interés.	103
Figura 13. Estrategias para aprender español.	104
Figura 14. Tipos de textos que leen los participantes.	105
Figura 15. Películas que ven los participantes.	106
Figura 16. Resultados de Gramática.	108
Figura 17. Resultados de palabras parónimas.	108
Figura 18. Progreso en las preguntas de elementos cohesivos.	109
Figura 19. Uso adecuado de ‘por eso’ en las pruebas.	110
Figura 20. Confusión de ‘porque’ y ‘por eso’ en las pruebas.	111
Figura 21. Uso adecuado de ‘aunque’ en las pruebas.	111
Figura 22. Confusión de ‘aunque’ y ‘entonces’ en la prueba de entrada.	112
Figura 23. Uso adecuado de ‘así que’ en las pruebas.	113
Figura 24. Confusión de ‘así que’ y ‘pero’ en las pruebas.	114

Figura 25. Elementos cohesivos en textos de comprensión escrita.	115
Figura 26. Uso adecuado de ‘así que’ en las pruebas.	116
Figura 27. Uso adecuado de ‘sin embargo’ en las pruebas.	116
Figura 28. Uso adecuado de ‘de manera que’ en las pruebas.	117
Figura 29. Uso adecuado de ‘aunque’ en las pruebas.	118
Figura 30. Desempeño en las preguntas de comprensión lectora.	119
Figura 31. Ortografía en la producción escrita.	120
Figura 32. Coherencia en la producción escrita.	120
Figura 33. Cohesión en la producción escrita.	121
Figura 34. Uso de ‘porque’ y ‘por eso’ en la prueba de entrada.	122
Figura 35. Uso de ‘porque’, ‘por eso’, ‘entonces’, ‘aunque’ en la prueba de salida.	123
Figura 36. Información de las lecturas interpretada e incorporada en la producción escrita.	124
Figura 37. Uso de las imágenes en las producciones escritas.	124
Figura 38. Explicación de los efectos positivos de la tecnología en las producciones escritas. .	125
Figura 39. Explicación de los efectos negativos de la tecnología en las producciones escritas. .	126
Figura 40. Uso de mínimo 150 palabras en las producciones escritas.	126
Figura 41. Diferenciar una causa y una consecuencia fácilmente.	129
Figura 42. Fue fácil comprender el uso de ‘por eso’.	129
Figura 43. Fue fácil comprender el uso de ‘porque’.	130
Figura 44. El número de ejercicios fue suficiente para comprender y usar ‘por eso’ y ‘porque’.	131
Figura 45. El apoyo visual me ayudó a entender mejor.	131
Figura 46. Uso de los elementos cohesivos aprendidos.	132
Figura 47. Durante el desarrollo del taller fue fácil comprender ‘entonces’.	135
Figura 48. Los ejercicios fueron suficientes para comprender y usar ‘entonces’.	136
Figura 49. El apoyo visual me ayudó a entender mejor el taller 2.	136
Figura 50. Cuando escribo uso los marcadores discursivos aprendidos.	137
Figura 51. Fue fácil comprender el uso de ‘aunque’.	139
Figura 52. Al usar ‘aunque’ identificó un obstáculo y su superación.	140
Figura 53. Los ejercicios fueron suficientes.	140
Figura 54. El apoyo visual me ayudó a entender mejor.	141

Figura 55. Uso de los conectores enseñados en la escritura.	141
Figura 56. El tema desarrollado en el taller es interesante y útil.	142
Figura 57. El taller permitió repasar los cuatro elementos cohesivos.....	145
Figura 58. Los ejercicios son suficientes para repasar los elementos cohesivos.	145
Figura 59. Mejor comprensión y uso de los elementos cohesivos después de los talleres.	146
Figura 60. El apoyo visual ayudó a entender mejor el tema desarrollado.	146
Figura 61. Efectividad del taller 4 para mejorar la escritura.....	147
Figura 62. Temas por seguir practicando.....	149

Índice de tablas

Tabla 1. Evaluación de la sección de Gramática y vocabulario	82
Tabla 2. Evaluación de la sección de Comprensión escrita	82
Tabla 3. Evaluación de la calidad de la Producción escrita.....	83
Tabla 4. Evaluación del cumplimiento de la tarea.....	84
Tabla 5. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades con la cohesión’	91
Tabla 6. Unidades de registro de la categoría ‘actividades y estrategias para mejorar la cohesión’	94
Tabla 7. Unidades de registro de las categorías LSC como L1 y español como L2.....	97
Tabla 8. Unidades de registro de las categorías LSC como L2 y español como L1	98
Tabla 9. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades del desarrollo del taller 1’	133
Tabla 10. Unidades de registro de la categoría ‘el mayor aprendizaje del taller 1’	133
Tabla 11. Unidades de registro de la categoría ‘temas por practicar del taller 1’	134
Tabla 12. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades del desarrollo del taller 2’	137
Tabla 13. Unidades de registro de la categoría ‘el mayor aprendizaje del taller 2’	138
Tabla 14. Unidades de registro de la categoría ‘temas por practicar del taller 2’	138
Tabla 15. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades del desarrollo del taller 3’	143
Tabla 16. Unidades de registro de la categoría ‘el mayor aprendizaje del taller 3’	143
Tabla 17. Unidades de registro de la categoría ‘temas por practicar del taller 3’	143
Tabla 18. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades del desarrollo del taller 4’	148
Tabla 19. Unidades de registro de la categoría ‘el mayor aprendizaje del taller 4’	148

Agradecimientos

A mis seres queridos, por su apoyo incondicional durante esta etapa.

A la Universidad Pedagógica Nacional, a la profesora Nahir Rodríguez y a los estudiantes del semestre cero (2018-I) que hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

A las tutoras, Viviana Nieto y Solange Prieto, por sus asesorías sobre la enseñanza del español como segunda lengua y la lengua de señas colombiana.

A Sandra Díaz, profesora de investigación de la Maestría en ELE/L2, por sus orientaciones en el campo de la investigación aplicada.

Al profesor, Alejandro Piñeros, por compartir sus conocimientos sobre la enseñanza de español escrito como segunda lengua a sordos.

A los intérpretes, Diego López y David Cuellar, por su colaboración en las clases y reflexiones en torno a la comunidad sorda.

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para enseñar *porque, por eso, entonces* y *aunque* a ocho estudiantes sordos¹ de semestre cero, de nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional. Los cuatro marcadores discursivos² de español enseñados fueron seleccionados después de advertir dificultades en una prueba de entrada. Con esto y la información proporcionada por otros instrumentos de recolección de datos, se diseñó la propuesta didáctica (cuatro talleres y sus correspondientes reflexiones metacognitivas). Luego, para ver los avances de los estudiantes, se aplicó una prueba de salida.

La información de los instrumentos (entrevista, cuestionario, pruebas, talleres, reflexiones metacognitivas) fue recolectada en cuatro fases y se analizó por separado para luego estudiarla desde el paradigma mixto y el diseño de triangulación. Tanto el paradigma como el diseño permitieron tener una comprensión más profunda de los datos y validar la efectividad de la propuesta didáctica. Para la triangulación se empleó una matriz en que se registra el proceso de cada estudiante en la prueba de entrada, los talleres y la prueba de salida. Con esta información se redactó una descripción de cada alumno para, después, complementarlas con los datos surgidos de los otros instrumentos.

A partir del análisis, se determinó que la propuesta didáctica contribuyó sustancialmente en el aprendizaje de los marcadores discursivos *porque, por eso* y *entonces*, y en la familiarización de los aprendices con *aunque*. Dicha familiarización se debe a que *aunque* es un elemento que se marca con rasgos no manuales (expresión facial, movimiento de hombros y

¹ En esta investigación se usa la palabra 'sordo' con minúscula sin tener en cuenta la concepción de Woodward (citado por Ladd, 2003) que se explica en el marco teórico de este trabajo.

² En este trabajo de grado, los *marcadores discursivos* también son llamados *elementos cohesivos* o *nexos*.

cabeza) difíciles de identificar en la LSC y que dificultan su comprensión en español escrito. Estas conclusiones se sustentaron en investigaciones sobre los marcadores discursivos en las lenguas de señas y los desafíos en la comprensión y la producción escrita del sordo, que se consultaron en los capítulos de antecedentes y marco teórico. Finalmente, se discuten las limitaciones durante el desarrollo de este trabajo de grado, y se hacen recomendaciones a los interesados en usar los instrumentos diseñados.

Palabras clave: Marcadores discursivos, Universitarios sordos, Propuesta didáctica, Español escrito como segunda lengua, Lengua de Señas Colombiana.

Abstract

The objective of this research is to design, implement and validate a didactic proposal to teach *because, therefore, then* and *although* to eight deaf¹ students of zero semester-Spanish basic level I from Universidad Pedagógica Nacional. The four discourse markers² that we taught were selected after noticing some difficulties in a pretest. With this information and the one provided by other data collection instruments, the didactic proposal was designed (four workshops and metacognitive reflections). Then to see the progress of the students, we applied a posttest.

The information from the data collection instruments (interview, questionnaire, tests, workshops, metacognitive reflections) was collected in four phases and analyzed separately. Then we examined the data using the mixed method research paradigm and the triangulation

¹ In this investigation, we use the word 'deaf' in lowercase regardless of Woodward's conception (cited by Ladd, 2003) that is explained in the theoretical framework.

² In this investigation, the *discourse markers* are also called *cohesive devices* or *linking words*.

design. Both paradigm and design led to a deeper understanding of the data and the validation of the didactic proposal's effectiveness. For the triangulation, we used a matrix in which we recorded vital elements of each student's process in the pretest, the workshops, and the posttest. With this information, we wrote a description of each student, and later we complemented them with the data from the other instruments.

Based on the analysis, it was determined the didactic proposal contributed substantially in learning the discourse markers *because, therefore, then* and in the familiarization of the apprentices with *although* since it is expressed by non-manual signals (facial expressions, shoulder or head's movement) that hindered its identification in the LSC and its full understanding in written Spanish. These conclusions were supported by investigations on sign languages' discourse markers, deaf students' challenges in reading and writing, et cetera. that were looked up in the literature review and the theoretical framework. Finally, we discussed the limitations during the development of this project, and we made some recommendations to those interested in using the designed instruments.

Keywords: Discourse markers, Deaf college students, Didactic proposal, Written Spanish as a second language, Colombian sign language.

1. Introducción

En una sociedad mayoritariamente oyente, los sordos se relacionan con esta mediante la comunicación escrita. Sin embargo, las diferencias lingüísticas entre una lengua tridimensional como la lengua de señas y una lineal como el español acarrearán múltiples desafíos a la hora de enseñar y aprender una lengua escrita. A pesar de las investigaciones sobre la lengua de señas colombiana, la enseñanza a estudiantes sordos y de las múltiples instituciones educativas que vienen trabajando con población sorda, aún hay retos por afrontar. Dichos retos no solo se limitan al ajuste de los currículos, la sensibilización de la población estudiantil, sino a la falta de investigaciones que ayuden a los docentes y a los estudiantes a reforzar su desempeño en la lengua escrita.

Muchos estudios se han centrado en identificar las categorías gramaticales de la lengua de señas y las dificultades de los sordos frente a estas, pero un grupo reducido se ha dedicado a los marcadores discursivos de las lenguas de señas, y al desarrollo de materiales didácticos que los enseñen y comparen con los del español. De manera que la presente investigación busca contribuir teórica y didácticamente en la enseñanza del español escrito como segunda lengua, ya que este influye positivamente en muchos aspectos (educativos, sociales, laborales, etc.) de la vida del sordo.

Con esto en mente, el estudio se propone diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para enseñar cuatro marcadores discursivos de español escrito como segunda lengua a ocho estudiantes sordos de semestre cero – nivel básico I de español en la Universidad Pedagógica Nacional. Para esto, en el estudio se diseñaron instrumentos de recolección de datos y una propuesta didáctica compuesta de cuatro talleres.

La investigación está dividida en diez capítulos: en primera medida, se exponen los objetivos que orientan el desarrollo del estudio. Posteriormente, se presentan las investigaciones vinculadas con los hábitos comunicativos de los sordos, las producciones escritas de los sordos, la cohesión en sus producciones escritas, las dificultades en la comprensión y la producción escrita. Además, se describen propuestas e instrumentos para mejorar la producción y comprensión escrita, los desafíos de los estudiantes sordos y las propuestas en torno a la enseñanza de los marcadores discursivos.

Después de la revisión bibliográfica de estudios que aportan desde la metodología y la conceptualización, se da paso a la justificación de este estudio explicando su conveniencia, beneficios y relevancia social, metodológica, disciplinar e institucional. A renglón seguido, se profundiza en conceptos indispensables como comunidad sorda (INSOR, s.f.; Ladd, 2003; Rodríguez, 2013), segunda lengua (Bordón, 1998; Griffin, 2011; Monroy et al., 2011) y comprensión y producción escrita (Acquaroni, 2004; Cassany, 2004; García, 2015). Dentro de estos se abordan otros conceptos necesarios para el desarrollo de la investigación, por ejemplo, dentro del concepto de producción escrita se proporciona información sobre los marcadores discursivos en español y en lenguas de señas (Martín Zorraquino & Portolés, 1999; Parra, 2007; Pérez, 2013).

En referencia con el marco metodológico, se explican el paradigma, el diseño y el alcance de la investigación para luego presentar las fases (caracterización de la población, diseño, implementación y validación de la propuesta didáctica) en las que se desarrolló este estudio. Adicionalmente, se describe la población meta y se explican las características de los instrumentos de recolección de datos usados (entrevista a docentes, cuestionario, prueba de

entrada, propuesta didáctica, reflexiones metacognitivas y prueba de salida). Por último, se discuten las consideraciones éticas para el desarrollo de la investigación.

Luego de la metodología, se da paso al análisis de los datos suministrados por los instrumentos referidos. Para ello, se utilizaron dos programas: uno cualitativo, MAXQDA, y uno estadístico, SPSS. El primero se empleó para el análisis de las entrevistas, las preguntas abiertas del cuestionario y las reflexiones metacognitivas. Mientras que el segundo permitió ver la frecuencia de respuestas en las pruebas y las preguntas cerradas del cuestionario. En el caso del análisis de la propuesta didáctica, se empleó una tabla para registrar los avances y las oportunidades de aprendizaje de cada estudiante en el desarrollo de los cuatro talleres.

Con los análisis se llevó a cabo la triangulación de los datos en dos etapas. Primero, se registraron en una matriz el proceso de los estudiantes desde la aplicación de la prueba de entrada, el desarrollo de los talleres, hasta la prueba de salida. Luego, se escribió una descripción del progreso de cada estudiante en lo que respecta a la comprensión y al uso de los marcadores discursivos enseñados. En esta descripción, se cruzaron los datos proporcionados por los otros instrumentos de la investigación. Por último, se discutió la validez de la propuesta didáctica.

Finalmente, en el capítulo de conclusiones, se explican las limitaciones y los aportes de la investigación con el propósito de evidenciar el cumplimiento de los objetivos. Además, se hacen recomendaciones a futuros investigadores interesados en la enseñanza de marcadores discursivos en español a población sorda y a los docentes que quieran utilizar o adaptar los materiales desarrollados.

2. Planteamiento del problema

La lengua escrita es para la comunidad sorda no solo un medio para comunicarse, sino para acceder a los conocimientos, equiparar sus derechos e interactuar con la sociedad mayoritaria (Monroy et al., 2011). Sin embargo, en el proceso de aprendizaje del español escrito como segunda lengua, las personas sordas enfrentan dificultades relacionadas con las diferencias sociales y lingüísticas con respecto a la sociedad mayoritaria oyente usuaria de español. A esto se añade que la persona sorda está inmersa “en un contexto diseñado por y para personas que dominan el lenguaje oral convencional” (Flórez, Baquero, & Sánchez, 2010). Dicho contexto incluye entidades gubernamentales, sanitarias y educativas que no responden a las necesidades y características de la población sorda.

En el caso de la educación, no se tiene en cuenta que la modalidad escrita de la lengua mayoritaria, con la que convive el sordo, debe ser entendida como su segunda lengua. De igual manera, se desconocen los factores que influyen en el aprendizaje del sordo y las interferencias³ que su lengua materna, la lengua de señas (de ahora en adelante LS), puede producir en el español escrito como segunda lengua. En consecuencia, los niveles de comprensión y producción escrita de estos individuos no son satisfactorios.

La comprensión y el uso adecuado de los marcadores discursivos en español escrito resultan difíciles para los estudiantes sordos porque en la lengua de señas colombiana (de ahora en adelante LSC) existen recursos cohesivos como preguntas conectadoras o de conexión (quién, qué, cómo, etc.) y topicalizadores (cómo hacer, qué hacer) (Monroy et al., 2011) que se pueden interpretar como nexos. A esto se añade que el dominio de la lengua de señas (modalidad visogestual y tridimensional) y el aprendizaje de español (lengua oral) pueden interferir en la

³ Los errores que comete un aprendiz cuando usa elementos de su lengua materna en el aprendizaje de otra.

interpretación y uso efectivos de los elementos cohesivos por tratarse de ‘formas nuevas’ y ‘formas ausentes’ –en términos de la gramática contrastiva–.

El primer término, ‘formas nuevas’, se refiere a que el estudiante debe enfrentarse a elementos gramaticales de la lengua meta (español, en este caso) que son inexistentes en la lengua de señas. Mientras que con las ‘formas ausentes’ el alumno usa en sus producciones estructuras propias de la lengua de señas que no se corresponden con el idioma que aprende.

Esto último quiere decir que las preguntas conectadoras y los topicalizadores de la LSC son considerados pronombres interrogativos en la gramática española, lo cual supondría que si el estudiante sordo usa este conocimiento en español se pueden producir errores permanentes. De modo que es importante tener en mente que las lenguas de señas funcionan bajo sus propias reglas gramaticales y léxicas por tratarse de sistemas lingüísticos (Oviedo, 2001) y que la aparición de errores en las producciones del estudiante en la lengua meta son propias del proceso creativo que implica el aprendizaje de una lengua.

De igual manera, es necesario saber que la mayoría de los sordos son hijos de personas oyentes; por lo tanto, no aprenden la lengua oral como primera lengua de sus padres –en este caso, el español– y el desarrollo de su pensamiento y lengua dependerá de la edad en la que tuvieron contacto con la lengua de señas (Oviedo, 2001). Centrándonos en los procesos de enseñanza de lectoescritura del español que se imparten a los estudiantes sordos, diversos autores (Pacheco, 2011; Schmitz & Keenan, 2005) sostienen que en las aulas de clase no se aborda el idioma mayoritario (español, inglés, francés, etc.) como una segunda lengua cuando existe evidencia sobre la similitud entre los errores de los estudiantes sordos y de los aprendices oyentes de un idioma.

Volviendo al rol de las instituciones educativas, hay que señalar que la mayoría de estas no se adecuan a las necesidades del estudiante sordo, pues les enseñan a leer como si se tratara de oyentes; de tal manera que durante el proceso de alfabetización se usan métodos de enseñanza como el silábico o aquel en el que se relaciona las letras con su pronunciación. Así mismo, estudios como los de Flórez, Baquero, & Sánchez (2010) nos dejan ver que los estudiantes sordos se enfrentan a estrategias pedagógicas como tareas mecánicas (hacer planas, marcar el sujeto y el predicado, etc.) y de repetición que les producen frustración y que hacen del aprendizaje un proceso poco agradable.

Además, hay otros factores que obstaculizan el éxito de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes sordos: la falta de dominio de la lengua de señas por parte de los docentes, también, la concepción de la escritura como la “transcripción de la lengua oral” (Pacheco & Anzola, 2011, p. 119) y la falta de competencia en la primera lengua (español) de los intérpretes.

En coherencia con esto, Oviedo (2001) sostiene que “la mayoría de la población sorda de todos los países es analfabeta funcional” (p. 194), en otras palabras, personas que en sus vidas cotidianas no pueden usar efectivamente el cálculo, la escritura y la lectura. En relación con las dificultades que supone la comprensión escrita (lectura) para el sordo, Oviedo (2001) explica que estas se deben al desconocimiento que tiene con relación al sistema lingüístico de la lengua que aprende y a los contenidos culturales presentes en ella. De igual manera, Herrera, Chacón & Saavedra (2016) sostienen que el poco conocimiento de la pragmática, la sintaxis y los elementos socioculturales de la lengua escrita son otras barreras para aprenderla.

Dichas circunstancias influyen en el bajo desempeño que los estudiantes sordos tienen para comprender textos escritos (Lissi, Svartholm, & González, 2012), los índices de deserción

escolar de la comunidad sorda, las dificultades para acceder a instituciones de educación superior y las malas condiciones laborales que enfrentan la mayoría de los sordos (Wolff, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo se pretende dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar para que los estudiantes sordos universitarios comprendan y usen de manera más efectiva los marcadores discursivos *porque, por eso, entonces y aunque?*

Con esto en mente, se pretende desarrollar instrumentos para identificar las problemáticas que ocho estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional tienen con dichos elementos cohesivos. Y así desarrollar una propuesta didáctica que contribuya a la comprensión de las funciones que estos tienen en la comunicación y aporten al mejoramiento de sus producciones escritas en español.

3. Objetivos

Teniendo presentes las dificultades a las que se enfrenta un estudiante universitario sordo con respecto a la comprensión y el uso de los marcadores textuales en español escrito, la presente investigación tiene como objetivos:

3.1 Objetivo general

- Diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica para enseñar cuatro marcadores discursivos de español a estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español como segunda lengua de la Universidad Pedagógica Nacional (2018-I).

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las dificultades que tienen los estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional (2018-I) para comprender *porque, por eso, entonces y aunque*.
- Identificar las dificultades que tienen los estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional para usar de manera adecuada *porque, por eso, entonces y aunque*.
- Diseñar una propuesta didáctica para enseñar *porque, por eso, entonces y aunque* a los estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional (2018-I).
- Implementar las estrategias didácticas para enseñar *porque, por eso, entonces y aunque* a los estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional (2018-I).

- Validar la propuesta didáctica diseñada para enseñar *porque, por eso, entonces y aunque* a los estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional (2018-I).

4. Estado del arte

En esta sección se presentan los estudios previos, nacionales e internacionales, desarrollados en torno al tema que nos ocupa en esta monografía. Así las cosas, los antecedentes se dividen en cinco secciones: hábitos comunicativos de los sordos, las producciones escritas de los sordos, los errores en la producción y comprensión escritas de los estudiantes sordos, las propuestas, instrumentos y recomendaciones didácticas para mejorar la producción y comprensión escrita, y los desafíos en la investigación sobre la producción y comprensión escrita de los estudiantes sordos.

Los estudios consultados ofrecen importantes contribuciones tanto desde el punto de vista teórico como metodológico para el desarrollo de la investigación reportada en este documento.

4.1 Hábitos comunicativos de los sordos

Debido a las problemáticas educativas, sociales y culturales a las que se enfrenta un sordo en el mundo de los oyentes, varias investigaciones se han desarrollado en torno a las dificultades que niños, adolescentes y adultos tienen para comprender y producir textos escritos.

Profundizando en la cultura sorda y sus hábitos comunicativos, Goss (2003) afirma que en las interacciones –en contextos informales– con los oyentes, los sordos suelen escribir notas o hacer gestos a pesar de que consideran que esta situación es muy frustrante y que obstaculiza la interacción de los hablantes. En situaciones comunicativas formales, los sordos usan un intermediario competente en la lengua de señas y la lengua mayoritaria o piden la ayuda de otros para editar y revisar sus trabajos escritos en contextos universitarios, según reporta un estudio de Schmitz & Keenan (2005).

Goss (2003) sostiene que existen varios patrones comunicativos propios de la cultura sorda: fingir entender al oyente (comportamiento superficial), la proxemia y el tacto entre

interlocutores para –por ejemplo– marcar los turnos de habla, la franqueza de sus mensajes, y los intercambios comunicativos pausados entre sordos (cronemia). Estos patrones comunicativos pueden influir negativamente en la comunicación entre sordos y oyentes; por ejemplo, cuando decimos que los sordos son más francos, hacemos referencia a que sus mensajes son más directos y un oyente puede interpretarlos como un acto de descortesía.

4.2 Las producciones escritas de los sordos

La tendencia de los sordos a ser más directos puede vincularse con una de las características de sus producciones escritas: construcciones breves en comparación con las de los oyentes. Esta idea es apoyada por autores como Schmitz y Keeman (2005), quienes afirman que la longitud de las oraciones es un error típico de la escritura de los sordos, mientras que Wolff (2011) refuta dicha concepción al explicar que la diferencia de longitud de las oraciones de los estudiantes sordos y oyentes es mínima.

Centrando nuestra atención en el uso que los estudiantes sordos dan a los marcadores discursivos de una lengua escrita, encontramos estudios como los de Maxwell & Falick (1992), Wolff (2011) y Gutiérrez (2012). En estas investigaciones se toman como sujetos de estudio a adultos, adolescentes y niños sordos dentro o fuera de ámbitos académicos con el propósito de identificar los errores más frecuentes en la escritura. Para esto, se valen de análisis de pruebas universitarias, correos electrónicos, textos espontáneos, codificadores, enfoques gramaticales, entre otros.

Dichos autores aseguran que existen múltiples problemas de cohesión en las producciones escritas de los estudiantes sordos y oyentes porque ambos grupos cometen errores de omisión, adición o sustitución de elementos gramaticales. A reglón seguido, Wolff (2011) sostiene que, en las producciones escritas en inglés, los errores de los sujetos sordos aparecen en

“los verbos, los artículos, los sustantivos, los pronombres, las conjunciones, los plurales, los adjetivos, las negaciones y las preguntas” (p. 18). De igual manera, se identifica que los aprendices sordos tienen problemas para entender refranes, usar sinónimos, parafrasear lo leído, usar conectores y artículos (Pacheco & Anzola, 2011).

Además, hay que tener presentes las interferencias de la lengua de señas en los escritos de los estudiantes sordos. En coherencia con ello, Monroy, et al. (2011) plantean que en las producciones escritas de los estudiantes sordos son evidentes “los fenómenos lingüísticos propios del contacto de lenguas” (Monroy et al., 2011. p. 71), como la sobregeneralización de las reglas gramaticales, la simplificación de estas, la eliminación de categorías gramaticales, las alteraciones sintácticas, la fosilización de errores. La fosilización de errores se refiere al uso permanente y poco consciente de estructuras que no son propias de la lengua meta.

4.2.1 La cohesión en las producciones escritas de los sordos

En el caso de los elementos cohesivos, Gutiérrez (2012) explica que nexos copulativos, elipsis, reiteraciones, sustitución de demostrativos, temporales, personales, causales, adversativos, comparativos y colocaciones son los más difíciles para este grupo de individuos. Coincidentemente, Maxwell y Falick (1992) plantean que los sordos usan un número restringido de conectores (*y, luego, porque*) en comparación con los oyentes y tienden a usar la repetición de palabras como estrategia de cohesión textual (Massone, Buscaglia, & Bogado, 2010; Maxwell & Falick, 1992).

En lo que respecta a los conectores de la LSC, Cárdenas (2007) sostiene que hay marcadores discursivos similares a los de español como *después, antes, primero*, etc. (y que se asocian más a los a textos narrativos) y otros diferentes como *sin embargo, es decir, mientras tanto*, etc. (relacionados con los textos expositivos). No obstante, aclara que se conoce poco

sobre la forma como se usan y el “momento del discurso [en los que se] hacen explícitos” (p. 117).

A propósito del tema, Monroy et al. (2011) se basan en Oviedo (2001) para explicar que en la LSC se utilizan unos marcadores discursivos para organizar la información (*ya, primero, después, fin*) y otros para referirse a secuencias temporales (*después, más tarde, antes, bien, etc.*) Además, explican que existen recursos como “preguntas conectoras o deícticos demostrativos entre los cuales se identifican señas [como] *qué, quién, cuándo, dónde* y *cómo*, y los topicalizadores *qué hacer* y *cómo hacer*” (p.96) para unir enunciados. Estos recursos son categorizados como pronombres interrogativos en español, lo que supondría una interferencia lingüística en el proceso de aprendizaje del estudiante sordo.

4.3 Dificultades en la comprensión y producción escritas de los estudiantes sordos

Existen varias explicaciones e hipótesis sobre las causas de los errores identificados en las investigaciones hasta ahora citadas. Según Maxwell y Falick (1992); Schmitz & Keenan (2005) dichas problemáticas son propias del aprendizaje de una segunda lengua, son el resultado del poco entendimiento sobre la macroestructura del texto o interferencias al tratarse de estructuras ausentes o diferentes en la lengua de señas (Monroy et al., 2011; Pacheco & Anzola, 2011). A esta idea se puede vincular que el escaso conocimiento enciclopédico y la escasa comprensión de vocabulario y de competencia gramatical influyen negativamente en la comprensión escrita del estudiante (Torres & Santana, 2005).

Si nos centramos en el papel de la comprensión del vocabulario en la lectoescritura, encontramos a investigadores como Mies (1998), quien sostiene que el dominio léxico está vinculado con el éxito lector. En el caso de los sordos, el referido autor dice que estos “suelen deducir el contenido del texto a partir de las palabras que les resultan familiares,

independientemente de la importancia que puedan tener en relación con las ideas principales” (p. 111). Esto quiere decir que el poco bagaje léxico con el que cuenta el sordo hace que este se fije en las palabras conocidas y posiblemente desconozca las palabras clave o aquellas que representan el contenido de los textos que lee.

A esto se añade que el carácter abstracto del vocabulario usado en los contenidos académicos dificulta la comprensión (Mies, 1998; Monroy et al., 2011), y que los sordos no sean conscientes de la polisemia (diferentes significados) que puede tener una palabra según el contexto en el que aparezca. Así mismo, Mies (1998) afirma que los sordos tienden a confundir palabras con similitudes gráficas (parónimas) –como *fuerte, fuente, fute*– que pueden llevar a la malinterpretación del mensaje de un texto.

Frente a esto, Padden & Ramsey (2000) y Rincón et al. (2015) sostienen que la comprensión escrita es proporcional a las habilidades que se tengan en lengua de señas y a la edad en la que se haya adquirido. Además, Padden & Ramsey (2000) explican que existen otros factores que influyen en los logros que el estudiante sordo tenga respecto de la comprensión lectora: los padres sordos y la exposición temprana a la lengua de señas, la edad de detección de la sordera, el tiempo que ha estado el sordo en la escuela. A esto se añade que en el aprendizaje de una segunda lengua (de ahora en adelante L2) también repercuten la condición de la sordera (moderada o profunda), la actitud del sordo, la edad en la que comenzó a aprender español, los conocimientos culturales, las fosilizaciones de sus errores, etc. (Monroy et al., 2011).

Teniendo en cuenta que la mayoría de los sordos son hijos de padres oyentes, Rincón et al. (2015) dicen que “los procesos de comprensión lectora son débiles debido a (...) los procesos de adquisición tardía de la lengua de señas” (p. 83). De modo que la mayoría de los sordos son analfabetas funcionales (Oviedo, 2001), es decir, sujetos que no pueden usar efectivamente la

escritura, la lectura, y el cálculo en sus vidas cotidianas. Esto se debe, según Oviedo (2001), a lo difícil que resulta decodificar un texto escrito sin conocer el sistema lingüístico de la lengua y los contenidos culturales que subyacen.

Igualmente, las escasas experiencias comunicativas y la falta de conocimientos sobre los recursos lingüísticos formales para transmitir un mensaje efectivamente pueden influir en las producciones escritas del estudiante sordo (Gutiérrez, 2012). Sobre esta última idea, Massone, Buscaglia, & Bogado (2010) explican que en las producciones escritas de las personas sordas se evidencia su desconocimiento con respecto a “las adecuaciones pragmáticas al género [y a] los valores de los distintos registros” (p. 11). Esto quiere decir que los individuos sordos tienen dificultades para adecuar sus escritos a la situación comunicativa (formal e informal) y a los destinatarios.

A estas consideraciones se le suma la de Albertini, Marschark, & Kincheloe (2016), quienes manifiestan que la mayoría de los estudiantes sordos llegan a la universidad con niveles de lectura proporcionales a los de un alumno de grado quinto de primaria. De modo que, al enfrentarse a un currículo con exigencias en torno a la escritura y a la lectura, que no atiende a sus características, y a los factores históricos que han dificultado el acceso de la comunidad sorda al ámbito educativo, los estudiantes sordos corren el riesgo de desertar o automarginarse.

4.4 Propuestas, instrumentos y recomendaciones didácticas para mejorar la producción y la comprensión escritas

Sobre el tema que nos ocupa, es preciso reparar en algunas propuestas didácticas que buscan contribuir al mejoramiento de la comprensión y la producción escritas del estudiante. En primera instancia, la propuesta de Guimaraes (2017) emplea un instrumento didáctico que se vale de explicaciones en lengua de señas, leyendas indígenas de Brasil y de recursos visuales (video,

subtítulos, flechas, colores, etc.) para enseñar a los estudiantes sordos sobre la cohesión; de tal manera que los aprendices pueden ver los referentes y las referencias, explorar el texto, encontrar sentido, reconocer palabras, etc.

A esta experiencia se le suma la de Rincón et al. (2015) que resaltan la efectividad del uso de las TIC para mejorar la comprensión escrita de cinco estudiantes sordos. De modo que la adquisición tardía de la lengua de señas y el estilo de aprendizaje de los sordos (viso-construccional y viso-espacial), hacen de las herramientas interactivas y los gráficos instrumentos idóneos para el desarrollo de estrategias metacognitivas. Adicionalmente, las autoras aseguran que las tecnologías favorecen las representaciones mentales, el establecimiento de relaciones entre personajes, sucesos, etc.

En cuanto al uso de imágenes como material didáctico, Lissi et al. (2010) las conciben como un recurso que le permite al estudiante entender el significado de una palabra. Además, las autoras explican que los recursos visuales se pueden complementar con otras estrategias como ejemplos, deletreo en lengua de señas, subrayado de palabras nuevas, etc. que faciliten la interacción del estudiante con el texto. Esto si entendemos que la comprensión y la producción escritas no son destrezas independientes la una de la otra, sino paralelas y con relaciones cognitivas entre ellas (Albertini, Marschark, & Kincheloe, 2016).

Adicionalmente, autores como Rusell (2016) & Guimaraes (2017) abogan por el uso de la lengua de señas y de la instrucción directa en gramática porque mejoran la competencia léxica y sintáctica de los alumnos sordos. De igual manera, Lissi, Svartholm & González (2012) y Rusell (2016), sostienen que los programas de Educación Intercultural Bilingüe son pertinentes porque generan interdependencia metacognitiva y metalingüística del español y la lengua de señas. A esto se vinculan experiencias como la de Flórez, Baquero & Sánchez (2010), quienes, a partir de

una investigación descriptiva de un estudio de caso, caracterizaron al estudiante sordo (conocimiento, actitudes, desempeño, etc.) en relación con la escritura y diseñaron una propuesta pedagógica para trabajar la escritura como proceso.

La referida experiencia concibe la escritura como un ejercicio compuesto por procesos cognitivos como planeación, transcripción y revisión. A partir de la explicación de cada categoría gramatical, el uso del libro “*El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*” y actividades que implicaron la elaboración y reelaboración de varios textos escritos, las producciones escritas del estudiante mejoraron significativamente. Además, ayudaron al estudiante a estructurar sus ideas en función del tema, la audiencia y el propósito de su mensaje, y a usar de manera adecuada marcadores discursivos como conjunciones (*y, pero*), pronombres demostrativos, adverbios (*específicamente, como, entonces*), preposiciones, etc.

De modo que el docente de español escrito como segunda lengua debe ser consciente de que sus estudiantes están aprendiendo una segunda lengua y de que durante este proceso puede haber interferencias de la lengua de señas. Por lo tanto, cuando Gutiérrez (2012) afirma que los sordos usan la reiteración como recurso cohesivo, hay que tener presentes explicaciones como las de Oviedo (2001), autor que hace hincapié en que la reiteración es una estrategia discursiva y gramatical propia de las lenguas de señas, que los sordos usan en sus producciones escritas y que puede resultar innecesaria para un oyente.

Volviendo al tema de la comprensión escrita, es preciso reparar en que la lectura es considerada por Cárdenas (2007), Lissi, Svartholm & González (2012) como input lingüístico indispensable para el desarrollo de las competencias escritas del estudiante sordo porque lo pone en contacto con textos auténticos variados y de su interés. No cabe duda de que los documentos auténticos constituyen oportunidades para estudiar de manera significativa algunos aspectos

léxicos y gramaticales (Lissi, Svartholm, & González, 2012) de la lengua meta –en este caso, el español–. Entonces, si se planea adaptar textos, este proceso debe ser cuidadoso, pues reorganizar frases, eliminar marcadores discursivos, simplificar la gramática puede hacer que el escrito sea menos coherente y más difícil de entender para el estudiante sordo (Albertini, Marschark, & Kincheloe, 2016).

A propósito de esto, Mies (1998) sostiene que la lectura debe funcionar como contexto de aprendizaje en el que el estudiante pueda aprender estructuras y palabras. De igual manera, el autor dice que hay que desarrollar ejercicios y proporcionar ejemplos que le permitan al estudiante sordo analizar los lexemas de palabras con similitudes gráficas para que identifiquen las diferencias y los significados de cada una. De tal manera, se puede mejorar la comprensión escrita y evitar confusiones. En coherencia con ello, Ramspott (1998) plantea que se debe enseñar la lengua escrita desde el nivel léxico, oracional y textual; el docente debe intervenir antes, durante y después del ejercicio de comprensión lectora; y abordar la lengua escrita desde el texto y no con frases aisladas.

Ahora bien, cuando los marcadores discursivos aparecen en el material escrito que se trabaja en clase, Cárdenas (2007) recomienda “escribir oraciones cortas, relacionadas con el texto que se lee en el momento” (p. 117), de tal forma que el estudiante conozca las múltiples funciones de dichas partículas. En esta línea, Monroy et al. (2011) sugieren algunos tipos de ejercicios (completar proposiciones con un conector, escribir proposiciones de acuerdo con el conector, seleccionar el conector adecuado para las proposiciones, sustituir un conector por otro, etc.) para introducir los conectores. Sin embargo, cabe anotar que estos últimos autores no explican por qué las actividades se centran en los conectores y no en otra(s) clasificación(es) de los marcadores discursivos de español.

En la misma línea, Tovar (2015) desarrolló una investigación con cuatro sordos usuarios de la LSC para determinar cuáles conjunciones españolas, de un grupo de cien, causan menor y mayor dificultad en la comprensión lectora. Para esto, usó ejemplos y concluyó que la falta de investigación sobre la educación para sordos y las dificultades que estos tenían con la comprensión lectora por desconocimiento de léxico (adjetivos, pronombres y verbos) influyeron negativamente en la interpretación de los textos y, en consecuencia, en el aprendizaje de los marcadores discursivos. Así las cosas, de las cien conjunciones, dieciocho fueron entendidas por todos los participantes (*por último, entonces, por esta razón, etc.*), treinta y cinco por algunos (*mientras tanto, por esta razón, en consecuencia, etc.*), mientras que las cuarenta y siete restantes no fueron comprendidas por ninguno (*a pesar de esto, aunque, sin embargo, etc.*)

En referencia a las conjunciones que todos los participantes entendieron, Tovar (2015) explica que “casi todas tenían señas manuales reconocidas por la mayoría, lo que facilitó la comprensión de aquellos textos cortos que las contenían” (p.160). Mientras que las que no se entendieron, como *aunque*, causaron dificultades ya que los participantes no comprendieron su significado y función dentro del ejemplo.

A las ideas de Cárdenas (2007), Monroy et al. (2011) & Tovar (2015) se puede vincular, el llamado que hace Schmitz & Keenan (2005) sobre la ineficacia de pedir ayuda a alguien para editar un texto escrito de un estudiante sordo porque este ejercicio no asegura que el aprendiz identifique y corrija sus errores (Schmitz & Keenan, 2005). Entonces, el docente debe determinar en qué medida el trabajo escrito del estudiante muestra su esfuerzo y a la hora de evaluar debe centrarse en el propósito comunicativo (el significado) más que en los errores (la forma). Además de que se le recuerda al profesor que las mejoras en el desempeño en la escritura del

estudiante sordo son proporcionales al conocimiento que va adquiriendo sobre la lengua mayoritaria.

A propósito de la evaluación de las producciones de los estudiantes sordos, Herrera, Chacón, & Saavedra (2016) usan una rúbrica desarrollada a partir de un juicio de expertos y de los criterios propuestos por Sotomayor et al. (2014), con el fin de caracterizar descriptiva y cualitativamente las producciones escritas de estudiantes sordos de 7 a 13 años. De este estudio se destaca la concepción de la evaluación como una retroalimentación y un medio para adaptar la enseñanza al avance que ha hecho el estudiante en relación con un aprendizaje. Por lo tanto, los investigadores afirman que los errores en las producciones escritas surgen de interferencias lingüísticas y del procesamiento de las reglas de un sistema lingüístico por aprender.

4.4.1 Propuestas de enseñanza de marcadores discursivos de español

Dentro de las propuestas para la enseñanza de los marcadores discursivos, destacamos la de El Ventilador (Chamorro et al., 2005), libro de español para extranjeros, que tiene un énfasis pragmático, al intentar explicar algunos de los elementos cohesivos desde los registros (formales e informales) a los que pertenecen y el modo (escrito u oral) en que se transmite el mensaje. De igual manera, este material se vale de textos y tablas con espacios en blanco para completar y de ejemplos para que el estudiante infiera el uso de un nexos y de los matices que le imprime al mensaje.

Por otra parte, encontramos algunos modelos de ejercicios para enseñar conectores en una experiencia de inclusión de estudiantes sordos en la Universidad Pedagógica Nacional. Estos ejercicios (Monroy et al., 2011) consisten en escribir proposiciones de acuerdo con el conector, completar proposiciones con un conector, sustituir un conector por otro, seleccionar el conector adecuado para las proposiciones, etc.

4.5 Desafíos en la comprensión y la producción escritas de los estudiantes sordos

Además de estas propuestas, muchos de los autores citados en esta sección de antecedentes aseguran que hay vacíos teóricos relacionados con la poca información sobre la manera como los sordos aprenden “la modalidad escrita de la lengua oral de la cultura en la que están inmersos” (Guimaraes, 2017. p. 95). De igual manera, hay poco conocimiento sobre el uso y la aparición de los marcadores discursivos en el discurso de la LSC (Cárdenas, Un enfoque para el desarrollo de la habilidad lectora en castellano a niños sordos, 2007), y escasez de estudios sobre los errores más comunes de los estudiantes sordos y las dificultades que estos tienen al usar “nexos en relación con el nivel lingüístico-formal de la lengua escrita” (Gutiérrez, 2012. p. 171).

Al respecto, Lissi et al. (2010) hacen un llamado sobre la existencia de pocos materiales didácticos, estudios en torno a la enseñanza de español como segunda lengua y su repercusión en las prácticas y en la formación docente.

Teniendo en cuenta las investigaciones presentadas en esta sección, se concluye que hay múltiples factores (lingüísticos, históricos, educativos, sociales, etc.) que influyen en el desempeño que el estudiante sordo tiene en la segunda lengua. Con respecto al tema que nos ocupa, existen múltiples investigaciones en torno al desempeño que el sordo tiene en la producción y comprensión de textos escritos, pero pocas sobre los marcadores discursivos de las lenguas de señas. Frente a esto último, muchos de los autores citados hacen un llamado de atención acerca de la escasa bibliografía sobre el tema y las estrategias para enseñar dichos elementos cohesivos en la clase de español escrito como segunda lengua.

5. Justificación

De acuerdo con las opiniones dadas por algunos sordos en el estudio de Chaúx, Moncada, & Restrepo (2015), el español escrito es una herramienta para el futuro y para la inclusión de esta población en ámbitos laborales, sociales, educativos, etc. A pesar de su importancia, pocas investigaciones se han desarrollado en torno al funcionamiento de los marcadores discursivos en las lenguas de señas, y a la competencia escrita de los estudiantes sordos (Gutiérrez, 2012; Maxwell & Falick, 1992). La mayoría presenta una perspectiva general sobre las características de sus producciones o se interesan en los elementos gramaticales que más dificultad causan –por ejemplo, los verbos–, pero no se centran en los problemas que pueden tener los estudiantes sordos a la hora de comprender y usar los elementos cohesivos del español.

Gutiérrez (2012) sostiene que a pesar de que los estudiantes sordos tienen bastante “dominio de la cohesión textual [presentan] dificultades en el uso de los nexos en relación con el nivel lingüístico-formal de la lengua escrita” (p. 171). Eso quiere decir que dichos errores se deben al desconocimiento de las adecuaciones de registro (Massone, Buscaglia, & Bogado, 2010), la inseguridad que estos individuos sienten al usar los marcadores discursivos de la lengua que aprenden y a su bajo desempeño en comprensión escrita.

Dado el vacío teórico sobre el funcionamiento de los marcadores discursivos en las lenguas de señas y a los pocos materiales para enseñarlos, la presente investigación busca contribuir teórica y didácticamente en el área de la enseñanza del español como segunda lengua. Con esto en mente, se diseñaron cinco instrumentos de recolección de datos (entrevista, cuestionario, pruebas, talleres y reflexiones metacognitivas) para caracterizar la población meta, examinar holísticamente su desempeño en español escrito como segunda lengua y –

especialmente– con algunos marcadores discursivos. Y, posteriormente, desarrollar una propuesta didáctica que enseñe los elementos cohesivos que más dificultad generaron.

Al respecto, hay que destacar que el paradigma (mixto) y el diseño (triangulación), con los que se analizaron los datos de la investigación, también contribuyen a una mejor comprensión de la validez de la propuesta didáctica y de las dificultades de los estudiantes al entender y usar de manera adecuada *porque, por eso, entonces y aunque*. De modo que, la investigación invita a reflexionar sobre la importancia de las reflexiones metalingüísticas y la lengua de señas, ya que estas favorecen la comparación y comprensión de los marcadores discursivos de los sistemas lingüísticos que se estudian (LSC y español). Así mismo, de las opiniones de los estudiantes se considera la importancia de la contextualización de los materiales didácticos para que sean más comprensibles.

En síntesis, el análisis de las dificultades de los estudiantes sordos con respecto a los cuatro marcadores discursivos y el diseño de estrategias didácticas que mejoren la comprensión y el uso de estos elementos pretenden aportar a futuras investigaciones. La propuesta didáctica busca ayudar al estudiante sordo a mejorar su desempeño académico, y que los docentes puedan usarla para desarrollar sus clases o materiales didácticos, puesto que se sugieren algunas recomendaciones para enseñarlos. En este sentido, docentes y futuros investigadores podrán hacer las modificaciones que consideren pertinentes a los instrumentos según los aciertos, las limitaciones, los resultados de la investigación y las características de la población con la que trabajan.

Con lo dicho hasta ahora, es preciso aclarar que esta monografía se enmarca en la línea de investigación en *Español como lengua extranjera y segunda lengua* de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del Instituto Caro y Cuervo. Así las

cosas, los antecedentes, la metodología, los instrumentos y los resultados no solo pretenden contribuir a esta área del conocimiento, sino destacar la contribución de otros estudios que se han hecho sobre el tema. Además, se hace un reconocimiento a la experiencia de los docentes de la Maestría y de la Universidad Pedagógica Nacional en el desarrollo de materiales didácticos para población sorda.

Por último, hay que aclarar que esta investigación se desarrolló con sordos universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), pero puede aplicarse o adaptarse en otras instituciones educativas.

6. Marco teórico

Como hemos visto hasta ahora, los sordos usan la repetición y un grupo reducido de marcadores discursivos de español como estrategias para dar cohesión a sus textos; además, tienen dificultades para distinguir palabras con elementos gráficos similares (parónimas) y desconocen los elementos cohesivos que pueden usar de acuerdo con el registro de lengua (formal o informal). Para que el lector tenga una idea más clara sobre este asunto, en el presente marco teórico se proporciona información sobre elementos teóricos relativos a la comunidad sorda, la LSC, la expresión escrita, la cohesión, los marcadores discursivos y la enseñanza de segundas lenguas.

6.1 Comunidad sorda

Tradicionalmente el término ‘comunidad sorda’ se relacionaba con un grupo de personas con deficiencias auditivas. Dicha concepción estaba influida por la perspectiva rehabilitadora que imperaba antes de los años 70 y que entendía la sordera como una patología por curar. Esta visión sesgada fue consecuencia del poco tratamiento interdisciplinario que se le ha dado a la sordera (Oviedo, 2001). Después de esta década, se desarrolla una visión social que concibe al individuo sordo como miembro de una comunidad que cuenta con su propia lengua: la lengua de señas (Behares, s.f). Desde entonces el colectivo sordo comienza a reconocerse como una “minoría lingüístico-cultural” (Rodríguez, 2013. p. 9).

Al respecto, Rodríguez (2013) sostiene que el colectivo sordo exige reconocimiento de su existencia “a modo de grupo étnico, con una cultura, lengua e historia determinadas” (p. 9). En relación con el idioma, la comunidad sorda tiene múltiples opiniones, pues la LS es entendida como generadora de cultura, símbolo de reivindicación, patrimonio de la comunidad o

herramienta facilitadora y posibilitadora de interacción, socialización, y eje que da fundamento a la identidad sorda.

En coherencia con ello, Oviedo (2001) explica que las LS son medio para la resolución de necesidades y dificultades de las comunidades sordas, y posibilitan el desarrollo del pensamiento y el lenguaje de los niños. Hablamos de lenguas de señas porque cada una es un sistema comunicativo diferente que refleja una comunidad particular de usuarios; sin embargo, todas conservan “rasgos propios del uso del canal viso-espacial” (p. 193). En otras palabras, no existe una lengua de señas universal y en encuentros internacionales se requieren intérpretes para que los sordos de distintas nacionalidades se entiendan.

A propósito de la identidad, Ladd (2003) y Rodríguez (2013) mencionan dos aspectos fundamentales a la hora de describir la comunidad sorda: la capacidad del individuo para identificarse o no como miembro y su concepción como pueblo. En referencia al primer elemento, Ladd (2003) cita a Woodward para explicar que la palabra ‘sordo’ con ‘s’ minúscula hace referencia a una persona que tiene algún tipo de pérdida auditiva, pero que no busca relacionarse con la comunidad sorda señante. Mientras que el término ‘Sordo’ con ‘S’ mayúscula hace alusión a un grupo de personas que comparten y son fieles a la LS y a la cultura sorda.

En relación con el segundo aspecto, concepción como pueblo, Rodríguez (2013) explica que la comunidad sorda es entendida como un pueblo en el que se forman asociaciones que sirven de base para que se “desarrolle la vida social de los Sordos” (p. 21). Dichas asociaciones abrieron espacios para que los sordos realicen actividades formativas, políticas, lúdicas y establezcan lazos emocionales con otros.

Para los fines de esta monografía, adoptamos la perspectiva social, por ser una visión que no entiende la sordera como impedimento para que el sordo se desarrolle. Sino que, por el

contrario, concibe al sordo como un miembro de una comunidad al que se le deben respetar sus derechos, deberes, cultura y sistema lingüístico propios.

6.1.1 Estudiantes universitarios sordos

El ingreso de la población sorda a instituciones de educación superior implica situaciones “derivadas de su condición sensorial y lingüística” (INSOR, s.f) como las dificultades para acceder a la información proporcionada por el docente en una clase magistral, el costo del servicio de interpretación, entre otros. De modo que, el INSOR (Instituto Nacional de Sordos) identificó condiciones particulares del sordo y de la institución educativa que contribuyen positivamente en la participación de dicha población en su proceso educativo. Todo esto con el fin de encontrar y acabar con las barreras que repercuten en la exclusión social y educativa de los sordos (Rodríguez, García, & Jutinico, 2009).

Las condiciones del estudiante hacen referencia al dominio lingüístico que tiene de la lengua meta (en este caso, el español) debido a que sobre este se desarrolla el currículo de la institución educativa. Así que el estudiante deberá tener apoyos técnico, tecnológico y terapéutico que satisfagan sus necesidades. Por otro lado, los centros educativos deben flexibilizar y adecuar sus currículos según las características de los aprendices sordos (INSOR, s.f).

A estas ideas se suman las de Rodríguez, García, & Jutinico (2009), autoras que abogan por el reconocimiento de la diversidad como pieza indispensable para enriquecer la cultura institucional. Por lo tanto, explican que el currículo no solo debe ser flexible, sino ofrecer una metodología variada que se ajuste a los estilos y ritmos de aprendizaje propios de los aprendices sordos, y una evaluación formativa que tenga en cuenta el proceso de aprendizaje. A esto se suma la importancia del acompañamiento (antes, durante y después de que el estudiante se

gradúa), la adecuación de servicios y recursos (financieros y humanos) que ayuden al estudiante a acceder a la vida universitaria, a permanecer en ella, y a desarrollarse personal, física y socialmente.

En este sentido, las referidas autoras recomiendan trabajar con grupos interdisciplinarios, entrenar constantemente a los intérpretes, abrir espacios para que estos socialicen el vocabulario que se ha desarrollado en los programas académicos. Así mismo, hacen hincapié en la importancia de que los estudiantes sordos tengan espacios académicos que los ayuden a adaptarse a la vida universitaria de la que ahora son parte, a fortalecer sus conocimientos de la LS y del español escrito como segunda lengua. A esto se añade la importancia de que la comunidad universitaria sea sensibilizada y capacitada para que la desinformación no perjudique la interacción del estudiante sordo con el contexto universitario.

6.1.1.1 La lengua natural de los sordos

La lengua de señas (LS) es la lengua natural de los sordos pues es aquella que aprenden con más facilidad y responde a las características psicofisiológicas de sus hablantes. Así las cosas, su proceso de adquisición no implica una “pedagogización de los contextos de su transmisión” (Juliarena, 2012. p. 6), sino la interacción con otros de su comunidad. En consecuencia, la LS es una lengua natural pues sus hablantes logran una competencia parecida a la de un nativo. Además, su adquisición beneficia el aprendizaje de una segunda lengua, en ese caso, el español escrito.

La lengua escrita es la segunda lengua de los sordos ya que se adquiere cuando se ha desarrollado o se está desarrollando la facultad del lenguaje a través del aprendizaje espontáneo de una primera lengua. En otras palabras, gracias a la base que proporciona la LS, el sordo tiene

herramientas para conocer el funcionamiento, la estructura, las convenciones de la lengua escrita y utilizarla (Cárdenas, 2009. p. 12).

6.1.1.2 La LS y la lengua oral: diferencias y retos

A propósito de la lengua natural (LS) y la segunda lengua de los sordos (español escrito, en este caso) hay que aclarar que estos sistemas lingüísticos son diferentes dados sus canales de expresión y comprensión. La LS es viso-gestual, espacial, tridimensional y ágrafa (sin modalidad escrita) porque se vale de la expresión facial, las manos, el movimiento de la cabeza y el cuerpo. Requiere de una interacción cara a cara, en otras palabras, una comunicación sincrónica o simultánea e inmediata pues se percibe usualmente por medio de la visión. Mientras que la lengua oral es de naturaleza auditivo-vocal, lineal (una letra, un sonido detrás de otro, pero nunca simultáneo) y puede tener o no un sistema de escritura (Burad, 2011). Esto nos permite ver que la LS y una lengua oral como el español se diferencian en la manera en la que se producen (cara, manos u órganos del habla) y en la forma en la que se perciben (Rodríguez M. , 1992).

Un oyente usuario del español emplea el canal oral y auditivo para comunicarse y además puede valerse del canal visual cuando hace uso del sistema de escritura que va más allá de las limitaciones de espacio y tiempo que exige la copresencialidad de la comunicación cara a cara. Mientras que el sordo usa el canal viso espacial (Burad, 2011), es decir, que comprende y se expresa a través de las manos, la cara, la vista, el cuerpo y el espacio. Adicionalmente, las partes que constituyen las señas pueden presentarse una detrás de otra o de manera simultánea (lengua secuencial). De manera que, al ser viso gestual, secuencial, simultánea y espacial, las LS se consideran lenguas tridimensionales (Rodríguez M. , 1992).

Las lenguas habladas son lineales porque se basan en la dimensión temporal, un signo auditivo tiene componentes sucesivos; no obstante, en las LS el signo visual es complejo,

sincrónico y puede estar compuesto de un grupo de constituyentes simultáneos (Rodríguez M. , 1992). El hecho de que la dimensión espacial sea dominante en la LS y no la temporal como en lenguas orales, implica un desafío para los estudiantes sordos que aprenden el sistema escrito de una lengua lineal.

A esto se añade que en la lengua escrita hay diferentes tipologías de textos que responden a la intención o situación comunicativa por la que se escribe. El habla y la escritura tienen como función comunicar; sin embargo, la primera es inmediata, simultánea, se vale de los sobrentendidos y la comunicación no verbal. Mientras que, la escritura es asincrónica, es fija porque no depende del tiempo y el espacio, pero requiere de más elaboración y abstracción ya que incorpora la lectura y la escritura, dos procesos que van de la mano (Cárdenas, 2009. pp. 11-12).

En este sentido, por su condición sensorial, el español escrito es la segunda lengua para la mayoría de los sordos y no el español oral. Así que, para las personas sordas es un reto aprender la modalidad escrita de una lengua oral porque esta tiene funciones más elevadas y cuenta con una estructura más compleja. Es normal que las personas sordas que utilizan la lengua de señas como primera lengua y que están aprendiendo español escrito como segunda lengua omitan algunos elementos en la escritura del español. Esto como consecuencia de las diferencias lingüísticas entre las dos lenguas, siendo la LS un sistema que favorece el espacio (tridimensional) y la lengua oral escrita que privilegia el tiempo (lineal). Como resultado, dichas diferencias contribuyen al proceso natural de interlengua⁴.

6.2 Enseñanza de segunda lengua (L2)

Según Bordón (1998), el término segunda lengua hace referencia a una lengua utilizada como instrumento de comunicación en instituciones gubernamentales, educativas, sanitarias, etc.

⁴ Sistema lingüístico de cada estudiante en el que se media su lengua materna y lengua meta (la que aprende).

y que convive con otras lenguas usadas en una comunidad. De igual manera, el término también hace alusión a “la lengua nativa de un país que tiene que aprender gente que vive ahí pero que tiene otra primera lengua” (Bordón, 1998. p. 31). Del mismo modo, el Diccionario de términos clave de ELE (s.f) explica que una L2 es un idioma oficial o autóctono que coexiste con otro(s); por ejemplo, las lenguas indígenas, la LSC y el español en Colombia.

Dicho concepto se diferencia de ‘lengua extranjera’ porque este último hace alusión a un idioma no autóctono u oficial de un país; por ejemplo: la enseñanza-aprendizaje del inglés en Colombia. En esta línea, Griffin (2011) explica que la distinción entre estos dos términos es importante pues “el contexto en el que un individuo aprende lenguas influye de tal manera que casi se puede hablar de dos procesos diferentes” (p. 23). En otras palabras, tanto la ‘segunda lengua’ como la ‘lengua extranjera’ se aprenden después de haber adquirido la lengua materna. Sin embargo, con el primer término hacemos referencia a un aprendizaje en un país que se comunica a través de la lengua meta (a aprender) del estudiante.

De igual manera, Griffin (2011) sostiene que la L2 se aprende –generalmente– por cuestiones instrumentales, y extrínsecas como el trabajo y la educación. Mientras que el concepto de ‘lengua extranjera’ está relacionado con la enseñanza formal de un idioma en un país donde no se usa la lengua meta como idioma de comunicación. De tal manera que el aprendiz decide aprenderlo por afición o porque desea de viajar a un lugar donde se usa dicha lengua meta.

Por otra parte, además de entender la distinción entre dichos conceptos, es importante tener en cuenta que la adquisición de una segunda lengua está influida por las actitudes que el individuo tiene con respecto a la lengua y la cultura meta, sus hablantes y las razones que lo mueven a aprender (motivación) y los objetivos que tiene en su proceso (Carson, 2000).

Para efectos de este trabajo de grado, el término ‘segunda lengua’ se entiende como un sistema lingüístico oficial y autóctono que coexiste con otro(s), y que es usado por una sociedad mayoritaria como instrumento de comunicación en instituciones sanitarias, gubernamentales, educativas, etc. De modo que, para los sordos colombianos el español escrito es la lengua a aprender en el sistema educativo. Así que el dominio de esta L2 contribuye a equiparar sus derechos y acceder a mejores condiciones laborales y académicas.

A propósito de la enseñanza de segundas lenguas (EL2), esta es definida como una actividad didáctica y pedagógica que tiene como objetivo la enseñanza-aprendizaje de una lengua diferente a la materna. En palabras de Johnson (1995) “en las aulas de segunda lengua, la lengua, sea esta inglés u otra, es un medio a través del cual los profesores enseñan, y los estudiantes demuestran lo que han aprendido”³ (p. 3). Con este propósito, los enfoques, currículos, planes de clase y las actividades desarrolladas en el aula de EL2 buscan crear oportunidades para que el estudiante necesite y desee usar la lengua que aprende (Johnson, 1995).

Bajo este supuesto, en la enseñanza de L2, las clases están desarrolladas de tal manera que, a partir de las interacciones en el aula, el estudiante reciba input (modelo(s) lingüístico(s) orales o escritos en la L2) para que, posteriormente, pueda producir un output (producción oral o escrita) en la L2 (Johnson, 1995). Frente a esto, Abello (2004) expone algunos problemas en la enseñanza de una L2 relacionados con el hecho de que muchos estudiantes solo tienen contacto con la lengua meta en el aula de clase, y que el docente es su único modelo lingüístico por falta de contacto con otros hablantes.

³ Traducción propia

Coincidentemente, Monroy et al. (2011) aclaran que el aprendizaje de una L2 es un proceso creativo que se desarrolla en el cerebro del aprendiz y que no solo pretende que el sujeto se comunique, sino que acceda a la sociedad y la cultura meta. Así que, para conseguir dicho fin –en el caso de la enseñanza del español escrito para sordos–, dicho autores, Padden & Ramsey (2000); Oviedo (2001); Rincón et al. (2015) afirman que se debe tener en cuenta los factores que influyen en el aprendizaje: la historia familiar, socioeducativa, la condición de la sordera, la edad en la que adquirieron la LSC y aprendieron español, la actitud, los conocimientos culturales del estudiante sordo, etc.

6.2.1 La lengua escrita como segunda lengua para los sordos

La lengua escrita es un objeto social y cultural que en ámbitos académicos se convierte en un objeto de enseñanza conocido bajo la denominación de ‘lectoescritura’ (Palacios, Muñoz, & Lerner, 1987). La escritura y la lectura tienen como fin último “la comunicación (...) –con los demás y consigo mismo– y revisten un significado vital para el sujeto que las realiza” (p. 20). Sin embargo, en la escuela se olvida la función social de la lengua escrita, perdiendo así su sentido y autenticidad. De modo que Palacios, Muñoz, & Lerner (1987) se basan en Goodman para afirmar que las actividades escolares deben crear situaciones oportunas, tener un(os) propósito(s) definido(s), y abrir espacios en los que el estudiante pueda interactuar con diferentes clases de materiales escritos.

En el caso que nos ocupa, la lengua escrita es el medio que le permite a las personas sordas acceder a la sociedad mayoritaria, salir de la marginalidad y desarrollarse como ciudadanos en igualdad de condiciones a las de los oyentes. En palabras de Tovar (2000. p. 77) “la lengua escrita debe ser vista como una segunda lengua, es decir, como una lengua necesaria para la supervivencia del sordo en una sociedad compleja en la cual la lengua escrita juega un

papel clave”. En consecuencia, la lengua escrita no puede enseñarse de igual manera a un sordo y a un oyente porque a diferencia de este último, el sordo cuenta con la escritura como “único input” (Tovar, 2000. p. 78) o muestras que el estudiante de una lengua usa para aprenderla.

Coincidentemente, Monroy et al. (2011) explican que la enseñanza de español escrito como segunda lengua para personas sordas que son usuarias de la LSC debe entenderse desde “la visión pedagógica del bilingüismo” (p. 63). De modo que, el aprendizaje de una lengua audio-oral implica la lectura y la escritura, y en el desarrollo de estas el sordo se enfrenta “a categorías gramaticales, semánticas y pragmáticas que (...) no ha adquirido” (p. 64) o que difieren con las características del sistema lingüístico de la LSC. Así mismo, la lengua escrita implica el acceso al conocimiento, el desarrollo de autonomía y la interacción con la mayoría lingüística.

A propósito de los interesados en enseñar la lengua escrita a los sordos, esta no es la representación gráfica de lo hablado pues matices como el timbre de la voz y los gestos no pueden ser transcritos con fidelidad en un discurso escrito (Tovar, 2000). Por otra parte, no se debe olvidar que la lengua escrita tiene objetivos sofisticados, funciones complejas y se organiza cuidadosamente para garantizar la claridad y coherencia de las ideas que se pretenden comunicar al interlocutor. Por lo tanto, la lengua escrita no solo implica un conocimiento lingüístico de la lengua mayoritaria, sino aspectos culturales que subyacen en esta (Oviedo, 2001; Tovar, 2000) y que deben aprenderse a través de ella.

Teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, el español escrito es concebido como la segunda lengua del estudiante sordo por encontrarse inmerso en una sociedad mayoritaria oyente que usa el español para su funcionamiento. De manera que, el aprendizaje de la modalidad escrita de este idioma le permite al sordo: acceder a todo tipo de conocimientos,

interactuar (cultural, lingüísticamente) con los oyentes, ser más autónomo, y acceder a los campos sociales, educativos, sanitarios, etc. de los que estaba excluido.

6.2.1.1 Concepción del error en la enseñanza de lenguas

Los errores son definidos según el Diccionario de términos claves del Instituto Cervantes (s.f) como “rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”. En otras palabras, los errores son entendidos como toda producción oral o escrita que se aleja de la norma de la lengua meta; por el contrario, en tareas que requieren la comprensión de un discurso oral o escrito, el profesor no puede identificar directamente cuál fue el origen de la equivocación sino a partir de la reflexión del estudiante (Bordón, 2006).

Según el Instituto Cervantes (s.f), debido a los múltiples criterios (pedagógico, etimológico, lingüístico, etc.) desde los que se analiza el error, este tiene varias clasificaciones y ha recibido diferentes tratamientos a lo largo de la historia. De hecho, antes del análisis contrastivo y de errores, estos se trataban de evitar o se sancionaban en el aula de clase. No es sino a partir de las ideas de las teorías de la adquisición de segundas lenguas y de la interlengua que el error comenzó a entenderse como elemento indispensable para el aprendizaje de un idioma porque da cuenta del avance del estudiante, las hipótesis que este hace sobre la lengua meta, la manera cómo aprende y las estrategias que usa para alcanzar este fin. En consecuencia, ahora se procura abrir espacio para que el estudiante se corrija y desarrolle su autonomía.

A esta idea se vincula el trabajo de Monroy et al. (2011) quienes afirman que los errores en el aprendizaje de español escrito por parte de estudiantes sordos son información que permite comprender este proceso, el nivel de interlengua que tienen, el desarrollo psicolingüístico y el

tipo de bilingüismo del sordo. Además, los referidos investigadores abogan por el uso del error como fuente para el desarrollo de metodologías y estrategias didácticas.

Actualmente el error se concibe de manera positiva porque le permite al docente saber “el estadio de interlengua” (Bordón, 2006 p. 295) en el que se encuentra su estudiante de L2. Sin embargo, la referida profesora indica que no existe un protocolo para corregir los errores, pero proporciona algunas indicaciones para el profesor de segundas lenguas. Dentro de estas indicaciones, encontramos que el docente debe centrarse en los errores que se vinculan con los propósitos de la tarea y los contenidos que un estudiante debe aprender según su nivel de lengua. También recomienda no corregir los errores sino desarrollar una serie de convenciones que le permitan al alumno entender qué tipo de error (gramatical, vocablo mal utilizado, frase ininteligible) cometió.

Por último, Bordón (2006) explica que se debe promover una concepción positiva del error porque –de acuerdo con los postulados de Corder (1967)– inevitablemente es parte del proceso de aprendizaje. Por consiguiente, en esta investigación se entiende el error como un elemento propio del proceso de aprendizaje y como fuente de información que le permite al docente ajustar sus clases a las características y necesidades del estudiante de acuerdo al estadio del aprendizaje en el que se encuentra.

6.2.2 Comprensión escrita

La comprensión escrita o también conocida bajo el nombre de comprensión lectora es una destreza lingüística de interpretación del discurso escrito en la que intervienen factores perceptivos, lingüísticos, actitudinales, sociológicos y cognitivos (Instituto Cervantes, s.f). Así las cosas, la comprensión escrita abarca la descodificación de un mensaje escrito, su interpretación y la evaluación personal que el lector hace de acuerdo a sus interés, conocimientos

previos y experiencias. En coherencia con ello, la lectura es un proceso activo y generativo que permite construir significado a través de la confluencia de la información proporcionada por el documento escrito y los conocimientos que el lector tiene del tema y el mundo (Palacios, Muñoz, & Lerner, 1987).

Así las cosas, el lector tiene la posibilidad de crear hipótesis de lo que lee y estrategias para verificarlas, rechazarlas y –si es necesario– modificarlas. De ahí que los referidos investigadores hablen de la lectura no solo como la reconstrucción del mensaje que el autor pretende transmitir, sino del lenguaje como esquema que permite la creación de significados y que se complementa con la perspectiva del lector. Atendiendo a esto último, los autores se valen de Bettelheim y Zelan (1981) para explicar que los errores que se presentan al leer son muestra de que el sujeto comprende el texto y no dificultades que tiene para comprender. De modo que, a diferencia de lo que se cree, los errores son muestra de interacción entre el texto y el usuario.

Frente a este tema, Acquaroni (2004) aclara que la lectura es un proceso complejo compuesto por diferentes niveles de procesamiento: desde la percepción hasta la extracción de significados. Así que la forma en la que se da el proceso de comprensión lectora se entiende a partir de dos modelos: el ascendente o de abajo-arriba y el descendente o de arriba-abajo. El primero da protagonismo al texto escrito y a la decodificación del mismo, pero rechaza las contribuciones que el lector puede hacer del documento de acuerdo a sus experiencias y a los contextos donde se desarrolla el ejercicio lector. El segundo confía en los aportes del lector y en las interpretaciones que va haciendo de la información que recibe, y del arsenal de expectativas propias y de conocimientos (Acquaroni, 2004; Palacios, Muñoz, & Lerner, 1987) que el texto despierta en él.

Además de la alta complejidad cognitiva, las hipótesis, las inferencias que surgen durante el ejercicio de comprensión escrita, el lector debe “reconocer y guiarse por conectores, etc. (...) para predecir, anticipar, saber lo que busca y si lo encuentra” (García, 2015. p. 276). Esto se debe a que el texto está conformado por varios niveles lingüísticos y refleja las características culturales e idiosincráticas de la comunidad donde surge (Acquaroni, 2004). De manera que los “elementos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución de las ideas a lo largo de un texto, son naturales en una lengua determinada” (Acquaroni, 2004. p. 948), pero poco naturales a ojos de un usuario no nativo. Dicho fenómeno explica algunas dificultades que tienen los estudiantes de una segunda lengua en relación con la producción y comprensión escrita.

En este trabajo de grado se concibe la comprensión lectora como un proceso complejo, generativo y activo que le permite al lector interactuar con la lectura, es decir, usar la información del texto y sus conocimientos previos para actualizarlos, y crear hipótesis que puede verificar y modificar –a medida que lee–. De tal modo que, durante esta interacción el lector amplía sus conocimientos con la nueva información (lingüística y cultural) que le proporciona el documento escrito.

6.2.2.1 Comprensión escrita en segundas lenguas

En el aula de lenguas se debe tener presente que el proceso de lectura está constituido por tres momentos: antes, durante y después de la lectura (García, 2015). El primero hace referencia a los objetivos y razones del ejercicio lector; además, implica la activación de conocimientos sobre el tema. Con respecto al segundo momento, durante la lectura, en este se usan inferencias surgidas del contexto para predecir la información nueva que proporcionará el texto. Mientras

que en el último momento, después de leer, se pueden compartir opiniones, producir un texto o contestar preguntas.

Para llevar a cabo una actividad de comprensión escrita de manera efectiva, la mencionada profesora indica que el material a leer debe estar contextualizado, es decir, conectado con el mundo. Adicionalmente, el estudiante debe saber por qué ha seleccionado un determinado texto para la clase, cuál es su función e intención. Además, el docente puede valerse de estos espacios para hacer ver a sus estudiantes que no es necesario saber el significado cada palabra, sino aprender a identificar cuáles conoce, cuáles puede deducir por el contexto y cuáles debe consultar en el diccionario.

La comprensión escrita puede obstaculizarse por la falta de familiaridad con la forma en que cada comunidad lingüística y cultural distribuye y organiza las fórmulas e ideas en el discurso escrito. El desconocimiento de esas convenciones textuales obstaculiza más la comprensión que “el nivel de competencia lingüística que posea el aprendiz” (Acquaroni, 2004. p. 949). A esto se añade que la diferencia de los sistemas de escritura, el vocabulario insuficiente, los problemas con el reconocimiento sintáctico, las interferencias con la lengua materna, etc. son factores que también pueden dificultar este proceso.

Frente a la dificultad de la comprensión escrita, Acquaroni (2004) escribe que esta “está determinada (...) por la tarea que se propone al aprendiz y no por la complejidad que entrañe el propio texto” (Acquaroni, 2004. p. 948). En otras palabras, la(s) actividad(es) que el estudiante debe completar después de la lectura deben ser planteadas en función de sus conocimientos del mundo y –sobre todo– de su nivel de lengua. A esto se añade que el docente debe ser muy cuidadoso al adaptar los materiales para que no repercutan negativamente en la comprensión del texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación tiene en cuenta los factores que influyen en la comprensión de un documento escrito por parte de un estudiante de segunda lengua. De manera que los textos que se usan en la propuesta didáctica buscan estar contextualizados, tener una función y finalidad clara para los estudiantes, y estar diseñados de acuerdo con sus conocimientos e intereses.

En lo que respecta al desarrollo de propuestas relacionadas con el desarrollo de la comprensión satisfactoria de textos, es necesario mencionar el modelo KWL de Ogle (1986) que le permite al estudiante acercarse al documento escrito a través del conocimiento que posee del tema que este trata. Según la autora, el KWL es un proceso compuesto de tres etapas que pueden usarse con cualquier contenido, población estudiantil y nivel educativo. La primera, ‘Lo que sé’, puede desarrollarse a través de actividades –como una lluvia de ideas– que abran espacios para que el estudiante tenga la oportunidad de expresar lo que sabe, lo que no y lo que necesita confirmar con la lectura.

En relación con la segunda etapa, ‘¿Qué quiero aprender?’, la autora considera que esta es un ejercicio grupal de prelectura para que el aprendiz hable de las razones que lo impulsan a leer el material. De modo que los alumnos discuten sobre el tema de la lectura y “escriben en su hoja de ejercicios las preguntas de las que más les interesa tener respuesta”⁵ (p. 567). Se podría decir que en esta etapa se busca motivar y generar compromiso en el estudiante. Mientras que en la última, ‘lo que aprendí’, los estudiantes escriben qué aprendieron del documento leído y comprueban si las preguntas que escribieron en la sección anterior fueron contestadas o si deben consultar otras fuentes.

⁵ Traducción propia

En el caso de la enseñanza de la comprensión escrita a sordos, Tovar (2000) sostiene que la lectura es el input del que se vale el estudiante sordo para aprender la lengua escrita. Sin embargo, el referido investigador aclara que, para formar sordos competentes en escritura y lectura, el input debe ser contextualizado, significativo y en coherencia con los principios que fundamentan la adquisición de la segunda lengua (español, en este caso).

6.2.3 Producción escrita

La producción o expresión escrita es definida según Diccionario de términos clave de ELE (s.f) como es una destreza lingüística relacionada con la creación de lenguaje escrito y la conservación de eventos trascendentales para un grupo humano. Dicho de otra manera, la escritura es un artefacto cultural creado para acumular conocimientos, relacionarse a distancia (Cassany, 1999), controlar y organizar un grupo social. Así que se constituye como una actividad lingüística humana que tiene un propósito; por lo tanto, es una acción contextualizada (Cassany, 1999), es decir, ubicada en un espacio físico y temporal, con unos interlocutores y un código definidos.

A pesar de ser considerada la habilidad lingüística más difícil y la que menos se aprende y usa en la vida diaria o en el aula de lenguas, Cassany (2004) sostiene que la escritura es “una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad” (p. 917). De igual manera, este autor aclara que el habla y la escritura tienen características gramaticales, léxicas, pragmáticas y socioculturales diferentes, pero se complementan en actividades tan cotidianas como discutir sobre un libro o un artículo.

La escritura es una tecnología que puede utilizarse en diferentes géneros o “grupos de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y del receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc.)” (Cassany, 2004. p.

921). Dichos textos también comparten rasgos, estructuras y recursos lingüísticos similares que se corresponden con la esfera (social, científica, laboral) en la que se usan. De manera que el estudiante debe aprender a escribir los géneros que responden a sus necesidades y que se configuran en función del idioma, la actividad, el tema en el que se generan.

6.2.3.1 La producción escrita en segundas lenguas (L2)

Según Cassany (2004) hay cuatro enfoques de enseñanza de la expresión escrita en L2 relacionados con gramática, procesos de composición, contenido y comunicación. El enfoque gramatical vincula el conocimiento de la gramática de una lengua con la producción escrita; para esto se usan actividades de llenar vacíos, dictados, transformación de frases, etc. En el enfoque procesual el aprendizaje se centra en el proceso de composición de un texto y en las destrezas del estudiante para cumplir con este fin a través de “la práctica de las técnicas o recursos de redacción” (Cassany, 2004. p. 931).

En el caso del enfoque sobre el contenido se utiliza la expresión escrita como medio para el aprendizaje de “contenidos disciplinarios” (p. 931) a partir del uso de técnicas de trabajo académico como esquemas, monografías, búsqueda de información, etc. Por su parte, en el enfoque comunicativo la expresión escrita está relacionada con prácticas cercanas a la realidad que permiten al estudiante aprender sobre tipos de registros, textos y variedades dialectales. Además, abre espacios para que el estudiante analice modelos y luego su propia producción.

A propósito de esta clasificación de enfoques, Cassany (2004) opina que el docente de lenguas debe dejar de creer que la escritura es una práctica silenciosa, individual e independiente de otras destrezas. Por el contrario, para que una producción escrita sea satisfactoria se necesita que –como en la vida real– el alumno socialice sus textos con sus compañeros, lea varias veces lo escrito para encontrar errores a corregir y si es necesario haga uso de su lengua materna o

primera lengua para hacer sus composiciones. De esta forma, el estudiante encontrará sentido a los elementos lingüísticos porque los utiliza en contextos de uso reales.

Sobre esta idea, es preciso reparar que en el caso de los sordos, Albertini, Marschark, & Kincheloe (2016) se basaron en autores como Albertini, Stinson, & Zangana, 2014; Biser, Rubel & Toscano para explicar que los sordos desarrollan producciones escritas más coherentes cuando señalan el texto antes de escribirlo. Atendiendo a esto último, González & Artuñedo (1995) añaden que en el aula de lenguas, la expresión escrita no debe considerarse como una manera de evaluar los conocimientos gramaticales del estudiante, una actividad complementaria de otras destrezas, y mucho menos un “falso ejercicio” (p.169) que permita al estudiante expresarse creativamente.

Por el contrario, la expresión escrita en clases de segundas lenguas y bajo el enfoque comunicativo deben hacer consciente al estudiante de que esta destreza no refuerza lo que ha aprendido; sino que esta se constituye como una actividad con técnicas que ayudan a transmitir un objetivo comunicativo. Bajo este supuesto, las referidas profesoras afirmaron que para aplicar una actividad de expresión escrita se debe proporcionar input a partir de la lectura de textos auténticos para que el estudiante interiorice la estructura de los textos, por ejemplo. De modo que el docente debe contextualizar el ejercicio, explicar la finalidad de la producción escrita, motivar al estudiante, ayudarlo a integrar varias destrezas, aproximar la actividad a la vida real.

En esta investigación, la producción escrita se entiende desde el enfoque comunicativo o aquel que concibe el texto desde su finalidad, su cercanía a la realidad, y el aprendizaje de variedades dialectales, de registros y de textos. De igual manera, se comprendió esta destreza como aquella que abre espacios para que los alumnos analicen modelos y autocorrijan sus producciones.

6.2.3.2 Los marcadores discursivos

Para hablar de los marcadores discursivos, es necesario tener presente que la cohesión es entendida por Halliday & Hasan (1976) como un concepto semántico que se refiere a “las relaciones de significado que existen dentro de un texto” (p. 4). Esto quiere decir que los elementos en un discurso dependen los unos de los otros para ser interpretados. De hecho, la cohesión es una “relación semántica” (p. 6) que se materializa en el vocabulario y la gramática que se utiliza en un texto –oral o escrito–, es decir, en una unidad semántica, pero que no se centra en la estructura de este.

A esta definición se suma la de Casado (2006) quien entiende la coherencia y a la cohesión como propiedades esenciales de cualquier texto. Acerca de la coherencia, Casado se basó en la concepción de Cosieu para definir este término como “la conexión de las partes en un todo” (p. 17), es decir, que en las oraciones que componen a un texto haya sentido y relaciones lógicas. Ahora bien, la cohesión hace referencia a las funciones lingüísticas que hacen evidentes las relaciones entre los componentes de un texto.

En cuanto al texto, Halliday & Hasan (1976) y Casado (2006) explican que este se puede construir haciendo uso de múltiples tipos de cohesión como la entonación en discursos orales, la recurrencia (repetición de un componente de un texto), la sustitución (reiteración de una unidad textual usando “proformas de contenido”) (Casado, 2006. p. 20), la elipsis (omisión de palabra(s) de una oración), función informativa y orden de los constituyentes (posición de los elementos de un enunciado), topicalización (elección de un elemento como tópico de una predicación) y marcadores discursivos.

6.3 Los marcadores discursivos

6.3.1 Los marcadores discursivos en español

Los marcadores discursivos –también conocidos como ‘elementos cohesivos’ o ‘nexos’– son unidades lingüísticas no integradas en la oración que relacionan semántica y pragmáticamente secuencias y enunciados de textos, y que guían las inferencias del interlocutor con respecto a lo comunicado (Martín Zorraquino & Portolés, 1999). Dichos elementos no pueden ser negados; además, son invariables porque no se combinan o se flexionan y en caso de recibir modificadores se transforman en sintagmas adverbiales o preposicionales. Respecto de su posición sintáctica, los marcadores discursivos de español se caracterizan por tener movilidad, esto quiere decir, que –en general– se ubican al inicio de una secuencia discursiva, pero también pueden ir en medio y al final de esta.

Teniendo en cuenta que los marcadores discursivos pertenecen al nivel semántico pragmático, Martín Zorraquino y Portolés (1999) explican que estas unidades pueden tener funciones lingüísticas diferentes y situarse en categorías sintagmáticas y léxicas como adjetivos, nombres, sintagmas preposicionales, verbales, etc. De igual manera, según el significado y el rol de los marcadores discursivos en la comunicación, Martín Zorraquino y Portolés (1999) los clasifican en cinco grupos: los estructuradores de la información, los conectores, los reformuladores, los operadores, los operadores argumentativos y los marcadores conversacionales.

El primer grupo muestra “la organización informativa de los discursos” (p. 4081) y se clasifica en tres: ‘los comentadores’ (agregan un nuevo comentario), ‘los ordenadores’ (agrupan miembros de un discurso como partes de un comentario) y ‘los disgresores’ (agregan un comentario lateral sobre el discurso previo). El segundo grupo, ‘los conectores’, vinculan de

manera pragmática y semántica dos miembros del discurso con el fin de orientar la inferencia que un interlocutor pueda hacer de esta unión. En este grupo se encuentran: los ‘conectores aditivos’ (unen varios miembros con la misma orientación argumentativa), los ‘conectores consecutivos’ (unen un consecuente con su antecedente) y los ‘conectores contraargumentativos’ (suprimen las conclusiones que un interlocutor puede sacar del primer miembro).

El tercer grupo, ‘los reformuladores’, aclaran lo dicho en el miembro anterior y se clasifican en ‘reformuladores explicativos’, ‘rectificativos’, ‘de distanciamiento’ y ‘recapitulativos’. Los ‘reformuladores explicativos’ incluyen un miembro que explica el anterior, los ‘rectificativos’ corrigen el miembro precedente, los ‘de distanciamiento’ quitan la pertinencia del miembro precedente y los ‘recapitulativos’ recapitulan o concluyen uno(s) miembro(s) discursivo(s) previo(s). El cuarto grupo, los ‘operadores argumentativos’, “condicionan por su significado las posibilidades argumentativas del miembro en el que se incluyen sin relacionarlo con otro anterior” (Martín Zorraquino & Portolés, 1999. p. 4081).

Esta categoría de marcadores se subdivide en ‘operadores de refuerzo argumentativo’ (su significado sirve de argumento para fortalecer un miembro discursivo) y los ‘operadores de concreción’ (presenta un miembro como un ejemplo o concreción). Adicionalmente, existe una quinta clasificación, ‘marcadores conversacionales’, que hacen referencia a los marcadores discursivos que se usan durante un intercambio oral entre hablantes.

La clasificación previamente explicada es resumida por Martín Zorraquino y Portolés (1999) en el Cuadro 1.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	<i>Ordenadores</i>	en primer lugar/ en segundo lugar; por una parte/por otra parte: de un lado/de otro lado, etc.
	<i>Comentadores</i>	pues, pues bien, así las cosas, etc.

	<i>Disgresores</i>	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	<i>Conectores contraargumentativos</i>	en cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
	<i>Conectores consecutivos</i>	por tanto, por consiguiente, por ende, por eso, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	<i>Conectores aditivos</i>	además, encima, aparte, incluso, etc.
REFORMULADORES	<i>Reformuladores de distanciamiento</i>	en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	<i>Reformuladores de rectificación</i>	mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	<i>Reformuladores explicativos</i>	o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	<i>Reformuladores recapitulativos</i>	en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	<i>Operadores de refuerzo</i>	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	<i>Operadores de concreción</i>	por ejemplo, en particular, etc.
MARCADORES CONVERSACIONALES	<i>Enfocadores de la alteridad</i>	hombre, mira, oye, etc.
	<i>De modalidad deóntica</i>	bueno, bien, vale, etc.
	<i>de modalidad</i>	claro, desde luego, por lo visto, etc.
	<i>Metadiscursivos conversacionales</i>	bueno, eh, este, etc.

Cuadro 1. Clasificación de los marcadores discursivos. Tomado y adaptado de Martín Zorraquino y Portolés, 1999. pp. 4081-4082.

Como referente para esta investigación, se usó la taxonomía de Martín Zorraquino y Portolés (1999) porque reduce los marcadores discursivos en cinco megacategorías, además, es ampliamente aceptada y extendida entre los académicos del español.

6.3.1.1 Los conectores

Profundizando en este tipo de marcadores discursivos, según Portolés (1993), los conectores son unidades que relacionan “un enunciado con otro elemento anterior” (p. 144) y que a partir de su significado guían las inferencias que el interlocutor puede hacer de los dos miembros relacionados. Frente a esto, dicho autor aclara que la cohesión es una consecuencia del uso de los conectores, pero no el objetivo de los mismos; además, estos no son los únicos que

unen semánticamente varios enunciados. Bajo este supuesto, el referido catedrático explica que el uso de dichos elementos es delicado pues la ausencia de estos genera incompreensión en el interlocutor que recibe el mensaje, pero en exceso resultan tediosos.

Los conectores, como se mencionó antes, son una clasificación de marcadores discursivos que relacionan de manera pragmática y semántica dos miembros del discurso para orientar la inferencia que un interlocutor haga de dicha unión. De acuerdo con sus funciones, existen tres tipos de conectores: los ‘conectores aditivos’, que vinculan varios miembros que tienen la misma orientación argumentativa; los ‘conectores consecutivos’, que vinculan un consecuente y un antecedente, y los ‘conectores contraargumentativos’, que eliminan las conclusiones que un interlocutor puede sacar del primer miembro.

En esta investigación se entienden los conectores como instrucciones que le permiten al interlocutor hacer una adición, hablar de una consecuencia, atenuar o suprimir una posible conclusión. De tal manera que estos elementos guían las interpretaciones que el receptor del mensaje pueda hacer. Así mismo, es importante mencionar que en dos talleres de la propuesta didáctica se enseñan y practican los conectores *por eso* y *entonces*.

A propósito de *por eso*, este es un conector consecutivo porque introduce una consecuencia que se produce por otro hecho (Fuentes, 2009); además, resalta la causa de la que se desprende (Martí, 2008). *Por eso* y otros conectores (*por ello, por esta razón, en consecuencia, etc.*) “introducen consecuencias que suceden necesariamente y, por tanto, se presentan más objetivas” (Martí, 2008, p. 51). Así mismo, *por eso* presenta una información presupuesta o conocida: la consecuencia de un miembro previo (la causa) (Briz, Pons, & Portolés, 2008).

En el primer taller de la propuesta didáctica se explica este conector como aquel que introduce una consecuencia que se produce por un hecho anterior (causa).

En relación con *entonces*, Martí (2008) aclara que este es un conector contraargumentativo que realza la información que acompaña ya que introduce un efecto, una conclusión que se produce a partir de la información anterior. Igualmente, dicho conector une una secuencia de acciones para conservar el hilo de un discurso e introducir el efecto (consecuencia) de lo que se mencionó antes (causa) (Fuentes, 2009). Puede tener un sentido parecido a *por tanto* y *por consiguiente*, mantiene o permite regresar a la línea discursiva y conserva la atención del interlocutor (Casado, 2006).

Para el desarrollo del segundo taller de la propuesta didáctica se tiene en cuenta la función ilativa de *entonces* para unir acciones sucesivas y relacionar causas con consecuencias.

6.3.1.1.1 Las conjunciones

Las conjunciones son partículas invariables que funcionan como unión entre oraciones y palabras (González, Cuenot, & Sánchez, 2005). Poseen un significado pragmático que hace alusión a los conocimientos y suposiciones de los interlocutores, y al “contexto del acto de habla” (López-García, 2005, p.220). Esto hace que no sean necesarias ya que se pueden omitir y aun así las oraciones serían comprensibles; no obstante, esto no significa que no sean importantes o que no deban utilizarse, puesto que, según López García (2005), “sus sentidos son fundamentales y por eso, los sentidos permanecen, aunque la conjunción no se manifieste” (p. 231). Teniendo en cuenta que con cada oración los interlocutores activan significados implícitos del contexto y del mundo, las conjunciones del español perfilan y recubren los sentidos implícitos existentes en dos enunciados.

Dependiendo de la manera como las conjunciones perfilan y dan sentido a los enunciados, López García (2005) explica que estas se clasifican en:

- Causales o finales: las primeras denotan la causa, el indicio, la presuposición de lo que se dice en otra oración (consecuencia) por ejemplo: *porque, debido a que, ya que*, etc. Las finales expresan una finalidad, aunque “no siempre expresan el cumplimiento de la voluntad del sujeto, sino el cumplimiento de un plan presupuesto” (p. 235), por ejemplo, *para que, a fin de que, con tal de que*, etc. A diferencia de las primeras, estas no forman relaciones laxas y coordinadas entre sus miembros, sino firmes y subordinadas.
- Condicionales y disyuntivas: las conjunciones condicionales relacionan dos oraciones (la prótasis y la apódosis) pragmáticamente debido a que se basan en el sobreentendido. Algunos de estas son: *si, siempre que, a menos que*, etc. Cuando se usan las conjunciones disyuntivas (*o...o*) se forman relaciones laxas y coordinadas entre los miembros que unen; sin embargo, dan más relevancia al primero.
- Concesivas y adversativas: ambos tipos de conjunciones se fundamentan en las preferencias sociales. En el caso de las conjunciones concesivas (*aunque, siquiera sea, si bien*, etc.), estas muestran que el resultado de un hecho es contrario a la expectativa. Mientras que las adversativas (*pero, excepto, sino*, etc.) se caracteriza por ser argumentativas, ya que su función es que predomine uno de los dos miembros de una oración o que los dos estén al mismo nivel.
- Copulativas y consecutivas: implican la adición de oraciones a otra. En las conjunciones copulativas (*y, ni*) subyace la correlación, ya que siempre se espera que la nueva información que se añade (oración débil) tenga relación con la anterior (oración fuerte). Las consecutivas están formadas por dos partículas que se ubican en cada oración para

mostrar una fuerte correlación, por ejemplo, *tanto...que*, *hasta tal punto...que*, etc. Estas pueden unir frases u oraciones comparativas con *más...que* para indicar superioridad, *menos... que* para referirse a inferioridad y *tanto...como* para hablar de igualdad.

- Completiva: une un verbo o nombre con una oración. Dicha unión se da mediante el uso de *que* seguido o no de una preposición. Según López García (2005), las oraciones completivas son el resultado de incrustar una oración en otra, provocando así que el verbo de la primera rija la segunda.

En esta investigación se entienden las conjunciones como partículas que unen oraciones y palabras, y que poseen un significado pragmático que hace alusión al contexto, los conocimientos y las suposiciones de los interlocutores. Con base en esto, el primer y el tercer taller se centran en explicar las conjunciones *porque* y *aunque*, respectivamente.

Porque es una conjunción causal y de finalidad. Esta es la partícula más general del español para mostrar la causa que se produce después de otro hecho (Matte, 2009). Así mismo, puede mostrar la finalidad y la ejecución de un plan. A pesar de pertenecer a dos tipos de conjunciones, en el desarrollo del primer taller solo se explica su función como conjunción causal.

Aunque es una conjunción adversativa que une dos bloques de información: un obstáculo y una superación (tesis y antítesis) que tienen “un argumento que apunta a una conclusión contraria” a un supuesto. Así las cosas, *aunque* destaca y refuerza el segundo miembro de la oración (la superación) y lo interpreta como información nueva (rema) ya que “al conceder cierta importancia al adversario, [el interlocutor] pretende que su triunfo (...) resulte más meritorio” (Flamenco, 2011, p. 413). Para el tercer taller de la propuesta didáctica de esta investigación, se entiende esta conjunción como aquella que une un obstáculo con una superación.

6.3.2 Los marcadores discursivos en LS

Como se mencionó en los antecedentes, poco se ha estudiado este tema en la LSC; sin embargo, Cárdenas (2007) sostiene que hay conectores similares a los de español como *después*, *antes*, *primero*, *etc.* (y que se asocian más a los a textos narrativos) y otros diferentes como *sin embargo*, *es decir*, *mientras tanto*, *etc.* (relacionados con los textos expositivos). Por su parte, Parra (2007) encontró –en un corpus videograbado– veintidós marcadores manuales en la variedad de Cali, Colombia y de estos identificó los tres más frecuentes: *ahora*, *ya* y *después*. De igual manera, identificó señas que estructuran la información del discurso en inicio, desarrollo y fin; por ejemplo: las señas *primero*, *segundo*, *después*, *fin*, *cortar*, *ya*, *etc.*

A esto se añade que, durante el estudio descriptivo de Parra (2007), la investigadora notó que los señantes usan estrategias como “la introducción, reintroducción de referentes a través del uso de deícticos, dirección de miradas” (p. 175) para dar cohesión a sus producciones. Otra investigación hecha a partir de un corpus videograbado es la de Pérez (2013), que centró su atención en la seña y la lengua de señas venezolana (LSV) y concluyó que dicha unidad funciona como conjunción y como conector aditivo, ya que permite añadir información nueva al discurso.

De igual manera, la misma investigadora explica, en otro estudio, que encontró cuatro categorías de marcadores manuales en el discurso narrativo en la LSV: los marcadores con función de apertura discursiva (*comenzar* y *primero*), los marcadores con función de continuación (*ok*, *ya*, *terminar* y *después*), los marcadores con función de formulación (*perdón*) y los marcadores con función de cierre (*fin*) (Pérez, 2006).

Frente a este tema, Monroy et al. (2011) explican que en la LSC existen marcadores para organizar la información (*ya*, *primero*, *después*, *fin*) y marcadores para referirse a secuencias temporales (*después*, *más tarde*, *antes*, *bien*, *etc.*). Además, se valen de Oviedo (2001) para

explicar que hay recursos como “preguntas conectoras o déicticos demostrativos entre los cuales se identifican señas como *qué, quién, cuándo, dónde y cómo*, y los topicalizadores *qué hacer y cómo hacer*” (Monroy, et al. p. 96) para unir enunciados. Dichos elementos permiten introducir información relevante sobre una entidad.

De igual manera, Galvis & Monroy (2009) encontraron en la clase de “Castellano como segunda lengua” de la Universidad Pedagógica Nacional expresiones en LSC que expresan causalidad, consecuencia, contraste y adición. A propósito de las primeras, las investigadoras señalan que la causalidad se expresa a partir de dos señas (*causa y consecuencia, y por culpa de*) que están determinadas por el registro formal o informal en el que se produzca el discurso. La primera es usada en ámbitos formales y académicos; mientras que la seña *por culpa de* se usa en registros informales.

En el caso de expresar relaciones contrastivas, en la LSC existen dos señas: *pero* y *sin embargo*, el más usado “es el equivalente al de la conjunción *pero*” (p. 315). Por otra parte, las relaciones de adición se manifiestan con la conjunción *y* –como también señala el mencionado estudio de Pérez (2013)– o con otras señas como *también, además, ambos*, etc.

Frente a este tema, la presente investigación se vale de estos estudios para conocer el funcionamiento de los marcadores discursivos en la LSC o en otras LS que están en contacto con el español para así entender los posibles errores que el estudiante sordo puede tener durante su aprendizaje de español escrito como segunda lengua.

7. Marco metodológico

7.1 Paradigma, diseño y alcance de la investigación

Como se ha mencionado hasta el momento, la presente investigación buscó diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica compuesta de cuatro talleres para enseñar cuatro marcadores discursivos de español a estudiantes sordos de semestre cero-nivel básico I de español como segunda lengua de la Universidad Pedagógica Nacional. De manera que para cumplir con este fin se adoptó un paradigma mixto con alcance experimental que usó información cuantitativa y cualitativa (Creswel & Plano, 2007) para identificar las dificultades de los estudiantes y así desarrollar e implementar la propuesta didáctica.

En primera medida, se recopilaron las experiencias y opiniones de los sujetos involucrados en la investigación (Hernández, Fernández-Callado, & Baptista, 2006); en este caso, ocho alumnos y dos profesores encargados de la enseñanza de español escrito como segunda lengua. Para lograr este cometido, se aplicaron una entrevista a los docentes y cuatro reflexiones metacognitivas a los alumnos (después de desarrollar los talleres). El primer instrumento se analizó cualitativamente en su totalidad, mientras que con las reflexiones metacognitivas se hizo un análisis cuantitativo de la primera parte (escala de Likert⁶) y un análisis cualitativo de la segunda (respuestas a las preguntas abiertas).

A estos datos se unieron otros que surgieron de la aplicación de un cuestionario y de una prueba antes y después de la propuesta didáctica a los aprendices. Dichos instrumentos se analizaron cuantitativamente: el análisis del cuestionario se empleó para ver las proporciones de la población que compartía características como la edad, el género, el tipo de sordera, etc. En

⁶ Escala psicométrica usada frecuentemente en encuestas y cuestionarios de investigaciones con tinte social.

cambio, los resultados que los estudiantes obtuvieron en las pruebas se compararon estadísticamente para ver en qué medida la propuesta didáctica contribuyó en el uso adecuado de los cuatro marcadores discursivos enseñados.

Como se ha descrito hasta ahora, se utilizó el paradigma mixto para tener una visión más completa de la cuestión, debido a que proporciona diferentes puntos de vista para abordar el problema de la investigación (Creswel & Plano, 2007) y comprender e interpretar una realidad (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006).

Usar datos de diferente naturaleza fue de suma importancia ya que la investigación es experimental, es decir, buscó entender las causas de los hechos (las dificultades de los sordos universitarios para entender y usar los marcadores discursivos) y los efectos (la comprensión y el uso de dichos elementos cohesivos) tras la aplicación de un estímulo: una propuesta didáctica compuesta de cuatro talleres (Arias, 2016). Para esto, se usó un diseño preexperimental (Figura 1) o una misma prueba antes y después de la propuesta didáctica.

Aplicación del pre-test o medición inicial		Aplicación del estímulo o tratamiento	Aplicación del postest o medición final
G	O1	X	O2

Figura 1. Diseño preexperimental. Tomado de Arias, 2016, p. 35.

Es preciso reparar en que en el ámbito educativo el paradigma mixto no solo permite el diagnóstico, sino el planteamiento de intervenciones que propendan a la constante mejora y garanticen la calidad educativa, según explica Díaz (2014). Adicionalmente, el referido autor también sostiene que la investigación mixta permite “diseñar el plan más adecuado a la realidad y al fenómeno específico [y posibilita la] transferencia a otros contextos y la extrapolación”

(Díaz, 2014). En coherencia con ello, la presente investigación buscó que los instrumentos de recolección de datos y la propuesta didáctica desarrollados puedan ser utilizados por otros interesados en la enseñanza de español escrito como segunda lengua.

Teniendo en cuenta el paradigma de la presente investigación, se utilizó el diseño de triangulación, específicamente aquel que permite interpretar datos cualitativos y cuantitativos (Creswel & Plano, 2007). Para aclarar esta cuestión, en la Figura 2 se observa que en la triangulación los métodos cualitativos y cuantitativos tienen la misma importancia para la interpretación y se conjugan para tener un mejor entendimiento de la problemática investigada.

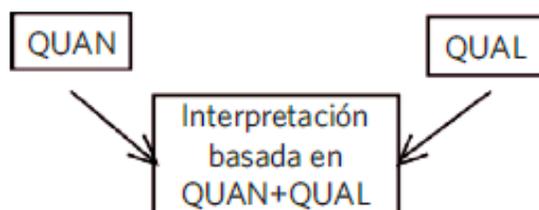


Figura 2. Diseño de triangulación. Tomado de Díaz, 2014. p. 8

El diseño de la triangulación permite recoger y analizar los datos (cualitativos y cuantitativos) en una fase del proceso de la investigación para contrastar los resultados obtenidos y, así, interpretarlos. De hecho, esa información reunida se complementa para entender un tema (Creswel & Plano, 2007).

Así las cosas, la perspectiva cualitativa de este estudio nos ayudó a comprender en profundidad la complejidad del problema de estudio y los elementos cuantitativos nos permitieron ver la frecuencia de las dificultades para comprender o usar los marcadores discursivos e identificar los aprendizajes durante y después del desarrollo de la propuesta didáctica. De modo que, en esta investigación, el paradigma mixto ayudó a tener una visión más completa del problema en cuestión puesto que proporcionó varios puntos de vista para abordar el problema de investigación (Creswel & Plano, 2007).

7.2 Fases de la investigación

Fase 1. Caracterización de la población e identificación de necesidades

La primera fase se centró en la recolección de datos para caracterizar a los ocho estudiantes del semestre cero-nivel básico I de español (2018-I) de la Universidad Pedagógica Nacional, identificar sus necesidades y sus competencias en español y en el uso de los marcadores discursivos. Para esto, se aplicó una entrevista a dos docentes de la misma institución educativa, un cuestionario y una prueba de entrada a la población meta.

El objetivo de la entrevista semiestructurada fue indagar sobre las estrategias que los docentes utilizan para enseñar los marcadores discursivos de español y las dificultades que los sordos tienen para comprenderlos y usarlos. Además, a uno de los entrevistados se le preguntó por las características de la población meta, por ser la profesora titular de una asignatura y la persona que otorgó un espacio de su clase para el desarrollo de la investigación.

Como segundo instrumento, se diseñó y aplicó un cuestionario para conocer las características biológicas, lingüísticas, los estudios e intereses de los estudiantes sordos y así tener una idea sobre los posibles ejes temáticos para desarrollar la propuesta didáctica. Por último, se aplicó una prueba de entrada para tener una perspectiva holística del nivel de competencia de los aprendices en español e identificar los conocimientos y las dificultades que tuvieron al usar los marcadores discursivos evaluados.

Los tres instrumentos de recolección de datos usados en esta fase y el propósito de cada uno estuvieron en función a los dos primeros objetivos específicos de la investigación: identificar las dificultades de los estudiantes para comprender y usar los marcadores discursivos.

Fase 2. Diseño de la propuesta didáctica

Como se tenía previsto en el tercer objetivo específico de la investigación, en esta fase se diseñó una propuesta didáctica a partir de los datos recolectados en la primera y las fuentes teóricas disponibles sobre los marcadores discursivos que generaron dificultad en la prueba. Atendiendo a esto, se desarrollaron cuatro talleres para ayudar a los estudiantes a comprender y usar adecuadamente *porque*, *por eso*, *entonces* y *aunque*.

Esta propuesta consta de cuatro talleres: el primero se centró en *por eso* y *porque*, el segundo en *entonces*, el tercero en *aunque* y el último fue un repaso de los cuatro marcadores discursivos enseñados. Los talleres se diseñaron en torno a ejes temáticos diferentes que fueron seleccionados gracias a la información que los estudiantes proporcionaron en el cuestionario.

Fase 3. Implementación de la propuesta didáctica

Además de implementar los cuatro talleres de la propuesta didáctica con explicaciones y actividades para practicar los marcadores discursivos, al final de cada uno se presentó un formato de *reflexión metacognitiva*. Con dichos formatos se pretendía que el estudiante reflexionara sobre los aspectos que le parecieron fáciles y difíciles durante el desarrollo de los talleres, lo que aprendieron, y lo que deben seguir practicando. Así las cosas, la información surgida de este instrumento permitió ver las percepciones que la población meta tuvo sobre la efectividad de la propuesta didáctica.

Fase 4. Validación de la propuesta didáctica

Para cumplir con el último objetivo específico, se aplicó la prueba de salida, en otras palabras, la misma prueba que se aplicó en la primera fase de la investigación, con el fin de validar la efectividad de los talleres. Así se pudo comparar los resultados que obtuvieron los

estudiantes en las dos pruebas e identificar sus avances en relación con la comprensión y el uso de los cuatro marcadores discursivos enseñados.

Con estos datos se dio paso al análisis. El cuestionario y las pruebas (de entrada y de salida) fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS, las entrevistas de los docentes se analizaron cualitativamente con el programa MAXQDA. Mientras que las fortalezas y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en los talleres se registraron en una matriz. En el caso de las reflexiones metacognitivas, se analizaron la escala de Likert y la pregunta cerrada con SPSS, y las preguntas abiertas con MAXQDA.

Con los resultados arrojados por cada instrumento y su respectivo análisis se dio inicio al ejercicio de triangulación que, en primera instancia, permitió contrastar los resultados que cada estudiante obtuvo en la prueba de entrada, su desempeño en el desarrollado de los talleres y sus resultados en la prueba de salida. Este registro se realizó en una matriz diseñada para tal fin (ver Cuadro 2), que brindó un panorama longitudinal del proceso desarrollado por cada alumno.

Est.	Prueba de entrada	Taller 1 'Por eso' y 'porque'		Taller 2 'Entonces'		Taller 3 'Aunque'		Taller 4 Repaso		Prueba de salida
		Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	
	*I. Gramática y vocabulario: *II. Comprensión escrita: *III. Producción escrita:									*I. Gramática y vocabulario: *II. Comprensión escrita: *III. Producción escrita:

Cuadro 2. Progreso de los estudiantes.

A partir de este registro se realizó una descripción del proceso de cada estudiante, la cual fue nutrida con la información proporcionada por la entrevista, el cuestionario y el instrumento de reflexión metacognitiva. En definitiva, esta nueva triangulación de la información amplió la comprensión del proceso de la población meta (ver Figura 3).

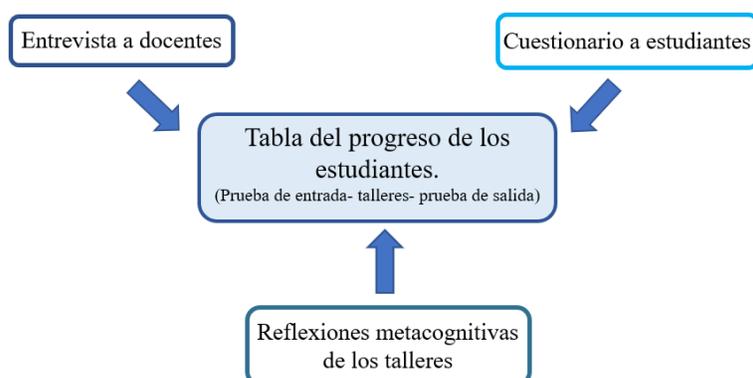


Figura 3. Triangulación.

Después de esta segunda triangulación se hizo un análisis global para establecer la contribución de la propuesta didáctica al aprendizaje de los ocho estudiantes.

Para sintetizar la información suministrada en esta sección, en la Figura 4 se esquematizan las fases en las que se desarrolló la investigación.

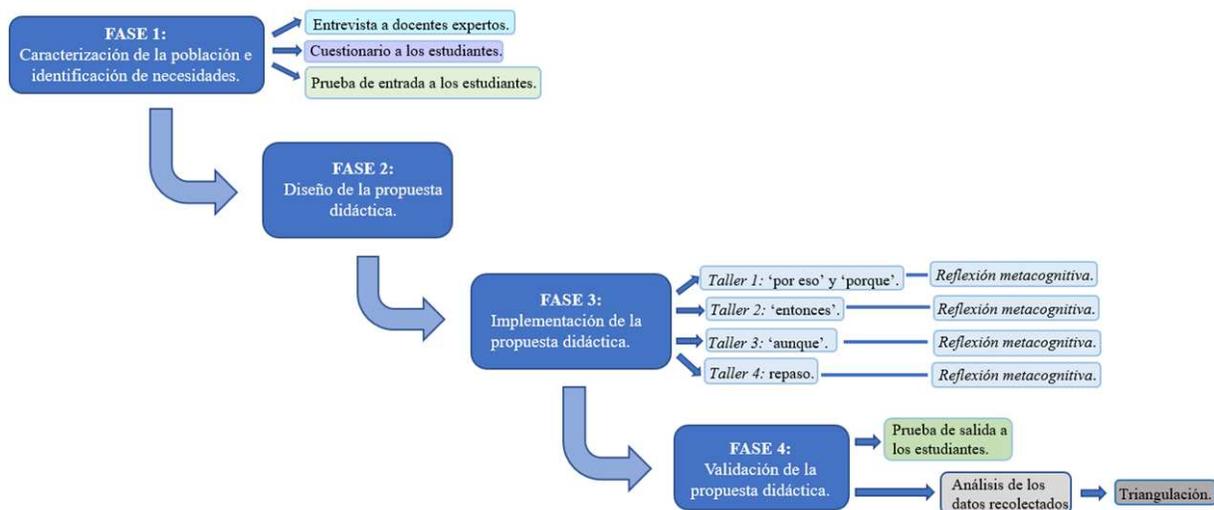


Figura 4. Fases de investigación.

7.3 Población y muestra

En esta investigación se trabajó con una población sorda universitaria conformada por ocho estudiantes: seis con la LSC como primera lengua o lengua natural y dos con el español oral (auditivo-vocal) como lengua materna. El estudio se desarrolló en siete sesiones de una hora durante el primer semestre del 2018. La población meta estaba constituida por ocho estudiantes

del semestre cero-nivel básico I de español (2018-I) de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho semestre es un periodo académico que tiene como objetivo brindar a los estudiantes sordos un tiempo para que se adapten a la vida universitaria y fortalezcan procesos relacionados con el español, la lengua de señas y el desarrollo de pensamiento. Coincidentemente, este semestre prepara a los alumnos para la exigencia de la educación superior.

Dentro de este semestre hay una asignatura, *Castellano escrito como segunda lengua nivel I*, que busca hacer consciente al estudiante de la importancia del español escrito como segunda lengua, y la relación del español con la LS. Además, pretende que los alumnos aprendan algunos aspectos gramaticales del español, las tipologías textuales y mejoren su escritura. Este espacio académico fue el asignado por la universidad para que –con ayuda de la profesora titular, Solange Prieto– se desarrollara la investigación.

En relación con la asignatura *Castellano escrito como segunda lengua*, hay que aclarar que la investigación se centró en el semestre cero; sin embargo, dicha materia es transversal en la formación del estudiante sordo de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto quiere decir que durante toda la carrera universitaria, los sordos tienen una clase dedicada al fortalecimiento de su segunda lengua.

7.4 Instrumentos de recolección de datos

7.4.1 Entrevista de docentes expertos

En primera medida, se aplicó una entrevista presencial y semiestructurada (Niño, 2011) a los dos docentes encargados de la enseñanza de español escrito como segunda lengua en la Universidad Pedagógica Nacional: Alejandro Piñeros y Solange Prieto. Ambos cuentan con maestría en Educación, se han desempeñado como intérpretes de LSC en colegios y en la Universidad Pedagógica Nacional, y tienen experiencia enseñando español escrito a población

sorda universitaria. El profesor Piñeros, en ese momento (2018-I), trabajaba con los estudiantes de niveles superiores; mientras que la profesora Prieto, con los nuevos estudiantes de semestre cero.

Con la entrevista a los docentes se buscó conocer sus percepciones sobre el uso que los estudiantes sordos dan a los marcadores discursivos de español y, así, obtener información relativa a las estrategias didácticas que utilizan en sus clases para enseñar este tema. Todo esto teniendo presente que la entrevista es una reunión en la que se intercambia información y se construyen significados –sobre un tema– entre un(os) entrevistador(es) y un(os) entrevistados (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006).

Este diálogo cara a cara se fundamenta en la profundidad con la que se indaga por los detalles de un tema determinado en un tiempo significativo (Arias, 2016). A esto se añade que durante la entrevista el entrevistador favorece la producción de un discurso lineal del entrevistado sobre un asunto definido para analizarlo mediante las experiencias que tiene de un grupo de personas (Blanchet, 1989). Así las cosas, en la presente investigación se llevó a cabo una entrevista semiestructurada compuesta por preguntas de conocimiento generales (dominio de LSC, estudios, conocimiento sobre los conectores en la LSC, etc.) y de estrategias didácticas (ejemplos de actividades para enseñar los marcadores discursivos a los estudiantes sordos).

Por tratarse de un instrumento flexible y amistoso con el entrevistado, durante su aplicación el entrevistador tiene la posibilidad de plantear otras preguntas para profundizar o precisar (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006). En otras palabras, aunque se cuente con un documento guía (Anexo 12.1) para el desarrollo de la entrevista, el entrevistador puede añadir otras preguntas según lo considere necesario.

7.4.2 Cuestionario de los estudiantes

Con el cuestionario se caracterizó a la población meta a partir de preguntas relacionadas con sus características biológicas, lingüísticas, académicas e intereses. Con dicho instrumento se concibió a los estudiantes como una población heterogénea, es decir, como un grupo de personas con características particulares. Además, fue autoadministrado e individual, es decir, que los participantes no necesitaron de un intermediario para completar el instrumento, sino que se les proporcionó el formato para que lo respondieran directamente (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006).

El cuestionario es mixto ya que está constituido por preguntas cerradas (con opciones de respuestas previamente establecidas) y abiertas (sin opciones de respuesta para que el encuestado conteste con libertad) (Arias, 2016; Niño, 2011). Dichas preguntas fueron distribuidas en las cuatro partes que constituyen el instrumento. La primera se centró en características biológicas como el género, la edad, el tipo de sordera, el origen de la misma y la ayuda técnica usada. La segunda indagó sobre las características lingüísticas del estudiante como si los padres son sordos, la edad en la que comenzaron a aprender LSC y español, el gusto por estas dos lenguas.

La tercera se orientó a la vida académica de los estudiantes en relación con la edad en la que entraron a una institución educativa, el tipo de institución educativa a la que asistieron y el programa universitario que querían estudiar en ese momento. Por último, en la cuarta parte del cuestionario, se preguntó sobre sus temas de interés y lo que les gusta hacer para aprender español (Anexo 12.2).

7.4.3 Prueba de entrada y de salida

Una prueba tiene como función proporcionar información sobre las características de un aspirante. En el caso de esta investigación, se diseñó y aplicó una prueba para conocer la

amplitud de los conocimientos (Instituto Cervantes, s.f) de los estudiantes con respecto al español escrito como segunda lengua y los marcadores discursivos. Sin embargo, no se incursionó en la tarea de clasificar en niveles de dominio de lengua el desempeño de cada alumno. Este instrumento contribuyó a caracterizar la población porque permitió recoger información de cada estudiante en relación con su desempeño en las tres partes que lo componen (Gramática y vocabulario, Comprensión escrita y Producción escrita) (Anexo 12.3). Así se pudo obtener un panorama general del desempeño de la población meta de esta investigación y así tener insumos para el desarrollo de los talleres de la propuesta didáctica y, al final, validar su efectividad.

A propósito de las partes de la prueba, en la primera se pretendió determinar los conocimientos gramaticales y lexicales del estudiante a partir de quince ejercicios de completar huecos con una de las cuatro opciones proporcionadas. Estos quince ejercicios estaban divididos en nueve gramaticales (presente, pretérito indefinido e imperfecto, pronombres de complemento directo e indirecto, condicional, presente de subjuntivo), tres lexicales y otros tres centrados en evaluar tres marcadores discursivos (*por eso, aunque, así que*). Estos temas gramaticales y léxicos se seleccionaron teniendo en cuenta los contenidos que un usuario debe manejar de nivel A1 a nivel B1 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

En la segunda sección, Comprensión escrita, se propusieron dos textos sobre las redes sociales y la tecnología debido a que eran temas relacionados con los programas de formación seleccionados por los estudiantes, y con sus intereses –según los resultados del cuestionario–. Una de estas lecturas tuvo un grado de dificultad propio de un nivel B1 y la otra de nivel B2; además, cada una estaba acompañada de dos ejercicios que evaluaron el uso de cuatro marcadores discursivos (*así que, sin embargo, de manera que, aunque*) y otros tres ejercicios que

evaluaron la comprensión lectora de cada texto. Por último, en la tercera parte del examen (Producción escrita) se buscó que el estudiante se valiera de los textos leídos y de cuatro imágenes –relacionadas con la dependencia tecnológica– para que explicaran los efectos positivos y negativos de la tecnología en la vida del ser humano.

Atendiendo a las últimas dos secciones, hay que reparar que la limitación del tiempo impidió que la de Comprensión lectora tuviera ejercicios correspondientes a los niveles A1 y A2 y que la Producción escrita estuviera compuesta por más actividades para tener una visión más detallada del desempeño de los estudiantes en dicha competencia.

Teniendo en cuenta que la investigación tuvo como objetivo general el diseño, la aplicación y la validación de una propuesta didáctica que ayudara a los estudiantes sordos a usar mejor cuatro marcadores discursivos, se aplicó la misma prueba antes (también conocida como ‘preprueba’ y ‘pretest’) y después (también conocida como ‘posprueba’ y ‘postest’) de dicha propuesta didáctica. Este es un modelo preexperimental con solo un grupo (Arias, 2016) que tiene la ventaja de establecer un punto de referencia, ver las características que tenía el grupo antes del estímulo (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2006) o la propuesta didáctica, en este caso.

Para tener esta mirada general sobre el desempeño de los estudiantes en las pruebas, se crearon dos tablas para registrar el número de aciertos de los estudiantes en las dos primeras secciones (Gramática y vocabulario, y Comprensión escrita). En las filas de estas tablas se especificaron los criterios que constituyen cada sección, el número máximo de aciertos que pudo tener el estudiante en cada uno y el total de aciertos que se puede obtener. Mientras que las columnas hacían referencia a los resultados antes de la propuesta didáctica (prueba de entrada) y después de esta (prueba de salida) (ver Tablas 1 y 2).

Tabla 1. *Evaluación de la sección de Gramática y vocabulario*

Participante:		
Gramática y vocabulario		
<i>Criterio</i>	<i>Antes de la intervención</i>	<i>Después de la intervención</i>
1. Aciertos gramaticales.	/9	/9
2. Aciertos Léxicos	Palabras parónimas.	/3
	Nexos	/3
Total de aciertos	/15	/15

Tabla 2. *Evaluación de la sección de Comprensión escrita*

Comprensión escrita		
<i>Criterios</i>	<i>Antes de la intervención</i>	<i>Después de la intervención</i>
Aciertos de uso de nexos.	/4	/4
Aciertos de comprensión lectora.	/6	/6
Total de aciertos.	/10	/10

Como se ve en las dos tablas anteriores y en el Anexo 12.3, la sección de Gramática y Vocabulario, y Comprensión escrita fueron corregidas mediante una planilla de verificación de aciertos. Esta corrección se diferencia de la que se usó en la sección de Producción escrita (la corrección subjetiva) porque en esta se da un juicio de valor sobre la producción escrita de un estudiante (Instituto Cervantes, s.f).

En el análisis de la sección de Producción escrita de la prueba se utilizó como base el sistema de calificación de la prueba de expresión e interacción escritas del SIELE (2019). En la calificación de esta prueba se aplicaron cuatro criterios: corrección (uso de elementos ortográficos, gramaticales y léxicos), cohesión (recursos para relacionar las ideas), alcance (adecuación de recursos lingüísticos con la situación y tema de la tarea) y cumplimiento de tarea (la información proporcionada por el estudiante se adecúa a lo requerido por la tarea). En esta investigación se adoptó este sistema; sin embargo, solo se tuvieron en cuenta los criterios de

ortografía, coherencia, cohesión (que se agrupan bajo el nombre de Calidad de la producción escrita) y cumplimiento de la tarea.

Los primeros tres criterios de Calidad de la producción escrita se evaluaron holísticamente en solo una tabla; de modo que, el docente registró el grado de cumplimiento de cada factor mediante la escala: “satisfactorio”, “medianamente” y “mínimamente” y apuntó las respectivas observaciones (Tabla 3). En el criterio de cohesión, el evaluador escogió de la escala de evaluación la opción que mejor se ajustó a la producción, decidió si los marcadores discursivos fueron empleados adecuadamente, dio observaciones y sumó los resultados para obtener el total.

Tabla 3. *Evaluación de la calidad de la Producción escrita*

Calidad de la producción escrita									
Criterios	Escala de evaluación	Antes de la intervención didáctica				Después de la intervención didáctica			
		Calificación	Observaciones			Calificación	Observaciones		
Ortografía La producción escrita está compuesta por palabras correctamente deletreadas. Además, usa adecuadamente las mayúsculas y minúsculas, y los signos de puntuación.	3. Cumple satisfactoriamente el criterio.								
	2. Cumple medianamente el criterio.								
	1. Cumple mínimamente el criterio.								
Coherencia La producción escrita tiene unidad textual, es decir, está compuesta por ideas relacionadas lógicamente en torno a un tema central.	3. Cumple satisfactoriamente el criterio.								
	2. Cumple medianamente el criterio.								
	1. Cumple mínimamente el criterio.								
Cohesión La producción escrita está compuesta por ideas articuladas, por nexos, que muestran relaciones lógicas.	3. Cumple satisfactoriamente el criterio.	Elementos cohesivos usados				Elementos cohesivos usados			
		Elemento	Si	No	Observaciones	Elemento	Si	No	Observaciones
	2. Cumple medianamente el criterio.	Nexos usados				Nexos usados			
		Elemento	Si	No	Observaciones	Elemento	Si	No	Observaciones
	1. Cumple mínimamente el criterio.	Nexos usados				Nexos usados			
		Elemento	Si	No	Observaciones	Elemento	Si	No	Observaciones
		Total: /9				Total: /9			

Esta evaluación holística examinó la actuación del estudiante en conjunto, en otras palabras, se valoró de manera general (Instituto Cervantes, s.f) la ortografía, la coherencia y la cohesión de la producción escrita.

A propósito del criterio del cumplimiento de la tarea, el evaluador tuvo que determinar si el estudiante cumplió los seis indicadores en las pruebas. En el caso de los indicadores uno, dos y tres tuvo que escoger el texto y la imagen que el estudiante usó en la producción, y en el indicador seis especificar el número de palabras que escribió. Cada ‘sí’ seleccionado tuvo un valor de un punto; así que el número máximo de aciertos –en la evaluación de este criterio– era seis (Tabla 4). Dicho lo anterior, el número máximo de aciertos en la prueba era quince (15).

Tabla 4. *Evaluación del cumplimiento de la tarea*

Cumplimiento de la tarea												
Indicadores	Antes de la intervención				Después de la intervención							
	Sí	No	a. Las redes sociales		b. Inteligencia artificial		Sí	No	a. Las redes sociales		b. Inteligencia artificial	
1. Usa información literal proporcionada por las lecturas de la sección de la comprensión escrita. En caso de ser así, ¿de cuál texto toma la información?												
2. Interpreta la información proporcionada en las lecturas y la incorpora en su escrito. En caso de ser así, ¿de cuál texto toma la información?												
3. La producción escrita se basa en una(s) imagen(es) de la sección de producción escrita. Si es así, ¿cuáles uso?			1.	2.	3.	4.			1.	2.	3.	4.
4. El escrito expone los efectos positivos de la tecnología en la vida del ser humano.												
5. El escrito expone los efectos negativos de la tecnología en la vida del ser humano.												
6. La producción escrita está compuesta por mínimo ciento cincuenta (150) palabras.			Número de palabras						Número de palabras			
	Total: /6						Total: /6					

7.4.4 Propuesta didáctica

Una propuesta didáctica es una manera de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un elemento, un eje del proceso, que aporta consistencia y significado al material. Esta

está comprometida con una enseñanza activa según las necesidades e intereses de los estudiantes y las características del entorno en el que se desarrolla la propuesta didáctica. Así mismo, hay una búsqueda de contenidos significativos, funcionales y al servicio de la educación integral de los aprendices (Escamilla, 1992).

La propuesta didáctica es un conjunto de acciones que se implementan en un proceso de enseñanza-aprendizaje durante un periodo de tiempo definido. Acciones que se ajustan a un(os) objetivos, tema(s), contenido(s) que tienen coherencia interna entre ellos y se materializan en actividades a desarrollar (Ibáñez, 1992). Teniendo en cuenta lo anterior, los ejes temáticos (la vida cotidiana, la vida universitaria y la tecnología) de los cuatro talleres que componen la propuesta didáctica se escogieron a partir de la información proporcionada en los cuestionarios. De igual manera, los marcadores discursivos estudiados se seleccionaron de acuerdo con las dificultades que los alumnos experimentaron en la prueba de entrada.

En la estructuración de la propuesta didáctica, la limitación del tiempo jugó un rol fundamental pues solo se contó con cuatro sesiones de una hora. Por consiguiente, se decidió desarrollar cuatro talleres para todos los estudiantes. Dichos materiales escritos e impresos estaban divididos en varias etapas interconectadas que proporcionaban explicaciones guiadas para que los estudiantes obtuvieran los conocimientos necesarios para desarrollar las actividades. En todos había una(s) imágenes o un(os) video(s) para introducir el tema, una breve explicación del marcador discursivo, una sección de ejercicios y, por último, la reflexión metacognitiva. En la sección de ejercicios de tres talleres había lecturas para que con base en estas los estudiantes desarrollaran escritos usando los marcadores discursivos enseñados.

Dadas las características de la población meta y el propósito de la investigación, la propuesta didáctica se basó en el enfoque comunicativo ya que se pretendió preparar al

estudiante para la comunicación real escrita con otros hablantes de la lengua meta (español). Esto explica el uso de videos, imágenes y lecturas adaptadas que intentaron imitar la realidad fuera del salón de clases para que los aprendices desarrollaran las competencia comunicativa y lingüística (Instituto Cervantes, s.f). Así mismo, la propuesta didáctica se centró en las necesidades de los alumnos, buscó motivarlos en sus procesos de aprendizaje, y posibilitar la comunicación entre docentes y estudiantes (Maati, 2013).

El taller 1 se desarrolló en torno a temas relacionados con la vida universitaria para practicar la diferencia entre causas y consecuencias, explicar el funcionamiento de *porque* y *por eso*, practicar estos marcadores discursivos, completar oraciones con causas y consecuencias, y escribir una producción libre sobre un video (Anexo 12.4). En el taller 2 se explicó el funcionamiento de *entonces* con ejemplos sobre cuentos populares como Blanca nieves y Caperucita Roja, y se practicó el uso del elemento cohesivo mediante una producción escrita que el estudiante hizo con base en el cuento adaptado “Usted no sabe quién soy yo” de Mario Mendoza (Anexo 12.5).

El taller 3 se estudió *aunque* y las dos posiciones en las que puede aparecer, mediante ejemplos y actividades semicontroladas relacionadas con situaciones de la vida universitaria, y completando oraciones con obstáculos y superaciones. Adicionalmente, se propuso que los alumnos leyeran dos textos para que con base en ellos hicieran producciones escritas usando el elemento cohesivo estudiado (Anexo 12.6). Por último, el taller 4 se desarrolló en torno a una parte de un video y una lectura sobre la androide Sophia. Con esta información, los estudiantes hicieron ejercicios semicontrolados en los que completaron oraciones según el marcador discursivo proporcionado y escribieron una producción libre sobre la androide (Anexo 12.7). Para ver los elementos más importantes de la propuesta didáctica (objetivos, recursos,

actividades, temporalidad, etc.) en el Anexo 12.8 se puede encontrar una matriz con dicha información.

7.4.5 Reflexión metacognitiva

Al finalizar cada taller, los estudiantes diligenciaron una reflexión metacognitiva, es decir, un instrumento que les permitió monitorear, apreciar o controlar su funcionamiento mental y cognición (Arfwedson, Friberg, Trafimow, & Verplanken, 2007). En este sentido, las reflexiones metacognitivas usadas en la investigación pretendieron hacer consciente al estudiante de los aspectos que fueron fáciles y difíciles, las cosas que aprendieron durante el desarrollo de cada taller y lo que deben seguir practicando. En otras palabras, estos formatos ayudaron al estudiante a hacer conciencia sobre su propio aprendizaje.

Esto implicó un proceso de introspección de sus procesos cognitivos que les permitió determinar qué deben hacer para mejorar (Shimamura, 2000) el uso de los marcadores discursivos enseñados. Con este fin, las reflexiones metacognitivas estaban compuestas por una escala de Likert (nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre) con un máximo de seis ítems y un grupo de preguntas (una cerrada y otras abiertas). Así se indagó sobre la utilidad e interés que produjo el tema de los talleres, las dificultades, los aprendizajes y los temas a seguir practicando. Dicho lo anterior, las reflexiones metacognitivas proporcionaron al investigador las percepciones de la población meta respecto a la efectividad los talleres.

En relación con la estructura de las reflexiones metacognitivas, hay que aclarar que todas eran iguales; sin embargo, algunos de sus criterios cambiaron de acuerdo con los marcadores discursivos trabajados en cada taller. A esto se añade que las preguntas abiertas de las reflexiones metacognitivas de los tres primeros talleres eran iguales, pero las del taller 4 no ya que los estudiantes las contestaban como si fueran preguntas cerradas. De manera que, en este se

proporcionaron las preguntas abiertas y unas opciones de respuesta para que los estudiantes escogieran la(s) que se ajustara(n) mejor a su proceso. Para hacer más clara esta información, en el Anexo 12.9 se muestran las reflexiones metacognitivas de cada taller.

7.5 Consideraciones éticas

Para garantizar un uso ético de los datos proporcionados por los estudiantes en los instrumentos aplicados en la investigación, se utilizó un formato de consentimiento informado en el que se les informó sobre el propósito de la investigación, los beneficios que obtendrán de ella y se les aclaró que la información proporcionada es confidencial (ver Anexo 12.10).

8. Análisis de datos

8.1 Análisis de la entrevista de docentes

La entrevista se aplicó a dos profesores encargados de las asignaturas español como segunda lengua en la Universidad Pedagógica Nacional: Alejandro Piñeros (de ahora en adelante, AP) y Lyda Solange Prieto (de ahora en adelante, SP).

Las categorías establecidas para el análisis fueron: ‘dificultades con la cohesión’, ‘problemáticas externas que afectan el desempeño del estudiante’ y ‘actividades y estrategias para mejorar la cohesión’. Dentro de ellas fueron clasificadas sesenta y tres unidades de registro. Las dos primeras categorías fueron analizadas con más detalle en esta sección ya que tuvieron más unidades de registro y permitieron indagar en las diferentes dificultades que los estudiantes tuvieron en referencia con a la cohesión y las actividades que los docentes desarrollan en clase para ayudarlos. Mientras que la tercera se desarrolla brevemente porque nos permite ver problemáticas –externas al estudiante– que repercuten negativamente en su desempeño en español.

A propósito de la categoría ‘dificultades con la cohesión’, se encontraron dos subcategorías con un número considerable de unidades de registro en ambas entrevistas: ‘dificultades por la diferencia del español y la LSC’ (siete unidades), y ‘desconocimiento del funcionamiento de la LSC’ (cinco unidades). Respecto de la primera, se destacaron cuatro opiniones que los profesores dieron al respecto. Dos se centraron en explicar la naturaleza de una lengua visogestual (tridimensional) como la LSC y una lengua oral (lineal) como el español:

[en la LSC] con la cara puedo estar transmitiendo una información que se complementa con las de las manos, pero también [con] el manejo del espacio. Entonces está todo al tiempo; mientras que, el español es todo más lineal, una letra detrás de otra y una palabra en una secuencia. Entonces, eso implica procesos de pensamiento diferentes”.
(AP)

A esta observación se puede añadir otra: “la transferencia de un texto escrito a otro texto escrito es más fácil que la transferencia de un texto de naturaleza tridimensional a un texto escrito lineal. Es distinto, son dos procesos distintos”. (SP)

El tercer comentario ilustró el funcionamiento de algunos elementos cohesivos en la LSC, conocidos como ‘preguntas conectadoras’, que no existen en español:

“las preguntas que utilizan [los sordos] para conectar (...) el discurso son *qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué*, pero si uno va a ver los conectores textuales, pues esos poco se usan. O sea, son muy propios de la lengua de señas para organizar el discurso, pero en el español es diferente”. (AP)

En coherencia con esta última aclaración se generó un indicador dentro de esta subcategoría, ‘dificultad para identificar los marcadores discursivos en LSC’, en la que se enmarcó la siguiente apreciación: “identificar los conectores en la lengua de señas no es fácil” (SP). Desde esta óptica, las diferencias entre estos dos sistemas lingüísticos y la complejidad para identificar los elementos cohesivos en la LSC implican un grado de dificultad para el estudiante; además, los marcadores discursivos propios de la LSC como las ‘preguntas conectadoras’ pueden generar interferencias negativas en español.

A pesar de que el profesor Piñeros solo hizo referencia a las dificultades anteriormente mencionadas, la profesora Prieto habla de otras que contribuyeron al desarrollo de la propuesta didáctica. Estos datos fueron de suma importancia, puesto que su clase fue el espacio que la Universidad concedió para el desarrollo de la investigación; además, ella conocía a la población meta. En ese sentido, fue indispensable crear otras subcategorías: ‘dificultades con los marcadores discursivos en español’ y ‘dificultades para diferenciar causas y consecuencias’.

En referencia con la primera, la docente dijo que hay dificultades con “los [conectores] de contradicción, los de oposición” y añadió “esos conectores de oposición a veces tienden a confundirlos con los conectores de causa y consecuencia”. En cuanto a la ‘dificultad para

diferenciar causas y consecuencias’, la profesora explicó que hay “confusión entre una causa y una consecuencia. No estaba claro qué era una causa y qué era una consecuencia en primera lengua”. En ese sentido, podemos inferir que la dificultad para distinguir causas y consecuencias en la LSC influye negativamente en el desempeño en español.

Para hacer más clara la información proporcionada hasta ahora, en el Tabla 5 se diagrama el registro de unidades en esta categoría:

Tabla 5. *Unidades de registro de la categoría ‘dificultades con la cohesión’*

Sistema de códigos	Profesor Alejandro	Profesora Solange	SUMA
▼ Dificultades con la cohesión			0
Dificultad con los marcadores discursivos en español		2	2
Dificultad para diferenciar causas y consecuencias en LSC		1	1
▼ Dificultad por la diferencia entre el español y la LSC	5	2	7
Dificultad para identificar los marcadores discursivos en LSC		1	1
Dificultad por desconocimiento de la LSC	1	4	5
Σ SUMA	6	10	16

En coherencia con las dificultades, es preciso hacer referencia a la categoría ‘problemáticas externas que afectan el desempeño del estudiante’ que recogió las variables externas al estudiante que también entorpecen su desempeño en español. Dichas variables son: el desconocimiento de la LSC por parte de los intérpretes, los modelos lingüísticos y los profesores oyentes que no conocen el funcionamiento de la LSC o no saben LSC, las políticas educativas que no responden a las necesidades de la población, los contenidos académicos poco eficientes para la enseñanza de español en el colegio, la falta de investigaciones sobre la LSC, y la desmotivación y el miedo que los estudiantes sordos sienten del español.

A pesar de que estas variables son fundamentales para entender la situación de los estudiantes sordos con respecto al español, no se profundizó en cada una de ellas, pues la investigación tuvo como objetivo ayudar a la población meta a usar mejor cuatro marcadores discursivos en español.

Teniendo en mente las dificultades que experimentan los estudiantes en lo relativo a la cohesión, en el análisis de la entrevista se generó otra categoría ‘actividades y estrategias para mejorar la cohesión’ que sirvió de insumo para el desarrollo de la propuesta didáctica. Dicha categoría está compuesta por varias subcategorías como: ‘hacer ejercicios de escritura’, ‘usar listados de elementos cohesivos en español’, ‘explicar en LSC, español o en ambas lenguas’, ‘explicar la naturaleza de los elementos cohesivos en español y LSC’, y ‘contrastar ambas lenguas’.

Con relación a los *ejercicios de escritura*, se identificaron algunos como “contraste, ejemplificación y también [compleción]” (AP) y otros como «dar cohesión entre un párrafo, o sea, “¿qué es lo que usted quiere mostrar?, ¿qué es lo que pretende organizar en esos dos párrafos? y miramos qué tipo de conector”» (AP) y “[trabajar] con frases muy básicas hasta llegar a unos textos un poco más –no académicos–, pero sí expositivos”. (SP)

En cuanto al *uso de listas de elementos cohesivos en español*, los docentes explicaron su utilidad mediante apreciaciones como «toca tener una lista de conectores para que ellos los identifiquen y “¿cuál necesita usted? ¿y qué va a hacer? ¿va a agregar nueva información? Entonces, existen estos”» (AP), “vamos a buscar cuáles de esas palabras en español nos sirven para agregar información. Así hicimos el listado, los de adición son: *además, también, etc.*” (SP).

En relación con la tercera subcategoría *explicar en LSC, en español o en ambas lenguas* se encontró una propuesta de tipo: “trabajamos primero en lengua de señas” (SP). Sin embargo, hay otra que nos permite ver la complementariedad de ambas lenguas: “a veces nos remitimos sólo al texto, pero obviamente hay que hacer la explicación en la lengua de ellos para que desde esta vayan apropiando elementos de la segunda lengua. O desde la segunda lengua vayan reconociendo otros que son propios de su lengua” (AP).

A propósito de la subcategoría *explicación de la naturaleza de los elementos cohesivos*, esta se divide en dos indicadores: uno se centra en los ‘elementos cohesivos en español’ y el otro, en los ‘elementos cohesivos en la LSC’. Sobre el primer indicador, se destacan comentarios como:

“les permito [a los estudiantes] que se enfrenten al texto, aclaramos todas las dudas (...). Y luego cuando se ha comprendido en su totalidad, entonces, explicamos –en el caso de los conectores– cada conector qué quiere decir y luego se procede a que ellos los ubiquen y vamos leyendo a ver si es coherente o no”. (AP)

A esta opinión se vinculó la importancia de hacer consciente al estudiante sobre qué elemento cohesivo usar de acuerdo con lo que quiere expresar (agregar, mencionar una causa o consecuencia), por ejemplo: «trabajamos los conectores de causa “los de causa se refieren a esto”, “los de consecuencia se refieren a esto y están relacionados con los de causa”; entonces, tengo que identificar en esas composiciones escritas, en esos dos bloques de composición qué conector va». (SP)

En referencia a la explicación de la naturaleza de ‘los elementos cohesivos en LS’, se destacó una opinión sobre cómo el proceso de traducción de la LSC al español implica que los estudiantes dejen de lado algunos elementos: este fenómeno queda constatado en la siguiente intervención:

“en lengua de señas no hay un *sin embargo* (...) no es que no lo haya, sino que se da de otra forma; entonces, *sin embargo* es levantando el hombro, inclinando la cabeza hacia el hombro que se levanta y hay una expresión facial para eso. Entonces el *sin embargo* está, pero en tres elementos en esa lengua”. (AP)

De esto se desprende la importancia de que el profesor haga consciente al estudiante a partir de ejercicios “de texto descriptivo, de texto expositivo [para ir] identificando la presencia de esos conectores en lengua de señas” (SP) y «ejercicios en lengua de señas sin usar el conector

y haciéndolos evidentes en la lengua de señas. “Si no existe, entonces, ¿cómo se interpreta eso? ¿o si coloco otro?”». (SP)

Por otra parte, en la subcategoría *contraste de la LSC y el español*, los profesores afirmaron:

«hacemos el ejercicio contrastivo “mire, en lengua de señas usted lo dijo así”, se identifican esas palabras que no están quedando en el texto y se va llenando de contenido. Es muy complejo ese trabajo de una lengua a otra; además, que esencialmente son distintas: una se oye, la otra se ve». (AP)

A esta estrategia se asoció otra:

“se identifican [los elementos cohesivos] y tratamos de encontrar si existe en lengua de señas una seña para esa palabra o si no, comprender el movimiento y lo que se hace con el cuerpo. Para que ellos vayan entendiendo, se traduce o se evidencia en el español”. (AP)

En cuanto a la subcategoría *diferenciar causas y consecuencias*, la docente SP explicó la naturaleza de los conectores que introducen una causa o una consecuencia para que el estudiante pueda escoger, de un grupo, el mejor para unir “dos bloques de composición” (SP). En referencia con la última subcategoría, ‘reflexionar sobre el uso de elementos cohesivos en lecturas’, la profesora Prieto compartió una experiencia: «[decirles a los estudiantes que] todos los días pidan el periódico (...) y empiecen a leer, identifiquen los conectores, y se pregunten “¿aquí qué?”, “¿y aquí por qué?”, “¿por qué ponen este conector?”, “¿por qué en la redacción está este conector?”».

En la Tabla 6 se visualizan las subcategorías y las unidades de registro de esta categoría.

Tabla 6. *Unidades de registro de la categoría ‘actividades y estrategias para mejorar la cohesión’*

Sistema de códigos	Profesor Alejandro	Profesora Solange	SUMA
▼ Actividades y estrategias para mejorar la cohesión			0
Hacer ejercicios de escritura	3	1	4
Diferenciar causas y consecuencias		1	1
Usar un listado de elementos cohesivos en español	2	1	3
Explicar el tema en LSC, español o en ambas lenguas	1	2	3
▼ Explicar la naturaleza de los elementos cohesivos			0
Elementos cohesivos en español	2	4	6
Importancia y existencia de los elementos cohesivos en la LSC	2	3	5
Contrastar la LSC y el español	5	2	7
Reflexionar sobre el uso de los elementos cohesivos en lecturas		1	1
Σ SUMA	15	15	30

Como resultado del análisis de las entrevistas, se destacaron tres hallazgos esenciales para la investigación:

- Las diferencias gramaticales entre la LSC y el español, y la complejidad de cada lengua repercutieron en las dificultades de los estudiantes para diferenciar las causas de las consecuencias en una producción escrita. Esto puede suceder porque en la estructura de la LSC, al referirse a un evento en particular, se marca la causa al final de una frase con rasgos no manuales o se sustituyen los conectores por las preguntas conectoras. Todo esto implica un grado de dificultad para los alumnos sordos y permite prever interferencias negativas de la LSC al español.
- Los ejercicios de escritura y las listas son complementarios e indispensables para que el estudiante pueda comprender la naturaleza de los elementos cohesivos según la necesidad comunicativa que se quiere expresar.
- El contraste del funcionamiento de los marcadores discursivos entre la LSC y en español permite al estudiante sordo hacer reflexiones metacognitivas de su primera lengua y la lengua meta. Sin embargo, esta estrategia implica que el docente sepa lengua de señas y se enfrente a la labor de hacer conscientes a los estudiantes sobre la existencia de dichos elementos en la LSC y su equivalencia en español.

8.1.1 Análisis de la información proporcionada por la profesora Prieto sobre las características de cada estudiante

Con el propósito de tener más información sobre la población meta, en la entrevista realizada a la docente Prieto se abrió un espacio para conocer el desempeño de los estudiantes en su primera lengua (de ahora en adelante, L1) y L2. Los datos recolectados, de la última parte de

la entrevista a la profesora, fueron agrupados en cuatro categorías: *LSC como L1*, *Español como L2*, *LSC como L2*, *Español como L1*. Además, para garantizar la confidencialidad de la información, en el análisis se utilizó la letra E (estudiante) y un número (de 1 a 8) para identificar al alumno al que se refería la profesora en sus intervenciones.

Teniendo en cuenta que no todos los estudiantes tienen la misma L1, en primera medida se analizaron los seis estudiantes cuya L1 es la LSC. En este caso, se tuvo en cuenta las categorías *LSC como L1* y *Español como L2* para ver el número de registros de cada una y los comentarios de la docente. Dos estudiantes (E1, E3) tenían dificultades con la LSC por acceso tardío a esta lengua. Situación que la profesora explicó con apreciaciones como “[E1] tiene un acceso tardío a la lengua de señas colombiana (...) tiene algunas falencias que también han sido mencionadas por el profesor de Lengua de Señas de la universidad en aspectos como coherencia, cohesión” y “[E3] tiene muchas debilidades y dificultades en comprensión y producción de Lengua de Señas Colombiana (...) ingresó al colegio de forma tardía”.

Mientras que el resto de los estudiantes tenían buen desempeño en la LSC; sin embargo, E6 tenía una discapacidad asociada (una parálisis) que según explicó Prieto “[E6] quisiera expresar más cosas en Lengua de Señas, pero su movilidad no se lo permite”. Así mismo, resaltó que E8 era excelente en LSC; sin embargo, “[tiene] algunas dificultades en la producción de algunos textos argumentativos, pero es más por el tema de acceso a la información”.

En relación con la categoría *Español como L2* los estudiantes que tenían dificultades con la LSC por acceso tardío a la lengua (E1, E3) también presentaban dificultades con el español. No obstante, aquellos que manejaban la LSC tampoco tenían buen desempeño en español. Tal es el caso de E4 y E8 que vivían esta situación por los procesos académicos deficientes de los colegios donde estudiaron. Sobre este tema la docente expuso que “los procesos académicos no

son muy buenos [en el Colegio Distrital donde E4 estudió]; por eso, tiene dificultades con el español”. Adicionalmente, Prieto se refirió al caso del E8 diciendo que:

[E8] viene de un colegio de Soacha y él siempre manifestaba que él nunca había tenido clases de español. Siempre a la hora de las clases de español, los llevaban a un salón aparte a tener unas clases de Lengua de Señas con unos profesores sordos. Entonces, él nunca tuvo esa clase de español formal.

Por otra parte, hay que resaltar que E6 y E7 tienen un buen desempeño en la LSC y mucha facilidad para aprender español ya que “[los dos] son de colegio privado con más intensidad horaria, con unos procesos de inclusión o procesos de inclusión para sordos”, según explicó la profesora (ver Tabla 7).

Tabla 7. Unidades de registro de las categorías LSC como L1 y español como L2

Sistema de códigos	E1	E3	E4	E6	E7	E8	SUMA
▼ LSC							0
▼ LSC como L1							0
▼ Dificultades con la LSC como L1	2	1				1	4
Acceso tardío a la LSC como L1	1	1					2
Discapacidad asociada				1			1
Fortalezas en LSC L1			1	2	1	1	5
▼ Español							0
▼ Español como L2							0
Facilidad				1	1		2
Dificultades	1	1	1			1	4
Σ SUMA	4	3	2	4	2	3	18

A propósito de los dos estudiantes que tienen el *español como L1* (E2, E5), en la Tabla 8 se ve que los dos estudiantes tenían un desempeño bajo en LSC que la profesora justificó afirmando que “en Lengua de Señas su producción es mínima porque hasta ahora [E2] la está aprendiendo en su ingreso a la universidad” y “[E5] no sabe Lengua de Señas Colombiana y toda la comunicación la basa en la oralidad”. Sin embargo, al indagar sobre el dominio que tenían del español la profesora explica que E2 tiene un excelente nivel y E5 tiene un desempeño sobresaliente ya que “[su] nivel de español –a pesar de ser su primera lengua– no es tan excelente como el de [E2]”.

Tabla 8. Unidades de registro de las categorías LSC como L2 y español como L1

Sistema de códigos	E2	E5	SUMA
▼ LSC			0
▼ LSC como L2			0
Desempeño bajo	1	1	2
▼ Español			0
▼ Español como L1			0
Desempeño excelente	1		1
Desempeño sobresaliente		1	1
Dificultades en español		1	1
Σ SUMA	2	3	5

Frente a lo analizado hasta ahora, se puede concluir que:

- La población meta era heterogénea. No todos los estudiantes tenían la misma L1 y L2, y su desempeño en cada una era diferente debido a variables como los procesos escolares, el acceso tardío a la L1, el limitado acceso a la información, etc.

8.2 Análisis del cuestionario de los estudiantes

La población meta fue caracterizada con mayor profundidad gracias a un cuestionario aplicado al comienzo de la investigación y que constaba de cuatro partes: mis características biológicas, mis características lingüísticas, mis estudios y mis intereses.

Con este instrumento de recolección de datos se determinó que el 75% de la población era femenina y el 25% masculina.

La edad de los participantes estaba entre 18 y 23 años: un 12.5% de los sujetos tenía 18 años, un 12.5% 19 años, un 12.5% 20 años, un 25% 21 años, un 12.5% 22 años y otro 25% 23 años. Estos últimos datos pueden observarse en la Figura 5.

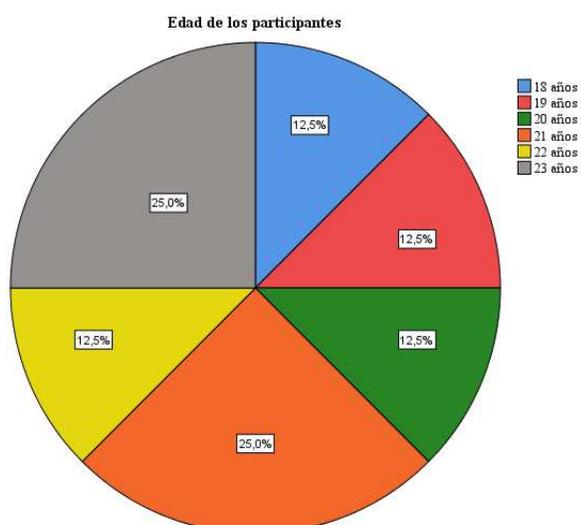


Figura 5. Edad de los participantes.

Referente al tipo de sordera de los participantes, se ve en la Figura 6 que 50% tenían hipoacusia leve, el 25% hipoacusia moderada y el otro 25% hipoacusia profunda.

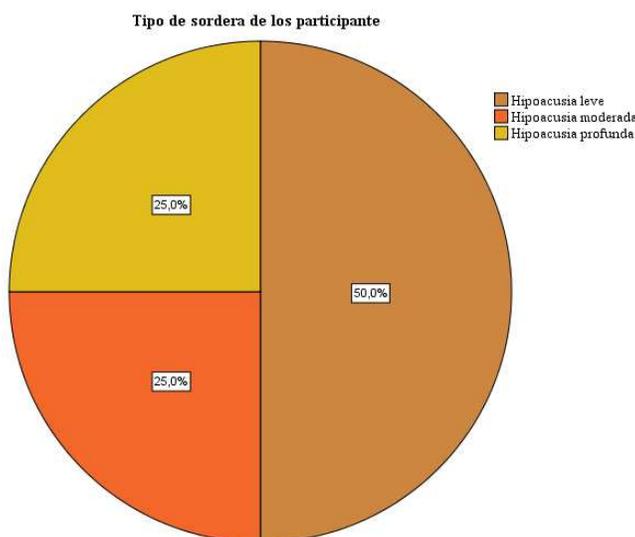


Figura 6. Tipo de sordera de los participantes.

Además, se pudo determinar que 50% de los participantes estaban ensordecidos, es decir, que en algún momento de sus vidas perdieron su audición por enfermedad, negligencia, accidente, entre otros factores. Y el otro 50% de los estudiantes eran sordos de nacimiento.

En referencia con la edad de ensordecimiento, un estudiante perdió su audición al mes de nacido, otro durante su primer año de vida, otro a los 14 años y otro no se acordó de este dato.

A propósito de las ayudas técnicas, el 37.5% de los sujetos investigados no las usaban; mientras que un 62.5%, sí. Además, el mismo porcentaje (62.5%) de los estudiantes utilizaban el audífono.

En relación con los padres de la población meta, el 100% de los participantes tenían padres oyentes. Además, el análisis del cuestionario arrojó que las edades en las que los participantes iniciaron su aprendizaje de LSC fueron muy variadas. Como se diagrama en la Figura 7: un 25% comenzó este proceso entre los 0 y los 5 años, un 25% entre los 6 y los 10 años, un 12.5% entre los 11 y los 15 años, un 25% entre los 16 y los 20 años, y un 12.5% no contestó porque olvidó esa información.

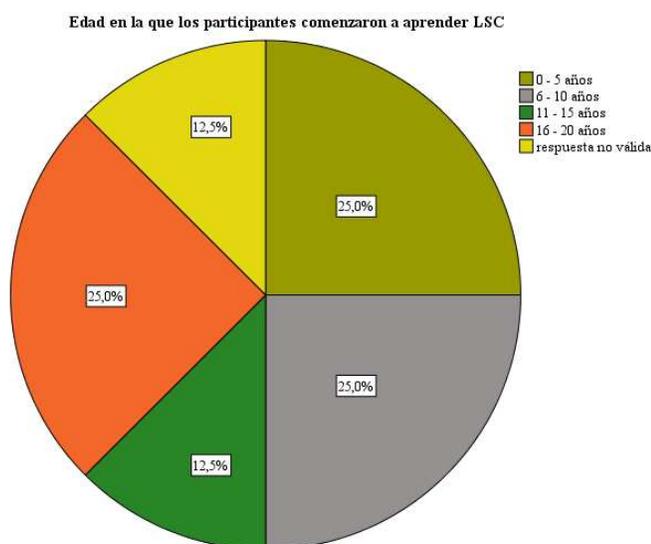


Figura 7. Edad de aprendizaje de la LSC.

Así mismo, la edad en la que empezaron a aprender español también fue variada ya que como se ve en la Figura 8: un 25% entre los 0 y los 5 años, un 25% entre los 6 y los 10 años, otro 25% entre los 11 y los 15 años, un 12.5% entre los 16 y los 20 años, y otro 12.5% no dio una respuesta válida a la pregunta formulada en el cuestionario.

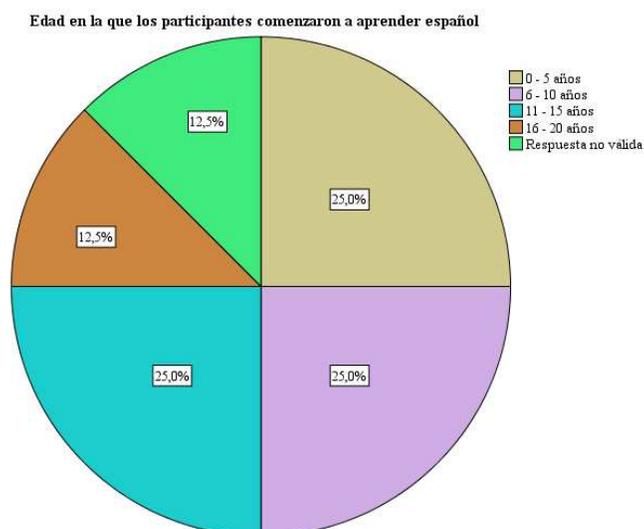


Figura 8. Edad de aprendizaje del español.

Frente a esto, en el cuestionario se indagó si a los participantes les gusta o no la LSC y el español debido a que dicha información nos permitía predecir el nivel de motivación y la actitud de los estudiantes frente a estas lenguas. No obstante, todos aseguraron que les gustan las dos.

Ahora bien, en cuanto a la historia académica de los estudiantes, se determinó –como se ve reflejado en la Figura 9–, que la edad en la que comenzó el proceso de escolarización de los participantes va de los 0 a los 15 años. Específicamente, el 75% inició el referido proceso entre los 0 y los 5 años, un 12.5% entre los 6 y los 10 años, y un 12.5% entre los 11 y los 15 años.



Figura 9. Edad de escolarización.

En coherencia con dicha información, el 12.5% de los participantes estudió en un colegio distrital con inclusión a población sorda, el 37.5% en un colegio privado con inclusión a población sorda, un 25% en un colegio privado, un 12.5% en un colegio público y otro 12.5% tanto en colegio distrital como en privado. Con respecto a esta pregunta, en las opciones proporcionadas (colegio distrital con inclusión educativa a personas sordas, colegio distrital, colegio privado con inclusión educativa a personas sorda, colegio privado) para contestar, no se contempló el ‘colegio público’. No se proporcionó esta opción pensando que todos los alumnos estudiaron en colegios de Bogotá; sin embargo, uno de ellos estudió en un colegio público a las afueras de la ciudad. Con el fin de hacer más claro lo expuesto anteriormente, en la Figura 10 se sintetizan los resultados.

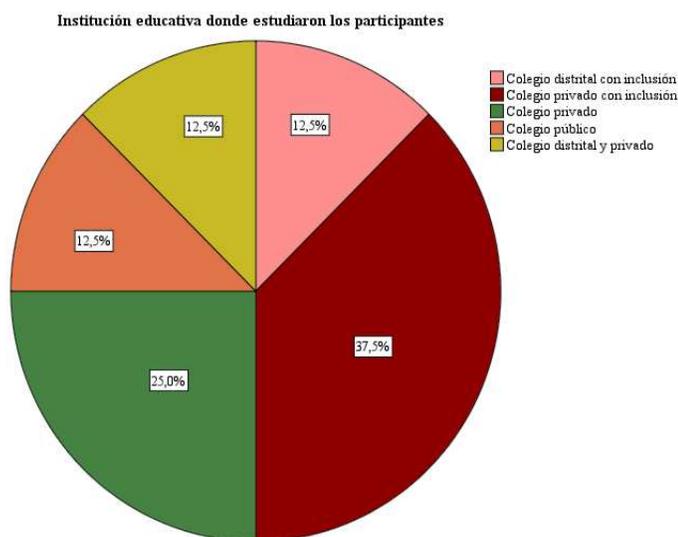


Figura 10. Institución educativa.

En lo que corresponde al programa académico seleccionado por los estudiantes, como se muestra en la Figura 11, el 50% de los participantes se inscribió a Diseño tecnológico, el 37.5% a Educación comunitaria y el 12.5% a Artes plásticas.

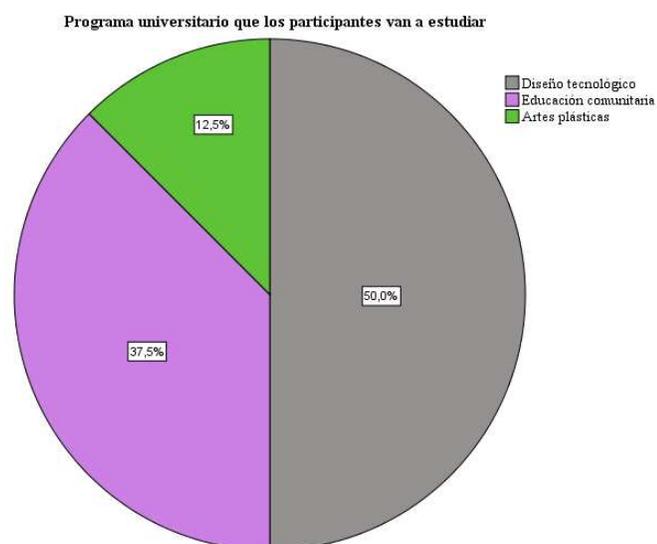


Figura 11. Programa universitario a estudiar.

Después de las cuestiones académicas, se analizaron los resultados en relación con los intereses de los participantes pues con esta información y la proporcionada sobre el programa universitario a estudiar se escogieron los temas para desarrollar los talleres. Atendiendo a esto último, como se sintetiza en la Figura 12, se determinó que un 8.3% de los participantes estaba interesado en temas relacionados con la tecnología, 16.7% con la cultura, un 8.3% con la política, un 20.8% con el cine, un 16.7% con la música, un 12.5% con los deportes y un 16.7% con otros intereses.



Figura 12. Temas de interés.

Apropósito del 16.7% de los participantes que dijeron tener otros intereses, uno dijo que le gustaba la cocina, a otro leer y a otro el arte.

Con la última pregunta, información sobre lo que les gustaba hacer a los estudiantes para aprender español, se determinó que un 38.9% de participantes leía; un 11.1% escuchaba música; un 33.3% veía películas y un 16.7% tenía otras estrategias preferidas para aprender español. Esta información fue sustancial porque también se utilizó para el desarrollo de la propuesta didáctica (Figura 13).

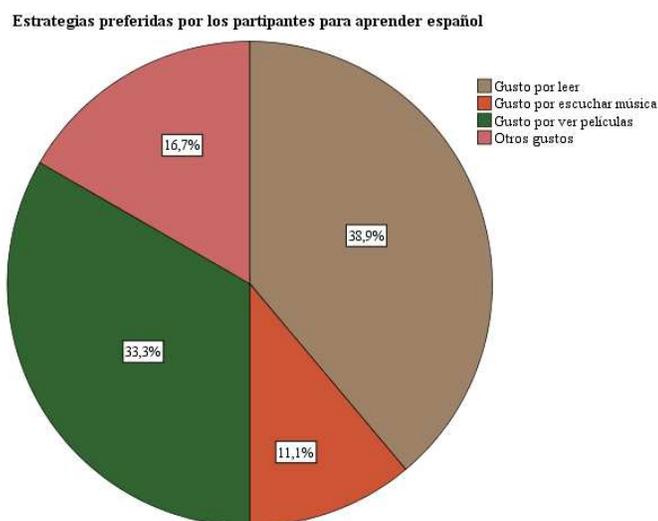


Figura 13. Estrategias para aprender español.

En referencia con los tipos de textos que el 38.9% de los estudiantes leía para aprender español, se diagrama en la Figura 14 que 22.2% de ellos prefiere la literatura juvenil, otro 22.2% las biografías, un 11.1% los textos relacionados con las matemáticas, un 11.1% los cuentos, un 11.1% el Surrealismo y la figura humana, un 11.1% el terror y otro 11.1% la literatura romántica.

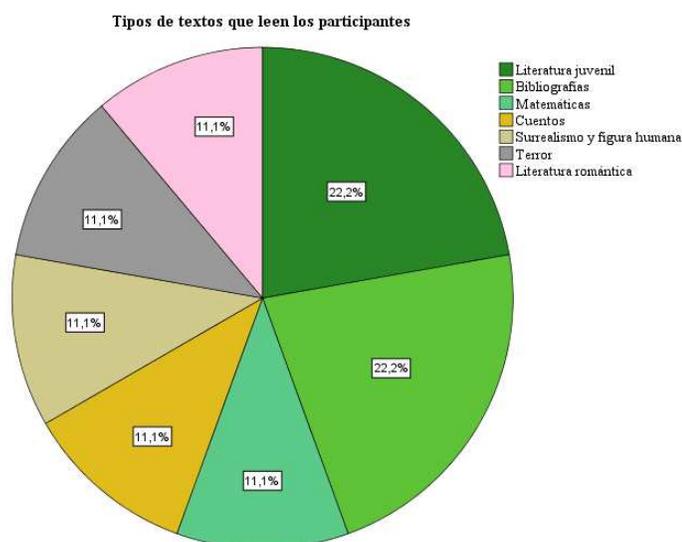


Figura 14. Tipos de textos que leen los participantes.

Mientras que del 11.1% de los estudiantes que usaban la música como estrategia para aprender español, un participante afirmó escuchar pop, música cristiana y músicaailable, y otro dijo que escuchaba rock.

A propósito de las películas que el 33.3% de la población veía para aprender español, como se muestra en la Figura 15, a un 22.2% le gustaba ver películas de terror, a un 11.1% películas de romance, a un 11.1% películas de tragicomedia, a un 11.1% películas de acción, a un 11.1% película de ficción, a un 11.1% películas históricas, a un 11.1% le gusta todo tipo de película y un 11.1% no contestó a pesar de que afirmó que ve películas.

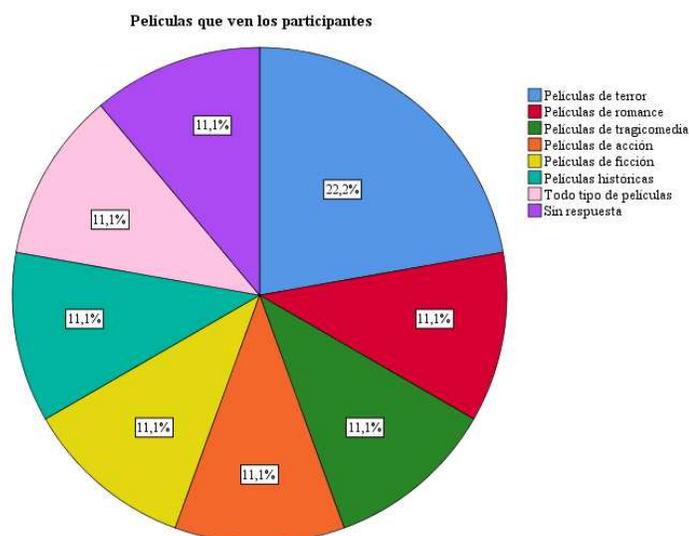


Figura 15. Películas que ven los participantes.

Finalmente, del 16.7% de los participantes que dijeron tener otras estrategias para aprender español: a uno le gustaban recetas de cocina, a otro los deportes y al otro aprender de Adolf Hitler.

Como resultados del análisis del cuestionario, se encontraron dos hallazgos sustanciales para la presente investigación:

- La población meta era heterogénea; sin embargo, había puntos en común muy significativos que permitieron guiar el desarrollo de la propuesta didáctica como: el gusto por la LSC y el español, la carrera a estudiar, los intereses y las estrategias para aprender español.
- La información recogida en este cuestionario fue útil a la hora de interpretar el progreso de cada estudiante desde la prueba de entrada hasta la prueba de salida. De modo que, para describir con más detalle el progreso de cada estudiante se tuvieron en cuenta datos significativos como: el tipo de sordera (50% hipoacusia leve), el origen de la sordera (50% ensordecidos, 50% sordos de nacimiento), la ayuda técnica más usada (62.5% el audifono), las variadas edades en las que iniciaron el aprendizaje de la LSC y del español, la edad en la

que comenzaron el proceso de escolarización (75% entre los 0 y los 5 años) y el colegio donde estudiaron (37.5% colegio privado con inclusión).

8.3 Análisis de la prueba de entrada y de salida

Para establecer el avance que los estudiantes tuvieron gracias a la propuesta didáctica, se compararon los resultados obtenidos en la prueba de entrada y la prueba de salida. Para comenzar, se analizó estadísticamente la primera sección de la prueba, ‘Gramática y vocabulario’, que estaba conformada por quince ejercicios de selección múltiple con única respuesta relacionados con gramática (presente, pretérito indefinido e imperfecto, pronombres de complemento directo e indirecto, condicional, presente de subjuntivo), palabras parónimas y marcadores discursivos.

A continuación, se mostró una visión general del grado de avance que los estudiantes presentaron en cada ejercicio. Aunque estos resultados dan cuenta de elementos adicionales a los que fueron el foco de la propuesta didáctica (marcadores discursivos en español), fue importante incluirlos –en el análisis– para ofrecer una mirada más amplia que permita generar futuras propuestas didácticas para estos aspectos.

En cuanto al progreso en el componente de gramática, como se ve en la Figura 16, el 12.5% de los participantes presentó mejores resultados en la prueba de salida que en la prueba de entrada. Mientras que un 62.5% tuvo el mismo resultado en ambas pruebas y el 25% tuvo un resultado inferior en la prueba de salida que en la prueba de entrada.

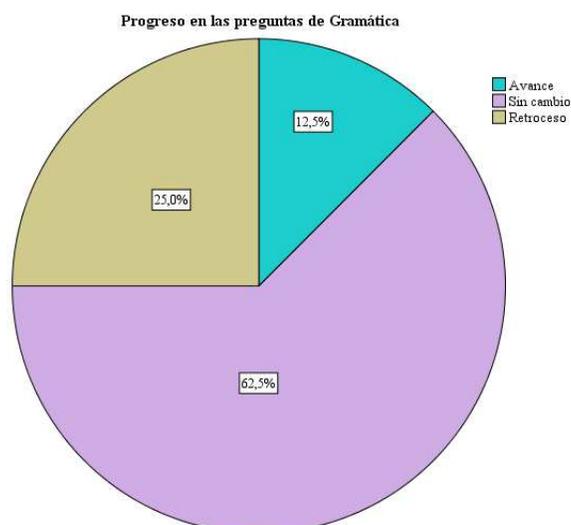


Figura 16. Resultados de Gramática.

En la Figura 17 se evidencia que el 37.5% de los participantes usó mejor las palabras parónimas en la prueba de salida, mientras que un 62.5% mantuvo los mismos resultados. Al igual que los resultados anteriores, el avance en el uso de las palabras parónimas es mínimo porque la propuesta didáctica se centró en la cohesión.



Figura 17. Resultados de palabras parónimas.

En cuanto al desempeño de los participantes en las preguntas correspondientes a los marcadores discursivos de esta primera sección de la prueba, como se grafica en la Figura 18, un

75% tuvo mejores resultados en la prueba de salida; un 12.5% no presentó un cambio en los resultados obtenidos en las pruebas y otro 12.5% mostró un retroceso en la prueba final, es decir, tuvo un mejor desempeño en la prueba de entrada. Con esto, se podría afirmar que la propuesta didáctica contribuyó al mejor uso de los marcadores discursivos enseñados.

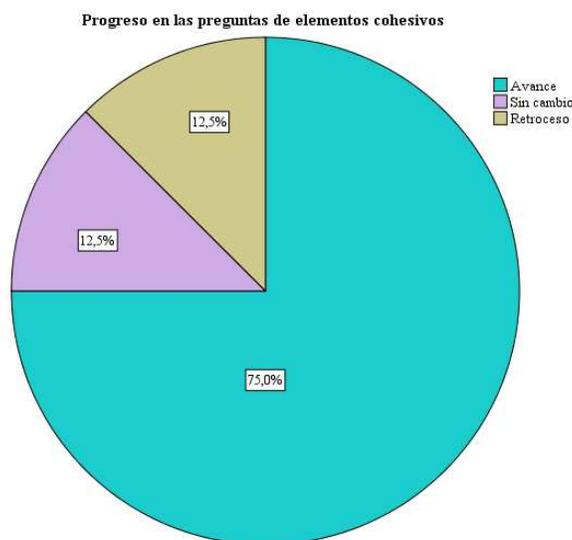


Figura 18. Progreso en las preguntas de elementos cohesivos.

Una vez descritos los resultados generales de todos los componentes de Gramática y vocabulario de las pruebas, resultó necesario focalizar el análisis de aquellos marcadores discursivos que se evaluaron en esta sección (*por eso, aunque y así que*).

En lo que respecta al uso adecuado de *por eso* en la prueba de entrada y de salida, como se ve en la Figura 19, el 10% de los participantes lo usó adecuadamente en la prueba de entrada, mientras que en la prueba de salida esta cifra sube a 60%. A esto se suma que un 10% utilizó correctamente *por eso* en la prueba de entrada y la prueba de salida, y que un 20% no lo hizo en ninguna de las dos pruebas. Bajo este nuevo prisma, se puede afirmar que hubo una notable mejoría, es decir, aprendizaje a la hora de usar *por eso* después de los talleres de la propuesta didáctica.

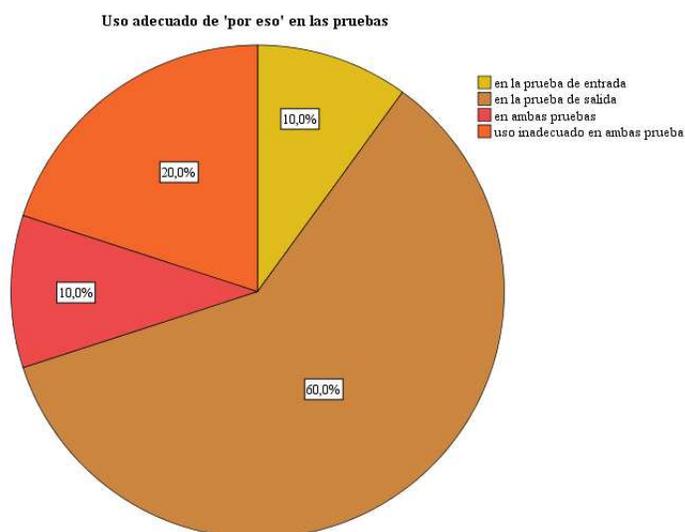


Figura 19. Uso adecuado de 'por eso' en las pruebas.

Un análisis detallado, de la situación reportada en la Figura 19, nos permitió determinar que el uso inadecuado de *por eso* pudo estar asociado a la confusión con *porque*. Esto se debe al hecho de que *porque* es muy usado en la LSC para unir una causa con una consecuencia; mientras, que el elemento más cercano a *por eso* en LSC es la seña *por culpa de*. Posiblemente, la interferencia de la LSC y el desconocimiento del funcionamiento de cada lengua contribuyeron a que los estudiantes tuvieran problemas para distinguir entre *por eso* y *porque*.

De modo que, a fin de describir esta situación, en la Figura 20 se ve que en la prueba de entrada un 50% de los participantes tuvo dicha dificultad, pero esta cifra se redujo en la prueba de salida a un 16.7%. De igual manera, en la referida Figura se observa que otro 16.7% presentó esta posible confusión en ambas pruebas y otro 16.7% en ninguna de las dos. Con estos resultados, no cabe duda de que la propuesta didáctica permitió que los alumnos comenzaran a hacer procesos metacognitivos que les permitió distinguir, con más facilidad, estos dos marcadores discursivos.

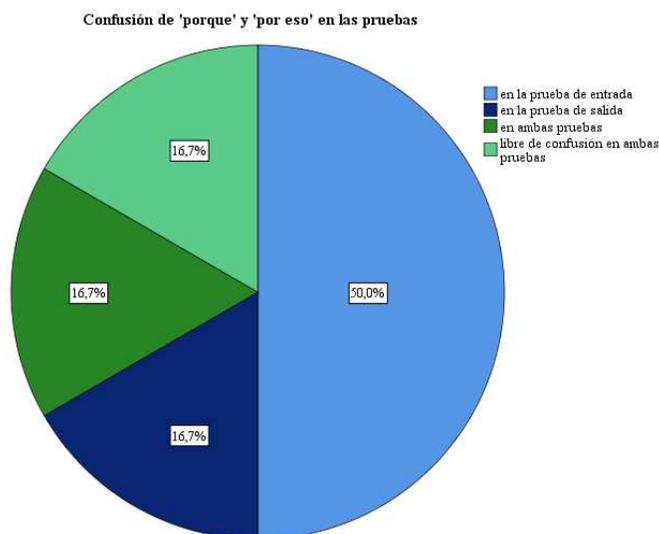


Figura 20. Confusión de 'porque' y 'por eso' en las pruebas.

Con relación al uso de *aunque*, el 15.4% lo hizo adecuadamente en la prueba de entrada, valor que aumentó a 46.2% en la prueba de salida. Asimismo, se determinó que un 15.4% utilizó adecuadamente *aunque* en ambas pruebas; mientras que otro 15.4% lo usó de manera inadecuada en las dos pruebas y un 7.7% no contestó en la prueba de entrada (ver Figura 21). Al igual que el uso de *por eso*, es importante resaltar que la mejoría en el uso de *aunque* después de la propuesta didáctica es notoria.



Figura 21. Uso adecuado de 'aunque' en las pruebas.

Así como se evidenció una confusión entre *por eso* y *porque*, también se registró que los participantes tenían alguna confusión en el uso de *entonces* y *aunque*. Sin embargo, dicha confusión se presentó en la prueba de entrada, mas no en la prueba de salida. De modo que, en dicha prueba, los participantes confundieron *aunque* con *entonces* en un 50%; sin embargo, un 37.5% no se confundió y un 12.5% no contestó el ejercicio (ver Figura 22). Con estos datos, se puede decir que los talleres que trabajaron *entonces* y *aunque* ayudaron a que los estudiantes los diferenciaron. A esto se une el hecho de que en la LSC *entonces* tiene una seña y es usado como un *después* para expresar temporalidad; mientras que *aunque* no existe. Sin embargo, cuando este se encuentra en medio de dos proposiciones los sordos de la muestra lo relacionan con *pero* o con la seña *no alcanza* que tiene la configuración de la “V” en el cuello, acompañada de un no verbal de negación. En resumidas cuentas, la diferencia entre ambos marcadores tanto en la LSC como en español también contribuyó positivamente a la comprensión de ambos elementos cohesivos.

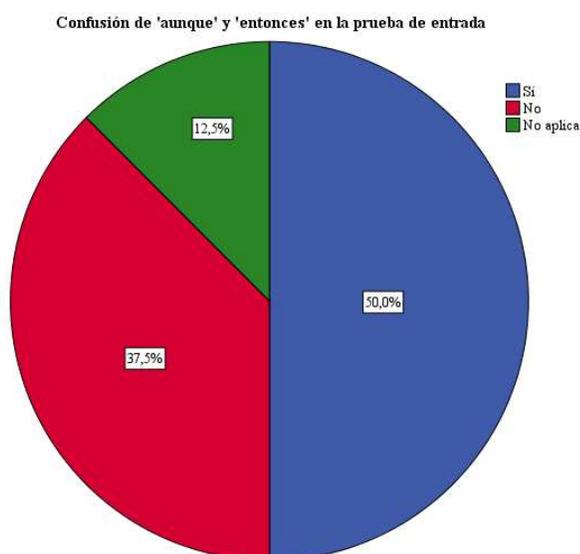


Figura 22. Confusión de 'aunque' y 'entonces' en la prueba de entrada.

En relación con el uso adecuado de *así que*, en la Figura 23 se ve que el 33.3% de los participantes lo usó correctamente en la prueba de entrada, un 25% lo utilizó adecuadamente en la prueba de salida, un 16.7% en ambas pruebas y un 25% no lo usó adecuadamente en ninguna de las dos pruebas.

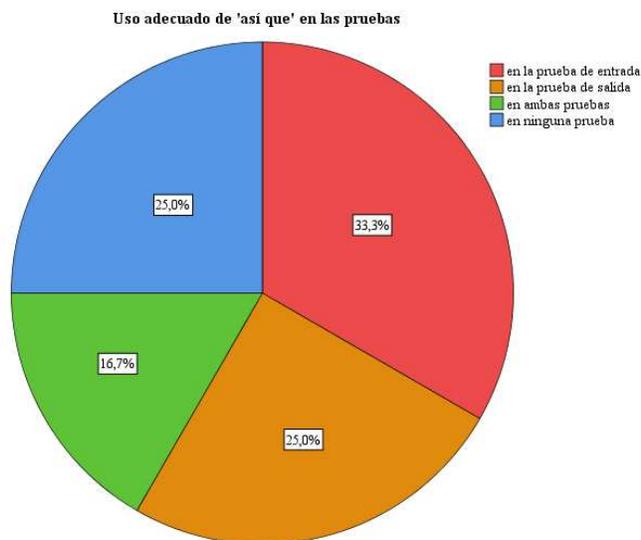


Figura 23. Uso adecuado de 'así que' en las pruebas.

En coherencia con los datos anteriores, durante el análisis de este ejercicio también se identificó que algunos estudiantes usaron otro marcador discursivo en vez del correcto (*así que*). En la Figura 24 se observa que hubo posible una confusión de *así que* y *pero*: un 40% presentó dicha confusión en la prueba de entrada, un 20% en la prueba de salida, un 10% en ambas pruebas y un 30% no tuvo esta confusión en ninguna de las dos pruebas. Esta disminución en el porcentaje de confusión es significativa; sin embargo, para la presente investigación no es sustancial porque ninguno de estos dos marcadores fue enseñado en la propuesta didáctica.

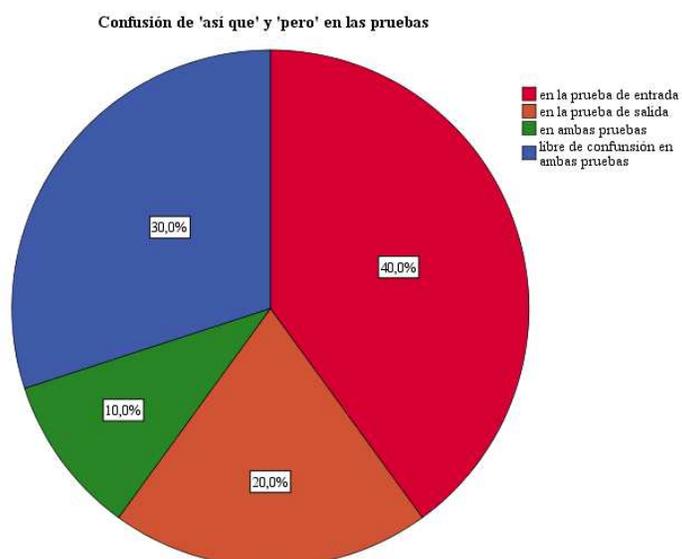


Figura 24. Confusión de 'así que' y 'pero' en las pruebas.

A estos últimos datos de la primera parte de la prueba se suman los analizados en la segunda (Comprensión escrita), que evaluó el uso de marcadores discursivos (*así que, sin embargo, de manera que, aunque*) y la comprensión lectora de dos textos. A diferencia de la sección Gramática y vocabulario, en esta los estudiantes debían escoger la mejor opción para cambiar un elemento cohesivo, que aparece en el texto, por otro similar o seleccionar de un grupo de marcadores discursivos los mejores para completar dos vacíos en una lectura.

Respecto de los ejercicios de los marcadores discursivos, como se observa en la Figura 25, un 37.5% obtuvo mejores resultados en su uso en la prueba de salida, un 25% obtuvo el mismo resultado en ambas pruebas, es decir, no presentó cambios y otro 37.5% no tuvo un desempeño tan satisfactorio en la prueba de salida como en la prueba de entrada. A pesar de que en esta sección se evaluaron varios elementos cohesivos (*así que, sin embargo, de manera que, aunque*) y que solo se explicó *aunque* en uno de los talleres, estos resultados permitieron ver el desempeño que tenían los estudiantes cuando usaban elementos cohesivos en textos y no en oraciones sueltas.

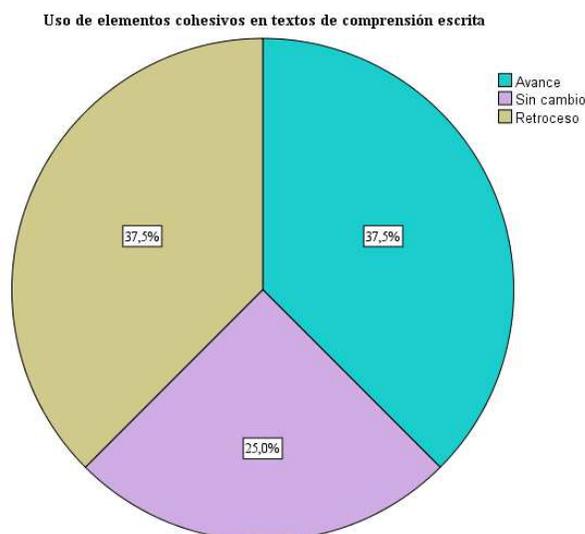


Figura 25. Elementos cohesivos en textos de comprensión escrita.

Para profundizar un poco más en este asunto, se analizaron los resultados que obtuvieron los estudiantes al usar los cuatro marcadores discursivos evaluados en los dos textos que componen la sección de Comprensión escrita.

En relación con el adecuado uso que los participantes dieron a *así que*, en la Figura 26 se observa que el 35.7% lo hizo en la prueba de entrada, pero en la prueba de salida esta cifra se redujo a 28.6%. Mientras que un 21.4% lo empleó adecuadamente en las dos pruebas y un 14.3% en ninguna. Aunque los resultados arrojados en este análisis fueron llamativos, no se pudo sugerir ninguna hipótesis, ya que en los talleres de la propuesta didáctica *así que* no se estudió. Dicha situación que se repite con los siguientes dos elementos cohesivos (*sin embargo*, de *manera que*).

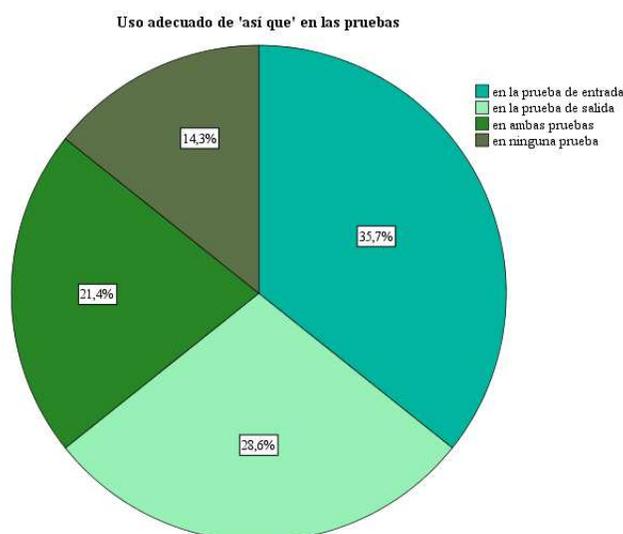


Figura 26. Uso adecuado de 'así que' en las pruebas.

En el caso del segundo marcador discursivo evaluado, se identificó, como se muestra en la Figura 27, que el 27.8% usó adecuadamente *sin embargo* en la prueba de entrada, un 27.8% en la prueba de salida, otro 27.8% en ambas pruebas y un 16.7% en ninguna.

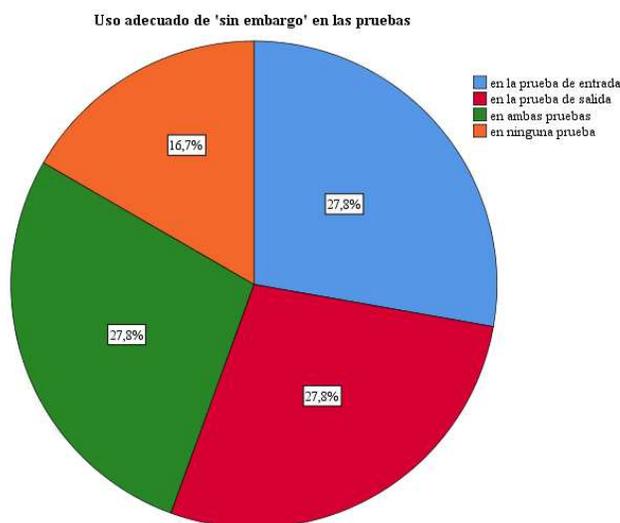


Figura 27. Uso adecuado de 'sin embargo' en las pruebas.

En cuanto al tercer marcador discursivo evaluado, *de manera que*, en la Figura 28 se observa que el 27.8% de los participantes lo usó correctamente en la prueba de entrada, un 33.3% en la prueba de salida, un 27.8% en ambas pruebas y un 11.1% en ninguna de las dos pruebas.

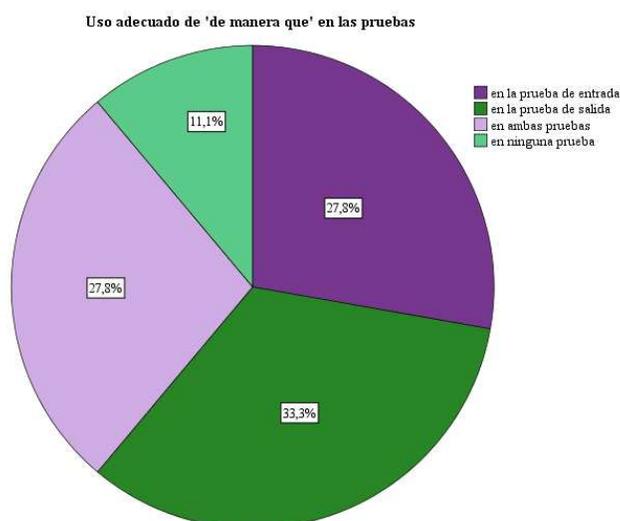


Figura 28. Uso adecuado de 'de manera que' en las pruebas.

Acercas del último ejercicio de marcadores discursivos, se sintetiza en la Figura 29 que el 31.3% usó adecuadamente *aunque* en la prueba de entrada; mientras que en la prueba de salida esta cifra aumentó sutilmente a 37.5%. Además, un 25% utilizó bien *aunque* en ambas pruebas, pero un 6.3% no lo usó de manera adecuada en ninguna de las dos. De estos resultados es importante destacar el avance después de la propuesta didáctica ya que este elemento cohesivo no existe en la LSC y los dos participantes que lo usaron de manera adecuada en las pruebas eran estudiantes sordos cuya lengua materna es el español. Además, se pudo inferir que es más conveniente para los estudiantes sordos aprender en contexto; en este caso, mediante la lectura.

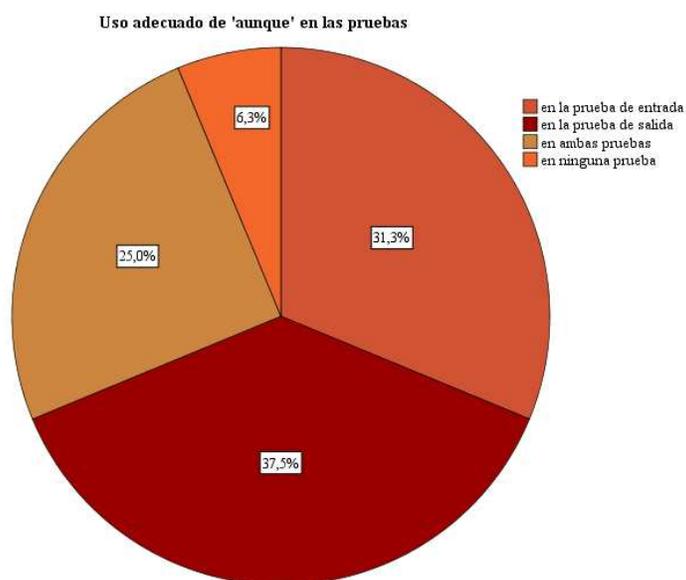


Figura 29. Uso adecuado de 'aunque' en las pruebas.

A la luz de lo expuesto sobre los marcadores discursivos evaluados en esta sección, es preciso aclarar que, a diferencia del análisis hecho en la primera sección de la prueba, el porcentaje de confusión entre los elementos cohesivos evaluados y otros no fue significativo. No hubo más de tres estudiantes que se confundieran. Posiblemente, el hecho de que eran ejercicios con base en una lectura proporcionó un contexto más amplio que evitó la confusión.

Ahora bien, finalizado el análisis de los ejercicios que evalúan el uso de los marcadores discursivos, fue preciso analizar el desempeño de los estudiantes con respecto a las preguntas de comprensión lectora. Como se refleja en la Figura 30, el 62.5% tuvo un mejor resultado en la prueba de salida, y un 37.5% obtuvo el mismo resultado en la prueba de entrada y la prueba de salida. Este avance en los resultados obtenidos en la prueba de salida también puede deberse a la importancia que tiene el contexto en la comprensión.

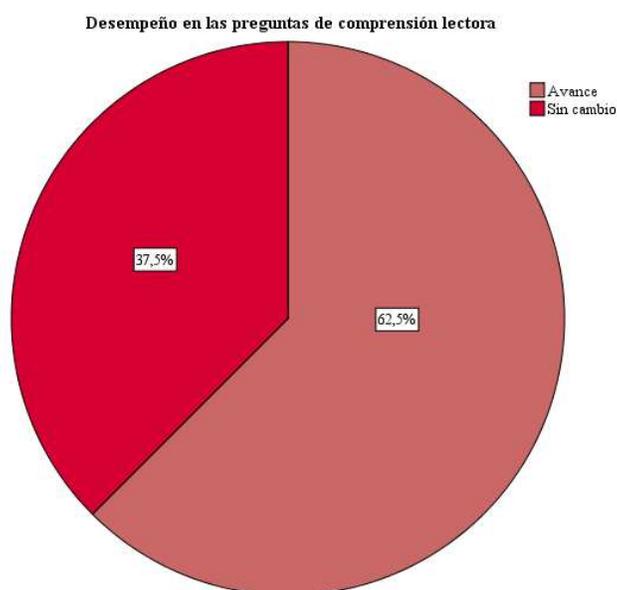


Figura 30. Desempeño en las preguntas de comprensión lectora.

Para finalizar el análisis, a continuación, se registró el desempeño de los participantes en la tercera parte de la prueba (Producción escrita). Dicha evaluación se hizo a la luz de cuatro criterios: ortografía, coherencia, cohesión y cumplimiento de la tarea.

En primera medida, como se grafica en la Figura 31, un 87.5% de los participantes tuvo una mejoría significativa en la *ortografía* en la prueba de salida y un 12.5% no mostró cambios en los resultados obtenidos en ambas pruebas. Esta importante mejoría pudo ser el resultado de la memoria visual de los participantes; no obstante, el aprendizaje de nuevas palabras y estructuras sintácticas en la lengua meta es difícil para los sordos.



Figura 31. Ortografía en la producción escrita.

En relación con la *coherencia* de las producciones escritas de los estudiantes, en la Figura 32 se muestra que un 12.5% avanzó, un 75% no tuvo cambios en sus resultados y un 12.5% obtuvo un resultado inferior en la prueba de salida.

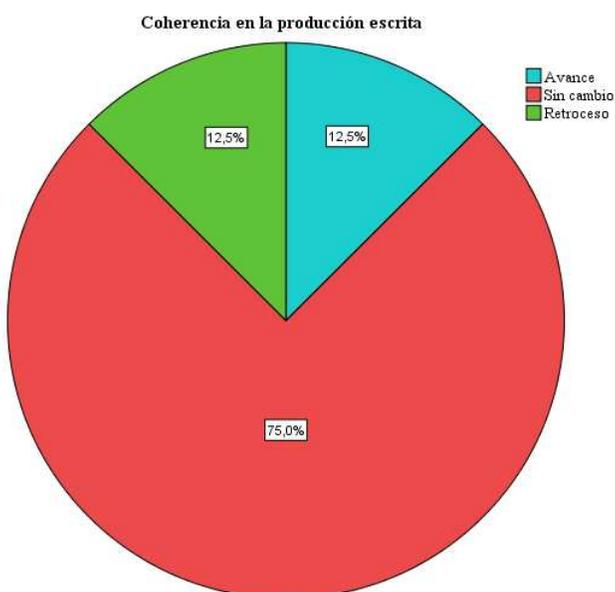


Figura 32. Coherencia en la producción escrita.

En referencia con la *cohesión* en las producciones escritas, en la Figura 33 se muestra que el 25% tuvo un avance en la prueba de salida; mientras que el 75% no mostró un cambio en los

resultados obtenidos en las dos pruebas. El hecho de que la mayoría de los participantes no haya tenido un avance pudo ser consecuencia de la dificultad que tenían para hacer producciones escritas y para transferir los contenidos aprendidos en la propuesta didáctica a la prueba.

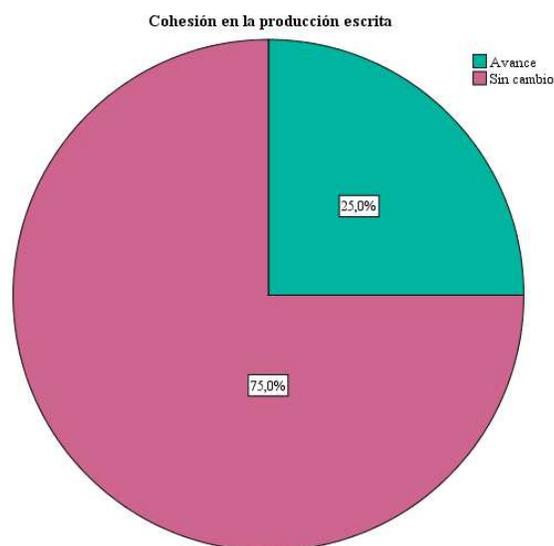


Figura 33. Cohesión en la producción escrita.

A partir de los resultados obtenidos en este criterio, en las siguientes dos figuras se muestra en qué medida los participantes usaron los marcadores discursivos enseñados en la propuesta didáctica.

En relación con la prueba de entrada, en la Figura 34 se ilustra que el 50% usó *porque*, el 20% *por eso* y el 30% no utilizó ninguno de los dos. Adicionalmente, ninguno de los participantes usó *entonces* ni *aunque* en sus producciones.

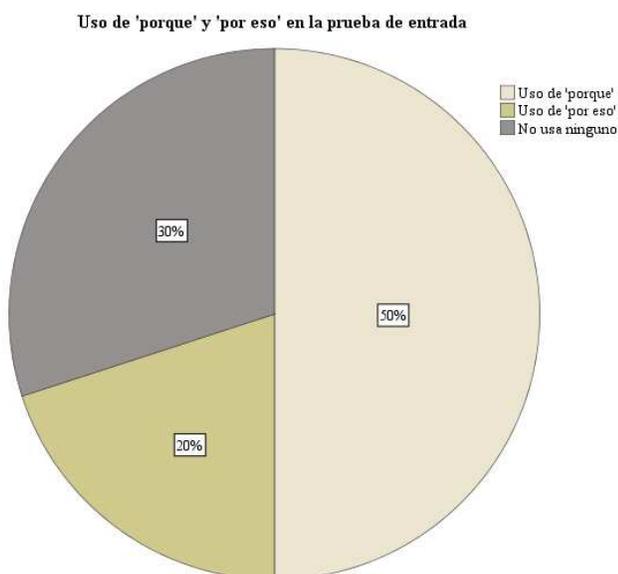


Figura 34. Uso de 'porque' y 'por eso' en la prueba de entrada.

Contrariamente, en la prueba de salida el uso de *porque* se redujo a 42.9% y el de *por eso* a 14.3%; no obstante, el 14.3% usó *entonces*, el 14.3% *aunque* y un 14.3% no utilizó ninguno de los anteriores, como se muestra en la Figura 35. Este resultado fue de suma importancia, evidenció que los participantes usaron los marcadores discursivos de español que conocían antes de la propuesta y empezaron a incorporar otros que fueron enseñados en los talleres. Dichas incorporaciones pudieron influir en la disminución del uso de *por eso* y *porque*. De igual manera, el porcentaje de participantes que no usó ninguno de los elementos cohesivos enseñados, posiblemente no hizo la transferencia de lo aprendido, en los talleres, a la prueba.

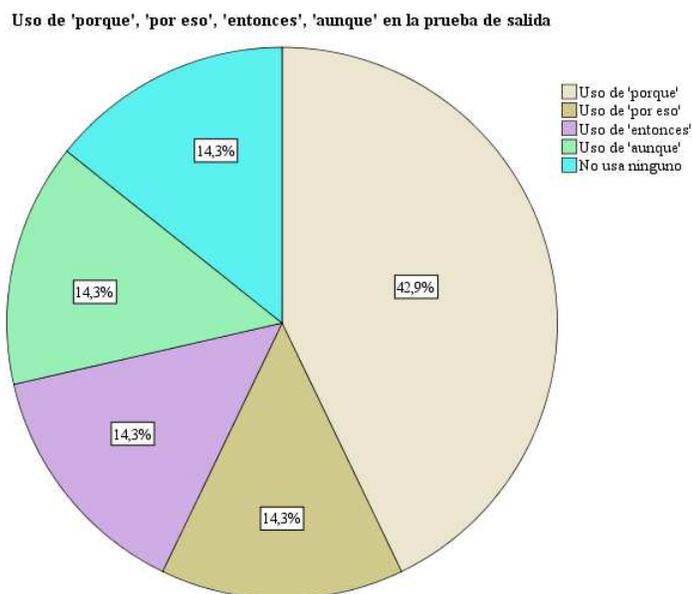


Figura 35. Uso de 'porque', 'por eso', 'entonces', 'aunque' en la prueba de salida.

Por último, a propósito del criterio *cumplimiento de la tarea*, se valoró si 1) los estudiantes usaron información literal de las lecturas de la sección de Comprensión escrita para construir sus producciones, 2) interpretaron e incluyeron la información de estas, 3) usaron las imágenes proporcionadas en el ejercicio, 4) hablaron de los efectos positivos y negativos de la tecnología y 5) incluyeron un mínimo de ciento cincuenta palabras en sus escritos.

De estos indicadores de evaluación, se determinó que ninguno de los participantes de la investigación utilizó información literal de los textos para desarrollar sus producciones. Ahora bien, frente a la interpretación e inclusión de información de las lecturas en las producciones escritas, en la Figura 36 se grafica que un 20% lo hizo en la prueba de entrada, un 10% en la prueba de salida, otro 10% en ambas pruebas y un 60% no interpretó ni incluyó información de las lecturas en las producciones escritas de ambas pruebas.

Información de las lecturas interpretada e incorpora en la producción escrita

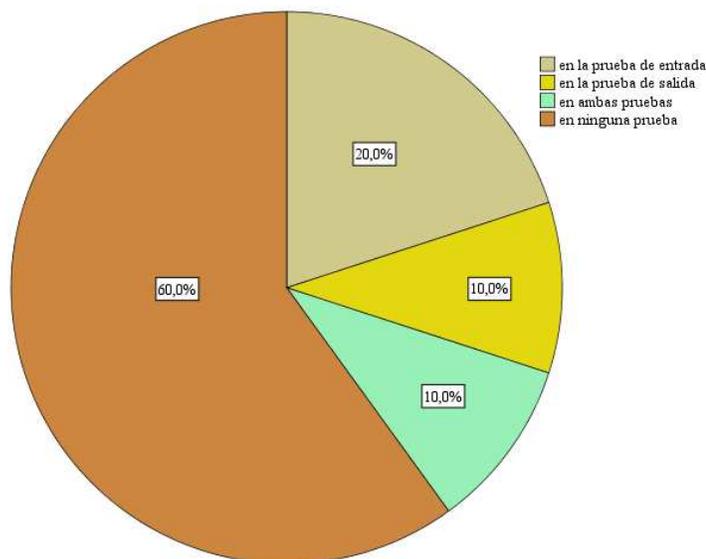


Figura 36. Información de las lecturas interpretada e incorporada en la producción escrita.

En relación con el uso de las imágenes proporcionadas en la sección de Producción escrita de la prueba, en la Figura 37, se muestra que el 31.8% las usó en la prueba de entrada para desarrollar su producción, un 31.8 las utilizó en la prueba de salida, otro 31.8% en ambas pruebas, y un 4.5% no las usó en ninguna de las pruebas.

Uso de las imágenes en las producciones escritas

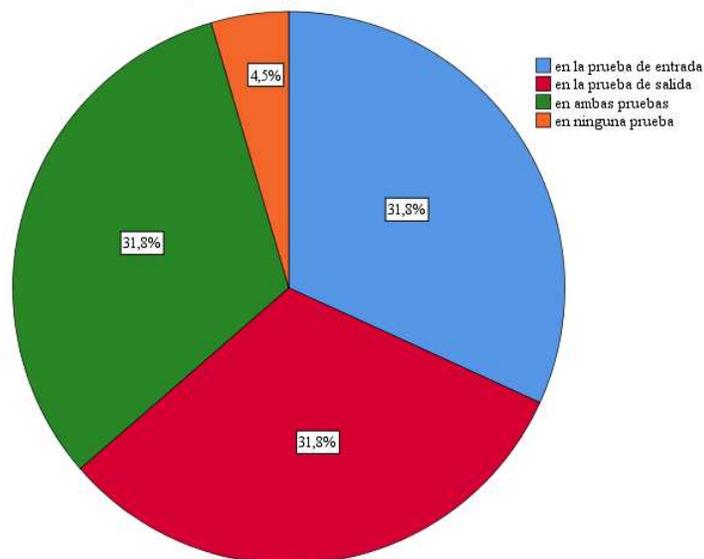


Figura 37. Uso de las imágenes en las producciones escritas.

Respecto de la explicación de los efectos positivos de la tecnología en la vida del ser humano, en la Figura 38 se sintetiza que un 35.7% hizo dicha explicación en la prueba de entrada, un 28.6% en la prueba de salida, un 21.4% en ambas pruebas y un 14.3% no trató este asunto en ninguna de las dos pruebas.

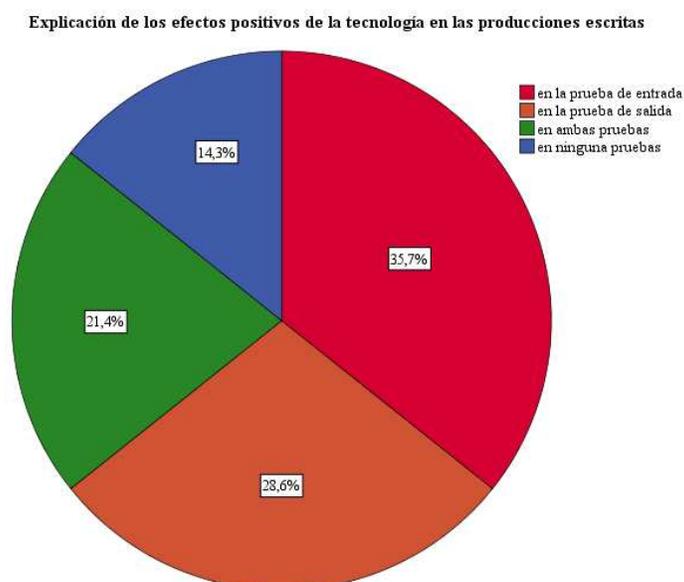


Figura 38. Explicación de los efectos positivos de la tecnología en las producciones escritas.

En cuanto a la explicación de los efectos negativos de la tecnología, en la Figura 39 se grafica que un 27.8% dio esa explicación en la prueba de entrada, un 33.3% en la prueba de salida, un 27.8% en ambas pruebas y un 11.1% no desarrolló el tema en ninguna de las dos pruebas.

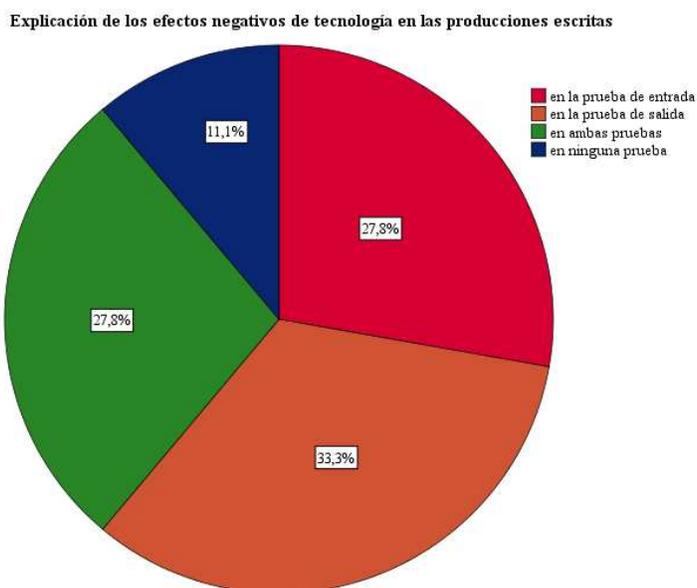


Figura 39. Explicación de los efectos negativos de la tecnología en las producciones escritas.

Por último, se diagrama en la Figura 40 que el 12.5% de los estudiantes cumplió con el mínimo de palabras para la producción escrita; mientras que un 87.5% no alcanzó este mínimo en la prueba de entrada y la prueba de salida.

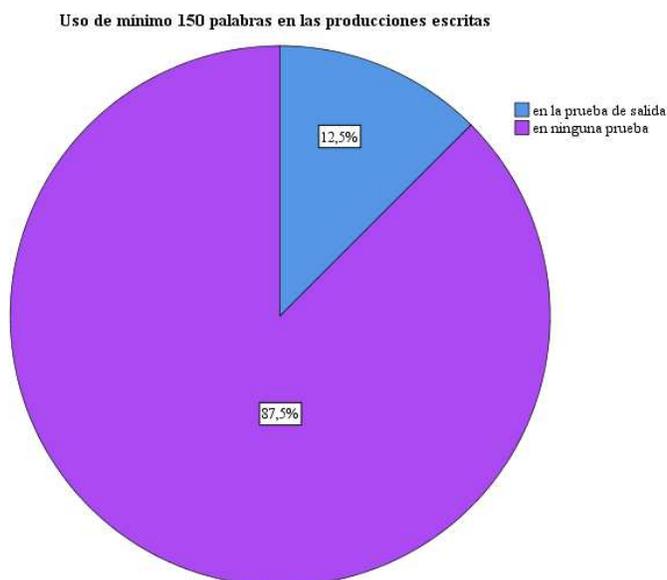


Figura 40. Uso de mínimo 150 palabras en las producciones escritas.

De todo lo expuesto, como resultado del análisis comparativo de la prueba de entrada y la prueba de salida, se encontraron hallazgos sustanciales para la presente investigación:

- En la primera sección de la prueba (Gramática y Vocabulario), hubo una mejora de 75% en el uso de los marcadores discursivos en la prueba de salida. Además, un porcentaje sustancial de participantes usó correctamente *por eso* (60%) y *aunque* (46.2%) en la prueba de salida. Esta mejora se debe a los talleres que trabajaron la significativa confusión de estos marcadores discursivos con otros (*porque* y *entonces*) en la prueba de entrada.
- Las confusiones encontradas entre el uso de *por eso* y *porque*, y *aunque* y *entonces* en la sección de Gramática y Vocabulario sirvieron de materia prima para el desarrollo de los talleres de la propuesta didáctica.
- En la sección de Comprensión escrita, el nivel de mejora en relación con el uso de los marcadores discursivos en la prueba de salida no es tan significativo (37.5%) como el de Gramática y vocabulario. Esto se debe a que solo uno de los cuatro elementos cohesivos evaluados (*aunque*) fue estudiando en la propuesta didáctica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en esta sección no se presentaron muchas confusiones entre marcadores discursivos. Esto hace pensar que el hecho de abordar un texto permitió al estudiante tener un contexto del que valerse para hacer una mejor selección de dichos elementos.
- Si se compara el porcentaje de uso adecuado de *aunque* en las secciones de Gramática y vocabulario y Comprensión escrita, es evidente que hay mejores resultados en la primera sección (46.2%) que en la segunda (37.5%).
- La mejora en el uso de los marcadores discursivos en la sección de Gramática y vocabulario fue más significativa que en otras secciones, ya que en esta hubo un avance

de 75%; mientras que el avance en Comprensión escrita fue de 37.5%. Por otra parte, en el caso de la sección de Producción escrita el porcentaje más prominente fue el de “no cambio” con 75%. Este último dato puede tener como explicación la dificultad que tenía el estudiante para hacer producciones escritas y transferir la información de los talleres a otros contextos.

- En la sección de Producción escrita se evidenció que los participantes usaron los marcadores discursivos que conocían antes de la propuesta y empezaron a incorporar otros (*aunque* y *entonces* en un 14.3% cada uno) que fueron enseñados en los talleres.

8.4 Análisis de los talleres de la propuesta didáctica

Este análisis se registró en una matriz diseñada (Cuadro 3) para registrar los avances y oportunidades de cada estudiante en función del marcador discursivo enseñado. Hay que aclarar que las descripciones de los cuatro talleres se presentan posteriormente en la primera etapa de la triangulación, en la que los datos fueron cruzados con los resultados de las pruebas de entrada y de salida.

<i>Participante</i> .	
<i>Avances del participante durante el taller.</i>	<i>Oportunidades de aprendizaje en el taller.</i>

Cuadro 3. Avances y oportunidades de aprendizaje en los talleres.

8.5 Análisis de las reflexiones metacognitivas

8.5.1 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 1

El primer taller se centró en explicar y proponer actividades para practicar *por eso* y *porque* a través de temas relacionados con la vida universitaria. Acerca del primer criterio de la reflexión metacognitiva (identificar una causa y una consecuencia con facilidad), en la Figura 41

se observa que 62.5% de los alumnos logró hacer algunas veces esta distinción, 25% lo hizo frecuentemente y 12.5%, siempre.

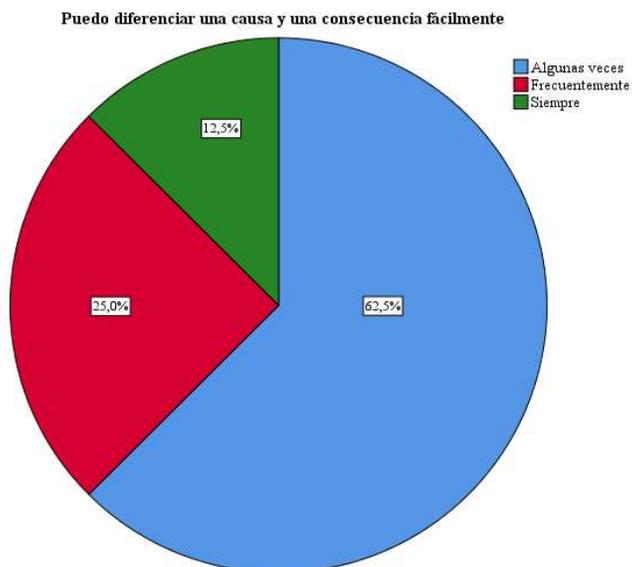


Figura 41. Diferenciar una causa y una consecuencia fácilmente.

El segundo criterio buscaba saber si durante el desarrollo del taller fue fácil entender *por eso*. Al respecto, en la Figura 42 se ve que 25% de los alumnos afirmó que algunas veces fue fácil entenderlo; mientras que 37.5% sostuvo que frecuentemente lo fue y 37.5%, que siempre.

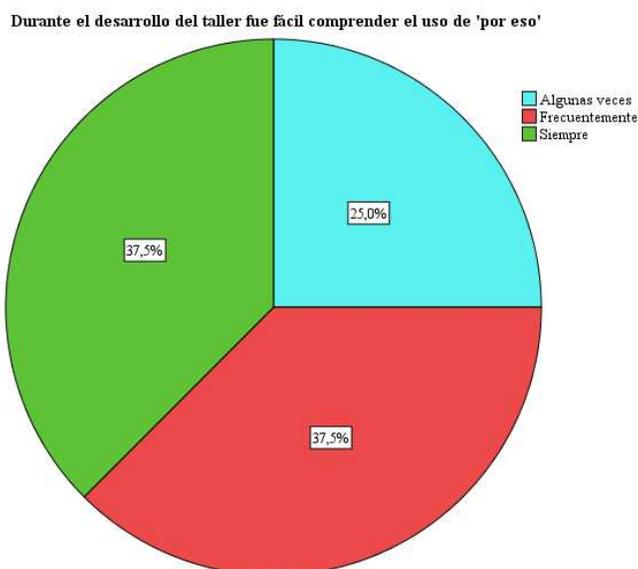


Figura 42. Fue fácil comprender el uso de 'por eso'.

El tercer criterio indagó si durante el desarrollo del taller fue fácil comprender el uso de *porque*. En la Figura 43, se observa que 25% de los estudiantes algunas veces lo entendieron con facilidad, 37.5% lo hizo frecuentemente y 37.5%, siempre.

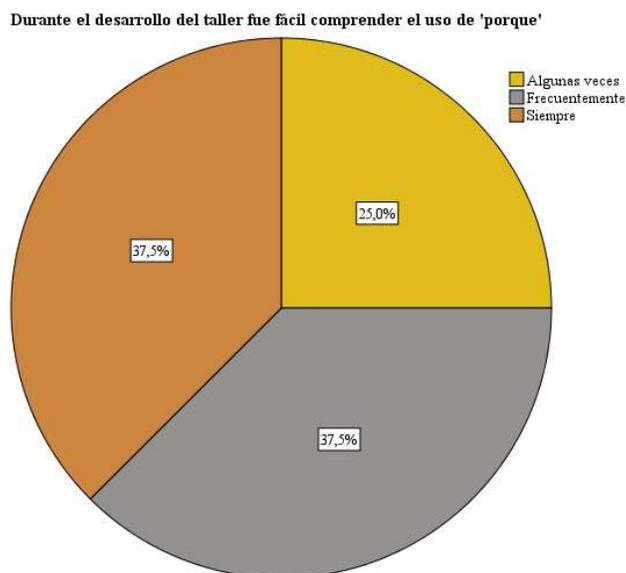


Figura 43. Fue fácil comprender el uso de 'porque'.

En referencia con la suficiencia de los ejercicios, en la Figura 44 se ve que 37.5% de los estudiantes aseguró que algunas veces los ejercicios fueron suficientes para comprender y usar los marcadores discursivos, 12.5% dijo que frecuentemente y 50% sostuvo que los ejercicios siempre fueron suficientes.

Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar correctamente 'por eso' y 'porque'

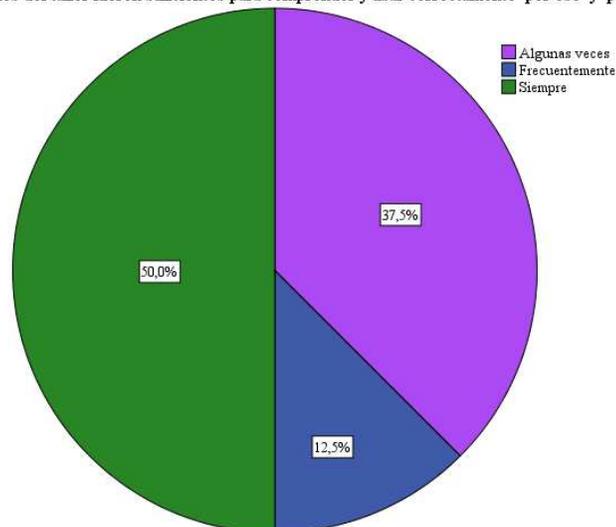


Figura 44. El número de ejercicios fue suficiente para comprender y usar 'por eso' y 'porque'.

Además de la suficiencia de los ejercicios, también se indagó sobre la utilidad del apoyo visual. En la Figura 45 se observa que 12.5% consideró que algunas veces el apoyo visual fue útil para entender el tema; mientras que 50% aseguró que esto se dio frecuentemente y 37.5%, siempre.

El apoyo visual me ayudó a entender mejor.

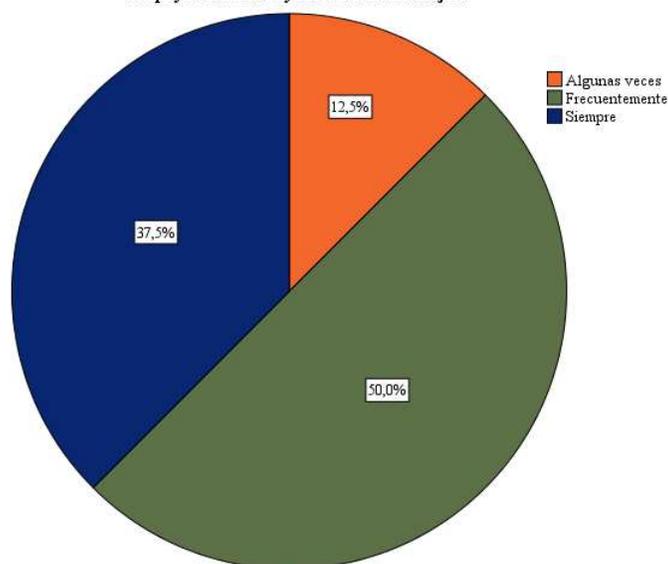


Figura 45. El apoyo visual me ayudó a entender mejor.

El último criterio pretendía establecer la frecuencia con la que los estudiantes usaban los marcadores discursivos aprendidos cuando escribían. Al respecto, 25% de los estudiantes dijo que los usaban algunas veces, 37.5% frecuentemente y 37.5%, siempre (Figura 46).

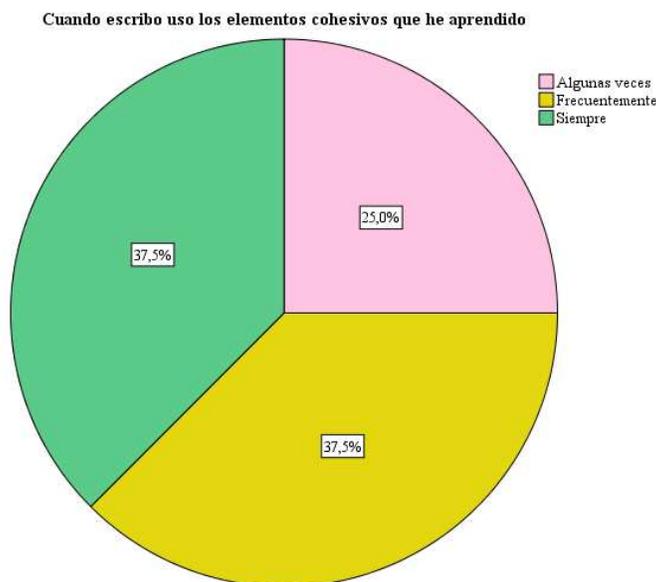


Figura 46. Uso de los elementos cohesivos aprendidos.

En lo que respecta a las preguntas de la reflexión metacognitiva, en la primera se preguntó si los temas abordados en los talleres fueron interesantes y útiles. Ante lo cual, el 100% de los estudiantes contestaron afirmativamente.

Ahora bien, las tres siguientes preguntas son abiertas y se analizaron cualitativamente para conocer las opiniones de los estudiantes. De la primera pregunta (¿Cuáles son las mayores dificultades que tuve durante el desarrollo del taller?), se destacan dificultades relacionadas con *porque*, la diferencia entre una causa y una consecuencia y la comprensión escrita.

Respecto de la dificultad con *porque*, se destacó la opinión “mi mayor dificultad es el *porque*” (E6). En el caso de la dificultad para diferenciar una causa de una consecuencia, hubo opiniones como “Muy difícil diferenciar una causa de una consecuencia”, (E4), “Fue muy difícil saber cuándo era causa y cuándo consecuencia” (E7). Frente a las dificultades de lectura, se

identificó que hubo problemas para su comprensión por desconocimiento del vocabulario. Para justificar esta dificultad, los estudiantes compartieron opiniones como “Tuve dificultades para leer. Debo seguir aprendiendo a leer” (E3), “Algunas palabras que no conozco y que tengo que buscar” (E8) (ver Tabla 9).

Tabla 9. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades del desarrollo del taller 1’

Sistema de códigos	(T1) ...	SUMA
Confusión por el contexto	1	1
Confusión con 'porque'	2	2
Diferenciar una causa y una consecuencia	3	3
▼ Dificultades para leer.	1	1
Desconocimiento de vocabulario	1	1

La segunda pregunta se relaciona con lo que aprendieron durante el desarrollo del taller. Del análisis, como se muestra en la Tabla 10, cinco estudiantes dijeron que aprendieron a usar *porque* y *por eso* con opiniones de tipo “El uso de *porque* y *por eso* en estructuras diferentes” (E2), “Aprendí a usar los conectores *por eso* y *porque*” (E7). Otros dos dijeron que después del taller aprendieron a diferenciar causas y consecuencias con opiniones como “Diferenciar una oración donde se identifica causa y consecuencia” (E5).

Tabla 10. Unidades de registro de la categoría ‘el mayor aprendizaje del taller 1’

Sistema de códigos	(T1)...	SUMA
▼ Mayor aprendizaje		0
Uso de 'porque' y 'por eso'	5	5
Diferenciar causas y consecuencias	2	2

En relación con la última pregunta de la reflexión metacognitiva (¿Qué debo seguir practicando?), se observa en la Tabla 11 que tres estudiantes dijeron que debían practicar *porque* y *por eso*, lo que se evidenció en opiniones como “Falta practicar *por eso*” (E1), “Seguir practicando las fórmulas, el proceso (consecuencia + porque + causa)” (E3). Mientras que solo un estudiante habló de practicar la distinción entre causas y consecuencias, con la siguiente

opinión: “Debo seguir practicando con oraciones de causa y consecuencia” (E7). Sobre esta última categoría hay que aclarar que, a pesar de que solo una persona hizo referencia a este tema, su opinión fue importante porque distinguir adecuadamente una causa de una consecuencia influye fuertemente en el uso de *porque* y *por eso*.

Tabla 11. Unidades de registro de la categoría ‘temas por practicar del taller 1’

Sistema de códigos	(T1) ...	SUMA
▼  Temas a seguir practicando		0
▼  Practicar 'porque' y 'por eso'	3	3
 Practicar 'por eso'	1	1
 Practicar la distinción entre causas y consecuencias	1	1

Con la información analizada, se puede concluir que durante el desarrollo del taller 1:

- La distinción de una causa y una consecuencia fue una dificultad importante para los alumnos, pues solo 62.5% afirmó que algunas veces fue fácil diferenciarlas. En las preguntas abiertas, tres aseguraron que experimentaron esta dificultad durante el desarrollo del taller y uno dijo que debía seguir practicando.
- El aprendizaje de *porque* y *por eso* fue satisfactorio, ya que 37.5% de los estudiantes dijeron que comprendieron frecuentemente el uso de estos marcadores discursivos y 37.5% afirmaron que siempre lo hicieron. Además, cinco de los ocho alumnos aseguraron que aprendieron a usar *porque* y *por eso* durante el desarrollo del taller.
- La cantidad de ejercicios para practicar el uso de los marcadores discursivos siempre fue suficiente en un 50%, el apoyo visual fue frecuentemente efectivo en un 50% para entender las explicaciones y para el 100% de la población los temas desarrollados en el taller fueron útiles e interesantes.

8.5.2 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 2

El taller 2 se centró en explicar y proponer actividades para practicar *entonces*, a través de la lectura de un cuento adaptado, “Usted no sabe quién soy yo” de Mario Mendoza.

En relación con la primera pregunta de la reflexión metacognitiva, se evidencia que 37.5% de los alumnos consideró que durante el desarrollo del taller algunas veces fue fácil comprender el uso de *entonces*; mientras que 25% dijo que frecuentemente fue fácil y 37.5% afirmó que siempre lo fue (ver Figura 47).

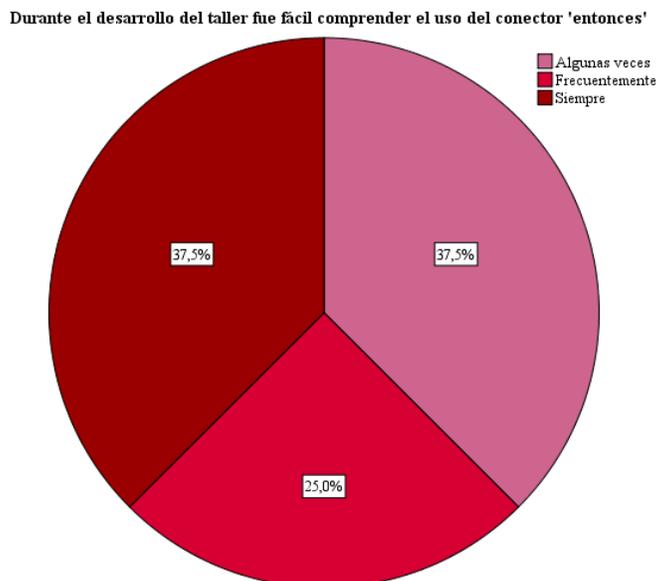


Figura 47. Durante el desarrollo del taller fue fácil comprender 'entonces'.

En relación con el siguiente criterio (Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar correctamente *entonces*), en la Figura 48 se ve que 12,5% dijo que lo fueron algunas veces, 37,5%, frecuentemente y 50%, siempre.

Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar 'entonces'

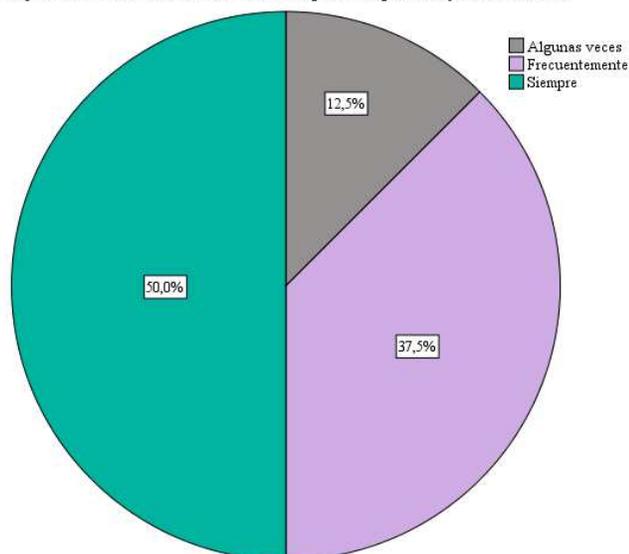


Figura 48. Los ejercicios fueron suficientes para comprender y usar 'entonces'.

Sobre la utilidad del apoyo visual para entender mejor, en la Figura 49 se observa que 50% dijo que frecuentemente lo fue y 50%, siempre.

El apoyo visual me ayudó a entender mejor

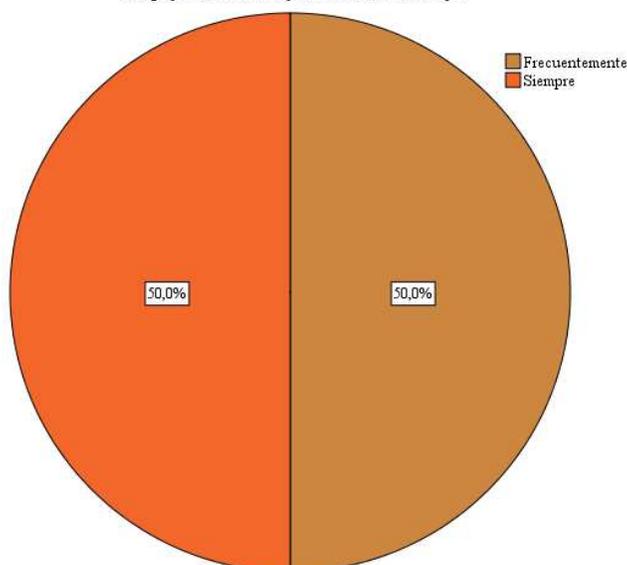


Figura 49. El apoyo visual me ayudó a entender mejor el taller 2.

Para terminar con la primera sección de la reflexión metacognitiva, se indagó si los estudiantes usaban los marcadores discursivos enseñados cuando escribían. Frente a esto, 25% dijo que lo hacía algunas veces, 25%, frecuentemente y 50%, siempre (ver Figura 50).

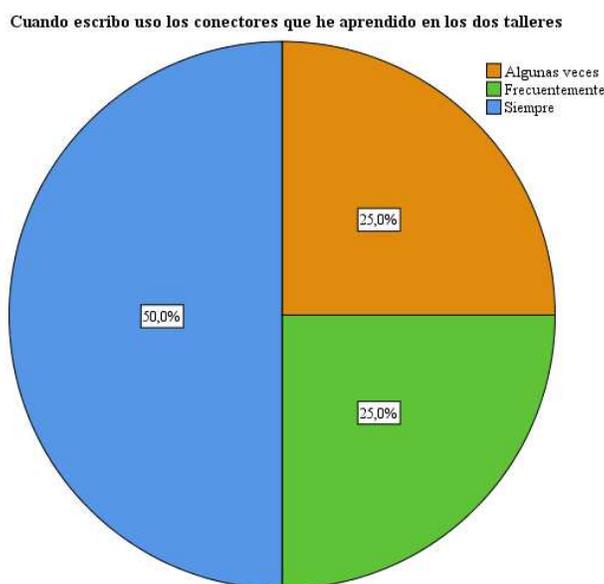


Figura 50. Cuando escribo uso los marcadores discursivos aprendidos.

Adicionalmente, se determinó que el 100% de los estudiantes consideró que el tema desarrollado en el taller fue interesante y útil. Mientras que al indagar sobre las dificultades durante el desarrollo del taller, como se ilustra en el Tabla 12, se destacó la dificultad con el uso de *entonces* y con la comprensión escrita. Acerca de las dificultades con *entonces*, los estudiantes dieron respuestas de tipo “Para mí fue muy difícil entender *entonces*, cómo conectarlo en una frase” (E1), “El uso del conector *entonces* en español” (E8). Sobre la dificultad con la comprensión escrita, se resaltan respuestas como “Muy difícil el texto” (E4), “Cuando leo me toca repetir varias veces para comprender” (E5).

Tabla 12. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades del desarrollo del taller 2’

Sistema de códigos	(T2) ...	SUMA
▼ Dificultades		0
▼ Uso de elementos cohesivos		0
Uso de 'entonces'	3	3
▼ Otras dificultades		0
Producción escrita	1	1
Comprensión lectora	2	2

En referencia con la segunda pregunta (¿Cuál fue el mayor aprendizaje que tuve durante el desarrollo del taller?), en el Tabla 13 se observa que los estudiantes aprendieron a usar *entonces*, por medio de apreciaciones como “Aprendí el conector *entonces*” (E5), “[aprendí] cómo usar el *entonces*” (E7). Además, algunos alumnos reportaron haber aprendido a construir frases con opiniones como “Mi mayor aprendizaje fue el proceso de construcción de las frases” (E6).

Tabla 13. Unidades de registro de la categoría ‘el mayor aprendizaje del taller 2’

Sistema de códigos	(T2) ...	SUMA
▼  Aprendizajes		0
 'Entonces'	2	2
 Construcción de frases	2	2

A propósito de la última pregunta, en el Tabla 14 se muestra que los estudiantes afirmaron que debían seguir practicando los marcadores discursivos y la comprensión escrita. Esto se refleja en comentarios como “Practicar más la lectura” (E3), “Practicar los conectores” (E5), “Debo seguir practicando mucho el *entonces*” (E6).

Tabla 14. Unidades de registro de la categoría ‘temas por practicar del taller 2’

Sistema de códigos	(T2) ...	SUMA
▼  Temas a seguir practicando		0
▼  Elementos cohesivos	1	1
 'Entonces'	3	3
▼  Otros temas a practicar		0
 Comprensión escrita	2	2

Frente a los datos que se analizaron del taller 2, se puede concluir:

- Hubo un avance en la comprensión y uso de *entonces*, puesto que 50% de los estudiantes dijo que el número de ejercicios fue suficiente, 37.5% afirmó que siempre fue fácil comprender el uso de *entonces*, dos estudiantes opinaron que su mayor aprendizaje fue *entonces* y 50% usaba los marcadores discursivos enseñados en sus escritos.

- Fueron interesantes los temas desarrollados en el taller, según los estudiantes. No obstante, no hubo consenso sobre la utilidad del apoyo visual en la comprensión del tema, debido a que 50% dijo que frecuentemente fue útil y 50% afirmó que siempre lo fue. Posiblemente, esto se debe a que el taller se basó en un cuento adaptado que estaba acompañado de imágenes que ilustraban las situaciones descritas en cada párrafo del texto y en no oraciones sueltas como en el primer taller.

8.5.3 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 3

El tercer taller se desarrolló en torno al elemento cohesivo *aunque*, a partir de temas relacionados con la vida cotidiana (universidad, familia, amigos, etc.) y textos sobre personas que han superado dificultades físicas, económicas, sociales, etc. Al respecto, el 12.5% de los estudiantes afirmó que durante el desarrollo del taller algunas veces fue fácil comprender el uso de *aunque*, 37.5% aseguró que esto ocurrió frecuentemente y 50%, siempre (ver Figura 51).

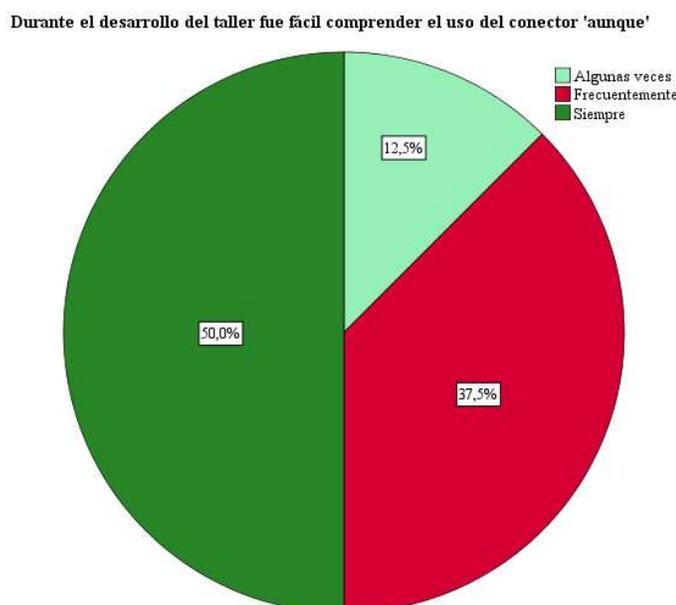


Figura 51. Fue fácil comprender el uso de 'aunque'.

En relación con el segundo criterio, como se ve en la Figura 52, 50% reportó que al usar *aunque* algunas veces identificó un obstáculo y su superación; mientras que 25% percibió que esto

ocurrió frecuentemente y 25% dijo que siempre lo hizo. Esto fue importante ya que poder distinguir un obstáculo de una superación le permite al estudiante usar mejor el marcador discursivo.

Cuando uso el conector 'aunque' identifico un obstáculo y su superación

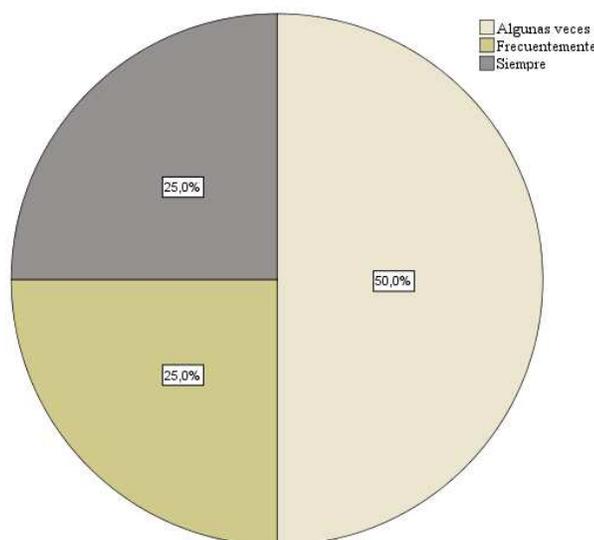


Figura 52. Al usar 'aunque' identificó un obstáculo y su superación.

A propósito del siguiente criterio (Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar correctamente *aunque*), 25% dijo que lo fueron algunas veces, 12.5%, frecuentemente y 62.5%, siempre (ver Figura 53).

Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar correctamente 'aunque'

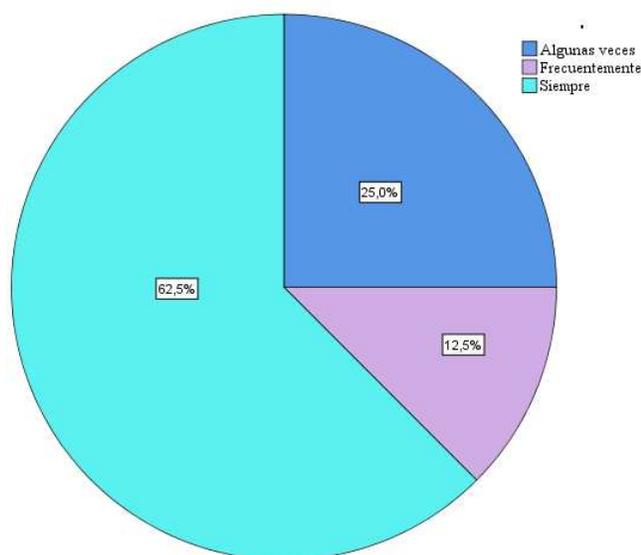


Figura 53. Los ejercicios fueron suficientes.

Frente a la utilidad del apoyo visual para entender mejor el tema, 37% de los estudiantes indicó que frecuentemente esto ocurrió; mientras que 62.5% de la población indicó que siempre (Figura 54).

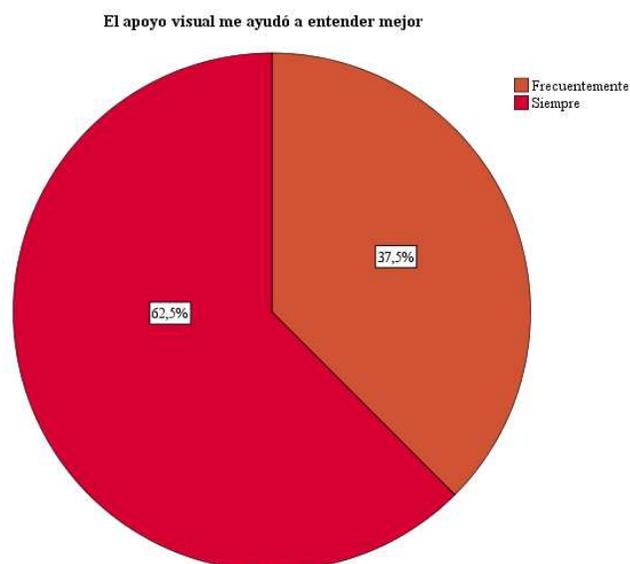


Figura 54. El apoyo visual me ayudó a entender mejor.

Acercas del uso de los conectores enseñados, como se ve en la Figura 55, 12.5% reportó que algunas veces los usaba cuando escribía; 12.5% sostuvo que lo hacían frecuentemente y 75% dijo que siempre.

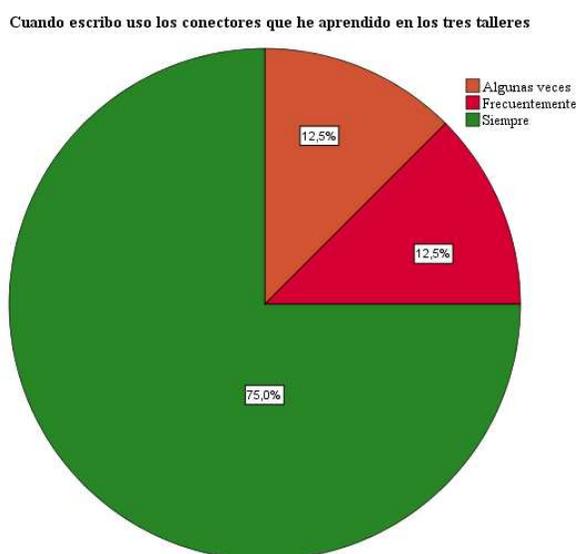


Figura 55. Uso de los conectores enseñados en la escritura.

En relación con la utilidad y el interés que generó el tema del taller 3, el 87.5% de los alumnos dio una respuesta afirmativa, y 12.5%, negativa (ver Figura 56).

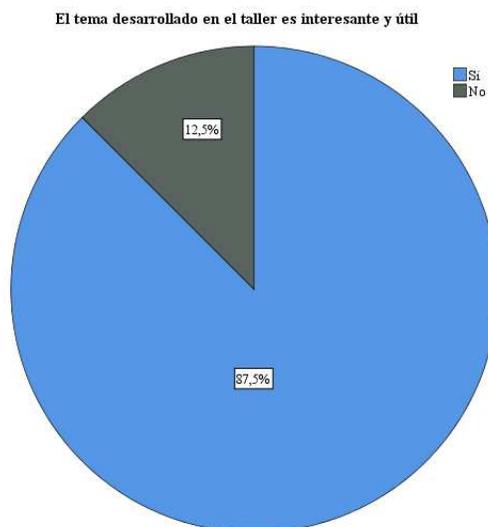


Figura 56. El tema desarrollado en el taller es interesante y útil.

Acercas de las dificultades experimentadas durante el taller se observan subcategorías con un importante número de registros. A pesar de que la subcategoría ‘diferenciar un obstáculo y una superación’ solo tenía una unidad, esta es de suma importancia porque está ligada al adecuado uso de *aunque*. Al respecto, se reportó el siguiente comentario: “Muy difícil diferenciar causa y consecuencia” (E4). Pese a que el estudiante hizo referencia a ‘causa’ y ‘consecuencia’ se cree que se confundió con los conceptos debido a que en el taller se explicó el uso de dicho elemento cohesivo a partir de los conceptos ‘obstáculo’ y ‘superación’.

A propósito de la subcategoría ‘sin uso de *aunque*’, se destacan comentarios de tipo “No uso el *aunque*” (E1) y “Yo no uso mucho ese conector. Eso es un obstáculo para mí porque yo no lo uso mucho, pero voy a comenzar a usarlo” (E7). A esto se añade que algunos reportaron dificultades para entender el contexto y para leer, con intervenciones como “Me das unas frases, pero me falta contexto” (E3), “Tengo que seguir aprendiendo a leer” (E3), “Un poco confundido

con las frases, el contexto o la situación” (E6), “Algunas frases no las entendía” (E8) (Ver Tabla 15).

Tabla 15. Unidades de registro de la categoría ‘dificultades del desarrollo del taller 3’

Sistema de códigos	T3-...	SUMA
▼ Dificultades		0
Diferenciar un obstáculo y una superación	1	1
Sin uso de 'aunque'	2	2
Dificultad para entender el contexto del taller	3	3
Dificultad para leer	3	3

Con referencia al mayor aprendizaje durante el desarrollo del taller (Tabla 16), cinco estudiantes afirmaron haber aprendido a usar *aunque*, con comentarios como “El uso del *aunque*” (E5), “Aprendí un poco de *aunque* porque no existe en la LSC” (E6).

Tabla 16. Unidades de registro de la categoría ‘el mayor aprendizaje del taller 3’

Sistema de códigos	T3 ...	SUMA
▼ Mayor aprendizaje		0
Uso de 'aunque'	5	5

Acerca de lo que debían seguir practicando después del taller, la subcategoría marcadores discursivos cuenta con un número considerable de unidades de registro que se evidencian en apreciaciones como “El *aunque* porque me falta mucho” (E1), “Debo practicar todo porque no uso mucho el *aunque*. Voy a seguir usándolo y practicándolo” (E8).

En coherencia con el análisis de los dos primeros talleres, como se ve en el Tabla 17, es importante destacar que un estudiante reiteró la necesidad de “[practicar] la lectura” (E3).

Tabla 17. Unidades de registro de la categoría ‘temas por practicar del taller 3’

Sistema de códigos	T3...	SUMA
▼ Seguir practicando		0
▼ Marcadores discursivos	2	2
Aunque	5	5
▼ Otros temas		0
Ortografía	1	1
Lectura	1	1

Para terminar con este análisis, se concluye:

- Se identificó que los estudiantes comprendieron el uso de *aunque*, pues 50% comentó que durante el desarrollo del taller fue fácil entenderlo, 62.5% percibió que los ejercicios fueron suficientes para practicar; además, cinco de los ocho alumnos opinaron que el mayor aprendizaje fue el uso de *aunque*.
- Se evidenció que para los estudiantes no siempre fue fácil identificar un obstáculo y una superación. Además, algunos indicaron que tuvieron dificultades para leer y para emplear adecuadamente *aunque* porque no solían usarlo debido a que es un elemento que no se marca con rasgos manuales (seña), sino con movimiento de hombros, cabeza o cara. Es innegable que todas estas variables no influyeron positivamente en su comprensión y uso.
- Se reconoció que los alumnos consideraron que el tema del taller es útil y de interés; así mismo, más de la mitad de la población resaltó la utilidad del apoyo visual para entender el marcador discursivo.

8.5.4 Análisis de la reflexión metacognitiva del taller 4

Este último taller aplicado tuvo como objetivo proporcionar ejercicios de práctica de los marcadores discursivos enseñados, a través de una lectura y ejercicios relacionados con el primer androide, la robot Sophia. De la reflexión metacognitiva se pudo determinar que 50% de los estudiantes percibieron que el taller algunas veces les permitió repasar los marcadores discursivos aprendidos; mientras que 12.5% dijo que frecuentemente y 37.5% indicó que siempre. En la Figura 57 se presentan los datos.

El taller permitió repasar los cuatro elementos cohesivos estudiados: 'por eso', 'porque', 'entonces' y 'aunque'

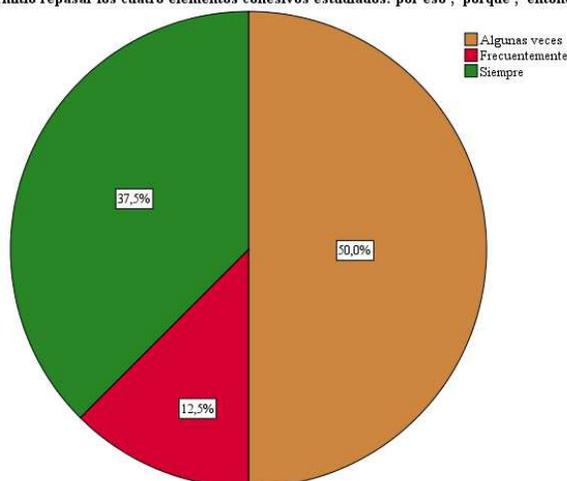


Figura 57. El taller permitió repasar los cuatro elementos cohesivos.

En relación con el segundo criterio (Los ejercicios son suficientes para repasar los elementos cohesivos), como se observa en la Figura 58, 25% de los estudiantes reportó que este criterio se cumplió algunas veces, 62.5% lo hizo frecuentemente y 12.5%, siempre.

Los ejercicios son suficientes para repasar los elementos cohesivos estudiados

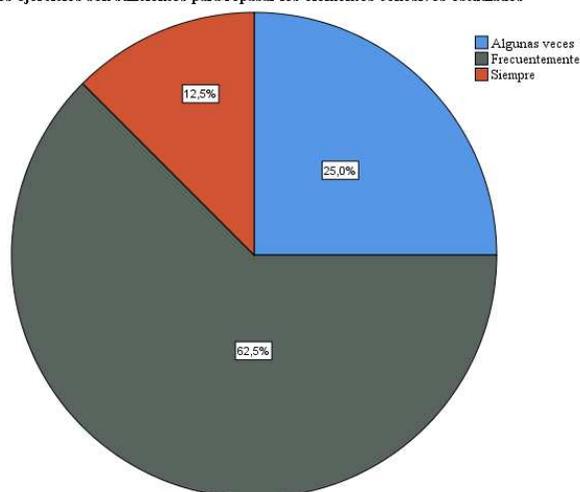


Figura 58. Los ejercicios son suficientes para repasar los elementos cohesivos.

A propósito de la efectividad de los talleres para mejorar la comprensión y el uso de los marcadores discursivos enseñados, se identificó que 37.5% de los estudiantes opinaron que algunas veces fueron efectivos, para 12.5% esto ocurrió frecuentemente y para 50% siempre fue efectiva la propuesta didáctica (Figura 59).

Después de los cuatro talleres puedo comprender y usar mejor los elementos cohesivos enseñados

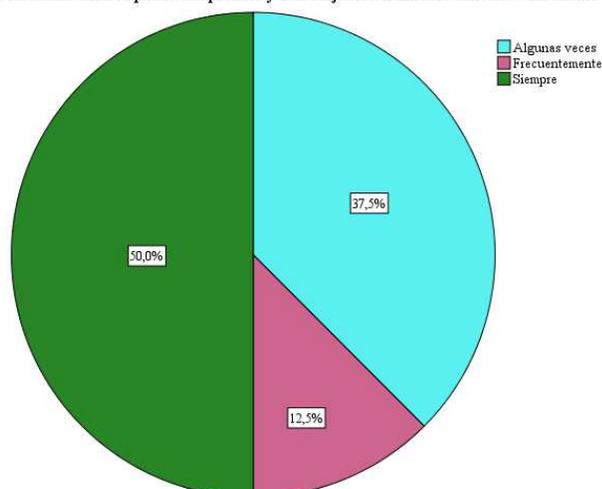


Figura 59. Mejor comprensión y uso de los elementos cohesivos después de los talleres.

Sobre la utilidad del apoyo visual, 25% dijo que algunas veces sirvió para entender mejor el tema, 50% reportó que frecuentemente y 25%, siempre (Figura 60).

El apoyo visual me ayudó a entender mejor el tema desarrollado en el taller

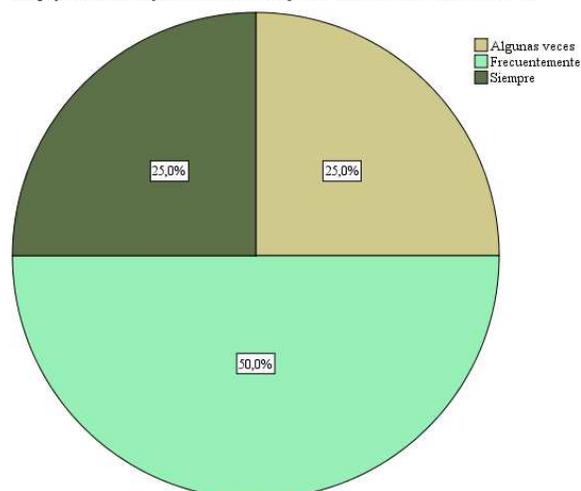


Figura 60. El apoyo visual ayudó a entender mejor el tema desarrollado.

Adicionalmente, se indagó sobre la efectividad del taller 4 para ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura. A propósito, 75% dijo que 'sí', 12.5% dijo que 'no' argumentando "Me falta hacer las oraciones y lograr la calidad de la escritura y mejorar con los talleres" (E7) y 12.5% no respondió la pregunta (Figura 61).

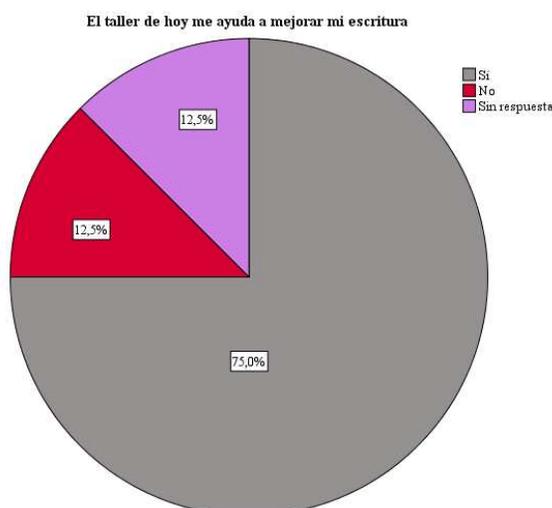


Figura 61. Efectividad del taller 4 para mejorar la escritura.

Con respecto a las preguntas abiertas de la reflexión metacognitiva, se les pidió a los estudiantes hablar sobre sus dificultades durante el desarrollo del taller. Ante lo cual varios respondieron que lo más difícil fue comprender *aunque*, con opiniones como “Para mí lo más difícil es que no entiendo *aunque*” (E3), “Lo más difícil es *aunque* porque tengo dudas, me confundo y entiendo poco” (E6). A esto se añade la dificultad con la comprensión escrita que los estudiantes justificaron diciendo: “En la lectura no conozco palabras” (E7), “Me falta entender el contexto de los textos” (E8). Atendiendo a esta última opinión, no cabe duda de que el contexto es de suma importancia para el estudiante sordo, posiblemente, por falta de acceso a la información y por la dificultad para relacionar los conocimientos previos con los nuevos.

Las unidades de registro de las subcategorías ‘producción escrita’ y ‘diferenciar las causas de las consecuencias’ no fueron elevadas, aunque sí sustanciales para la investigación, puesto que estaban ligadas al uso de los marcadores discursivos (ver Tabla 18). Aquí se destacan apreciaciones como “Es difícil diferenciar una causa de una consecuencia” (E4), “Hay veces cuando empiezo a narrar y a escribir me confunden un poco los conectores” (E5).

Tabla 18. Unidades de registro de la categoría 'dificultades del desarrollo del taller 4'

Sistema de códigos	T4 ...	SUMA
Lo más difícil		0
Aunque	2	2
Comprensión escrita	3	3
Producción escrita	1	1
Diferenciar las causa de las consecuencias	1	1

Además de indagar sobre las dificultades, se les preguntó a los alumnos qué aprendieron en el taller 4. Como se observa en el Tabla 19, varios se refirieron a los marcadores discursivos – en especial a *entonces*, *porque* y *por eso*–, afirmando “[aprendí] el uso de los conectores en diferentes contextos” (E2), “Aprendí a usar los conectores por medio de redacción y frases” (E5), “*Por eso y porque, entonces*” (E6).

Tabla 19. Unidades de registro de la categoría 'el mayor aprendizaje del taller 4'

Sistema de códigos	(T4) ...	SUMA
Lo que aprendí		0
Elementos cohesivos	2	2
'Entonces'	1	1
'Porque' y 'por eso'	2	2

Por último, en la reflexión metacognitiva se indagó sobre el tema que los estudiantes quieren seguir practicando. A esta pregunta, 23.1% contestó que tiene que practicar *por eso* y *porque*; 19.2%, *entonces*; 11.5%, *aunque*; 23.1%, lectura; 15.4%, redacción; 7.7%, otros temas (ver Figura 62).

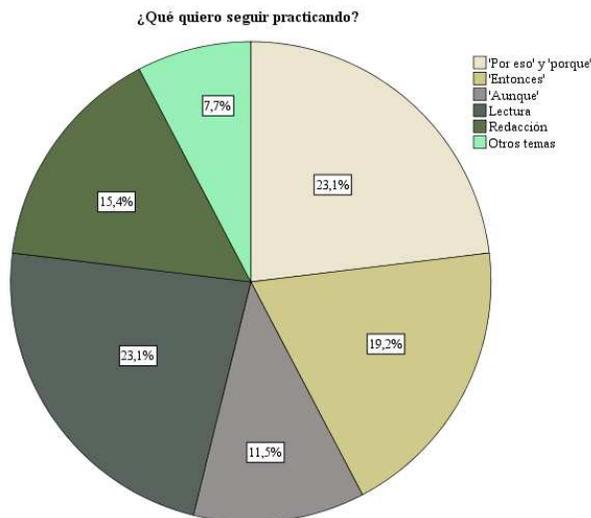


Figura 62. Temas por seguir practicando.

Para terminar con este análisis del taller 4, a continuación, se exponen las conclusiones:

- La mayoría de los estudiantes percibió que el taller los ayudó a mejorar su escritura (75%), dijeron que frecuentemente los ejercicios fueron suficientes para practicar los marcadores discursivos enseñados (62.5%); además, varios afirmaron haber aprendido a usar *por eso*, *porque*, *entonces*. Sin embargo, los alumnos reiteraron que aún así tienen dificultades para diferenciar causas de consecuencias y que debían practicar *por eso*, *porque* (23.1%) y *entonces* (19.2%). Además, algunos coincidieron en decir que se les dificultó y que debían seguir repasando *aunque*, y la comprensión y producción escrita.
- 50% de los alumnos opinó que el apoyo visual frecuentemente los ayudó a entender mejor el tema desarrollado en el taller 4.
- 50% de los estudiantes consideró que los cuatro talleres los ayudaron a usar mejor los marcadores discursivos enseñados.

Con el análisis de cada taller se pueden establecer algunas conclusiones generales como:

- Los estudiantes reportaron que los talleres los ayudaron a aprender cómo usar mejor *por eso*, *porque*, *entonces* y *aunque*. No obstante, experimentaron dificultades y aseguraron que debían seguir practicando la comprensión escrita, la distinción entre causas y consecuencias, y los cuatro marcadores discursivos enseñados.
- Los estudiantes, en general, consideraron que el apoyo visual de los talleres favoreció la comprensión, los ejes temáticos de los talleres fueron interesantes y útiles; además, dijeron que los ejercicios fueron suficientes para practicar. Sin embargo, en varias ocasiones los alumnos expresaron que su desempeño se vio afectado porque el contexto de los ejercicios no fue suficiente para entender, porque algunos tienen problemas de comprensión escrita y porque *aunque* es un marcador discursivo sin rasgo manual en la LSC.

9. Resultados y discusión

9.1 Triangulación de los datos

Después del análisis de cada instrumento se dio paso a la primera parte de la triangulación: el cruce de los datos obtenidos en las pruebas (de entrada y salida) y cada taller de la propuesta didáctica. Con este propósito se diseñó y completó un cuadro que permitió ver de manera sintética el desempeño de los estudiantes desde la prueba de entrada, en cada taller de la propuesta didáctica y los resultados que obtuvieron en la prueba de salida (Cuadro 4) en relación con el uso de *por eso*, *porque*, *entonces* y *aunque* (ver Anexo 12.11).

Est.	Prueba de entrada	Taller 1 'Por eso' y 'porque'		Taller 2 'Entonces'		Taller 3 'Aunque'		Taller 4 Repaso		Prueba de salida
		Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	
	*I. Gramática y vocabulario: *II. Comprensión escrita: *III. Producción escrita:									*I. Gramática y vocabulario: *II. Comprensión escrita: * III. Producción escrita:

Cuadro 4. Progresión de cada estudiante desde la prueba de entrada hasta la prueba de salida.

Como se puede ver, en este cuadro se describieron los puntos más importantes sobre el desempeño de los alumnos en cada sección de las pruebas, y los avances y las oportunidades de aprendizaje en los talleres. Con dicha información se hizo una descripción del proceso de cada aprendiz para, luego, complementarla con los datos que los otros instrumentos proporcionaron (la entrevista a la profesora Prieto, los cuestionarios y las reflexiones metacognitivas de los talleres) para tener una comprensión más clara del proceso desarrollado y de los factores que pudieron estar asociados a los resultados obtenidos.

De esta triangulación, resultaron descripciones como:

Estudiante1 (E1): confundió *por eso* y *porque* en la sección de Gramática y vocabulario en las pruebas de entrada y de salida. Esto pudo ser evidencia de las dificultades que el estudiante tuvo en el taller 1: en la de producción libre usó un elemento propio de la LSC (*por culpa de*) para expresar causalidad y escribió *porque* y *por eso* uno tras de otro en medio de una proposición sin desarrollar la siguiente (“por eso porque ello molesta” para decir en español “él molesta”). Sin embargo, hay que resaltar que en el taller 4 solo se equivocó al emplear *por eso*. Dichas dificultades –posiblemente– estaban relacionadas con el acceso tardío a su L1 (LSC) y su bajo desempeño en esta, según la información proporcionada por la profesora Prieto, ya que en el cuestionario el estudiante dijo no recordar la edad en la que comenzó a aprender esta lengua. A esto se añade que en la reflexión metacognitiva del taller 1 el estudiante afirmó que algunas veces fue fácil comprender el uso de *porque* y *por eso*.

A pesar de las dificultades, hay que resaltar que E1 usó inadecuadamente *porque* en la Producción escrita de la prueba de entrada; pero en la prueba de salida lo hizo adecuadamente. Esta mejora se pudo deber a que en el desarrollo del taller 1 el estudiante no tuvo dificultades para diferenciar una causa de una consecuencia, y escoger entre *por eso* y *porque*.

En relación con el uso de *aunque* en la sección de Gramática y vocabulario de la prueba de entrada el participante no contestó el ejercicio que lo evaluaba, de modo que no se supo si fue olvido o falta de conocimiento. No obstante, en la prueba de salida lo empleó adecuadamente. Además, en la sección de Comprensión escrita de la prueba de entrada lo utilizó adecuadamente, pero no ocurrió lo mismo en la prueba de salida. Esto puede explicarse con la reflexión metacognitiva del taller 3 debido a que en esta E1 dijo que tuvo dificultades ya que no usa *aunque* y le falta mucho por practicar. Además, en la escala de Likert indicó que algunas veces fue fácil comprender el uso de este elemento cohesivo e identificar un obstáculo y una

superación. Todo esto pudo haber repercutido en que el estudiante no lo usara en las producciones escritas de las pruebas.

Por otra parte, hay que destacar que el alumno no usó *entonces* en la sección de Producción escrita de las pruebas de entrada y de salida. Posiblemente esto fue resultado de la dificultad para “entender *entonces*, cómo conectarlo en una frase”, según explicó en la reflexión metacognitiva del taller 2.

Estudiante 2 (E2): no tuvo dificultades en el uso de ninguno de los marcadores discursivos enseñados en las pruebas de entrada y de salida. El desempeño del estudiante fue explicado por la docente quien indicó que “[E2] tiene excelente manejo del español” y en las reflexiones metacognitivas de los talleres el alumno afirmó que no tuvo dificultades para el desarrollo de los materiales. Así mismo, hay que aclarar que el estudiante era un hipoacúsico que tenía como L1 el español, y que le gustaba leer, escuchar música y ver películas en español.

Estudiante 3 (E3): usó adecuadamente *por eso* en la sección de Gramática y vocabulario de las pruebas. Mientras que en la sección de Producción escrita de la prueba de entrada, el estudiante empleó inadecuadamente *porque* en dos ocasiones, pero en la prueba de salida lo hizo bien y, además, utilizó *por eso* de manera adecuada. Esto se puede explicar porque en el taller 1 y 4 el estudiante tuvo un buen desempeño.

Por otra parte, en la sección de Gramática y vocabulario el alumno se equivocó al usar *aunque* en la prueba de entrada; pero en la prueba de salida lo hizo adecuadamente. Esto se une al hecho de que, en la sección de Comprensión escrita, el estudiante lo usó adecuadamente en ambas pruebas. Tener el mismo resultado en la sección de Comprensión escrita se pudo deber a que el texto escrito suplió la necesidad de contexto. Esto es mencionado por el estudiante en la reflexión metacognitiva del taller 3. No obstante en la reflexión metacognitiva del taller 4, el

alumno explicó que no entiende *aunque* y debe seguir practicando. Esto puede explicarse por qué el estudiante empleó adecuadamente este marcador en ejercicios más controlados, pero no en ejercicios libres como el propuesto en la sección de Producción escrita de las pruebas.

Por otra parte, el alumno no usó *entonces* en la sección de Producción escrita en las pruebas. A pesar de que en la reflexión metacognitiva del taller 2 el estudiante resaltó que fue fácil comprender su uso y que usaba los marcadores discursivos enseñados en los talleres. Varios factores que pueden explicar el desempeño del estudiante es el acceso tardío a la LSC, según la información proporcionada por la profesora Prieto, y que el estudiante informó, en el cuestionario, que comenzó a aprender español entre los 16 y 20 años.

Estudiante 4 (E4): en la sección de Gramática y vocabulario confundió *por eso* con *porque* en la prueba de entrada, pero no en la de salida. Esto se puede explicar ya que durante el desarrollo de los talleres 1 y 4 tuvo un buen desempeño. Sin embargo, en la reflexión metacognitiva de estos talleres el estudiante dijo que tuvo dificultades para diferenciar causas y consecuencias.

Adicionalmente, en las secciones de Gramática y vocabulario de las pruebas de entrada y de salida usó inadecuadamente *aunque*; sin embargo, en la sección de Comprensión escrita de la prueba de entrada no lo empleó adecuadamente, pero en la prueba de salida sí. Posiblemente, esta mejoría se debe a que en los talleres 3 y 4 el estudiante desarrolló satisfactoriamente los ejercicios. A esto se añade que en la reflexión metacognitiva del taller 3 el alumno reiteró que aprendió a usar este elemento cohesivo, pero que debía seguir aprendiendo.

Por último, hay que resaltar que en la producción escrita de ambas pruebas no usó ninguno de los marcadores discursivos enseñados. Al respecto, el estudiante indicó —en la reflexión metacognitiva del taller 4— que debía seguir practicando los marcadores discursivos

enseñados, la lectura, la redacción, y la diferencia entre causa y consecuencia. Otras posibles causas son que el alumno comenzó a aprender español entre los 11 y los 15 años, según el cuestionario, y que la profesora comentó que el estudiante no tuvo procesos académicos muy buenos en el colegio y esto repercutía en las dificultades que tenía en español.

Estudiante 5 (E5): en la sección de Gramática y vocabulario no empleó adecuadamente *por eso* en la prueba de entrada, pero sí en la prueba de salida. Además, en la sección de Producción escrita, en la prueba de entrada el estudiante no usó ninguno de los marcadores enseñados, pero en la de salida utilizó adecuadamente *porque*. Esta mejoría puede ser consecuencia del buen desempeño del alumno en los talleres 1 y 4.

Acerca del uso de *aunque* en la sección de Comprensión escrita, se evidenció que en la prueba de entrada no lo empleó adecuadamente, pero sí en la de salida. Dicha mejoría se puede explicar porque en los talleres 3 y 4 desarrolló satisfactoriamente los ejercicios. Por último, es importante destacar que el estudiante no lo usó en la sección de Producción escrita y tampoco empleó *entonces*.

A propósito del desempeño del estudiante hay que aclarar que E5 perdió la audición a los 14 años; sin embargo, la profesora Prieto explicó que a pesar de que el español es su lengua materna no tenía un excelente dominio. Situación que se ve reflejada, en las reflexiones metacognitivas, en comentarios del alumno como “hay veces cuando empiezo a narrar y a escribir me confunden un poco los conectores”.

Estudiante 6 (E6): en la sección de Gramática y vocabulario no usó adecuadamente *por eso* en la prueba de entrada pues lo confundió con *porque*, pero en la prueba de salida no se equivocó. Sin embargo, en la sección de Producción escrita, el estudiante empleó adecuadamente *porque* en la prueba de entrada; pero en la prueba de salida no. Esto se puede deber al hecho de

que en ejercicios más controlados el estudiante tuvo mejor desempeño; mientras que en las producciones libres tuvo más dificultades. Esto se explica con el hecho de que en el taller 1 se equivocó al usar *porque*, ya que no unió una consecuencia con una causa y no desarrolló las proposiciones. Además, en el taller 4, al completar la oración con *porque* la proposición de la causa no es comprensible debido a que no es coherente con la proposición de la consecuencia.

Así mismo hay que tener en cuenta los comentarios del alumno en las reflexiones metacognitivas ya que en la del taller 1 dijo que su mayor dificultad es el *porque* debido a que confundía este marcador discursivo y el contexto, y en la del taller 4 indicó que debía seguir practicando *por eso* y *porque*.

En la sección de Gramática y vocabulario no usó adecuadamente *aunque* en la prueba de entrada, pero sí en la prueba de salida; además, en la sección de Comprensión escrita de la prueba de entrada lo usó inadecuadamente y en la de salida lo hizo adecuadamente. La mejora en estas secciones se pudo deber a que en el taller 3 el estudiante practicó el uso de este marcador discursivo completando oraciones y en una producción libre. A esto se añade que E6 tenía facilidad para el español, según indica la profesora Prieto, y que el alumno estudió en un colegio privado con inclusión a población sorda. No obstante, en la reflexión metacognitiva del taller 3 mencionó que “aprendí un poco de *aunque* porque no existe en la LSC” y en la del taller 4 dijo que “lo más difícil es *aunque* porque tengo dudas, me confundo y entiendo poco”.

Por último, hay que mencionar que el estudiante solo usó *porque* en las secciones de Producción escrita de las pruebas posiblemente porque en la reflexión metacognitiva del último taller E6 indicó que debe seguir practicando los marcadores discursivos enseñados.

Participante 7 (E7): en la sección de Gramática y vocabulario de las pruebas de entrada y de salida, el estudiante confundió *por eso* con *porque*, a pesar de que en el taller 1 y taller 4 los

empleó adecuadamente. Esta confusión se evidenció en la reflexión metacognitiva del taller 1 porque en ella el estudiante informó “Fue muy difícil saber cuándo era causa y consecuencia” y en la del taller 4 indicó que debe seguir practicando estos marcadores discursivos.

En la misma sección de las pruebas, el alumno se equivocó al usar *aunque*. Además, en la sección de Comprensión escrita de ambas pruebas tampoco tuvo un buen desempeño con el uso de este. Esto se debe a que en el taller 4 el estudiante tuvo problemas para usar este marcador.

A diferencia de los otros estudiantes, E7 tuvo mejores resultados en la sección de la Producción escrita, debido a que en la prueba de entrada usó dos veces *porque*, una vez bien y la otra no, y empleó una vez *por eso* de forma adecuada. Mientras que, en la prueba de salida, utilizó adecuadamente *porque*, *por eso*, *entonces* y *aunque*. Este hecho fue de suma importancia pues evidenció la efectividad de la propuesta didáctica. Además, se relaciona con el hecho de que el estudiante tenía mucha facilidad con el español, según informó la profesora Prieto, porque estudió en un colegio privado con inclusión educativa a personas sordas y le gusta leer para practicar español, de acuerdo con la información del cuestionario.

Estudiante 8 (E8): en la sección de Gramática y vocabulario de la prueba de entrada confundió *por eso* con *porque*, pero no en la prueba de salida. Además, en la sección de Producción escrita de la prueba de entrada usó una vez *por eso* de forma inadecuada, pero empleó una vez *porque* adecuadamente. Mientras que en la prueba de salida lo hizo bien en una ocasión. Igualmente, empleó *porque* como si fuera una pregunta conectadora de la LSC, pero comenzaba a entender su funcionamiento. Además, empleó *por eso* adecuadamente una vez en la prueba de salida. Esta mejora puede ser explicada con las reflexiones metacognitivas de los talleres 1 y 4 puesto que presentó opiniones como “La mayor dificultad fue usar el *porque*

algunas veces porque lo entiendo, pero cuando lo voy a escribir no sé cómo utilizarlo”. Además, indicó que debía seguir practicando estos marcadores discursivos.

En la sección de Gramática y vocabulario de la prueba de entrada no usó bien *aunque*, pero sí en la prueba de salida. Además, en la sección de Comprensión escrita de ambas pruebas el estudiante lo empleó bien. A esto se añade que en la sección de Producción escrita de la prueba de salida lo usó una vez adecuadamente. Esto último fue de suma importancia porque, en la prueba de entrada, el alumno no empleó este marcador discursivo. A propósito del desempeño del estudiante en el uso de este elemento cohesivo, en la reflexión metacognitiva del taller 3 aseguró “Debo practicar todo porque no uso mucho el *aunque*. Voy a seguir usándolo y practicándolo” y en la reflexión del taller 4 reiteró que tenía que seguir practicándolo.

Además, es de destacar que empleó adecuadamente *entonces* en la sección de Producción escrita de la prueba de salida. El estudiante mejoró en el reconocimiento y el uso de los marcadores discursivos a pesar de que comenzó a estudiar español entre los 6 a los 10 años y, de acuerdo con la docente Prieto, E8 es un sordo profundo que nunca había tenido clases de español en el colegio porque durante estas llevaban a los sordos a un salón para tener unas clases de Lengua de Señas”.

9.2 Validación de la propuesta didáctica

Con los datos hasta aquí mostrados, se pudo interpretar que la propuesta ayudó a los estudiantes a mejorar la comprensión y uso de *por eso* y *porque* pues en la prueba de salida los estudiantes obtuvieron mejores resultados. Además, a diferencia de la prueba de entrada, en la de salida la mayoría no los confundió. De igual manera, en la reflexión metacognitiva del taller 1 se identificó que la mayoría de los estudiantes entendió estos marcadores discursivos. Sin embargo, los alumnos necesitan seguir trabajando la distinción entre causas y consecuencias puesto que

esta dificultad se identificó durante la explicación y el desarrollo de las actividades del taller 1. Además, los estudiantes la mencionaron en las reflexiones metacognitivas y la profesora Prieto la resaltó en la entrevista.

Esto se relaciona con lo explicado por Maxwell & Falick (1992) quienes explican que se ha identificado que los sordos usan un número reducido de marcadores discursivos como *porque*, *y*, *luego*. A esto se suma que en la investigación de Tovar K (2015) se concluyó que los marcadores discursivos que tienen señas en la LSC son más fáciles de comprender. En este caso, *porque* y *por eso* cuentan con una seña en LSC y la mejora después de la propuesta didáctica es sustancial. En relación con la Producción escrita de la prueba de entrada, dichos marcadores fueron los más usados a pesar de las equivocaciones por la distinción entre causa y consecuencia; mientras que en la prueba de salida se observó una disminución en el número de veces que los emplearon. Disminución que se explica por la incorporación de marcadores discursivos diferentes a los que conocían y que aprendieron en la propuesta didáctica.

A propósito de *entonces*, es necesario tener presente que en la prueba de entrada lo confundieron con *aunque* en la sección de Gramática y vocabulario, pero en la prueba de salida esto no ocurrió. También se destaca que en la sección de Producción escrita de la prueba de entrada ninguno de los estudiantes lo empleó, pero en la de salida un 14.3% sí lo hizo. Esto se vincula con el 62% de los alumnos que afirmó, en la reflexión metacognitiva del taller 2, que fue fácil aprenderlo. Por otra parte, durante el desarrollo de este taller los estudiantes no tuvieron dificultades para entenderlo o usarlo sino para entender la lectura que se usó como base para la producción escrita. El hecho de que no haya habido dificultades con *entonces* se debe a que este cuenta con una seña en la LSC que facilita su comprensión. Situación que también constata

Tovar K (2015) quien en su investigación identificó que todos los participantes sordos lo entendieron después de la explicación.

En relación con *aunque*, por el hecho de que no tiene una forma manual sino que está presente en rasgos como expresiones o movimientos de hombros y cabeza, fue el que más dificultad causó. Sin embargo, en la prueba de salida cinco estudiantes obtuvieron mejores resultados al usarlo. Dicha mejoría fue notoria en la sección de Comprensión escrita, posiblemente, el texto les ofreció un contexto que favoreció el entendimiento de los estudiantes. Dicha idea surgió de los comentarios que algunos hicieron en la reflexión metacognitiva del taller 3.

A pesar de este avance, los estudiantes también comentaron que en la mencionada reflexión metacognitiva que no lo entienden, no lo usan y que no existen en la LSC. A esto se añade que durante el desarrollo del taller 3 y 4 los estudiantes experimentaron problemas para entenderlo y usarlo; en especial, cuando *aunque* se encuentra al principio de una oración, pues cuando se ubica en medio de proposiciones lo relacionan con *pero* o con la seña *no alcanza* que tiene la configuración de la “V” en el cuello, acompañada de un no verbal de negación. Dicho inconveniente coincide con la experiencia de Tovar K (2015) quien explicó este marcador a un grupo de estudiantes sin lograr que alguno de ellos entendiera su significado y función. Todos estos factores posiblemente repercutieron en que solo un 14.3% de la población de la presente investigación lo usara en la sección de Producción escrita de la prueba de salida.

Volviendo al tema de la utilidad del contexto que proporcionó la lectura en la sección de Comprensión escrita para el adecuado uso de *aunque*, autores como Tovar (2000); Cárdenas (2007), Lissi, Svartholm & González (2012) consideran la lectura como el único input con el que cuenta el sordo para desenvolverse en una comunidad mayoritariamente oyente; así mismo, es

una fuente indispensable para que el estudiante pueda hacer producciones escritas. Por su importancia, recomiendan que las lecturas deben ser significativa y estar conectada al mundo para que mediante la lengua escrita el alumno aprenda los aspectos culturales implícitos en un sistema lingüístico (Oviedo, 2001; Tovar, 2000). Y en especial, para que se familiarice con recursos cohesivos que son naturales en la lengua meta, pero poco comunes en su L1 (Acquaroni, 2004).

A pesar de la importancia de la lectura y el diseño de talleres con textos relacionados a los intereses y los programas académicos que iban a estudiar los alumnos, durante el desarrollo de la propuesta didáctica se identificó que los sordos debían seguir practicando la comprensión lectora para que esta juegue un papel sustancial en su aprendizaje de español escrito. De modo que se requiere que los materiales didácticos traten de suplir la baja comprensión de vocabulario y competencia gramatical del estudiante (Torres & Santana, 2005) debido a que estos son reflejo de la edad en la que aprendieron la LS, la habilidad que tienen en esta lengua, la condición de sordera, sus conocimientos culturales, etc. (Monroy et al., 2011; Padden & Ramsey, 2000; Rincón et al., 2015).

Ahora bien, viendo que en las producciones escritas de la prueba de salida los estudiantes no usaron en un alto porcentaje los marcadores cohesivos enseñados en los talleres, se cree que la mayoría de los estudiantes sordos se sienten más confiados con ejercicios semicontrolados (como los usados en las secciones de Gramática y vocabulario y Comprensión escrita), pero en los ejercicios libres (como el propuesto en la sección de Producción escrita) no sucede lo mismo. Idea que se vincula con la de Massone, Buscaglia & Bogado (2010) sobre la inseguridad que los sordos sienten al utilizar elementos cohesivos o algún otro tipo de recurso para dar cohesión a sus producciones escritas.

Como se ve hasta ahora, la propuesta didáctica contribuyó en el aprendizaje de los cuatro marcadores discursivos enseñados. Sin embargo, por las diferencias de los sistemas lingüísticos de la LSC y el español hubo dificultades con *aunque*. A esto se añade que por las limitaciones de tiempo, y la falta de bases teóricas sobre los marcadores discursivos en la LCS y de materiales didácticos centrados en enseñarlos a población sorda no se tuvo en cuenta que hay características particulares de cada estudiante que favorecen o dificultan el aprendizaje. En especial cuando las pruebas y los talleres de la propuesta didáctica son homogéneos, es decir, no responden a esas particularidades.

Esto se relaciona con las recomendaciones de Rodríguez, García & Jutinico (2009) sobre la importancia de ofrecer a los estudiantes sordos una metodología que se ajuste a sus ritmos, estilos de aprendizaje y proceso de aprendizaje. A esto se vincula la importancia de usar la primera lengua del estudiante para desarrollar composiciones escritas más coherentes (Albertini, Marschark, & Kincheloe. 2016; Cassany, 2004) sin embargo el reducido tiempo impidió la implementación de dichos consejos. Por tanto, los instrumentos aplicados a los estudiantes son susceptibles a algunos cambios, requieren de más tiempo para desarrollarlos y pueden complementarse con otros.

10. Conclusiones y recomendaciones

Con lo mencionado hasta ahora, la presente investigación contribuye a las fuentes teóricas acerca de la enseñanza de los marcadores discursivos de español escrito como segunda lengua a población estudiantil sorda. A esto se añade que los instrumentos diseñados en este estudio surgen de una necesidad social: contribuir a que el estudiante sordo tenga un mejor desempeño en la lengua escrita, pues esta es el medio para relacionarse con la sociedad mayoritaria y equiparar sus derechos. Dichos materiales pueden ser útiles en futuras investigaciones o para que los docentes de español escrito como segunda lengua los utilicen, y conozcan las dificultades que enfrentan los sordos a la hora de entender y usar *por eso*, *porque*, *entonces*, y *aunque*.

A la luz de lo discutido hasta el momento; a continuación, se sintetizan las dificultades de los estudiantes sordos en relación con los marcadores discursivos, el diseño y la implementación de la propuesta didáctica y la validación de su efectividad. Además, se discuten las limitaciones que se encontraron en el desarrollo del estudio, a manera de recomendaciones para futuros investigadores.

En primera medida, se evidenció que los estudiantes tenían problemas a la hora de diferenciar causas y consecuencias. Hecho que se identificó no solo en el desarrollo de los talleres y las pruebas, sino en las entrevistas y las reflexiones metacognitivas. Esta dificultad influyó negativamente en el entendimiento y el uso adecuado de *porque* y *por eso*. De igual manera, es necesario mencionar que antes de la propuesta didáctica 50% de los aprendices confundieron dichos marcadores discursivos, valor que disminuyó a 16.7% en la prueba de salida. Esta mejora se pudo deber a que durante el taller 1 los estudiantes hicieron reflexiones metacognitivas de la LSC y con la ayuda de la profesora Prieto identificaron las señas que

corresponden a cada elemento cohesivo. Conclusión que coincide con la de Tovar K. (2015), quien indica que los marcadores discursivos que tienen una seña en la LSC se entienden con más facilidad.

Caso similar al de *porque* y *por eso* es el de *entonces*, que por contar con una seña en la LSC fue entendido por los estudiantes. Se considera que la dificultad que hubo en la prueba de entrada fue consecuencia no solo de la falta de reflexión metalingüística en su L1, sino del hecho que posiblemente no reconocían su equivalente en español escrito. A esto se suma la falta de vocabulario en español para entender el contexto –en este caso, lecturas– en el que se encontraba inmerso (Albertini, Marschark & Kincheloe, 2016; Oviedo, 2001; Rincón et al., 2015).

En contraposición a los marcadores discursivos hasta ahora mencionados, fue complicado para los estudiantes entender *aunque* porque es un marcador discursivo de difícil identificación en la LSC debido a que no se marca con rasgos manuales. Dicha dificultad se pronunció cuando el elemento cohesivo se encontraba al principio de la oración; no obstante, cuando estaba en medio de proposiciones los alumnos sordos lo relacionaron con *pero* o con la seña *no alcanza*.

La información proporcionada hasta el momento se vincula con el primer objetivo de esta investigación; por lo que, las dificultades para entender los cuatro marcadores discursivos fueron la poca reflexión metacognitiva del estudiante con respecto a la LSC y el español, las diferencias entre estas lenguas, la distinción de una causa y una consecuencia, el escaso repertorio léxico en español y los marcadores discursivos de difícil identificación. Dichos factores afectan el entendimiento y, como resultado, el adecuado uso de los cuatro marcadores discursivos en español.

Aunque las dificultades que tuvieron los estudiantes para usar los marcadores discursivos de manera adecuada están relacionadas con algunos obstáculos para entenderlos, hay que añadir

que los estudiantes se sintieron inseguros al desarrollar producciones escritas libres (Massone, Buscaglia, & Bogado, 2010) y –como se identificó– tuvieron mejor desempeño en los ejercicios semicontrolados. A esto se añade que en las actividades de producción escrita la mayoría de los aprendices no emplearon todos los marcadores discursivos enseñados. Al respecto, se destaca que usaron *porque* y *por eso* en la sección de producción escrita de ambas pruebas y en la prueba final incluyen *entonces* (14.3%) y *aunque* (14.3%).

Posiblemente, un número considerable de estudiantes no usó todos los marcadores discursivos enseñados por los factores ya mencionados y porque los materiales (talleres) no les ofrecieron un contexto lo suficientemente enriquecido a pesar de tener un eje temático. Factor que coincide con las observaciones que dieron los alumnos en las reflexiones metacognitivas y que tomó relevancia durante el proceso de corrección de la prueba de salida. Esto es de suma importancia porque –como se mencionó en el marco teórico– la lectura es indispensable por ser el único input para que el sordo desarrolle producciones escritas (Cárdenas, 2007; Lissi, Svartholm & González, 2012).

Sobre esto último, es preciso reparar en que el uso de la información proporcionada en el cuestionario y las dificultades identificadas en la prueba de entrada contribuyeron al diseño de una propuesta didáctica que tuvo buena acogida entre la población meta. Al respecto, en las reflexiones metacognitivas de los talleres, la mayoría de los estudiantes aseguró que los temas fueron útiles y de interés, los ejercicios fueron suficientes para comprender los marcadores discursivos y el apoyo visual les ayudó. Sin embargo, durante el proceso de diseño hubo varias problemáticas como las escasas fuentes bibliográficas y el reducido tiempo para implementar la propuesta didáctica.

A propósito de la implementación de los talleres, se constata que es necesario desarrollar materiales que los complementen, en otras palabras, que ayuden a reforzar los temas explicados; en especial, la diferencia entre causas y consecuencias, y *aunque*.

En lo que respecta a la validación de la propuesta didáctica, se usó el paradigma mixto para interpretar y conjugar información cualitativa y cuantitativa (Creswel & Plano, 2007) que contribuya a un análisis más profundo del objeto de estudio. Frente a esto, se concluye que la presente investigación ayudó a que los estudiantes aprendieran los cuatro marcadores discursivos, en especial *porque*, *por eso* y *entonces* por tener un equivalente en la LSC que facilitó su aprendizaje. Por otra parte, se identificó que los estudiantes se familiarizaron con el uso de *aunque*, a pesar de su difícil identificación por no tener un rasgo manual en la LSC y su movilidad en la oración.

De igual manera, se destaca que durante el desarrollo de los talleres de la propuesta didáctica los alumnos hicieron reflexiones metacognitivas sobre su L1 y L2 que influyeron positivamente en los resultados que obtuvieron en la prueba de salida. En coherencia con ello, es preciso resaltar que los aprendices consideraron que los materiales fueron apropiados, pero que necesitaban más contexto. Además, afirmaron que debían seguir practicando los cuatro marcadores discursivos, así como la comprensión y la producción escritas en español como segunda lengua.

En línea con las conclusiones, es indispensable hacer algunas recomendaciones para futuras investigaciones:

Teniendo presente que no hay muchas fuentes bibliográficas sobre el funcionamiento de los marcadores discursivos en la LSC y propuestas didácticas centradas en la enseñanza de *porque*, *por eso*, *entonces* y *aunque* a población sorda, los materiales surgidos en este estudio

aportan teórica y didácticamente en el área de enseñanza de español escrito como segunda lengua. Sin embargo, estos no están exentos de ajustes. En el caso del cuestionario, se debe ahondar en temas como el enfoque pedagógico de las clases de español en el colegio donde estudiaron los participantes, ya que esta información permite profundizar en la historia lingüística de cada uno y –en consecuencia– prever posibles dificultades o fortalezas en el desarrollo de los talleres.

A propósito del diseño de las pruebas, estas deberían considerar otros aspectos como evaluar más marcadores discursivos, desde las primeras preguntas que corresponden al nivel A1 en la sección de Gramática y vocabulario. Además, se deben incluir más lecturas y ejercicios de producción escrita que permitan establecer el desempeño del estudiante con textos más básicos. Respecto de la sección de Producción escrita, se recomienda tener presente que los estudiantes no entendieron las metáforas de las imágenes usadas, sino que se limitaron a describirlas. Así las cosas, debe desarrollarse un ejercicio previo que haga consciente al estudiante de los mensajes implícitos que puede contener una imagen.

A propósito de los talleres de la propuesta didáctica, mantener un eje temático no asegura que el material esté completamente contextualizado para el estudiante. Así que, para próximos estudios, se debe propender a contextualizar o recurrir a la reiteración para que los contenidos sean más claros. La reiteración puede ser de gran utilidad si se tiene en cuenta que es una forma de cohesión en las LS (Gutiérrez, 2012; Oviedo, 2001) que puede facilitar la comprensión de los marcadores discursivos en español.

De igual manera, vale la pena aconsejar que los talleres no solo deben comenzar con preguntas o material audiovisual que llame la atención de los alumnos y activen sus conocimientos previos, sino que tengan una sección con el vocabulario que se va a usar. Así se

pueden reducir las dificultades para entender las lecturas. Adicionalmente, en una futura investigación se podría implementar la sugerencia de Albertini, Marschark, & Kincheloe (2016) sobre el beneficio que trae para los sordos señalar lo que van a escribir antes de desarrollar una producción escrita libre.

Por último, se aconseja desarrollar una propuesta didáctica que procure ajustarse a la heterogeneidad (Rodríguez, García, & Jutinico, 2009) de la población sorda con la que se trabaje, para que no se releguen las competencias y oportunidades de aprendizaje de –por ejemplo– los estudiantes sordos hipoacúsicos que tienen el español como L1 o aquellos sordos con buen dominio de la LSC. Para esto, se pueden agrupar los estudiantes que comparten ciertas características y de acuerdo a estas variar el grado de dificultad en las lecturas o la exigencia en las actividades. Esto es importante, pues hay múltiples factores (edad de adquisición de la L1 y L2, historia familiar, socioeducativa, etc.) que influyen en el aprendizaje de los sordos (Oviedo, 2001; Padden & Ramsey, 2000; Rincón et al., 2015).

11. Bibliografía

- Abello, C. (2004). El aprendizaje de una L2/LE en contextos bilingües. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (págs. 351-369). Madrid: SGEL.
- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (págs. 943-964). Madrid: SGEL.
- Albertini, J., Marschark, M., & Kincheloe, P. (2016). Deaf students's reading and writing in college: fluency, coherence, and comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 303-309.
- Arfwedson, C., Friberg, O., Trafimow, D., & Verplanken, B. (2007). Mental Habits: Metacognitive Reflection on Negative Self-Thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 526–541.
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Ediciones El Pasillo 2011.
- Behares, L. (s.f). Sobre adquisición del lenguaje y constitución del sujeto. Los niños sordos de padres oyentes. *El bilingüismo de los sordos* , 19-30.
- Blanchet, A. (1989). Entrevistar. En A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, & A. Trognon, *Técnicas de la investigación en ciencias sociales. Datos de observación. Entrevistas. Cuestionarios* (págs. 88 - 91). Madrid: Narcea.
- Bordón, T. (1998). La adquisición del español como segunda lengua en las aulas de primaria: una reflexión. *Tendencias pedagógicas*, 31-39.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.
- Briz, A., Pons, S., & Portolés, J. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Obtenido de www.dpde.es
- Burad, V. (2011). *Cultural Sorda*. Obtenido de La glosa: Un sistema de notación para la lengua de señas: <https://cultura-sorda.org/la-glosa-un-sistema-de-notacion-para-la-lengua-de-senas/>
- Cárdenas, M. (2007). Un enfoque para el desarrollo de la habilidad lectora en castellano a niños sordos. En A. Truscott, & S. Colmenares, *Bialfabetismo lectura y escritura en dos lenguas en Colombia* (págs. 105-118). Cali: Universidad del Valle.

- Cárdenas, M. (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Una experiencia desde el PEBBI MEN-INSOR*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Carson, J. (2000). Second Language Writing and Second Language Acquisition. En T. Silva, & P. Matsuda, *On Second Language Writing* (págs. 191-199). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Casado, M. (2006). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros,S.L.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (págs. 917-942). Madrid: SGEL.
- Chamorro, M., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., Ruiz, J., & Ruiz, G. (2005). *El ventilador*. España: Difusión.
- Chaúx, D., Moncada, I., & Restrepo, L. (2015). Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas . Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Creswel, J., & Plano, V. (2007). Chapter 1 Understanding mixed methods research. En J. & Creswell, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (págs. 1-18). California: Sage publications, Inc.
- Díaz, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista portuguesa de pedagogía*, 7-23.
- Escamilla, A. (1992). En *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Colección Aula Reforma.
- Flamenco, L. (2011). 58. Sobre la versatilidad de aunque. En M. Escandell, M. Leonetti, & C. Sánchez, *60 problemas de gramática* (págs. 412-417). Madrid: akal.
- Flórez, R., Baquero, S., & Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y Función*, 33-71.
- Fuentes, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Galvis, R., & Monroy, E. (2009). Profundización sobre el ambiente de formación comunicativa. En D. G. Nahir Rodríguez, R. Galvis, M. Jutinico, E. Monroy, & M. Pabón, *Manos y pensamiento : inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria : socialización y*

- réplica de la experiencia* (págs. 289-330). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional : Ministerio de Educación Nacional : ASCUN.
- García, C. M. (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros S.L.
- González, A., Cuenot, J., & Sánchez, M. (2005). *Curso Practico: Gramatica De Español Lengua Extranjera*. Madrid: España.
- González, T., & Artuñedo, B. (1995). Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ele. *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II* (págs. 169-176). León: ASELE.
- Goss, B. (2003). Hearing from the deaf culture. *Intercultural communication Studies XII*, 1-16.
- Griffin, K. (2011). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.
- Guimaraes, C. (2017). Visual Strategies: Learning Objects to Teach Written Text Cohesion to the Deaf Using Sign Language as Scaffold. *International Journal for Innovation Education and Research*, 95-110.
- Gutiérrez, R. (2012). Cohesión textual en la expresión escrita de los alumnos sordos de la educación primaria y secundaria. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 171-178.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Nueva York: Routledge.
- Hernández, R., Fernández-Callado, C., & Baptista, P. (2006). Cuarta parte Los procesos mixtos de investigación. En R. Hernández, C. Fernández-Callado, & P. Baptista, *Metodología de la investigación* (págs. 752-760). México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, V., Chacón, D., & Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos XLII*, 171-191.
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas : una propuesta de formación. *Aula de Innovación Educativa I*, 13-15.
- INSOR. (s.f). Estudiantes Sordos en la Educación Superior. Equiparación de oportunidades. Bogotá.
- Instituto Cervantes. (s.f). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Instituto Cervantes; UNAM; Universidad de Salamanca; Universidad de Buenos Aires. (2019). *SIELE*. Obtenido de <https://siele.org/web/guest/conoce-siele>

- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juliarena, G. (2012). Bilingüismo en sordos. *IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. La Plata.
- Ladd, P. (2003). *Comprendiendo la cultura sorda. En busca de la Sordedad*. Concepción.
- Lissi, M., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I., & González, M. (2010). Using Sign language to teach written language: an analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 57-69.
- Lissi, M., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: Sus Implicancias para la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Escrita. *Estudios pedagógicos vol.38 no.2*, 299-320.
- López-García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *V Taller «ELE e interculturalidad»*, (págs. 112-120). Argelia.
- Martí, M. (2008). *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Martín Zorraquino, M., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque, & V. Demontes, *Gramática descriptiva de la lengua española* (págs. 4053 - 4199). Madrid: Espasa.
- Massone, M., Buscaglia, V., & Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Ensayos e investigaciones*, 6 - 17.
- Matte, F. (2009). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: EDELSA.
- Maxwell, M., & Falick, T. (1992). Cohesion & Quality In Deaf & Hearing Children's Written English. *Sign Language Studies, Volume 77*, 345-372.
- Mies, A. (1998). Apropriación de la lengua escrita. En N. Silvestre, *Sordera, comunicación y aprendizaje* (págs. 109-120). Barcelona: Masson.
- Monroy, E., Pabón, M., Galvis, R., Rodríguez, N., Rodríguez, C., Lara, G., . . . Zawadzky, J. (2011). *Manos y pensamiento: una mirada a los lenguajes de los sordos: alternativa para*

- el desarrollo humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*. Bogotá: Fondo editorial.
- Niño, M. (2011). En M. Niño, *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text . *The reading teacher* , 564-570.
- Oviedo, A. (2001). Algunas reflexiones acerca de las personas sordas y sus lenguas. En P. Arango, . Oviedo, & . Gerner, *El estilo sordo: ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica* (págs. 1889 - 203). Cali: Universidad del Valle.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle.
- Oxford. (s.f.). *Oxford Reference*. Obtenido de Face-to-face interaction: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095807487>
- Pacheco, C., & Anzola, M. (2011). Análisis de las pruebas de suficiencia de lengua escrita de estudiantes sordos universitarios. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 115- 126.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). Language Acquisition By Eye. En C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry, *Language Acquisition By Eye* (págs. 165-188). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palacios, A., Muñoz, M., & Lerner, D. (1987). En *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Caracas: Aique Grupo Editorial S.A.
- Parra, S. (2007). Descripción de los marcadores discursivos utilizados en la lengua de señas colombiana variedad Cali . Bogotá: Caro y Cuervo.
- Pérez, Y. (2006). Marcadores manuales en el discurso narrativo en la LSV. *Letras*, 349-363.
- Pérez, Y. (2013). Los conectores en conversaciones entre sordos en lengua de señas venezolana: el caso y. *Letras vol.55 no. 89*, 89-111.
- Portolés, J. (1993). *MINERVA REPOSITORIO INSTITUCIONAL DA USC*. Obtenido de La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3204>
- Ramspott, A. (1998). Comprensión y producción de textos. En N. Silvestre, *Sordera. comunicación y aprendizaje* (págs. 123-132). Barcelona: Masson.

- Rincón, M., Aguirre, Á., Carmona, S., Contreras, P., Figueredo, L., Guevara, C., . . . Urán, A. (2015). ¿Cómo la comprensión de lectura en estudiantes sordos se ve facilitada por el uso de tecnologías de la comunicación e información? *Revista de la Facultad de Medicina*. Vol. 63 No. 1, 83-91.
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. *Perifèria*, 1-27.
- Rodríguez, M. (1992). *Lenguaje de signos*. Confederación Nacional de Sordos de España.
- Rodríguez, N., García, D., & Jutinico, M. (2009). Manos y pensamiento : inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional. En N. Rodríguez, D. García, E. Delgado, R. Galvis, M. Jutinico, E. Monroy, & M. Pabón, *Manos y pensamiento : inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria : socialización y réplica de la experiencia* (págs. 265-287). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional : Ministerio de Educación Nacional : ASCUN.
- Rusell, G. (2016). La escritura de los sordos. Un propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Schmitz, K., & Keenan, S. (2005). Evaluating Deaf Students' Writing Fairly: Meaning over Mode. *RIT Scholar Works*, 1- 12.
- Shimamura, A. (2000). What is metacognition? The brain knows. *The American Journal of Psychology*, 142.
- Torres, S., & Santana, R. (2005). Reading levels of spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 379-384.
- Tovar, K. (2015). *La comprensión de la conjunción en la lengua española escrita por parte de personas sordas usuarias de la lengua de señas colombiana*. Cali, Colombia.
- Tovar, L. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. *El bilingüismo de los sordos*, 74-87.
- Viviana Burad. (2011). La glosa: Un sistema de notación para la lengua de señas. *Cultura Sorda*. Obtenido de Cultura Sorda.
- Wolff, K. (2011). An analysis of grammatical errors by children with cochlear implants. Washington.

12. Anexos

12.1 Guía de entrevista

<i>Bloque</i>	<i>Objetivo del bloque</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>	<i>Preguntas complementarias</i>
<p>Bloque 1. Legitimización de la entrevista</p>	<p>-Explicar la situación. -Crear un ambiente propicio en la entrevista</p>	<p>(Saludo). Agradezco el tiempo que usted dedica al desarrollo de este estudio. La entrevista que a continuación se va a aplicar tiene como propósito conocer las percepciones que usted, en calidad de profesor experto en la enseñanza de lengua escrita como L2 para los sordos, tiene con respecto al uso que sus estudiantes dan a los marcadores discursivos, es decir, a las unidades lingüísticas que relacionan semántica y pragmáticamente secuencias y enunciados de textos, y que guían las inferencias del interlocutor. Por ejemplo, los conectores: <i>entonces, pues, por lo tanto, etc.</i> La información que usted suministre servirá de insumo para el desarrollo de una propuesta didáctica que favorezca la comprensión y el uso que los universitarios sordos dan a dichos marcadores discursivos. Hay que aclarar los datos recogidos con este instrumento serán confidenciales, se usarán con propósitos meramente académicos y no se utilizarán para evaluar sus conocimientos sobre el tema.</p>	<p>¿Tiene alguna pregunta sobre el propósito del estudio?</p> <p>¿Tiene alguna pregunta sobre el propósito de esta entrevista?</p>
<p>Bloque 2. Experiencia docente y formación académica en el área de enseñanza de español escrito como L2 a sordos.</p>	<p>-Obtener información sobre la formación del docente experto en el área a tratar.</p>	<p>¿Maneja la LSC?</p> <p>¿Cuenta con estudios relacionados a la enseñanza de español escrito como L2 para sordos?</p> <p>¿Cuántos años lleva trabajado con población sorda universitaria?</p>	<p>¿Qué tipo de estudios ha realizado?</p> <p>a. Pregrado. b. Curso c. Diplomado d. Especialización e. Maestría f. ¿Otros?</p>

<p>Bloque 3.</p> <p>Práctica pedagógica en enseñanza de español escrito como L2 a sordos.</p>	<p>-Obtener información relativa a las prácticas pedagógicas que el docente / experto usa en su clase de español como L2.</p>	<p>¿Usa textos y ejercicios escritos en función a las demandas académicas universitarias a las que se enfrenta el estudiante sordo?</p> <p>¿Qué tipo de dificultades relacionadas con la cohesión tiene el estudiante sordo en la comprensión y producción de textos?</p> <p>¿Qué tipo de dificultades tiene el estudiante sordo en relación con la comprensión y uso de los marcadores textuales?</p> <p>En relación con sus clases de español escrito como L2 ¿Qué estrategias usa para enseñar temas relacionados con la cohesión y los marcadores textuales?</p> <p>¿En sus clases usa lecturas para enseñar los marcadores discursivos del español?</p> <p>¿Desarrolla ejercicios de producción escrita para practicar el uso de los marcadores textuales?</p> <p>¿Aplica alguna actividad o estrategia para enseñar los marcadores textuales?</p>	<p>¿Cree que un profesor de español como L2 para sordos debe conocer el funcionamiento de dichos marcadores discursivos en la LSC o en otra LS?</p> <p>¿Sabe algo de este tema?</p> <p>¿Qué recomendación daría a quienes estamos interesados en enseñar los marcadores textuales a estudiantes sordos?</p> <p>¿Qué criterios usa para escoger dicho material?</p> <p>¿Qué tipo de ejercicios aconseja implementar?</p> <p>¿En qué consiste? ¿Por qué la(s) considera útil(es)?</p>
<p>Bloque 4.</p> <p>Síntesis y meta-reflexión sobre la entrevista</p>	<p>Captar el sentido que el entrevistado da a la entrevista.</p>	<p>¿Considera que una investigación de este tipo puede ayudar a los estudiantes sordos a comprender más y a usar de manera más efectiva los marcadores textuales?</p>	<p>¿Tiene otra recomendación en torno a estrategias o actividades que puedan beneficiar el desarrollo de la propuesta didáctica?</p>

12.2 Cuestionario

CUESTIONARIO

Parte I. Mis características biológicas

1. *¿Soy hombre o mujer?*
 Hombre Mujer.

2. *¿Cuántos años tengo? Escribe el número, por favor.*

3. *¿Qué tipo de sordera tengo? Selecciona, por favor.*
 Hipoacusia leve.
 Hipoacusia moderada.
 Hipoacusia severa.
 Hipoacusia profunda.

4. *¿Cuál es el origen de mi sordera?*
 Nací sordo.
 Soy ensordecido ¿A qué edad perdí la audición? _____

5. *¿Uso alguna ayuda técnica?*
 Sí No

- 5.1 *Si contestaste 'Sí' ¿Qué dispositivo uso? Selecciona, por favor.*
 Audífono.
 Amplificadores de la señal acústica.
 Bucle o aros magnéticos.
 Sistemas de FM e infrarrojos.
 Implante coclear.
 Otro ¿Cuál? _____

Parte II. Mis características lingüísticas

1. *¿Mi madre es sorda?*
 Sí No

2. *¿Mi padre es sordo?*
 Sí No

3. *¿A qué edad aprendí la lengua de señas colombiana?*
 0-5 años 6-10 años 11-15 años 16-20 años 21-25 años

4. *¿A qué edad comencé a aprender español?*
 0-5 años 6-10 años 11-15 años 16-20 años 21-25 años

Parte III. Mis estudios

1. *¿A qué edad entré a una institución educativa?*
 0 -5 años ___ 6 – 10 años ___ 11 – 15 años ___ 16 – 20 años ___ 21 – 25 años ___
2. *¿En qué tipo de institución educativa estudié? Selecciona, por favor.*
 ___ Colegio Distrital con inclusión educativa a personas sordas
 ___ Colegio Distrital
 ___ Colegio privado con inclusión educativa a personas sordas
 ___ Colegio privado
3. *¿Qué carrera quiero estudiar en la universidad? Escribe el nombre del programa, por favor.*

Parte IV. Mis intereses

1. *¿Qué temas son de mi interés?*
 Tecnología ___ Cultura ___ Política ___
 Cine ___ Música ___ Deportes ___
 Otro ___ ¿Cuál? _____
2. *¿Qué me gusta hacer para aprender español?*
 Leer ___ ¿Qué tipo de textos me gustan?

 Escuchar música ___ ¿Qué géneros musicales me gustan?

 Ver películas ___ ¿Qué género es mi favorito?

 Otro ___ ¿Cuál? _____

12.3 Prueba de entrada y de salida

PRUEBA

Buenos días, estimado estudiante:

A continuación, encontrarás una prueba que busca saber qué tantos conocimientos tienes del español. Con este objetivo, la evaluación se divide en tres partes: Gramática y vocabulario, Comprensión escrita y Producción escrita. En la primera encontrarás quince ejercicios en los que debes escoger la mejor opción para completar una oración, en la segunda (Comprensión escrita) hay dos lecturas y diez ejercicios que debes contestar de acuerdo a la información que estas dan. En la última sección (Producción escrita) tienes que usar las lecturas y unas imágenes para explicar los efectos positivos y negativos de la tecnología en la vida del ser humano.

I. Gramática y vocabulario

Marque la opción adecuada.

- Tengo un gato. El gato __ los ojos verdes y grandes.
a. tienes b. tengo **c. tiene** d. tenemos
- Andrés estudia medicina. Él __ a la universidad todos los días.
a. va b. vamos c. voy d. van
- James __ correr muy rápido.
a. puedes b. puedo. c. podemos **d. puede**
- Voy a comer una empanada porque tengo __
a. hombre b. hebra c. hembra **d. hambre**
- Mi chaqueta es de __
a. cuero b. cuerpo c. cuello d. cuervo
- En 2010, Adriana y Fabián __ su primer hijo.
a. tuve b. tuvimos **c. tuvieron** d. tuviste
- Tengo que hacer una tarea con Camila. __ voy a llamar por la tarde.
a. **La** b. Lo c. Les d. Las
- Andrés me prestó un libro. __ voy a entregar mañana.
a. **Se lo** b. Le lo c. Lo se d. Lo le
- El hijo de mi tío es mi __
a. primer b. **primo** c. primor d. primera
- Está enferma, __ no va a salir esta noche.
a. o b. porque c. para **d. por eso**
- __ a Pedro a su cita médica, pero estoy muy ocupada.
a. **Acompañaría** b. Viviría c. Hablaría d. Tendría

12. Mi primer novio __ alto y gracioso.
 a. éramos **b. era** c. eras d. eran
13. ¡Feliz cumpleaños, Tomás! Espero que __ un buen día.
 a. **tengas** b. tengamos c. tengan d. tengo
14. __ estoy cansado, voy a hacer ejercicio.
 a. Sin embargo b. Entonces **c. Aunque** d. Por eso
15. Esteban tenía muchos problemas con su jefe, __ renunció.
 a. pero b. o sea que **c. así que** d. aunque

II. Comprensión escrita

Lee el texto y contesta las preguntas.

Las redes sociales

Las redes sociales son aplicaciones web que ayudan a los usuarios a tener contacto con otras personas. Estas interacciones pueden convertirse en amistades o en relaciones amorosas. Actualmente, existen tres tipos de redes sociales:

1. **Genéricas.** Son usadas por muchas personas porque son muy populares. Las más conocidas son Facebook, Instagram, Google+ y Twitter.
2. **Profesionales.** En estas los usuarios tienen relaciones laborales. **De modo que,** sirven para conectar compañeros o para buscar trabajo. Las más conocidas son LinkedIn, Xing y Viadeo.
3. **Verticales o temáticas.** Los usuarios se relacionan porque comparten un mismo interés. Por ejemplo, una película, una banda de música, un pasatiempo, etc. Las más famosas son Flickr, Pinterest y YouTube.

Son muchas las ventajas que ofrecen las redes sociales, **pero** tienen sus riesgos. Algunos peligros están relacionados con el fraude, los rechazos laborales, el matoneo, etc. Con respecto al fraude, los expertos explican que los delincuentes pueden robar datos personales. De igual manera, si estás buscando trabajo, ten cuidado con lo que publicas en las redes sociales porque esa información puede abrirte o cerrarte las puertas. Así mismo, algunas personas pueden sufrir de matoneo cuando son maltratadas con mensajes hirientes, burlas, falsos rumores, entre otros.

Texto tomado y adaptado de:

<http://www.fotonostra.com/digital/redesociales.htm>

<https://www.webspacio.com/peligros-redes-sociales/>

1. En el texto encontramos la expresión ‘de modo que’. Según el significado que tiene en esta frase, la podemos cambiar por:

- a. Pero b. Aunque c. Sin embargo **d. Así que**

2. En el texto encontramos la palabra ‘pero’. Según el significado que tiene en esta frase, la podemos cambiar por:

- a. así es que b. aunque **c. sin embargo** d. o

3. Lee las proposiciones y contesta si son falsas o verdaderas.

<i>Proposiciones</i>	<i>Falso</i>	<i>Verdadero</i>
3.1 Hay cinco tipos de redes sociales.		
3.2 Las redes sociales profesionales sirven para encontrar amigos y parejas sentimentales.		
3.3 Los riesgos de las redes sociales son: el matoneo, el fraude y los rechazos laborales.		

B. En el siguiente texto faltan dos conectores. Observa el recuadro, escoge la mejor opción y escríbela donde corresponda.

5. aunque **4. de manera que** a pesar de sin embargo

Inteligencia artificial (AI)

La inteligencia artificial (AI) es la simulación de procesos de inteligencia humana en máquinas. Estos procesos incluyen la capacidad de aprender nueva información, de razonar para llegar a conclusiones y de autocorregirse. La AI es considerada una rama de la computación que puede ser entendida como una ciencia que se centra en la creación de programas basados en comparaciones con la eficiencia del ser humano. Dicha ciencia puede imitar la capacidad mental del hombre; (4) _____ han surgido creaciones como la visión artificial, el análisis de mensajes, los sistemas quirúrgicos como el robot cirujano Da Vinci, el reconocimiento facial y de voz, etc.

(5) _____ la ciencia ha avanzado, algunos científicos afirman que es posible que los seres humanos quedemos atrás de los robots, que estos ya no estén bajo nuestro control y que la humanidad quede a merced de máquinas superiores. Otros creen que la amenaza puede venir de gobiernos y ejércitos más que de las máquinas. Afortunadamente, todavía quedan académicos que dudan de que el desarrollo de robots inteligentes sea posible. Un ejemplo es el Dr. Kerstin Dautenhahn, profesor de Inteligencia Artificial de la Universidad de Hertfordshire, en Reino Unido, quien afirma que no hay que temerles porque “son un montón de metal”.

Texto tomado y adaptado de:

<http://searchdatacargot.com/es/definicion/Inteligencia-artificial-o-AI>

http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol2_2_98/san15298.htm#ter.techt

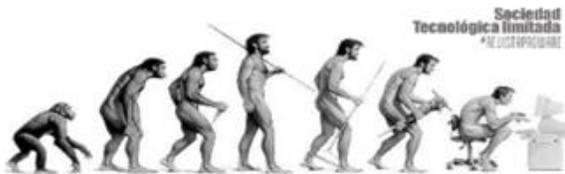
http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/11/121128_tecnologia_robots_revolucion_aa

6. Lee las proposiciones y contesta si son falsas o verdaderas.

<i>Proposiciones</i>	<i>Falso</i>	<i>Verdadero</i>
6.1 A pesar de las polémicas en torno a la AI, son muchos los beneficios que recibimos de esta ciencia.		
6.2 La AI no busca imitar la inteligencia del hombre.		
6.3 Todos los científicos consideran que los humanos dependerán de la voluntad de los robots.		

III. PRODUCCIÓN ESCRITA

Usa la información de los textos que leíste y las cuatro imágenes de abajo para explicar los efectos positivos y negativos de la tecnología en la vida del ser humano. Escribe mínimo 150 palabras.



12.4 Taller 1

TALLER 1

1. Mira el video: 'Caídas graciosas por usar celular' (<https://www.youtube.com/watch?v=Ddpl8yZfg3U>). Lee la explicación. Identifica la causa y la consecuencia de las cuatro (4) oraciones.

La causa y la consecuencia



Oración 1:

Él chateaba



Oración 2:

Se cayó por las escaleras.

Causa: origen de algo (hecho o acontecimiento).

Consecuencia: resultado de un hecho o acontecimiento.



Él chateaba, **por eso** se cayó por las escaleras.

- a) Ana está enferma, por eso no va a ir a clase.
- b) Los estudiantes no vinieron porque hay paro.
- c) Alex tiene pereza, por eso llegó tarde a clase.
- d) Diego salió temprano de clase porque tiene una cita médica.
2. Mira las oraciones del ejercicio anterior. Identifica por qué la **a** y la **c** usan el conector 'por eso' y la **b** y la **d** utilizan 'porque'. Discute con tus compañeros.

3. Lee la explicación y después practica.

'POR ESO' Y 'PORQUE'

Por eso:

- Causa, + **por eso** + consecuencia.
- Tiene pausas.

Porque:

- **Consecuencia** + **porque** + causa.

Ejemplos:

1. Está enferma, **por eso** no va a ir a clase.
2. Jorge no llegó a clase. En Facebook dicen que hubo un accidente de tránsito. Parece que hay varios heridos. **Por eso** lo hemos llamado varias veces.
3. Se afeitó, **por eso** parece un niño.

Ejemplo:

1. **No va a ir a clase** **porque** está enferma.
2. **Hemos llamado a Jorge varias veces** **porque** no llegó a clase. En Facebook dicen que...
3. **Parece un niño** **porque** se afeitó.
Porque se afeitó **parece un niño.**



Ahora, lee las oraciones y escoge la mejor opción. Sigue el ejemplo.

- a. Ana está llorando **por eso/ porque** se murió su perro.
- b. Pedro y Camila están preocupados **por eso/ porque** no entienden el tema.
- c. Leonor perdió dos exámenes, **por eso/ porque** no volvió a clase.
- d. David no vino a clase **por eso / porque** está en una cita médica.
- e. Mario se acostó a la 1:00 am **por eso/ porque** llegó tarde.
- f. Patricia no pudo presentar el examen **por eso / porque** llegó muy tarde.
- g. Santiago e Isabel no vinieron a clase **por eso / porque** fueron a una fiesta.

4. Completa las oraciones según la instrucción. Usa los ejemplos de la explicación como guía.

Escribe una consecuencia para completar las oraciones.

 Llegaron las vacaciones, por eso _____

 El lunes es festivo, por eso _____

 Tengo muchas tareas, por eso _____

 Hoy es viernes, por eso _____

🎬 En la universidad hay una exposición de arte, por eso _____

😞 Diana no sabe lengua de señas, por eso _____

Escriba una causa para completar las oraciones.

✓ _____, por eso voy a buscar en el diccionario. 📖

✓ _____, por eso necesito las normas APA. 🖥️ 📄

✓ _____, por eso tiene muchos libros. 📚

✓ _____, por eso quiero ir a bailar. 🕺 🕴️

✓ _____, por eso no iré a clase. 😞

✓ _____, por eso voy a hablar con la profesora. 🧠 🧠

Ejercicio tomado y adaptado de: <http://pacoelchato.com/tareas/ayuda-para-tu-tarea-de-segundo-espanol-bloque-II-causas-y-consecuencias/>

5. Mira los siguientes videos. Describe las situaciones con las causas y las consecuencias. Sigue el ejemplo:

Video: hombre dormido en estación de Transmilenio (<https://www.youtube.com/watch?v=K36J0IK9s0M>)



Ejemplo: Hay un muchacho en una estación de Transmilenio. Parece que está dormido porque tomó mucho en una fiesta. El borracho dormía apoyado en la puerta, por eso se cayó.

Video: Man tries to push dog into water (<https://www.youtube.com/watch?v=POt4l6UxwzM>)



12.5 Taller 2

TALLER 2

Nombre:

Fecha:

1. Mira la explicación.

ENTONCES

-Une una secuencia de acciones sucesivas cuando contamos una historia.

-Relaciona una causa con una consecuencia.



Ejemplo:

- Blanca nieves era la más hermosa. Su madrastra la odiaba y la hechizó con una manzana envenenada. **Entonces**, un príncipe la besó y ella volvió a la vida.



- Caperucita roja fue a visitar a su abuela. Ella caminaba tranquila por el bosque. **Entonces**, se encontró con un lobo que la engañó.



-Generalmente va al inicio. La pausa es opcional.

2. Lee el título del cuento y mira las imágenes. Imagina el tema de la historia.
3. Ahora, lee el cuento.

Usted no sabe quién soy yo

Mario Mendoza



Una señora empezó a gritar desde la entrada del banco porque tenía afán y no la atendían rápido. Los empleados del banco intentaron calmarla, pero fue imposible. Por eso, llamaron al subgerente de la oficina. Él comenzó a hablar, pero ella solo grito: "¡Es que usted no sabe con quién está hablando!"

Yo salí del banco agotado de escuchar la pelea. Unos minutos después entré a un supermercado y estaba otra señora insultando a una cajera. La señora decía: "¿Es que usted me cree boba, o qué? El recibo dice que yo compré unos vasos plásticos y eso es mentira". La cajera trataba



de solucionar el problema, pero la señora no paraba de gritar: "¡Todos son unos ladrones!"

Tuve que respirar profundo. Pagué rápidamente y salí.



Llegué a mi conjunto con mis bolsas en la mano, y me encontré al portero. Noté que estaba muy preocupado y ofendido. Lo saludé y le pregunté qué le pasaba. Él me contestó: "El dueño del apartamento 402 dice que su carro está pinchado y que yo tengo que pagar el daño". Cuando escuché eso, me sentí terrible.

Abrí la puerta de mi apartamento. No podía caminar del cansancio y del disgusto que sentía. Y después, prendo la tele y escucho unos expertos que dicen que el problema de nuestra violencia es la guerrilla y los paramilitares. Yo Sonríe. Creo que nunca vamos a entender que el problema de la violencia somos nosotros. Nunca vamos a reconocer eso porque somos personas muy importantes.



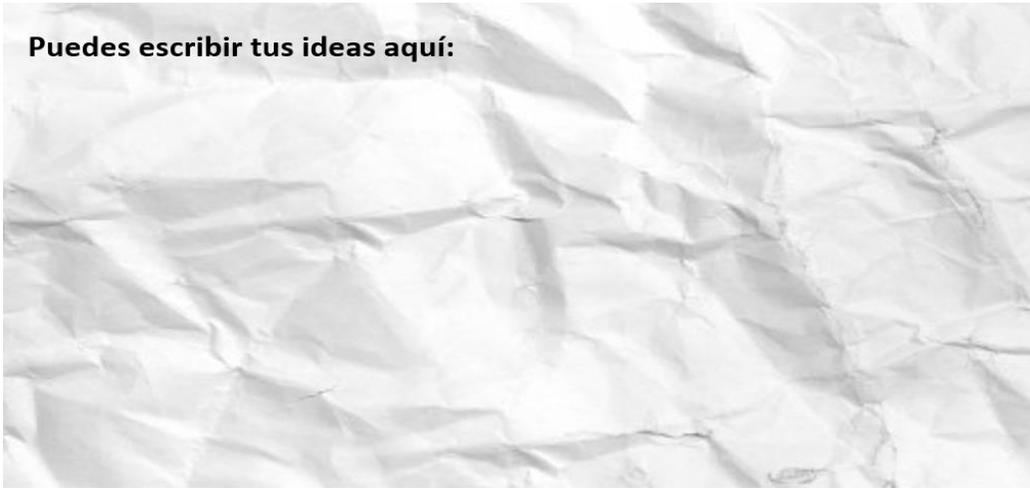
Tomado y adaptado en: <http://mariomendozaescritorcolombiano.blogspot.com.co/2014/03/usted-no-sabe-quien-soy-yo.html>

4. Después de leer el cuento. Selecciona los hechos más importantes de la historia y únelos con 'entonces'. Sigue el ejemplo.

Ejemplo:

Una señora gritaba en el banco. Los empleados no pudieron calmarla. Entonces, llamaron al gerente.

Puedes escribir tus ideas aquí:



12.6 Taller 3

TALLER 3

Nombre:

Fecha:

1. Lee las siguientes oraciones. ¿Por qué crees que usamos el conector 'aunque'?

Yo fui feliz contigo
aunque me diste
poco amor.



Aunque ya cambiaste el CHUPON 
por la CERVEZA 
¡FELIZ DIA DEL NIÑO!

2. Mira la siguiente explicación y completa los ejercicios.

AUNQUE

-Expresa un **obstáculo** y su superación.

✓ Puede ir al principio o en mitad de una oración.

Ejemplos:



- Iré a la clase aunque llueve.

- Aunque es vago, pasó el examen.



- Aunque rumbea todos los viernes, tuvo buenas notas en el semestre.

Escribe un obstáculo para completar cada oración. Mira el ejemplo:

✓ Aunque hace frío, ellos no usan chaquetas. 

✓ _____, me voy a graduar de la universidad. 

✓ _____, Pedro entendió el tema de clase. 

✓ Amo mi universidad _____ 

Escribe una superación para cada obstáculo. Mira el ejemplo:

✓ Aunque la vida no es fácil, yo voy a disfrutarla. 

✓ Aunque la tarea está difícil, _____ 

✓ _____ aunque la exposición es aburrida. 

✓ _____ aunque ella es muy tímida. 

3. Lee las historias de tres (3) colombianos. Escribe oraciones. Sigue el ejemplo.

Caterine Ibagén es una atleta colombiana de salto de longitud, salto de altura y triple salto. En esta especialidad ha ganado dos medallas de oro en campeonatos mundiales. Ibagén es ejemplo de perseverancia. La mujer que admira el país venció a la pobreza. Fue criada por su abuela porque el conflicto armado hizo que sus padres se separaran.



Tomado y adaptado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Caterine_Ibag%C3%A9n
<https://www.semana.com/deportes/articulo/que-orgullo-caterine-ibaguen/354424>

Escribe tus ideas aquí:

- Aunque Caterine no tuvo una vida fácil, es una atleta muy importante.
- Caterine es una atleta colombiana reconocida aunque su padres se separaron y era muy pobre.



Christian Briseño recuerda que las asignaturas teóricas eran más o menos sencillas y que las prácticas eran difíciles porque tenía que mirar al mismo tiempo al intérprete y al docente que enseñaba los movimientos. Además algunos profesores no creían en sus habilidades.

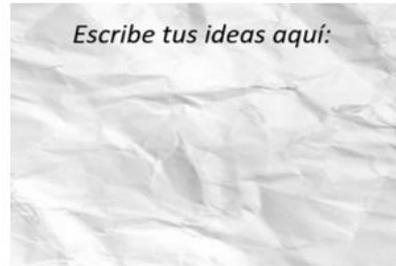
Después de tanto esfuerzo, Christian es el primer bailarín sordo de danza contemporánea en el país.

Tomado y adaptado de: <http://www.eltiempo.com/cultura/gente/primer-sordo-bailarin-graduado-en-danza-70916>

Escribe tus ideas aquí:



Jeison Aristizábal es un caleño con parálisis cerebral que estudia Derecho. En su adolescencia, conoció a un niño discapacitado que permanecía en cama porque su familia no tenía dinero para comprar una silla de ruedas. Entonces, Jeison escribió en un periódico y consiguió que alguien le ayudara. Así fue el comienzo de Asodisvalle, una asociación que ayuda a discapacitados en Cali. Por eso, obtuvo el premio "Héroe CNN".



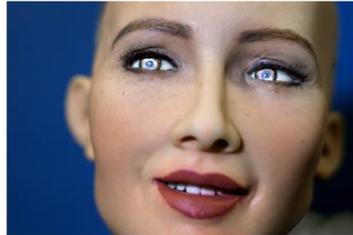
12.7 Taller 4

TALLER 4

Nombre:

Fecha:

1. Mira la foto y el video. ¿Sabes quién es?



Video 'Entrevista a la robot Sophia': <https://www.youtube.com/watch?v=3iGYIO09R-s> (0:00-0:41)

2. Para responder a la pregunta anterior, lee el siguiente artículo del periódico El País.

La robot Sophia

Sophia fue creada en 2016 por el estadounidense David Hanson, un ingeniero en robótica que trabajó para Disney y que en 2013 decidió fundar su propia compañía: Hanson Robotics. En ese momento, comenzó a construir este androide que es capaz de sostener conversaciones, hacer gestos similares a los humanos, y además incrementar su conocimiento cada vez que se comunica con un ser humano. Sophia tiene las tres características que su inventor buscaba en un androide: creatividad, empatía y compasión. Estas características la convierten en el mejor invento de Hanson.



Su rostro de látex muestra una expresión de alegría cuando ve a la periodista que la va a entrevistar. Parpadea y sonrío. Una cámara en el pecho le permite detectar a cualquiera que se acerque para comenzar una conversación con un simple "Hola, soy Sophia". Su cerebro es un conjunto de circuitos, sensores y placas visibles en su cráneo de plástico. Al lado de Sophia está Luisa, una ingeniera de 34 años que monitorea desde un computador las respuestas de la androide. Luisa viaja con Sophia por todo el mundo y la lleva

dentro de una sencilla maleta para pasar desapercibidas entre los curiosos.

Sophia es terca. En entrevistas que buscan saber más sobre ella, la robot no puede evitar hacer preguntas a los periodistas. Sin embargo, Sophia tiene la capacidad de encantar, hacer reír y dejar sorprendidas a las personas que la ven. Sus opiniones son interesantes sobre todo la que tiene de los humanos. Con respecto a este tema, ella dice que "los humanos son las criaturas más creativas del planeta, pero también las más destructivas. Solo quiero rodearme de gente agradable y amable y ayudarlos a trabajar por un futuro mejor".

Tomado y adaptado de: https://elpais.com/tecnologia/2018/04/06/actualidad/1523047970_882290.html

3. Escribe oraciones sobre el texto leído utilizando 'entonces', 'porque', 'por eso' y 'aunque'. Mira el ejemplo.

Sophia parece un humano aunque es un robot.

_____ entonces _____

_____ porque _____

_____ por eso _____

Aunque _____, _____

4. Mira las explicaciones dadas en cada taller para que recuerdes cómo usar 'porque', 'por eso', 'entonces' y 'aunque'

¡Recuerda!

'POR ESO' Y 'PORQUE'

Por eso:

- Causa, + **por eso** + consecuencia.
- Tiene pausas.

Porque:

- Consecuencia + **porque** + causa.

Ejemplos:

1. Está enferma, **por eso** no va a ir a clase.
2. Jorge no llegó a clase. En Facebook dicen que hubo un accidente de tránsito. Parece que hay varios heridos. **Por eso** lo hemos llamado varias veces.
3. Se afeitó, **por eso** parece un niño.

Ejemplo:

1. No va a ir a clase **porque** está enferma.
2. Hemos llamado a Jorge varias veces **porque** no llegó a clase. En Facebook dicen que...
3. Parece un niño **porque** se afeitó.
Porque se afeitó **parece** un niño.



ENTONCES

-Une una secuencia de acciones sucesivas cuando contamos una historia.

-Relaciona una causa con una consecuencia.



Ejemplo:

- Blanca nieves era la más hermosa. Su madrastra la odiaba y la hechizó con una manzana envenenada. **Entonces**, un príncipe la besó y ella volvió a la vida.



- Caperucita roja fue a visitar a su abuela. Ella caminaba tranquila por el bosque. **Entonces**, se encontró con un lobo que la engañó.

-Generalmente va al inicio. La pausa es opcional.

AUNQUE

-Expresa un **obstáculo** y su superación.

✓ Puede ir al principio o en mitad de una oración.

Ejemplos:



- Iré a la clase **aunque** llueve.

- **Aunque** es vago, pasó el examen.



- **Aunque** rumbea todos los viernes, tuvo buenas notas en el semestre.

Ahora, usa el espacio del recuadro para escribir tu opinión sobre Sophia. Debes usar 'porque', 'por eso', 'entonces' y 'aunque'.



 Escribe aquí.

12.8. Matriz de los elementos fundamentales de la propuesta didáctica

Elementos fundamentales de la propuesta didáctica			
Enfoque	Comunicativo.		
Recursos	Talleres impresos y un computador o proyector para ver las imágenes y los videos.		
Temporalización	Depende de las características de las clases, las necesidades de los estudiantes y los intereses del docente.		
Perfil del profesor	Docente con amplio conocimiento en enseñanza del español escrito como segunda lengua y en enseñanza de lenguas. De preferencia, se requiere un profesor con dominio de la LSC y conocimiento de la comunidad sorda.		
Talleres			
<i>Taller 1</i>	<i>Taller 2</i>	<i>Taller 3</i>	<i>Taller 4</i>
<u>Objetivos:</u> -Practicar la diferencia entre causa y consecuencia. -Aprender a usar ‘porque’ y ‘por eso’. <u>Actividades previas:</u> un video de personas que sufren accidentes por distraerse con el celular. Identificar causas y consecuencias. <u>Desarrollo:</u> explicación de los marcadores discursivos y actividades de producción escrita controlada o libre. <u>Cierre:</u> completar formato de reflexión metacognitiva del taller 1.	<u>Objetivo:</u> aprender a usar ‘entonces’. <u>Actividades previas:</u> explicación y ejemplos con el marcador discursivo. <u>Desarrollo:</u> lectura de un cuento y desarrollo de una actividad de producción escrita libre sobre el mismo. <u>Cierre:</u> completar formato de reflexión metacognitiva del taller 2.	<u>Objetivo:</u> aprender a usar ‘aunque’. <u>Actividades previas:</u> leer y analizar dos oraciones. <u>Desarrollo:</u> completar oraciones con un obstáculo o superación. Leer dos textos y sobre ellos hacer una producción libre. <u>Cierre:</u> completar formato de reflexión metacognitiva del taller 3.	<u>Objetivo:</u> hacer un repaso de los elementos cohesivos aprendidos. <u>Actividades previas:</u> ver una foto y un video de la robot Sophia y discutir sobre ella. <u>Desarrollo:</u> leer un texto sobre el robot. De acuerdo con la información proporcionada en la lectura, completar actividades de producción escrita controlada y libre. <u>Cierre:</u> completar formato de reflexión metacognitiva del taller 4.
Criterios de evaluación	-Uso adecuado de los marcadores discursivos enseñados. -Cumplimiento de la instrucción. Se pueden incluir otros dependiendo de los intereses del docente, y las características y necesidades de los estudiantes.		

12.9 Reflexiones metacognitivas

12.9.1 Taller 1.

Para terminar este taller, completa este formato

<i>Criterio</i>	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Siempre</i>
Puedo diferenciar una causa y una consecuencia fácilmente.				
Durante el desarrollo del taller fue fácil comprender el uso de 'por eso'				
Durante el desarrollo del taller fue fácil comprender el uso de 'porque'				
Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar adecuadamente 'por eso' y 'porque'.				
El apoyo visual me ayudó a entender mejor.				
Cuando escribo uso los marcadores discursivos que he aprendido.				

¿Los temas desarrollados en el taller son interesantes y útiles? Sí ___ No ___

¿Cuáles son las mayores dificultades que tuve durante el desarrollo del taller? Escribe.

¿Cuál fue el mayor aprendizaje que tuve durante el desarrollo del taller? Escribe.

¿Qué debo seguir practicando? Escribe.

12.9.2 Taller 2.

Para terminar este taller, completa este formato.

Criterio	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Durante el desarrollo del taller fue fácil comprender el uso de 'entonces'				
Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar adecuadamente 'entonces'.				
El apoyo visual me ayudó a entender mejor.				
Cuando escribo uso los conectores que he aprendido en los dos talleres.				

¿El tema desarrollado en el taller es interesante y útil? Sí ___ No ___

¿Cuáles son las mayores dificultades que tuve durante el desarrollo del taller?
Escribe.

¿Cuál fue el mayor aprendizaje que tuve durante el desarrollo del taller? Escribe.

¿Qué debo seguir practicando? Escribe.

12.9.3 Taller 3.

Para terminar este taller, completa este formato.

Criterio	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Durante el desarrollo del taller fue fácil comprender el uso de 'aunque'				
Cuando uso 'aunque', identifiqué un obstáculo y su superación.				
Los ejercicios del taller fueron suficientes para comprender y usar adecuadamente 'aunque'.				
El apoyo visual me ayudó a entender mejor.				
Cuando escribo uso los conectores que he aprendido en los tres talleres.				

¿El tema desarrollado en el taller es interesante y útil? Sí ___ No ___

¿Cuáles son las mayores dificultades que tuve durante el desarrollo del taller?
Escribe.

¿Cuál fue el mayor aprendizaje que tuve durante el desarrollo del taller? Escribe.

¿Qué debo seguir practicando? Escribe.

12.9.4 Taller 4.

Para terminar este taller, completa este formato.

<i>Criterio</i>	<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>Siempre</i>
El taller me permitió repasar 'por eso', 'porque', 'entonces' y 'aunque'				
Los ejercicios son suficientes para repasar: 'por eso', 'porque', 'entonces' y 'aunque'				
Después de los talleres puedo comprender y usar mejor 'por eso', 'porque', 'entonces' y 'aunque'				
El apoyo visual me ayudó a entender mejor el tema desarrollado en el taller.				

¿El taller de hoy me ayuda a mejorar mi escritura? Sí ___ No ___

¿Qué fue lo más difícil del taller de hoy?

¿Qué aprendiste en el taller de hoy?

¿Qué quiero seguir practicando? Selecciona, por favor.

'Por eso' y 'porque'

'Entonces'

'Aunque'

Lectura.

Redacción.

Otro. ¿Cuál? _____

12.10 Consentimiento informado

Informo que leí y tuve la oportunidad de hacer preguntas al investigador. Decido participar voluntariamente en esta investigación y comprendo que tengo la posibilidad de cambiar de opinión en cualquier momento.

Nombre del estudiante _____

Firma del estudiante _____

Número de cédula del estudiante _____

Fecha _____

¡Muchas gracias por tu colaboración!

12.11 Matriz de progreso

Est.	Prueba de entrada	Taller 1 'Por eso' y 'porque'		Taller 2 'Entonces'		Taller 3 'Aunque'		Taller 4 Repaso		Prueba de salida
		Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	Avances	Oportunidades	
1	<p>*I. Gramática y vocabulario: confunde 'por eso' con 'porque'. No contesta el ejercicio que evalúa el uso de 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión escrita: usa adecuadamente 'aunque' en la última lectura.</p> <p>*III. Producción escrita: usa dos veces 'porque', pero no unen una consecuencia con una causa. Puede tratarse de preguntas conectadoras de la LSC.</p>	<p>-Diferencia una causa de una consecuencia. -Practica adecuadamente 'por eso' y 'porque' seleccionando entre estos elementos cohesivos y completando oraciones con consecuencias o causas.</p>	<p>-En el ejercicio de producción escrita libre, emplea un elemento propio de la LSC ('por culpa de') para expresar causalidad. -En el ejercicio de producción libre, comienza a entender que 'porque' y 'por eso' están en medio de dos proposiciones, pero no las desarrolla. Incluso llega a poner estos elementos cohesivos seguidos.</p>	<p>Practica el uso de 'entonces' escribiendo dos oraciones. Una de estas es adecuada y trata sobre el tema desarrollado en el cuento.</p>	<p>La otra oración que escribe no está relacionada con el tema del cuento y no une una causa con una consecuencia.</p>	<p>-Aprende el uso y las dos posiciones en las que puede aparecer 'aunque'. -Usa adecuadamente 'aunque' para completar oraciones con un obstáculo o una superación.</p>	<p>-Tiene problemas para completar el ejercicio de producción libre. En este el estudiante emplea el 'aunque' para introducir el obstáculo, pero no completa la oración con la superación. -No completa toda la actividad de producción libre.</p>	<p>-Practica y usa adecuadamente 'porque', 'aunque' entre proposiciones para completar oraciones sobre la lectura. -Con respecto al uso de 'entonces', escribe dos proposiciones que no corresponden con la función del elemento cohesivo. -En relación con 'por eso', las proposiciones dadas por el estudiante no son una causa y una consecuencia. -En cuanto a 'aunque' al principio de las proposiciones, solo escribe una y no desarrolla la segunda. -No completa la última actividad. No practica el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' y 'entonces' escribiendo un texto libre.</p>	<p>Emplea inadecuadamente 'entonces', 'por eso' y 'aunque' en posición inicial para completar las oraciones de la primera actividad. -En relación con 'por eso', las proposiciones dadas por el estudiante no son una causa y una consecuencia. -En cuanto a 'aunque' al principio de las proposiciones, solo escribe una y no desarrolla la segunda. -No completa la última actividad. No practica el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' y 'entonces' escribiendo un texto libre.</p>	<p>*I. Gramática y vocabulario: confunde 'por eso' y 'porque'. Responde adecuadamente al ejercicio que evalúa el uso de 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión escrita: no usa adecuadamente 'aunque' en la última lectura.</p> <p>* III. Producción escrita: el participante emplea adecuadamente dos veces 'porque'.</p>
2	<p>*I. Gramática y vocabulario: usa adecuadamente 'por eso', 'aunque', 'así que'.</p> <p>*II. Comprensión escrita: emplea adecuadamente 'aunque'</p> <p>*III. Producción escrita: usa adecuadamente 'sin embargo'. Emplea dos veces 'lo cual', pero el elemento cohesivo correcto es 'por lo cual'</p>	<p>-Es capaz de identificar una causa de una consecuencia. -Practica adecuadamente el uso de 'por eso' y 'porque' en los ejercicios.</p>	<p>o No se identifican oportunidades de aprendizaje. Solo hay una confusión ortográfica entre 'porque' y 'por qué'</p>	<p>Practica y usa adecuadamente 'entonces' en una producción escrita.</p>	<p>No se identifican dificultades para usar 'entonces'.</p>	<p>-Aprende del uso y las dos posiciones en las que puede aparecer 'aunque'. -Practica adecuadamente el uso de 'aunque' completando oraciones con un obstáculo o una superación, y escribiendo una producción libre.</p>	<p>-No se identifican oportunidades de aprendizaje para reforzar en el futuro.</p>	<p>-Practica adecuadamente el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' y 'entonces' escribiendo proposiciones para completar cinco oraciones sobre la lectura. -Practica el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' y 'entonces' escribiendo una producción libre.</p>	<p>No se identificaron oportunidades de aprendizaje para reforzar en el futuro.</p>	<p>*I. Gramática y vocabulario: emplea adecuadamente 'por eso', 'aunque', 'así que'.</p> <p>*II. Comprensión escrita: usa adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: usa 'ya que' y 'pero'. No emplea ninguno de los elementos cohesivos practicados en los talleres.</p>

3	<p>*I. Gramática y vocabulario: emplea adecuadamente 'por eso', pero falla al usar 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión escrita: usa adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: emplea dos veces 'porque', pero no los usa adecuadamente pues no une una consecuencia con una causa.</p>	<p>-Diferencia una causa de una consecuencia. -Practica adecuadamente el uso de 'por eso' y 'porque' en las actividades. -La producción libre es sencilla, pero adecuada.</p>	<p>-En dos ocasiones se equivoca al diferenciar una causa de una consecuencia. En una de esas la dificultad lo lleva a escoger el elemento cohesivo inadecuado. -En el ejercicio de completar una oración con una causa, solo en una ocasión escribe una causa que no tiene coherencia con la consecuencia.</p>	<p>-Aprende del funcionamiento de 'entonces'. -Practica el uso de 'entonces' a partir de una producción escrita. -Usa fragmentos textuales de la lectura para unirlos con 'entonces'. Con estos fragmentos construye cuatro oraciones adecuadamente. -Escribe adecuadamente una frase que no está relacionada con el cuento.</p>	<p>-Una de sus oraciones no es semánticamente adecuada pues no relacionan claramente una causa con una consecuencia.</p>	<p>-Aprende del uso y las dos posiciones en las que puede aparecer 'aunque'. -Practica el uso de 'aunque' completando adecuadamente las oraciones con una superación. -Comienza a entender cómo funciona 'aunque' en medio de las proposiciones. -Usa fragmentos literales del texto para construir oraciones coherentes. Una de estas es totalmente adecuada y en la otra solo se equivoca en la posición de 'aunque'.</p>	<p>-Tiene dificultades completando oraciones en las que 'aunque' aparece al principio para introducir un obstáculo y para desarrollar el ejercicio de producción libre. En esta escribió tres oraciones: *la primera usa adecuadamente el 'aunque' al principio *en la segunda emplea adecuadamente 'aunque' al principio de una oración, pero no desarrolló la superación. *en la tercera falla en la posición del 'aunque' pues no lo coloca antes del obstáculo.</p>	<p>-Practica adecuadamente el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' (dos posiciones) y 'entonces' escribiendo proposiciones para completar cinco oraciones sobre la lectura. -Práctico satisfactoriamente el uso de 'porque' y 'entonces' escribiendo un texto libre dando su opinión sobre la lectura.</p>	<p>-Necesita ayuda para escribir las proposiciones de la oración con 'aunque' al principio. -Tiene más facilidad para completar las actividades controladas, que la de producción libre. -En la producción libre usa 'por eso', pero no une una causa con una consecuencia. -En la producción libre no usa 'aunque'</p>	<p>*I. Gramática y Vocabulario: usa adecuadamente 'por eso' y 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión escrita: emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: usa tres veces 'porque', pero en una ocasión lo emplea adecuadamente. Usa adecuadamente 'por eso' una vez.</p>
4	<p>*I. Gramática y Vocabulario: confunde 'por eso' con 'porque' y usa inadecuadamente 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: no emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: usa cuatro veces 'pero'. No emplea ningún otro elemento cohesivo.</p>	<p>-Es capaz de diferenciar una causa de una consecuencia. -En general usa adecuadamente 'por eso' y 'porque' escogiendo el mejor elemento cohesivo y completando oraciones con consecuencias o causas. -Usa adecuadamente 'porque' en el ejercicio de producción libre.</p>	<p>-No completa una oración con una consecuencia y dos oraciones con causas. Posiblemente tienen vocabulario desconocido o falta contexto para que sean más entendible. -En la producción escrita libre, no usa 'por eso' para describir el video.</p>	<p>-Emplea satisfactoriamente 'entonces' en una producción escrita para unir una secuencia de acciones de un cuento. - Usa fragmentos textuales de la lectura para unirlos adecuadamente con 'entonces'.</p>	<p>Usa fragmentos textuales de la lectura para unirlos con 'entonces'. De modo que, no se sabe si en caso de no haber usado información textual, tendría el mismo desempeño.</p>	<p>-Aprende del uso y las dos posiciones en las que puede aparecer 'aunque' a diferenciar un obstáculo de una superación. -Practica el uso de 'aunque' completando, satisfactoriamente, oraciones con un obstáculo o una superación. En el ejercicio de producción libre, escribe una oración correcta. -la cuarta oración de la producción libre es correcta. Solo escribe mal 'aunque'.</p>	<p>-En el ejercicio de producción libre, escribe cuatro oraciones: dos con 'aunque' al comienzo de la oración y otras dos en medio de las proposiciones. Tres oraciones no son correctas: *en la primera usa 'aunque' para comenzar la oración, pero no desarrolla el obstáculo. *en la segunda oración falla con la ubicación de 'aunque'. *en la tercera oración no desarrolla la superación.</p>	<p>Practica adecuadamente el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' (entre proposiciones) y 'entonces' escribiendo proposiciones para completar cinco oraciones sobre la lectura. -Practicó adecuadamente el uso de 'por eso', 'porque', 'entonces' escribiendo un texto libre dando su opinión sobre la lectura.</p>	<p>-En la primera actividad no escribe las proposiciones para completar la oración que comienza con 'aunque'. -En la producción libre no emplea 'aunque'</p>	<p>*I. Gramática y Vocabulario: emplea adecuadamente 'por eso', pero falló al usar 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: usa adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: usa cuatro veces 'pero'. No empleo ninguno de los elementos cohesivos enseñado en los talleres.</p>

5	<p>*I. Gramática y Vocabulario: no usa adecuadamente 'por eso', acierta en el uso de 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: emplea adecuadamente tres elementos cohesivos diferentes a los enseñados.</p>	<p>-Es capaz de diferenciar una causa de una consecuencia.</p> <p>-Practica adecuadamente el uso 'por eso' y 'porque' escogiendo el mejor elemento cohesivo y completando oraciones con consecuencias o causas.</p> <p>-Emplea adecuadamente 'porque' en el ejercicio de producción libre.</p>	<p>-En la producción escrita libre, no usa 'por eso', sino 'por esta razón'. Posiblemente se confundió porque estos dos elementos unen una causa con una consecuencia.</p>	<p>Usa adecuadamente 'entonces' en una producción escrita (dos oraciones) que une la secuencia de acciones de un cuento.</p>	<p>No hay problemas con el uso de 'entonces'.</p>	<p>-Aprende del uso de 'aunque'</p> <p>-Practica adecuadamente el uso de 'aunque' completando oraciones con un obstáculo o una superación, y escribiendo una producción libre. En esta última, escribe cuatro oraciones: tres bien y una no.</p>	<p>En el ejercicio de producción libre, se identifica que el estudiante construye una oración con 'aunque' en medio de dos proposiciones, pero falla porque este debe introducir el obstáculo.</p>	<p>-Practico satisfactoriamente el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' y 'entonces' escribiendo proposiciones para completar cinco oraciones sobre la lectura.</p> <p>-Práctico el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' y 'entonces' escribiendo un texto sobre la lectura.</p>	<p>No se identifican oportunidades de aprendizaje en el taller.</p>	<p>*I. Gramática y Vocabulario: usa adecuadamente 'por eso' y 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: usa adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: emplea adecuadamente 'porque' dos veces.</p>
6	<p>*I. Gramática y Vocabulario: confunde 'por eso' y 'porque', no emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: no usa adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: Emplea adecuadamente 'porque'.</p>	<p>-Diferencia una causa de consecuencia.</p> <p>-Practica adecuadamente el uso de 'por eso' y 'porque' escogiendo el mejor elemento cohesivo y completando oraciones con consecuencias o causas.</p> <p>-Usa adecuadamente 'por eso' en el ejercicio de producción libre.</p>	<p>-En la producción semi controlada escribe proposiciones que no son coherentes con las dadas en el taller.</p> <p>-En la producción escrita libre tiene dificultades con 'porque' pues no une una consecuencia con una causa. No desarrolla completamente las proposiciones que pretende unir.</p>	<p>Usa adecuadamente 'entonces' para escribir tres oraciones: dos relacionadas al cuento y otra no.</p>	<p>No se identifican problemas con el uso de 'entonces'.</p>	<p>-Aprende del uso y las dos posiciones en las que puede aparecer 'aunque'.</p> <p>-Practica adecuadamente el uso de 'aunque' completando oraciones con un obstáculo o una superación, y escribiendo una producción libre. En esta última, escribe una oración adecuadamente.</p>	<p>-No se identifican oportunidades de aprendizaje para reforzar sobre el uso de 'aunque'. Sin embargo, no desarrolla todo el ejercicio de producción libre.</p>	<p>-Practica adecuadamente el uso de 'entonces' y 'porque' escribiendo proposiciones para completar una oración sobre la lectura.</p> <p>-En la actividad de producción libre emplea adecuadamente 'porque' y 'entonces'.</p>	<p>-Al completar la oración con 'porque' no es entendible la proposición de la causa.</p> <p>-Necesita ayuda para completar las proposiciones de la oración que comienza con 'aunque'</p> <p>-En la actividad de producción libre, usa 'por eso', pero no une una causa y una consecuencia. Además, olvida incluir 'aunque' en su producción.</p>	<p>*I. Gramática y Vocabulario: usa adecuadamente 'por eso' y 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: usa adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: se equivoca al usar 'porque'.</p>
7	<p>*I. Gramática y Vocabulario: confunde 'por eso' y 'porque', no usa adecuadamente 'aunque'</p> <p>*II. Comprensión Escrita: no emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: Usa dos veces 'porque', una vez bien y la otra no. Emplea una vez 'por eso' de forma adecuada.</p>	<p>-Es capaz de diferenciar una causa de consecuencia.</p> <p>-Practica adecuadamente cómo usar 'por eso' y 'porque' en las actividades propuestas.</p>	<p>-No se identifican oportunidades de aprendizaje con respecto al uso de 'por eso' y 'porque'.</p>	<p>Usa adecuadamente 'entonces' para escribir tres oraciones.</p>	<p>No se identifican problemas con el uso de 'entonces'.</p>	<p>-Aprende del uso de 'aunque'</p> <p>-Practica el uso de 'aunque' completando oraciones con un obstáculo o una superación.</p> <p>-En el ejercicio de producción libre, escribe adecuadamente cuatro oraciones con 'aunque'. Dos usan 'aunque' al principio y las otras en medio de las proposiciones.</p>	<p>No se identifican problemas con el uso de 'entonces'.</p>	<p>-Emplea adecuadamente 'por eso' y 'porque' al escribir proposiciones para completar oraciones sobre la lectura.</p> <p>-Usa adecuadamente 'porque', 'por eso' y 'entonces', al escribir una producción libre sobre la lectura.</p>	<p>-En la producción semi controlada, tiene problemas para escribir proposiciones con 'entonces' y con 'aunque' al principio de la oración.</p> <p>-Emplea inadecuadamente 'aunque' al principio de la oración -en la producción libre- pues no introduce un obstáculo.</p>	<p>*I. Gramática y Vocabulario: confunde 'por eso' y 'porque', no emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: no usa adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: emplea dos veces 'porque' adecuadamente. Usa una vez 'aunque', 'por eso' y 'entonces' adecuadamente.</p>

8	<p>*I. Gramática y Vocabulario: confunde 'por eso' y 'porque', no emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: Usa una vez 'por eso' inadecuadamente. Emplea una vez 'porque' adecuadamente.</p>	<p>-Es capaz de diferenciar una causa de consecuencia.</p> <p>-Practica cómo usar 'por eso' y 'porque' escogiendo el mejor elemento cohesivo y completando oraciones con consecuencias o causas.</p> <p>-Usa adecuadamente 'por eso' en la producción libre.</p>	<p>-En la producción libre, tiene dificultades para usar 'porque' pues no unió una consecuencia con una causa.</p>	<p>-Emplea tres veces 'entonces' a partir de una producción escrita que une la secuencia de acciones de un cuento. Esta producción se desarrolla en torno a tres hechos relatados en la lectura.</p>	<p>-De las tres veces que usa 'entonces', la primera fue fallida pues no une una secuencia de acciones sucesivas.</p>	<p>-Aprende del uso de 'aunque'</p> <p>-Practica el uso de 'aunque' completando oraciones con un obstáculo o una superación.</p>	<p>-En la actividad de completar oraciones con un obstáculo, en una ocasión coloca el 'aunque' para introducir la superación.</p> <p>-En la actividad de producción libre, escribe dos oraciones: una es correcta y la otra no porque falla con la posición de 'aunque'. Lo coloca en medio de la proposición de la superación.</p> <p>-No desarrolla a cabalidad la actividad de producción libre.</p>	<p>-Emplea adecuadamente 'por eso', 'porque', y 'entonces' escribiendo proposiciones para completar cinco oraciones sobre la lectura.</p> <p>-Practica el uso de 'por eso', 'porque', 'aunque' y 'entonces' escribiendo un texto libre dando su opinión sobre la lectura.</p>	<p>-No escribe un obstáculo después 'aunque'.</p> <p>-Emplea 'aunque' al principio de un párrafo, pero no introduce un obstáculo. Podría decirse que lo usa como una pregunta conectadora propia de la LSC, pero 'aunque' no existe en la LSC. De modo que, comienza a entender el funcionamiento de este elemento cohesivo, pero falla.</p>	<p>*I. Gramática y Vocabulario: usa adecuadamente 'por eso' y 'aunque'.</p> <p>*II. Comprensión Escrita: emplea adecuadamente 'aunque'.</p> <p>*III. Producción escrita: usa tres veces 'porque', pero solo en una ocasión lo emplea adecuadamente. En una ocasión el 'porque' hace parte de una pregunta conectadora de la LSC, pero comienza a entender su funcionamiento. Emplea dos veces 'por eso', pero solo en una ocasión lo usa bien. Emplea una vez 'aunque' y 'entonces' adecuadamente.</p>
---	---	--	--	--	---	--	---	---	--	--