



**ANÁLISIS DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS EN UN CORPUS ESCRITO DE
APRENDIENTES SORDOS.**

**Trabajo de grado para obtener el título de magíster en Enseñanza de español como
lengua extranjera y segunda lengua.**

Presentado por

Luz Dary León Wintaco

Directora:

Diana Hincapié (Mgtr)

Bogotá, 2019

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

Bogotá, D.C., Fecha 4 de marzo de 2019

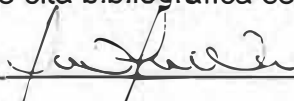
Señores
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI
Cuidad

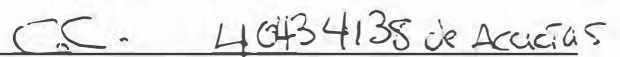
Estimados Señores:

Yo (nosotros) LUZ DARY LEÓN WINTACO, identificado(s) con C.C. No. 40434138, autor(es) del trabajo de grado titulado ANÁLISIS DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS EN UN CORPUS DE APRENDIENTES SORDOS presentado en el año de 2019 como requisito para optar el título de MAGISTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA; autorizo (amos) 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


Firma y documento de identidad

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
León Wintaco	Luz Dary

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Hincapié Moreno	Diana Alejandra

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

TÍTULO DEL TRABAJO: Análisis de errores morfosintácticos en un corpus de aprendientes sordos.

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: 2019

NÚMERO DE PÁGINAS: 192

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones Mapas Retratos Tablas, gráficos y diagramas 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. ¿Cuál? _____

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):

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
Corpus de aprendientes	Learner Corpora
Aprendientes sordos	Deaf learners
Aprendizaje de la lengua escrita,	Written language learning
Errores morfosintácticos	morpho-syntactic errors
Español como segunda lengua	Spanish as a Foreign Language

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

En esta investigación se presenta un estudio cuyo objetivo fue el análisis de errores morfosintácticos en un corpus de aprendientes sordos. El grupo de los 29 informantes del corpus fue de carácter heterogéneo puesto que la mayoría de los participantes son usuarios de la LSC y la minoría tiene el español como L1. El corpus se compuso de 96 textos de tipo descriptivo, narrativo y argumentativo e hizo parte del Corpus de aprendientes de español como LE y L2(CAELE/2) del Instituto Caro y Cuervo. Las muestras se recolectaron a partir de una prueba en línea que recababa la expresión escrita en torno a un perfil biográfico, una historieta, un corto animado y, la portada de una revista.

La metodología se fundamentó en el análisis de errores y en la lingüística de corpus y contempló la creación de una taxonomía de análisis morfosintácticos y una subtaxonomía de errores en el paradigma verbal como sistemas de anotación. Los resultados del procesamiento del corpus revelaron que los errores se inscribieron en los niveles: ‘palabra’ y ‘palabra oración’, razón por la cual, los hallazgos develaron aspectos léxicos, semánticos y morfológicos. Asimismo, los hallazgos de esta investigación presentaron unas implicaciones de tipo teórico y metodológico, en consecuencia, los errores analizados evidenciaron algunas características de la interlengua de los aprendientes sordos y, en línea con esto, demostraron que hay aprendizaje del español como L2.

En general, los resultados sugieren el tratamiento didáctico pertinente de acuerdo con las necesidades lingüísticas reveladas en este estudio.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

In this research, we present a study which main objective was to analyze morphosyntactic errors in a Deaf learner corpus. The 29 informants’ group for this corpus was heterogeneous since most of the participants use Colombian Sign Language (LSC in Spanish) as a first language (L1) and a minority uses Spanish as a first language (L1). The corpus is made up of 96 written descriptive, narrative and argumentative texts and was part of the Corpus de aprendientes de español como LE y L2(CAELE/2) from Instituto Caro y Cuervo. The samples were collected by means of an online test that elicited writings regarding a profile, a comic, a short animated movie and, a magazine’s portrait.

The methodology was based on Error Analysis and Corpus Linguistics. It included the design of a morphosyntactic analysis taxonomy along with a verb errors sub-taxonomy as error tagging systems. The corpus processing results revealed that errors circumscribe in the level tags: 'word' and 'word in a sentence', thus, findings unveiled lexical, semantic and morphologic aspects. Likewise, research findings presented theoretical and methodological implications; therefore, the analyzed errors demonstrate some features of the Deaf learner interlanguage. In line with this, they proved aspects of Spanish as a second language learning. In general terms, results suggest a suitable didactic treatment according to the language needs revealed in this study.

Tabla de contenido

1. Introducción	11
2. Planteamiento del problema y preguntas de investigación	14
3. Objetivos	17
3.1 Objetivo general	17
3.2 Objetivos específicos	17
4. Estado del arte	18
4.1 Antecedentes en los estudios de análisis de errores	18
4.1.1 Tendencias en lenguas orales: español como LE	18
4.1.2 Tendencias en lenguas visogestuales como L1: español como L2	20
4.2 Antecedentes en el análisis de errores morfosintácticos de aprendientes oyentes y sordos	22
4.2.1 Tendencias en las tipologías de AE en el nivel morfosintáctico en los estudios con oyentes	23
4.2.2 Tendencias en las tipologías de AE en el nivel morfosintáctico en los estudios con personas sordas	30
5. Justificación	36
6. Marco teórico	39
6.1 El bilingüismo en las personas sordas: español y LSC	39
6.1.1 El bilingüismo en las personas sordas en Colombia	39
6.1.2 Cuestiones sociolingüísticas y de adquisición de lenguas	41
6.1.3 La educación bilingüe bicultural (EBB)	42
6.2 La primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2)	43
6.2.1 La lengua de señas como L1	44
6.2.2 La lengua escrita como L2	47
6.3 La interlengua	49
6.4 El error y su clasificación	50
6.4.1 Las taxonomías para el análisis de errores	52
6.5 La lingüística de corpus	60
6.5.1 La relación entre teoría y metodología	60
6.5.2 Definición de corpus.	62
6.5.3 Características de un corpus.	63
6.5.4 Los corpus de aprendientes.	64
6.6 El nivel morfosintáctico de la lengua española	65
6.6.1 Morfología.	67
6.6.2 El análisis morfosintáctico	67
6.6.3 Las clases de palabras o categorías gramaticales.	68
6.6.4 El paradigma pronominal	70
6.6.5 El paradigma verbal	71
6.6.6 Clasificación de los verbos	72
7. Marco metodológico	75
7.1 Paradigma y diseño metodológico	75
7.2 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos	78
7.2.1 Instrumento de obtención de metadatos	78
7.2.2 Instrumento de recolección de datos	79
7.2.3 Instrumento de análisis de datos	81

7.3 Fases de la investigación.	82
7.3.1 Fase 1: Diseño del instrumento de recolección de muestras y de obtención de metadatos	82
7.3.2 Fase 2: Pilotaje de la prueba y recolección de datos	82
7.3.3 Fase 3: Sistematización de los datos	83
7.3.4 Fase 4: Análisis de metadatos	84
7.3.5 Fase 5: Análisis de datos	84
7.3.6 Fase 6: discusión de resultados y conclusiones	85
7.4 Consideraciones éticas	86
8. Análisis del corpus	87
8.1 Metadatos: descripción de la población y muestra	87
8.2 Análisis de las muestras escritas	90
8.2.1 Identificación de errores: análisis manual cualitativo	90
8.2.2 Clasificación de los errores: análisis cuantitativo y cualitativo.	91
9. Resultados y discusión	96
9.1 Errores morfosintácticos	98
9.1.1 Errores en el nivel ‘palabra en oración’.	99
9.1.2 Errores en el nivel ‘palabra’	118
9.2 Errores en el paradigma verbal	124
9.2.1 Errores en el nivel ‘verbo en oración’.	125
9.2.2 Errores en el nivel ‘verbo como palabra’	136
10. Conclusiones	147
10.1 Implicaciones e investigaciones vía futuro	152
10.2 Limitaciones de la investigación	156
11. Referencias	157
12. Anexos	168
12.1 Instrumento de obtención de metadatos del informante en el proyecto institucional CAELE/2	168
12.2 Carta de consentimiento informado	168
12.3 Formulario de google como instrumento del levantamiento del corpus de aprendientes sordos	170
12.4 Ejemplo de ficha de metadatos	173
12.5 Ejemplo de documento codificado con el software MaxQDA	175
12.6 Ejemplo de tabla subcodificada según ‘verbo omitido’ en la categoría de ‘léxico en verbo’	175
12.7 Total de errores según taxonomía y subtaxonomía	177
12.8 Muestras escritas del subcorpus de aprendientes sordos	177

Índice de tablas

Tabla 1. Siglas y abreviaturas en la Lingüística aplicada a la enseñanza de español como LE y L2	7
Tabla 2. Tipología de AE gramaticales en Fernández (1990).....	25
Tabla 3. Resultados por grupos según el tipo de error Krstić y Pištignjat (2013)	25
Tabla 4. Errores gramaticales y Errores verbales en Saito (2005)	26
Tabla 5. Modelo contrastivo de los verbos en portugués y en español.....	28
Tabla 6. Criterios de formación y uso de los verbos según Leontaridi et al. (2007)	28
Tabla 7. Tipos de errores verbales en Jelic y Guc. (2014).....	29
Tabla 8. Descripción del criterio ‘gramática’	31
Tabla 9. Desempeño de la escritura desde la cohesión	32
Tabla 10. Palabras usadas en las oraciones escritas por estudiantes sordos en Zambrano (2008)	33
Tabla 11. Total tipo de sujetos y total de núcleos verbales en cláusulas.	34
Tabla 12. Las propiedades particulares de los articuladores de LS y LO.	45
Tabla 13. Propiedades compartidas entre las LS y las lenguas orales.	45
Tabla 14. Tipología de errores propuesta por Vásquez en Alba-Quñones (2009).....	53
Tabla 15. Tipología de errores propuesta por Santos Gargallo (1993)	54
Tabla 16. Tipología de errores propuesta por Durao (2007).....	55
Tabla 17. Errores gramaticales estudiados por Fernández (1991)	56
Tabla 18. Tipología de errores de Alexopoulou (2005).....	57
Tabla 19. Traducción de la tipología de anotación de errores propuesta por Granger (2003). 57	
Tabla 20. Taxonomía de anotación de errores propuesta por Ferreira et al., (2014)	59
Tabla 21. Ejemplos de morfología léxica y morfología flexiva.....	67
Tabla 22. Los criterios de clasificación de las palabras	68
Tabla 23. Ejemplos funciones sintácticas que ejercen las clases de palabras	69
Tabla 24. El paradigma flexivo	70
Tabla 25. Los pronombres en Gutiérrez-Araus (2015)	71
Tabla 26. Los pronombres personales.....	71
Tabla 27. Verbos pronominales inherentes y alternantes.....	73
Tabla 28. Categorías en el uso del verbo según Gutiérrez-Araus (2015)	74
Tabla 29. Taxonomía de anotación de errores propuesta por Ferreira et al. (2014)	81
Tabla 30. Formación del código del subcorpus de aprendientes sordos según el CAELE/2. ..	83
Tabla 31. Descripción de la muestra por medio de metadatos.....	88
Tabla 32. Caracterización lingüística de la muestra mediante los metadatos	89
Tabla 33. Criterio lingüístico en la taxonomía de Ferreira et al. (2014).....	90
Tabla 34. Ejemplos de memos en torno al análisis manual de errores en el uso del verbo. ...	91
Tabla 35. Taxonomía de análisis de errores morfosintácticos	92
Tabla 36. Subtaxonomía de análisis de errores en el paradigma verbal	94
Tabla 37. Comparación con otros corpus de aprendientes.....	97
Tabla 38. Ejemplos de errores de orden sintáctico	100
Tabla 39. Ejemplos de errores de concordancia de número.....	101
Tabla 40. Ejemplos de errores de concordancia de género.....	102
Tabla 41. Ejemplos de errores de omisión de la preposición.....	105

Tabla 42. Ejemplos de errores en el uso de los artículos	108
Tabla 43. Ejemplos de errores de adición de pronombre con verbos no pronominales.....	112
Tabla 44. Ejemplos de errores de falsa selección de la conjunción	113
Tabla 45. Ejemplos de errores de omisión de conjunción.....	114
Tabla 46. Ejemplos de errores de falsa selección de categoría gramatical	116
Tabla 47. Ejemplos de adición adverbial	117
Tabla 48. Ejemplos de falsa selección de léxico.....	119
Tabla 49. Ejemplos de errores de adición léxica.....	121
Tabla 50. Ejemplos de falsa selección morfológica.....	122
Tabla 51. Ejemplos omisión de la flexión verbal.....	126
Tabla 52. Ejemplos de errores de falsa selección de flexión verbal	128
Tabla 53. Ejemplos de errores de adición de flexión verbal	129
Tabla 54. Ejemplos de errores de flexión verbal: temporalidad	133
Tabla 55. Ejemplos de errores de flexión verbal: modo	134
Tabla 56. Ejemplos de errores de omisión de 'ser' y 'tener'.....	138
Tabla 57. Ejemplos de errores de omisión del verbo 'estar'	138
Tabla 58. Ejemplos de errores de falsa selección del verbo.....	140
Tabla 59. Ejemplos de errores de adición verbal	141
Tabla 60 Ejemplos de errores de morfología del verbo	142
Tabla 61. Total de errores de ‘palabra en oración’ – verbos incluidos -.....	145
Tabla 62. Total de errores en 'palabra' - verbos incluidos-.....	145

Índice de figuras

Figura 1. Razones para la justificación del proyecto	38
Figura2. Los errores como parte de la Interlengua	52
Figura 3. Esquematación del diseño incrustado	78
Figura 4. Fases de la investigación	85
Figura 5. Frecuencia de errores por niveles en el subcorpus de aprendientes sordos	96
Figura6. Distribución porcentual de errores según taxonomías	98
Figura7. Distribución porcentual de los errores morfosintácticos por niveles	99
Figura8. Distribución porcentual de los errores en categorías gramaticales y aspectos sintácticos	99
Figura9. Distribución porcentual de los errores en los aspectos sintácticos.	100
Figura10. Distribución porcentual de los errores de concordancia de género.	101
Figura 11. Distribución porcentual de errores en categorías gramaticales	103
Figura12. Distribución porcentual de los errores en el uso de la preposición	104
Figura13. Distribución porcentual de las preposiciones omitidas	104
Figura14. Figura 14. Distribución porcentual de la falsa selección de preposiciones	106
Figura15. Distribución porcentual de las preposiciones adicionadas	106
Figura16. Distribución porcentual de errores en el uso del artículo	109
Figura17. Distribución porcentual de errores en el uso de los pronombres	110
Figura18. Distribución porcentual de los errores de omisión del pronombre	111
Figura19. Distribución porcentual de errores de omisión de conjunción	115
Figura20. Distribución porcentual de los errores en falsa selección de categoría gramatical	116
Figura21. Distribución porcentual de errores en el nivel palabra	118
Figura22. Distribución porcentual de errores de léxico en palabra	119
Figura23. Distribución porcentual de errores de morfología en palabra	122
Figura24. Distribución porcentual de errores en el paradigma verbal	125
Figura25. Distribución porcentual de errores en el nivel 'verbo en oración'	125
Figura26. Distribución porcentual de errores de flexión verbal	126
Figura27. Distribución porcentual de errores de falsa selección de persona en el verbo	131
Figura28. Distribución porcentual de errores de verbo como palabra	136
Figura29. Distribución porcentual de errores de léxico en el verbo	137
Figura30. Distribución porcentual de errores de omisión del verbo	137

Nota preliminar

Con el fin de facilitar la lectura de las abreviaturas y siglas usadas en el campo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, presentamos estas siglas y abreviaturas. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Siglas y abreviaturas en la Lingüística aplicada a la enseñanza de español como LE y L2

AC: Análisis contrastivo
AE: Análisis de errores
ASL: Adquisición de lengua segunda
CA: Corpus de aprendientes
CAELE/2: Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda lengua
EIB: Educación intercultural bilingüe
EBB: Educación bilingüe bicultural
ICC: Instituto Caro y Cuervo
IL: Interlengua
L1: Primera lengua. También llamada LN (lengua nativa)
LSC: Lengua de señas colombiana
LE: Lengua extranjera
L2: Segunda lengua
LM: Lengua meta (LE o L2)
LC: Lingüística de corpus
LS: lengua de señas
LSA: lengua de señas argentina
LSC: lengua de señas colombiana
LSV: lengua de señas venezolana
LSCh: lengua de señas chilena
LSM: lengua de señas mexicana
LSAm: Lengua de señas americana (American Sign Language)

Agradecimientos

A mi familia que me ha motivado y fortalecido emocionalmente para emprender y perseverar en este proyecto de vida: Berthilda, Diego y Gabriel. Gracias por su paciencia y su amor.

A mi tutora y mentora en el trabajo a partir de corpus de aprendientes: Diana Hincapié. Gracias por animarme y guiarme.

A las profesoras Viviana Nieto y Sandra Díaz por todo lo que aprendí en relación con la gramática, la lexicología y la investigación aplicadas a ELE.

A las personas sordas que aceptaron participar como informantes en el corpus de aprendientes sordos y, a los profesionales del INSOR que me sensibilizaron en el tema de la educación para sordos.

Resumen

En esta investigación se presenta un estudio cuyo objetivo fue el análisis de errores morfosintácticos en un corpus de aprendientes sordos. El grupo de los 29 informantes del corpus fue de carácter heterogéneo puesto que la mayoría de los participantes son usuarios de la LSC y la minoría tiene el español como L1. El corpus se compuso de 96 textos de tipo descriptivo, narrativo y argumentativo e hizo parte del *Corpus de aprendientes de español como LE y L2(CAELE/2)* del Instituto Caro y Cuervo. Las muestras se recolectaron a partir de una prueba en línea que recababa la expresión escrita en torno a un perfil biográfico, una historieta, un corto animado y, la portada de una revista.

La metodología se fundamentó en el análisis de errores y en la lingüística de corpus y contempló la creación de una taxonomía de análisis morfosintácticos y una subtaxonomía de errores en el paradigma verbal como sistemas de anotación. Los resultados del procesamiento del corpus revelaron que los errores se inscribieron en los niveles: ‘palabra’ y ‘palabra oración’, razón por la cual, los hallazgos develaron aspectos léxicos, semánticos y morfológicos. Asimismo, los hallazgos de esta investigación presentaron unas implicaciones de tipo teórico y metodológico, en consecuencia, los errores analizados evidenciaron algunas características de la interlengua de los aprendientes sordos y, en línea con esto, demostraron que hay aprendizaje del español como L2. En general, los resultados sugieren el tratamiento didáctico pertinente de acuerdo con las necesidades lingüísticas reveladas en este estudio.

Palabras claves

Aprendientes sordos, Corpus de aprendientes, Aprendizaje de la lengua escrita, Errores morfosintácticos, Español como segunda lengua.

Abstract

In this research, we present a study which main objective was to analyze morphosyntactic errors in a Deaf learner corpus. The 29 informants' group for this corpus was heterogeneous since most of the participants use Colombian Sign Language (LSC in Spanish) as a first language (L1) and a minority uses Spanish as a first language (L1). The corpus is made up of 96 written descriptive, narrative and argumentative texts and was part of the *Corpus de aprendientes de español como LE y L2(CAELE/2)* from Instituto Caro y Cuervo. The samples were collected by means of an online test that elicited writings regarding a profile, a comic, a short animated movie and, a magazine's portrait.

The methodology was based on Error Analysis and Corpus Linguistics. It included the design of a morphosyntactic analysis taxonomy along with a verb errors sub-taxonomy as error tagging systems. The corpus processing results revealed that errors circumscribe in the level tags: 'word' and 'word in a sentence', thus, findings unveiled lexical, semantic and morphologic aspects. Likewise, research findings presented theoretical and methodological implications; therefore, the analyzed errors demonstrate some features of the Deaf learner interlanguage. In line with this, they proved aspects of Spanish as a second language learning.

In general terms, results suggest a suitable didactic treatment according to the language needs revealed in this study.

Key words

Deaf learners, Learner Corpora, Written language learning, morpho-syntactic errors, Spanish as a Foreign Language.

1. Introducción

El aprendizaje de una lengua escrita, a la par con el uso de una lengua de señas, son esenciales para muchas personas sordas ya que les brinda herramientas para desenvolverse mejor en los campos académico, profesional, laboral y hasta personal. En relación con esto, Stewart y Clarke (sf) afirman que la escritura juega un papel importante en la vida de las personas sordas ya que les ayuda a superar la brecha de comunicación entre oyentes y sordos. De igual manera, en el contexto colombiano se reconoce que la lengua escrita cobra un doble valor “el de la reflexión y el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento (atención, memoria, percepción e intuición) y también el acceso a la lengua de la mayoría” (INSOR, 2005, p.22)

A lo largo de este documento, presentaremos el desarrollo de la investigación que tuvo como propósito analizar los errores morfosintácticos en un corpus de aprendientes de español como L2. Para ello, partiremos de los hechos problemáticos a nivel social, pedagógico y lingüístico y, expondremos el panorama del aprendizaje del español escrito a partir de la revisión de los antecedentes en el campo del análisis de errores.

Esta revisión se realizó en dos líneas: los antecedentes basados en los estudios de análisis de errores con aprendientes sordos y oyentes y, aquellos centrados en el análisis de errores morfosintácticos. Partiendo de estos puntos, presentaremos un estado del arte a partir de la revisión de las tendencias metodológicas y teóricas en los estudios en auge. Posteriormente, expondremos la justificación de esta investigación teniendo en cuenta las razones sociales, disciplinares, metodológicas e institucionales para respaldar la ejecución de este proyecto.

En cuanto al marco teórico, nos basaremos en algunos conceptos de la pedagogía y la lingüística aplicada que sustentaron la investigación. En primer lugar, describiremos la situación de bilingüismo en las personas sordas incluyendo las cuestiones sociolingüísticas y de adquisición de

lengua de los aprendientes. En segundo lugar, abordaremos los conceptos de la interlengua y el error, los cuales son fundamentales para este estudio y, presentaremos las taxonomías más empleadas en el análisis de errores. En el marco de la lingüística de corpus, expondremos el concepto de corpus y sus características, así como, la definición de corpus de aprendientes. Por último, resumiremos algunos elementos del nivel morfosintáctico del español, específicamente, lo concerniente a la morfología flexiva y léxica, las categorías gramaticales, el paradigma pronominal, el paradigma verbal y las clases de verbos.

En relación con el marco metodológico, expondremos el tipo de diseño y paradigma investigativo, los instrumentos de recolección y de análisis de datos, las fases de la investigación que incluyeron el análisis con métodos mixtos y, por último, las cuestiones éticas del estudio.

En lo que respecta al análisis, mostraremos la caracterización de la muestra a partir de los metadatos. Posteriormente, describiremos el análisis cualitativo en sus dos etapas: la manual y la realizada con el software MaxQDA, así como y las cuestiones de confiabilidad. De manera incrustada referiremos el análisis cuantitativo a partir de las frecuencias de los códigos en el software.

En cuanto a los resultados y la discusión, desplegaremos los hallazgos a partir de los niveles, categorías y subcategorías de clasificación según las taxonomías planteadas en este estudio. De esta manera, se exhibirán los resultados del análisis de errores en dos grupos. El primero contempló los errores morfosintácticos generales en los niveles ‘palabra en oración’ y ‘palabra’. El nivel ‘palabra en oración’ involucró las categorías gramaticales y los aspectos sintácticos y, el nivel ‘palabra’ implicó las categorías de morfología y léxico.

El segundo grupo se concentró en los errores relacionados con el paradigma verbal, por esta razón, se formularon los niveles ‘verbo en oración’ y ‘verbo como palabra’. Mientras que el nivel

‘verbo en oración’ comprendió los errores de flexión verbal, el nivel ‘verbo como palabra’ incluyó las categorías de ‘morfología del verbo’ y ‘léxico del verbo’.

Finalmente, enunciaremos una serie de conclusiones con el fin de responder las preguntas de investigación a partir de la discusión de los resultados y de los objetivos de este proyecto. Asimismo, socializaremos las implicaciones teóricas y metodológicas así como las limitaciones de la investigación y propondremos unas perspectivas a futuro de corte lingüístico y pedagógico.

2. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Existen algunos hechos relacionados con el aprendizaje del español escrito que merecen atención ya que repercuten de manera negativa en la calidad de vida de las personas sordas. En primer lugar, está el hecho de que muchas personas sordas no acceden al sistema educativo o no continúan sus estudios superiores, razón por la cual, no tienen variedad de oportunidades laborales que les permitan subir su nivel socioeconómico, empoderarse de aspectos de la cultura en la que están inmersos y, comunicarse con personas oyentes para conocer otras visiones de mundo. (Cárdenas, 2007; Insor, 2005; Morales, 2015; Pertusa, 2002; Russell, 2016; Stewart y Clarke, sf;).

Muchos son los motivos que obstaculizan el acceso de las personas sordas a la academia y a la vida profesional; un primer motivo es el hecho de que no adquieren la lengua natural, es decir la lengua de señas colombiana -LSC, la cual es idónea para ellos teniendo en cuenta que su canal de comunicación ideal es el visogestual. (Cruz -Aldete, 2008; Morales, 2015; Oviedo, 2001; Skliar, 1998; Tovar, 2001). Aunado a esto, una L1 bien consolidada favorecerá el aprendizaje de una L2 ya que será la lengua vehicular y permitirá la formación de estrategias cognitivas que en principio deberían desarrollarse en la L1 y transpolarse a la L2.

Otro motivo es que una vez han ingresado al sistema escolar, la enseñanza del español no es adecuada puesto que se imparte como primera (L1) y no como (L2) (Chaux et al. 2015; Guasch, 2007; Insor; 2005; Torres Rangel, 2007). Aunque esta situación se ha estado solucionando desde la implementación de la educación bilingüe bicultural (EBB), la cual parte de la L1 para la enseñanza del español, las personas sordas presentan problemas en el aprendizaje del español escrito como L2.

Uno de estos problemas es que las personas sordas cometen errores en las producciones escritas en español debido a la falta de atención sobre cuestiones lingüísticas que emergen en los niveles

de la lengua: morfosintáctico, léxico-semántico, discursivo, ortográfico, etc. Observamos que este problema no es exclusivo de la población sorda colombiana ya que numerosos estudios basados en el análisis de errores (AE) y en los corpus de aprendientes (CA) sordos y oyentes provenientes de diferentes países arrojan estas mismas conclusiones (Aguado Bru, 2016; Doquin y Sáez, 2014; Herrera et al. 2016; Krstic y Pištignjat, 2013; Jelic y Guc, 2014; Torijano, 2014; Saito, 2005; Russell, 2016; Ruíz- Sepúlveda, 2011; Torres Rangel, 2007; Zambrano, 2008).

Teniendo en cuenta que investigaciones como las anteriormente mencionadas, permitieron identificar algunas dificultades que presentan diferentes tipos de aprendientes a través del estudio de sus errores, se percibió un vacío en el contexto académico colombiano puesto que no se conocían estudios que caracterizaran el español escrito de aprendientes sordos a partir de datos de investigaciones provenientes de corpus de aprendientes.

Como resultado, el Instituto Caro y Cuervo erigió el proyecto de Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda lengua (CAELE/2) en el que, para su primera fase, se recolectaron y sistematizaron diferentes muestras escritas de aprendientes extranjeros y sordos (Hincapié, 2018)

En cuanto a la investigación mediante corpus de aprendientes, Granger (2015) sostiene que permite conocer mejor la interlengua del aprendiente y entender la manera como aprende. Asimismo, Aston (2013) afirma que los corpus de aprendientes son útiles para los interesados en el aprendizaje de una segunda lengua ya que develan cuestiones de la lengua del aprendiente debido a la presencia de patrones recurrentes. En línea con lo planteado en torno a la investigación con corpus de aprendientes para analizar la interlengua, se recolectaron las muestras y se identificó un hecho problemático de tipo lingüístico. Las muestras escritas de aprendientes sordos revelan

que los aprendientes cometen errores en el nivel morfosintáctico que afectan la comprensión de los textos.

En consecuencia, se hizo necesario plantear esta investigación con el fin de hallar los patrones recurrentes a partir de las frecuencias de aparición, para determinar cuáles son los errores más incidentes y, paralelamente, develar cuestiones de la interlengua a partir de estos errores. Como resultado, el objetivo general del proyecto es identificar y clasificar los errores lingüísticos en el nivel morfosintáctico, producidos por aprendientes sordos de español escrito como segunda lengua.

En términos generales, creemos que el análisis de los errores morfosintácticos, con la ayuda de la metodología de corpus de aprendientes, es pertinente en Colombia ya que hacen falta estudios descriptivos a partir de datos representativos y reales, en aspectos lingüísticos. En línea con esto, hace falta fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de español como L2 en Colombia desde metodologías de la enseñanza del español como LE o L2 que partan de análisis de necesidades centradas en el estudiante, en consecuencia, un corpus de español escrito como L2 de aprendientes sordos puede ser fuente de información lingüística y pedagógica que contribuya a la toma de decisiones metodológicas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de personas sordas en Colombia.

En línea con lo anterior, las preguntas de investigación planteadas fueron ¿qué tipo de errores morfosintácticos son producidos por los aprendientes sordos de español escrito como L2? y ¿cuáles son los tipos de errores más frecuentes?

3. Objetivos

La presente investigación tiene un alcance descriptivo ya que buscamos identificar y clasificar los errores lingüísticos en un corpus de español escrito como L2 con el fin de caracterizar parte de la interlengua del aprendiente sordo a partir de las tendencias de aprendizaje que se evidencian en los errores cometidos.

Con el fin de responder a las preguntas de investigación anteriormente planteadas, partimos de los siguientes objetivos, a continuación, enunciados, para la realización de esta investigación.

3.1 Objetivo general

- Analizar los errores lingüísticos en el nivel morfosintáctico, producidos por aprendientes sordos de español escrito como segunda lengua.

3.2 Objetivos específicos

- Recolectar muestras lingüísticas escritas producidas por aprendientes sordos para conformar el corpus de aprendientes.
- Adaptar una taxonomía de errores ya establecida para el etiquetado manual de errores.
- Identificar los errores morfosintácticos a través del análisis manual y la implementación de la taxonomía adaptada.
- Diseñar una taxonomía de errores propia para el análisis de errores morfosintácticos.
- Clasificar los errores morfosintácticos a partir de la taxonomía diseñada.
- Determinar las frecuencias de errores en los niveles y categorías establecidos según la taxonomía.

4. Estado del arte

4.1 Antecedentes en los estudios de análisis de errores

El propósito de este apartado fue mostrar las tendencias metodológicas en estudios sobre análisis de errores en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda, así como los estudios de análisis de producciones escritas en español de aprendientes sordos. Hicimos tal descripción a partir de aspectos claves tales como los objetivos de las investigaciones y los paradigmas investigativos más usados; la caracterización de los informantes; los instrumentos de recolección de datos; las herramientas de análisis y, por supuesto, los resultados, que nos dieron un panorama de lo ya explorado y de lo que aún falta por desarrollar en este campo. Respecto a este último componente, presentamos las taxonomías propuestas para clasificar los errores, así como las propuestas de tratamiento didáctico a partir de los estudios. No está de más mencionar que las propuestas de tratamiento didáctico son básicas en la enseñanza de español como LE y L2 puesto que el análisis de errores, en general, propende al mejoramiento de las prácticas de enseñanza a partir de las necesidades del estudiante.

Los antecedentes expuestos en este documento surgieron de la revisión de tesis doctorales, tesis de máster y artículos académicos que se han sido concebidas en el marco de los cursos de español como LE ofrecidos en países hispanohablantes y no hispanohablantes, así como de la enseñanza de español como L2 en el contexto latinoamericano por parte de aprendientes sordos. Tales contextos han sido fundamentales para comprender los objetivos de cada estudio, ya que las tendencias teóricas y metodológicas tuvieron aspectos en común según fueran en ELE o en EL2.

4.1.1 Tendencias en lenguas orales: español como LE

En cuanto a los estudios en el campo del Análisis de errores en ELE, resaltamos cuatro estudios que merecen mencionarse debido a su análisis basado en corpus y a la similitud en los resultados

arrojados: el de Ferreira et al (2014): *Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como LE* y los tres artículos publicados en la revista MarcoELE número 19: *Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE* de Rakaseder y Schmidhofer (2014); *Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior* de Doquin y Sáez (2014) y *Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE* de Pérez-Serrano (2014).

Cada estudio presentó un aspecto innovador, por ejemplo, el de la producción de textos con germanoparlantes se centró en los errores cometidos en niveles iniciales; el de errores de estudiantes francófonos se enfocó en las faltas cometidas en el nivel superior; el de errores colocacionales se centró en aquellos que fueron producidos por aprendientes angloparlantes al usar colocaciones, y el de Ferreira et al (2014) se basó en la comparación de dos corpus: uno de español como L2 y otro de referencia de español como L1. Además, los estudios mencionados compartieron las siguientes tendencias: el paradigma investigativo; los géneros textuales y temas propuestos; las categorías propuestas para el análisis de errores, es decir, las taxonomías; y los resultados en la enseñanza de español.

En primer lugar, en los cuatro estudios se tendió a la implementación de métodos mixtos. La combinación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo en el análisis de los resultados surgió de la necesidad de explicar la naturaleza del error e identificar la frecuencia. A propósito de esto, afirmó Pérez Serrano (2014): “dado que un análisis cuantitativo de los datos no proporciona información significativa, procedemos al análisis cualitativo” (p.11)

En cuanto a los géneros textuales propuestos a los aprendientes, se mostró preferencia por los textos: expositivos, narrativos y argumentativos. Muchos de los textos argumentativos, de hecho,

fueron redacciones libres o ensayos relacionados con situaciones de la vida diarias, rutinas, viajes, experiencias pasadas, planes y personas famosas.

Estos estudios coincidieron también en el planteamiento de las categorías de análisis: ortográfico, gramatical, léxico y pragmático. Las investigaciones de Ferreira et al (2014), Rakaseder & Schmidhodfer (2014) y Doquin & Sáez (2014) se enfocaron en cuestiones gramaticales tales como los verbos, las preposiciones, los artículos y ortográficas como la tilde y la puntuación. Solo la investigación de Pérez- Serrano (2014) se centró en la dimensión combinatoria del léxico, entonces, las categorías se establecieron en función de las partes de la colocación: base, colocativo y combinación.

Finalmente, con respecto a los resultados, la mayoría de estos estudios tuvieron en común el abordaje de cuestiones psicolingüísticas como la interlengua, y actitudinales como la motivación. En relación con esto, todos involucraron aspectos interlingüísticos como parte de las causas de los errores, dependiendo de la L1 de los aprendientes: inglés, francés o alemán.

4.1.2 Tendencias en lenguas visogestuales como L1: español como L2

Resaltamos las investigaciones en torno a la escritura de personas sordas que incluyeron aspectos del análisis de errores de manera explícita o implícita. Hacemos la distinción entre explícito e implícito, ya que una de las grandes diferencias entre el análisis del español escrito de aprendientes sordos con respecto al de aprendientes oyentes es que se tendía a estigmatizar el término error; por esta razón, no se encontraron estudios titulados: análisis de errores de aprendientes cuya L1 es (...) como pasa en la mayoría de las lenguas orales. A propósito de esto, una de las investigaciones innovó con el hecho de buscar las debilidades y fortalezas en la escritura de los sordos: “No solo se juzgan los errores sino que se realzan las estrategias para mantener la cohesión” (Ruiz Sepúlveda, 2011, p.15)

Otra investigación que sobresalió metodológicamente fue la de Russell (2016), quien construyó cuatro corpus: dos de sordos, uno de ellos de control y el otro de experimentación; uno de extranjeros y uno de hablantes nativos de español. Los resultados de esta investigación evidenciaron que los aprendientes sordos tienen dificultades similares a las de los aprendientes extranjeros.

En relación con la tendencia metodológica encontramos que los siguientes estudios merecen mención por basarse en corpus y por tener hallazgos similares a los de los estudios desarrollados con aprendientes oyentes. Entre estos están: en Chile, *La evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües* de Herrera et al. (2016); en Colombia, *Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso* de Baquero et al., (2010); en México, *Cohesión en el discurso narrativo escrito de estudiantes sordos* de Ruíz- Sepúlveda, E. (2011) y en España, *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* de Russell (2016).

En primer lugar, exaltamos el hecho de que el análisis del español escrito en aprendientes sordos tendió a basarse en corpus. Por un lado, Zambrano (2008) y Ruiz Sepúlveda (2011) construyeron corpus de quince informantes en promedio. Por otro, Russell (2016) y Herrera et al. (2016) basaron sus estudios en corpus de aproximadamente 40 a 50 personas. Aunque el trabajo de Baquero et al (2010) consistió en un estudio de caso, su trabajo tuvo la particularidad de crear unas categorías y criterios de evaluación del progreso de la escritura de manera completa y precisa. Algunas de estas categorías fueron la actitud del estudiante, el conocimiento de la escritura como proceso (planeación, transcripción, revisión, edición); el desempeño en la escritura (cohesión y coherencia, macroestructura, superestructura); las habilidades metacognitivas y las habilidades metalingüísticas.

En la misma línea de implementación de categorías para la evaluación de la expresión escrita, los trabajos de Russell (2016) y Herrera (2016) coincidieron en la aplicación de los criterios de adecuación, coherencia, gramática y ortografía. Cabe resaltar que, de estos criterios, la gramática y la ortografía también fueron categorías de estudio en las investigaciones de análisis de errores con población oyente; esto se confirmó a partir de lo revisado en Ferreira et Al. (2014), Rakaseder y Schmidhodfer (2014) y Doquin y Sáez (2014).

4.2 Antecedentes en el análisis de errores morfosintácticos de aprendientes oyentes y sordos

Teniendo en cuenta nuestro interés en llevar a cabo un análisis de errores en el nivel morfosintáctico, en esta sección, hemos hecho una selección de antecedentes que coincidieron en revisar los aspectos morfosintácticos y gramaticales. Estos estudios tuvieron en común la creación de tipologías para analizar los errores en dos líneas. Por un lado, las clasificaciones fundamentadas en los niveles de lengua más conocidos: léxico-semántico, morfosintáctico, pragmático y, por otro lado, las clasificaciones que partieron de los criterios de evaluación de la escritura tales como la coherencia, la cohesión, la intención comunicativa, etc.

Un aspecto común en la mayoría de estos trabajos fue la atención a los rasgos morfosintácticos, así como lo hizo Fernández (1990) planteando que las cuestiones gramaticales tienen mucho peso e influencia en el estudio de la interlengua y en el análisis de errores. De manera específica, un aspecto común en algunos de estos estudios revisados en esta sección fue la revelación de que el verbo es una de las categorías o clases de palabra más problemáticas o difíciles para los aprendientes de ELE. (Aguado-Bru 2016; Leontaridi et al.; 2007 Torijano, 2014; Ruiz-Sepúlveda, 2011; Zambrano, 2008)

Los estudios realizados con aprendientes que tenían como L1 lenguas orales como el croata, el japonés, el portugués, el catalán y el griego fueron *El análisis de errores de estudiantes lusófonos sobre los verbos españoles(I) presente y futuro* de Torijano (2014); *Análisis de errores en los verbos en el español como segunda lengua* de Martínez-Guillem (2010); *Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE* de Jelic y Guc (2014); *Calcos sintácticos y errores ELE en el paradigma verbal en sujetos bilingües en Barcelona* de Aguado-Bru (2016); *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses* de Saito (2005); *Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio* de Krstic y Pistignjat (2013) y *Análisis de clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE* de Leontaridi et al. (2007).

En cuanto a los estudios con aprendientes cuya L1 era una lengua visogestual como la LSV, la LSM, la LSC, la LSCh y la LSA, retomamos los anteriormente mencionados (Ruiz-Sepúlveda, 2011; Baquero et al. 2010; Zambrano, 2008, Herrera, 2016) y destacamos el de Serpa (2012): *La intencionalidad: uso del paradigma verbal en los textos escritos por autores sordos* por ser el único estudio centrado en cuestiones verbales de aprendientes cuya L1 es visogestual.

4.2.1 Tendencias en las tipologías de AE en el nivel morfosintáctico en los estudios con oyentes

Exponemos las tipologías de los estudios revisados desde los que describieron errores morfosintácticos de modo más general hasta los que particularizaron el análisis de los errores en el uso de los verbos, es decir, en el paradigma verbal. Esta revisión tuvo en cuenta los aspectos claves tales como los criterios de clasificación por nivel lingüístico, los datos del corpus: textos o

pruebas, los estudios de tipo contrastivo y las categorías emergentes a partir de los errores en el uso del verbo.

En primer lugar, resaltamos la tipología desarrollada por Fernández (1990) ya que fue un referente clásico para los académicos que en el campo del análisis de errores en lengua española. Es un estudio con un grupo heterogéneo de aprendientes basado en un corpus de narraciones y pruebas de llenar vacíos. La tipología de errores se centró en errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. En cuanto a los gramaticales esta autora destacó los errores en los paradigmas, las concordancias, los valores y usos de las categorías (artículos, determinantes, pronombres, tiempos verbales, preposiciones), estructura de la oración, relación entre oraciones (coordinación y subordinación) (ver tabla 2)

Tabla 2. Tipología de AE gramaticales en Fernández (1990)

GRAMATICALES		
<u>Paradigmas</u>	<u>Valores y usos de las categorías</u>	<u>Estructura de la oración</u>
género (formación)	Artículo	Orden Omisiones no consideradas en otros tipos Elementos sobrantes no considerados en otros tipos Cambios de función Negación Interrogación otros
número (formación)	uso/ omisión	
verbos (regulares e irregulares)	elección	
determinantes (artículo, demostrativo)	Otros determinantes	
pronombres	Demostrativos	
otros	Posesivos	
	Indefinidos	
Concordancias	numerales	
en género	Pronombres	Relación entre oraciones
en número	con función pronominal plena (tratamiento)	Coordinación
en persona		Subordinación
en género	Tiempos verbales	
	Pasado	Subordinación adjetiva
	Otras formas	Subordinación sustantiva
	Preposiciones	Subordinación circunstancial
	Valores propios	
	Valores idiomáticos	

Tomado de Fernández, 1990

En línea con la modalidad de estudio basado en pruebas, merece mención el de Krstić y Pištignjat (2013), el cual se basó en 97 pruebas aplicadas a tres grupos en diferentes ciclos de enseñanza. La tipología de clasificación del error según estas autoras partió de los ocho aspectos gramaticales a controlar en las pruebas: preposiciones, uso de la negación, formación de género femenino de los adjetivos, tiempos pasados de indicativo, verbos reflexivos, léxico, uso de los verbos ‘ser’ y ‘estar’ y nivel de conocimiento fonológico. Los resultados se clasificaron en 4 grupos (ver tabla 3.)

Tabla 3. Resultados por grupos según el tipo de error Krstić y Pištignjat (2013)

GRUPO	ASPECTO
1. Los que tienden a resolverse en los alumnos del instituto	errores en el uso de los verbos ser y estar
2. Los que tienden a resolverse en los estudiantes universitarios	errores en el uso de las preposiciones, errores en el uso de la negación, errores en cuanto al género femenino de los adjetivos, errores en el nivel fonológico
3. Los que aparecen en todos los grupos	errores en el uso de los verbos reflexivos, errores en el uso de los tiempos pasados

4. Los que, en vez de resolverse, tienden a crecer	errores léxicos
--	-----------------

Tomado de Krstić y Pištignjat (2013)

Siguiendo el modelo propuesto por Fernández (1990) a partir de la clasificación por niveles de lengua: léxico, gramatical, discursivo y gráfico, en el estudio con nipoablantes a partir de un corpus de narraciones diseñado por Saito (2005) se desarrollaron los mismos criterios clasificadores del error: gráficos, gramaticales, léxicos y pragmáticos. Dentro de los errores gramaticales el autor clasificó las categorías: artículos, verbos, preposiciones, concordancia, otros, sustantivos, pronombres, sintaxis y ‘ser’ vs ‘estar’ y concluyó que los errores gramaticales eran los más numerosos, tal como se presenta en tabla 4

Tabla 4. Errores gramaticales y Errores verbales en Saito (2005)

ERRORES GRAMATICALES	
1. Artículos.....	59
2. Verbos.....	50
3. Preposiciones.....	45
4. Concordancia.....	28
5. Otros.....	22
6. Sustantivos.....	12
7. Pronombres.....	9
8. Sintaxis.....	9
9. <i>Ser y estar</i>	7
TOTAL.....	241

ERRORES EN VERBO	
1. Errores en el paradigma verbal.....	11
2. Subjuntivo.....	13
3. Tiempo verbal	15
4. Otros	11
TOTAL.....	50

Tomado de Saito (2005)

En segundo lugar, llamó nuestra atención los estudios que se realizaron de manera contrastiva. Por ejemplo, el estudio de Aguado Bru (2016) realizado con 30 informantes: 15 hispanohablantes y 15 catalohablantes, el cual se centró en dos tipos de errores en el nivel morfosintáctico: los calcos sintácticos y los verbales. Los datos arrojaron que ambos grupos produjeron errores del mismo tipo, por ende, el verbo es una categoría difícil de aprender en diferentes lenguas. En este estudio la autora presentó una síntesis de resultados y concluyó que los errores en el uso de los verbos se deben a la alteración del paradigma verbal que afecta en particular a la conjugación de los verbos ‘ser’ y ‘estar’, a las formas del tiempo condicional simple y a las formas de infinitivo cuando van seguidas de formas pronominales.

El segundo ejemplo de estudio contrastivo fue el propuesto por Torijano (2014). El carácter comparativo de este estudio no se basó en la población sino en el modelo verbal como base del análisis del portugués y del español (ver Tabla 5). Esta investigación se construyó sobre un corpus representativo de 850 cartas y merece mención, ya que se centró en el análisis de los errores a partir del uso de los tiempos del presente y del futuro de verbos españoles cometidos por estudiantes lusófonos; en este sentido, concluyó que, de las 1700 secuencias analizadas, 500 contenían errores en los paradigmas verbales. Según este autor, los errores verbales afectaron tanto lo semántico como lo morfosintáctico; algunos ejemplos se pueden ver en la Tabla 5.

Tabla 5. Modelo contrastivo de los verbos en portugués y en español.

PRESENTE DE INDICATIVO		PRESENTE DE SUBJUNTIVO	
eu fal- o	(yo) habl- o	fal- e	habl- e
tu fal- as	(tú) habl- as	fal- es	habl- es
ele/ela fal- a	(él/ella) habl- a	fal- e	habl- e
você fal- a	(usted) habl- a	fal- e	habl- e
nós fal- amos	(nosotros) habl- amos	fal- emos	habl- emos
vós fal- ais	(vosotros) habl- ais	fal- eis	habl- éis
eles/elas fal- am	(ellos/ellas) habl- an	fal- em	habl- en
vocês fal- am	(ustedes) habl- an	fal- em	habl- en

Figura 16

VERBO <i>ESTAR</i>		VERBO <i>SER</i>	
eu est- ou	(yo) est- oy	eu sou	(yo) soy
tu est- ás	(tú) est- ás	tu és	(tú) eres
ele/ela est- á	(él/ella) est- á	ele/ela é	(él/ella) es
você est- á	(usted) est- á	você é	(usted) es

Tomado de Torijano (2014)

Por último, destacamos la clasificación de los errores exclusivamente verbales que presentaron Leontaridi et al. (2007) con grecoparlantes, Martínez-Guillem (2010) con nipohablantes y Jelic y Guc (2014) con croatahablantes. Estos tres estudios junto con el de Torijano (2014) mostraron un punto convergente al componer sus corpus con textos narrativos, razón por la cual, muchos de los errores verbales tenían que ver con las formas y usos de los pretéritos. Al respecto, Leontaridi et al. (2007) analizaron los errores verbales desde las categorías de formación y uso de los verbos en pasado como se puede observar en la Tabla 6, y Jelic y Guc (2014) proporcionaron una tabla de clasificación muy completa en la que distribuyeron los errores verbales dentro de los niveles gráfico, gramatical, léxico y discursivo (Ver tabla 7).

Tabla 6. Criterios de formación y uso de los verbos según Leontaridi et al. (2007)

Errores de formación	Malformación del perfecto Malformación de indefinido Malformación del imperfecto
----------------------	--

Errores de uso	Contraste imperfecto – indefinido Contraste indefinido- imperfecto Contraste indefinido – perfecto Contraste imperfecto – perfecto Contraste pluscuamperfecto con indefinido y perfecto Contraste condicional simple e imperfecto
----------------	--

Tomado de Leontaridi et al. (2007)

Tabla 7. Tipos de errores verbales en Jelic y Guc. (2014)

TIPO DE ERROR			Nº de errores		
GRÁFICOS	Tildes	Omisión	25		
		Adición	4		
	Separación y unión de palabras		4		
	Alteración del orden de las letras		0		
	Confusión de fonemas		2		
	Omisión de letras y letras sobrantes		2		
	Confusión de grafemas para el mismo fonema		0		
GRAMATICALES	Paradigmas verbales	Flexión verbal	47		
		Confusión verbal (1ª por 3ª persona y vice versa)	4		
	Concordancia en persona gramatical		0		
	Valores y usos de las categorías: verbos	Verbos	Pasados	Pretérito indefinido – pretérito imperfecto	35
				Pretérito perfecto – pretérito indefinido	11
				Pretérito perfecto – pretérito imperfecto	3
				Pluscuamperfecto	3
			Otras formas	6	
			Confusión presente/pasado	8	
			Formas no personales	9	
		Omisión del verbo	5		
		Verbos sobrantes	2		
		Subordinación: concordancia de tiempos	Indicativo/subjuntivo		39
	Infinitivo/forma personal		8		
	Futuro en el pasado		9		
Presente/pasado			20		
Otros			5		

LÉXICOS	Significado	Ser – estar	15
		Perífrasis	14
		Verbos reflexivos (<i>se</i> modificador léxico)	7
DISCURSIVOS	Tiempo y aspecto	Pretérito indefinido – pretérito imperfecto Pretérito perfecto – pretérito imperfecto Confusión: presente – pasado Subordinación: presente – pasado	66 ²
Número total de errores			310

Tomado de Jelic y Guc. (2014)

4.2.2 Tendencias en las tipologías de AE en el nivel morfosintáctico en los estudios con personas sordas

Las tipologías de los estudios con personas sordas revisados divergieron de los estudios con personas oyentes no solo por ser perfiles de aprendientes diferentes sino por las tipologías de análisis. Mientras que en los anteriores estudios los autores tendían a basar sus taxonomías de análisis en los niveles de lengua: léxico, morfosintáctico, pragmático, ortográfico, etc., en los estudios con personas sordas, las taxonomías tendían a fundamentarse en los criterios de evaluación de la expresión escrita y en los análisis de cláusulas u oraciones.

Como primer ejemplo, en Herrera (2016) los criterios de la rúbrica de evaluación fueron: la adecuación comunicativa, la coherencia, la cohesión; la estructura textual; la gramática; la puntuación y, por último, la ortografía. De estos, la cohesión y la gramática fueron las que tuvieron que ver con el nivel morfosintáctico ya que la ‘cohesión’ se refirió al nivel sintáctico de las producciones, es decir, la conexión entre las ideas y uso de conectores y la ‘gramática’, se relacionó con la concordancia entre la frase nominal y la frase verbal evidenciada en las desinencias verbales, así como las concordancias de género y número. (Ver tabla 8)

Tabla 8. Descripción del criterio 'gramática'

Gramática	Se evidencia concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo y en el uso de artículos.	0	No se presenta ningún tipo de concordancia o el escrito no es suficiente para ser evaluado.
		1	Se observan faltas de concordancia que impiden la comprensión del texto.
		2	Se observan faltas de concordancia, sin embargo esto no afecta la comprensión.
		3	Se observa concordancia en los tiempos verbales, el género y el número, entre el sujeto y el predicado cuando el texto lo requiera y en el uso de artículos.

Tomado de Herrera (2016)

En este estudio, Herrera (2016) concluyó, con respecto a la gramática, que los errores evidenciaron debilidades en la flexión de verbos, la concordancia entre el sujeto y la desinencia verbal, el uso de artículos y la concordancia de género y número.

Otro estudio que presentó la tipología a partir de los criterios basados en la expresión escrita fue el de Baquero et al. (2010). En este estudio de caso el desempeño de la escritura de un estudiante fue evaluado a partir de los criterios de coherencia y cohesión. Mientras que la coherencia contempló los componentes de macroestructura, progresión temática y superestructura, la cohesión estuvo compuesta por los elementos de corte más morfosintáctico como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9. Desempeño de la escritura desde la cohesión

Cohesión	Referencia personal
	Referencia demostrativa
	Adverbios
	Conjunciones
	Preposiciones
	Concordancia sujeto-verbo
	Concordancia sujeto-atributo
	Concordancia antecedente-consecuente
Otros aspectos	Elipsis
	Sustitución
	Recurso léxico
	Léxico adecuado
	Términos técnicos
	Intertextualidad

Tomado de Baquero et al. 2010

En cuanto a las tipologías de análisis basadas en las cláusulas –noción concebida en la lingüística funcional- merecen mención las de Zambrano (2008), Ruiz-Sepúlveda (2011) y Serpa (2012). En esta última, el análisis se centró en las cláusulas oracionales a partir de un corpus de 74 cartas de 4 informantes y tuvo como propósito describir algunos usos funcionales de las categorías de tiempo, modo y aspecto verbal como recursos disponibles en los escritores sordos al producir textos escritos. La tipología de análisis fue simple ya que partió de los elementos: sujeto, verbo y complementos. La autora demostró que los escritores sordos lograron producir textos eficaces en función de sus objetivos al tener en cuenta la intencionalidad del texto.

Zambrano (2008) por su parte concentró el análisis en las categorías gramaticales más empleadas en el nivel oracional. Por ejemplo, la autora sostuvo que la mayoría de los aprendientes sordos usaron más la categoría sustantivo, seguida de la categoría verbo, adjetivo, artículo, conjunción, preposición y pronombre. Un aspecto revelador en su estudio fue que los sustantivos reemplazaban los verbos y otras clases de palabras, así como se aprecia en la tabla 10.

Tabla 10. Palabras usadas en las oraciones escritas por estudiantes sordos en Zambrano (2008)

EJEMPLO	ORACIÓN ESCRITA POR LOS INFORMANTES SORDOS	ORACIÓN EN ESPAÑOL	TIPO DE PALABRAS
1.1.	zapato, casa, camisa	El está en su casa y se pone los zapatos y la camisa	Sustantivo + sustantivo + sustantivo
1.2.	llueve agua camisa	La camisa se mojó porque llueve	Verbo + sustantivo + sustantivo
1.3.	camisa bonita negra	La camisa negra es bonita	Sustantivo+ Adjetivo + Adjetivo
1.4.	zapato caminar	El camina con sus zapatos	Sustantivo+ Verbo
1.5.	ver hombre agua	El hombre está viendo el agua	Verbo + Sustantivo+ Sustantivo

Tomado de Zambrano, 2008.

La autora concluyó en cuanto a los errores verbales que estos fueron usados en el tiempo presente simple; y en sus formas no personales infinitivo y gerundio. También, que existió una marcada ausencia de verbos estativos, ya que a veces fueron sustituidos por el verbo tener como verbo copulativo.

Finalmente, encontramos pertinente la tipología de análisis propuesta por Ruiz-Sepúlveda (2011), que se basó en 5 textos narrativos de 15 informantes que fueron divididos en cláusulas. Estas fueron las unidades base para mostrar la presencia de los elementos en función de sujeto y verbos. La autora argumentó que, en el caso de los sordos, los problemas de cohesión aparecieron en un micronivel, por eso, se planteó el análisis desde cláusulas y no desde textos. El propósito en su estudio fue valorar la concordancia sujeto verbo (NV) y objeto. (Ver tabla 11)

Tabla 11. Total tipo de sujetos y total de núcleos verbales en cláusulas.

TOTAL TIPO DE SUJETOS	N
Total de cláusulas	3107
Total de sujetos	3060
Ausencia de sujetos	47
Sujetos implícitos	1203
Sujetos explícitos	1857
Sujetos coincidentes con el verbo	2448
Sujetos no coincidentes con el verbo	612

Tomado de Ruiz-Sepúlveda (2011)

A modo de síntesis, después de revisar los antecedentes, encontramos que en la mayoría de las investigaciones con personas oyentes y sordas:

- Se le atribuyó la causa del error a la L1, sea oral o visogestual, y a la L2, ya que el español es una lengua compleja que tiene muchas formas de flexión verbal.
- Los criterios de análisis del error se construyeron por nivel o competencia lingüística: léxico, gramatical, sintáctico u ortográfico en su mayoría o por criterios de evaluación de la expresión escrita.
- Los errores verbales se presentaron, especialmente, en el uso de los tiempos -ej. contraste de pretéritos-, de los modos -ej. evasión del subjuntivo-, de la confusión u omisión de verbos como ‘ser’ y ‘estar’, en la formación de los verbos regulares e irregulares, en la concordancia sujeto-verbo, entre otros.

- En algunos estudios, se resaltó la imperiosa necesidad de mejorar las prácticas propuestas por los docentes ya que los materiales, la enseñanza y los profesores solían ser la causa de algunas dificultades de los aprendientes.

Una vez efectuada la revisión de estas investigaciones, notamos que la investigación con corpus de aprendientes sordos sería una contribución valiosa en el contexto colombiano. Por esta razón, creemos que el análisis de errores de producciones escritas en el nivel morfosintáctico del español puede innovar al tratarse de aprendientes sordos usuarios de la LSC y puede dar luces a futuras implementaciones pedagógicas con miras a mejorar el aprendizaje del español escrito de parte de personas sordas.

5. Justificación

Existen razones de tipo institucional, teórico, metodológico y social, para considerar este proyecto pertinente en la investigación de español como LE y L2. Primero que todo, en el marco de la maestría de enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua surge esta propuesta enlazada con el proyecto institucional: Corpus multimodal de aprendientes de español que luego pasó a denominarse CAELE2, el cual tiene como objetivo: “diseñar, recopilar, sistematizar y construir un corpus multimodal de aprendientes de ELE/L2”. Teniendo en cuenta la necesidad que tienen los sordos de aprender español escrito y de superar las dificultades, nos interesamos en analizar sus producciones de manera detallada con el fin de consolidar un subcorpus que nos permitiera caracterizar su interlengua y así, describir la situación actual del aprendizaje de español con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta población.

En el campo teórico o disciplinar, se pretende presentar una descripción lingüística del nivel morfosintáctico de los textos escritos producidos por aprendientes sordos debido a que no hay estudios descriptivos de interlengua de esta población, basado en corpus. Teniendo en cuenta que la interlengua es vista como un continuum con diferentes etapas o transiciones (Duraó, A.B. 2007; Fernández, 1990; Griffin, 2011; Muñoz-Basols et al. 2017; Santos-Gargallo, 1999) se hace necesario ver en detalle algunos aspectos de este continuum. De manera particular, nos interesa estudiar las cuestiones morfosintácticas de las palabras empleadas por los aprendientes sordos desde el criterio lingüístico: ‘palabra sola’ o ‘palabra en oración’ (Ferreira et al. 2014) y desde el criterio descriptivo: ‘omisión’, ‘adición’ o ‘falsa selección’.

En cuanto a lo metodológico, esta investigación ofrece dos aportaciones. En primer lugar, se basa en la metodología de la lingüística de corpus (LC), particularmente en la de corpus de

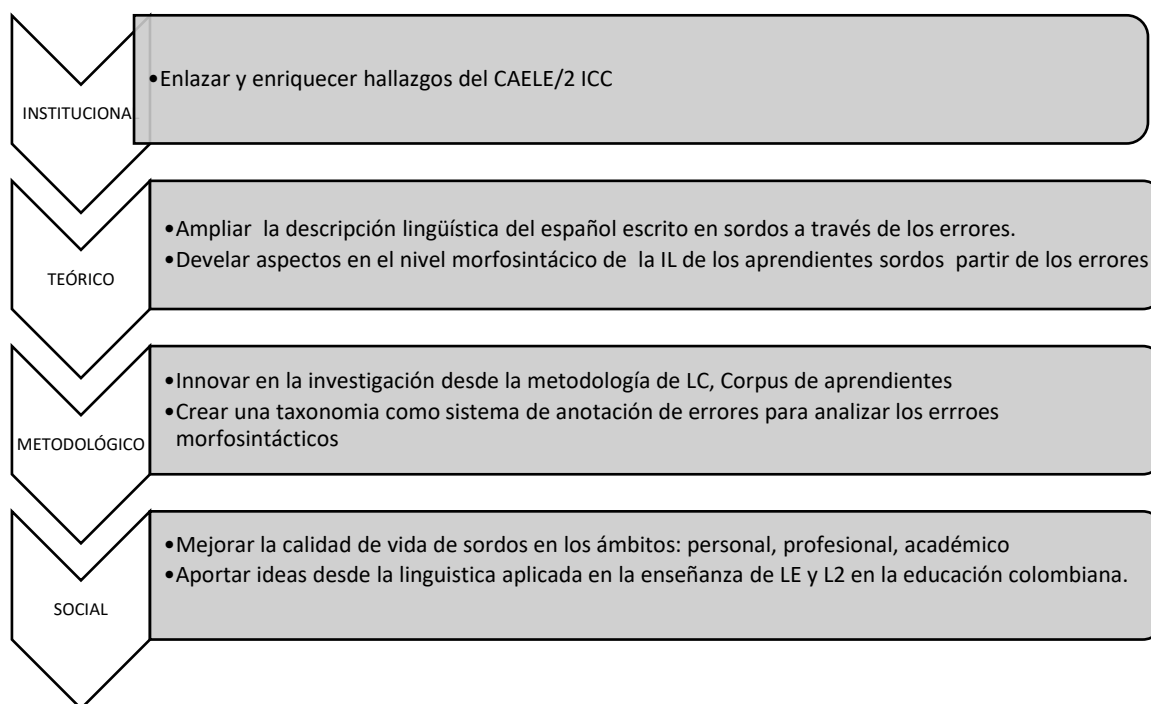
aprendientes (CA), razón por la cual se innova desde la metodología al trabajar con datos confiables, medibles y cuantificables. Una investigación basada en un corpus de aprendientes (CA) es idónea puesto que los CA son el ‘eslabón perdido’ entre la pedagogía y la lingüística. Al respecto, Meunier (2011) sostiene que esos son el eslabón perdido entre la pedagogía y la lingüística ya que proporcionan datos que ayudan a que los lingüistas y los profesores atestigüen las necesidades reales de los aprendientes con base en el análisis minucioso de sus producciones.

Una segunda aportación metodológica, es el diseño de una taxonomía, a modo de sistema de anotación de errores lingüísticos, que se concentra en el nivel morfosintáctico. Los sistemas de anotación de errores son imprescindibles para que los datos develen aspectos cuantitativos y cualitativos.

Finalmente, presentamos la razón social, que es la más importante a nuestro parecer, puesto que reconocemos la necesidad de las personas sordas de aprender español escrito con miras a mejorar su calidad de vida en los ámbitos: académico, profesional y público. A propósito de esto, Pertusa (2002) sostiene que las personas viven inmersas en una sociedad alfabetizada, en consecuencia, necesitan la lengua escrita para ampliar sus horizontes. El inconveniente que surge en este esfuerzo por apropiarse de la lengua escrita es que se ha demostrado que los procesos de enseñanza - aprendizaje en personas sordas deben mejorar debido a que las producciones escritas evidencian dificultades en varios niveles (Zambrano, 2008; Herrera et al, 2016; Morales, 2015; Ruiz Sepúlveda, 2011; Torres Rangel, 2007). Estos desatinos se deben en parte a enseñar el español como L1 (Chaux et al. 2015; Guasch, 2007; Insor; 2005), por ende, es necesario contribuir al cambio de paradigma en la enseñanza a sordos desde la lingüística aplicada a la enseñanza de español como LE y L2.

En términos generales, se hace necesario realizar un estudio sistemático que nos permita identificar los errores más frecuentes en el nivel morfosintáctico. Pensamos que la sinergia entre la metodología de la lingüística de corpus, los planteamientos teóricos en torno al análisis de errores, interlengua y la morfosintaxis y, las herramientas de análisis mixto guiarán un trabajo de identificación y clasificación de los errores completo y revelador. La idea es que esta descripción sistemática nos ofrezca ideas para solventar las dificultades de los aprendientes sordos en la producción escrita en el futuro. En la figura 1 sintetizamos las razones que motivan la realización de este proyecto.

Figura 1. Razones para la justificación del proyecto



6. Marco teórico

6.1 El bilingüismo en las personas sordas: español y LSC

El español es una lengua de interés para la comunidad mundial; según cifras del Instituto Cervantes (2016), más de 472 millones de personas tienen el español como lengua materna, razón por la cual es la segunda lengua más hablada tras el chino mandarín. Su valor estadístico no se limita a su estatus de lengua materna, puesto que la suma de usuarios entre L1 (dominio nativo), L2 (competencia limitada) y LE (aprendices de lengua extranjera) llega a los 567 millones.

En este estudio nos interesa abordar la importancia que tiene el español como L2 para la comunidad sorda en Colombia; para ello, presentamos una fundamentación teórica centrada en los siguientes ejes: el bilingüismo en las personas sordas, cuestiones sociolingüísticas y de adquisición de lenguas, la educación bilingüe bicultural, la LSC como L1 y la lengua escrita como L2.

6.1.1 El bilingüismo en las personas sordas en Colombia

Si hablamos del español como L2, defendemos la idea de bilingüismo como el fenómeno lingüístico en el que alguien usa dos lenguas en un continuum, es decir, al tener un dominio casi nativo de más de una lengua o al saber un par de palabras en una segunda lengua (Gass et al. 2013). En relación con lo anterior, reconocemos que el bilingüismo es más común que el monolingüismo. Aunque en Colombia se hablan más de 68 lenguas, la mayoría de la población es monolingüe. La mayoría de los países vecinos hablan español, razón por la cual podríamos pensar que esta situación sociolingüística es más natural, no obstante, Baker (2007) nos recuerda que los bilingües son la mayoría en el mundo así estemos en una sociedad en el que el monolingüismo parezca lo más lógico, natural y aceptable.

En el caso de los sordos en Colombia, la propuesta del Ministerio de Educación para garantizar su escolaridad y el cumplimiento pleno de sus derechos se orienta en dos líneas. Por un lado, se

reconoce la importancia del aprendizaje de español escrito como L2 ya que se promueve el bilingüismo para los estudiantes (Insor, 2018) Por otro, se afirma que las familias tienen el derecho a elegir si sus hijos son bilingües o no. A partir de esto, deducimos que ser sordo no implica ser bilingüe, ya que muchos sordos tienen la lengua de señas como L1, o el español como L1. No obstante, apoyamos la concepción bilingüe ya que el monolingüismo impide el desarrollo íntegro de las personas sordas. Para Pertusa (2002), esta concepción está relacionada con la idea de mejorar la calidad de vida de los sordos; al estar inmersos en una sociedad oyente: “las personas que crecen en una sociedad alfabetizada precisan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes” (p.49)

Esta idea de ensanchar los horizontes es compartida y difundida en el contexto colombiano a partir de lo estipulado por Insor (2005) y apoyado por autores como Cárdenas (2007) quienes consideran que el manejo y conocimiento de la lengua escrita es de vital importancia ya que hay mayores oportunidades para las personas sordas en cuanto a lo interpersonal, lo cultural, lo cognitivo, lo académico, entre otros. No obstante, aunque estos expertos en la educación para sordos creen en la importancia del aprendizaje del español escrito, algunos piensan que estas creencias obedecen a discursos de las personas oyentes, razón por la cual, los sordos se convierten en sujetos pasivos de aprendizaje, ya que el concepto es puramente académico.

A propósito de esto, Rojas (2005) a partir de un estudio realizado con niños de cuarto grado, concluyó que la lectoescritura no tiene un valor recreativo para los niños y que, aunque el valor agregado es poder comunicarse con los oyentes, los estudiantes perciben que el valor de la lectoescritura está en el futuro académico, profesional y laboral. En torno a esta conclusión, creemos que este pensamiento no es exclusivo de la comunidad sorda ya que muchos oyentes

comparten esta percepción y tienen claro que la lectoescritura solo adquiere relevancia en el plano académico como medio para impulsar sus proyectos profesionales y laborales.

6.1.2 Cuestiones sociolingüísticas y de adquisición de lenguas

En términos sociolingüísticos, los sordos están expuestos a una sociedad oyente que tiene una determinada L1, esta situación hace que los sordos sean proclives al bilingüismo. Con respecto a esto, Lopreto (2012) argumenta que el sordo está inmerso en una sociedad que habita en espacios –calles, escuelas, oficinas- con escritos en la lengua mayoritaria. La visión de esta autora parte del hecho de que la comunidad sorda comparte el mismo territorio y algunos referentes culturales con los oyentes, razón por la cual coincide con lo estipulado por Siguán (2001):

“Dado que los individuos sordos no constituyen una comunidad instalada en un territorio determinado, sino que en todas partes conviven con los oyentes, se puede decir que todos los sordos que reciben una educación formal y con ella el conocimiento de la lengua de los oyentes del país en el que residen y que adquieren al mismo tiempo el lenguaje de signos se pueden calificar de auténticos bilingües” (p.37)

Aunque algunos especialistas en bilingüismo reconocen la existencia del bilingüismo en sordos, es relevante ver que otros no comparten esta idea ya que entienden que el tema del bilingüismo merece un análisis crítico desde la lingüística y la educación.

La crítica hecha al bilingüismo de los sordos en el plano lingüístico se relaciona con la concepción de bilingüismo equilibrado, es decir, un nivel alto de suficiencia en ambas lenguas (CVC, 2018). En el caso de algunos sordos, el español escrito no evidencia una competencia equivalente al de un usuario del español con dominio nativo, no obstante, este no debe ser motivo para descartarlo como bilingüismo. De hecho, Grosjean (2008) apunta que los sordos bilingües al

igual que los oyentes bilingües se encuentran en diferentes puntos del continuum lingüístico en sus vidas diarias.

De esta manera, reafirmamos la concepción del bilingüismo en sordos como un continuum que depende, como sostiene Siguán (2001), no solo de su competencia sino de las *situaciones* y *funciones* de uso de la lengua. Ejemplo de ello, es que en el núcleo familiar de un sordo la comunicación puede ser en LSC, si los padres aprenden la lengua de señas o en español escrito. A propósito de esto, en Colombia como en otros países, más del 90% de los padres de personas sordas son oyentes (Morales, 2015; Tovar, 2001), lo que quiere decir que en el ámbito interpersonal ya existe la posibilidad de ser bilingüe.

Aunado a lo dicho en torno a las *situaciones* y *funciones* del uso de la lengua, Baker (2007) refuerza la idea al argumentar que la lengua escrita se adquiere después de adquirir la LS tiene uso y funciones diferentes con determinadas personas.

6.1.3 La educación bilingüe bicultural (EBB)

Algunas fallas del sistema educativo a lo largo de la historia han sido el no reconocimiento de la lengua de señas como L1 de las personas sordas, la no inclusión de la L1 como lengua vehicular para aprender o adquirir la L2 y la enseñanza del español como L1 y no como L2 (Chaux et al. 2015; Guasch, 2007; Insor; 2005). Esta situación llevó al desarrollo de un modelo educativo bilingüe bicultural como respuesta a esta problemática.

La EBB se define como el modelo o programa educativo en el que “se emplean dos lenguas para la instrucción. (...) la enseñanza-aprendizaje de dos lenguas supone la inserción en dos marcos culturales diferentes, por lo que la educación bilingüe condiciona una educación bicultural” (Pertusa, 2002, p.148). Teniendo en cuenta esta definición, entendemos que no es suficiente el reconocimiento de las dos lenguas sino su inclusión en la instrucción.

Esta concepción de la educación bilingüe bicultural toma fuerza puesto que se enmarca en un proyecto educativo que respeta e integra las dos culturas y las dos lenguas y tiene ventajas psicolingüísticas y sociolingüísticas. Con respecto a la integración de culturas, Grosjean (2008) sustenta que los sordos biculturales combinan aspectos de las culturas involucradas como las actitudes, las creencias, los valores y los comportamientos. En cuanto a las ventajas sociolingüísticas y psicolingüísticas, Baker (2007) enumera las ventajas de la educación bilingüe bicultural: un mayor éxito escolar, el mantenimiento de las dos lenguas y el fomento de la autoestima y la identidad propia.

6.2 La primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2)

A lo largo de este apartado hemos manifestado la necesidad de reconocer la LSC como la L1 del aprendiente y el español escrito como la L2 en el marco de la EBB. Es esencial, entonces, conceptualizar los términos de L1 y L2 con el fin de entender su importancia en este estudio. Generalmente, la conceptualización de los términos ‘lengua nativa’, ‘primera lengua’, ‘segunda lengua’, ‘lengua materna’ y ‘lengua extranjera’ se ha hecho de manera contrastiva o dicotómica, por ejemplo: L1 vs. LE; L1 vs. L2; L2 vs. LE (Griffin, 2011). Con miras a determinar los conceptos que nos atañen: L1 y L2, proponemos revisar lo que los teóricos han descrito y las correspondientes críticas para así seleccionar las definiciones que más se ajustan a nuestro marco teórico.

En primer lugar, discrepamos con la idea de lengua nativa o lengua materna como equivalente para L1 ya que el origen de las personas no siempre coincide con la lengua que más domina y, en el caso de los sordos, la lengua materna –el español– no siempre es la L1 de los niños sordos ya que la mayoría de los niños sordos tienen padre oyentes. En cuanto a la dicotomía L1 vs. L2, algunos autores (Gass et al. 2013; Rigamonti, 2006) nos recuerdan que la diferencia radica en el orden cronológico, es decir, que primero se aprende o adquiere la L1 y después la L2.

No obstante, esta conceptualización nos podría generar conflicto en este estudio ya que puede darse el caso de que una persona sorda aprenda las dos lenguas simultáneamente. En relación con esto, Griffin (2011) afirma que la L2 suele aprenderse más por motivos instrumentales tales como el estudio y el trabajo, ya que la persona vive donde se habla esta lengua. En línea con esta perspectiva, Santos-Gargallo (1999) sostiene que la diferencia entre LE y L2 es que esta última cumple una función social e institucional.

Resumimos estas caracterizaciones de la L2 de estas autoras afirmando que el uso del español escrito por parte de la población sorda en Colombia se efectúa en el entorno inmediato como lengua de comunicación de acuerdo con unas funciones sociales e institucionales.

6.2.1 La lengua de señas como L1

Teniendo en cuenta que la lengua de señas (LS) es la L1 de la persona sorda, es indispensable presentar la definición de lengua de señas. Igualmente, haremos una caracterización en torno a los rasgos similares y diferenciadores entre una lengua oral y una visogestual y discutiremos la importancia que adquiere para las personas sordas en las dimensiones afectiva, social y cognitiva.

6.2.1.1 Lenguas orales y visogestuales: lo que tienen en común y lo que las diferencia.

Las lenguas de señas son lenguas naturales (Cárdenas, 2007; Fernández y Pertusa, 1996 Morales, 2015; Oviedo, 2001; Pertusa, 2002 y Tovar, 2001;) ya que contienen las propiedades generales del lenguaje humano, algunos autores corroboran que cuando Hocket planteó las propiedades del lenguaje humano en los años 50 hizo falta incluir las lenguas de señas (Cruz Aldete, 2008; Lopreto, 2012; Meier, 2002; Tovar, 2001), la propiedad más relevante, que las diferencia de las lenguas orales es que se dan por el canal visogestual y no por el auditivo-oral. (Cruz Aldete, 2008; Morales, 2015; Oviedo, 2001; Skliar, 1998; Tovar, 2001;)

Aparte del rasgo del canal visogestual, en la LS el espacio es de tipo tridimensional (Tovar, 2001) y adquiere un valor sintáctico y topográfico. También, hay simultaneidad en los aspectos gramaticales en vez de linealidad (Skliar, 1998). En línea con estas diferencias, Meier (2002) expone estas propiedades no compartidas en los articuladores de los dos tipos de lenguas). Como se evidencia en la tabla 12 estas diferencias radican en el nivel fonológico de la lengua oral o en el querémico de la LS.

Tabla 12. Las propiedades particulares de los articuladores de LS y LO.

Lenguas de señas (LS)	Lenguas orales (LO)
La fuente de luz es externa al señante	La fuente de sonido es interna en el hablante
La articulación de la seña no se equipara con la respiración	La articulación oral está enlazada con la respiración
Los articuladores de las señas se mueven en espacios transparentes	Los articuladores orales se esconden
Los articuladores de las señas son masivos	Los articuladores orales son pequeños (pocos)

Traducido de Meier (2002)

No obstante, son más los aspectos en común entre las LS y las LO. En primer lugar, las LS presentan niveles: fonológico –o querémico-, morfosintáctico, semántico y discursivo (Cruz-Aldete, 2014) y, en segundo lugar, en estos niveles se presenta variación lingüística (Tovar, 2001). En línea con estas semejanzas, Meier (2002) expone estas seis propiedades compartidas entre las lenguas de señas y las lenguas orales (Ver tabla 13):

Tabla 13. Propiedades compartidas entre las LS y las lenguas orales.

Vocabularios convencionales	Existen pares de forma y significado
Dualidad de patrones	Existen unidades con sentido formadas a partir de unidades subléxicas sin sentido tales como los gestos y los sonidos
Productividad	Se puede agregar nuevo vocabulario a través de procesos morfológicos tales como la derivación, la composición y el préstamo.
Estructura sintáctica	-Compuestas por las mismas partes: nombres, verbos y adjetivos -Presencia de cláusulas encajadas -Se dan los intercambios entre el orden de la oración y la concordancia del verbo
Adquisición	Los períodos de adquisición son similares
Lateralización	Hemisferio izquierdo

Traducido de Meier, 2002

Por lo que se refiere a la estructura sintáctica, cabe anotar que la unidad mínima de significado es la oración y esta se presenta en la LS. Al respecto, Oviedo (2001) sostiene que, así como la sintaxis española se fundamenta en ‘unidades de intención’, la LS también lo hace ya que una ‘unidad de intención’ se puede expresar con un movimiento. A partir de este planteamiento, se cuestiona la idea planteada por Siguán (2001) en la que sugería que no hay nivel morfosintáctico en una LS: “Aunque resulta evidente que el lenguaje de signos posee un vocabulario específico, menos fácil es demostrar que tiene estructuras morfosintácticas, que es lo que fundamentalmente caracteriza una lengua” (p.37)

6.2.1.2 Las lenguas de señas en las tres dimensiones.

La lengua de señas es vital para que la persona sorda se desenvuelva en las dimensiones: cognitiva, afectiva y social. El aspecto cognitivo se concreta cuando, a través de la LS, los niños

sordos desarrollan el pensamiento y acceden al conocimiento. En lo que respecta a lo afectivo y lo social, se evidencia que los sordos expresan sus sentimientos y se comunican con los otros por medio de la LS. Por las razones relacionadas con estas tres dimensiones, entendemos que la lengua de señas es imprescindible en la comunicación intrapersonal e interpersonal. (Cárdenas, 2007; Oviedo, 2001; Pertusa-Venteo, 2002).

Consideramos que la LS como L1 es imprescindible para la persona sorda y para su desarrollo interpersonal y, creemos que debe estar presente en el aprendizaje del español escrito como L2 ya que debe haber una competencia lingüística general que se pueda transpolar a otras lenguas (González et al. 2007) y sirve como lengua de reflexión para construir la L2 y facilitar el aprendizaje de otro sistema lingüístico que tiene como base la escritura (Pertusa, 2002). En pocas palabras, al igual que Fernández y Pertusa (1996) concebimos la LS como mediación semiótica para el proceso de aprendizaje del español escrito desde una perspectiva bilingüe bicultural.

6.2.2 La lengua escrita como L2

¿Por qué es importante el aprendizaje de español escrito para las personas sordas? Tenemos como premisas que la primera lengua de los sordos es la lengua de señas y que el aprendizaje del español escrito se concibe idealmente en los términos de la educación bilingüe bicultural (Pertusa, 2002; Insor, 2005; Cárdenas, 2007); y presentamos tres razones. Primero, la lengua escrita es una competencia importante para la comunidad sorda ya que les permite la interacción con personas oyentes (Cárdenas, 2007; Insor, 2005; Pertusa, 2002; Russell, 2016; Stewart y Clarke, sf;). Segundo, la lengua escrita provee nuevas visiones de mundo desde diferentes formas de pensamiento (Cárdenas, 2007) y tercero, la lengua escrita empodera culturalmente a la persona sorda ya que le permite participar en diferentes ámbitos (Morales, 2015).

Enlazado con estas ideas, la lengua escrita se inscribe en dos grandes ámbitos, de manera general: el cultural y de manera específica: el escolar. En relación con el primero, uno de los objetos culturales que comparten los sordos y los oyentes es la lengua escrita. Por esta razón, la podemos asimilar como objeto cultural más que como una simple habilidad u objeto escolar. (González et al. 2007; Ferreiro y Teberosky, sf)

Con respecto al ámbito escolar, la lengua escrita adquiere relevancia en la escuela ya que es el contexto idóneo para abordarla (Morales, 2015). De hecho, podríamos afirmar que es el primer escalón para que las personas sordas tengan más oportunidades de profesionalización, por ende, tengan más oportunidades de mejorar su situación laboral.

Partiendo de lo anterior, creemos que con el aprendizaje del español escrito la persona sorda aumenta su potencial educativo y laboral: un gran aspecto de su calidad de vida, así como lo es para las personas oyentes (Zambrano, 2002). Cabe anotar que, así como personas sordas y oyentes se benefician del aprendizaje de español escrito, los dos tipos de aprendientes pasan por procesos semejantes de aprendizaje de la lengua escrita, por ende, experimentan dificultades similares.

En relación con los procesos que comparten ambas poblaciones al aprender la lengua escrita, argumentado desde la teoría cognitiva, tanto sordos como oyentes pasan por los mismos estadios: planeación, textualización o traslación de ideas a palabras, organización de contenido y revisión del producto (Cassany, 2005; Guasch, 2007; Stewart y Clarke, sf; Pertusa, 2002). De esta manera, corroboramos la idea de que la escritura no es la simple plasmación del lenguaje oral.

Algunos autores comparten la idea de que la escritura no se corresponde con el lenguaje oral ya que requiere de habilidades que van más allá del discurso escrito. Estas habilidades se basan en los estadios mentales y en las funciones que tiene la lengua escrita. (Stewart & Clarke, sf; Fernández y Pertusa, 1996; Pertusa, 2002).

En cuanto a las dificultades en común, los estudios de interlengua y de análisis de errores de diferentes tipos de aprendientes usuarios de lenguas orales y de lenguas visogestuales evidencian que el aprendizaje del español escrito involucra la producción de errores en los niveles morfosintáctico, semántico, discursivo entre otros (Aguado Bru, 2016; Doquin y Sáez, 2014; Herrera et al. 2016; Krstic y Pištignjat, 2013; Jelic y Guc, 2014; Torijano, 2014; Saito, 2005; Russell, 2016; Ruíz- Sepúlveda, 2011; Zambrano, 2008).

6.3 La interlengua

En esta sección revisamos el concepto de interlengua -IL-, las perspectivas para abordarla desde la lingüística aplicada, y las características y procesos involucrados. También, presentamos la relación de la IL con el objetivo central de este estudio ya que asumimos los errores como parte de este sistema.

El término de interlengua, como su composición lo indica, se concibe en la interacción de dos o más lenguas. Al concebirse como una interacción entendemos que no es un sistema estático, como tampoco lo es ninguna lengua, sino que por su carácter transitorio implica dinamismo sin dejar de lado su sistematicidad que es lo que se mantiene a medida que se va formando. La IL es vista como un continuum con diferentes etapas o transiciones. (Duraó, A.B. 2007; Fernández, 1990; Griffin, 2011; Muñoz-Basols et al. 2017; Santos-Gargallo, 1999)

Desde la Lingüística aplicada, la IL se ha abordado desde tres perspectivas, de ahí que haya recibido diferentes denominaciones: interlengua (psicolingüística), dialecto idiosincrático o competencia transitoria (sociolingüística) y sistema aproximativo (lingüística). De hecho, varios académicos han resaltado estos tres abordajes desde la creación y desarrollo del concepto en los años 70 por Corder, Nemser y Selinker. (Alexopoulou, 2011; Duraó, 2007; Fernández, 1990; Muñoz-Liceras, 1992; Santos Gargallo, 1993)

En relación con las características de la interlengua algunos expertos coinciden en la ‘fossilización’ definida como la tendencia a conservar reglas de la L1 en la L2; la ‘transferencia’, equiparada con el papel de la L1; la ‘permeabilidad’ que permite la incorporación de las reglas de la L1; la ‘sistematicidad’ que refleja que hay un conocimiento sistemático de la L2 y, finalmente, la ‘variabilidad’ que evidencia que tal sistematicidad es transitoria (Alexopoulou, 2005; Baralo, 2004; Muñoz-Basols et al., 2017). En cuanto a los procesos se reconocen aquellos que subyacen en la formación de la interlengua: la ‘transferencia lingüística’ relacionada con las reglas que el aprendiente transfiere a la L2 de la L1; la ‘transferencia instruccional’ determinada por la influencia de la forma en que se le enseña al aprendiente; ‘las estrategias de aprendizaje’ que el aprendiente usa para aprender; las ‘estrategias comunicativas’ que el aprendiente emplea para hacerse entender y la ‘hipergeneralización’ que consiste en generalizar las reglas de la L2. (Alexopoulou, 2011; Muñoz-Basols, 2017)

En este estudio, equiparamos la IL como la lengua del aprendiente. (Fernández 1990; Muñoz-Basols, 2017, Santos Gargallo, 1993; Sánchez-Rufat, 2015), por esta razón, el corpus de este estudio se presenta como un corpus de interlengua de español escrito de aprendientes usuarios de la lengua de señas colombiana (LSC). En ese sentido, nuestra investigación no tiene una perspectiva puramente psicolingüística, sociolingüística o lingüística sino interdisciplinar (Baralo, 2004) ya que nos valemos de los conceptos de la adquisición de segunda lengua (ASL), los corpus de aprendientes (CA) y otras disciplinas en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

6.4 El error y su clasificación

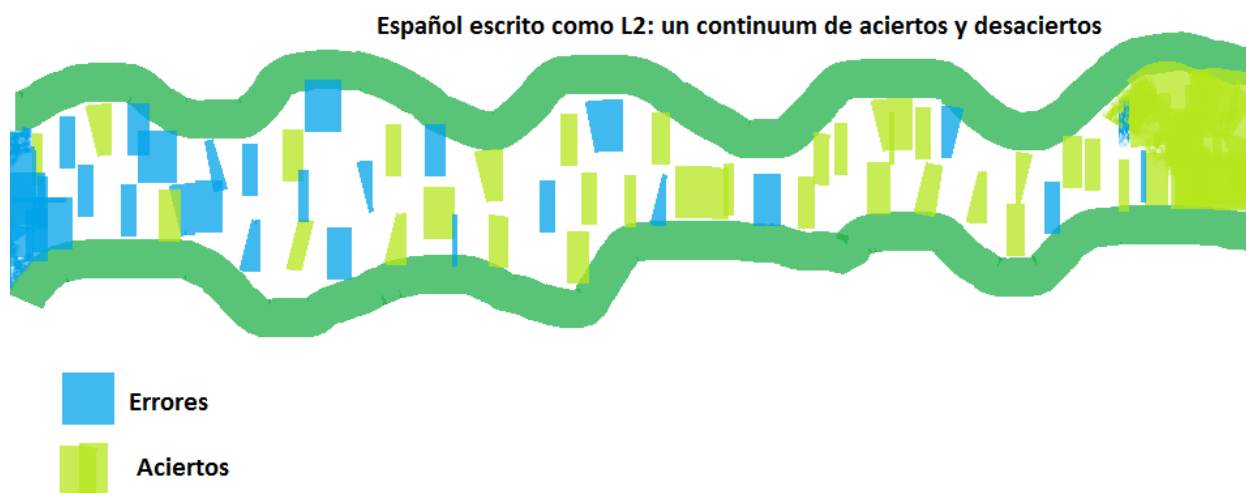
Debemos recordar que el análisis de las producciones del aprendiente se ha hecho desde tres modelos a la luz de las teorías de lengua y de aprendizaje en auge: el análisis contrastivo (AC), el

análisis de errores (AE) y la interlengua (IL). En relación con esto, Santos Gargallo (1991) resumió los dos modelos que a la luz de las teorías de la lingüística aplicada definían el error. La primera fue el Análisis contrastivo (AC) la cual se fundamentaba en la lingüística estructural y el conductismo y concebía el error como una desviación del sistema lingüístico. El análisis de errores (AE), por su parte, se fundamentó en la teoría generativo-transformacional y el cognitivismo y concebía el error como útil y necesario, puesto que, evidencia una competencia transitoria del aprendiz. En la investigación actual reconocemos el español escrito del aprendiente sordo como la interlengua (IL) en la cual se develan las características y procesos que la construyen. No obstante, con el fin de delimitar nuestro análisis, nos centraremos en el análisis de los errores. En relación con esto, Fernández (1990) asevera:

“El análisis de la IL nace apoyándose en el AE, pero pronto alarga su campo de observación ya que en ese sistema aproximado existen estructuras diferentes a las de la lengua meta - las formas erróneas-, pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua”

A diferencia de Fernández (1990), la idea es demostrar que los errores implican aprendizaje y, en esa medida, apoyarnos en ellos para demostrar que las estructuras ‘incorrectas’ también develan la apropiación sistemática del español escrito de parte de aprendientes sordos. (Ver figura 2)

Figura2. Los errores como parte de la Interlengua



Teniendo en cuenta la importancia del error como parte de la interlengua, nos adherimos a la concepción desarrollada por Alexopoulou (2005) ya que define el error como “un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico en un determinado estadio de la interlengua del aprendiente” (p.105) y destacamos lo establecido por Corder (1967) ya que su concepción del error sigue siendo pertinente para los profesores e investigadores de lenguas. Según este autor, el error permite, en primer lugar, dar cuenta del progreso de los estudiantes y lo que les falta por aprender; en segundo lugar, evidenciar cómo se aprende la lengua, es decir, qué estrategias y qué procedimientos usan los aprendientes y, en tercer lugar, el error se consolida como un ‘dispositivo’ que el aprendiente emplea para aprender.

Partiendo del hecho de que los errores son evidencias del sistema lingüístico del aprendiente, se ha hecho necesaria su clasificación a través de taxonomías o tipologías que organizan y explican los errores de manera sistemática a partir de niveles, criterios y categorías.

6.4.1 Las taxonomías para el análisis de errores

Las clasificaciones del error tienden a presentarse a partir de criterios y categorías que, de alguna manera, se relacionan con los niveles de la lengua –fonético-fonológico, morfosintáctico,

léxico, etc.- y tienden a incorporar algunas de las taxonomías creadas por académicos angloparlantes. Por ejemplo, en Larsen-Freeman y Long (en Rigamonti, 2006) se adopta el estudio de los errores por desdoblamiento, forma ausente, forma nueva, etc. Desde Dulay, Burt y Krashen (en Ellis, 2010), se han analizado los errores por omisión, adición, malformación, etc. Por último, de Richards (en Alexopoulou 2005b) se ha adoptado el criterio etiológico para el análisis de errores interlingüísticos e intralingüísticos.

En español, y específicamente para este apartado, destacamos las taxonomías desarrolladas por Vázquez (1999), Santos-Gargallo (1993), Fernández (1991), Duraó (2007), Alexopoulou (2005), Ferreira et al. (2014) y Granger (2003).

Según Alba-Quiñones (2009), quien recoge las taxonomías de varios autores en función diferentes criterios, apunta que la de Vázquez (1999) es la más completa a partir de los criterios de tipo: lingüístico, etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural, como se puede ver en la tabla 14.

Tabla 14. Tipología de errores propuesta por Vázquez en Alba-Quiñones (2009)

Criterio lingüístico	Errores de adición Errores de omisión Errores de yuxtaposición Errores de falsa colocación Errores de falsa selección
Criterio etiológico	Errores interlingüales Errores intralingüales Errores de simplificación
Criterio comunicativo	Errores de ambigüedad Errores irritantes Errores estigmatizantes Errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	Errores inducidos vs. creativos Errores transitorios vs. permanentes Errores fosilizados vs. fosilizables Errores individuales vs. colectivos Errores residuales vs. actuales Errores congruentes vs. idiosincráticos Errores de producción oral vs. escrita Errores globales vs. locales

Criterio pragmático	Errores de pertinencia o discursivos
Criterio cultural	Errores culturales

Tomado de Alba-Quñones (2009)

Asimismo, Santos-Gargallo (1993) analiza una serie de taxonomías que coinciden con muchas de las categorías de Vásquez (1992) y agrega el criterio gramatical. Los criterios más usuales en las taxonomías analizadas por Santos-Gargallo (1993) son: el descriptivo, el pedagógico, el etiológico-lingüístico, el gramatical y el comunicativo (Ver tabla 15).

Tabla 15. Tipología de errores propuesta por Santos Gargallo (1993)

Descriptivo	Pedagógico	Etiológico-lingüístico	Gramatical	Comunicativo
<ul style="list-style-type: none"> • Omisión • Adición • Formación errónea • Ausencia de orden oracional 	<ul style="list-style-type: none"> • errores transitorios • errores sistemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • errores interlingüísticos • errores intralingüísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonológicos • Ortográficos • Morfológicos • Sintácticos • Léxicos • Semánticos • Pragmáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • locales • globales

En la misma línea, Duraó (2007) recopila las taxonomías que se han elaborado para clasificar errores a la luz de los criterios lingüístico, gramatical, etiológico, pedagógico y comunicativo. Dentro del criterio lingüístico se agrupan los errores por adición, omisión, falsa colocación (ausencia de orden natural) y falsa selección (malformación de palabras o estructuras).

En el criterio gramatical, se encuentran los errores de tipo fonético-fonológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y discursivo. Con base en el criterio etiológico, se contemplan dos subgrupos: los errores interlingüísticos tales como de producción, subproducción, superproducción, mala interpretación e hipercorrección. Los errores intralingüísticos incluyen los

errores de simplificación, hipergeneralización, inducción y producción excesiva. Bajo el criterio pedagógico, se agrupan los errores de comprensión, de producción, individuales, colectivos, orales, escritos.

El último criterio recopilado por Durao (2007) es el comunicativo y en este se encuentran los errores de tipo: global, local, irritante, por inhibición, por ambigüedad, estigmatizador, sociocultural, pragmático, como se puede ver en la Tabla 16.

Tabla 16. Tipología de errores propuesta por Durao (2007)

criterio lingüístico	criterio gramatical	criterio etiológico	criterio pedagógico	criterio comunicativo
<ul style="list-style-type: none"> • adición • omisión • falsa colocación (ausencia de orden natural) • falsa selección (malformación de palabras o estructuras) 	<ul style="list-style-type: none"> • fonético-fonológico • ortográfico • morfológico • sintáctico • léxico-semántico • discursivo 	<p>errores interlingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de producción, • subproducción • superproducción • mala interpretación • hipercorrección <p>errores intralingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de simplificación • hipergeneralización <ul style="list-style-type: none"> • inducción • producción excesiva 	<ul style="list-style-type: none"> • de comprensión • de producción • individuales • colectivos <ul style="list-style-type: none"> • orales • escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • global • local • irritante • por inhibición • por ambigüedad • sociocultural • estigmatizador • pragmático

Merecen mención las taxonomías anteriores que son, en efecto, completas. No obstante, discrepamos de algunos aspectos relacionados en cuanto a la denominación. Por ejemplo, en Vázquez (1992) encontramos que el criterio lingüístico se debería llamar descriptivo ya que describe el tipo de error. En torno a Santos-Gargallo (1993) y Durao (2007), discrepamos de la idea de ‘criterio gramatical’ ya que se circunscribe en la competencia léxica, ortográfica, fonológica, etc., no se debería considerar gramatical. Por esta razón preferimos el término integral: competencia lingüística.

Resaltamos la tipología propuesta por Fernández (1991) puesto que es una propuesta de clasificación enmarcada en la competencia lingüística. Esta autora clasifica los errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. Ahondando en los gramaticales, ella propone la clasificación que se presenta en la Tabla 17.

Tabla 17. Errores gramaticales estudiados por Fernández (1991)

paradigmas
concordancias
valores y usos de las categorías: Artículo, otros determinantes, pronombres, tiempos verbales y preposiciones
estructura de la oración
relación de las oraciones

Tomado de Fernández (1991)

En línea con Fernández (1990), observamos que la clasificación del error propuesta por Alexopoulou (2005) desarrolla los criterios descriptivo, lingüístico o gramatical y etiológico, que se presentan en la Tabla 18.

Tabla 18. Tipología de errores de Alexopoulou (2005)

Criterio descriptivo	Criterio lingüístico	Criterio etiológico
1. adición (AD)	Nivel morfosintáctico: <i>Artículos (ART)</i>	1. Interlingüales
2. omisión (OM)	<i>Determinativos</i>	2. intralingüales:
3. elección falsa (EF)	<i>Pronombres (PR)</i>	a) <i>reducción a un sistema simplificado</i>
4. forma errónea (FE)	<i>Verbos</i>	b) <i>Generalización</i>
5. colocación falsa (CF)	<i>Adverbios (ADV)</i>	
	<i>Preposiciones (PREP)</i>	
	<i>Conjunciones (CONJ)</i>	

Tomado de Alexopoulou (2005)

La tipología desarrollada por Alexopoulou (2005) aborda de manera profunda el nivel morfosintáctico a partir de las categorías gramaticales y revela el uso de etiquetas, razón por la cual se nota la relación entre el AE y la lingüística de corpus (LC).

Ahora bien, al adentrarnos más en el análisis de errores en los corpus de aprendientes, la taxonomía para la anotación de errores de Granger (2003) merece mención por ser pionera y completa. Esta propuesta propone tres niveles de anotación: dominio del error, categoría del error y categoría de palabra. En el nivel del dominio del error, se contempla la forma, la morfología, la gramática, el léxico, la sintaxis, el registro, el estilo y la puntuación. Cada dominio contiene ciertas categorías de errores; por ejemplo, en la categoría gramatical se agrupan los errores de clase, auxiliar, género, modo, número, persona, tiempo verbal, voz y eufonía. (Ver tabla 19)

Tabla 19. Traducción de la tipología de anotación de errores propuesta por Granger (2003)

DOMINIOS DEL ERROR		CATEGORÍAS DEL ERROR	
FORM	FORMA	AGL	AGLUTINACIÓN
		MAY	MAYÚSCULAS
		DIAC	DIACRÍTICOS
		HOMON	HOMONIMIA
MORF	MORFOLOGÍA	ORTOG	OTROS ERRORES DE ORTOGRAFÍA
		PREF	DERIVACIÓN PREFIJACIÓN
		SUF	DERIVACIÓN SUFIJACIÓN
		FLEX	FLEXIÓN
GRAM	GRAMÁTICA	FLEX CONF	FLEXIÓN CONFUSIÓN
		COMP	COMPOSICIÓN
		CLA	CLASE
		AUX	AUXILIAR
		GEN	GÉNERO
		MOD	MODO
		NUM	NÚMERO
		PER	PERSONA
		TIEM	TIEMPO VERBAL
		VOZ	VOZ
		EUF	EUFONÍA
		LEX	LÉXICO
COMP ADJ	COMPLEMENTO ADJETIVAL		
COMP ADB	COMPLEMENTO ADVERBIAL		
COMP VERB	COMPLEMENTO VERBAL		
COMP NOM	COMPLEMENTO NOMINAL		
	PREFAB?		
SINTAXIS	SINTAXIS	ORD	ORDEN DE PALABRAS
		FALT	PALABRA QUE FALTA
		RED	PALABRA REDUNDANTE
		COH	COHESIÓN
REGI	REGISTRO	LEX	LÉXICO
		SIN	SINTAXIS
ESTI	ESTILO		NO CLARO
		DEN	DENSO
PUNT DIG	PUNTUACIÓN	PUN CONF	PUNTUACIÓN CONFUSA
		PUN RED	PUNTUACIÓN REDUNDANTE
		NO PUN	FALTA DE PUNTUACIÓN

Traducido de Granger (2003)

Otra taxonomía que llama nuestra atención es la propuesta por Ferreira et al. (2014) puesto que se presenta en el contexto de lengua española y permite la identificación de errores de tipo morfológico desde el nivel ‘palabra’, y de tipo sintáctico desde el nivel ‘palabra oración’, aspecto aunado al análisis del nivel morfosintáctico. (Ver tabla 20)

Observamos que en esta taxonomía se contemplan los criterios lingüísticos y el etiológico, dejando entrever la posibilidad de describir y explicar el error. No obstante, consideramos la opción de analizar el español escrito de aprendientes sordos sin adentrarnos en cuestiones etiológicas, es decir, las que nos permiten ver los aspectos de transferencia desde la L1, ya que buscamos delimitar nuestro análisis a lo lingüístico. De esta manera, encontramos que la adopción

del criterio lingüístico con las categorías de gramática, léxico y ortografía son pertinentes como base teórica de este estudio.

Otra ventaja de recurrir a esta tabla es la incorporación de la manera como se da el error: adición, falsa selección y omisión. Este aspecto es clave ya que como afirma Tono (2002) “no importa qué tan general sea el esquema de anotación, al menos debería incluir dos aspectos: (a) una clasificación de categorías lingüísticas: gramática, verbo, morfema y (b) una categoría de modificación de la lengua meta: omisión, adición, malformación” (p.80)

Tabla 20. Taxonomía de anotación de errores propuesta por Ferreira et al., (2014)

Tabla 4. Categorías y subcategorías de clasificación.

Ejemplos de etiquetas del sistema de anotación							
Criterio	Nivel	Categoría	Subcategorías	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	
Lingüístico	Palabra oración	Gramática	Categorías gramaticales		ADI-prep	FALSA-SELEC-prep	OMI-prep
			Coherencia textual	Concor.Sintáctica	FALSA-SELEC-CG-GEN		
				Puntuación	ADI-coma	FALSA-SELEC-coma	OMI-coma
				Conectores	ADI-Conect	FALSA-SELEC-Conect	OMI-Conect
	Palabra	Léxico	Léxico creado por derivación		FALSA-SELEC-LEX-Creado-deriv		
			Léxico -morfología		FALSA-SELEC-LEX-MORF		
			Léxico innecesario		ADI-LEX-Inne		
		Ortografía	Acentual		ADI-Orto-grave	INAPROD-Orto-grave	OMI-Orto-grave
			Literal		ADI-Orto-Lit_c	FALSA-SELEC-Orto-lit_c	OMI-Orto-lit_c
			Dierética		ADI-Orto-hiato	FALSA-SELEC-Orto-hiato	OMI-Orto-hiato
Etiológico	Palabra oración	Interlingual	Uso L1		Uso L1		
			Uso L2		Uso L2		
			Orden de palabras	Orden de palabras			
			Analogía semántica		Analogía semántica		
		Intralingual	Traducción literal		Traducción literal		
			Sobregeneralización		Sobregeneralización		
			Simplificación		Simplificación		
Otros	Errores de tipeo			Error tipeo			

Tomado de Ferreira et al. (2014)

6.5 La lingüística de corpus

6.5.1 La relación entre teoría y metodología

La presente fundamentación se plantea a partir de uno de los ejes articuladores de este proyecto: la lingüística de corpus –en adelante LC- Para tal fundamentación, recopilamos las posturas de los autores expertos en el campo de la investigación de lingüística de corpus (LC) y de corpus de aprendientes (CA). Los conceptos claves a desarrollar son la Lingüística de corpus (LC), la definición de corpus y sus características, los corpus de aprendientes y la explotación de los CA en el campo de la enseñanza de español como LE y L2.

Un debate ya existente entre lingüistas (Gries, 2009; McCarthy y O’Keeffe, 2010; Parodi, 2008) es la concepción de la LC como una metodología y no como una teoría. Esta postura nace de la idea de que la LC es una manera de hacer investigación lingüística a través de herramientas computacionales. De hecho, teniendo en cuenta las múltiples aplicaciones que tiene la LC, McCarthy y O’Keeffe (2010) plantean la discusión en términos de si es un ‘fin’ o un ‘medio’ con motivo de reforzar el carácter metodológico de la LC y concluyen que es una manera mejor de hacer las cosas, es decir, un medio para cumplir un fin.

Otros académicos coinciden con la concepción de asumir la LC como un ‘medio’ más que como un ‘fin’, reconociendo su aplicación en áreas como la enseñanza de lenguas, el análisis del discurso, la lingüística forense, la pragmática, la sociolingüística, pragmática, la fonología, la semántica, la dialectología, la estilometría, la morfología, la lingüística histórica, la psicolingüística, la traducción, la lexicografía, entre otras. (Gries, 2009; Hincapié y Bernal, 2017; McCarthy y O’Keeffe, 2010)

Autores como Parodi (2008) e Hincapié y Bernal (2017) hablan sobre las ventajas de LC. Estas ventajas son razones para implementarla en el presente proyecto. En primer lugar, Parodi (2008) sostiene que la LC es la base empírica para el diseño de materiales didácticos, ya que establece unos principios metodológicos que sustentan la investigación lingüística a partir de corpus fundamentados en la tecnología computacional. Esta conceptualización de la LC es muy completa ya que involucra dos factores claves: la investigación sustentada en la lengua y la implicación de la tecnología computacional. Igualmente, Hincapié y Bernal (2017) refuerzan la necesidad de estudiar cuestiones lingüísticas a partir de la sistematización y el análisis de datos orales, escritos y visuales con ayuda de herramientas computacionales y estadísticas.

Teniendo en cuenta las anteriores apreciaciones en torno a la idea de investigar la lengua por medio de soporte computacional, la presente investigación se sustenta en la recolección y sistematización de muestras del español escrito de personas sordas, y realiza el análisis de los datos mediante la implementación de métodos mixtos y herramientas computacionales.

Entendiendo que la LC es una metodología, nos preguntamos, entonces, por el papel que cumple la teoría. Al respecto, muchos académicos coinciden con que la teoría es crucial ya que solo en la medida en que tengamos nuestra concepción de lengua definida, podremos hacer análisis de LC de manera coherente. A propósito de esto, Gries (2009) sugiere al investigador activar la relación entre una teoría lingüística y la lingüística de corpus ya que son compatibles de manera particular. Esta relación es vital para los profesores investigadores puesto que la LC debe ir de la mano con la teoría según nuestros objetivos de investigación. En esta investigación, las teorías de adquisición de español como L2 son el sustento para la aplicación de la LC y la realización de un análisis de errores acertado.

6.5.2 Definición de corpus.

Consideramos imprescindible abordar la definición de corpus puesto que es el concepto central que describe el tipo de datos a analizar con la LC y las características que debe tener. En relación con esto, Parodi (2008) define un corpus como un conjunto amplio de textos digitales de naturaleza específica y organizado bajo categorías o metadatos que facilitan la descripción y el análisis de una variedad de lengua. La idea de recolectar textos digitales es compartida por Gries (2009) quien sugiere que las colecciones de textos se almacenen de manera virtual a través de medios computacionales

Las definiciones expuestas por estos dos autores son claras pero generales. Por esta razón, es preciso encontrar otros rasgos que nos permitan particularizar lo especial de este conjunto de textos. A propósito de esto, encontramos una conceptualización más profunda de corpus ya que se relaciona directamente con el propósito de nuestra investigación y su carácter exploratorio:

“A corpus can serve as a useful tool for discovering many aspects of language use that otherwise may go unnoticed. Unlike straightforward grammaticality judgments, when we are asked to reflect on language use, our recall and intuitions about language often are not accurate. Therefore, a corpus is essential when exploring issues or questions related to language use”. (Reppen, 2010, p.31)

Puesto que nuestro objetivo principal es analizar los errores en un corpus escrito de español de personas sordas para encontrar aspectos reveladores que evidencien el proceso de aprendizaje a partir de sus necesidades, compartimos la perspectiva de Reppen (2010) ya que la investigación basada en corpus consiste siempre en descubrir aspectos nuevos de la lengua en uso y en explorar fenómenos evidenciados en los datos, más que en intuir e imponer nociones que quizás no sean precisas.

6.5.3 Características de un corpus.

En términos generales, la caracterización de un corpus parte de diferentes nociones y hallamos dos muy comunes en los planteamientos de muchos expertos: la ‘autenticidad’ y la ‘representatividad’ de las muestras de lengua (Aston, 2011; Callies, 2015; Gries, 2009, Hincapié y Bernal, 2018; Parodi, 2008; Reppen, 2010; Rojo, 2016).

La autenticidad de la lengua tiene que ver con la idea de recolectar muestras de ‘lengua natural’, Gries (2009) sostiene que los textos deben ser producidos en escenarios comunicativos auténticos, es decir, que los textos hayan tenido un propósito comunicativo auténtico al producirse de manera oral o escrita. Asimismo, Hincapié y Bernal (2018) concuerdan con esta idea universal de corpus al apuntar que los corpus deben componerse por muestras reales de lengua oral o escrita.

No obstante, tal concepción de lengua ‘natural’, ‘auténtica’ o ‘real’ no coincide totalmente con lo desarrollado en la teoría de corpus de aprendientes. Compartimos la idea de que esta característica debe ser flexible de acuerdo con el propósito investigativo ya que un corpus obtenido a partir de una prueba escrita, quizás, no parezca auténtico. Con respecto a esto, Granger (2013), uno de los hitos en la investigación de corpus de aprendientes, sostiene que el contexto de la enseñanza de lengua extranjera involucra algún grado de ‘artificialidad’ y que los datos de aprendientes casi nunca son naturales del todo. Igualmente, Nesselhauf (2004) afirma que lo más cercano a los textos que ocurren de manera natural son los textos producidos con propósitos pedagógicos y aquellos que se recaban para un corpus.

A partir de esto, consideramos que es válido el uso de muestras de lengua recabadas ya que las estrategias para recolectar tales muestras obedecen a unos criterios investigativos y se consolidan como variables. Además, estas muestras son reales en términos pedagógicos.

En cuanto a la representatividad, también se observan diferentes posturas. Por un lado, Parodi (2008) habla de la representatividad estadística. De manera similar, Reppen (2010) la define en relación con el tamaño, es decir, tener suficientes textos que representen de manera precisa el tipo de lengua a investigar. Por otro lado, Aston (2011) replantea la idea de representatividad al sugerir que la adecuación para el propósito investigativo puede ser más importante que la misma representatividad como tal. De acuerdo con el propósito de nuestro proyecto, la representatividad adquiere valor desde estos elementos anteriormente mencionados: la adecuación al propósito investigativo, el tamaño y el análisis cuantitativo.

6.5.4 Los corpus de aprendientes.

Después de definir qué es un corpus, continuamos con la conceptualización de corpus de aprendientes que es el tema que nos atañe en este proyecto. Antes de revisar la definición de corpus de aprendientes –en adelante CA- se debe precisar qué es un aprendiente. Nesselhauf (2004) ratifica que, aunque el término ‘aprendiz’ típicamente se refiere a alguien que aprende una lengua, también se usa para adultos que usan una segunda lengua en aquellos países en los que la lengua en cuestión sea segunda lengua. Esta definición de aprendiente es pertinente y aplicable en este estudio ya que los informantes del corpus a analizar son en su mayoría adultos sordos que no necesariamente están aprendiendo la lengua escrita de manera formal.

Granger (2003) en su carácter holístico define un corpus de aprendientes de esta manera:

“Los corpus de aprendientes, también llamados interlingua o corpus de segunda lengua, son recolecciones electrónicas de datos auténticos de lengua segunda o extranjera. Difieren de los datos comúnmente utilizados por los investigadores de adquisición de segunda lengua y de enseñanza de lengua extranjera por dos razones: (a) son computarizados y pueden, por lo tanto, analizarse con una serie de herramientas lingüísticas de software (...) y (b) son grandes, por ende, constituyen una

base mucho más fiable para describir y modelar la lengua del aprendiente”. (Traducción propia, p.465)

Resaltamos de esta definición la equiparación con el concepto de Interlengua, la cual se abordó en el apartado de 4.2, y la confiabilidad al describir la lengua del aprendiente; teniendo en cuenta que esto es lo que la mayoría de los docentes investigadores procuramos: estudiar las producciones de nuestros estudiantes/informantes por medio de un análisis confiable.

En relación con la confiabilidad investigativa, ratificamos que una de las grandes fortalezas de trabajar con CA es la posibilidad de confirmar las hipótesis e intuiciones que solemos tener a priori y que pueden ser imprecisas o insuficientes. (Aston, 2011; Callies, 2015; Reppen, 2010 y Sánchez-Rufat 2015)

Tras el recorrido teórico, consideramos que la confiabilidad que nos proporciona la investigación con CA garantiza el rigor científico en los estudios de ASL y nos permite un mayor impacto pedagógico. En torno esto, Meunier (2011) nos recuerda que los corpus de aprendientes son el eslabón perdido en la pedagogía tanto para lingüistas como para profesores: *“learner corpora are sometimes described as the missing link in pedagogy and they provide one ideal type of data help linguists and teachers attest actual learners’ needs on the basis of a careful analysis of their productions”*. (2011, p.464). Por esta razón, corroboramos que es necesario realizar este estudio y así poner en diálogo algunos fundamentos teóricos de la pedagogía, la lingüística de corpus (LC) y, por supuesto, la adquisición de segunda lengua (ASL) para el caso de los aprendientes sordos de español escrito como L2.

6.6 El nivel morfosintáctico de la lengua española

El nivel morfosintáctico de la lengua española adquiere relevancia en el análisis de errores ya que es aquel donde el estudiante presenta una gran cantidad de errores según los corpus estudiados

de diferentes tipos de aprendientes (Aguado-Bru 2016; Leontaridi et al.; 2007 Torijano, 2014; Ruiz-Sepúlveda, 2011; Zambrano, 2008). Partiendo de la existencia de la morfología, definida como el estudio de la palabra y su estructura interna (Gómez-Torrego, 2011) y de la sintaxis, dedicada al estudio de las palabras y su relación dentro de la oración (Hernández, 2008), la tendencia es a estudiar la morfología y la sintaxis de manera integrada, así como otros niveles de la lengua. Al respecto, Hernández (2008) sostiene que “la complejidad del lenguaje verbal ha dado lugar a que se estudie por niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico”. (p.18)

Teniendo en cuenta lo anterior, algunos autores coinciden en que los límites entre la morfología y la sintaxis son borrosos ya que los dos se conectan y se hace necesario crear el término intermedio: morfosintaxis –equiparado con la gramática como disciplina- (RAE, 2010 y Torrens, 2007). Una forma de evidenciar tal conexión o relación sería la concordancia entre algunas partes de la oración. En el ejemplo: *luz pinta la casa*:

- El verbo pintar concuerda con el sujeto ‘ella’, por eso, se conjuga ‘pinta’.
- El artículo definido ‘la’ concuerda con el sustantivo que delimita: casa. “La casa”

A partir de lo anterior, podemos aseverar que el nivel morfosintáctico de la lengua es estudiado desde la gramática, para esto, la RAE (2010) presenta a la gramática como base de tal estudio:

“La gramática estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En este sentido, la gramática comprende la morfología, que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la sintaxis, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman”. (p.4)

Con el fin de ilustrar la definición anterior, describiremos la forma en que las palabras se estructuran y se relacionan a partir de la terminología empleada en la RAE (2010). En cuanto a la estructuración de las palabras, explicamos el concepto de morfología y sus ramas. En lo que toca a la relación de las palabras y sus clases, proponemos la explicación desde el análisis morfosintáctico.

6.6.1 Morfología.

La morfología, según la RAE (2010) es la parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras y se divide en la morfología flexiva y la morfología léxica. Con el fin de ejemplificar los dos tipos de morfología, los subtipos y los procesos involucrados, elaboramos el resumen que se expone en la tabla 21.

Tabla 21. Ejemplos de morfología léxica y morfología flexiva

MORFOLOGÍA							
Formación de las palabras							
FLEXIVA			LÉXICA				
VERBAL	GÉNERO	NÚMERO	DERIVACIÓN		COMPOSICIÓN		
			NOMINAL	ADVERBIAL	PROPIOS	INTAGMÁTICO	SINTÁCTICOS
VOCAL TEMÁTICA <i>cantaba</i>	MASCULINO	SINGULAR	DEVERBAL: <i>dormitorio</i> (de dormir)				
TIEMPO Y MODO <i>cantaba</i>	FEMENINO	PLURAL	DENOMINAL: <i>detallazo</i> (de detalle)	SUFIJACIÓN - mente <i>fotográficamente</i>	<i>Sacapuntas</i>	<i>cocina comedor</i>	<i>mesa redonda</i> (FRASEOLOGÍA)
PERSONA NÚMERO <i>cantaba</i>	Gata	<i>Quesos</i>	DEADJETIVAL: <i>bobada</i> (de bobo)				

6.6.2 El análisis morfosintáctico

La unidad con significado o sentido completo que sirve de base para el análisis morfosintáctico es la oración ya que cuenta con una autonomía semántica, sintáctica y fónica. (Hernández, 2008 y Gutiérrez-Araus, 2015) A partir de ello, nos interesa realizar nuestro análisis de errores teniendo como base la oración y las partes que la componen.

La condición para que la oración sea la unidad de análisis es que esté compuesta por un grupo de palabras y que, entre estas, haya al menos un verbo. Estas palabras o partes de la oración deben identificarse y clasificarse, y casi siempre se hace en razón de tres criterios: el semántico –es decir, el significado de las palabras-, el morfológico –la forma de las palabras- y el funcional o sintáctico –que hace referencia a la función de la palabra-. (Bosque, 2007; Torrens, 2007; RAE, 2010) Recogemos lo expuesto por varios autores respecto a estos tres criterios y lo sintetizamos a través de los ejemplos en la tabla 22.

Tabla 22. Los criterios de clasificación de las palabras

Morfológico	Semántico	Sintáctico o funcional
<p>CASA</p> <p>Es palabra variable ya que tiene flexión de número: <i>casas</i>.</p>	<p>CASA</p> <p>Sustantivo femenino</p> <p>Significado léxico: lugar donde una persona vive.</p>	<p>CASA</p> <p>Puede desempeñar diferentes funciones en la oración: Por ejemplo:</p> <p>Complemento directo: pintó <i>la casa</i>.</p> <p>Complemento indirecto: Le remodeló el techo a <i>la casa</i>.</p>
<p>YO</p> <p>Es palabra invariable ya que no tiene flexión de ningún tipo.</p>	<p>YO</p> <p>Significado gramatical: Pronombre personal de primera persona.</p>	<p>YO</p> <p>Desempeña la función de sujeto de la oración</p> <p><i>Yo pinté la casa</i></p>

6.6.3 Las clases de palabras o categorías gramaticales.

Partiendo de los criterios expuestos anteriormente, existen diferentes clasificaciones sobre las clases de palabras o categorías gramaticales-. Por ejemplo, Hernández (2008) propone las categorías a partir del criterio funcional y describe las palabras ‘no funcionales’ como el ‘nombre’ y el ‘determinante’ y las ‘funcionales’ como el ‘sujeto’ y el ‘predicado’. También, algunos

proponen la clasificación a partir del criterio morfológico, es decir, palabras ‘variables’ como los verbos y los adjetivos o ‘no variables’ como las preposiciones y las conjunciones (Bosque, 2007; Hernández, 2008; RAE, 2010)

Teniendo en cuenta el criterio funcional, según la RAE (2010), las palabras pueden ejercer las siguientes funciones: ‘sujeto’, ‘complemento directo’ –originalmente el caso acusativo, ‘complemento indirecto’ -vestigio del caso dativo-, ‘complemento de régimen preposicional’, ‘adjunto’ –también denominado circunstancial-, ‘atributo’, entre otras. En la tabla 23 se puede apreciar algunos ejemplos de palabras cumpliendo con algunas funciones. En línea con esto, al basarnos en la función sintáctica, observamos en la tabla 23 que los pronombres, los sustantivos y las preposiciones adquieren un protagonismo determinado por la frecuencia de uso en las oraciones.

Tabla 23. Ejemplos funciones sintácticas que ejercen las clases de palabras

FUNCIONES				
SUJETO	COMPLEMENTO DIRECTO	COMPLEMENTO INDIRECTO	COMPLEMENTO DE RÉGIMEN PREPOSICIONAL	ADJUNTOS (COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL)
PRONOMBRES TÓNICOS	PRONOMBRES ÁTONOS	PRONOMBRES ÁTONOS	PREPOSICIÓN EXIGIDA POR	ADVERBIO
Él trabaja en Egipto	El gato lo persigue	El gato le regala quesos	VERBO	corrió lentamente (de manera)
SUSTANTIVO	SUSTANTIVO	SUSTANTIVO	se basa en una historieta	PREPOSICIÓN
El gato persigue al ratón	Ella lee la revista	Él le riega agua a la planta	NOMBRE	jugaron en la casa (de lugar)
			con base en un cortometraje	
			ADJETIVO	
			basado en una revista	

Atendiendo al criterio ‘no funcional’, las clases de palabras son las mismas categorías gramaticales. Para efectos de clasificar las clases de palabras en esta investigación, seguimos este criterio, por esta razón, proponemos basar la clasificación de errores en las categorías gramaticales:

1. Pronombre
2. Sustantivo
3. Adjetivo
4. Adverbio
5. Verbo
6. Preposición
7. Conjunción
8. Artículo
9. Interjección.

En lo que respecta al criterio morfológico, la clasificación se hace en torno a la flexión (ver tabla 24), consecuentemente, las palabras variables pueden presentar algunos de estos tipos de flexión: número, género, persona, caso, tiempo, aspecto y modo (RAE, 2010). Con miras a evidenciar la complejidad flexiva, en este apartado, se conceptualizan las categorías: ‘pronombre’ y ‘verbo’ dado que son las que más presentan posibilidades en el paradigma flexivo.

Tabla 24. El paradigma flexivo

Flexión/ categoría	Artículo	Demostrativo	Sustantivo	Adjetivo	Pronombre	Adverbio	Verbo	Interjección	Preposición	Conjunción
Número	√	√	√	√	√					
Género	√	√	√	√						
Persona					√		√			
Caso					√					
Tiempo							√			
Aspecto							√			
Modo							√			

6.6.4 El paradigma pronominal

El pronombre es la categoría gramatical que sustituye al nombre o al sintagma nominal en la oración y, que adquiere significación al referirse a la realidad designada, es decir, pertenecen al campo deíctico o mostrativo (Hernández, 2008 y Gutiérrez-Araus, 2015). La clasificación de los pronombres puede variar. Por ejemplo, en Hernández (2008) y en el manual de la RAE (2010) se describen los personales, los demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, los numerales, los relativos, los interrogativos y los exclamativos.

Desde el punto de vista de las dificultades para los aprendientes, Gutiérrez-Araus (2015) propone clasificarlos pronombres en personales, demostrativos, posesivos, relativos e indefinidos. Para ilustrar esta clasificación, presentamos la tabla 25 con los pronombres conceptualizados, a partir de la manera como el hablante es protagonista en la referencia.

Tabla 25. Los pronombres en Gutiérrez-Araus (2015)

PRONOMBRES	PERSONALES	DEMOSTRATIVOS	POSESIVOS	RELATIVOS	INDEFINIDOS
Forma de referencia	su participación en la situación comunicativa	su localización espacio-temporal	Su poseedor	Su presencia en el enunciado	su pertenencia a un determinado grupo de elementos

Para concluir, vale la pena mencionar que los pronombres personales son los más frecuentes, dado que desempeñan múltiples roles en las funciones sintácticas: sujeto, complemento directo, complemento indirecto. Al respecto, Hernández (2008) sistematiza los pronombres personales de acuerdo con estas funciones y los categoriza en la tabla 26.

Tabla 26. Los pronombres personales

		Sujeto	Complemento preposicional	Complemento directo	Complemento indirecto
1. ^a pers.	sing.	yo	mí, conmigo	me	
	pl.	nosotros, nosotras		nos	
2. ^a pers.	sing.	tú, usted	ti, contigo, usted	te	
	pl.	vosotros, vosotras, ustedes		os	
3. ^a pers.	sing.	él, ella, ello	él, ella, ello sí, consigo	lo, la, se	le, se
	pl.	ellos, ellas	ellos, ellas sí, consigo	los, las, se	les, se
			Formas tónicas	Formas átonas	

Tomado de Hernández (2008)

6.6.5 El paradigma verbal

Los expertos en la enseñanza de español como LE concuerdan en que el verbo es una de las categorías gramaticales o clases de palabra más problemáticas para el aprendiente de español como LE (Butt y Benjamin, 2011 y Gutiérrez-Araus, 2015). Esta dificultad radica en el hecho de que el verbo es la clase de palabra que más presenta rasgos flexivos como se evidenció en la tabla 24.

Al recurrir a lo descrito en torno al verbo de parte de los hitos de la lingüística española como Alarcos (2005), Gómez Torrego (2008), Hernández (2008) y Kohan (2011), reconocemos que el verbo es la clase de palabra o categoría gramatical más compleja y - quizá completa- de la lengua española. Esto debido a que sirve de núcleo de la oración y es suficiente para consolidar una oración ya que en esta palabra se establece la relación entre el ‘sujeto’ y el ‘predicado’.

6.6.6 Clasificación de los verbos

Con el fin de homogeneizar la taxonomía de clasificación de los verbos, nos adherimos a la clasificación propuesta por la RAE (2010). Según esta, los verbos se clasifican desde el criterio morfológico y el sintáctico. Con respecto al morfológico, los verbos tienen formas impersonales como el ‘infinitivo, el ‘gerundio’ y el ‘participio’ y formas personales. Estas formas personales, en la mayoría de los verbos, se conjugan de manera regular de acuerdo con estos tres paradigmas de flexión: la vocal temática (VT), la cual depende de la terminación -ar, -er e -ir; el tiempo y modo (TM) y la persona número (PN) (RAE, 2010).

No obstante, muchos de los verbos de uso frecuente en español son irregulares. La irregularidad en la flexión verbal puede ser de tipo vocálico, consonántico, mixto o especial como es el caso de los verbos defectivos que se caracterizan por presentar una conjugación incompleta. Los verbos defectivos son irregulares debido a razones de tipo sintáctico, semántico, morfológico y léxico, por esta razón, su flexión no es completa en todos los paradigmas. Algunos de estos son *llover*, *amanecer*, *abolir* y *colorir*.

6.6.6.1 Los verbos pronominales

Esta clase de verbos merece mención en esta conceptualización ya que pone de manifiesto la relación entre las categorías descritas anteriormente: el pronombre y el verbo. En términos morfosintácticos, los verbos pronominales se conjugan con el pronombre átono que concuerda con

el sujeto, ej. *me entero de la noticia*. Además, según la RAE (2010), los verbos pronominales pueden ser inherentes o alternantes. En la tabla 27 exponemos algunos ejemplos de estos tipos de verbos. Los ejemplos evidencian que los verbos inherentes son exclusivamente pronominales ya que no se daría una oración del tipo: *el periodista arrepintió de eso* *y, a su vez, suelen regir el uso de preposición.

Algo diferente ocurre con los verbos alternantes dado que estos presentan las dos opciones. No obstante, en algunos casos, se nota un cambio de significado o un matiz semántico diferente. En el ejemplo *La editorial no despidió al hombre* se observa que ‘despedir’ significa prescindir de los servicios de una persona o echarla, en cambio en *Los compañeros se despidieron del hombre* se observa que el verbo ‘despedirse de’ significa hacer o decir alguna expresión de afecto al separarse. (Diccionario Clave, 2018)

Tabla 27. Verbos pronominales inherentes y alternantes.

VERBOS PRONOMINALES		
INHERENTES	ALTERNANTES	
arrepentirse de	decidir	decidirse a
<i>El periodista se arrepintió de lo que escribió</i>	<i>El gato decidió darle comida</i>	<i>El arqueólogo se decidió a viajar a Egipto</i>
enterarse de	despedir	despedirse de
<i>El arqueólogo no se enteró de lo que el camello hizo</i>	<i>La editorial no despidió al periodista</i>	<i>Los compañeros de trabajo se despidieron del hombre con una fiesta sorpresa</i>

En general, entendemos que el uso del verbo como categoría gramatical es difícil al involucrar las categorías de flexión: VT, PN y TM (RAE, 2010) y al contemplar la posibilidad de relacionarse con otras categorías gramaticales como en el caso de los ‘verbos pronominales’. A propósito de la complejidad del verbo, encontramos que la categorización desarrollada por Gutiérrez-Araus (2015) es ideal para estudiar los errores en el paradigma verbal de manera extensa. Esta autora

realiza un estudio profundo a partir de los problemas que enfrenta un aprendiente de español como LE y ratifica junto con las categorías de persona número (PN), es ideal presentar otras categorías implícitas en el uso del verbo, estas son: ‘temporalidad’, ‘perspectiva discursiva’, ‘aspecto verbal’ y ‘modo verbal o modalidad’ (ver tabla 28).

Tabla 28. Categorías en el uso del verbo según Gutiérrez-Araus (2015)

Persona y número	Temporalidad	Perspectiva discursiva	Aspecto verbal	Modalidad
------------------	--------------	------------------------	----------------	-----------

Partiendo de las cuestiones anteriores y a modo de cierre, reconocemos la necesidad de analizar el nivel morfosintáctico y de prestar atención especial a la categoría gramatical ‘verbo’ en cuanto al uso por parte de aprendientes sordos. Este análisis en un corpus de aprendientes sordos es imprescindible ya que, siguiendo a Mies (1998), es importante que los sordos se familiaricen con el dominio de las estructuras morfosintácticas para poder avanzar en el aprendizaje del español escrito y así superar las dificultades que se presentan en este nivel.

7. Marco metodológico

7.1 Paradigma y diseño metodológico

En esta investigación de tipo descriptivo se pretendió caracterizar y medir los fenómenos lingüísticos expuestos en las producciones escritas de aprendientes sordos. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010), en el alcance descriptivo se busca recoger la información necesaria para medir y caracterizar un proceso, a partir de ello, esta investigación tuvo este alcance debido a que se analizó parte de la interlengua de los aprendientes sordos con base en el análisis de errores. En consonancia con la medición y caracterización de los fenómenos lingüísticos, se proyectó esta investigación con la implementación de métodos mixtos ya que se requirieron técnicas de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

A propósito de esto, Ponce et al. (2015) sostiene que una de las bondades de los métodos mixtos es el fortalecimiento de la investigación al emplear los dos modelos debido a que se complementan entre sí, razón por la cual, se garantiza la fiabilidad de la investigación. Dada la naturaleza de los datos recolectados en torno a criterios lingüísticos y descriptivos, esta investigación se basó en la utilización de los métodos mixtos puesto que se procura garantizar la fiabilidad a través del análisis que combine técnicas y métodos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

El diseño metodológico se sustentó en la integración de las dos metodologías provenientes de la lingüística aplicada. Por un lado, la lingüística de corpus (LC) que, según Hincapié y Bernal (2018) se encarga de sistematizar y analizar datos multimodales de acuerdo con criterios lingüísticos o sociales para explicar la lengua en uso; y por otro, el análisis de errores (AE) que desde sus inicios, explica Ellis (2010), se ha ejecutado siguiendo los siguientes pasos: 1. Recolección de muestras; 2. Identificación de los errores; 3. Descripción del error; 4. Explicación de los errores y 5. Evaluación de los errores.

Teniendo en cuenta que la metodología de LC ofrece varias bondades, entre estas el tratamiento de grandes cantidades de datos para garantizar una mayor representatividad en la investigación lingüística y, según Hincapié y Bernal (2018), el hecho de valerse de herramientas computacionales y estadísticas que nos permiten acceder, almacenar y analizar datos de manera fácil, planteamos el diseño de esta investigación desde esta metodología con el fin de tratar los datos del corpus de forma cualitativa y cuantitativa. A propósito de esta sinergia entre los métodos mixtos y la LC, Parodi (2008) valida que la aproximación analítica cuantitativa va de la mano con la mirada cualitativa de los hechos lingüísticos resultando así un análisis más integral y adecuado.

Considerando lo anterior, para el análisis de datos, recurrimos al análisis mixto: cualitativo y cuantitativo, a través del programa MaxQDA para sistematizar y clasificar los errores, así como para determinar las frecuencias. En términos de la LC, Leech (2011) y Aston (2011) enlistan una serie de fortalezas y debilidades en torno al análisis estadístico. Por un lado, Aston (2011) afirma que solo aquellas diferencias que son significativas estadísticamente se deberían tomar en serio, no obstante, él mismo presenta un contraargumento al decir que hay aspectos que no pueden analizarse desde la forma sino desde el significado. Por su parte, Leech (2011), afirma que la información sobre frecuencias –la parte cuantificable- es un asunto de alta importancia para la teoría lingüística y para el estudio de procesos lingüísticos tales como la adquisición y el cambio, no obstante, él también encuentra una debilidad: hay una falta de análisis más profundo con el anotado y se requiere de un análisis semántico complementario.

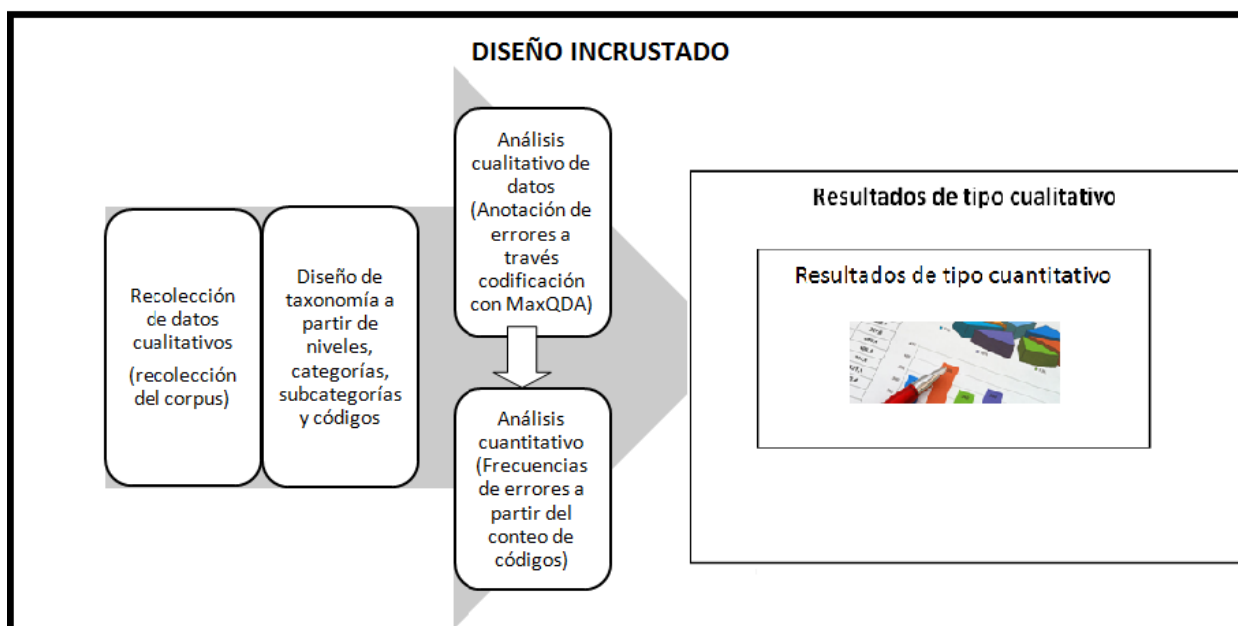
Partiendo de los planteamientos de Leech (2011) y Aston (2011), sostenemos que el análisis de errores morfosintácticos solo puede ser completo y preciso desde la implementación de los métodos mixtos al aplicar la metodología de la LC con la ayuda del programa software de análisis MaxQDA.

El diseño de método mixto elegido para esta investigación fue el incrustado, definido por Creswell y Plano (2011):

“The embedded design is a mixed method approach where the researcher combines the collection and analysis of both qualitative and quantitative data (...) the collection and analysis of the second data set may occur before, during, and/or after the implementation of the data collection and analysis procedures traditionally associated with the larger design.” (p.91)

En esta investigación se propuso el diseño cualitativo de manera global para la recolección y análisis de los datos y, a través de una taxonomía se crearon los niveles, las categorías, las subcategorías y los códigos para efectuar el análisis de errores. Posteriormente, se incrustó el análisis cuantitativo a partir de las frecuencias de los códigos generados con el sistema de codificación del software MaxQDA. A propósito de esto, Creswell y Plano (2011) apuntan que uno de los argumentos a favor del uso de este software es que permite la transformación de los datos cualitativos a datos cuantitativos a partir del conteo de número de veces que ocurre un código. Los resultados de corte cuantitativo complementaron los resultados de corte cualitativo permitiendo la visualización de los resultados a través de gráficas circulares que presentaban la distribución porcentual de los resultados. (Ver figura 3)

Figura 3. Esquematización del diseño incrustado



Adaptado de Creswell y Plano (2011)

7.2 Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos

Para cumplir con los objetivos específicos de esta investigación se implementaron tres instrumentos: uno de recolección de metadatos del informante, uno de recolección de muestras escritas y dos de análisis de datos cualitativos. Los instrumentos de recolección de muestras escritas y de metadatos se diseñaron en el marco del macroproyecto de investigación *Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda (CAELE/2)* del Instituto Caro y Cuervo. En lo que corresponde a los instrumentos de análisis de datos, se recurrió a la adaptación de una taxonomía de análisis de errores propuesto por Ferreira et al. (2014) para la identificación de errores y, al diseño de uno propio conforme a los objetivos de la investigación para clasificación.

7.2.1 Instrumento de obtención de metadatos

Los metadatos fueron esenciales ya que nos permitieron conocer y caracterizar a los informantes participantes de esta investigación con miras a comprender cómo las cuestiones de aprendizaje y

su entorno afectan en el desempeño como usuarios del español escrito. Por esta razón, se organizaron a partir de rasgos sociodemográficos y lingüísticos con el fin de proveer una caracterización completa de la población. Según Hincapié y Bernal (2018) el metadato es la información que identifica la procedencia y las características de los textos, y a su vez permite hacer búsquedas específicas dentro de un corpus; van desde el número de hablantes, el año de producción, la tipología textual, hasta la duración, entre otros

En cuanto a los metadatos relacionados con el perfil sociodemográfico de los informantes, se tuvo en cuenta la edad en años, el sexo biológico, la ciudad de nacimiento, la ciudad de residencia, el nivel educativo y la profesión u oficio. (Ver anexo 14.1) En lo que respecta a los metadatos relacionados con el perfil lingüístico del aprendiente, se especifican la primera lengua (L1), la edad de adquisición de la L1 (en años), el tipo de deficiencia auditiva, la confirmación de si es oralizado o no, la segunda lengua (L2), el nivel de competencia de la L2, las lenguas extranjeras, la caracterización de sus padres según sean oyentes o sordos y el tipo de contexto donde usa el español.

7.2.2 Instrumento de recolección de datos

Este instrumento es en un cuestionario que se administró y envió a través de un formulario de Google y que contenía tres secciones (Ver anexo 11.3). La sección 1 presentó el resumen del proyecto y el consentimiento informado; la sección 2 correspondió a la descripción del perfil del estudiante a partir de los metadatos y, la sección 3, correspondió a la prueba de lengua española. Conviene subrayar que los cuestionarios son instrumentos ideales para la recolección de datos en las investigaciones con alcance descriptivo ya que, además de las preguntas básicas, contienen

aspectos como la confidencialidad, el propósito, la información de contacto y la información sociodemográfica.

La prueba contuvo cuatro ejercicios de escritura. Uno que consistió en diligenciar un perfil con información personal. El segundo que se basó en escribir un texto argumentativo corto para opinar en torno a la portada de una revista. El tercero que partía de escribir una historia corta en torno a una historieta y, finalmente, el cuarto ejercicio que se basó en escribir un texto narrativo a partir de la visualización de un video corto. La duración del video es de aproximadamente dos minutos. (ver anexo 12.3)

La escogencia de estos textos se hizo a partir de criterios lingüísticos y metodológicos. Obedeciendo a un criterio de tipología textual lingüística, los textos fueron variados: descriptivos, narrativos y argumentativos. La selección de diferentes tipos de texto se justificó en la posibilidad de develar más elementos lingüísticos en el uso de las diferentes categorías gramaticales y otros elementos que componen el nivel morfosintáctico del español. En general, en el campo de la enseñanza de lenguas se maneja esta tipología de textos ya que se ajusta a la complejidad lingüística contemplada en cada nivel de lengua. Por ejemplo, en los niveles básicos se espera que los aprendientes escriban textos descriptivos, en los niveles intermedios: textos narrativos y, en los niveles avanzados: textos argumentativos.

En cuanto al criterio metodológico, se recurrió a la implementación de un formulario en línea ya que muchos sordos se sienten más cómodos al escribir textos en línea al permitirles un mejor manejo de su tiempo. La escritura de las instrucciones fue un factor clave ya que se buscó la claridad, brevedad y motivación a partir de los temas: un perfil, una historieta sobre un gato y un ratón, la portada de una revista polémica y un video sobre un arqueólogo en Egipto.

7.2.3 Instrumento de análisis de datos

Con miras a analizar los errores en el corpus de aprendientes sordos, en principio, se escogió y adaptó la taxonomía de errores propuesta por Ferreira et al. (2014). Como se observa en tabla 29, estas autoras categorizaron los errores a partir de criterios lingüístico y etiológico, entre otros. Dentro del criterio lingüístico se presentaron los niveles ‘palabra-oración’ y ‘palabra’. El primero se basó en la categoría ‘gramática’ y se subdividió en las subcategorías: ‘categorías gramaticales’ y ‘coherencia textual’. El segundo se compuso de las categorías ‘léxico’ y ‘ortografía’. En cuanto al criterio etiológico, se tomó como base el nivel ‘palabra-oración’ y se subdividió en las categorías ‘intralingual’ y ‘extralingual’.

Tabla 29. Taxonomía de anotación de errores propuesta por Ferreira et al. (2014)

Ejemplos de etiquetas del sistema de anotación							
Criterio	Nivel	Categoría	Subcategorías	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	
Lingüístico	Palabra-oración	Gramática	Categorías gramaticales	ADI-prep	FALSA-SELEC-prep	OMI-prep	
			Coherencia textual	Concor.Sintáctica	FALSA-SELEC-CG-GEN		
				Puntuación	ADI-coma	FALSA-SELEC-coma	OMI-coma
				Conectores	ADI-Conect	FALSA-SELEC-Conect	OMI-Conect
	Palabra	Léxico	Léxico creado por derivación	FALSA-SELEC-LEX-Creado-deriv			
			Léxico -morfología	FALSA-SELEC-LEX-MORF			
			Léxico innecesario	ADI-LEX-Inne			
		Ortografía	Acentual	ADI-Orto-grave	INAPROD-Orto-grave	OMI-Orto-grave	
			Literal	ADI-Orto-Lit_c	FALSA-SELEC-Orto-lit_c	OMI-Orto-lit_c	
			Dierética	ADI-Orto-hiato	FALSA-SELEC-Orto-hiato	OMI-Orto-hiato	
Etiológico	Palabra-oración	Interlingual	Uso L1	Uso L1			
			Uso L2	Uso L2			
			Orden de palabras	Orden de palabras			
			Analogía semántica	Analogía semántica			
		Intralingual	Traducción literal	Traducción literal			
			Sobregeneralización	Sobregeneralización			
			Simplificación	Simplificación			
Otros	Errores de tipeo			Error tipeo			

Tomado de Ferreira et al. (2014)

7.3 Fases de la investigación.

La presente investigación se concibió en el macroproyecto *Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda lengua (CAELE/2)*, el cual tuvo como propósito suplir las necesidades investigativas en el campo de la lingüística aplicada y la educación proporcionando un insumo de muestras lingüísticas reales. Por esta razón, el diseño de los instrumentos de obtención de datos, la recolección de las muestras y la sistematización de los datos se desarrolló junto con el grupo de investigación del macroproyecto. Teniendo en cuenta que el levantamiento del subcorpus de aprendientes sordos se realizó en consonancia con los subcorpus de aprendientes extranjeros y aprendientes indígenas, la sistematización de los datos tuvo la misma estructura. Desde la fase de identificación de errores, la investigación adquiere un toque exclusivo puesto que el tratamiento del subcorpus de aprendientes sordos se proyectó de acuerdo con un planteamiento del problema ajustado a la población específica del aprendiente, con unos objetivos, una justificación y un marco teórico propios.

7.3.1 Fase 1: Diseño del instrumento de recolección de muestras y de obtención de metadatos

Durante la primera fase, se diseñaron los instrumentos de recolección de datos y los de obtención de metadatos (ver anexos 12.1 y 12.3). Para esta fase, se decidió que la prueba sería diferente a la de los aprendientes extranjeros oyentes debido a que esta se basaría en un input visual que podría resultar más motivador para los aprendientes sordos, de ahí que incluya imágenes como la de la historieta, la de la portada de la revista y la del cortometraje “las pirámides de Egipto”.

7.3.2 Fase 2: Pilotaje de la prueba y recolección de datos

Para la segunda fase, se decidió pilotear el cuestionario enviado en línea por dos razones: mayor oportunidad de respuesta que de manera presencial y la garantía de que el aprendiente sordo se sintiera cómodo realizando la prueba de acuerdo con su disponibilidad de tiempo y espacio. Otro

motivo es que muchos aprendientes sordos suelen recurrir a la escritura electrónica de manera frecuente (Torres Rangel, 2007)

7.3.3 Fase 3: Sistematización de los datos

En la tercera fase, se almacenaron las muestras de acuerdo con el protocolo de sistematización propuesto para el Corpus de aprendientes CAELE/2. Este protocolo de sistematización se elaboró con base en una serie de códigos de identificación de los informantes y de las muestras. Para el caso del subcorpus de aprendientes sordos, el código asignado fue L2SME0001. Este código está compuesto por los subcódigos que se desglosan en la tabla 30.

Tabla 30. Formación del código del subcorpus de aprendientes sordos según el CAELE/2.

Subcódigo	correspondencia
L2	Segunda lengua
S	Sordos
ME	Muestras escritas
0001	número de informante

Para la codificación de los informantes y de las muestras, se elaboró una tabla de Excel con la distribución de los metadatos. A cada informante se le asignó un código de identificación (ID). Los Id de los informantes no se presentan de manera consecutiva ya que esta organización dependió del número de textos construidos por cada uno.

En cuanto a la sistematización de las muestras, a cada texto le fue asignado un código desde L2SME0001 hasta L2SME0096 debido a que se recolectaron 96 textos. Para su almacenamiento,

se creó una carpeta con los archivos pdf. Cada archivo es una muestra encabezada por una ficha y el texto producido por el aprendiente. Se puede apreciar un ejemplo en el anexo 12.4.

Para efectos del análisis de datos del subcorpus de aprendientes sordos, se seleccionaron algunos pasos prototípicos de la metodología de Análisis de errores (AE). A partir de ello, la cuarta fase parte se enfocó en la identificación de los errores.

7.3.4 Fase 4: Análisis de metadatos

La cuarta fase se basó en la descripción de la población informante a partir de los metadatos de tipo sociodemográfico y lingüístico. Las preguntas de investigación propuestas para esta investigación nos decantaron por el análisis de las muestras como datos investigativos, por esta razón, los metadatos fueron útiles para conocer a los informantes sin adentrarnos en cuestiones emanadas de estos mismos.

7.3.5 Fase 5: Análisis de datos

La quinta fase consistió en el análisis basado en el método mixto incrustado. Primero, se efectuó la identificación de errores a partir de la taxonomía para la anotación de errores propuesta por Ferreira et al. (2014). Este análisis se llevó a cabo por medio de un análisis manual con ayuda de un procesador de texto. A propósito del análisis manual, Lodico et al. (2006) nos recuerdan que el proceso real de codificación puede ser de tipo manual o computacional. De igual modo, Rubio y Bernal (2016) anotan que los procesadores de texto como Word hacen parte de las herramientas de análisis textual junto a los correctores ortográficos, gramaticales y de estilo, y por lo tanto, son útiles en la metodología de la lingüística de corpus.

Un segundo paso en esta fase fue el que se ejecutó con el software de análisis mixto MaxQDA para la anotación de errores de las muestras. Para el análisis de los datos se analizó error por error para subcategorizar según las tendencias presentadas. Por ejemplo, en la categoría 'léxico en

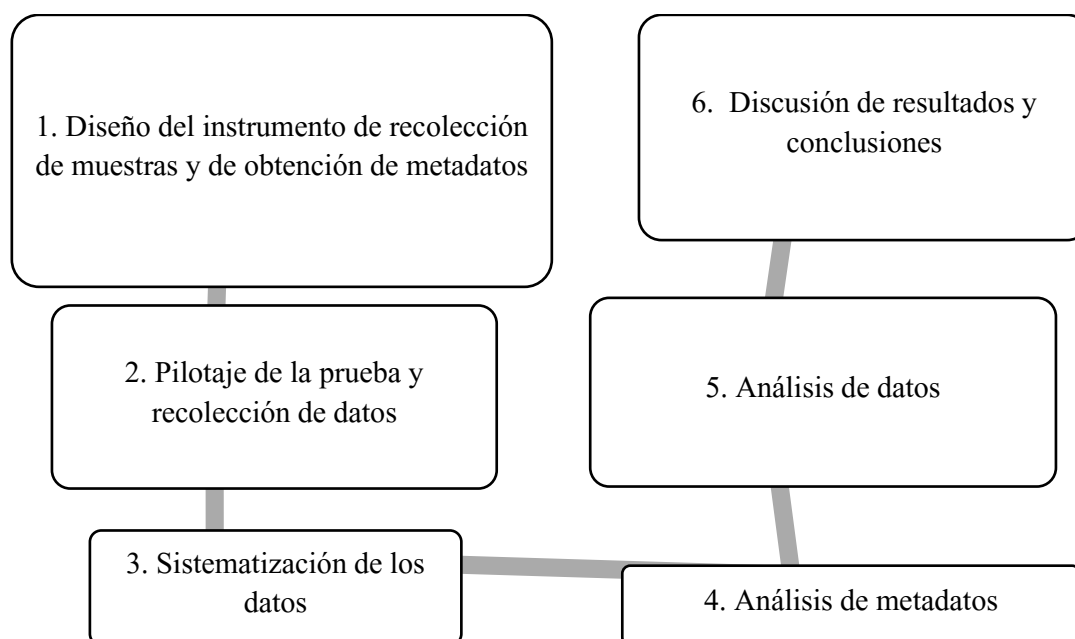
verbo' se subcategorizó a partir de la identificación de los verbos omitidos (ver anexo 12.6). Esta subcategorización fortaleció el análisis cualitativo puesto que nos permitió profundizar en el análisis. Asimismo, el análisis cuantitativo se fortaleció ya que cada subcategoría emergida se cuantificó a partir de frecuencias.

7.3.6 Fase 6: discusión de resultados y conclusiones

Los resultados en cada nivel descrito se presentaron de manera incrustada, por esta razón, en cada grupo de errores, sea categoría o subcategoría, se desarrollaron los resultados del análisis cualitativo incrustando los resultados de corte cuantitativo al principio de cada grupo tal como se describió anteriormente en la figura 3.

Finalmente, podemos condensar las fases metodológicas de esta investigación a través de la figura 4 que enlista las fases descritas a lo largo de este apartado.

Figura 4. Fases de la investigación



7.4 Consideraciones éticas

Con el fin de garantizar un tratamiento ético de los procedimientos y datos propios de la investigación, se adaptó la carta de consentimiento informado generado por el Comité de investigación del Instituto Caro y Cuervo y avalado por la oficina de Jurídica. En el formato de consentimiento se expusieron los riesgos y beneficios de participar en la prueba y se declaró que los datos se tratarían de manera anónima y con fines académicos y no comerciales. La idea era que este formato incluyera el nombre completo, el número de identificación y la firma de aceptación para participar como informante (ver anexo 12.2). No obstante, el formato de consentimiento para los aprendientes sordos tuvo un manejo diferente ya que, al ser diligenciado en línea, consideró el consentimiento a partir de la aceptación de los términos al diligenciar el formulario de Google (ver anexo 12.3).

8. Análisis del corpus

8.1 Metadatos: descripción de la población y muestra

Se estima que la población sorda colombiana supera los 455.718 ya que esta fue la cifra reportada por el Censo de 2005 (Insor, 2018) y se caracteriza por el ser una comunidad unida por la cultura sorda pero diversa en aspectos lingüísticos. Las muestras que se tuvieron en cuenta para el corpus de este estudio provinieron de un grupo de informantes compuesto por 29 personas que tenían en común: ser sordos y ser colombianos. De manera particular, la población contemplada en este estudio fue heterogénea puesto que son personas sordas con diferentes perfiles, algunos presentan sordera congénita y otra sordera tardía, razón por la cual se presentó una minoría usuaria del español como L1 y una mayoría usuaria de la LSC como L1.

Recordemos que, para la descripción de los informantes sordos, se tuvieron en cuenta las características sociodemográficas y lingüísticas de manera conjunta.

Con respecto a los metadatos de tipo sociodemográfico, se observa en la tabla 31 que los informantes tenían edades entre los 17 y los 61 años y que, de los 29 informantes, 19 fueron mujeres y 10 fueron hombres. Aunque la mayoría provenía de diferentes ciudades de Colombia tales como Bucaramanga, Medellín, Cali, Duitama, Málaga, etc., un alto número -13 informantes- provenían de Bogotá. Además, de los 29 informantes, actualmente, la mayoría reside en Bogotá - 19 informantes para ser exactos-.

En cuanto a su nivel educativo, la mayoría manifestó tener el título de pregrado o estar cursando un programa de pregrado: 19 en total. De los 29 informantes, 5 manifestaron que estaban cursando un posgrado o que contaban con este título y 5 informantes expresaron haber alcanzado el nivel de secundaria. Por último, vale la pena resaltar que la mitad de los informantes fueron docentes en diferentes áreas: 14 en total.

Tabla 31. Descripción de la muestra por medio de metadatos

METADATO	EDAD (en años)	SEXO	CIUDAD DE NACIMIENTO	CIUDAD DE RESIDENCIA	NIVEL EDUCATIVO	PROFESIÓN U OFICIO
Número de informantes	Min: 17 Max: 61	M: 10 F: 19	Barrancabermeja: 1 Barranquilla: 1 Bello: 1 Bogotá: 14 Bucaramanga: 3 Cali: 1 Duitama: 1 Málaga: 1 Medellín: 1 San Juan de Rioseco: 1 San Martín: 1	Bogotá: 19 Bucaramanga: 1 Cali: 2 Cartagena: 1 Cogua: 1 Medellín: 1 Soledad: 1 Villavicencio: 2 Yumbo: 1	Secundaria: 5 Pregrado: 19 Especialización: 3 Maestría: 2	Docente: 14 Tecnólogo: 2 operario: 2 estudiante universitario: 3 economista: 1 diseñador: 2 biólogo: 1 fotógrafo: 1 independiente: 1

Por lo que se refirió a los metadatos de tipo lingüístico, expuestos en la tabla 32, mientras que la mayoría manifestó que su L1 era la LSC: 19 informantes, 4 expresaron que su L1 era el español. En relación con la edad de adquisición de la L1, la mayoría expresó que la adquirió entre los 0-15 años: 22 informantes.

Con respecto a si sus padres eran oyentes o sordos, 25 expresaron que sus padres eran oyentes y 24 que sus madres eran oyentes es decir que solo 5 informantes tenían madres sordas y 4 tenían padres sordos. En relación con el nivel de deficiencia auditiva, 22 informantes expresaron que era congénita y 8 que era tardía. Por último, de los 29 informantes 22 manifiestan declararon ser oralizados.

En lo que corresponde al uso del español escrito, 17 personas expresaron que es su L2. Con respecto al nivel de competencia del español, la mayoría declaró tener un nivel intermedio: 14 personas; 8 dijeron tener un nivel básico y 7 afirmaron tener un nivel avanzado. También, con el

ánimo de averiguar si los informantes eran usuarios de algunas lenguas extranjeras, se agregó este metadato. 11 manifestaron que no usaban una LE; 10 expresaron que su LE era el inglés, 2 que su LE era la LSC y 1 que su LE era el francés.

Finalmente, se contempló el metadato ‘contacto con el español’. En torno a este, 18 informantes apuntaron que el contexto de uso es el familiar; 12 anotaron que el contexto es el educativo; 7 expresaron que el contexto de uso es el diario; 7 manifestaron que usan el español para comunicarse con los amigos y 7 afirmaron que lo usaban por razones laborales. A modo de cierre, sostenemos que todos los metadatos anteriormente descritos fueron importantes a la hora de analizar las muestras ya que nos ayudaron a conocer al informante y a entender en qué medida esta caracterización determinó su perfil como aprendiente y su incidencia en la producción de errores.

Tabla 32. Caracterización lingüística de la muestra mediante los metadatos

METADATO	PRIMERA LENGUA (L1)	EDAD DE ADQUISICIÓN DE LA L1	SEGUNDA LENGUA (L2)	NIVEL DE COMPETENCIA DE LA L2	LENGUAS EXTRANJERAS (LE)
Número de informantes	LSC: 19 Español: 4 NA: 4	Nacimiento: 4 1-5 años: 8 6-10 años: 4 11- 15 años: 6 16-20 años: 2 21-25 años: 2 25-30 años: 2 30 -35 años: 1	Español: 17 LSC: 5 NA: 5	Nivel intermedio: 14 Nivel básico: 8 Nivel avanzado: 7	Inglés: 10 LSC: 2 Francés: 1 Ninguna: 11 NA: 4
METADATO	MADRE	PADRE	ORALIZADO	TIPO DE DEFICIENCIA AUDITIVA	CONTACTO CON EL ESPAÑOL
Número de informantes	sorda: 5 oyente: 24	sordo: 4 oyente: 25	Sí: 22 No: 7	Congénita: 22 Tardía: 7	Familiar: 18 Diario: 7 Educativo: 12 Amigos: 7 Laboral: 2 NA: 3

8.2 Análisis de las muestras escritas

8.2.1 Identificación de errores: análisis manual cualitativo

En esta fase, procuramos guiarnos por el criterio lingüístico propuesto en la taxonomía por Ferreira et al. (2014) y, a lo largo del análisis, nos dimos cuenta de que las categorías estipuladas en esta taxonomía no se ajustaban al análisis del nivel morfosintáctico en su mínima unidad de análisis: la oración.

Se observa en la tabla 33 que la subcategoría ‘coherencia textual’ compuesta por ‘concordancia sintáctica’, ‘puntuación’ y ‘conectores’, tenía sentido desde un análisis textual global. No obstante, con el ánimo de delimitar nuestro análisis al nivel morfosintáctico, se decidió omitir estas subcategorías.

Tabla 33. Criterio lingüístico en la taxonomía de Ferreira et al. (2014)

Ejemplos de etiquetas del sistema de anotación							
Criterio	Nivel	Categoría	Subcategorías	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	
Lingüístico	Palabra oración	Gramática	Categorías gramaticales	ADI-prep	FALSA-SELEC-prep	OMI-prep	
			Coherencia textual	Concor.Sintáctica	FALSA-SELEC-CG-GEN		
				Puntuación	ADI-coma	FALSA-SELEC-coma	OMI-coma
				Conectores	ADI-Conect	FALSA-SELEC-Conect	OMI-Conect
	Palabra	Léxico	Léxico creado por derivación	FALSA-SELEC-LEX-Creado-deriv			
			Léxico -morfología	FALSA-SELEC-LEX-MORF			
			Léxico innecesario	ADI-LEX-Inne			
		Ortografía	Acentual	ADI-Orto-grave	INAPROD-Orto-grave	OMI-Orto-grave	
			Literal	ADI-Orto-Lit_c	FALSA-SELEC-Orto-lit_c	OMI-Orto-lit_c	
			Dierética	ADI-Orto-hiato	FALSA-SELEC-Orto-hiato	OMI-Orto-hiato	

Tomado de Ferreira et al. (2014)

Asimismo, se optó por omitir la categoría ‘ortografía’ ya que, siguiendo lo teorizado en torno al nivel morfosintáctico de la lengua, la ortografía no encajaba en este nivel de análisis. De hecho,

según el CVC (2018), la competencia ortográfica se separa de la competencia gramatical y de la competencia léxica.

A pesar de que algunas subcategorías se habían descartado, al continuar con la fase de identificación de errores se encontró que, en el caso particular de la categoría gramatical ‘verbo’, no era suficiente el análisis a partir del criterio descriptivo: *adición, falsa selección y omisión*.

Estos ejemplos bastaron para ilustrarnos la complejidad del análisis manual a partir de la identificación del error en la categoría ‘verbo’. En la tabla 34 se evidencia que, después de identificar el error con el código de falsa selección en la categoría gramatical ‘verbo’, quedaba la duda de qué tipo de error exactamente era. En consecuencia, se empezó a forjar un sistema de anotación de memos con las dudas y observaciones en torno al error identificado.

Tabla 34. Ejemplos de memos en torno al análisis manual de errores en el uso del verbo.

SEGMENTO	CÓDIGO	MEMO
Érase vez un gato vivía en una casa de campo, le llamaria Tobi (L2SME0034)	FALSA SELEC VER	¿Flexión verbal?
Tobi seguraria paramataría(L2SME0034)	FALSA SELEC VER	¿Morfología del verbo?
Tobi se vivieron siempre feliz (L2SME0034)	FALSA SELEC VER	¿Flexión verbal persona y número?

8.2.2 Clasificación de los errores: análisis cuantitativo y cualitativo.

La complejidad del análisis manual con la taxonomía adaptada de Ferreiro et al. (2014) llevó a crear una taxonomía de análisis propia a modo de instrumento de análisis. Por esta razón, después de la revisión de los antecedentes en torno a los errores en el paradigma verbal (Aguado-Bru, 2016; Jelic y Guc, 2014; Leontaridi et al.; 2007 Torijano, 2014; Ruiz-Sepúlveda, 2011; Zambrano, 2008) se elaboró una taxonomía exclusiva para el *análisis de errores morfosintácticos* junto con la

subtaxonomía *análisis de errores en el paradigma verbal* a la luz de los planteamientos teóricos de Gutiérrez-Araus (2015). (Ver tablas 35 y 36)

El componente morfosintáctico se dividió en ‘categorías gramaticales’ y en ‘aspectos sintácticos’. En los que respecta a las categorías gramaticales, se propuso analizar el artículo, el adverbio, el sustantivo, el adjetivo, la preposición, el pronombre y la conjunción. En cuanto a los aspectos sintácticos, se estableció el análisis de la ‘concordancia de género y número’ y el ‘orden sintáctico’.

En relación con el criterio ‘palabra’, se hizo hincapié en las categorías de léxico y morfología y, como en la mayoría de las subcategorías, se formuló la anotación de errores en el nivel descriptivo a partir de tres posibles codificaciones: falsa selección (FS), adición (AD) u omisión (OM).

Tabla 35. Taxonomía de análisis de errores morfosintácticos

CRITERIO	NIVEL	CATEGOR	SUBCATEGORÍAS	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	
LINGÜÍSTICO	PALABRA EN ORACIÓN	MORFOSINTAXIS	(CG)		FS CG		
			ARTICULO	AD ART	FS ART	OM ART	
			ADVERBIO (ADV)	AD ADV	FS ADV	OM ADV	
			SUSTANTIVO	AD SUS	FS SUS	OM SUS	
			ADJETIVO (ADJ)	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	
			PREPOSICIÓN (PREP)	AD PRE	FS PRE	OM PRE	
			PRONOMBRE (PRON)	AD PRON	FS PRON	OM PRON	
			CONJUNCIÓN (CONJ)	AD ADV	FS ADV	OM ADV	
	ASPECTOS SINTÁCTICOS	ORDEN SINTÁCTICO	ORD				
		CONCOR SINTÁC. (CONC)	CONC GEN	CONC NUM			
	PALABRA	LÉXICO (LEX)			AD LEX	FS LEX	OM LEX
		MORFOLOGÍA (MORF)			AD MORF	FS MORF	OM MORF

De manera paralela, se expone en la tabla 36 que los errores en el paradigma verbal se agruparon en una subtaxonomía ya que, teniendo en cuenta la dificultad en el uso de esta categoría gramatical (Butt y Benjamin, 2011 y Gutiérrez-Araus, 2015), se anticipó la producción de mayor cantidad de errores. Por esta razón, se propuso clasificar los errores en los niveles ‘verbo en oración’ y ‘verbo como palabra’. En lo que respecta al ‘verbo en la oración’ se destacaron los errores en la flexión verbal. Siguiendo a Gutiérrez-Araus (2015) distribuimos los errores en las categorías de ‘modo’, ‘aspecto’, ‘persona’, ‘temporalidad’ y ‘perspectiva discursiva’. En cuanto al ‘verbo como palabra’ se hizo énfasis en las subcategorías de ‘léxico’ y ‘morfología’. Finalmente, se erigió la codificación a partir del criterio descriptivo: falsa selección (FS), omisión (OM) y adición (AD).

Para resumir, anotamos que las dos taxonomías creadas para analizar los errores se basaron en los criterios lingüístico y descriptivo que, al ser combinados, sumaron 46 códigos: 31 de la taxonomía de errores morfosintácticos y 15 de la taxonomía de los errores verbales. Como se aprecia en las tablas 35 y 36, se realizó una subcategorización en un nivel descriptivo con una serie de abreviaturas que se consolidaron como un sistema de códigos y subcódigos en el software MaxQDA.

Tabla 36. Subtaxonomía de análisis de errores en el paradigma verbal

CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	
PARADIGMA VERBAL	VERBO EN ORACIÓN	FLEXIÓN VERBAL (FL V)	FL V	AD FL V	FS FL V	OM FL V	
			MODO (MO)	FS MO	OM MO		
			ASPECTO (ASP)	FS ASP			
			PERSONA (PER)	FS PER			
			TEMPORALIDAD (TEM)	FS TEM			
	VERBO COMO PALABRA	LÉXICO		AD VERB	FS VERB	OM VERB	
		MORFOLOGÍA (MV)		AD MV	FS MV	OM MV	

8.2.2.1 Análisis de concordancia para la confiabilidad del instrumento

Con el fin de garantizar la confiabilidad del análisis a través del instrumento diseñado en esta fase, recurrimos a una prueba de análisis de concordancia. Este ejercicio se implementó a través de un ejercicio de revisión de acuerdos sugerida por Ávila de Lima (2013). De esta forma, de todas las unidades de registro categorizadas, fue seleccionada una muestra de 10 de ellas para enviarlas, junto con la taxonomía propuesta, a un experto en el área de morfosintaxis para que procediera a la clasificación de estas unidades. Una vez obtenida la respuesta del experto se contabilizó el número de acuerdos entre investigador y experto, para determinar el grado de concordancia y así, garantizar la confiabilidad del análisis efectuado.

Debido a que el nivel de acuerdo en este ejercicio fue moderado, según los valores de kappa, se procedió a realizar un segundo ejercicio en el que las unidades de registro se presentarían en contexto para poder codificar mejor el error. Para este fin, se envió un texto completo segmentado para que el experto en morfosintaxis pudiera codificar los errores. Este segundo ejercicio de análisis de concordancia arrojó un valor kappa de 0.69 que indica un grado de acuerdo ‘bueno’.

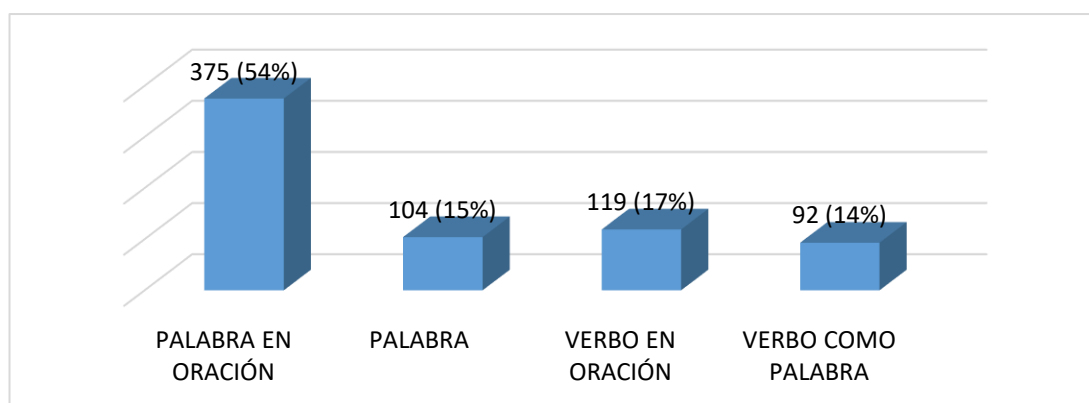
De acuerdo con los valores descritos en Ávila de Lima (2013), el grado de acuerdo se mide en los valores de kappa. La interpretación para los valores de kappa: <0.20 = Débil; $0.21-0.40$ = Razonable; $0.41-0.60$ = Moderado $0.61-0.80$ = Bueno $0.81-1.00$ = Muy bueno

Con miras a efectuar un análisis completo se recurrió a la implementación de métodos mixtos con la ayuda del software MaxQDA, caracterizado por ser un software de análisis de contenido de tipo mixto: cualitativo y cuantitativo. El proceso de análisis con ayuda de la herramienta computacional y el sistema de códigos por colores generado en las taxonomías nos permitió codificar los documentos. Cada documento equivalía a un informante con la respectiva identificación del informante (ID) y los textos escritos por él o ella. Se presenta un ejemplo de documento analizado con la codificación por color en el anexo 12.5.

9. Resultados y discusión

Con el fin de responder a la pregunta de este estudio: ¿qué tipo de errores morfosintácticos son producidos por los aprendientes sordos de español escrito como L2? y ¿cuáles son los tipos de errores más frecuentes?, se analizaron 96 muestras escritas por los 29 aprendientes sordos con ayuda del software MaxQDA y la codificación establecida en la taxonomía elaborada. Según la clasificación con el sistema de códigos activados en el software MaxQDA, los resultados evidenciaron un total de 691 errores distribuidos en 4 grupos: ‘palabra oración’, ‘palabra’, ‘verbo oración’, ‘verbo como palabra’(ver figura 5). Los errores morfosintácticos identificados fueron 480: 104 en el nivel ‘palabra,’ los cuales correspondieron a un 15% de los errores en total y, 375 en el nivel ‘palabra oración’ constituyendo un 54% del total de los errores. En lo que corresponde al paradigma verbal, se identificaron 211 errores: 119 en el nivel ‘verbo en oración’, lo que representó un 17% del total y, 92 errores en el nivel ‘verbo como palabra’, los cuales constituyeron un 14% de los errores en el subcorpus.

Figura 5. Frecuencia de errores por niveles en el subcorpus de aprendientes sordos





Teniendo en cuenta el número de muestras escritas, este subcorpus es representativo puesto que el número de informantes y las muestras analizadas nos permitieron obtener una tipología de errores extensa e intensa de los aprendientes sordos. Tal representatividad nos permite afirmar que

el subcorpus cumplió con una de las características esenciales de un corpus. (Aston, 2011; Callies, 2015; Gries, 2009, Hincapié y Bernal, 2018; Parodi, 2008; Reppen, 2010; Rojo, 2016)

En línea con esto, se observa en la Tabla 37 la comparación del subcorpus analizado en este estudio en relación con los antecedentes descritos en el capítulo 4. Constatamos que el corpus analizado en la investigación actual que es uno de los más representativos en cuanto al número de muestras analizadas y, en el caso de aprendientes sordos, es el único que presentó resultados con base en el análisis de errores de tipo cualitativo y cuantitativo.

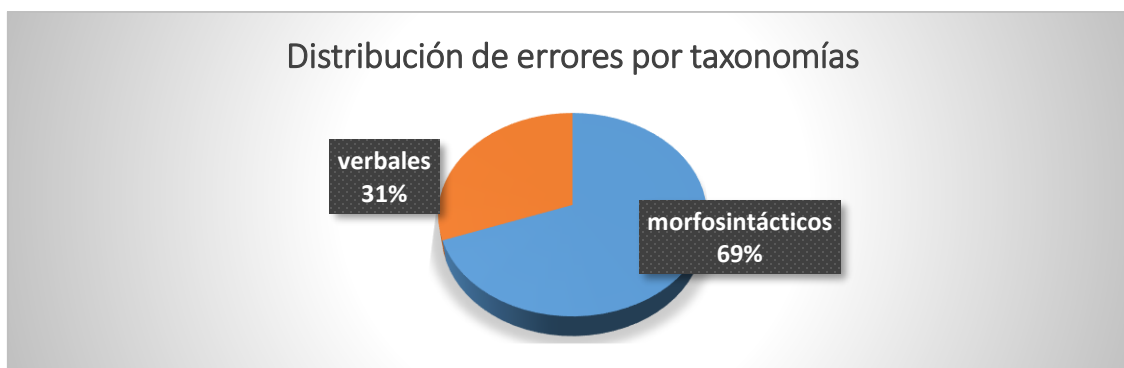
Tabla 37. Comparación con otros corpus de aprendientes

Estudio	# de informantes	# de muestras o pruebas	# de total de errores	# errores en paradigma verbal
Fernández (1991)	108		7686 errores en total.	
Torijano (2014)		850 escritos	1700 secuencias erróneas	500 secuencias erróneas
Doquin y Sáez (2014)		128 muestras	3357 errores	
Herrera (2016)	43 informantes	56 escritos	*Criterios de evaluación de la expresión escrita.	
<u>Investigación presente</u>	<u>29 informantes</u>	<u>96 muestras</u>	<u>691</u>	<u>211</u>
Krstić y Pištignjat (2014)		97 pruebas	1893	
Leontaridi et al. (2007)		93 pruebas.		160 errores en verbos.
Saito (2005)	31	31 trabajos escritos	487 errores en total	281 verbales
Aguado-Bru (2016)		30 textos		122 errores
Jelic y Guc (2015)		26 trabajos		310 errores en el uso de los verbos
Rakaseder y Schmidhofer (2014)	20 estudiantes		215 errores gramaticales	
Martínez-Guillem (2010)		20 textos		52 errores en verbos
Ruiz-Sepúlveda (2011)	15 estudiantes	15 cuentos	*3107 cláusulas analizadas	

Zambrano (2008)	13 estudiantes	13 narraciones	*De 170 palabras usadas, 78 son sustantivos
<p>Investigaciones con aprendientes sordos </p> <p>Investigaciones con oyentes </p> <p>Investigación en la que el análisis no se basó en el número de errores sino en otras categorías *</p>			

Para efectos de presentar los resultados obtenidos del subcorpus, dividimos los datos en ‘errores morfosintácticos’, los cuales representaron un 69% del total y en ‘errores en el paradigma verbal’, los cuales constituyeron un 31%. Se aprecia en la figura 6 que esta distribución obedeció a la clasificación realizada en la taxonomía general y la subtaxonomía concentrada en el uso del verbo. Todos los errores se cuantificaron en la taxonomía y la subtaxonomía en el anexo 12.7.

Figura6. Distribución porcentual de errores según taxonomías



9.1 Errores morfosintácticos

En total fueron 480 errores morfosintácticos que equivalen al 69% de los errores encontrados. De acuerdo con la distribución en los niveles ‘palabra’ y ‘palabra en oración’, se observa que el 22% de los errores se presentaron en el nivel ‘palabra’ y 78% en el nivel ‘palabra en oración’ (ver figura 7). En el nivel ‘palabra’ se etiquetaron los errores léxicos y morfológicos y, en lo que se

refiere al nivel ‘palabra en oración’, se etiquetaron los errores sintácticos y de uso de las categorías gramaticales.

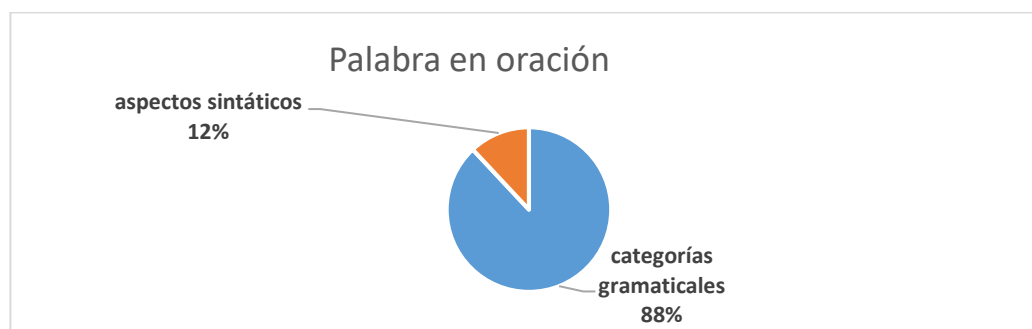
Figura7. Distribución porcentual de los errores morfosintácticos por niveles



9.1.1 Errores en el nivel ‘palabra en oración’.

De los 480 errores morfosintácticos, 375 – es decir, un 78%- se presentaron en el nivel ‘palabra en oración’. Por esta razón, inferimos que muchos de los errores se formaron en torno a la manera como se relacionan las palabras en la oración. En conformidad con esto, las categorías que se tuvieron en cuenta fueron la ‘aspectos sintácticos’ y las ‘categorías gramaticales’. A partir del etiquetado de los errores, encontramos que 331 errores (88%) corresponden al uso de las categorías gramaticales y 45 de ellos (12%) al uso de los aspectos sintácticos. (Ver figura 8)

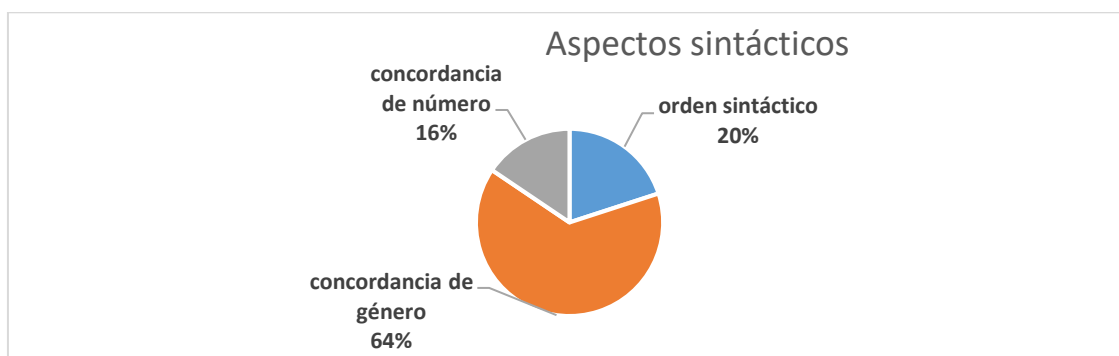
Figura8. Distribución porcentual de los errores en categorías gramaticales y aspectos sintácticos



9.1.1.1 Errores en los aspectos sintácticos

Los 45 errores en esta categoría se clasificaron en las subcategorías ‘concordancia’ y ‘orden sintáctico’. Como se observa en la figura 9, 20% de los errores tuvieron que ver con el orden sintáctico, 16% con la concordancia de número y 64% con la concordancia de género, siendo esta última la más representativa a partir de la frecuencia de errores.

Figura9. Distribución porcentual de los errores en los aspectos sintácticos.



9.1.1.1.1 Errores en la categoría de ‘orden sintáctico’

En relación con el orden sintáctico, se presentaron 9 errores. De estos errores, expuestos en la tabla 38, llaman la atención los que comprometen la morfología del adjetivo según el orden como en el ejemplo 5. También se observa que algunas locuciones se vieron afectadas semánticamente al cambiar el orden de su estructura como en los ejemplos 1 y 2. Por otro lado, se observa que algunos errores como los ejemplos 4 y 5 demostraron que su error no partía de la agramaticalidad sino del cambio de matiz semántico según la posición de las palabras en la oración.

Tabla 38. Ejemplos de errores de orden sintáctico

1	L2SME0035F	ORD SINT	casa de ama
2	L2SME0043M	ORD SINT	automático se lo comió camellón
3	L2SME0046F	ORD SINT	las portadas de los famosos oyentes

4	L2SME0003M	ORD SINT	segunda lengua de español
5	L2SME0055M	ORD SINT	¡¡Era una grande esfinge faraónica!!

9.1.1.1.2 Errores de concordancia sintáctica.

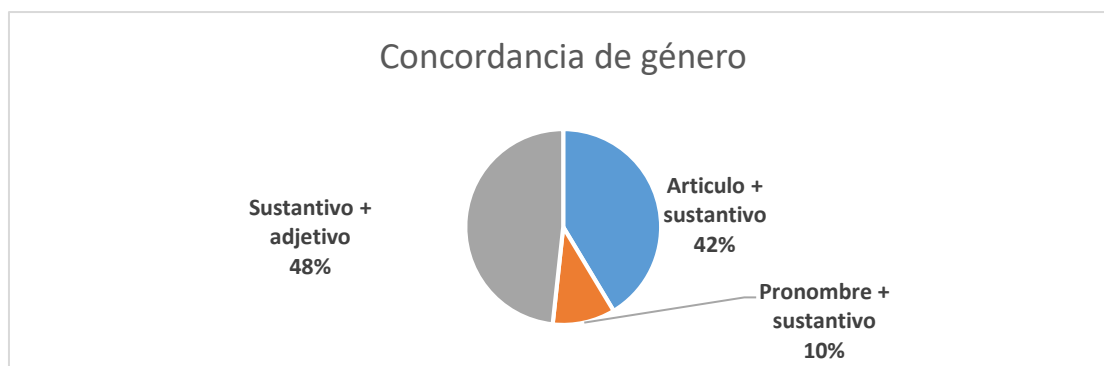
De los 36 errores de concordancia sintáctica, 7 fueron en torno al ‘número’ y 29 en torno al ‘género’. Algunos errores de concordancia de número se presentaron entre adjetivos + sustantivos como en los ejemplos de la tabla 39.

Tabla 39. Ejemplos de errores de concordancia de número

NUMERO	ID	CÓDIGO	SEGMENTO
1	L2SME0028F	CONC NUM	muchas información
2	L2SME0046F	CONC NUM	ninguna revistas de las portadas
3	L2SME0093F	CONC NUM	gato reglo grande quesos.

En cuanto a los 29 errores de concordancia de género, se encontró que 14 errores se presentaron en la relación ‘sustantivo + adjetivo’; 12 errores en ‘artículo + sustantivo’ y, 3 errores en ‘pronombre+ sustantivo’. En la figura 10 podemos apreciar los valores porcentuales de estos datos.

Figura10. Distribución porcentual de los errores de concordancia de género.



Con el fin de ejemplificar este análisis, se observa en la tabla 40, que los errores en los ejemplos 1 y 2 se presentaron en la relación ‘artículo + sustantivo; los errores de los ejemplos 3 y 4 se dan en la relación ‘pronombre + sustantivo’ y, los errores de los ejemplos 5 y 6 se mostraron en la relación ‘sustantivo + adjetivo’.

Tabla 40. Ejemplos de errores de concordancia de género

Ej.	ID	código	segmento
1	L2SME0089M	CONC GEN	el hombre entra a la puerta del piramide
2	L2SME0023M	CONC GEN	tiene un cara
3	L2SME0077M	CONC GEN	nosotras es sordo
4	L2SME0059F	CONC GEN	ese portada de una revista
5	L2SME0003M	CONC GEN	por segundo lengua
6	L2SME0007F	CONC GEN	desarrollo lingüística

A modo de cierre del apartado sobre aspectos sintácticos, inferimos que los errores de orden sintáctico influyen en la interpretación del significado de las oraciones ya que según la posición de una palabra en la oración cambia el sentido. De hecho, según la RAE (2010) una función informativa de las palabras es la tematización, es decir, la posición estratégica de la palabra para darle un énfasis en la comunicación.

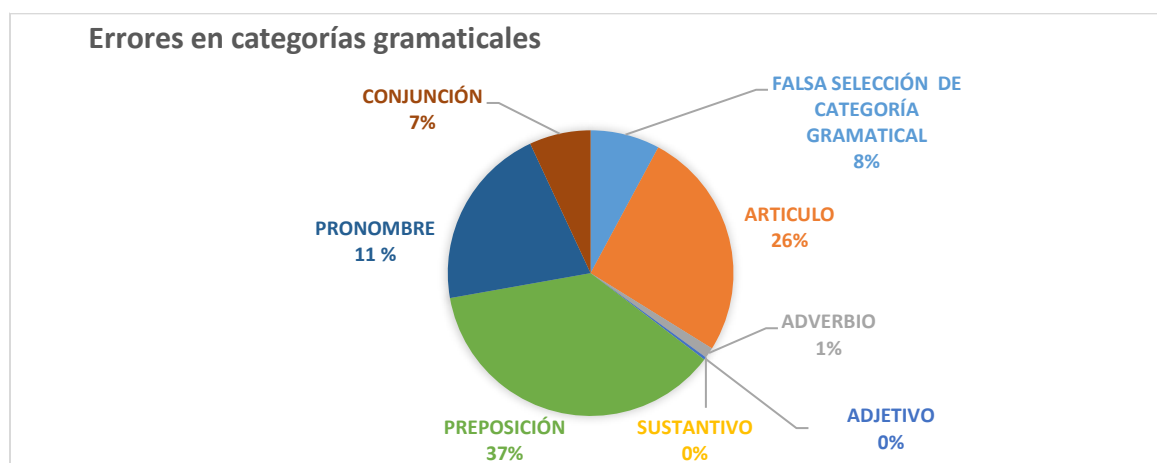
Aunado a esto, la concordancia de género es una de las dificultades más frecuentes que experimentan los sordos, así como los aprendientes oyentes, por ejemplo con francófonos según quedó establecido en el estudio de Doquin y Sáez (2014). Esto es comprensible ya que no existe

una manera de identificar claramente el carácter masculino y femenino en las palabras (Gutiérrez-Araus, 2015).

9.1.1.2 Errores en el uso de las ‘categorías gramaticales’

Los errores clasificados en esta categoría se agruparon en las subcategorías: ‘adjetivo’, ‘sustantivo’, ‘adverbio’, ‘conjunción’, ‘artículo’, ‘pronombre’, ‘preposición’ y ‘falsa selección de categoría gramatical’. En la figura 11 se ilustra la distribución porcentual de la frecuencia de estos errores, evidenciando que el grueso de los fallos se manifestó en el uso de las preposiciones con 122 errores, seguido por el uso del artículo con 86 errores y, en tercer lugar, el uso del pronombre con 69 errores.

Figura 11. Distribución porcentual de errores en categorías gramaticales



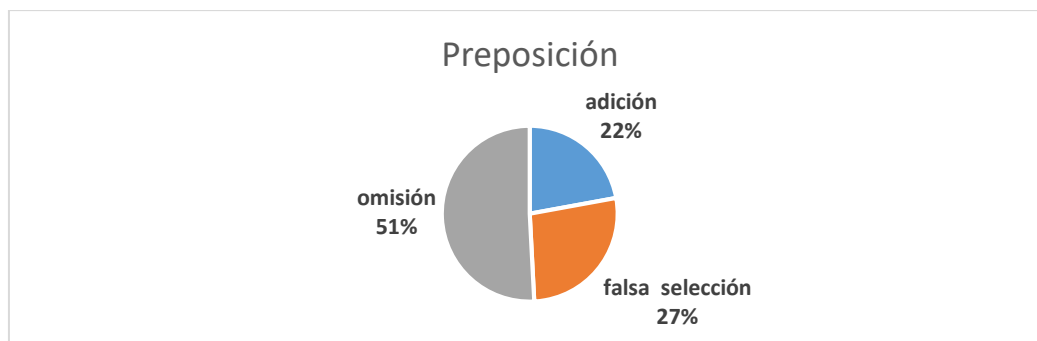
En línea con la importancia que representan estos datos cuantitativos, presentamos la caracterización de cada categoría gramatical según la frecuencia de errores.

9.1.1.2.1 Errores en el uso de las preposiciones

La preposición fue la categoría gramatical en la que se hizo patente más dificultades a partir de la frecuencia de errores encontrados. Observamos en la figura 12 que, de los 122 errores, el grueso

se presentó en la subcategoría omisión con 62 errores, seguida de la falsa selección con 33 y, adición con 27 errores.

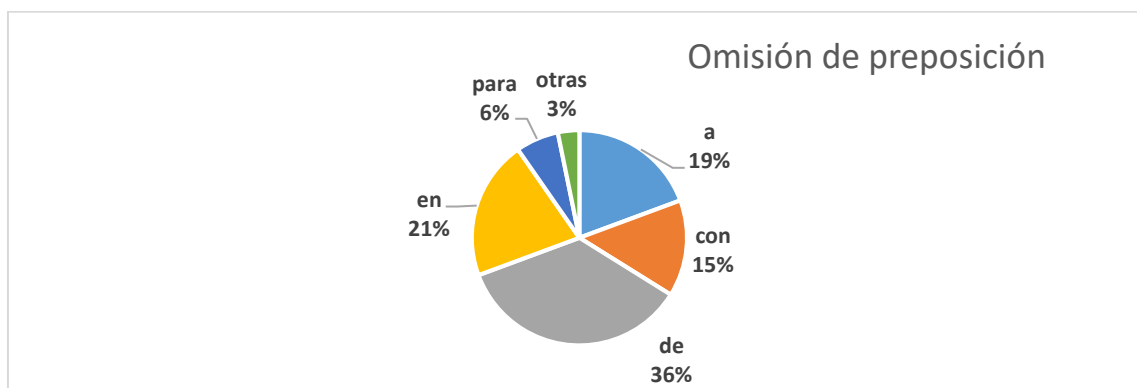
Figura12. Distribución porcentual de los errores en el uso de la preposición



9.1.1.2.1.1 Errores de omisión de la preposición.

Según los valores porcentuales en la figura 13, las preposiciones más omitidas fueron 'de', 'en', 'a' y 'con'. 'de' distribuidas así: 'en' en un total de 13 segmentos; 'a' en un total 12 segmentos y 'con' en un total de 9 segmentos.

Figura13. Distribución porcentual de las preposiciones omitidas



Para ilustrar lo anterior, mostramos en la tabla 41 algunos ejemplos. Con respecto a este tipo de errores, entendemos que por interferencia de la LSC los aprendientes tendieron a omitir las

preposiciones dado que en las lenguas visogestuales existen mecanismos diferentes para representar las funciones de localización espacial y temporal (Cruz Aldete, 2008).

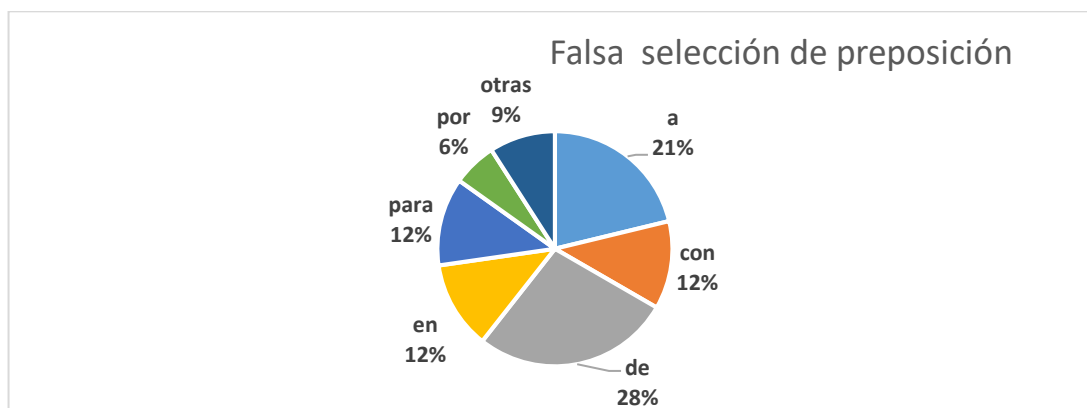
Tabla 41. Ejemplos de errores de omisión de la preposición

NUMERO	ID	CÓDIGO	SEGMENTO	PREPOSICION OMITIDA
1	L2SME0067M	OM PREP	Un gato estaba soñado un ratón	con
2	L2SME0077M	OM PREP	gato dar queso raton	a
3	L2SME0082F	OM PREP	El gato prepara matar el ratón	para
4	L2SME0047F	OM PREP	no quería entrar pirámide	en
5	L2SME0093F	OM PREP	Estudiante Universidad Nacional	de

9.1.1.2.1.2 Errores de falsa selección de la preposición.

En cuanto a los errores por omisión de la preposición, se ilustra en la figura 14 que las preposiciones que más tendieron a elegir por otras fueron ‘de’, con un total de 9 errores y ‘a’, con un total de 7 errores. Por ejemplo, en el segmento “El gato dejarlo a intentar que aplastarlo” (L2SME0089M) se eligió ‘a’ por ‘de’ y en “no estoy de acuerdo de esta palabra” (L2SME0059F) se eligió ‘de’ por ‘por’. Teniendo en cuenta la distribución porcentual, les siguieron las preposiciones ‘para’, ‘en’ y ‘con’ un total de 4 errores cada una. Algunos ejemplos para ilustrar la falsa selección de ‘para’, ‘en’ y ‘con’: En el segmento “no quiere muerta con el ratón” (L2SME0093F) se eligió la preposición ‘con’ por ‘de’; en “dentro en la boca” (L2SME0067M) se elige ‘en’ por ‘de’ y, en “gato es llorando para ratón” (L2SME0093F) se elige ‘para’ por ‘por’.

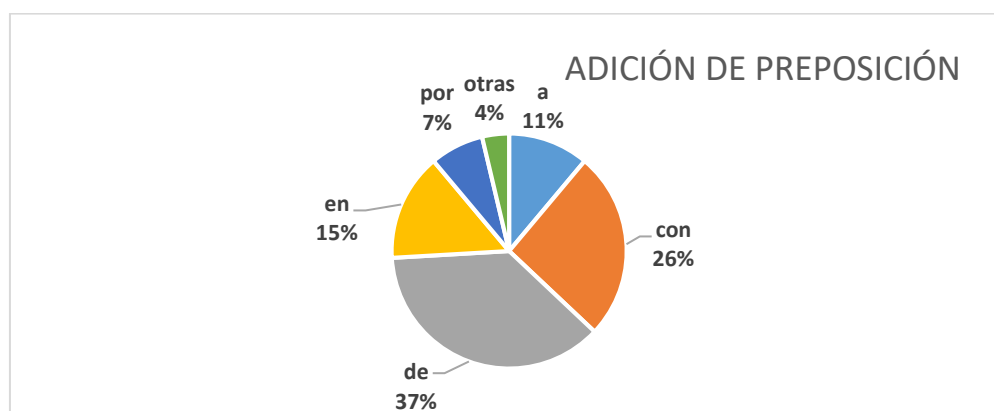
Figura14. Figura 14. Distribución porcentual de la falsa selección de preposiciones



9.1.1.2.1.3 Errores de adición de la preposición.

Con respecto a los errores de adición de preposición, los resultados según la figura 15 apuntaron a que la preposición más adicionada fue ‘de’ con 10 errores; seguida por ‘con’ con 7 errores; ‘en’ con 4 errores y, ‘a’ con 3 errores. Algunos segmentos que nos permitieron identificar estas adiciones de preposición se encontraron en los siguientes ejemplos. En “el camello le cogió y mordió de ese control” (L2SME0059F) se adicionó la preposición ‘de’; en “se encontró con un control remoto” (L2SME0073F) se agregó la preposición ‘con’; en “terminó mover en la casa de Egipto” (L2SME0067M) se adicionó la preposición ‘en’ y, en “me gusta leer la lectura de imagen, ve a la televisión” (L2SME0082F) se agregó la preposición ‘a’.

Figura15. Distribución porcentual de las preposiciones adicionadas



De la categoría de uso de preposiciones, observamos que las preposiciones más omitidas fueron ‘a’, ‘con’, ‘de’ ‘para’, ‘en’; las preposiciones más confusas al elegir las por otras fueron ‘de’ y ‘a’ ‘en’ ‘con’ y ‘para’ y, las más adicionadas en contextos que no lo requerían son ‘de’ ‘con’ ‘en’ y ‘a’. Algo que tienen en común todas estas preposiciones es que la mayoría son vacías (Gutiérrez-Araus, 2015 y López, 2005). El significado de las preposiciones vacías, según López (2005) y Gutiérrez-Araus (2015), se presenta en relación con la palabra que la determina, es decir que por sí solas no son semánticamente sólidas. Las preposiciones vacías como ‘con’ y ‘de’ son las que suelen emplearse con los verbos de régimen y la preposición ‘a’ con los complementos directo e indirecto.

En general, la alta frecuencia del uso de las preposiciones y los errores en estas nos recuerdan que la preposición tiene un papel protagónico en la oración ya que ejerce algunas funciones sintácticas como los complementos de régimen preposicional, los complementos circunstanciales y, los complementos directo e indirecto. No obstante, lo interesante de los errores cometidos en este subcorpus es que evidenciaron que los aprendientes sordos tenían claridad de estas funciones e hipergeneralizaron algunos usos. Resultados similares se obtuvieron en el estudio de Doquin y Sáez (2014) en el que se evidenció que la tendencia fue a la selección errónea de la preposición y no a la omisión ya que las confusiones de los aprendientes francófonos se presentaron en los complementos directo, indirecto, circunstanciales y de régimen.

Por ejemplo, en los segmentos “no quiere **a** matar” (L2SME0032F) y “me gusta leer la lectura de imagen, ve **a** la televisión” (L2SME0082F) los aprendientes reconocieron que algunas perífrasis verbales requieren el uso de la preposición ‘a’ como en “voy a matar” y que algunos verbos requieren la preposición con complementos directos como en “necesitar a alguien”. En otros

segmentos como “se encontró con un control remoto” (L2SME0073F) y “me fascina conocer con la gente que sabe” (L2SME00011M), los aprendientes reconocieron que algunos verbos exigen la preposición regida ‘con’ como en “se encontró con los amigos” e hipergeneralizan este uso en muchas de sus producciones.

9.1.1.2.2 Errores en el uso de los artículos.

En relación con el uso del artículo, se encontraron 86 errores de los cuales 77 se basaron en la omisión de este. Los segmentos de la Tabla 42 evidencian que el artículo, en su mayoría definido, se omitió.

Tabla 42. Ejemplos de errores en el uso de los artículos

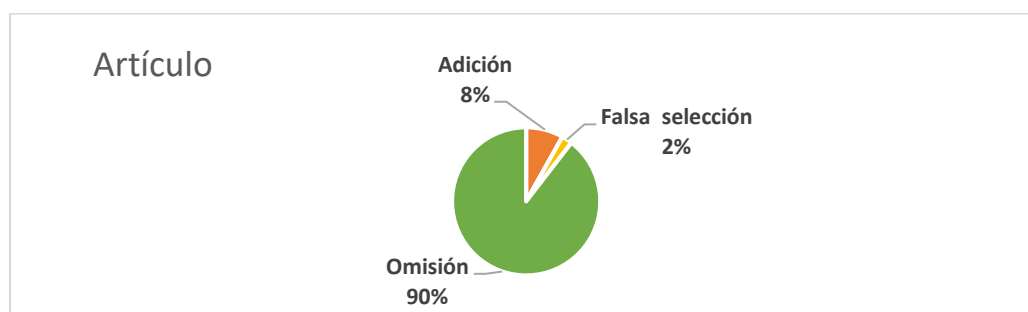
#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO
1	L2SME0082F	OM ART	cayo a piso
2	L2SME0015F	OM ART	la idea otra diferente gato regala
3	L2SME0051F	OM ART	gustas investigación
4	L2SME00019M	OM ART	sube señor escalera larga
5	L2SME0023M	OM ART	Gato no quiere

Por otro lado, llamó la atención la ‘adición’ de esta categoría gramatical dado que la tendencia es a omitirla. En la Figura 16 se observa que un 8% de los errores en esta categoría implicaron la adición del elemento con un total de 7 apariciones. De estos errores, se encontró que el pronombre adicionado era el pronombre neutro ‘lo’ en los segmentos: “pero se imaginaba lo que el ratón va a ser victima” (L2SME00011M), “ratón, lo que esta llevando un aparato” (L2SME0028F) y, “se surgió lo que quería” (L2SME0032F) debido a que se presentó una confusión con el relativo. Se pudo observar en estos segmentos que los aprendientes tendieron a acompañar la palabra ‘que’, en la función de pronombre relativo o de conjunción subordinante, con el pronombre neutro ya que

en existe esta posibilidad en otro tipo de oraciones como *lo que quería el ratón era comer*. Quizás en este tipo de secuencias, los errores que implicaron la adición de un artículo pudieron haber afectado la comprensión del texto, no obstante, en términos generales, pudimos concluir que los errores en el uso de artículos son cuantitativamente representativos, pero cualitativamente no inciden en la comunicación.

Para cerrar el apartado sobre el artículo, aunque la omisión del artículo fue uno de los errores más frecuentes de los aprendientes sordos, notamos que este tipo de error no afectó significativamente la comprensión de las oraciones ya que, al acompañar al sustantivo, el papel protagónico del artículo se reduce; entonces, el sustantivo es suficiente para ejercer la función de ‘sujeto’ y ‘complemento directo’ o ‘indirecto’. De manera coincidental, en el estudio de Zambrano (2008), se evidenció que el sustantivo fue más frecuente en el uso del español escrito por sordos. En general, este error es muy frecuente en diferentes tipos de aprendientes ya que tanto en algunas lenguas visogestuales como en algunas lenguas orales, la función de los artículos se realiza a través de mecanismos diferentes (Herrera, 2016; López, 2005; Rakaseder y Schmidhofer, 2014 y Saito, 2005)

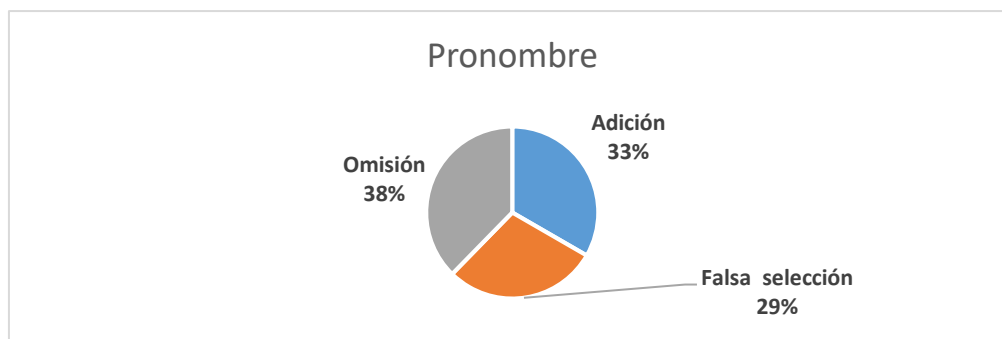
Figura16. Distribución porcentual de errores en el uso del artículo



9.1.1.2.3 Errores en el uso de los pronombres.

En cuanto al uso de los pronombres, pudimos observar en la Figura 17 que los errores se distribuyeron cuantitativamente por igual: en ‘omisión’ se encontraron 26 errores en total; en ‘adición’ se hallaron 23 errores en total y, en ‘falsa selección’ se identificaron 20. Al realizar la clasificación de los datos, nos dimos cuenta que en los tres criterios había que subcategorizar el tipo de error ya que teniendo en cuenta la amplia variedad de pronombres (Gutiérrez-Araus, 2015; Hernández, 2008 y RAE, 2010) era necesario identificar el tipo de pronombre involucrado y la función ejercida con miras a entender y describir el error.

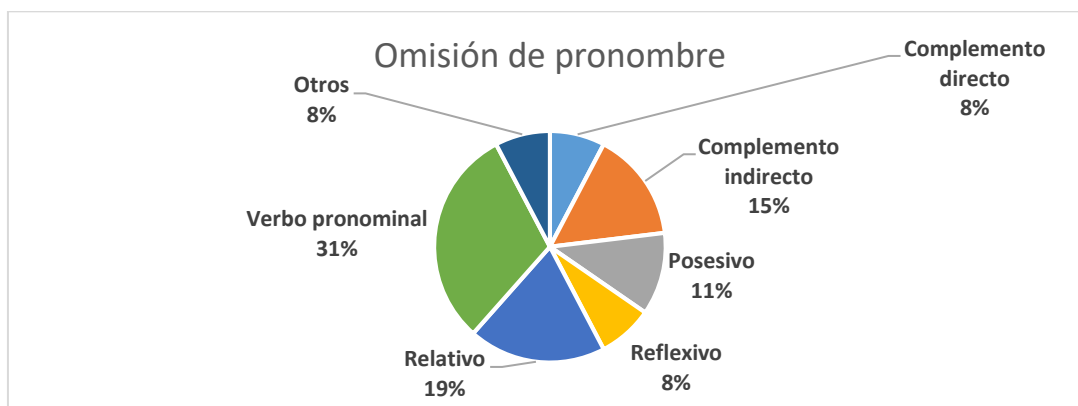
Figura17. Distribución porcentual de errores en el uso de los pronombres



9.1.1.2.3.1 Errores de omisión del pronombre.

En el caso específico de los pronombres omitidos, observamos en la Figura 18 que la clasificación se hizo a partir de la tipología de los pronombres. De esta manera, se halló que los pronombres más omitidos fueron los de verbo pronominal con 8 errores en total, los relativos con 5 errores y los de complemento indirecto con 4.

Figura18. Distribución porcentual de los errores de omisión del pronombre



En primer lugar, en los segmentos “el gato sentir bien” (L2SME0067M) y “el gato prepara matar el ratón” (L2SME0082F) hizo falta el pronombre ‘se’ dado que en las oraciones los verbos adecuados con pronominales: ‘sentirse’ y ‘prepararse’. En segundo lugar, en los segmentos “sordamuda parece la persona enferma no es capaz de actua” (L2SME0028F) y “hay personas sordas puede imitar” (L2SME0032F9), se omitió el pronombre relativo ‘que’ puesto que se evidencia la carencia de un elemento que relacione los nombres “persona sordomuda” y “personas sordas” con los predicados “no es capaz” y “puede imitar”. Por último, en los segmentos “el gato regala a ratón” (L2SME0003M) y “gato regala muchos quesos para poner feliz” (L2SME0015F) se omitió el pronombre átono de complemento indirecto ‘le’ ya que en los dos casos se refería al que recibe lo que se regala.

9.1.1.2.3.2 Errores de adición del pronombre.

Con respecto a los errores de adición del pronombre, hallamos que la mayoría de los errores - 13 de 23 en total - tuvieron que ver con la adición de los pronombres que acompañan a verbos pronominales, como se puede ver en la Tabla 43. Como se puede apreciar, los errores se constituyeron a partir de la hipergeneralización dado que los verbos comprometidos ‘matar’,

‘perder’, ‘encontrar’, ‘hacer’ y ‘permitir’ son alternantes (RAE, 2010), es decir que pueden ser ‘pronominales’ o ‘no pronominales’. En la tabla 42 presentamos cada segmento y exponemos las definiciones tomadas del Diccionario Clave (2012) para demostrar que el significado del verbo cambia según sea ‘pronominal’ o ‘no pronominal’.

Tabla 43. Ejemplos de errores de adición de pronombre con verbos no pronominales.

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO	DEFINICIÓN	COMO	DEFINICIÓN	COMO
				VERBO PRONOMINAL	NO VERBO PRONOMINAL	VERBO PRONOMINAL	COMO
1	L2SME0032F	AD PRON	Tobi quería matarse a ratón	quitar la vida		morirse o perder la vida	
2	L2SME0059F	AD PRON	subtítulo se perdió de mala fama	dejar de tener algo o no hallarlo		equivocarse en el camino	
3	L2SME0067M	AD PRON	no se encuentro el control	hallar o descubrir algo que se busca		estar en una circunstancia que se indica	
4	L2SME00011M	AD PRON	se hizo cambiar una opinión	crear o dar existencia		llegar a ser o convertirse	
5	L2SME0089M	AD PRON	No me permito usar la palabra sordomudo sino que usar las palabras	consentir o admitir una acción	una	atreverse a realizar una acción	

Por último, para el caso de los errores de falsa selección se hallaron también errores de este tipo de manera más heterogénea, ya que se presentaron varios tipos de confusiones o intercambios. Por ejemplo, en algunos casos se eligió el pronombre átono de CD por el de CI como en el segmento “ya se la daño la imagen” (L2SME0046F); en otros se eligió el pronombre posesivo por el pronombre personal como en “porque nuestra pueden capacidades” (L2SME0082F); en unos el pronombre átono de 1ra persona por el pronombre átono de 3ra persona como en “el raton gracias

a gato por regalarme” (L2SME0079F); en otros se eligió el pronombre átono ‘se’ por el pronombre átono ‘le’ como en “se dio muchos queso” (L2SME0011M) y, en algunos también se evidenció la confusión de pronombres en oraciones con verbos pronominales como “el ratón le sorprendió, exclamativamente” (L2SME0059F).

En general, hallamos que el uso de los pronombres es difícil ya que en las lenguas visogestuales se tiende a usar de manera más frecuente la primera y la segunda persona. Sin embargo, descubrimos que los errores cometidos en esta categoría develaron que los aprendientes sordos tenían conocimiento de los verbos pronominales ya que la confusión o la adición de pronombres no se presentó de manera aleatoria sino con los verbos alternantes. En general, la categoría ‘pronombre’ implica un grado de dificultad no solo para aprendientes sordos sino también para aprendientes oyentes según lo que revelaron Doquin y Sáez (2014) en su estudio en el que la tendencia fue a cometer errores en el uso de los pronombres personales.

9.1.1.2.4 Errores en el uso de las conjunciones.

Los errores en el uso de las conjunciones fueron de falsa selección y de omisión. Un 83% de los errores se basó en la omisión de una conjunción con un total de 19 errores y, un 17% se formó por la falsa selección, con un total de 4 errores. Con respecto a estos últimos, observamos que la conjunción más usada fue la subordinante ‘que’ a cambio de la coordinante copulativa ‘y’ (Ver Tabla 44). En el primer ejemplo se observa que la oración debía ser *el gato se pone a imaginar.... y descarta el intento*; en el segundo, la oración podía ser *Tobi acabo dándose cuenta y se puso a llorar*; en la tercera, la oración sería *el gato se sintió bien porque no lo mató*. Reconocemos que este tipo de error no se identificó de manera fácil puesto que requirió de la lectura global del texto para comprender que se trataba de este tipo de error.

Tabla 44. Ejemplos de errores de falsa selección de la conjunción

1	L2SME0089M	FS CONJ	el gato se evoca a visualizar que descartar intentado
2	L2SME0032F	FS CONJ	Tobi acabo darse cuenta que Tobi pone a llorar
3	L2SME0067M	FS CONJ	sin mato que el gato sentir bien.

9.1.1.2.4.1 Errores de omisión de la conjunción.

En conformidad con los resultados, el grueso de los errores se evidenció, en primer lugar, por la omisión de la conjunción coordinante copulativa ‘y’ con un total de 13 errores y, en segundo lugar, por la omisión de la conjunción subordinante ‘que’ con un total de 4 errores. Algunos ejemplos que nos mostraron la omisión de la conjunción copulativa ‘y’ se visualizan en la Tabla 45. La manera como se hubieran completado los segmentos habría sido *de amor y amistad* (ej.1); *un hombre sacó una piedra azul y la miró* (ej.2); *quiere matar la rata pero le da pesar y mejor le regala...* (ej. 3); *un camello está sentado y relajado* (ej.4) y, *se metió al fondo y se transformó en pirámide* (ej.5).

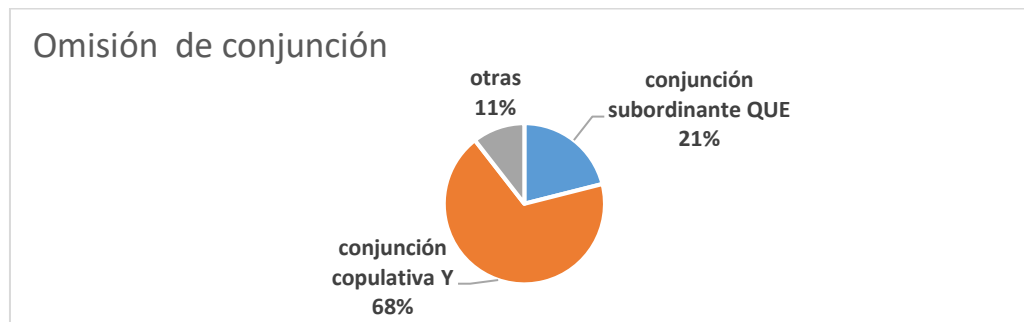
Tabla 45. Ejemplos de errores de omisión de conjunción

1	L2SME0032F	OM CONJ	de amor amistad
2	L2SME0015F	OM CONJ	Un hombre saco una piedra azul miro
3	L2SME0047F	OM CONJ	quiere mata la rata pero a pesar mejor regala
4	L2SME0067M	OM CONJ	Un caramelo sentado relajado
5	L2SME0015F	OM CONJ	se metio al fondo transforma piramide

En línea con lo anterior, exponemos algunos segmentos que nos permitieron mostrar la omisión de la conjunción subordinante ‘que’ la cual representó un 21% de los errores por omisión como se aprecia en la figura 19. Por ejemplo, en “la gata pesando quiere” (L2SME0047F) y en “me parece

interesante muestren y resalten” (L2SME0070F) hace falta la conjunción que subordine los verbos ‘querer’ a ‘pensar’ y ‘mostrar’ a ‘parecer’.

Figura 19. Distribución porcentual de errores de omisión de conjunción

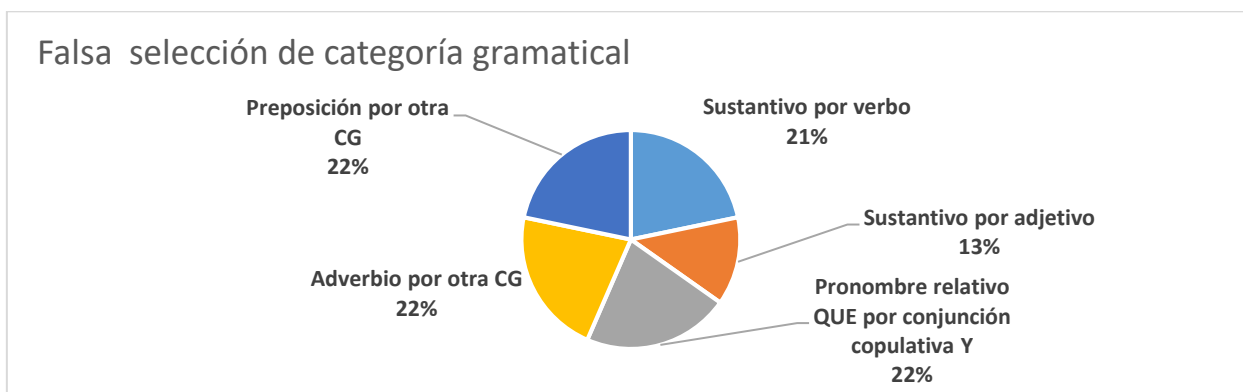


Para concluir, hallamos que tanto la coordinación como la subordinación de oraciones son aspectos problemáticos a pesar de que las conjunciones son palabras invariables según los teóricos en gramática (Bosque, 2007; Hernández, 2008; RAE, 2010). Esto se debe, en parte, a la forma en que se establece la relación de oraciones en la LSC y, también, a la proximidad funcional que tienen entre sí algunas conjunciones subordinantes en español.

9.1.1.2.5 Errores de falsa selección de categoría gramatical

Los errores de falsa selección de categoría gramatical se identificaron en razón del uso de una palabra que sustituye a otra. A partir de esto, encontramos 23 errores con la siguiente subcategorización: ‘sustantivo por verbo’, ‘sustantivo por adjetivo’, ‘pronombre relativo QUE por conjunción copulativa Y’, ‘adverbio por otra CG’ y, ‘preposición por otra CG’. Como se aprecia en la Figura 20 se distribuyeron de manera homogénea estos errores con un promedio de 21-22% de frecuencia cada uno.

Figura20. Distribución porcentual de los errores en falsa selección de categoría gramatical



Con el fin de ejemplificar esta clasificación, enlistamos en la Tabla 46 algunos segmentos en los que se presenta este tipo de error. En negrita se observa la palabra usada, al frente se presenta la palabra sustituida y en la última columna se clasifica este tipo de sustitución.

Tabla 46. Ejemplos de errores de falsa selección de categoría gramatical

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO	PALABRA SUSTITUÍDA	TIPO DE SUSTITUCIÓN
1	L2SME00019M	FS CG	educación física donde escuela	EN	ADV PREP
2	L2SME0028F	FS PRE	transformó como pirámide.	EN	ADV PREP
3	L2SME0007F	FS CG	emergió inmediatamente una estatua de un faraón, quede su boca salió la escalera	Y	PRON CONJ
4	L2SME0063F	FS CG	ha cambiado la plan q va a dar el queso.	Y	PRON CONJ
5	L2SME0035F	FS CG	logro la manualidad arte	ARTÍSTICA	SUS ADJ
6	L2SME0059F	FS CG	con serenidad y pacífica ;	PAZ	SUS ASJ
7	L2SME0043M	FS CG	La ratón pero dolor esta muerto	DUELE	SUS VERB
8	L2SME0051F	FS CG	se susto y solto	ASUSTÓ	SUS VERB

9.1.1.2.6 Errores en el uso de los adverbios

En cuanto a los errores en el uso de adverbios, se encontraron solo 4 errores de los cuales 2 fueron de adición adverbial (Tabla 47). En el primer caso (ej.1), observamos que está presente el verbo ‘afectar’ que significa “perjudicar o influir desfavorablemente” (Clave, 2012) acompañado del adverbio ‘mal’. En el segundo caso (ej.2), hay un adjetivo en forma superlativa: ‘pésima’ acompañado por el adverbio ‘muy’. En los dos casos los adverbios son innecesarios, pero se adicionan. No obstante, no podríamos tachar los segmentos de agramaticales, puesto que los adverbios tienen la función de intensificar las ideas. En las producciones de aprendientes sordos se tiende a intensificar según lo observado en diferentes producciones.

Tabla 47. Ejemplos de adición adverbial

#	ID	Código	Segmento
1	L2SME0023M	AD ADV	afectó mal sistema
2	L2SME0059F	AD ADV	una presentación muy pésima,

9.1.1.2.7 Errores en el uso de los adjetivos y sustantivos

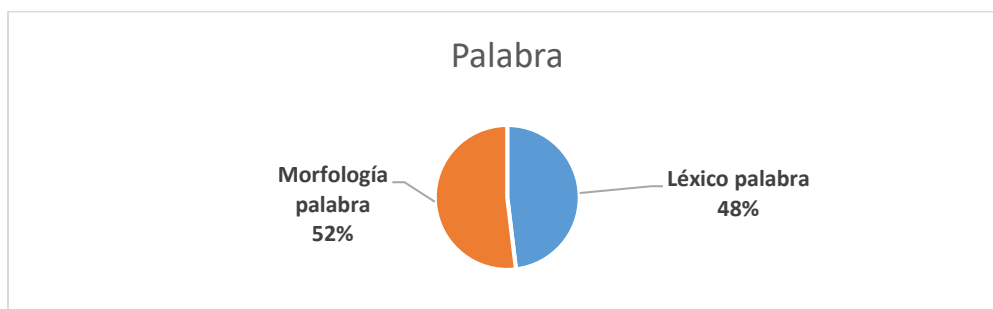
En estas categorías gramaticales no se identificaron errores dado que los pocos que hubo se clasificaron en otras categorías. Un primer ejemplo, cuando el aprendiente usó el adjetivo por el sustantivo como en “con serenidad y pacífica” (L2SME0059F) se clasificó el error en ‘falsa selección de categoría gramatical’. A modo de segundo ejemplo, cuando el aprendiente no escribió de manera correcta un sustantivo como en “lectira y escritura” (L2SME0082F) se clasificó en falsa selección de morfología. El tercer ejemplo se relacionó con la concordancia en segmentos de este tipo: “esta palabra tan discriminativo, absurdo” (L2SME0059F).

El hecho de no encontrar errores en estas categorías, nos conduce a examinarlo también desde la lingüística de corpus ya que Gries (2009) afirma que el fenómeno lingüístico es relevante no solo cuando arroja 100 o 1000 veces de frecuencia sino también cuando arroja 0 veces. En el caso particular de los escritos de aprendientes sordos, se atestigua que la forma no es problemática, que la comprenden y la usan. De hecho, reiteramos que en el estudio realizado por Zambrano (2008) los aprendientes sordos emplearon los sustantivos de manera frecuente en sustitución por otras categorías.

9.1.2 Errores en el nivel ‘palabra’

Los resultados arrojados en el nivel ‘palabra’ pusieron de manifiesto que el 48% se estableció en la categoría ‘léxico’ con un total de 50 errores y el 52% se formó en la categoría ‘morfología’ con un total de 54 errores como se puede observar en la Figura 21. En este nivel se analizaron las palabras de manera independiente sin tener en cuenta la relación con otras palabras en la oración.

Figura21. Distribución porcentual de errores en el nivel palabra

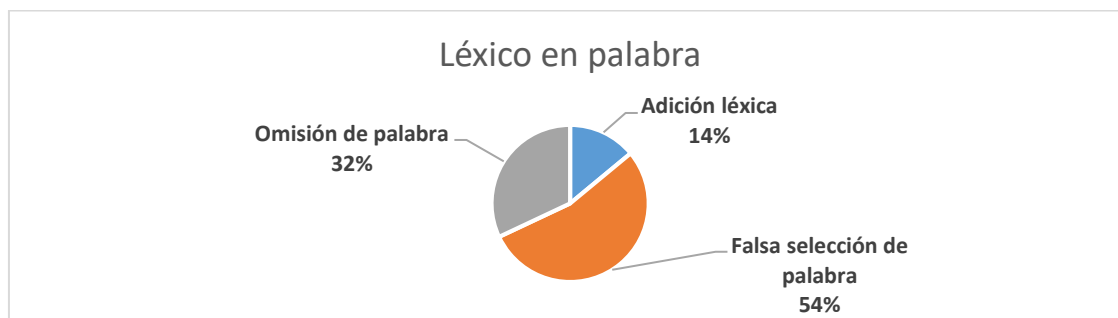


9.1.2.1 Errores de léxico en palabra

En esta categoría se identificaron 50 errores de los cuales 27 errores fueron de falsa selección (54%), 16 fueron de omisión léxica (32%) y 7 fueron de adición léxica (ver Figura 22). Con respecto a los errores de falsa selección léxica, se encontraron errores relacionados con la creación

de palabras o unidades léxicas, es decir, grupos de palabras para sustituir las palabras aquellas desconocidas por los aprendientes.

Figura22. Distribución porcentual de errores de léxico en palabra



Para ilustrar los errores de falsa selección léxica, compartimos la Tabla 48. En esta se puede apreciar que en el ejemplo 1 el aprendiente recurrió a la unidad léxica “arqueología de hombre” (L2SME0089M) para denominar al ‘arqueólogo’. En el ejemplo 2 el aprendiente se refiere al ‘control remoto’ como la “forma de remoto” (L2SME0082F). En el ejemplo 3 el aprendiente extiende el uso de la palabra “cuello” (L2SME0035F) para referirse a las cuerdas vocales. En los ejemplos 4, 5 y 6 los aprendientes recurrieron a las unidades léxicas “boca de Egipto” (L2SME0051F) y “cabeza de Egipto” (L2SME0015F) y “cara de Egipto” (L2SME0051F) para denominar una ‘esfinge’. En el ejemplo 7 el aprendiente usa la palabra “poquito” (L2SME0082F) por la palabra ‘menos’ o ‘inferior’. Por último en los ejemplos 8 y 9, se observa que el aprendiente usó la unidad léxica “casa de Egipto” (L2SME0067M) para referirse a la pirámide.

Tabla 48. Ejemplos de falsa selección de léxico

NUMERO	ID	CÓDIGO	SEGMENTO	PALABRA SUSTITUIDA
1	L2SME0089M	FS LEX	Una arqueología del hombre y el camello	ARQUEÓLOGO
2	L2SME0082F	FS LEX	encuenta forma de remoto de egipto	CONTROL REMOTO

3	L2SME0035F	FS LEX	No es muda porq no tiene problema daño cuello, servir voz	CUERDAS VOCALES
4	L2SME0051F	FS LEX	la boca de Egipto	ESFINGE
5	L2SME0015F	FS LEX	cabeza de egipto	ESFINGE
6	L2SME0051F	FS LEX	cara de Egipto	ESFINGE
7	L2SME0082F	FS LEX	falta sensibilidad de impacto de la persona sorda no es sordomuda y no es poquito	MENOS
8	L2SME0067M	FS LEX	el señor ir curioso en la casa de Egipto	PIRÁMIDE
9	L2SME0067M	FS LEX	una casa de Egipto se subir alto	PIRÁMIDE

En lo que corresponde a los errores de omisión léxica se encontraron 16. En ellos la tendencia fue a omitir el verbo en textos muy cortos como en “Gato y raton” y “La modelo sordmuda” (L2SME0038F) o a dejar inconcluso el escrito como en “No estoy de acuerdo...” (L2SME0047F). En otros casos faltaban varias piezas léxicas para completar una oración como en “38,docente, salida como escalar, carpamento etc...” (L2SME0015F).

Finalmente, en relación con los errores de adición léxica, se encontraron errores basados en la adición de palabras pertenecientes al mismo campo semántico que, de alguna manera, reiteraban lo dicho en las oraciones. Se puede apreciar en la Tabla 49 que en el segmento 1 se escribió “aprende aprendizaje” (L2SME0003M), en el segmento 4 se presentó “me gusta leer la lectura de imagen” (L2SME0082F) y, en el segmento 7 se escribió “logros que la Comunidad Sorda ha logrado” (L2SME0055M). En los tres casos se presentó el mismo tipo de adición léxica, la cual no podría considerarse agramatical sino reiterativa.

Otro tipo de adición léxica se presentó en los segmentos “Un animal camello siente” (L2SME0082F), “fue el sitio don egipto” (L2SME0063F) y “problema daño cuello”

(L2SME0035F). En los tres se evidenció que la primera palabra ‘animal’, ‘sitio’ y ‘problema’ antecedía a la palabra más específica: ‘camello’, ‘Egipto’ y ‘daño’.

Tabla 49. Ejemplos de errores de adición léxica

1	L2SME0003M	AD LEX	la comunidad sorda mas aprende aprendizaje
2	L2SME0035F	AD LEX	problema daño cuello
3	L2SME0063F	AD LEX	fue el sitio don egipto
4	L2SME0082F	AD LEX	me gusta leer la lectura de imagen
5	L2SME0082F	AD LEX	Un animal camello siente
6	L2SME0089M	AD LEX	No me permito usar la palabra sordomudo sino queusar las palabras
7	L2SME0055M	AD LEX	un avance de los logros que la Comunidad Sorda ha logrado.

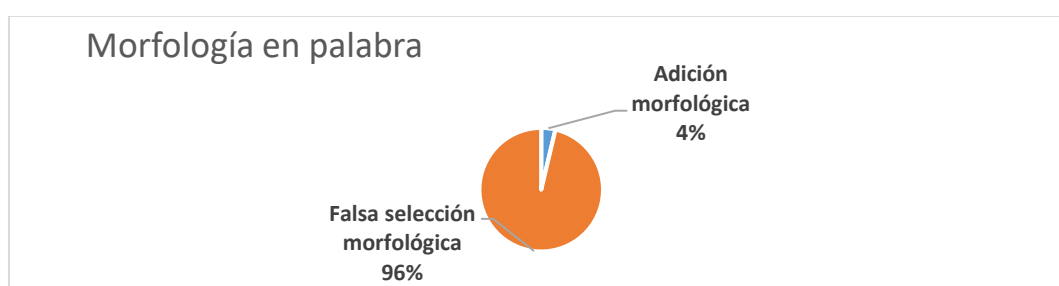
En estos resultados, encontramos que la interferencia de la L1 se hace evidente en los errores de adición léxica ya que en la LSC existen preguntas retóricas del tipo *se fue ¿a dónde? a Egipto o Vinieron unos estudiantes ¿quiénes? los estudiantes de literatura*, es decir, que los elementos en la oración se relacionan a través de estas palabras de modo interrogativo. También se observa que los procesos de creación léxica a través de composiciones sintagmáticas (RAE, 2010), como *casa de Egipto* o *cara de Egipto*, se activaron cuando los aprendientes no sabían la palabra, tal como ocurrió con las formas para denominar la *esfinge* y la *pirámide*. Los errores de tipo léxico también se identificó en el estudio con oyentes serbiohablantes propuesto por Krstic y Pištignjat (2013).

9.1.2.2 Errores de morfología en palabra

Finalmente, en relación con los errores morfológicos en el nivel palabra, se encontraron 54 errores de los cuales 52 errores fueron de falsa selección morfológica, es decir, un 96% de este

grupo y, solo 2 de adición morfológica representando un 4% (Figura 23). En cuanto a los errores de adición morfológica, llamó la atención la manera en que se agregaron sufijos para crear adverbios y sustantivos tal como se observa en los segmentos: “el camello y él se quedaron, confundidamente, mirando” y “politiqueros regulares o corrupteros” (L2SME0059F). No obstante, en el primer segmento la forma adecuada de la palabra era ‘confundidos’ y en el segundo segmento el sufijo ‘-ero no se aplicó a todas palabras para darles un valor despectivo.

Figura23. Distribución porcentual de errores de morfología en palabra



Con respecto a los errores de falsa selección morfológica, se presentaron varios tipos de resultados. En primer lugar, en la Tabla 50 se aprecia que algunas palabras se parecen morfológicamente a otras, razón por la cual los informantes las confundieron. En los ejemplos, podemos ver que, para denominar al ‘camello’, los aprendientes usan palabras como ‘camellón’, ‘cabello’, ‘caramelo’ y ‘cameron’ las cuales no guardan relación semántica sino similitud morfológica. Ocurre lo mismo con palabras como ‘estatura’ a cambio de ‘estatua’, ‘primate’ a cambio de ‘pirámide’, entre otras.

Tabla 50. Ejemplos de falsa selección morfológica

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO	PALABRA	SUSTITUÍDA
<hr/>					

1	L2SME0043M	FS MORF	se lo comió camellón	camello
2	L2SME0047F	FS MORF	mirando cabello .	camello
3	L2SME0067M	FS MORF	el caramelo se escoger un control	camello
4	L2SME0067M	FS MORF	y caramelo se como el control	camello
5	L2SME0023M	FS MORF	entonces Cameron comió un control	camello
6	L2SME0047F	FS MORF	y cabello mirando	camello
7	L2SME0063F	FS MORF	Un estatura en la arena subió	estatua
8	L2SME0043M	FS MORF	al final el primate	pirámide
9	L2SME0089M	FS MORF	El camello mastica la pinta del cepillo	punta
10	L2SME0051F	FS MORF	si siente asustado	se

En segundo lugar, se encontraron errores en los que se involucraba la segmentación de palabras como en “por que” (L2SME0051F y L2SME0093F) y “aveces” (L2SME0023M). En los tres casos, los aprendientes o unieron o separaron las palabras de manera inadecuada, razón por la cual, pudo haberse confundido con otras clases de palabras de tipo: *porque/ por qué*. De manera semejante, se presentó un tercer tipo de error y fue el de sobregeneralizar la concordancia, incluso para casos en los que no se requería ya que se trataba de palabras compuestas como en “sordamuda” (L2SME0077M y L2SME0028F) y “estética-sensual” (L2SME0059F). Por último, vale la pena destacar que algunos errores se basaron en la falsa selección de letras o el intercambio de estas dentro de la misma palabra como “sompresa” (L2SME0047F), “lectira y escritura” (L2SME0082F), “yo no endientio” (L2SME0023M) y “probecito” (L2SME0032F).

Sobre la morfología de la palabra, observamos que los errores más graves fueron los que involucraron el uso de palabras que no tenían relación semántica con la palabra buscada mientras

que los menos graves tenían que ver con la adición de morfemas como en “confundidamente” o los de intercambio de letras en la palabra. Según Fernández (1991), los errores graves son los que más intervienen en la comunicación a diferencia de los errores leves

Aunado a esto, notamos que las reglas del español como segunda lengua son claras para algunos ya que tendieron a establecer concordancias y a segmentar palabras que en su origen tienen esta forma. En general, se observa que la estrategia de *sobregeneralización* está activa puesto que los aprendientes recurren a los sufijos más rentables para la formación de palabras, así como ocurrió en los estudios de interlengua desarrollados por Fernández (1995).

9.2 Errores en el paradigma verbal

En total se hallaron 211 errores en el paradigma verbal, los cuales representaron un 31% de los errores encontrados en el corpus. De acuerdo con la distribución en los niveles ‘verbo como palabra’ y ‘verbo en oración’, se observó que el 44% de los errores se presentaron en el nivel ‘verbo como palabra’ y el 56% en el nivel ‘verbo en oración’, tal como se presenta en la Figura 24. En el nivel ‘verbo como palabra’ se etiquetaron los errores léxicos y morfológicos y en el nivel ‘verbo en oración’, se etiquetaron los errores de flexión verbal clasificados en las categorías: ‘persona’, ‘temporalidad’, ‘modo’, ‘aspecto’ y ‘flexión verbal’ como tal.

El número de errores hallados en este estudio fue representativo y se acercó cuantitativamente al número total de errores en el paradigma verbal en otros estudios análogos tales como el de Leontaridi et al. (2007) que contó con 160 errores; el de Saito (2005) que totalizó 281 errores, el de Martínez-Guillem (2010) que presentó 52 errores; el de Aguado-Bru (2016) que tuvo 122 errores y, los más destacados, Torijano (2014) con 500 secuencias erróneas y Jelic y Guc (2015) con 310 errores.

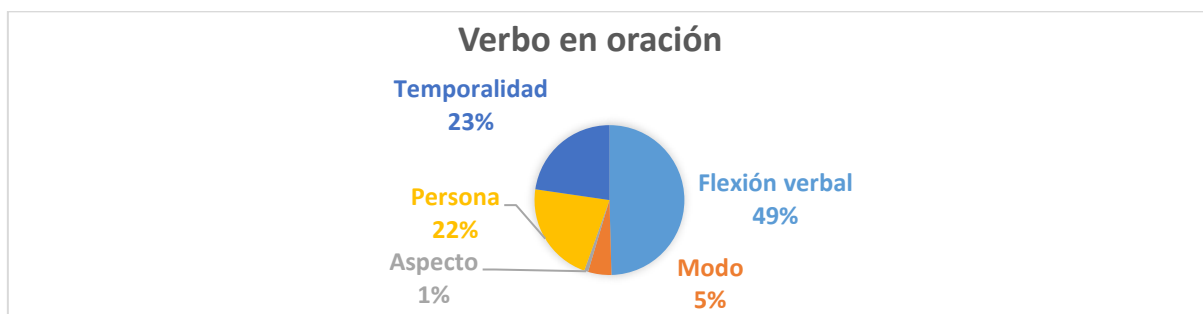
Figura24. Distribución porcentual de errores en el paradigma verbal



9.2.1 Errores en el nivel ‘verbo en oración’.

Los 119 errores encontrados en este nivel se distribuyeron de la siguiente manera: 59 errores en la categoría ‘flexión verbal’ representando un 49%; 27 errores en la categoría ‘temporalidad’, lo que correspondió a un 23%; 26 errores se clasificaron en la categoría ‘persona, es decir, un 22 %; 6 errores en ‘modo’ y solo un error en relación con la categoría ‘aspecto (ver Figura 25).

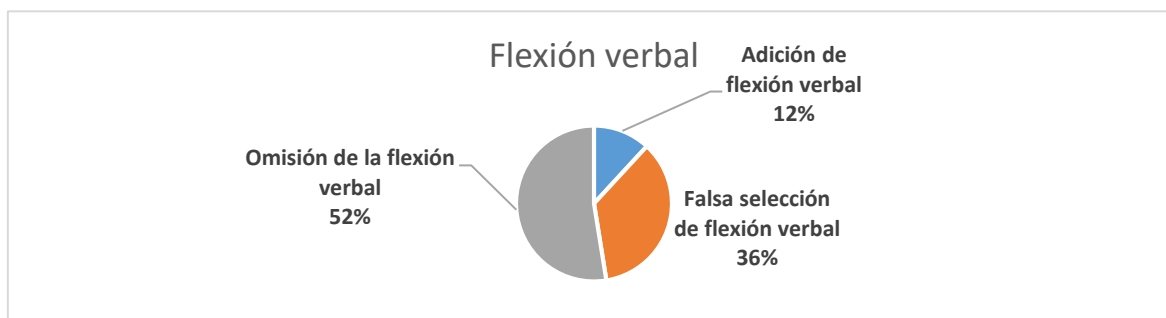
Figura25. Distribución porcentual de errores en el nivel ‘verbo en oración’



9.2.1.1 Errores de flexión verbal

De los 59 errores de esta categoría, la mayoría fue de omisión de la flexión verbal con un total de 31 errores, lo que representó un 52%. Los errores de falsa selección ocuparon un segundo lugar con un total de 21 errores correspondientes a un 36 % y, 7 errores fueron de adición, es decir, un 12 % de los errores de flexión verbal como se presenta en la Figura 26.

Figura26. Distribución porcentual de errores de flexión verbal



9.2.1.1.1 Errores de omisión de flexión verbal

En cuanto al error más frecuente, la tendencia fue a omitir la flexión verbal sustituyéndola por la forma no personal de infinitivo. Como ejemplos, vemos los segmentos producidos por diferentes informantes expuestos en la Tabla 51: ‘elevar’ (ej. 1), ‘guardar’ (ej. 2), ‘matar’ (ej. 3), ‘servir’ (ej. 4), ‘dar’ (ej. 5), ‘ver’ (ej. 6), ‘dar’ (ej. 7), ‘sentir’ (ej. 8), ‘explicar’, ‘comunicar’ (ej. 9), ‘hablar’ (ej. 10) y ‘volver’ (ej. 11). En los 11 segmentos se usaron los verbos en infinitivo en vez de las formas personales, las cuales, en su mayoría, debían presentar flexión de temporalidad en pretérito, por ejemplo, *se elevó la pirámide* para el ejemplo 1 o *le dio pesar y mejor no lo mató* para el ejemplo 3.

Tabla 51. Ejemplos omisión de la flexión verbal

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO
1	L2SME00019M	OM FL V	se elevar pirámide
2	L2SME0023M	OM FL V	Control guardar antigüedad en el tierra
3	L2SME0028F	OM FL V	Le dio pesar mejor no matar

4	L2SME0035F	OM FL V	no tiene problema daño cuello, servir voz
5	L2SME0077M	OM FL V	gato dar queso raton
6	L2SME0038M	OM FL V	Tierra ver oro
7	L2SME0043M	OM FL V	le dar especial en la comida
8	L2SME0047F	OM FL V	un señor sentir sonido atras pirámide
9	L2SME0067M	OM FL V	la persona Sorda poder comunicar con las señas
10	L2SME0079F	OM FL V	miro el coco no hablar para nada
11	L2SME0089M	OM FL V	El piramide volver hacia abajo

9.2.1.1.1.1 Errores de falsa selección de flexión verbal.

En cuanto a los errores de falsa selección de la flexión verbal, se encontraron varios tipos de falsa selección: participio por otra flexión, gerundio por otra flexión, forma flexionada por infinitivo y mezcla de formas. Para ilustrar esta subcategorización, presentamos las Tabla 52. En primer lugar, se puede apreciar que en los segmentos 1, 2, 3, y 4 se presentaron formas flexionadas a cambio de infinitivos ya que en algunos casos los verbos seguían a una preposición. En el ejemplo 1 la forma adecuada era *preparar quesos para invitar al ratón* y en el segundo ejemplo también había un verbo después de preposición, entonces, la oración era *sin matarlo*.

En segundo lugar, se observó que en los segmentos 5, 6, 7, 8 y 9 se usaron las formas de gerundio a cambio de formas de pretérito imperfecto o indefinido, por ejemplo, “cabello mirando” (ej. 7) en vez de *el camello miraba* y “Aprendiendo español en antes” (ej.8) en vez de *aprendí español antes*. Algo parecido ocurrió con los segmentos 13, 14, 15, 16 y 17 en los que se usaron formas de participio por otras formas en su mayoría de pretérito indefinido, por ejemplo, “sentido

muy triste” (ej. 13) en vez de *se sintió triste* y “no se encuentro el control se perdido” en vez de *se perdió* (ej. 15).

Por último, llamaron la atención los errores expuestos en los segmentos 11 y 12 debido a que en los dos casos se mezclaron las formas flexionadas de manera aleatoria. Por ejemplo, en “mi tiempo libre es ir asistir iglesia, iré a cine, leo periódico y me encanta” (ej.11) se eligieron las formas ‘iré’ y ‘asistir’ a la par con la forma de presente indicativo ‘leo’. La forma adecuada era *asisto a la iglesia, voy a cine y leo el periódico*. Lo mismo ocurrió en “en tiempo libre, leer y actualizaré en noticias” (ej.12) en el que se empleó el ‘infinitivo’ y el ‘futuro de indicativo’ a cambio del ‘presente de indicativo’, por lo tanto, la oración debía ser *en mi tiempo libre leo y me actualizo en noticias*. Un último ejemplo de falsa selección verbal que consideramos interesante fue el del segmento: “vivía en una casa de campo, le llamaria Tobi” (ej. 10) ya que en este se sobregeneralizó la flexión verbal para pretérito imperfecto de la vocal temática para los verbos terminados en –ir y se usó con un verbo terminado en –ar.

Tabla 52. Ejemplos de errores de falsa selección de flexión verbal

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO
1	L2SME0082F	FS FL V	el tiene idea para preparar quesos por invita el raton
2	L2SME0067M	FS FL V	le regalos la comida para ratón sin mato
3	L2SME0079F	FS FL V	No me gusta dile sordamuda
4	L2SME0028F	FS FL V	Mejor dice sorda.
5	L2SME0028F	FS FL V	Bajando la cabeza debajo.la tierra
6	L2SME0047F	FS FL V	y mirando cabello
7	L2SME0047F	FS FL V	y cabello mirando

8	L2SME0082F	FS FL V	Aprendiendo español en antes
9	L2SME0051F	FS FL V	solto el pincel y mirando de que es!!!
10	L2SME0032F	FS FL V	vivia en una casa de campo, le llamaria Tobi
11	L2SME0032F	FS FL V	asistir iglesia, iré a cine , leo periódico
12	L2SME0070F	FS FL V	en tiempo libre, leer y actualizaré en noticias
13	L2SME0015F	FS FL V	Hasta la mato raton y sentido muy triste
14	L2SME0067M	FS FL V	Un gato estaba soñado un ratón
15	L2SME0067M	FS FL V	se perdido
16	L2SME0015F	FS FL V	hombre caida al frente con camello.
17	L2SME0082F	FS FL V	y abierto de la puerta

9.2.1.1.1.2 Errores de adición de flexión verbal

Se hallaron 6 errores de adición verbal, los cuales se exponen en la Tabla 53. Como se observa, los verbos ‘salgo’ (ej.1), ‘aparecio’ (ej.2), ‘trabajo’ (ej.3), ‘mata’ (ej.4), ‘come’ (ej.5) y ‘muestra’ (ej.6) debían estar en forma infinitiva puesto que, en la mayoría de los casos, eran verbos que hacen parte de la perífrasis en la segunda posición aportando el significado y sin requerir conjugación alguna. (Montilla, 2007) A partir de esto, algunos segmentos se hubieran mejorado así: *me encanta salir (ej.1)*, *ve aparecer una esfinge (ej.2)*, *me encanta trabajar (ej.3)*, *quiere matar (ej.4)*, *no deja comer (ej.5)*, y *vio la pirámide mostrar diferentes formas (ej.6)*. De este grupo de errores, llamó la atención el hecho de que los verbos concordaban en persona y temporalidad con el primer verbo, por esta razón, se trató de una sobregeneralización de la flexión del primer verbo.

Tabla 53. Ejemplos de errores de adición de flexión verbal

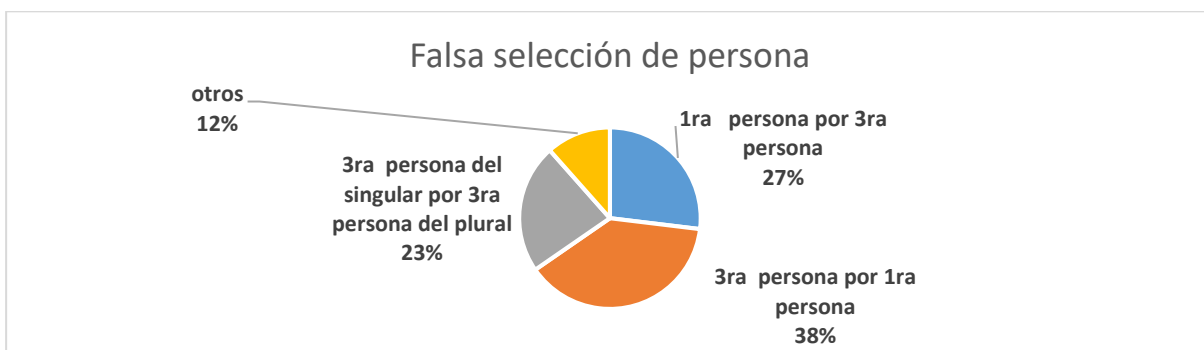
#	ID	Código	Segmento
1	L2SME0032F	AD FL V	me encanta salgo
2	L2SME0015F	AD FL V	ve aparecio una cara de egipto
3	L2SME0035F	AD FL V	y me encanta trabajo
4	L2SME0047F	AD FL V	quiere mata la rata
5	L2SME0019M	AD FL V	no deja come queso
6	L2SME0082F	AD FL V	vio a pirámide muestra diferentes de formas

Para concluir este apartado sobre los errores en torno a la omisión, la falsa selección y la adición de la flexión verbal, hallamos que las formas flexionadas fueron problemáticas ya que los aprendientes presentan fallos en los tres niveles descriptivos: omisión, adición y falsa selección. No obstante, destacamos el hecho de que los informantes de este subcorpus usaron las formas flexionadas así fuera de manera errónea lo que contrastó con los hallazgos de otros estudios como los de Herrera (2016) y Zambrano (2008) en los que se resaltaba la tendencia de los informantes sordos a usar la forma no personal de infinitivo.

9.2.1.1.2 Errores de flexión verbal: persona

Con respecto a los errores de flexión verbal de persona, se observa en la Figura 27 que los errores se agruparon en las subcategorías de ‘3^{era} que sustituye a 1^{era} persona’ con un total de 10 errores, seguida por ‘1^{era} que sustituye a 3^{era} persona’ con un total de 7 errores y, ‘3era persona del singular que sustituye a 3era persona del plural’ con un total de 6 errores.

Figura27. Distribución porcentual de errores de falsa selección de persona en el verbo



El grueso de los errores se concentró en la sustitución de la primera persona por la tercera persona en las producciones del primer texto basado en escribir su perfil personal para una red social (ver anexo 12.3). Teniendo en cuenta que el texto era de tipo autobiográfico, se pudo determinar que los verbos debían estar escritos en primera persona y no en tercera persona. En consecuencia, los siguientes segmentos evidenciaron que se reemplazó la primera persona por la tercera: “aprendió señas edad 7 años” (L2SME0019M), “aprendió señas edad 7 años” (L2SME0028F), “por eso no puede escuchar” (L2SME0077M), “Cuenta con experiencia pedagógica apoyando procesos con directivos” (L2SME0001F) y, “expresa los gestos y el código de mi mamá” (L2SME0082F).

De manera semejante, se presentaron errores de sustitución de tercera persona por primera en las producciones relacionadas con la narración de una la historia a partir de un cómic. Teniendo en cuenta que el cómic era basado en dos personajes: un gato y un ratón (ver anexo 11.3) se infirió que no se debía usar la primera persona sino la tercera persona para referirse a ellos. A partir de estos, los siguientes segmentos presentarían error: “El gato sueño” (L2SME0035F), “Gato sueño no matar” (L2SME0077M), “El señor no se que es control” (L2SME0003M), “El gato quiero comer” (L2SME0003M) y, “gato quiero idea queso para ratón.” (L2SME0093F).

En tercera instancia, se presentaron errores de sustitución de tercera persona del plural por tercera persona del singular, de tal manera que se formaron problemas de concordancia de número. Algunos segmentos que nos permitieron observar este tipo de error son: “hay personas sordas puede” (L2SME0032), “nosotras es sordo” (L2SME0077M), “algunas las personas no se da cuenta” (L2SME0067M), “llego otravez varios coco” (L2SME0079F), “se generó diversos movimientos faciales de la estatua” (L2SME0007F).

9.2.1.1.3 Errores de flexión verbal: temporalidad

En línea con los errores de flexión de persona, se encontraron errores de flexión de temporalidad. El criterio para identificar estos errores fue también la tipología del texto. Por ejemplo, en los textos narrativos con base en el cómic sobre *el gato y el ratón* y en el video de *las pirámides de Egipto*, nos dimos cuenta que los informantes usaban la mayoría de los verbos en formas pretéritas y algunas veces no, por lo tanto, cuando recurrían a las formas de presente de indicativo o a las forma no personales como los infinitivos, se producía un error. Este criterio fue esencial para catalogar el error en la categoría de ‘temporalidad’ ya que, cuando la tendencia era a usar todos los verbos en presente en un texto, se determinó que esto no era error de ‘temporalidad’ sino error de ‘perspectiva discursiva’ según la clasificación propuesta por Gutiérrez-Araus (2015).

Para ilustrar este tipo de error, presentamos la Tabla 54 con algunos segmentos tomados de los textos narrativos de 10 informantes. Vimos que todos los verbos debieron haberse escrito en formas de pretérito para ir en línea con los otros verbos empleados en una determinada narración. De esta manera, los oraciones se pudieron haber mejorado así: *se movió una estatua de cara de Faraón egipcio* (ej.1), *se metió al fondo y se transformó en pirámide* (ej.2), *se movió la pirámide* (ej.3), *luego el camello se comió el control y tuvo un problema* (ej.4), *se identificó con ... y le dio*

susto (ej.5), ...el señor estaba confundido(ej.6), volteó la cabeza y el camello, con su hocico, cogió una piedra azul(ej.7)pero se imaginaba que el ratón iba a ser víctima, (ej.8) iba a ponerle una trampa (ej. 9) y quería matarlo y lo odiaba (ej.10).

Tabla 54. Ejemplos de errores de flexión verbal: temporalidad

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO
1	L2SME0011M	FS TEM	se mueve una estatua de cara de Faraón egipcio
2	L2SME0015F	FS TEM	se metio al fondo transforma piramide
3	L2SME0019M	FS TEM	se mueve pirámide
4	L2SME0023M	FS TEM	luego camello como control tiene problema
5	L2SME0028F	FS TEM	se identifica le dio susto
6	L2SME0067M	FS TEM	que le pasó el señor está confundido
7	L2SME0015F	FS TEM	se voltio la cabeza,camello hocico coge piedra azul
8	L2SME0011M	FS TEM	pero se imaginaba lo que el ratón va a ser victima
9	L2SME0032F	FS TEM	va ponerse una trampa
10	L2SME0079F	FS TEM	quiere te mato y te odio

9.2.1.1.4 Errores de flexión verbal: modo

Los 6 errores cometidos en esta categoría se exponen en la Tabla 55 y se observa que, en algunos segmentos, se recurrió al modo de presente de indicativo a cambio del presente de subjuntivo con verbos que estaban subordinados a unas matrices valorativas y veritativas o que contenían información no declarativa. Por ejemplo, la oración “me fascina conocer con la gente que sabe” (ej.1) debía ser *me fascina conocer gente que sepa*. Asimismo, ocurrió con las oraciones “La ratón pero dolor esta muerto” (ej.2) que quedaría: *al ratón le duele que esté muerto* y “no creo que

ninguna revistas de las portadas de los famosos oyentes ponen nombres raros” (ej.4) que hubiera sido *no creo que ninguna portada de revista de los famosos oyentes pongan nombres raros*. En los segmentos 5 y 6 simplemente se trató de un error de confusión de flexión verbal que involucró al modo subjuntivo. Por último, en el segmento 4 el informante empleó el pronombre relativo ‘que’ por la conjunción coordinante ‘y’, por lo tanto, el informante usó el subjuntivo en el verbo gustar sin requerirlo contextualmente.

Tabla 55. Ejemplos de errores de flexión verbal: modo

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO
1	L2SME00011M	FS MOD	me fascina conocer con la gente que sabe
2	L2SME0043M	FS MOD	La ratón pero dolor esta muerto
3	L2SME0089M	FS MOD	soy estudiante de universidad nacional que mi carrera es estadística y me guste estudio de matemáticas y futbolista.
4	L2SME0046F	FS MOD	No creo que ninguna revistas de las portadas de los famosos oyentes ponen nombres raros
5	L2SME0082F	FS MOD	pero él piense muerto de raton
6	L2SME0043M	FS MOD	se equivoca escrito o gente piense sordomudo

9.2.1.1.5 Errores de flexión verbal: aspecto

En cuanto al aspecto, solo se presentó un error de falsa selección: “El gato esta soñado por el raton” (L2SME0079F) ya que se eligió la forma de participio en vez de la forma de gerundio. En general, se observa que los errores verbales de flexión verbal que involucraban formas no personales como gerundio y participio develaron un uso acorde con los valores aspectuales:

perfectivo, imperfectivo y progresivo. A partir de ello, decidimos clasificar estos errores en la categoría de flexión verbal y no en la categoría de aspecto.

Para ilustrar esto, retomamos algunos segmentos de errores en la flexión verbal. En primer lugar, observamos que en las oraciones: “Bajando la cabeza debajo. la tierra” (L2SME0028F) y “y cabello mirando” los informantes eligieron la forma verbal de gerundio evidenciando que percibieron la acción en su desarrollo, es decir, imperfectiva. (Gutiérrez-Araus, 2015). Asimismo, en los ejemplos “no se encuentro el control se perdido” (L2SME0067M), “hombre caida al frente con camello” (L2SME0015F) y “y abierto de la puerta” (L2SME0082F), se empleó la forma de participio, razón por la cual se infirió que los informantes percibían la acción como un proceso terminado, o sea, perfectivo (Gutiérrez-Araus, 2015).

Para resumir, observamos que en las categorías de flexión verbal: ‘persona’, ‘temporalidad’, ‘modo’ y ‘aspecto’ se presentaron varios de errores, generalmente por confusión o falsa selección de formas. Aunque es verdad que la percepción aspectual no es problemática en general, el uso de determinada forma verbal afectó la comprensión del texto ya que nos impidió seguirle el hilo a una historia, por ejemplo, en esta narración se combinaron errores de flexión verbal de persona, aspecto y temporalidad, razón por la cual, la comprensión del texto se hizo difícil: “El gato esta soñado por el raton quiere te mato y te odio despues que piensa me da pesar a ratoncito mejor que no mato los quiero mucho mejor no” (L2SME0079F).

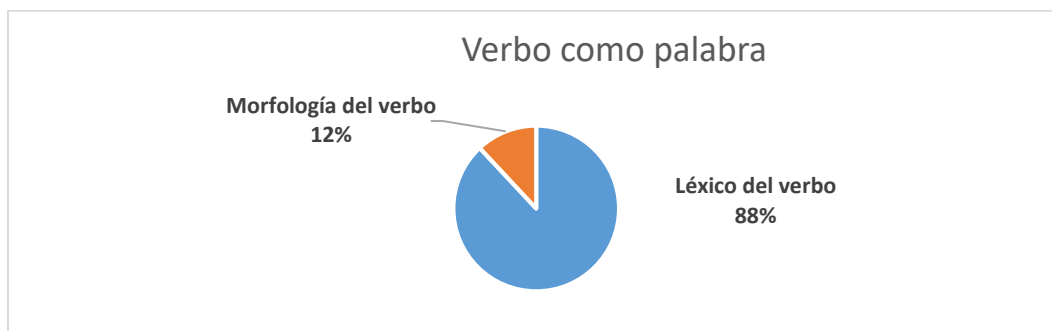
En general, los errores de flexión verbal evidenciaron un tipo de ‘inconcordanca’, razón por la cual, la coherencia de las ideas en las oraciones se vio afectada. Al respecto, coincidimos con los hallazgos en Herrera (2016), Ruiz-Sepúlveda (2011) y Zambrano (2008) en los que se puso de manifiesto que los aprendientes sordos presentaban estos errores de manera recurrente en sus producciones escritas. No obstante, es preciso anotar que esta dificultad no es exclusiva de los

aprendientes sordos puesto que los estudios con aprendientes oyentes presentaron hallazgos semejantes (Aguado-Bru 2016; Jelic y Guc, 2014; Leontaridi et al.; 2007; Saito, 2005 y Torijano, 2014)

9.2.2 Errores en el nivel ‘verbo como palabra’

Los resultados arrojados en el nivel ‘palabra’ pusieron de manifiesto que el 12% de estos errores se formaron en la categoría ‘morfología del verbo’ con un total de 11 errores y, el 88% se establecieron en la categoría ‘léxico del verbo’ con un total de 81 errores (ver Figura 28). En este nivel se analizaron los verbos desde su valor léxico y morfológico, es decir, independiente de las cuestiones en el paradigma flexivo.

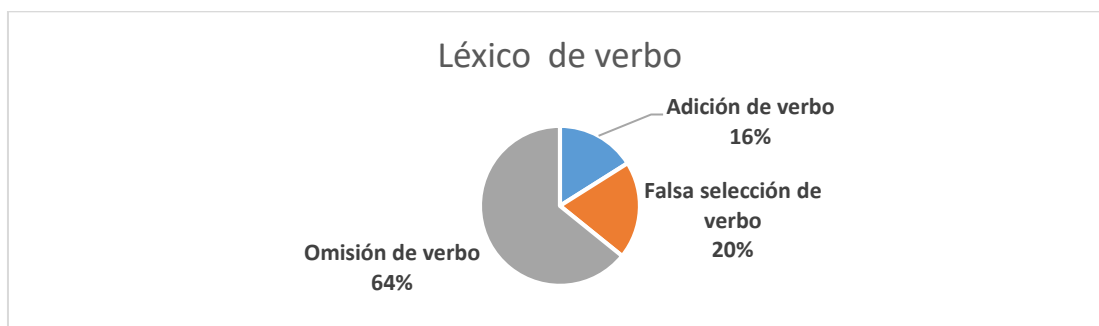
Figura28. Distribución porcentual de errores de verbo como palabra



9.2.2.1 Errores de léxico del verbo

Como se aprecia en la Figura 29, en esta categoría se identificaron 81 errores de los cuales 52 son de omisión léxica (64%), 16 errores son de falsa selección (20%) y 13 son de adición léxica (16%). Con respecto a los errores de falsa selección, se encontraron errores relacionados con la creación de palabras o unidades léxicas, es decir, grupos de palabras para sustituir las palabras que desconocían los aprendientes.

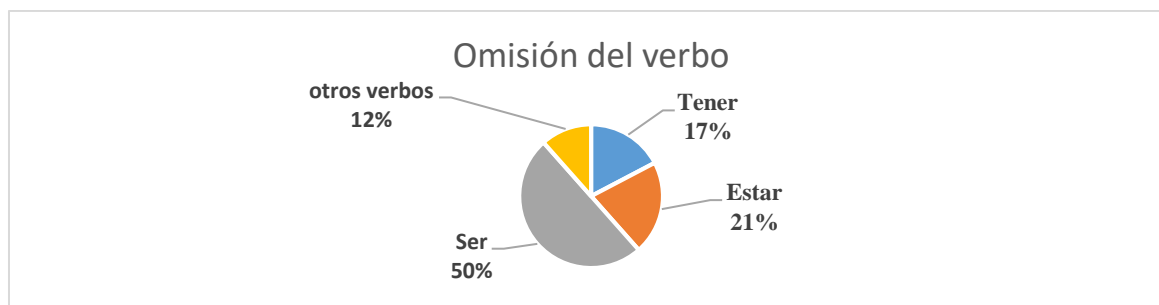
Figura29. Distribución porcentual de errores de léxico en el verbo



9.2.2.1.1 Errores de omisión del verbo

Con el fin de clasificar los errores de omisión del verbo, compartimos la Figura 30. En esta se puede apreciar que el verbo más omitido fue el verbo ‘ser’ con un total de 26 errores, los cuales representaron un 50% de este grupo. Le siguieron los verbos ‘estar’ con un total de 11 errores, correspondientes a un 21% y, ‘tener’ con un total de 9 errores, es decir, un 7% en esta categoría.

Figura30. Distribución porcentual de errores de omisión del verbo



En relación con la omisión del verbo ‘ser’, los segmentos que nos permitieron evidenciar que hacía falta este verbo se encontraron en los textos en torno al perfil en el que los informantes debían escribir su nombre, su edad, su ocupación y sus gustos (ver anexo 12.3). Según la Alonso- Raya et al. (2015) el verbo ‘ser’ se usa para definir y clasificar sujetos, por esta razón, se emplea para

identificarse y para expresar la ocupación de una persona como en *soy Luz y soy profesora*.

Algunos segmentos que presentaron este tipo de omisión fueron los de la Tabla 56.

Tabla 56. Ejemplos de errores de omisión de 'ser' y 'tener'

#	ID	SEGMENTO
1	L2SME0015F	Aura Teresa Garzon, 38,docente...
2	L2SME0051F	Claudia Hernandez, 40años, Docente...
3	L2SME0028F	Deisy Franco pallares, 47 años, Docente sordos
4	L2SME0082F	Viviana Macias, 33 años, ocupacion docente...
5	L2SME0093F	Tatiana Rangel, 17 años , Estudiante Universidad Nacional

En cuanto a la omisión del verbo ‘tener’, algunos de los segmentos que nos permitieron identificar este tipo de error fueron usualmente los mismos donde se encontraban los errores de omisión del verbo ‘ser’, tal como se aprecia en la Tabla 57. Por último, en lo que respecta a la omisión del verbo ‘estar’, se halló que se omitían en diferentes tipos de contexto. Por ejemplo, en los segmentos 1, 2, y 3 se evidencia que el verbo ‘estar’ hacía falta para completar la locución verbal ‘estar de acuerdo con’. También, en los ejemplos 4, 5, 6, 7 y 8 se observa que el verbo ‘estar’ completaría las oraciones copulativas con verbos en participio. Por último, en los ejemplos 9, 10 y 11 se nota que se omitió el verbo en la perífrasis ‘estar + gerundio’ con valor aspectual progresivo.

Tabla 57. Ejemplos de errores de omisión del verbo 'estar'

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO
1	L2SME0023M	OM VER	Desacuerdo eso
2	L2SME0067M	OM VER	No de acuerdo la palabra

3	L2SME0082F	OM VER	Desacuerdo porque las personas oyentes
4	L2SME0067M	OM VER	Un caramelo sentado relajado
5	L2SME0082F	OM VER	pero cerrado de puerta
6	L2SME0028F	OM VER	El camello sentado
7	L2SME0067M	OM VER	Un caramelo sentado relajado
8	L2SME0055M	OM VER	la cara ya escondida bajo la arena.
9	L2SME0028F	OM VER	el antropólogo investigando
10	L2SME0047F	OM VER	La gata pesando
11	L2SME0028F	OM VER	El gato pensando

9.2.2.1.2 Errores de falsa selección del verbo

Los 16 errores de falsa selección del verbo conformaron un grupo interesante debido a que los verbos no se sustituyeron de manera aleatoria. Los verbos que eligieron los informantes guardaban una relación en el nivel semántico con el verbo sustituido y esto lo pudimos confirmar recurriendo a las definiciones en el Diccionario Clave (2012). Se puede apreciar en la Tabla 58 que en el ejemplo 1 se sustituyó ‘demostrar’ por ‘mostrar’. Aunque se parecen etimológicamente, el primero significa “exponer a la vista o dejar ver” y el correcto significa “hacer evidente una verdad con razones o pruebas”, por lo tanto, sabemos que este es el verbo indicado para esta oración ya que el informante sordo argüía en contra de la palabra ‘sordomuda’.

De manera similar, la informante L2SME0059F usó de manera errónea tres verbos: ‘reparar’, ‘reproducir’ y ‘sumergir’. En el ejemplo 2 empleó el verbo ‘reparar’ que significa “poner en funcionamiento de nuevo” a cambio del verbo adecuado: ‘arreglar’ que significa “acicalar”. En el

ejemplo 3, la informante usó el verbo ‘reproducir’ que en su versión no pronominal significa “repetir o hacer una copia” a cambio de ‘reproducirse’ que significa “producir otro ser vivo de su misma especie”. En el ejemplo 4, la informante utilizó el verbo ‘sumergir’ que significa “introducir en líquido” en vez de ‘meter’ que significa “introducir en algo”.

En el mismo tipo de error se clasificaron los de los informantes L2SME0067M y L2SME0082F. El primero eligió el verbo ‘escoger’ que significa “tomar algo de entre otras cosas” por el correcto: ‘coger’ que significa “tomar o agarrar”. El segundo informante, empleó el verbo ‘empujar’ que significa “hacer fuerza” por el correcto: ‘expulsar’ que se equipara con “sacar”.

El último grupo de verbos de falsa selección es el de las colocaciones, las cuales se definen como la combinación de dos palabras unidas por el uso (Clave, 2012). En este grupo se detectó que los informantes usaron verbos incorrectos para crear algunas colocaciones. Por ejemplo, emplearon ‘ser una idea’ o ‘querer una idea’ en vez de ‘tener una idea’ en los ejemplos 7 y 8. También confundieron ‘hacer una trampa’ por ‘poner una trampa’ (ej.9) y ‘poder capacidades’ (ej. 10) por ‘tener capacidades’.

De manera semejante, Pérez-Serrano (2014) realizó una investigación con angloparlantes y se centró en el uso de las colocaciones, las cuales hacen parte del léxico combinatorio. En este estudio se encontró que los errores en este campo tenían que ver con alguna de las dos partes de la colocación o con las dos partes.

Tabla 58. Ejemplos de errores de falsa selección del verbo

#	ID	CÓDIGO	SEGMENTO	VERBO
1	L2SME0023M	FS VER	ya que ella mejor falta mostrar ella puede hablar	demostrar
2	L2SME0059F	FS VER	cuidar y reparar las maticas,	arreglar

3	L2SME0059F	FS VER	ellos piden sexo y comida, a veces reproducir hijos	reproducirse
4	L2SME0059F	FS VER	este hombre se arriesgó convencido sumergir en este monumento	meter
5	L2SME0067M	FS VER	el caramelo se escoger un control	coger
6	L2SME0082F	FS VER	Despues piramide empuja	expulsar
7	L2SME0051F	FS VER	el gato fue la idea	tener
8	L2SME0093F	FS VER	gato quiero idea queso para ratón.	tener
9	L2SME00011M	FS VER	el gatito no pudo hacer una trampa	poner
10	L2SME0082F	FS VER	porque nuestra pueden capacidades	tener

9.2.2.1.3 Errores de adición del verbo

En línea con el grupo de errores de falsa selección, se encontró que algunos de los verbos adicionados de manera errónea tenían una estrecha relación semántica con un verbo ya existente en la oración. Como se aprecia en la Tabla 59, algunas oraciones presentan dos verbos que, aunque no son sinónimos absolutos, se parecen a nivel semántico. Por ejemplo, se encontró ‘*volar*’ y ‘*escapar*’ en el segmento 3. Del mismo modo, se hallaron ‘*ver*’ y ‘*encontrar*’ en el segmento 4. También, se combinaron ‘*querer*’ y ‘*planear*’ en el segmento 5. Un cuarto ejemplo fue la combinación de ‘*regalar*’ y ‘*dar*’ en el segmento 8 y, como quinto ejemplo, se encontraron ‘*mover*’ y ‘*cambiar*’ en el segmento 12.

Tabla 59. Ejemplos de errores de adición verbal

1	L2SME0015F	AD VER	o usa palabra es así.	ser
2	L2SME0032F	AD VER	mi tiempo libre es ir asistir	ir
3	L2SME0043M	AD VER	el señor se voló escapó por fuera	volarse
4	L2SME0047F	AD VER	buscando alguien se ve encontrar un control	ver

5	L2SME0063F	AD VER	El gato quería planear para matar el ratón	planear
6	L2SME00011M	AD VER	se hizo cambiar una opinión	hacer
7	L2SME0082F	AD VER	fue el hombre cayo	ser
8	L2SME0089M	AD VER	El regala de los quesos para dar el raton.	dar
9	L2SME0093F	AD VER	me gusta hacer es dibujo , proycto de youtube, videos	ser
10	L2SME0051F	AD VER	es mejor da buen comida	dar
11	L2SME0051F	AD VER	vio la vi cara de Egipto	ver
12	L2SME0059F	AD VER	entonces el monumento se movía cambiar de diferentes formas	mover
13	L2SME0089M	AD VER	el gato se evoca a visualizar que descartar intentado	evocar

9.2.2.2 Errores de morfología en el verbo

Los 11 errores catalogados como error en la morfología del verbo tuvieron como base del error la adición de letras (ej. 6 y 8) o el intercambio de letras (ej.11) o la omisión de letras (ej. 1), 3, 4, 5, 9 y 10) como se aprecia en la Tabla 60. Todos los errores de morfología del verbo guardan semejanza con los de morfología de palabra ya que, las adiciones u omisiones de letras se relacionan con la similitud con otras flexiones del mismo verbo.

Tabla 60 Ejemplos de errores de morfología del verbo

1	L2SME0023M	FS MV	Gato no quere
2	L2SME0023M	FS MV	Los hombres En contra el control
3	L2SME0028F	FS MV	Cerro.la puerta. Sigo moviendo
4	L2SME0032F	FS MV	Tobi seguraria

5	L2SME0047F	FS MV	La gata pesando
6	L2SME0067M	FS MV	y le regalos la comida para ratón
7	L2SME0067M	FS MV	y caramelo se como el control
8	L2SME0079F	FS MV	Voy a piensar
9	L2SME0023M	FS MV	luego camello como control
10	L2SME0089M	FS MV	ocurre que cerra a la puerta
11	L2SME0093F	FS MV	el ver yo cero

Para cerrar el apartado sobre los errores en el nivel ‘verbo como palabra’, concluimos que los errores de omisión verbal se relacionaron con el hecho de que los verbos copulativos ‘ser’, ‘estar’ y ‘tener’ tienen poco valor semántico en la oración. En general, los errores de tipo léxico detectados en el uso de los verbos copulativos ‘ser’ y ‘estar’ han sido hallados en estudios anteriores con aprendientes croatahablantes, serbiohablantes y nipohablantes. (Jelic y Guc, 2014; Krstic y Pištignjat, 2013; Saito, 2005).

En cuanto a los errores de falsa selección y de adición, notamos que dichos errores se circunscribieron en el nivel semántico ya que la mayoría se basó en la confusión entre los verbos a partir de la similitud del significado. De manera similar, Zambrano (2008) encontró en su estudio que los aprendientes sordos tendían a sustituir los verbos estativos por el verbo ‘tener’.

Con respecto a los errores por cuestiones semánticas en los verbos, Torijano (2014) coincidió con los hallazgos de esta investigación debido a que en su estudio encontró que los errores verbales afectaban tanto lo semántico como lo morfosintáctico.

En lo que respecta a los errores en el uso de los verbos que componen las colocaciones, recordemos que el estudio de Pérez-Serrano (2014) se concentró en el estudio de los errores colocacionales con aprendientes angloparlantes, razón por la cual, entendemos que estos merecen atención ya que la falsa selección de los verbos altera la significación de la colocación.

Por último, los errores morfológicos evidenciaron que tanto los aprendientes oyentes como los sordos enfrentan dificultades enmarcadas en la formación de los verbos ya que el estudio de Leontaridi et al. (2007) con aprendientes grecoparlantes presentaron conclusiones similares.

Finalmente, concluimos que los errores en el uso de los verbos trascendieron el nivel morfosintáctico y se circunscribieron también en cuestiones léxicas, semánticas, morfológicas y gráficas. En línea con estos hallazgos, Jelic y Guc (2014) analizaron un grupo de errores verbales de aprendientes croatahablantes y los clasificaron en los niveles gráfico, gramatical, léxico y discursivo demostrando que los errores en el uso del verbo debían categorizarse dentro de una tipología que contemplara los diferentes niveles de la lengua.

A partir de lo anterior, revalidamos la visión de teóricos como Alarcos (2005), Gómez Torrego (2008), Hernández (2008) y Kohan (2011) al afirmar que el verbo es la categoría gramatical más compleja y completa dado que revela la relación entre sujeto y predicado.

De manera paralela, los mismos resultados del corpus revelaron que los errores en el uso de ‘las palabras en oración’, fueran verbo o no, llegaron a un total de 495 - un 71,6- % (Ver tabla 61). Esta cifra superó al total de errores en el uso de ‘las palabras’, fueran verbo o no, en relación con su valor léxico o morfológico dado que se contabilizaron 196 errores de este tipo - 28,3% -. (ver tabla 62)

Tabla 61. Total de errores de 'palabra en oración' – verbos incluidos -

PALABRA EN ORACIÓN	MORFOSINTAXIS	CATEGORÍAS GRAMATICALES (CG)	FALSA SELECCIÓN DE CATEGORÍA GRAMATICAL	FS CG			26
			ARTICULO	AD ART	FS ART	OM ART	86
			ADVERBIO (ADV)	AD ADV	FS ADV	OM ADV	4
			SUSTANTIVO	AD SUS	FS SUS	OM SUS	0
			ADJETIVO (ADJ)	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	1
			PREPOSICIÓN (PREP)	AD PRE	FS PRE	OM PRE	122
			PRONOMBRE (PRON)	AD PRON	FS PRON	OM PRON	69
		CONJUNCIÓN (CONJ)	AD CONJ	FS CONJ	OM CONJ	23	
		SINTAXIS	ORDEN SINTÁCTICO	ORD SINT			9
			CONCOR SINTÁC. (CONC)	CONC GEN	CONC NUM		36
				subtotal	376		
VERBO EN ORACIÓN	FLEXIÓN VERBAL (FL V)	FLEXIÓN	AD FL V	FS FL V	OM FL V	59	
		MODO (MO)	FS MO	OM MO		6	
		ASPECTO (ASP)	FS ASP			1	
		PERSONA (PER)	FS PER			26	
		TEMPORALIDAD (TEM)	FS TEM			27	
				subtotal	119		
				total	495		

Tabla 62. Total de errores en 'palabra' - verbos incluidos-

PALABRA	LÉXICO (LEX)			AD LEX	FS LEX	OM LEX	50
	MORFOLOGÍA (MORF)			AD MORF	FS MORF	OM MORF	54
						subtotal	104
VERBO COMO PALABRA	LÉXICO VERBO			AD VERB	FS VERB	OM VERB	81
	MORFOLOGÍA DEL VERBO (MV)			AD MV	FS MV	OM MV	11
						subtotal	92
						total	196

El hallazgo emergido del contraste de los errores de las ‘palabras en oración’ vs. ‘las palabras’ nos permitió visualizar y corroborar la estrecha relación que guarda la morfología y la sintaxis ya que muchos de los errores develaron que una palabra debía formarse de determinada manera dependiendo de su relación con las otras palabras en la oración. Por esta razón, coincidimos con la concepción de morfosintaxis propuesta por los teóricos como la RAE (2010) y Torrens (2007).

Para finalizar, los resultados a partir de del 71.6% de los errores de las palabras en la oración contribuyeron a reafirmar que la oración es una unidad de análisis suficiente para realizar un análisis morfosintáctico complejo debido a su autonomía semántica y sintáctica, tal como lo han argumentado los teóricos como Hernández (2008) y Gutiérrez-Araus (2015).

10. Conclusiones

Proponemos una serie de conclusiones que parten de las preguntas y de los objetivos específicos de esta investigación la cual tuvo como propósito la clasificación de los errores lingüísticos en el nivel morfosintáctico en un corpus escrito por aprendientes sordos. En segundo lugar, presentamos un conjunto de conclusiones que emergieron de los resultados y la discusión desde las categorías analizadas. Continuamos con la presentación de las implicaciones de los hallazgos de esta investigación a la par con las recomendaciones y sugerencias de investigaciones a futuro. Para finalizar, exponemos las limitaciones que tuvimos en esta investigación a nivel metodológico.

En torno a las preguntas de investigación, de la presente investigación se concluyó que los tipos de errores morfosintácticos que produjeron los aprendientes sordos se inscribieron en 4 grupos: ‘palabra en oración’, ‘palabra’, ‘verbo en oración’ y ‘verbo como palabra’. Durante el análisis se demostró que la complejidad de la categoría gramatical ‘verbo’ y la cantidad de errores producidos en esta clase de palabra, ameritó la creación de una subtaxonomía para clasificar los errores en el paradigma verbal de manera exclusiva. Por esta razón, las frecuencias de errores revelaron que los tipos de errores más frecuentes se inscribieron en el ‘verbo’ con 211 errores, seguidos por la ‘preposición’ con 122 errores, el ‘artículo’ con 86 errores y el ‘pronombre’ con 69 errores (ver anexo 12.7).

En relación con los seis objetivos específicos establecidos para esta investigación, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. En lo que corresponde a la recolección de las muestras lingüísticas escritas por aprendientes sordos, encontramos que la obtención de datos a partir de un formulario en línea fue ideal debido a que los aprendientes sordos escribieron de manera libre y contaron con la ayuda de input visual, razón por la cual se promovió la recabación de ideas en los textos redactados. En línea con esta modalidad de recolección de datos, Torres Rangel (2007) evidenció que los textos a través de herramientas tecnológicas como la mensajería de texto favorece la escritura de los jóvenes sordos actualmente.

Además de esto, la variedad de textos permitió encontrar errores en el uso de los verbos diferentes a los usuales en torno a las formas pretéritas como en otros estudios (Jelic y Guc, 2014; Leontaridi et al. 2007; Martínez-Guillem (2010) y Torijano, 2014) gracias a que los textos no solo fueron de tipo narrativo sino descriptivo y argumentativo.

2. Con respecto a la identificación de los errores morfosintácticos a través del análisis manual, corroboramos que es imprescindible un etiquetado de errores previo con el que se pueda desarrollar un pilotaje del análisis de errores teniendo en cuenta que en el curso del análisis se deben hacer ajustes de acuerdo con las categorías que emerjan del análisis. Coincidimos con Rubio y Bernal (2016) al corroborar que un procesador de texto como Word es muy útil en la investigación con lingüística de corpus.
3. En lo que respecta a la adaptación de una taxonomía de errores ya establecida para el etiquetado manual de errores, encontramos que es esencial realizar la selección de una taxonomía previa con base en el propósito investigativo. De esta manera, el objetivo de analizar los errores en el nivel morfosintáctico de la lengua guio la búsqueda de una

tipología que entre sus categorías incluyera aspectos que convergieran con elementos gramaticales.

4. En cuanto al diseño de una taxonomía de errores propia para el análisis de errores morfosintácticos, ratificamos que, en la investigación a través de la LC, el diálogo entre la teoría y la metodología es imprescindible (Gries, 2009; McCarthy y O'Keefe, 2010; Parodi, 2008 y Reppen, 2010). Desde la teoría, los aspectos morfosintácticos debieron desglosarse en detalle a la par con la concepción de interlengua y de error como señal de aprendizaje para este estudio. Desde la metodología, las características de un corpus de aprendientes a la par con el diseño de una taxonomía de anotado de errores fueron elementos claves para consolidar los datos lingüísticos con el rigor metodológico esperado. Como resultado de esta sinergia entre teoría y práctica, se realizó el diseño de la taxonomía de análisis de errores que tuvo en cuenta los problemas fundamentales de los aprendientes de español como LE y L2 (Gutiérrez-Araus, 2015) y que se ajustó a las necesidades de análisis durante el procesamiento de los datos.
5. En lo que corresponde a la clasificación de los errores morfosintácticos a partir del diseño de una taxonomía propia, resaltamos la necesidad de recurrir a las herramientas computacionales como los softwares de análisis debido a que la codificación permite la fusión del análisis cualitativo y del cuantitativo haciendo que el análisis sea más fiable y completo. Particularmente en esta investigación, el análisis mixto permitió detectar que los errores develaron aspectos lingüísticos diferentes de los morfosintácticos y, paralelamente, evidenció que algunos errores merecían atención por su aparición frecuente. A propósito de esto, estamos de acuerdo con lo descrito en Creswell y Plano (2011) al comprobar que un

software de análisis mixto como MaxQDA es crucial para que los datos cualitativos generen unos datos cuantificables fiables.

6. En línea con lo anterior, concluimos que la determinación de las frecuencias de errores, en los niveles y categorías establecidos según la taxonomía, nos han ayudado a caracterizar el español escrito de los aprendientes sordos puesto que, así como afirman Aston (2011) y Leech (2011), la frecuencia de un fenómeno analizado es un asunto de alta importancia para la teoría lingüística siempre y debe ir de la mano con un sistema de anotación semántica bien consolidado. Gracias a las frecuencias de errores reveladas en este estudio, comprendemos que las categorías gramaticales, en particular, los verbos, las preposiciones, los artículos y los pronombres son aspectos lingüísticos que merecen atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español escrito de parte de aprendientes sordos.

Respecto a los resultados y la discusión, circunscribimos unas conclusiones adicionales en los cuatro niveles propuestos para la identificación y clasificación de los errores: ‘palabra en oración’ y ‘palabra’ en la taxonomía de errores morfosintácticos general y, ‘verbo en oración’ y ‘verbo como palabra’ en la taxonomía de errores en el paradigma verbal. Vale la pena recordar que la razón por la cual se propuso una subtaxonomía centrada en los errores en el uso del verbo fue porque en el análisis manual se evidenció que estos merecían su propia subclasificación en razón de otros criterios diferentes a los descriptivos –omisión, adición y falsa selección- debido a la complejidad emanada desde las flexiones. Corroboramos lo argumentado por Tono (2002) al afirmar que una taxonomía debe incluir criterio descriptivo y agregamos que el paradigma flexivo tal como lo indicó la RAE (2010) es complejo y merece un análisis más profundo.

En conformidad con lo anterior, se halló que los errores en el paradigma verbal ocuparon un tercio del total de errores identificados (Figura 4). Entre estos verbos vale la pena destacar que las

flexiones de ‘persona’, ‘temporalidad’, ‘modo’ y ‘aspecto’ fueron problemáticas para los aprendientes ya que las confundieron, razón por la cual, se afectó el texto al disminuir la comprensión del mismo. No obstante, se encontró que la categoría *aspecto* es más clara puesto que los intercambios de flexiones verbales demuestran que los valores aspectuales se mantienen.

Aunque se anticipaba que la mayoría de los errores estaría relacionada con la flexión verbal, es decir, ‘verbo en palabra’, nos encontramos con el hecho de que un 48% de estos tenían que ver con el ‘verbo como palabra’. En este apartado, el gran hallazgo es que los verbos que tendían a adicionar o a elegir de manera errónea se relacionaban semánticamente entre sí, en consecuencia, se demostró que los errores de tipo morfosintáctico se traspasaban al nivel léxico-semántico. A partir de ello, este tipo de error nos permitió corroborar que los aprendientes sordos aprendieron algunos verbos activando las estrategias de aprendizaje y comunicación como el parafraseo.

En cuanto a los errores en el nivel ‘palabra en oración’ se observó que las categorías más problemáticas fueron la ‘preposición’, el ‘artículo’ y el ‘pronombre’. Este hallazgo nos permitió confirmar que, al basarnos en la función sintáctica, los pronombres, los sustantivos y las preposiciones adquieren un protagonismo determinado por la frecuencia de uso en las oraciones, así como se establece en la RAE (2010)

En lo que corresponde a la ‘preposición’, teniendo en cuenta que el mecanismo de localización temporal y espacial es diferente en la LSC, se esperaba que la mayoría de los errores fuera de omisión, sin embargo, se encontró que un alto porcentaje de aprendientes confundieron o adicionaron las preposiciones. Estos errores se relacionaron con la vaguedad de las preposiciones vacías (Gutiérrez-Araus, 2015; López, 2005) y con la sobregeneralización de las preposiciones como elementos frecuentes en las construcciones complemento directo e indirecto y, como elementos regidos por algunos verbos.

Con respecto al ‘artículo’, se observó que el error de omisión fue muy frecuente pero no afectó la comprensión de los textos. Por el contrario, en la categoría ‘pronombre’ se observó que la falsa selección de estos comprometió la comprensión del texto ya que son elementos deícticos que nos permiten rastrear al sujeto y los complementos directo e indirecto en un texto tal como lo indica la RAE (2010).

Por otro lado, se observó que muchos pronombres átonos que fueron adicionados o confundidos estaban estrechamente relacionados con los verbos pronominales alternantes (RAE, 2010).

Por último, en cuanto a los errores en el nivel ‘palabra’ se halló que fueron frecuentes los errores en los que los aprendientes sustituyeron palabras por otras con las que guardaban similitud morfológica o crearon palabras o unidades léxicas para poder sustituir las palabras que desconocían en español.

10.1 Implicaciones e investigaciones vía futuro

Las conclusiones de este proyecto presentan unas implicaciones de corte teórico y metodológico. En cuanto a lo teórico resaltamos los conceptos de bilingüismo interlengua y sus repercusiones en la lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua segunda. En torno a lo metodológico, destacamos los aspectos de la anotación de errores y de la lingüística de corpus.

En relación con el bilingüismo, los metadatos del corpus nos permitieron constatar que los sordos son proclives al bilingüismo tal como indican autores como Grosjean (2008), Lopreto (2012) y Siguán (2001). Esto se evidenció en que 19 informantes reconocieron la LSC como L1 y 17 el español como L2 de los 29 en total. No obstante, se demostró paralelamente que no todos presentaban el mismo tipo de sordera -congénita o tardía -, por esta razón, tal como lo estipuló el Insor (2018): los sordos tienen el derecho a escoger entre ser bilingües o no serlo. Además de esto, se corroboró que el uso del español escrito permite a los sordos comunicarse en ciertos ámbitos:

familiar, laboral, amigos, así como lo indicó Baker (2002) en relación con las funciones y las personas. Por último, se corroboró lo relacionado con el porcentaje de padres oyentes tal como lo anotaron Morales (2015) y Tovar (2001). A través de los metadatos de este estudio, se encontró que un 85 % de los informantes tenían padres oyentes.

En lo que respecta a los aspectos de interlengua, se pudo constatar que los aprendientes activaron siempre los procesos subyacentes a la formación de la interlengua, particularmente, las ‘estrategias comunicativas’ que el aprendiente emplea para hacerse entender y la ‘hipergeneralización’ que consiste en generalizar las reglas de la L2 (Alexopoulou, 2011; Muñoz-Basols, 2017). Esto se evidenció en los errores de creación léxica, de falsa selección morfológica y de sustitución de categorías gramaticales para expresar sus ideas con lo más cercano. También, se evidenció que la hipergeneralización está presente, especialmente, en los errores relacionados con flexiones verbales y con los verbos pronominales.

Con base en la importancia que adquieren los estudios de bilingüismo y de interlengua a partir del análisis de errores, se ratifica la necesidad de orientar la enseñanza de español de manera que reconozca el aprendizaje de una L1 y una L2. Asimismo, la implementación del análisis de necesidades a partir de los corpus de aprendientes con anotación de errores para conocer el estado de aprendizaje y partir de ahí en los procesos de enseñanza. De esta manera, se reconoce lo que los aprendientes han aprendido y se tiene en cuenta como andamiaje. También, se presta atención a lo más difícil para facilitar el aprendizaje futuro. Esta implicación va en línea con lo escrito por Corder (1967) quien argumentó a favor del error por su triple función: dar cuenta del progreso de los estudiantes y lo que les falta por aprender; en segundo lugar, evidenciar cómo se aprende la lengua, es decir, qué estrategias y qué procedimientos usan los aprendientes y, en tercer lugar, emplear el error como un dispositivo para aprender.

En cuanto a las implicaciones metodológicas, se corrobora que es imprescindible hacer investigación basada en corpus ya que se revelan cuestiones que no se tenían previstas. En torno a esto, McCarthy y O’Keeffe (2010) afirman que un corpus sirve de herramienta para descubrir muchos aspectos del uso de la lengua que pasarían desapercibidos. Un aspecto que se evidenció fue la presencia de errores relacionados con las preposiciones y los pronombres que guardaban una relación con los verbos pronominales. También, fue una sorpresa observar errores verbales que se enmarcaban en el mismo campo semántico.

Con respecto a la anotación de errores, se confirma que es necesario enlazar la teoría lingüística con el sistema de anotación de errores e ir ajustando el sistema de anotación en el transcurso de la investigación con corpus ya que el análisis devela aspectos nuevos en sus diferentes fases.

En cuanto a las investigaciones vía futuro proponemos las siguientes líneas de trabajo:

- Teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas en el apartado 10.1, creemos que hacen falta más investigaciones basadas en corpus de aprendientes sordos en el contexto nacional e internacional para comparar resultados y hacer apreciaciones más generales sobre el aprendizaje del español escrito en aprendientes sordos. Paralelamente, se recomienda que los investigadores que hagan estudios sobre personas sordas conozcan o se asesoren siempre de expertos en la LSC para comprender los aspectos interlingüísticos.
- En lo que respecta a lo metodológico, se sugiere la realización de estudios con enfoque estadístico que involucren las variables desde los metadatos de los aprendientes para incorporar las cuestiones individuales del aprendizaje. Asimismo, la implementación de estudios longitudinales permitiría la obtención de datos de la interlengua en torno a la

‘fossilización’ y a la ‘sistematicidad’ de la interlengua (Alexopoulou, 2005; Baralo, 2004; Muñoz-Basols et al., 2017).

- En lo que corresponde a cuestiones lingüísticas, hace falta explorar las producciones desde el texto y no solo la oración ya que se pueden explorar aspectos relacionados con la perspectiva discursiva a la hora de emplear los verbos (Gutiérrez-Araus, 2015), y con los marcadores discursivos (Ruiz-Sepúlveda, 2011). Paralelamente, se podrían hacer estudios de análisis del discurso en torno a cuestiones de la comunidad sorda develadas en sus producciones escritas.
- Finalmente, en relación con el componente didáctico, es imperativo el diseño de currículo que contemple cursos de enseñanza de español a sordos como L2, así como existen para extranjeros en Colombia, al fin y al cabo, como afirma Oviedo (2001), los sordos también son extranjeros en su tierra. En consonancia con esta necesidad, la Maestría en Enseñanza de español como LE y L2, tiene como objetivo la formación de docentes-investigadores en lingüística aplicada al campo de ELE/L2, capaces de generar propuestas novedosas para la enseñanza de ELE/L2 para la población extranjera, indígena y sorda en Colombia. (Instituto Caro y Cuervo, 2018). En el marco la línea de investigación de este programa se ha concebido el proyecto *Diseño, pilotaje y evaluación de una propuesta de formación docente en enseñanza de español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos señantes*. De manera paralela, creemos firmemente en que a partir de las necesidades lingüísticas de los aprendientes sordos , develadas en esta investigación, se podría proyectar una segunda fase en la que se pilotee un programa de español como L2 para sordos que se desarrolle a la luz de las metodologías más recientes para la enseñanza de lenguas extranjeras como los enfoques

comunicativo e intercultural y, que incluya la enseñanza con la atención a la forma y el significado desde enfoques de enseñanza de la gramática y el léxico novedosos tales como la gramática cognitiva (López, 2005 y Llopis-García et al. 2012) y el enfoque léxico (Higuera-García, 2009)

10.2 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de la investigación que se presentaron fueron de tipo teórico y metodológico. Con respecto a lo teórico, reconocemos que, al no ser competentes en la LSC, no podíamos analizar algunos errores que se relacionaban con la transferencia de la L1. Este impedimento se solventó al recurrir a una lingüista de LSC y usuaria competente del español que nos ayudó a resolver las dudas al respecto.

En línea con lo teórico, no se encontraron investigaciones que se basaran en las mismas categorías de análisis con aprendientes de sordos, por lo cual, la discusión tuvo un fuerte enfoque en los datos obtenidos al no poder establecerse una comparación o contraste al finalizar el estudio.

En cuanto a lo metodológico, se presentaron dos limitaciones. Primero que todo, al realizar la codificación, se encontraron errores que podían recibir doble codificación. A partir de ello, tuvimos que tomar decisiones basadas en la tendencia en el texto en general.

El segundo obstáculo metodológico se presentó al realizar el análisis con el software en versión prueba dado que no permitía el cruce de variables para realizar un cruce de variables de tipo datos y metadatos. No obstante, queda en el tintero y, como se indicó anteriormente, es una investigación futura que merece un análisis extenso e intenso.

11. Referencias

Aguado Bru, M. (2016) Calcos sintácticos y errores ELE en el paradigma verbal en sujetos bilingües en Barcelona. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada* 21. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_58304296c4d10.pdf

Alarcos, L. (2005) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia española

De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf

Alexopoulou, A (2005) Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de lingüística aplicada*. 23 (041) 101-125
Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Angelica_Alexopoulou/publication/222104054_Aproximacion_al_tratamiento_del_error_en_la_clase_de_ele_desde_la_perspectiva_del analisis_de_errores/links/5480e4810cf22525dcb605c8/Aproximacion-al-tratamiento-del-error-en-la-clase-de-e-le-desde-la-perspectiva-del-analisis-de-errores.pdf

Alexopoulou, A (2011) La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 9 Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b6242baf90.pdf

Aston, G. (2011). Applied Corpus Linguistics and the Learning experience. En V. Viana, S. Zyngier & G. Barnbroo, *Perspectives on corpus linguistics* (pp. 5-12). London: Barnbrook John Benjamins Publishing Company.

Ávila de Lima, J. (2013) Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Año 47-1. 7-29

Baker, C. (2007) *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters 3 edition

Baquero Castellanos, S., Flórez Romero, R., y Sánchez Navas, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. Forma y Función, 23(2), 33-71. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23851/24522>

Baralo, M. (2004) La interlengua del hablante no nativo. En Santos-Gargallo, I. y Sánchez, J. *Vademécum para la formación de profesores de ELE*. (pp. 369-389) Madrid: SGEL.

Bosque, I. (2007) *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Editorial Síntesis

Butt, J. y Benjamin, C. (2011) *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. Londres y Nueva York: Routledge

Callies, M. (2015). Learner Corpus Methodology. In S. Granger, F. Meunier & G. Gilquin, *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (pp. 9-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Cárdenas, M. (2007) Un enfoque para el desarrollo de la habilidad lectora en castellano a niños sordos. En Truscott, A.M. *Bialfabetismo* (pp.105 - 118) Cali: Universidad del Valle.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE. (2018) Disponible en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Chaux, D.P. Moncada, I.C. Restrepo, L.D (2015) *Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas.* (Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Manizales.) Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2108/Chaux_Diana_2015.pdf?sequence=1

Corder, S.P. (1967) The significance of Learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* 5(4) 161-170

Cruz Aldete, M. (2008) Gramática de la lengua de señas mexicana. (Tesis doctoral, El Colegio de México, México D.F.) Recuperada de http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf

Creswell, J. y Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Los Angeles: Sage.

Cruz Aldete, M. (2014) El sistema de las lenguas de señas. Los aspectos estructurales. En Cruz Aldete, M. (coord.) *Manos a la obra lengua de señas comunidad sorda y educación.* México D.F.: Bonilla Arga Editores. pp.25 - 48

Díaz-Negrillo, A. y Fernández, J. (2006) Error tagging systems for learner corpora. *RESLA* 19.83 - 102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198610>

Doquin de Saint Preux, A. y Sáez Garcerán, P. (2014). Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior. *MarcoEle revista de didáctica español como lengua extranjera.* 19. 1-18. Recuperado de <http://marcoele.com/errores-gramaticales-en-francofonos/>

Durao, A.B. (2007) *La interlengua.* Madrid: Arco libros

Ellis, R. (2010) *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Fernández, S. (1991). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7. 203-216, Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38833820.pdf>

Fernández Viader, M.P. y Pertusa, E. (1996) Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Cultura sorda*. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/reflexiones-sobre-la-escritura-y-la-alfabetizacion-de-los-ninos-sordos/>

Ferreira, A. Elejalde, J. y Jara, A. (2014) Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista signos. Estudios de Lingüística*. (86) 385-411. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v47n86/a03.pdf>

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (sf) La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*. 1-10 Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf

García de la Concha, V. (Dir) (2016) *El español: Una lengua viva*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>

Gass, S. Behney, J. Plonsky, L. (2013) *Second language Acquisition*. New York & London: Routledge.

Gómez-Torrego, H. (2011) *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM

González, Y. Lora, F. Rendón, L. Saldarriaga, Cl. Consuegra, J. y Franco J (2007) Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en las personas sordas en Truscott, A.M. *Bialfabetismo* (pp. 119-133) Cali: Universidad del Valle.

Granger, S. (2003). Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, 20(3), 465-480. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24157525>

Granger, S. (2013). A bird's eye view of Learner Corpus Research. In Granger, S., Hung, J. & Petch-Tyson, S. (eds.) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. 3-33 Amsterdam & Philadelphia: Benjamins,

Griffin, K. (2011) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros

Gries, S. (2009). What is Corpus Linguistics? *Language and Linguistics Compass*, 3, 1-17

Grosjean, F. (2008). The Bilingualism and Biculturalism of the Deaf en Grosjean, F. (Ed)*Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

Guasch, O. (2007). La escritura en segundas lenguas. En Truscott, A. y Colmenares, S. (Eds.) *Bialfabetismo*. (pp. 275 – 299) Cali: Universidad del Valle.

Gutiérrez Araus, M.L. (2012) *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros

Hernández, G. (2008) Análisis gramatical. Teoría y práctica. Ejercicios y actividades de autoaprendizaje. Madrid: SGEL

Hernández Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. (5ta edición). México D.F: McGraw-Hill

Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., & Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 171-191. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405010.pdf>

Higueras, M. (2009) Aprender y enseñar léxico. *Revista Marcoele*,9. 111-126Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>

Hincapié, D. (2018). Corpus de aprendientes de español como lengua extranjera y segunda lengua (CAELE/2): el componente escrito. *Forma y Función*, 31(2), 129-144. doi: <https://doi.org/10.15446/fyf.v31n2.74659>

Hincapié, D., & Bernal, J. (2018). *Introducción a la Lingüística de Corpus* (1era ed.) Bogotá: Instituto Caro y Cuervo

Instituto Nacional para sordos INSOR (2005). *Educación bilingüe para sordos - etapa escolar - Orientaciones Pedagógicas*. Recuperado de http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_etapa_escolar.pdf

Instituto Nacional para sordos INSOR (2018) Lineamientos para la implementación de oferta bilingüe bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva. Bogotá: INSOR

Instituto Nacional para sordos (2018) Sitio oficial. www.insor.gov.co
<http://www.insor.gov.co/observatorio/estadisticas-basicas-poblacion-sorda-colombiana/>

Instituto Caro y Cuervo (2018) Sitio oficial <https://www.caroycuervo.gov.co/>

Jelic, A. y Guc, A. (2014) *Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE*. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/149164>

Kohan, S.A. (2010). *Gramática para escritores y no escritores*. Barcelona: Alba.

Krstic y Pistignjat, (2013) Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio. *Colindancias*, 4. 393-404. Recuperado de <https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/5>

Leech, G. (2011) Principles and applications of corpus linguistics. In Viana, V. Zyngier S. and Barnbrook, G. (Ed) *Perspectives on corpus linguistics*. (pp. 155-169) London: John Benjamins Publishing Company

Leontaridi, E. Peramos Soler, N. Ruiz Morales, M. (2007) Análisis de clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. *Centro virtual Cervantes*. 357 – 364. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0357.pdf

Lodico, M. Spaulding, D. y Voegtle, K. (2006) *Methods in educational research. From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass

Llopis-García, R. Real-Espinosa, JM. Ruiz Campillo, JP. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen

López, A. (2005) *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros

Martínez Guillem, J (2010) *Análisis de errores en los verbos en el español como segunda lengua*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de http://www.academia.edu/414436/An%C3%A1lisis_de_errores_en_los_verbos_en_el_espa%C3%B1ol_como_segunda_lengua

Lopreto, G. (2012) *Alfabetización de sordos: Cuando L2 es la lengua escrita*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31918/Documento_completo.pdf?sequence=1

Maldonado, C. (dir) (2018) *Diccionario de uso del español actual Clave*. Madrid: Ediciones SM.

McCarthy, M., & O'Keeffe, A. (2010). Historical Perspective: What are Corpora and How have they Evolved. In M. McCarthy & A. O'Keeffe. *The Handbook of Applied Linguistics* (1st ed., pp. 3-13). London: Routledge.

Meunier, F. (2011) *Corpus linguistics and second/foreign language learning: exploring multiple paths*. RBLA Belo Horizonte v.11 n.2 459-477

Montilla, L. (2007) *Vamos a conjugar. Guía fácil para la conjugación de los verbos en español*
Madrid: Editorial Edinumen

Morales García, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, XXVII (43-44), 118-131. <https://www.redalyc.org/pdf/347/34748803005.pdf>

Muñoz Basols, J. Moreno, N. Taboada, I. Lacorte, M. (2017) *Introducción a la lingüística hispánica actual. Teoría y práctica*. Londres y Nueva York: Routledge

Muñoz Licerias, J. (coord.) (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor

Nesselhauf, N (2004). Learner corpora and their potential for language teaching. In Sinclair, J. (Ed) *How to use Corpora in Language Teaching*. London: John Benjamins Publishing Company. Pp. 125-145.

Oviedo, A. (2001) Algunas reflexiones acerca de las personas sordas y sus lenguas. En Gerner, B. Oviedo, A. Patiño. *El estilo sordo: ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Parodi, G. (2008). Lingüística de Corpus: una introducción al ámbito. *Revista De Lingüística Teórica y Aplicada*, 46, 93-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>

Pérez Serrano, M. (2014) Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE. *MarcoEle revista de didáctica español como lengua extranjera*. Núm.19 1-20. Recuperado de <http://marcoele.com/analisis-de-errores-colocacionales-en-un-corpus-de-aprendientes-de-ele/>

Pertusa, E. (2002) La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona) Recuperada de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42725/6/01.EPV_1de3.pdf

Ponce, O. y Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*. 1. 111-135. 10.18562/IJEE.2015.0005

Rakaseder, J. y Schmidhofer, A. (2014). Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE. 1 – 17. *MarcoEle revista de didáctica español como lengua extranjera*. 19. 1-17. Recuperado de <http://marcoele.com/errores-de-produccion-de-textos/>

Real Academia Española RAE (2010). *Manual Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe

Reppen, R. (2010). Building a corpus. What are the key considerations? En A. O'Keeffe & M. McCarthy, *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*(pp. 31-37). London: Routledge. Recuperado de <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203856949.ch3>

Rigamonti, D. (2006) *Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del e/le a italo fonos*. Recuperado de <http://www.ledonline.it/mpw/index.html?/mpw/rigamonti.html>

Rojas, A.M. (2005) *Representaciones sociales de un grupo de estudiantes sordos frente a la lectoescritura*. (Tesis de maestría) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Rojo, G. (2016) Los corpus textuales del español. En Gutiérrez-Rexach, J (Ed) *Enciclopedia lingüística hispánica*. (Pp.285-296) Oxon: Routledge.

Rubio, R. y Bernal, J. (2016) *Introducción a la lingüística computacional*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo

Ruíz- Sepúlveda, E. (2011) *Cohesión en el discurso narrativo escrito de estudiantes sordos*. Tesis de máster. Recuperado de https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis_elvira_cristina_ruz_seplveda.pdf

Russell, Gabriela. (2016) *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. (Tesis doctoral) Recuperado de <http://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>

Saito, A. (2005) *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*. (Tesis de máster). Salamanca, Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2005/memoriamaaster/1- semestre/saito.html>

Sánchez-Rufat, A. (2015). La investigación de Corpus de Aprendientes y el desarrollo de los estudios de la interlengua del español. *Language Design*, 17. 57-84. Recuperado de http://elies.rediris.es/Language_Design/LD17/LD17_03_%20Sanchez_Rufat.pdf

Santos Gargallo, Isabel (1993) *Análisis Contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis

Santos-Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros

Serpa, C. (2012) La intencionalidad: uso del paradigma verbal en los textos escritos por autores sordos. En Massone, MI., Buscaglia, S. y Cvejanov (Comp.). *Estudios interdisciplinarios sobre las comunidades sordas*. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, pp. 187-227. Recuperado de http://www.academia.edu/28187726/Intencionalidad_uso_del_paradigma_verbal_en_texto_escritos_por_autores_sordos

Siguán, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza editorial

Stewart, D y Clarke, B. (sf) Chapter eight: Writing. En *Literacy and Your Deaf Child. What Every Parent Should Know*. Recuperado de <http://gupress.gallaudet.edu/bookpage/LAYDCbookpage.html>

Tono, Y. (2002) Learner Corpora: design, development and applications. 800- 809. https://www.researchgate.net/publication/254400023_Learner_corpora_design_development_and_applications

Torijano, J.A. (2014) *El análisis de errores de estudiantes lusófonos sobre los verbos españoles(I) presente y futuro*. (Tesis de máster, Universidad de Salamanca). Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/132071/1/El%20an%C3%A1lisis%20de%20errores%20de%20los%20verbos%20espa%C3%B1oles%20cometidos%20por%20estudiantes%20lus%C3%B3fonos%20I%20%202014.pdf>

Torres Rangel (2007) El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Cultura sorda*. 1 -22. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/El-proceso-de-escritura-en-adolescentes-sordos.pdf>


Tovar, L. (2001) La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Cultura sorda*. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/la-importancia-del-estudio-de-las-lenguas-de-senas/>

Zambrano, L. (2008). Tipología de las producciones textuales escritas por sordos. *Laurus*, 14. 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491002>

12. Anexos

12.1 Instrumento de obtención de metadatos del informante en el proyecto institucional

CAELE/2

		INSTRUMENTO RECOLECCIÓN DE DATOS DEL INFORMANTE- CORPUS APRENDIENTES DE ESPAÑOL- L2S	
DATOS GENERALES DEL INFORMANTE			
NOMBRE		EDAD	SEXO
LUGAR DE NACIMIENTO	L1		
EDAD ADQUISICIÓN LSC	L2		
PADRE: Sordo () Oyente ()	DEFICIENCIA AUDITIVA (Congénita/ aparición tardía) (prelingüística/ postlingüística)		
MADRE: Sorda () Oyente ()			
NIVEL EDUCATIVO	PROFESIÓN/ OFICIO		
LENGUAS EXTRANJERAS QUE DOMINA			
AÑOS/MESES INSTRUCCIÓN EN ESPAÑOL	NIVEL DE ESPAÑOL (Básico, intermedio, avanzado)		
CIUDAD ACTUAL			
INSTITUCIÓN ACTUAL DE APRENDIZAJE			
ORALIZADO: SI () NO ()			
CONTACTO CON EL ESPAÑOL (FAMILIA, CONTEXTO, EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE, AMIGOS, ETC)			

12.2 Carta de consentimiento informado

INSTITUTO CARO Y CUERVO

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Lingüística

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Español lengua extranjera/L2 y bilingüismo - Lingüística de corpus

PROYECTO: Corpus de aprendientes de ELE/L2

Investigador principal: Diana Hincapié

Resumen del proyecto: El *Corpus de aprendientes de ELE/L2 (español como lengua extranjera y segunda lengua)* se consolida como un proyecto interlinea que pretende suplir las necesidades investigativas en el campo de la lingüística aplicada y la educación. Estas necesidades se atienden mediante el diseño y la construcción de un corpus que permita la explotación de muestras reales de lengua, producto de los procesos de aprendizaje de estudiantes de español como lengua extranjera y segunda lengua en el contexto colombiano. La construcción del corpus pretende visibilizar los procesos de aprendizaje del español en las comunidades sorda e indígenas del país, brindando un material que permita mejorar los procesos educativos de esta población.

Riesgos Asociados: No hay ninguno. Habrá estricta confidencialidad con los datos personales de los participantes. Las muestras recogidas se usarán únicamente con fines académicos.

Beneficios: La información recopilada se empleará en trabajos académicos y no tendrá fines comerciales. Adicionalmente, servirá para el desarrollo de propuestas educativas que mejoren los procesos de enseñanza- aprendizaje de la población sorda, indígena y extranjera

Yo _____ nacido(a) en _____, identificado(a) con TI C.C. C.E Pasaporte número _____ expedido en _____ declaro que tengo conocimiento sobre el uso que se dará a la información que suministraré y que doy mi consentimiento para que se utilice con propósitos académicos. Durante el estudio y después de este tendré derecho a formular todas las preguntas que crea convenientes sobre el tema y a que estas me sean contestadas satisfactoriamente. Asimismo, tendré derecho a que me sean comunicados los resultados relacionados con la información que proporcionaré.

Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto por el cual se recopila la información y que mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento y sin ninguna clase de consecuencias.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Ciudad _____ Fecha _____

Firma _____

Nombre del investigador:

Firma _____

12.3 Formulario de google como instrumento del levantamiento del corpus de aprendientes sordos

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Lingüística

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Español lengua extranjera/L2 y bilingüismo Lingüística de corpus
 PROYECTO: Corpus de aprendientes de ELE/L2

Investigador principal: Diana Alejandra Hincapié Moreno

Contacto: diana.hincapie@caroycuervo.gov.co

Sección 1

Resumen del proyecto: El Corpus de aprendientes de ELE/L2 (español como lengua extranjera y segunda lengua) CAELE/2 se consolida como un proyecto interlinea que pretende suplir las necesidades investigativas en el campo de la lingüística aplicada y la educación. Estas necesidades se atienden mediante el diseño y la construcción de un corpus que permita la explotación de muestras reales de lengua, producto de los procesos de aprendizaje de estudiantes de español como lengua extranjera y segunda lengua en el contexto colombiano.

Riesgos Asociados: No hay ninguno. Habrá estricta confidencialidad con los datos personales de los participantes. Las muestras recogidas se usarán únicamente con fines académicos.

Beneficios: La información recopilada se empleará en trabajos académicos y no tendrá fines comerciales.

1. Términos de participación *

Acepto

No acepto

Sección 2

Información personal

2. Nombre *

3. Edad *

4. Sexo *

Femenino

Masculino

5. Lugar de nacimiento *
6. Lengua materna *
7. Segunda lengua
8. Edad de adquisición de la lengua de señas *
9. Padre *

Sordo
Oyente

10. Madre *

Sorda
Oyente

11. Deficiencia auditiva *

Congénita
Aparición tardía

12. Oralizado *

Si
No

13. Nivel educativo *
- Mayor grado alcanzado o en curso

Primaria
Bachillerato
Pregrado
Especialización
Maestría
Doctorado

14. Profesión/ Oficio *
15. Lenguas extranjeras que domina en cualquier nivel *
16. Años y meses aprendiendo español *

17. Nivel de español *

Básico
Intermedio
Avanzado

18. Ciudad de residencia *
19. Institución actual de aprendizaje

20. Contacto con el español *

Familia, contexto, experiencias de aprendizaje, amigos, etc.

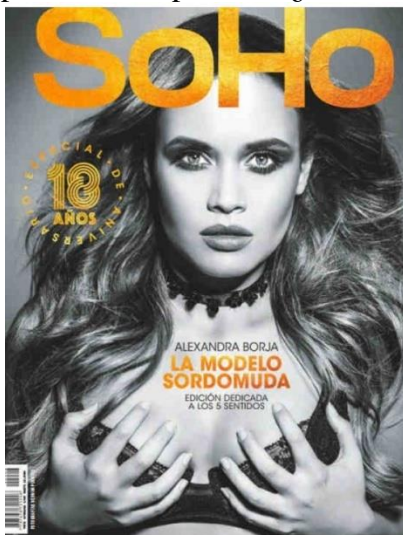
Sección 3

Actividad de escritura

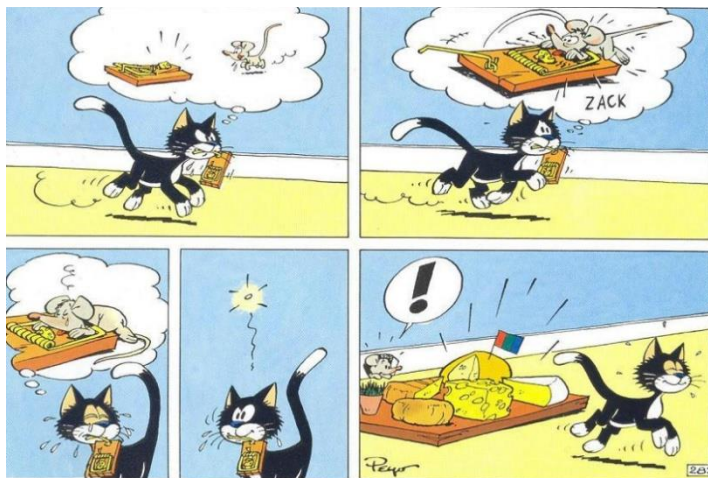
A continuación se presentan 4 ejercicios de escritura. Elige 1 y desarróllalo. Si deseas realizar más de un ejercicio no hay problema.

21. Ejercicio 1: Vas a crear una cuenta en Facebook. Debes completar el espacio "Información sobre ti". Escribe una presentación personal con datos como tu nombre, tu edad, tu ocupación (trabajo o estudio), qué te gusta hacer, etc.

22. Ejercicio 2: Esta es una portada de la revista SOHO que se publicó hace algún tiempo. ¿Qué piensas de la portada? ¿Estás de acuerdo con el uso de la palabra "Sordomuda"? ¿Por qué?



23. Ejercicio 3: Observa la siguiente imagen. Escribe una historia corta sobre la imagen.



Ejercicio 4: Mira el video y escribe una historia sobre lo que pasó en el video.



<http://youtube.com/watch?v=j6PbonHsqW0>

12.4 Ejemplo de ficha de metadatos

Id: L2SME0001

Subcorpus: L2S

Tipo de texto: descriptivo

Ejercicio: 1

Número de palabras: 75

Temas: comunidad sorda; lengua de señas; opinión

Id aprendiente: L2SME0001F

Edad: 32

Sexo: femenino

Ciudad de nacimiento: Bogotá

Nivel educativo: maestría

Profesión: licenciada en psicología

Lengua materna: lengua de señas colombiana- LSC

Segunda lengua: español

Lenguas extranjeras: inglés

Edad adquisición LSC: nacimiento

Deficiencia auditiva: congénita

Oralizado: no

Padre: sordo

Madre: sorda

Nivel de español: intermedio

Tiempo de aprendizaje: 5 años

Contacto con el español: contexto familiar; contexto educativo

Ejercicio 1:

Vas a crear una cuenta e Facebook. Debes completar el espacio “Información sobre ti”. Escribe una presentación personal con datos como tu nombre, tu edad, tu ocupación (trabajo o estudio), qué te gusta hacer, etc.

The image shows a screenshot of the Facebook 'About' page. On the left, there is a navigation menu with options: 'Información general', 'Formación y empleo', 'Lugares en los que viviste', 'Información básica y de contacto', 'Familia y relaciones', 'Información sobre ti' (which is highlighted), and 'Acontecimientos importantes'. The main content area is titled 'INFORMACIÓN SOBRE TI' and contains a text box labeled 'Información sobre ti'. Below the text box, there is a privacy setting dropdown set to 'Público', and two buttons: 'Guardar cambios' and 'Cancelar'.

Soy Edith Rodríguez, persona sorda, licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Educación y orientación sexual de la Universidad Manuela Beltrán y candidata de la maestría en Lingüística en el Instituto Caro y Cuervo. Cuenta con experiencia pedagógica apoyando procesos con directivos, estudiantes sordos, padres de familia, modelos lingüísticos e intérpretes. Actualmente trabajo en el grupo de calidad educativa de la subdirección de Gestión Educativa del Instituto Nacional para Sordos.

12.5 Ejemplo de documento codificado con el software MaxQDA

1 **L2SME0003M**

2 Ficha de metadatos

3 Edad: 43 Sexo: masculino Ciudad de nacimiento: San Juan de Rioseco
 Nivel educativo: pregrado Profesión: diseñador gráfico Lengua materna:
 lengua de señas colombiana- LSC Segunda lengua: español Lenguas
 extranjeras: inglés Edad adquisición LSC: 12 años Deficiencia auditiva:
 aparición tardía Oralizado: sí Padre: oyente Madre: oyente Nivel de
 español: básico Tiempo de aprendizaje: 43 años Contacto con el español:
 contexto educativo; necesidad de comunicación

4 **L2SME0003**

5 No porque identidad sordo

6 **L2SME0004**

7 El gato quiero comer ratón pero no, mejor déjalo
 vida ratón y entonces el gato regala a ratón todos
 los quesos

8 **L2SME0005**

9 El control de tecnología epgito

10 **L2SME0006**

11 Para mi sirve para comunicar uso mas lsc la
 comunidad sorda mas aprende aprendizaje por
 segundo lengua de español

12.6 Ejemplo de tabla subcodificada según 'verbo omitido' en la categoría de 'léxico en verbo'

NUMERO	ID	DESCRIP	SEGMENTO	VERBO
1	L2SME0023M	OM VER	Desacuerdo eso	ESTAR
2	L2SME0028F	OM VER	el antropólogo investigando	ESTAR
3	L2SME0047F	OM VER	La gata pesando	ESTAR
4	L2SME0067M	OM VER	No de acuerdo la palabra	ESTAR
5	L2SME0067M	OM VER	Un caramelo sentado relajado	ESTAR
6	L2SME0082F	OM VER	Desacuerdo porque las personas oyentes	ESTAR
7	L2SME0082F	OM VER	pero cerrado de puerta	ESTAR
8	L2SME0028F	OM VER	El camello sentado	ESTAR
9	L2SME0028F	OM VER	El gato pensando	ESTAR
10	L2SME0055M	OM VER	la cara ya escondida bajo la arena.	ESTAR
11	L2SME0067M	OM VER	Un caramelo sentado relajado	ESTAR
12	L2SME0047F	OM VER	Señor y cabello raro mirando	ESTAR
13	L2SME0047F	OM VER	Película, gym, musica y belleza	GUSTAR
14	L2SME0015F	OM VER	, salida como escalar, carpamento	IR

15	L2SME0015F	OM VER	Aura Teresa Garzon,	SER
16	L2SME0051F	OM VER	Claudia Hernandez,	SER
17	L2SME00019M	OM VER	mi instructor educación física	SER
18	L2SME00019M	OM VER	Ahora independiente	SER
19	L2SME0028F	OM VER	Deisy Franco pallares	SER
20	L2SME0028F	OM VER	Docente sordos	SER
21	L2SME0032F	OM VER	es decir que pesar o probecito	SER
22	L2SME0087F	OM VER	Esa palabra feo... Sorda	SER
23	L2SME0087F	OM VER	El gato quieren amigo con el raton	SER
24	L2SME0035F	OM VER	Mi nombre ingrid	SER
25	L2SME0035F	OM VER	y ya profesional U	SER
26	L2SME0046F	OM VER	necesario colocar de que tipo el nombre de la discapacidad	SER
27	L2SME0077M	OM VER	.lo que pasa nosotras es sordo	SER
28	L2SME0054F	OM VER	perpetua la idea de lo que se es sordo	SER
29	L2SME0038M	OM VER	importante ver escribe desarrollo	SER
30	L2SME0059F	OM VER	y ciudadana de Cali,	SER
31	L2SME0059F	OM VER	me dedico medio tiempo como líder cristiana	SER
32	L2SME0070F	OM VER	piensa que mejor atraerlo con ricos alimentos	SER
33	L2SME00019M	OM VER	No porque no oyente si habla	SER
34	L2SME0035F	OM VER	pero reflexion real situacion hambre!	SER
35	L2SME0082F	OM VER	, ocupacion docente	SER
36	L2SME0082F	OM VER	Viviana Macias	SER
37	L2SME0089M	OM VER	me guste estudio de matematicas y futbolista	SER
38	L2SME0093F	OM VER	Tatiana Rangel	SER
39	L2SME0093F	OM VER	Estudiante Universidad Nacional	SER
40	L2SME00011M	OM VER	para poder unas charlas	TENER
41	L2SME0015F	OM VER	Todavia cuantas ciudadanos creencia	TENER
42	L2SME0051F	OM VER	40años	TENER
43	L2SME0028F	OM VER	47 años	TENER
44	L2SME0035F	OM VER	mi edad 28	TENER
45	L2SME0003M	OM VER	No porque identidad sordo	TENER
46	L2SME0093F	OM VER	, 17 años ,	TENER
47	L2SME0093F	OM VER	gato quiero idea queso para ratón.	TENER
48	L2SME0093F	OM VER	deepues idea	TENER
49	L2SME0038M	OM VER	La modelo sordmuda	
50	L2SME0038M	OM VER	Gato y raton	
51	L2SME0003M	OM VER	El control de tecnologia epgito	
52	L2SME00019M	OM VER	hasta 11 años curso 3 bachiller	

12.7 Total de errores según taxonomía y subtaxonomía

TAXONOMIA	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	TOTAL	
ERRORES MORFOSINTÁCTICOS	PALABRA EN ORACIÓN	MORFOSINTAXIS	FALSA SELECCIÓN DE CATEGORÍA GRAMATICAL	FS CG			26	
			ARTICULO	AD ART	FS ART	OM ART	86	
			ADVERBIO (ADV)	AD ADV	FS ADV	OM ADV	4	
			SUSTANTIVO	AD SUS	FS SUS	OM SUS	0	
			ADJETIVO (ADJ)	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	1	
			PREPOSICIÓN (PREP)	AD PRE	FS PRE	OM PRE	122	
			PRONOMBRE (PRON)	AD PRON	FS PRON	OM PRON	69	
			CONJUNCIÓN (CONJ)	AD CONJ	FS CONJ	OM CONJ	23	
			SINTAXIS	ORDEN SINTÁCTICO	ORD SINT			9
				CONCOR SINTÁC. (CONC)	CONC GEN	CONC NUM		36
	PALABRA	LÉXICO (LEX)			AD LEX	FS LEX	OM LEX	50
		MORFOLOGÍA (MORF)			AD MORF	FS MORF	OM MORF	54
							480	

SUBTAXONO MÍA	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	TOTAL	
ERRORES EN EL PARADIGMA VERBAL	VERBO EN ORACIÓN	FLEXIÓN VERBAL (FL V)	FLEXIÓN	AD FL V	FS FL V	OM FL V	59	
			MODO (MO)	FS MO	OM MO		6	
			ASPECTO (ASP)	FS ASP			1	
			PERSONA (PER)	FS PER			26	
			TEMPORALIDAD (TEM)	FS TEM			27	
	VERBO COMO PALABRA	LÉXICO VERBO			AD VERB	FS VERB	OM VERB	81
		MORFOLOGÍA DEL VERBO (MV)			AD MV	FS MV	OM MV	11
								211

12.8 Muestras escritas del subcorpus de aprendientes sordos

L2SME0001F

Soy Edith Rodríguez, persona sorda, licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Educación y orientación sexual de la Universidad Manuela Beltrán y candidata de la maestría en Lingüística en el Instituto Caro y Cuervo. Cuenta con experiencia pedagógica apoyando procesos con directivos, estudiantes sordos, padres de familia, modelos lingüísticos e intérpretes.

Actualmente trabajo en el grupo de calidad educativa de la subdirección de Gestión Educativa del Instituto Nacional para Sordos.

L2SME0002

No estoy totalmente de acuerdo porque este término resulta peyorativa y ofensiva para la comunidad sorda. La mayoría de las personas sordas deciden elegir "no usar la voz" y prefieren expresarse la LSC como primera lengua.

L2SME0003M

No porque identidad sordo

L2SME0004

El gato quiero comer ratón pero no, mejor déjalo vida ratón y entonces el gato regala a ratón todos los quesos

L2SME0005

El control de tecnología epgito

L2SME0006

Para mi sirve para comunicar uso mas lsc la comunidad sorda mas aprende aprendizaje por segundo lengua de español

L2SME0007F

Soy Rosmery Franco, tengo 30 años. Mi profesión y pasión es la biología, donde me permite conocer y fotografiar los hermosos paisajes y sus seres vivos que habitan en ella.

L2SME0008

La portada nos muestra que la población sorda posee los mismos derechos que los oyentes, en el ambiente del modelaje y la farándula, sin embargo, la palabra sordomuda no la comparto en mi opinión personal, ya que muchas personas son sordas pero tienen la capacidad de hablar, gracias a su desarrollo lingüística durante la infancia.

L2SME0009

El gato tiene todas las intenciones para atrapar al ratón, sin embargo en su imaginación relató la peor pesadilla que puede pasar a su rival. Se compadeció de el y le armó su merecido banquete de variedad de quesos.

L2SME0010

Había una vez, un camello acompaña a un antropólogo que iniciaba sus labores limpiando el terreno de las pirámides de Egipto y encontró un extraño dispositivo, que sin querer queriendo activó y emergió inmediatamente una estatua de un faraón, que de su boca salió la escalera. El hombre, curiosamente subió a la estatua y se generó diversos movimientos faciales de la estatua,

como si fuese un código para poder descender nuevamente con el hombre dentro. Luego el camello se preocupó por que no estaba su compañero, al cabo de unos minutos, el hombre se encontró en el mismo lugar donde descubrió el dispositivo extraño.

L2SME00011M

Hola!!!! Les presento mi nombre: Boris Julián Pérez, soy persona Sorda usuaria de lengua de señas colombiana de 28 años y me fascina conocer con la gente que sabe hablar sobre los temas sociales y culturales para poder unas charlas!!!!

L2SME0012

El término de sordomudo es erróneo porque las personas sordas no son mudas, a razón de que las personas sordas no tienen problemas en las cuerdas vocales. Se llaman correctamente: Las personas Sordas.

L2SME0013

El gatito planeaba matar a un ratoncito a través de una trampa, pero se imaginaba lo que el ratón va a ser víctima de trampa con mucho dolor y el gatito no pudo hacer una trampa, se hizo cambiar una opinión y se dio muchos quesos para ratoncito. Este ratón se queda sorprendido.

L2SME0014

El arqueólogo está trabajando al junto de un camello amargado, limpiando en el suelo con una herramienta y se encuentra una pieza misteriosa. Esa pieza es un control remoto con las figuras jeroglíficas egipcias y el arqueólogo GUARo se hizo click en ese control, se mueve una estatua de cara de Faraón egipcio de base arenisca hacia arriba y la boca de esa figura se aparece la escalera de base arenisca. El arqueólogo llega adentro de la estatua y la estatua se mueve hacia abajo para ocultar dentro del desierto.

L2SME0015F

Aura Teresa Garzon, 38, docente, salida como escalar, carpamento etc...

L2SME0016

Usa la palabra sordamuda, en la época tradicionalmente continuo mismo palabra entonces se transforma palabra alta o técnica varias palabras adecuado por ejemplo: no oyente, sordo, límite de auditivo, no oír... Todavía cuántos ciudadanos creencia o usa palabra es así...

L2SME0017

Secuencia 1. Gato piensa se cansa con ratón 2. Hasta lo mató ratón y sintió muy triste le dio pesar 3. la idea otra diferente gato regala muchos quesos para poner feliz

L2SME0018

Piramide

Un hombre saco una piedra azul miro con jeroglifica y camello ve aparecio una cara de egipto y el salio de hueco metio la puerta de l boca egipto se voltio la cabeza,camello hocico coge piedra azul se mueva mientras cabeza de egipto movimiento y se encuentra la misma forma de camello luego cambia y se metio al fondo transforma piramide. Un rato piramide salio hombre caida al frente con camello.

L2SME0019

Yo estudio edad 6 años empezar donde colegio san Cristobal Bogotá después estudio edad 7 años en Medellín barrio Aranjuez colegio ciesor hasta 11 años curso 3 bachiller y 2 años aprendió tornero mecánico aprendió señas edad 7 años . Empezamos trabajo tornero revolver empresa industria full hace 11 años termina después en Villavicencio vivir trabajo negocio y empresa aliñamos S A . Después mi instructor educación física donde escuela de sordos hace 1 año termina . Ahora independiente

L2SME0020

No porque no oyente si habla Soy auditiva

L2SME0021

Sueño una trampa matar ratón no deja come queso

L2SME0022

Pirámide Un camello y un hombre paleontólogo encontró tablero pone mano se elevar pirámide cara abra boca sube señor escalera larga y camello encontró masticar tablero se mueve pirámide revuelta y comió tablero bajar pirámide se voló señor

L2SME0023

No porque aveces yo no endientio

L2SME0024

Desacuerdo eso sordomudo ya que ella mejor falta mostrar ella puede hablar o no

L2SME0025

Gato no quere ratón muerte entonces gato lo da más queso

L2SME0026

Control guardar antigüedad guardar luego los hombres En contra el control podrá sistema para pirámide entonces el hombre toca control mostrar un cara de Egipto y el entró un cara de Egipto luego camello como control tiene problema sistema pirámide de Egipto.

L2SME0027

Control guardar antigüedad en el tierra y el señor encuentra un control para manejo pirámide de Egipto piramite debajo tiene un cara luego el señor entró un cara de pirámide entonces Cameron comió un control afectó mal sistema pirámide salió un señor

L2SME0028

Deisy Franco pallares, 47 años, Docente sordos, estudió mejorar español. Porque leía muchas información contextualizada.nunca uso información sobre ti.

L2SME0029

Mejor dice sorda. Sordamuda parece la persona enferma no es capaz de actuar, o las personas desconocidas de estala palabra, le falta sensibilización y publicación a los oyentes aprender que significa esta palabra.

L2SME0030

El gato pensando un aparato para atracar el ratón, lo que esta llevando un aparato en la boca. Cuando supo pensando de la visión el aparato ya atraco ratón, se murió. Le dio pesar mejor no matar. Pero la desicion de dar muchos quesos para poder satisfacer. Pero el ratón vio tan raro porque hay muchos quesos si vas a comer o no. Pero el gato se fue.

L2SME0031

El piramide de Egipto es un cuento de la historia. En la ciudad Cairo.del año 1920, el antropólogo investigando a un lugar cerca pirámide sacando tierra hasta al fondo y limpiando con brocha a la tierra, encontró un control que tiene teclado adorno oro, viéndose que esto, pero el camello cogió brocha en la boca masticando, pero.el antropólogo vio al camello, él toco al control pensé llamando, no era fue algo raro ruido, pero el camello se sintió asustado dejó caer la brocha. Vio un egipcio con estatua grande toco el conteo bajando escaleras automatico. El camello sentado al lado del hueco de la tierra, el subió la escalera hasta la entrada, pero.El caMello cogió control metió la boca masticando moviéndose teclado.con los dientes. Por eso el hombre se quedo.adentro piramide Cerro.la puerta.Sigo moviendo.la boca con control vio las diferentes formas de la cara en tres partes, cuando.Vio el camello del egipcio se identifica le dio

susto. Dejo caer control, ahora ya no está camello estatua, transformó como pirámide. Bajando la cabeza debajo.la tierra. Entonces el antropolog

L2SME0032F

Mi nombre es Luisa, tengo 28 años, vivo Medellín, actualmente soy desempleado pero voy a buscar un empleo y mi tiempo libre es ir asistir iglesia, iré a cine , leo periódico y me encanta salgo a comer .

L2SME0033

No estoy de acuerdo de uso sordo(mudo) parece general es decir que pesar o probecito o no sabe no lo es, porque ahora en la actualidad hay personas sordas puede imitar gritar o una sola palabra le dice papá o mamá de esto. La verdad soy persona sorda también hablo porque soy hipoacusia y se lengua de señas Colombiana. Para esto tengo la cultura , identidad , mi propia lengua. Yo tengo derecho a decir que somos colombianos nace y libre.

L2SME0034

Érase vez un gato vivia en una casa de campo, le llamaria Tobi. Un día Tobi pasa por en el camino se dió cuenta que había un ratón de esta casa entonces, Tobi quería matarse a ratón ya que Tobi seguraria para mataría va ponerse una trampa para ratón. Pero Tobi puso a pensar de imagina si va matar una trampa a ratón, se muere ya que Tobi acabo darse cuenta que Tobi pone a llorar ya no quiere a matar y se surgió lo que quería darte comida a ratón con cambio de amor amistad y decidió Tobi a recoge a darte a ratón va camino dónde ratón vivía de esta casa ya que dieron la comida ya se fueron y apareció el ratón sin saber dijo porque dieron la comida . Tobi se vivieron siempre feliz.

L2SME0035F

L2SME0093FMi nombre ingrid, mi edad 28 y ya profesional U lic ed artistica, casa de ama con mi hija es bebe, y me encanta trabajo logro la manualidad arte LSC para los niños sordos.

L2SME0036

No es muda porq no tiene problema daño cuello, servir voz ese asi la palabra "SORDA"

L2SME0037

El gato sueño no da come pues quiere matar una raton pero reflexion real situacion hambre!

L2SME0038M

importante ver escribe desarrollo

L2SME0039

La modelo sordomuda

L2SME0040

Gato y raton

L2SME0041

Tierra ver oro eputia

L2SME0042M

Una revista exclusiva para los hombres pero que mal el concepto de "sordomuda" aquel escritor con su ignorancia... No estaría mal leer super modelo sorda edición dedicada a la inclusión social.

L2SME0043M

Creo se equivoca escrito o gente piense sordomudo

L2SME0044

El gato quiere matar La ratón pero dolor esta muerto mejor no le dar especial en la comida

L2SME0045

El camello está comiendo la tabla pequeña símbolo de Egipto y al final el primate el señor se voló escapó por fuera automático se lo comió camellón

L2SME0046F

Al respecto a la portada me pareció impactante porque primero es una persona sorda y segundo lugar, demuestra la capacidad de demostrar el modelaje de "semidesnuda " por último, lastimosamente en la portada ya se la daño la imagen por decir la palabra inadecuado "Sordomuda" no es necesario colocar de que tipo el nombre de la discapacidad en la portada y debería colocar en otra página donde redacta la historia de vida de la persona sorda. No creo que ninguna revistas de las portadas de los famosos oyentes ponen nombres raros porque siempre nos toca nosotros llamarnos "sordomudos" y por otro lado la modelaje sorda Alexandra Borja falto estar pendiente la corrección antes de publicar la revista al público.

L2SME0047F

Película, gym, musica y belleza

L2SME0048

No estoy de acuerdo...

L2SME0049

La gata pesando quiere mata la rata pero a pesar mejor regala queso para la rata.

L2SME0050

Egyptian traicion 1920 años y un señor buscando alguien se ve encontrar un control y mirando cabello... El señor no se que es control y cabello mirando sorpresa una pirámide alta cambio imagen un señor sentir sonido atras pirámide ... Señor y cabello raro mirando pirámide cambio forma dirente imagen quien va suben un señor curioso subir el piramide cambio en la cara igual el cabel y cabello somptesa igual en la cara de lo rechazo un señor no quería entrar pirámide.

L2SME0051F

Claudia Hernandez, 40años, Docente, me gustas investigación y apoyar la comunidad sorda

L2SME0052

El gato esta imaginando que quiere matar al raton pero si siente asustado y no quiere eso, esta reflexionando es mejor da buen comida luego el gato fue la idea como la paz y se siente mejor por el contrario el raton es un misterio al gato

L2SME0053

Habia en el desierto desde 1920 en Le Caire, un señor arqueologo y un camello, El esta ba investigando sobre la arena con una brocha estaba limpiando y se encontro una piedra de piramides rara, no tenia ningun sonido, nada pero estaba curioso y el camello estaba comiendose el pincel y se susto y solto el pincel y mirando de que es!!! y el señor sintio que habia algo detras y lo miro, y vio la vi cara de Egipto y la boca de Egipto bajar la escalera y El subio entro estaba cerrado porque el camello esta mirando una piedra de piramides y siguió comiendo, estaba muy tranquilo pero la cara de Egipto hacía muchos gestos por la piedra pero el camello se susto por que la piramide se puso a imitar al camello se comio la piedra y la piramide escupió al arqueologo ... Fin

L2SME0054F

No estoy de acuerdo porque desconoce las transformaciones del concepto de sordera durante los últimos 30 años y perpetua la idea de lo que se es sordo si no se sabe hablar

L2SME0055M

Yo soy Sergio Serrano. Tengo 28 años y soy docente de una universidad. Me especializo en Pedagogía para la educación superior.

Me gusta dibujar, pintar, fotografiar, leer, escribir, compartir con mis amigos y dar todo de mí a mi familia. Soy muy hogareño y amo la limpieza y el orden, siempre me acompañan los dos gatos que tengo, y los peces que habitan en el acuario: mis mejores pasatiempos.

L2SME0056

La modelo impacta y es un avance de los logros que la Comunidad Sorda ha logrado. Conocer y leer a Alejandra Borja, permite idealizar un panorama de la lucha que posee la comunidad: sus desafíos, metas y fracasos. La palabra "sordomuda" es el reflejo de una sociedad oyente y elitista que aún sigue en las nociones de la ignorancia.

L2SME0057

El gato Félix ideó cazar al delicioso ratón con una trampa. Se compadeció después de imaginar la muerte de la inocente criatura. Así que decidió con una brillante idea de regalarle muchas porciones de queso. El ratón quedó asombrado por el detallazo. Fin.

L2SME0058

"Las Pirámides de Egipto"

Un arqueólogo cerca de su camello, excavaba en un espacio reservado para el estudio arqueológico, y halló una especie de piedra y esa contenía jeroglíficos que al instante se movió una de las pirámides. ¡¡Era una grande esfinge faraónica!! Y esa grande cara, tenía funciones de cambios en sus caras, entradas a las entrañas. El explorador entró, pero el camello comiéndose con el control, desconfiguró su cara por muchos gestos, que al final, se traga la piedra y vuelve la pirámide en estado normal, la cara ya escondida bajo la arena.

La pirámide al instante, escupe bruscamente al explorador y lo encesta en la excavación, mientras el camello queda tranquilo como si no hubiese pasado nada. Al final, ellos miran la pirámide. Fin...

L2SME0059F

Soy Nathalie, nací hace 35 años en Barrancabermeja, y ciudadana de Cali, Valle del Cauca. Tengo una profesión de Maestra en Artes Plásticas, con especialización de Fotografía comercial y moda.

He estudiado varios cursos de fotografía artística, y seminarios en el arte en la Universidad del Valle, en la Escuela de Fotografía del Valle, en la USACA, y en el Instituto Departamental

de Bellas Artes de Cali y Popayán. Además, estudié un curso de liderazgo cristiano básico en el CENFOL de Cali.

He participado varias conferencias de arte, y exposiciones colectivas y convocatoria regional y nacional de arte y fotografía.

Actualmente, me dedico medio tiempo como líder cristiana para la comunidad sorda y oyente.

Me encanta estudiar la Biblia porque es una de las lecturas más complejas de todos los libros, aún más complicado que la literatura de F. Kafka, el libro de "100 de Soledad" de G. García, y algunos libros de Emmanuel Kant.

Me gusta leer varios libros de autoayuda y espirituales. Pero trato de volver leer otra categoría del libro como literatura, fotografía y arte para equilibrar y mejorar el concepto lingüístico, y tratar de leer en voz alta para poder mejorar el español, y comunicar mejor con mis familiares y colegas oyentes.

Mi pasatiempo favorito es cuidar y reparar las maticas, además me fascina estar rodeada de la naturaleza. A veces tengo tiempo de fotografiar y editar las imágenes fotográficas, escribir algunas frases o poesías, diseñar una ropa para mi gusto, y por último cocinar de buen gusto y bien presentada del plato.

Ya NO creo el matrimonio, porque los varones no están hechos de dar la felicidad a su pareja. Ni mucho menos de valorar, apoyar y cuidar hacia una mujer con discapacidad física y/o con enfermedad crónica. Solamente, ellos piden sexo y comida, a veces reproducir hijos, y piden más, más y más sexo, y luego chao y ya. Es una realidad TOTAL.

De vez en cuando, rechazo la información política del país, Colombia...pues porque es muy difícil cambiar y/o mejorar el estado, por lo tanto, la política es poder del dinero para los politiqueros regulares o corrupteros, y nada más.

L2SME0060

Fotográficamente, se ve muy bien elaborada con una buena luz y excelente calidad del contraste y muy buen tono del escala de gris...

Pero, coreográficamente, en mi opinión personal, el accesorio, en este caso, el collar no se ve elegante sino ordinario.

La modelo se requiere mejorar su pose, pues, el de las poses de dos manos se ve que se estorba mucho de la imagen estética-sensual, pues, no me pareció interesante.

El letrero humillante de la palabra "sordomuda" afectó gravemente de ese portada de una revista muy reconocida.

Obviamente, no estoy de acuerdo de esta palabra tan discriminativo, absurdo, indiferente e ignorante: "La modelo sordomuda".

Quizás, el periodista y/o comunicador social no tenía la información suficiente sobre la comunidad sorda y su cultura. O tal vez, el escritor decidió no re-pensar bien de buscar un buen sinónimo agradable o crear un nombre, o buscar una palabra positiva y creativa para esta revista prestigiosa.

Desafortunadamente, ese portada de la revista SOHO y su subtítulo se perdió de mala fama para la comunidad sorda, fue una presentación muy pésima, y daño cultural. Afortunadamente, no es una revista apto para todos, sino solamente apto para hombres. Menos mal.

L2SME0061

Imagen 1: El gato estaba caminando y llevando con esta arma para matar a un ratón, al mismo tiempo se imaginaba maliciosamente de cómo amenazar contra este ratón con un aparato de una trampa mortal.

Imagen 2 y 3: Después de que se imaginaba hasta la parte final, este gato le sintió mal y lloró imaginando de ver el sufrimiento terrible y la muerte trágica de un pobre ratón.

Imagen 4: El gato, de repente, tuvo una buena idea, sorprendentemente.

Imagen 5: Y, luego el gato decidió ofrecer un buen plato de variedades de quesos, con una matica y una banderita para este ratón con serenidad y pacífica; sucedió totalmente contrario a la imaginación mala.

Entonces, el ratón le sorprendió, exclamativamente, cuando vió su sorpresa extraordinario.

L2SME0062

El cortometraje francés es de categoría de animación y comedia, brevemente, se relata que:

En el Cairo-Egipto del año 1920, el arqueólogo extranjero se encontró un control de remoto moderno y, curiosamente, experimentó de ese aparato raro, luego apareció un monumento gigante y majestuoso de Egipto, y este hombre se arriesgó convencido sumergir en este monumento. De repente, el camello le cogió y mordió de ese control, se masticaba jugando varias veces, entonces el monumento se movía cambiar de diferentes formas de la cara, hasta que logró formar como la cara de un camello, entonces este animalito se sorprendió y se tragó

asustado con su control sin querer. Después, el monumento lo expulsó contra el arqueólogo. Finalmente, el camello y él se quedaron, confundidamente, mirando hacia el pirámide sin mover.

L2SME0063F

Me gusta ir al gimnasio y también al cine

L2SME0064

No estoy de acuerdo porque la muda es una enfermedad de la parte del cerebro q no funcionó hablar. Es una persona Sorda!

L2SME0065

El gato quería planear para matar el ratón pero ha cambiado la plan q va a dar el queso.

L2SME0066

Había una vez un hombre fue el sitio don egipto. Un estatura en la arena subió sobre la tierra el hombre entró Y luego bajo en la arena... el camello estaba esperando

L2SME0067M

No de acuerdo la palabra por qué algunas las personas no se da cuenta que es sordomuda que falta explicar a la gente esa palabra real la persona Sorda poder comunicar con las señas.

L2SME0068

Un gato estaba soñado un ratón se vas matar que paso el gato asusto que dolor no se mato ratón y le regalos la comida para ratón sin mato que el gato sentir bien.

L2SME0069

Un caramelo sentado relajado y un señor profesional revisa en la tierra se encontró un control estaba limpiando que el señor no se da cuenta que hay se mover en la tierra como una casa de Egipto se subir alto y el señor se dejó el control en la tierra y entonces el señor ir curioso en la casa de Egipto entrada que le pasó el caramelo se escoger un control dentro en la boca mover se pasó el señor no se da cuenta está cerrado ahí casa de Egipto se mover mucha vueltas y caramelo se como el control se apagó terminó mover en la casa de Egipto se quitar el señor se cayó en la tierra que le pasó el señor está confundido no se encuentro el control se perdido fin

L2SME0070F

Mi nombre es María Eugenia Suarez. Yo soy sorda postlocutiva, adquirí la sordera a los 18 años por meningitis. Me vincule a la comunidad sorda aprendí mucho de esta comunidad y obviamente la Lengua de Señas Colombiana. Soy profesional en es. Especial actualmente trabajo

como profesora de estudiantes sordos. Me gusta compartir con la familia y los amigos en tiempo libre, leer y actualizaré en noticias.

L2SME0071

Me parece interesante muestren y resalten la belleza femenina de personas sordas también. Sobre la palabra sordomuda pienso que en la comunidad sorda no nos gusta este termino por lo que no somos mudos, la LAS es nuestra voz. Pero no todas las personas de la comunidad sorda interpretan igual el significado y por ello lo usan. Es importante dar a conocer a la opinión pública nuestra provisión sobre este termino.

L2SME0072

El gato está imaginando la forma de coger al ratón y piensa ponerle una trampa pero después piensa que mejor atraerlo con ricos alimentos

L2SME0073F

Mi nombre es candy Núñez tengo 23 años, vivo en soledad Atlántico, tengo un hijo de 5 meses, me gusta cocinar y hacer pudines.

L2SME0074

No! Las personas sordas e hipoacusicas no somos mudos, porque podemos emitir sonidos o como yo podemos hablar una lengua oral perfectamente.

L2SME0075

El gato con hambre quiso cazar al ratón pero luego al pensar en la muerte de ese pobre ratoncito, no quiso matarlo lo que hizo fue darle mucha comida.

L2SME0076

El hombre buscando un tesoro, se encontró con un control remoto de las pirámides, entro a ver cómo era por dentro y el camello se comió el control para deshacerse de el hombre.

L2SME0077M

No me gusta la palabra sordamuda no ...lo que pasa nosotras es sordo es problema auditiva por eso no puede escuchar.....

L2SME0078

Gato sueño no matar a raton gato dar queso raton??

L2SME0079F

No me gusta dile sordamuda.. yo soy es sorda mi problema es auditiva porque no puedo escuchar

L2SME0080

El gato esta soñado por el raton quiere te mato y te odio despues que piensa me da pesar a ratoncito mejor que no mato los quiero mucho mejor no.....

Voy a pensar y muy buena idea le da mucho queso a raton menos te mato para que no sufrir...el raton gracias a gato por regalarme mucho queso que tan raro el gato al fin esta feliz

L2SME0081

Que hermoso el mar como paraiso vivo tranquilidad en la isla hay un cangrejo esta trabajando por el hueco arreglado y te escucho algo vibrar se cayo el coco y el cangrejo esta asustado comienza curioso que es miro el coco no hablar para nada y tambien esta callado mejor alejarme de mi y se empujo para el mar adios el coco y se fui por fin...llego otravez varios coco que sorprenderme

L2SME0082F

Era pequeña aprende señalar los objetos, expresa los gestos y el código de mi mamá para enseñar vida cotidiana en la casa

Aprende las palabras, significados, frase y oracion son procesos de lectura y escritura para comprender en el contexto.

Aprendiendo español en antes colegio Filadelfia para lectira y escritura despues estudia en universidad hasta mi trabajo 15 años

L2SME0083

Viviana Macias, 33 años, ocupacion docente y me gusta leer la lectura de imagen, ve a la television y me gusta crear propuesta de actividad.

L2SME0084

Desacuerdo porque las personas oyentes no conocen en comunidad sorda y falta sensibilidad de impacto de la persona sorda no es sordomuda y no es poquito porque nuestra pueden capacidades de habilidades ser humanos

L2SME0085

El gato prepara matar el ratón pero él piense muerto de raton contrario el tiene idea para preparar quesos por invita el raton esta sorprendido hay quesos. El gato siente feliz y camina.

L2SME0086

El hombre busca y encuentra forma de remoto de egipto. Empieza gran pirámide muestra forma calidad y abierto de la puerta. El hombre entra en el lugar pero cerrado de puerta y oscuro

de lugar. Un animal camello siente tranquilo y vio a pirámide muestra diferentes de formas de las caras pero copia igual la cara de camello. Después pirámide empuja y fue el hombre cayó a piso.

El hombre y el camello están sorprendidos.

L2SME0087F

Esa palabra feo... Sorda

L2SME0088

El gato quieren amigo con el ratón

L2SME0089M

me llamo Daniel Martinez. Naci en bogota. Tengo 19 años, soy estudiante de universidad nacional que mi carrera es estadística y me gusta estudio de matemáticas y futbolista.

L2SME0090

No me permito usar la palabra sordomudo sino que usar las palabras sordo o sordera.

L2SME0091

La boca del gato se sujeta la pieza aplasta y él se visualiza que el ratón llega a comer un queso. Él está corriendo y visualiza que la pieza aplasta al ratón. Y luego, el gato se evoca a visualizar que descartar intentado. El gato dejarlo a intentar que aplastarlo. Él regala de los quesos para dar el ratón.

L2SME0092

Una arqueología del hombre y el camello están en el pirámide. El camello mastica la pinta del cepillo y el hombre examina las piezas en el suelo. Al momento, él se descubre a tomar una pieza especial es azul mientras el camello se asombra arrodillado. El hombre toca la pieza mientras el pirámide eleva. Luego, el hombre entra a la puerta del pirámide en este momento, el camello mastica descontrolado la pieza azul ocurre que cierra a la puerta. El pirámide volver hacia abajo, cubriendo en el suelo. El pirámide explota al hombre.

L2SME0093F

Tatiana Rangel, 17 años, Estudiante Universidad Nacional carrera es Terapia ocupacional, me gusta hacer es dibujo, proyecto de youtube, videos, mis amigas compartir chisaso

L2SME0094

por que sordomundo sordos de normal los mundo es no puede voz pero personas tiene voz ejemplo jaja, jojo, grito, no es sordomundo.

L2SME0095

1. gato quiero idea queso para ratón. 2.gato no quiere muerta con el ratón. 3.gato es llorando para ratón. deepues idea. 4.gato reglo grande quesos. ratón esta feliz.

L2SME0096

el ver yo cero oro depues es mano es tabla depues grande depues el a fuera