

Instituto Caro y Cuervo

Facultad Seminario Andrés Bello

**DIFICULTADES GRAMATICALES, MÁS FRECUENTES, PRESENTADAS POR APRENDIENTES
SORDOS SEÑANTES COLOMBIANOS DE ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA DE
NIVEL BÁSICO: ABORDAJE DIDÁCTICO**

ANA JASMÍN URÁN LOAIZA

Bogotá

2022



INSTITUTO CARO Y CUERVO
FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO

GUIA PARA LA ENTREGA DE TRABAJOS DE GRADO

ANEXO 1:

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

Magíster en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:

DIFICULTADES GRAMATICALES, MÁS FRECUENTES, PRESENTADAS POR APRENDIENTES SORDOS SEÑANTES COLOMBIANOS DE ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA DE NIVEL BÁSICO: ABORDAJE DIDÁCTICO

3. SI AUTORIZO

NO AUTORIZO

A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- 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 autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo:

Ana Jasmin Uran Loaiza

Documento de Identidad:

1022375702

Firma:

Ana Jasmin Uran



www.caroycuervo.gov.co

NIT: 899.999.096-6
Casa Cuervo Urisarri
Calle 10 No. 4-69, Bogotá, Colombia
Hacienda Yerbabuena

Carretera Central Norte. Kilómetro 9 más 300 metros, Chía (Cundinamarca.)

(57-1) 342 2121 Línea gratuita nacional: 018000111124
contactenos@caroycuervo.gov.co



**INSTITUTO CARO Y CUERVO
FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO**

GUIA PARA LA ENTREGA DE TRABAJOS DE GRADO

ANEXO 2

FORMATO DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Uran Loaiza	Ana Jasmin

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Nieto Martín	Gloria Viviana

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

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: _____

DIFICULTADES GRAMATICALES, MÁS FRECUENTES, PRESENTADAS POR APRENDIENTES SORDOS SEÑANTES COLOMBIANOS DE ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA DE NIVEL BÁSICO: ABORDAJE DIDÁCTICO.

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.

CIUDAD: Bogotá AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 211

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones x Mapas _____ Retratos _____ Tablas, gráficos y diagramas x _____
Planos _____ Láminas _____ Fotografías _____

MATERIAL ANEXO

(Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

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

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



www.caroycuervo.gov.co

NIT: 899.999.096-6

Casa Cuervo Uriarri

Calle 10 No. 4-69, Bogotá, Colombia

Hacienda Yerbabuena

Carretera Central Norte. Kilómetro 9 más 300 metros, Chía (Cundinamarca.)

(57-1) 342 2121 Línea gratuita nacional: 018000111124
contactenos@caroycuervo.gov.co



**INSTITUTO CARO Y CUERVO
FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO**

GUIA PARA LA ENTREGA DE TRABAJOS DE GRADO

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
Español escrito como segunda lengua	Written Spanish as a second language
Aprendientes sordos señantes	Signing deaf learners
Análisis de errores	Error analysis
Corpus de aprendientes	Learner corpora
Propuesta didáctica	Didactic proposal

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

La presente investigación, de tipo descriptivo y desarrollada en el marco de un enfoque mixto con un diseño incrustado, tiene como objetivo general identificar y describir los aspectos gramaticales en los que aprendientes adultos sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua cometen errores con mayor frecuencia, así como diseñar e implementar un material didáctico para cualificar su aprendizaje. Para esto, se plantearon dos etapas principales con una serie de fases que abarcan: 1) sistematización de un corpus de aprendientes sordos con 1.482 muestras escritas y 19.401 palabras, provenientes de 42 participantes; 2) construcción de dos matrices de análisis de errores enfocadas en los sistemas gramaticales del español, incluyendo una taxonomía descriptiva y una etiológica; 3) clasificación de los errores de las muestras del corpus por medio de un proceso de codificación haciendo uso de las matrices diseñadas; 4) identificación y análisis de los errores gramaticales más frecuentes; 5) diseño de una primera versión del material didáctico que, posteriormente a su pilotaje y validación, fue modificada; y 6) producción de una versión final del material que fue implementada con un grupo de participantes Sordos, con el fin de cualificar el aprendizaje de aquellos aspectos gramaticales que presentaron mayor número de errores.

Durante el proceso se contó con un grupo de cinco coinvestigadores Sordos, lo cual enriqueció el análisis investigativo y permitió darle mayor coherencia, profundidad y pertinencia al trabajo desarrollado. Asimismo, se realizaron varios grupos focales en todas las etapas con el fin de contar con la opinión y las percepciones de los participantes Sordos, con respecto a los procesos que conllevó la investigación. Al finalizar el estudio, fue posible cumplir con todos los objetivos planteados, abarcando un importante análisis contrastivo entre los errores encontrados en las muestras escritas y la lengua de señas colombiana, y logrando crear un material didáctico exitoso que permitió la cualificación del aprendizaje de aquellos aspectos gramaticales que, con mayor frecuencia, se les dificultan a sordos señantes colombianos aprendientes de español escrito de nivel básico.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 p

This descriptive research, developed within the framework of a mixed approach with an embedded design, has the general objective of identifying and describing the grammatical aspects in which Colombian signing deaf learners at a basic level of written Spanish as a second language make mistakes more frequently, and design and implement a teaching material to qualify their learning. For this, two main stages were proposed with a series of phases that included: 1) systematization of a corpus of Deaf learners that had 1,482 written samples and 19,401 words, from 42 participants; 2) construction of two error analysis matrices focused on the grammatical systems of Spanish, including a descriptive and an etiological taxonomy; 3) classification of the errors of the corpus samples through a coding process using the designed matrices; 4) identification and analysis of the most frequent grammatical errors; 5) design of a first version of the didactic material, which was modified after piloting and validation; and 6) produce a final version of the material that was implemented with a group of Deaf participants, in order to qualify the learning of those grammatical aspects that presented the greatest number of errors.

During the process there was a group of five Deaf coinvestigators, which enriched the investigative analysis and allowed to give greater coherence, depth and relevance to the work developed. Likewise, several focus groups were held at all stages to have the opinion and perceptions of the Deaf participants, regarding the processes that the research entailed. At the end of the study, it was possible to meet all the objectives set, encompassing an important contrastive analysis between the errors found in the written samples and the Colombian Sign Language, and managing to create a successful didactic material that allowed the qualification of the learning of those grammar skills that are most often difficult for Deaf Colombians who learn basic-level written Spanish.



www.caroycuervo.gov.co

NIT: 899.999.096-6

Casa Cuervo Urisarri

Calle 10 No. 4-69, Bogotá, Colombia

Hacienda Yerbabuena

Carretera Central Norte. Kilómetro 9 más 300 metros, Chía (Cundinamarca.)

(57-1) 342 2121 | Línea gratuita nacional: 01800011124
contactenos@caroycuervo.gov.co

Instituto Caro y Cuervo

Facultad Seminario Andrés Bello

**DIFICULTADES GRAMATICALES, MÁS FRECUENTES, PRESENTADAS POR APRENDIENTES
SORDOS SEÑANTES COLOMBIANOS DE ESPAÑOL ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA DE
NIVEL BÁSICO: ABORDAJE DIDÁCTICO**

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

Presentado por

Ana Jasmín Urán Loaiza

Directora disciplinar

Gloria Viviana Nieto Martín

Directora metodológica

Sandra Milena Díaz López

Bogotá, 2022

Resumen

La presente investigación, de tipo descriptivo y desarrollada en el marco de un enfoque mixto con un diseño incrustado, tiene como objetivo general identificar y describir los aspectos gramaticales en los que aprendientes adultos sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua cometen errores con mayor frecuencia, así como diseñar e implementar un material didáctico para cualificar su aprendizaje. Para esto, se plantearon dos etapas principales con una serie de fases que abarcan: 1) sistematización de un corpus de aprendientes sordos con 1.482 muestras escritas y 19.401 palabras, provenientes de 42 participantes; 2) construcción de dos matrices de análisis de errores enfocadas en los sistemas gramaticales del español, incluyendo una taxonomía descriptiva y una etiológica; 3) clasificación de los errores de las muestras del corpus por medio de un proceso de codificación haciendo uso de las matrices diseñadas; 4) identificación y análisis de los errores gramaticales más frecuentes; 5) diseño de una primera versión del material didáctico que, posteriormente a su pilotaje y validación, fue modificada; y 6) producción de una versión final del material que fue implementada con un grupo de participantes Sordos, con el fin de cualificar el aprendizaje de aquellos aspectos gramaticales que presentaron mayor número de errores.

Durante el proceso se contó con un grupo de cinco coinvestigadores Sordos, lo cual enriqueció el análisis investigativo y permitió darle mayor coherencia, profundidad y pertinencia al trabajo desarrollado. Asimismo, se realizaron varios grupos focales en todas las etapas con el fin de contar con la opinión y las percepciones de los participantes Sordos, con respecto a los procesos que conllevó la investigación. Al finalizar el estudio, fue posible cumplir con todos los objetivos planteados, abarcando un importante análisis contrastivo entre los

errores encontrados en las muestras escritas y la lengua de señas colombiana, y logrando crear un material didáctico exitoso que permitió la cualificación del aprendizaje de aquellos aspectos gramaticales que, con mayor frecuencia, se les dificultan a sordos señantes colombianos aprendientes de español escrito de nivel básico.

Palabras claves

Español escrito como segunda lengua, Aprendientes sordos señantes, Coinvestigación, Análisis de errores, Corpus de aprendientes, Propuesta didáctica.

Abstract

This descriptive research, developed within the framework of a mixed approach with an embedded design, has the general objective of identifying and describing the grammatical aspects in which Colombian signing deaf learners at a basic level of written Spanish as a second language make mistakes more frequently, and design and implement a teaching material to qualify their learning. For this, two main stages were proposed with a series of phases that included: 1) systematization of a corpus of Deaf learners that had 1,482 written samples and 19,401 words, from 42 participants; 2) construction of two error analysis matrices focused on the grammatical systems of Spanish, including a descriptive and an etiological taxonomy; 3) classification of the errors of the corpus samples through a coding process using the designed matrices; 4) identification and analysis of the most frequent grammatical errors; 5) design of a first version of the didactic material, which was modified after piloting and validation; and 6) produce a final version of the material that was implemented with a group of Deaf participants, in order to qualify the learning of those grammatical aspects that presented the greatest number of errors.

During the process there was a group of five Deaf coinvestigators, which enriched the investigative analysis and allowed to give greater coherence, depth and relevance to the work developed. Likewise, several focus groups were held at all stages to have the opinion and perceptions of the Deaf participants, regarding the processes that the research entailed. At the end of the study, it was possible to meet all the objectives set, encompassing an important contrastive analysis between the errors found in the written samples and the Colombian Sign Language, and managing to create a successful didactic material that allowed the qualification

of the learning of those grammar skills that are most often difficult for Deaf Colombians who learn basic-level written Spanish.

Key words

Written Spanish as a second language, Signing deaf learners, Co-research, Error analysis, Grammatical systems, Learner corpora, Didactic proposal.

Tabla de contenido

Índice de tablas	10
Índice de figuras	12
1. Introducción	13
2. Problema de investigación	19
3. Estado del arte	24
3.1 Descripción de interlengua y dificultades en el proceso de aprendizaje de lenguas escritas por parte de aprendientes sordos	26
3.2 Hallazgos relacionados con la elaboración de propuestas de abordaje didáctico y de intervención en el contexto de bilingüismo que se han realizado para aprendientes sordos/Sordos	35
3.2.1 Participantes de estudios previos relacionados con personas sordas.....	35
3.2.2 Metodología empleada en las investigaciones.....	37
3.2.3 Resultados y conclusiones planteadas en investigaciones previas.....	39
3.2.4 Otros aportes relevantes para el estudio en relación con el diseño o la implementación de propuestas didácticas en comprensión o producción escrita.....	41
3.3 Síntesis de los principales hallazgos	43
4. Justificación	45
5. Objetivos	51
5.1 Objetivo general	51
5.2 Objetivos específicos	51
6. Marco teórico	53
6.1 Modelo de educación Bilingüe-Bicultural en el Sordo	53

6.2 Enfoques, modelos y estrategias empleadas para la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita en personas Sordas.....	57
6.3 Enfoques actuales de enseñanza de gramática.....	60
6.3.1 El procesamiento del input y la instrucción del procesamiento en la enseñanza gramatical.....	64
6.3.2 Actividades gramaticales basadas en la instrucción del procesamiento	67
6.3.3 El uso de imágenes para explicar la gramática.....	68
6.4 Lingüística del corpus, análisis de errores e interlengua	70
6.4.1 Los corpus de aprendientes y su contribución al diseño de materiales.....	72
6.4.2 Análisis de errores y taxonomías	76
7. Marco metodológico	81
7.1 Paradigma, diseño y tipo de investigación.....	81
7.2 Etapas y fases de la investigación.....	82
7.2.1 Etapa de alistamiento	82
7.2.2 Etapa experimental.....	85
7.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos	85
7.3.1 Prueba para la recolección de muestras.....	86
7.3.2 Formatos de registro y tabulación de las respuestas obtenidas en la prueba para la recolección de muestras.....	87
7.3.3 Matrices de análisis de errores – versiones iniciales.....	87
7.3.4 Guiones de grupos focales – versiones iniciales	89
7.3.5 Prueba de entrada y de salida – versiones iniciales.....	91
7.3.6 Diarios de campo – versiones iniciales	92
7.4 Validación de instrumentos	92
7.4.1 Validación por juicio de expertos	93
7.4.2 Validación por pilotaje	107
7.5 Participantes	121

7.6 Consideraciones éticas.....	125
8. Resultados y discusión.....	126
8.1 Construcción y sistematización del corpus de aprendientes sordos	126
8.2 Identificación de los errores gramaticales más frecuentes en muestras escritas de SS aprendientes de EEL2 de nivel básico	129
8.2.1 Análisis de los errores encontrados a nivel de sistemas gramaticales	129
8.2.2 Análisis de los errores más frecuentes encontrados en relación con el sistema verbal.....	142
8.3 Cualificación del aprendizaje de las formas gramaticales objetivo por medio del material didáctico creado	166
8.3.1 Resultados de la prueba de entrada.....	167
8.3.2 Algunas consideraciones previas	168
8.3.3 Resultados evidenciados en los “Momentos de exploración”	169
8.3.4 Resultados evidenciados en los “Momentos de explicación”	176
8.3.5 Resultados evidenciados en los “Momentos de práctica”	180
8.3.6 Resultados de la prueba de salida.....	184
9. Conclusiones y recomendaciones.....	186
10. Bibliografía	201

Índice de tablas

Tabla 1.	<i>Características de la población participante de los estudios.....</i>	<i>36</i>
Tabla 2.	<i>Paradigmas, alcance y diseños investigativos.....</i>	<i>37</i>
Tabla 3.	<i>Recomendaciones de los autores sobre el diseño de propuestas didácticas.....</i>	<i>41</i>
Tabla 4.	<i>Taxonomía descriptiva de Ferreira y Elejalde (2020)</i>	<i>77</i>
Tabla 5.	<i>Taxonomía etiológica de Ferreira y Elejalde (2020)</i>	<i>78</i>
Tabla 6.	<i>Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del Instrumento 1.....</i>	<i>97</i>
Tabla 7.	<i>Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del Instrumento 2.....</i>	<i>99</i>
Tabla 8.	<i>Dimensiones, categorías y códigos empleados en la Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica.....</i>	<i>101</i>
Tabla 9.	<i>Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del instrumento 3.....</i>	<i>104</i>
Tabla 10.	<i>Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del instrumento 4.....</i>	<i>106</i>
Tabla 11.	<i>Características del grupo de participantes del pilotaje</i>	<i>123</i>
Tabla 12.	<i>Características del grupo de participantes de la fase experimental.....</i>	<i>124</i>
Tabla 13.	<i>Frecuencia y prevalencia de los errores encontrados - Sistemas gramaticales y orden sintáctico.....</i>	<i>130</i>
Tabla 14.	<i>Ejemplos de errores encontrados en el sistema nominal - Concordancia de género/número del sustantivo y sus modificadores</i>	<i>131</i>
Tabla 15.	<i>Ejemplos de errores encontrados en el sistema nominal – Errores a nivel morfológico</i>	<i>133</i>
Tabla 16.	<i>Ejemplos de errores encontrados en el sistema nominal –Uso de sustantivos y adjetivos ...</i>	<i>134</i>
Tabla 17.	<i>Ejemplos de errores encontrados en el sistema pronominal – Pronombres de objeto indirecto.....</i>	<i>135</i>
Tabla 18.	<i>Ejemplos de errores encontrados en el sistema preposicional.....</i>	<i>136</i>
Tabla 19.	<i>Ejemplos de errores encontrados en relación con el orden sintáctico.....</i>	<i>138</i>
Tabla 20.	<i>Ejemplos de errores encontrados en el sistema conjuntivo</i>	<i>140</i>

Tabla 21.	<i>Frecuencia y prevalencia de los errores más frecuentes encontrados en la Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica</i>	<i>147</i>
Tabla 22.	<i>Ejemplos de errores de tipo -U.PIMI--/OM-SDE-TLI/</i>	<i>151</i>
Tabla 23.	<i>Ejemplos de errores de tipo -U.PREI--/OM-SDE-TLI/</i>	<i>151</i>
Tabla 24.	<i>Ejemplos de errores de tipo C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/.....</i>	<i>152</i>
Tabla 25.	<i>Ejemplos de errores de tipo C.INFI.PRET-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/.....</i>	<i>153</i>
Tabla 26.	<i>Ejemplos de errores de tipo -U.PREI-FV.PE-/EE-SIC-/</i>	<i>154</i>
Tabla 27.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores asociados con el contraste de formas verbales</i>	<i>155</i>
Tabla 28.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores asociados con el valor de las formas verbales</i>	<i>157</i>
Tabla 29.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores asociados con las flexiones verbales.....</i>	<i>158</i>
Tabla 30.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores asociados con otros aspectos</i>	<i>160</i>
Tabla 31.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores según la taxonomía descriptiva</i>	<i>163</i>
Tabla 32.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores según la taxonomía etiológica – Nivel intralingüístico</i>	<i>164</i>
Tabla 33.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores según la taxonomía etiológica – Nivel interlingüístico</i>	<i>165</i>
Tabla 34.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores encontrados en la prueba de entrada.....</i>	<i>168</i>
Tabla 35.	<i>Frecuencia y prevalencia de errores encontrados en la prueba de entrada.....</i>	<i>184</i>

Índice de figuras

Figura 1.	<i>Total de errores según taxonomía y subtaxonomía encontrados por León (2019)</i>	<i>33</i>
Figura 2.	<i>Diseño de la investigación.....</i>	<i>81</i>
Figura 3.	<i>Criterios y escalas de validación de los instrumentos.....</i>	<i>94</i>
Figura 4.	<i>Ejemplo de registro de la Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales.....</i>	<i>98</i>
Figura 5.	<i>Ejemplo de la Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica.....</i>	<i>100</i>
Figura 6.	<i>Ejemplo del apoyo gráfico empleado en la prueba de entrada.....</i>	<i>108</i>
Figura 7.	<i>Ejemplo del texto que acompañaba la narración en la prueba de entrada.....</i>	<i>109</i>
Figura 8.	<i>Ejemplo de la tarea de respuesta abierta de la prueba de entrada.....</i>	<i>110</i>
Figura 9.	<i>Ejemplo de la tarea de input estructurado de la prueba de entrada.....</i>	<i>111</i>
Figura 10.	<i>Ejemplo de las tareas de gramaticalización de la prueba de entrada.....</i>	<i>113</i>
Figura 11.	<i>Ejemplo de la tarea inicial de compartir experiencias y presentación del vocabulario.....</i>	<i>115</i>
Figura 12.	<i>Ejemplo de una Ficha de metadatos del corpus CAELE/2 con las variables emergentes.....</i>	<i>128</i>

1. Introducción

Las personas sordas¹ suelen enfrentar una serie de desafíos relacionados con sus procesos comunicativos, los cuales se ven altamente influenciados, tanto de forma positiva como negativa, por el contexto que los rodea. Desde un primer momento, y teniendo en cuenta que la mayoría de los sordos son hijos de padres oyentes, quienes probablemente no han tenido un contacto previo con otros sordos y/o desconocen la lengua de señas (LS), los niños sordos no cuentan de forma habitual con una estimulación lingüística en su hogar que les permita adquirir una lengua y desarrollar su comunicación, dado que los estímulos auditivos producidos por sus padres son inaccesibles a raíz su dificultad auditiva, y no se presenta un input significativo en la LS (Rodríguez, 2004).

Es importante aclarar que lo anterior no se debe a una dificultad por parte del sordo, sino a una falencia de su ambiente. Ejemplo de ello es lo que ocurre en el caso de que tanto el niño como sus padres sean Sordos, ya que desde un primer momento puede tener un contacto con la LS, lo que genera que el infante cumpla en dicha lengua los hitos del desarrollo lingüístico como es esperado²; seguramente desarrollando habilidades que le permitan obtener un bienestar comunicativo que impactará de forma positiva en su calidad de vida.

¹ En este documento se utilizará la palabra *sordo* para hacer referencia a aquella persona con una pérdida auditiva de severa o profunda, es decir, se hace referencia al diagnóstico audiológico. Mientras que la palabra *Sordo* se emplea teniendo en cuenta un perfil lingüístico, en el cual una persona sorda es usuaria de la lengua de señas, además de sentirse identificada a nivel social y cultural con dicha comunidad (Jokinen, 1999, citado por Oviedo, 2001).

² Esto es coherente con el hecho de que la LS es la lengua natural de las personas sordas, por lo cual no representa ningún tipo de esfuerzo para un Sordo adquirirla cuando cuenta con un ambiente y una estimulación lingüística enriquecedora.

Lamentablemente, escenarios como el previamente descrito son muy poco comunes, dado que lo más habitual es que las personas sordas adquieran e incluso que aprendan la lengua de señas de una forma tardía, muchos de ellos inclusive inician este proceso cuando ingresan a la escolaridad.

Vale la pena aclarar que lo anterior es solo uno de los muchos desafíos relacionados con la adquisición de una primera lengua por parte de los sordos, ya que no se puede desconocer el hecho de que desde una edad muy temprana³ se ven enfrentados a *decisiones*⁴ que impactarán toda su vida, no solo a nivel comunicativo, sino también cognitivo, social y emocional. Pero esto no acaba allí, dado que las personas Sordas forman parte de una comunidad lingüística minoritaria que se encuentra inmersa y en constante contacto con un contexto mayoritariamente oyente, que en este caso utiliza el español para comunicarse, no solamente de forma oral sino también de manera escrita. El español escrito (EE) cobra relevancia para las personas sordas teniendo en cuenta la posibilidad que les brinda de acceder a la información en diferentes escenarios, dentro de los cuales se puede destacar el educativo. Modelos educativos como el Bilingüe-Bicultural (Bi-Bi) en Colombia postulan al español escrito como una segunda lengua para las personas Sordas, respetando siempre el lugar de la LS como primera lengua para dicha comunidad.

Ante este panorama de bilingüismo se presentan nuevos desafíos para las personas sordas. Inicialmente destaca el hecho de que no solamente les implica el aprendizaje de una

³ En el mejor de los casos, desde el momento en que nacen y se detecta la sordera. Sin embargo, no es poco habitual encontrar a personas sordas a quienes les diagnosticaron de forma tardía la hipoacusia.

⁴ Por su corta edad, generalmente son los padres o tutores quienes toman las decisiones claves relacionadas con el desarrollo del infante, incluyendo algunas tan trascendentales como iniciar un proceso terapéutico de oralización del niño, la implementación de ayudas auditivas como el implante coclear o audífonos, ser usuario o no de la lengua de señas, el tipo de institución educativa al que asistirá, entre muchas otras.

lengua, sino también un proceso de alfabetización⁵, teniendo en cuenta que su primera lengua no cuenta con una representación escrita (Yarza, 2018). Además, factores como el hecho de que las modalidades de las lenguas distan, las diferencias a nivel lingüístico, la existencia de elementos gramaticales⁶ y léxicos en el español que no tienen una representación o un equivalente directo en la lengua de señas, y los frecuentes accesos tardíos a la escolarización junto con lo ya mencionado en relación con la adquisición y dominio de la lengua de señas, plantean un desafiante escenario para los aprendientes Sordos y, también, para sus docentes.

Entrando en el campo de la enseñanza del español escrito como segunda lengua (EEL2) a personas Sordas, es imperativo resaltar el hecho de que este es un campo todavía en desarrollo incipiente en Colombia, dado que existen factores como la importancia de fortalecer el dominio de la LS por parte de los docentes, la necesidad incrementar la oferta de espacios de formación y capacitación para dichos profesionales en el área, y de satisfacer los requerimientos de recursos en materia tecnológica, didáctica y física (Díaz, Nieto, Hincapié; 2017). En línea con lo anterior, y debido a que existen pocos materiales a los cuales recurrir de forma directa⁷, generalmente los docentes se ven en la necesidad de adaptar materiales enfocados en la enseñanza del español creados para otras poblaciones (Fernández, 2004; Arbeláez & Quiceno; 2016), dado que no se ajustan a las particularidades lingüísticas y de aprendizaje de las personas Sordas. Otros docentes optan por crear sus propios materiales

⁵ Esta siendo conceptualizada no desde un punto de vista académico y mecánico, sino desde el valor funcional y social que el aprender una lengua escrita puede representar.

⁶ Como se evidenciará en los apartados de *Estado del arte* y de *Marco conceptual*, la gramática del español es una de las áreas que mayores dificultades presenta para las personas Sordas, debido en parte al gran número de elementos que hacen parte de esta.

⁷ Es decir, materiales diseñados con el fin de enseñar EEL2 a personas Sordas.

de clase teniendo en cuenta las necesidades que perciben en sus estudiantes; sin embargo, y aunque en absoluto se demerita el importante trabajo de análisis de necesidades que puede hacer cada docente, si este no cuenta con los suficientes referentes o elementos didácticos y pedagógicos, posiblemente puede generar diseños que no cumplan con la totalidad de los requerimientos y necesidades de formación de los estudiantes sordos.

Lo mencionado resalta la necesidad de crear materiales enfocados en el abordaje específico de necesidades lingüísticas objetivas⁸ de aprendientes Sordos (AS) de EEL2, teniendo en cuenta además las particularidades y los antecedentes de su proceso de aprendizaje. Es allí donde esta investigación busca generar su principal contribución, al tener como objetivo identificar y describir los aspectos gramaticales en los que aprendientes sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua cometen errores con mayor frecuencia, y diseñar e implementar un material didáctico para cualificar su aprendizaje. Se espera que este proceso contribuya significativamente al campo de la enseñanza y del aprendizaje del EEL2 por parte de AS, no solo por medio de la identificación de necesidades lingüísticas objetivas que presenta dicha población en el momento de aprender el español escrito, sino también por medio del material didáctico creado.

La propuesta implicó, desde los métodos mixtos, un riguroso proceso de investigación que incluye, entre otras cosas, la sistematización y el análisis de un corpus de muestras escritas de AS colombianos. Además, destaca la participación de las personas Sordas como coinvestigadores y no como sujetos de estudio, dándoles así un espacio para participar de

⁸ Entendidas como aquellas derivadas del nivel de competencia o dominio de la lengua meta. Contrastan con las *necesidades lingüísticas subjetivas* que están basadas en factores personales, afectivos y cognitivos del estudiante o del grupo de estudiantes (Centro Virtual Cervantes, s.f.-a)

forma activa en el proceso de investigación, lo que incluye, además de lo mencionado previamente, el diseño del material didáctico.

Este documento inicia con un apartado en el cual se explora el problema de investigación y se resaltan los mayores desafíos que implica el EEL2 para AS. Con el fin de presentar las propuestas investigativas más recientes que se hayan realizado en torno a la situación problema, se continúa con el desarrollo de un estado del arte que abarca dos ejes principales: el abordaje didáctico del EEL2 para AS, y la exploración de la interlengua⁹ y de las mayores dificultades que pueden presentar los AS al aprender EEL2. Posteriormente, se presenta la justificación de la investigación destacando las contribuciones que esta puede hacer a distintos campos del conocimiento, y se señala la pertinencia de la elaboración de esta investigación en el marco de la Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua del Instituto Caro y Cuervo.

Luego se plantean los objetivos de la investigación, y se presenta un marco teórico en el cual se definen ejes conceptuales como: modelo de educación Bilingüe-Bicultural en el Sordo; enfoques, modelos y estrategias empleadas para la enseñanza/aprendizaje de lenguas escritas en personas Sordas; enfoques actuales de enseñanza de gramática; lingüística del corpus, análisis de errores e interlengua. Se continúa con el desarrollo del marco metodológico, en el que además de exponer el diseño de la investigación, se detallan las fases del proceso investigativo y se describe cómo se desarrolló el ejercicio de validación de los instrumentos diseñados. Por último, se presentan y analizan los resultados de la investigación,

⁹ Entendida como el sistema lingüístico en evolución de un estudiante de una L2 o LE en cada uno de los momentos progresivos de adquisición/aprendizaje por los que pasa en su proceso de estudio de la lengua (Centro Virtual Cervantes., s.f.-b).

se establecen conclusiones, se señalan logros en función de los objetivos propuestos y se dan algunas recomendaciones para futuros estudios.

2. Problema de investigación

El español escrito se postula como una segunda lengua (L2) para los Sordos (como es indicado en la Resolución 1515 del 2000 del Ministerio de Educación Nacional), lo que presenta desafíos particularmente interesantes, al considerar que la lengua de señas no cuenta con una representación escrita que les permita establecer una base equiparable, para aprender la modalidad escrita del español (Tovar, 2001; Trillos, 2016). Además, debido a otros factores tales como los accesos tardíos a la primera lengua, se torna en un proceso complejo (Alonso, 2006; Marschark & Hauser, 2008; Rincón et al., 2015). Si bien es importante para la población Sorda interactuar por medio de su lengua natural, no se puede desconocer la necesidad de ofrecer espacios que permitan y potencien el desenvolvimiento por medio de la lengua escrita, al ser este un recurso lingüístico que les permite relacionarse con el mundo impreso que los rodea. Al respecto, Yarza (2018) postula lo siguiente:

En la actualidad, el acceso a la lengua escrita es primordial para alcanzar una ciudadanía plena. Todo está escrito. En la escuela, el trabajo, el hogar, la calle, las oficinas de atención, las redes sociales en Internet, por nombrar algunos espacios de interacción. En otras palabras, se puede decir que la escritura se filtró en cada ámbito de nuestra vida.

En vista de que estas comunidades [sordas] hablan lenguas denominadas genéricamente lenguas de señas (LLSS), y que se trata de lenguas que no poseen

escritura, la cuestión del acceso a la LE ubica a sus miembros dentro del contexto de la alfabetización de comunidades ágrafas. Esto implica que se vean obligados a aprender la LE de la lengua mayoritaria para poder transitar su escolaridad, acceder a los medios e información impresa, conseguir un trabajo, es decir, para su inserción social en general. (pp. 121-122)

De esta forma, se crea un escenario bilingüe que influye directamente en la concepción que tiene el individuo sobre el mundo y la forma en la que se desenvuelve en este (Reyes, 2011).

En un estudio realizado por Díaz, Nieto e Hincapié (2017), en el cual se realizó un diagnóstico preliminar de las necesidades percibidas por docentes de español como segunda lengua para personas sordas, se señala la importancia de abordar las dificultades que los estudiantes sordos enfrentan en el aula en el momento de aprender una L2. Por otro lado, los AS no son ajenos a esta situación, dado que algunos describen el proceso de aprendizaje de una lengua escrita como *algo difícil y problemático*, perciben desafíos tanto a nivel lingüístico -como es el caso de entender las reglas gramaticales del español-, como a nivel de su desempeño comunicativo y en el momento de establecer intercambios comunicativos por medio de esta con interlocutores sordos u oyentes (Yarza, 2018).

En Colombia, la oferta educativa que se encuentra legalmente reglamentada en el país es la Bilingüe-Bicultural (Decreto 1421 de 2017), dado que esta se postula como la idónea para la educación de la comunidad Sorda (Celemín, 2014). La modalidad Bi-Bi implica que en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar de una persona sorda debe darse un lugar a la lengua de señas colombiana y al español, como segunda lengua, desde etapas tempranas, lo que a su vez reconoce los procesos culturales que implica la interacción de dos comunidades,

en este caso la sorda y la oyente. Siendo así, la enseñanza/aprendizaje del EEL2 para AS deberá tener siempre en cuenta que este proceso de alfabetización debe alejarse de las tareas mecánicas que habitualmente se enfocan en *copiar, trazar letras y formar palabras con estas* (Aragón, Cubillos & Vargas; 2010), y en su lugar centrarse en lograr un dominio de la lengua escrita que les permita tener una buena competencia escrita, tanto nivel comprensivo como expresivo (Fernández, 2014). Sin embargo, existe una distancia entre lo planteado en la teoría y lo llevado a cabo en la práctica, en el momento de seguir e incorporar los lineamientos del modelo Bi-Bi en las aulas (Knoors, Klerk & Marschark, 2018), que se exacerba en el escenario de la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua (EL2).

Entre otros elementos¹⁰, particularmente, se presenta una tendencia a emplear las mismas dinámicas y materiales de enseñanza que son diseñados para estudiantes oyentes (tanto para extranjeros como para nativos en el caso de español como primera lengua), las cuales no son efectivas para aprendientes Sordos, puesto que desconocen las diversas habilidades cognitivas¹¹ que presenta dicha población, sin considerar que el proceso no solo implica el aprendizaje de una lengua, sino de un código escrito inexistente en su lengua natural. Asimismo, las propuestas suelen ignorar el proceso bilingüe único que les supone aprender EE, dado que además de estar basado en la representación de sonidos que son

¹⁰ Tales como los accesos tardíos a la lengua de señas, la falta de consolidación de una primera lengua en el momento de enfrentarse a la tarea de aprender una segunda, la necesidad de capacitación percibida por parte de los docentes, la falta de infraestructura y muchos otros que, pese a tener un impacto en el éxito del proceso de enseñanza del español como segunda lengua para AS, escapan al propósito de esta investigación.

¹¹ Dentro de estas, en el caso de las personas Sordas con acceso temprano a la LS, destaca la fortaleza y las habilidades asociadas al procesamiento visual de la información, una mayor capacidad de la memoria de trabajo (particularmente en lo relacionado con aspectos visuoespaciales) y diferencias positivas asociadas con funciones ejecutivas como el monitoreo, la inhibición de estímulos y la capacidad de sostener la atención (Tovar, 2019).

inaccesibles para los sordos, incorpora cientos de elementos gramaticales y léxicos que no tienen correspondencia en la LS (Celemín, 2014; Rincón et al., 2015).

En el ámbito del aprendizaje de una lengua, el material empleado cobra una especial relevancia, puesto que guía tanto a docentes como a aprendientes en el proceso. Durante el diseño de estos recursos, se deben tener en cuenta las habilidades base de los aprendientes, las necesidades comunicativas que se buscan suplir y los objetivos lingüísticos que se pretenden alcanzar. En el caso de los estudiantes Sordos, lo anterior ha sido poco explorado, como se desarrollará en el apartado de *Estado del arte*.

El material disponible para guiar a los docentes de español para aprendientes sordos es poco¹², y se restringe aún más al centrarse en el contexto de la población sorda colombiana¹³. Lo anteriormente expuesto evidencia la necesidad de incursionar en la creación de materiales, que puedan ser implementados por docentes y aprovechados por estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje del EEL2 para la población Sorda.

En el mejor de los casos, los docentes se embarcan en la labor de diseñar materiales específicos para sus estudiantes, teniendo como base su experiencia y apreciaciones sobre estos aprendientes, en relación con las habilidades, las necesidades y las posibles dificultades

¹² Es importante destacar iniciativas coherentes con el modelo Bi-Bi realizadas en algunos países como Argentina, en el cual se pueden encontrar varios libros y manuales diseñados específicamente para la enseñanza de español escrito a personas sordas, tales como la serie *Leer y escribir* de las autoras Zgryzek y Degenaro, cuyo último volumen se publicó en el 2021 con el apoyo de Unicef.

¹³ A disposición del docente existen recursos digitales que, aunque no sean materiales enfocados en la enseñanza del español, pueden ser aprovechados en el aula, tales como algunas narraciones de cuentos clásicos, leyendas y una novela en LSC que se encuentran disponibles en el portal de *INSOR educativo*, o contenidos infantiles en LSC que pueden consultarse en Maguaré.

Por otro lado, en *Insor Educativo* (tanto en el portal, como en el canal de YouTube) se encuentran grabadas 17 clases de lenguaje (español) que se transmitieron en vivo, en las cuales se tratan aspectos como los tipos de texto, los verbos *ser* y *estar*, expresiones del español y cómo formular preguntas en español.

que pueden presentar en el proceso de enseñanza/aprendizaje del EE, lo que podría generar hipótesis imprecisas, insuficientes o de poco alcance (Hincapié, 2018; León, 2019; Reppen, 2010). En este sentido y, partiendo del hecho de que existe poca información objetiva y documentada con respecto a las características de la interlengua de aprendientes sordos (León, 2019), surge la necesidad de contribuir a este campo.

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta el momento, es necesario emplear metodologías y estrategias que aborden las necesidades lingüísticas objetivas que representa el aprendizaje de una L2 por parte de aprendientes Sordos. La problemática planteada en el contexto anteriormente descrito da origen al interrogante central de la investigación: ¿cuáles son las dificultades gramaticales más frecuentes presentadas por aprendientes adultos sordos señantes colombianos de nivel básico¹⁴ de español escrito como segunda lengua, y cómo pueden abordarse didácticamente?

¹⁴ En el apartado de *Metodología* se brindan mayores precisiones con respecto a lo que para los fines de esta investigación constituye el *nivel básico*.

3. Estado del arte

El presente apartado consta de dos secciones. Para iniciar, se describirán las principales dificultades, reportadas en la literatura, que pueden ser encontradas en el proceso de aprendizaje del español escrito por parte de las personas sordas/Sordas¹⁵. Posteriormente, se describirán hallazgos relacionados con la elaboración de propuestas de abordaje didáctico y de intervención en el contexto de bilingüismo que se han realizado para aprendientes sordos/Sordos. Esta división se debe a que, según la búsqueda hecha, existe una tendencia a realizar estudios que se encuentran enfocados en la primera o en la segunda parte, siendo muy pocas las investigaciones que parten de un análisis de necesidades o de interlengua, para luego implementar una propuesta de abordaje didáctico.

Este apartado se enmarca en la metodología del análisis documental, entendido como la revisión sistemática de fuentes seleccionadas por medio de criterios específicos (palabras clave, período de análisis y disponibilidad en bases de datos), que son luego registradas en una matriz de análisis que permite establecer tendencias y hallazgos significativos (Peña & Pirela, 2007).

Inicialmente, se definió el tema de estudio y el objetivo teniendo en cuenta los aspectos mencionados en el planteamiento del problema, haciendo énfasis en la identificación de tendencias y estrategias empleadas en materiales didácticos dirigidos a la enseñanza aprendizaje del EL2 para la población sorda/Sorda; así como en la postulación de

¹⁵ Como se detalla posteriormente, las investigaciones se desarrollaron con la participación de personas sordas y Sordas, por lo que se utilizará sordo/Sordo para dar cuenta de esta dualidad.

las dificultades que suelen experimentar dichos aprendientes durante su proceso de aprendizaje del EE. Con base en dichos elementos, se hizo una selección de palabras clave que orientaron el proceso de búsqueda de fuentes de información, estas fueron: bilingüismo, segunda lengua, sordos, español, lectura, escritura, propuesta didáctica, gramática, análisis de errores, interlengua, dificultades, comprensión, producción y expresión. Estos conceptos debían aparecer en el título, las palabras clave o el resumen de las investigaciones.

Los documentos fueron obtenidos por medio de una búsqueda en las bases de datos disponibles en el SINAB (Sistema Nacional de Bibliotecas) de la Universidad Nacional de Colombia, tales como Doaj, ERIC, REDALYC y Wiley Online Library; y en el repositorio del Instituto Caro y Cuervo. Se seleccionaron 18 fuentes, de las cuales 13 son artículos de investigación, 2 son tesis de licenciatura/pregrado y 2 son tesis de maestría, todas publicadas en países hispanohablantes de América Latina y Europa. El período de tiempo consultado abarca desde el año 2002 hasta el 2020. Es importante aclarar que, si bien se pretendía en un inicio seleccionar un período más cercano a la actualidad, la escasez de publicaciones obligó a ampliar el rango temporal.

Luego de realizar una lectura crítica, evaluando el grado de afinidad y de relevancia con la investigación en curso, se empleó una matriz en la cual se analizaron de manera individual las fuentes consultadas, registrando: título, autores, año de publicación, país de origen, participantes, metodología empleada, resultados/conclusiones, descripción de interlengua y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, y otros aportes relevantes para el estudio en relación con la implementación/postulación de propuestas didácticas en comprensión o producción escrita. Como categorías principales para dar respuesta al objetivo del presente estudio, se seleccionaron las últimas cinco.

Finalmente, se procedió a identificar las tendencias en las categorías previamente mencionadas, permitiendo establecer una proyección que guíe el proceso investigativo enfocado en la identificación/análisis de errores y en la creación de propuestas didácticas para la enseñanza/aprendizaje del EE a la comunidad Sorda. A continuación, se describen los principales hallazgos del proceso de revisión.

3.1 Descripción de interlengua y dificultades en el proceso de aprendizaje de lenguas escritas por parte de aprendientes sordos

Es importante iniciar este apartado con una pequeña advertencia, y es el hecho de que, como se desarrollará posteriormente, los participantes de las investigaciones tienen diferentes niveles de sordera y diversos antecedentes lingüísticos, por esto no es posible generalizar con total seguridad los resultados o las conclusiones de estas, al campo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita por parte de estudiantes SS. Sin embargo, puede ser un punto de partida para explorar las dificultades y la interlengua de dichos aprendientes.

Es interesante señalar que, según la revisión realizada, es habitual encontrar interferencias o calcos en el español a nivel léxico y gramatical principalmente, que provienen de la lengua de señas. Ejemplo de lo anterior es lo reportado por Massone, Buscaglia y Bogado (2005) quienes analizaron correos electrónicos escritos por personas sordas usuarias de la Lengua de señas argentina (LSA), frente a lo cual encontraron correlaciones significativas que podrían explicar la forma en la cual los sordos empleaban el español, siguiendo los patrones de la LSA, entre estos:

- * Tendencia a utilizar frecuentemente la primera persona y los sujetos cuando estos podrían ser omitidos.

- * Incorporación de elementos léxicos para marcar los tiempos verbales, como es el caso de usar la palabra *pasado* antes de un verbo.
- * Ausencia de flexiones verbales propias del español, que no presentan una correspondencia en la LSA, como es el caso de las flexiones de número y de persona.
- * Uso de formas gramaticales para ordenar los constituyentes de una oración en español según la estructura de la LSA. En este punto se aclara que no se hace una transferencia total, puesto que en las producciones escritas de los sordos se pueden notar elementos morfológicos y léxicos que no hacen parte de la lengua de señas. De esta forma, se evidencia precisamente el proceso de interlengua de los sordos señantes aprendientes de EEL2.
- * En línea con lo anterior, se pueden encontrar también expresiones propias de la lengua de señas, que los aprendientes sordos suelen incorporar de forma escrita en sus textos, como constituyentes paralelos siguiendo el orden de la LSA (por ejemplo, *sí o no* para preguntarle a su interlocutor si está de acuerdo).

Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar la lengua de señas dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje del EEL2, de manera tal que el docente pueda anticipar y estar preparado para abordar estas interferencias lingüísticas producidas por el contacto entre ambas lenguas.

Por otro lado, y haciendo énfasis en elementos específicos del español, es posible encontrar errores¹⁶ o dificultades en distintos niveles. Ejemplo de lo anterior son las siguientes reportadas por Massone, Buscaglia y Bogado (2005):

- * Decodificación o comprensión errónea del significado de las palabras.
- * Ausencia o inseguridad en el uso de artículos, conjunciones, preposiciones y pronombres clíticos.
- * Falencias para flexionar los verbos según el modo y el tiempo.
- * Falta de concordancia entre género y número en pronombres, sustantivos y adjetivos.
- * Uso inadecuado de los signos de puntuación, incluyendo su omisión y repetición.

En el caso de Colombia fue posible rastrear cuatro estudios con diferentes énfasis en los cuales se pueden encontrar elementos relacionados con el análisis de errores en producciones escritas de personas sordas/Sordas.

Un antecedente importante para la presente investigación es el estudio realizado por Tovar (2019), dado que en este se hizo una caracterización a nivel del uso y comprensión español escrito, contrastando los resultados de personas Sordas colombianas que tuvieron un acceso temprano a la lengua de señas en comparación, con aquellos sordos que tuvieron este contacto de forma tardía. Una de las conclusiones más importantes de este estudio es el hecho de que la exposición temprana (denominados como *sordos con acceso nativo a la LS*)

¹⁶ Entendidos como aquellos elementos de la producción oral o escrita de un estudiante, que distan de los que son esperados en la lengua meta (Centro Virtual Cervantes, s.f.-c).

o tardía (referidos como *sordos con acceso tardío a la LS*) a la primera lengua es un factor que influye significativamente en el desarrollo y consolidación de una segunda lengua en el caso de las personas Sordas señantes, lo cual se evidencia en los resultados diferenciales que obtuvieron ambas poblaciones frente a una prueba de lectura y escritura que fue diseñada para dicha investigación. Dentro de estos, Tovar (2019) resalta que hay diferencias en cuanto a que el primer grupo tiene un mayor repertorio léxico (tanto en LSC como en español), superior prevalencia de transferencias sintácticas dadas desde la estructura de la LSC, falencias en el momento de resolver tareas asociadas a la pragmática, y “dificultades leves para diferenciar palabras y pseudopalabras (asociadas a procesos de lectura global), mientras que los *Sordos con acceso tardío a la lengua de señas* presentan además falencias para la consolidación de las reglas morfológicas de L2” (p. 132).

Estos resultados, además de dar luz con respecto a los posibles aspectos en los cuales los AS pueden tener dificultades o fortalezas en el momento de aprender EEL2, plantean que existen diferencias dadas dentro de la población sorda según sus antecedentes lingüísticos, principalmente causadas por el contacto con la LS. Este es un hecho importante que se debe considerar en el momento de enseñar en el aula de español a aprendientes sordos, al implicar que es necesario hacer un abordaje diferencial según los antecedentes y las necesidades o habilidades a nivel lingüístico, puesto que no es posible generalizar y asumir que *todos los aprendientes sordos son iguales*.

En este sentido y extendiendo los hallazgos de Tovar (2019) es necesario tener en cuenta en el aula y en el momento de diseñar materiales didácticos, las diferencias dadas entre Sordos (quienes usualmente tienen un contacto temprano con la LS), sordos/Sordos con accesos tardíos a la LS, sordos oralizados y sordos con ayudas auditivas. Este es un hecho

fundamental que se considera en la presente investigación, dado que, a diferencia de otros estudios que se han realizado en el campo y que convocan la participación de personas sordas solamente bajo el criterio de que tengan una pérdida auditiva, sin importar los demás factores o antecedentes lingüísticos (como se detallará posteriormente), en este trabajo se pretende tener grupos de participantes lo más homogéneos posibles, al centrarse solo en aprendientes Sordos adultos usuarios de la LSC sin habilidades de oralización o uso de ayudas auditivas.

Por otro lado, Nieto (2017) aplicó cuestionarios visuales a funcionarios sordos y analizó textos anecdóticos y académicos escritos por estudiantes sordos de posgrado. La autora no presenta estadísticas que permitan identificar aquellos errores que pueden ser más significativos en su estudio, lo cual dificulta la interpretación de los resultados. Sin embargo, menciona que los sordos no prestan atención al uso de palabras funcionales como preposiciones y conjunciones, pero sí priorizan palabras de contenido como sustantivos, adjetivos y verbos; lo cual puede estar relacionado con el hecho de que estas últimas se encuentran presentes tanto en el español como en la lengua de señas colombiana.

Asimismo, la autora señala que en el caso de los sustantivos se evidencia que se centran en la raíz de la palabra y dejan de lado las flexiones; siendo el escenario contrario el que se presenta en los verbos, al fijarse más en la flexión que en la raíz de la palabra, lo que los lleva a confundir algunos tiempos verbales, como sucede en el condicional con el pretérito imperfecto. A continuación, se detallan los errores que reportó en diferentes niveles de la lengua (Nieto, 2017, pp. 38 - 39)¹⁷:

* Ortográfico: errores en acentuación y uso de signos de puntuación.

¹⁷ La información es presentada de la misma manera en la que la reporta la autora. Solamente se hizo omisión de algunos ejemplos y aclaraciones que informó.

- * Morfológico: dificultades en la flexión nominal de género, flexiones verbales de persona, número, tiempo, modo y aspecto; procesos de derivación y composición de palabras.
- * Léxico: errores en la asignación de género a sustantivos inanimados, distinción de palabras polisémicas, reconocimiento de palabras parónimas, distinción entre pares de unidades, distinción de unidades pluriverbales, verbos con régimen preposicional, adjetivos con régimen preposicional, colocaciones léxicas, significado de locuciones verbales, adjetivales, adverbiales y conjuntivas.
- * Sintáctico: falencias en la concordancia de género y número entre determinantes, sustantivos y adjetivos; orden de los elementos de la oración; posición de los argumentos verbales; correlación temporal entre el verbo principal y el subordinado; ausencia de oraciones subordinadas y uso de los pronombres y adverbios relativos; posición de los elementos de negación en la oración; posición de conjunciones; y uso de la voz pasiva.
- * Gramatical: dificultades en el uso de los artículos definidos e indefinidos; uso y distinción de los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*; uso de pretérito imperfecto y pretérito indefinido; formas y usos de los tiempos compuestos; formas y usos de los condicionales; uso de indicativo y subjuntivo; uso de preposiciones; uso y distinción de *por* y *para*; usos del *se*; uso de perífrasis verbales; falta de reconocimiento del infinitivo, participio y gerundio como sustantivo, adjetivo y adverbio, respectivamente; distinción entre participio pasado y gerundio; formas y usos de los recursos de impersonalidad.

- * Pragmático: errores en el uso y reconocimiento de expresiones idiomáticas, ausencia de conectores, distinción del registro de uso de conectores, uso y reconocimiento de registros, uso de expresiones propias de la oralidad que no existen en la lengua de señas, e interpretación literal de sentidos.
- * Discursivo: ausencia de elementos anafóricos que cuestionen los textos y posición de marcadores discursivos en la oración.

Nieto (2017) concluye con una importante afirmación, al señalar que, dada la necesidad de aprender español como segunda lengua por parte de la comunidad Sorda, es necesario diseñar estrategias y recursos didácticos para dicha población con el fin de impactar positivamente el proceso de enseñanza por parte de los docentes de español, y de aprendizaje por parte de los estudiantes Sordos. Lo anterior demanda recursos diferenciales para esta población, marcando una distancia con aquellos centrados en la enseñanza del español como lengua extranjera o incluso como lengua materna. De esta manera, se resalta la importancia de la presente investigación.

Por otro lado, León (2019) al analizar los errores de un corpus de muestras de aprendientes sordos colombianos¹⁸, concluyó que los errores más habituales se presentaron a nivel de la categoría de verbos (incluso demandó que la investigadora creara un sistema adicional para clasificar sus errores), seguidos de las categorías preposición, artículo y pronombre. Dado que su énfasis estaba en los errores morfosintácticos, algunos de los resultados más destacables tienen que ver con el nivel de palabra y el nivel de palabra en

¹⁸ Tenían perfiles sociolingüísticos diversos, entre los cuales se encontraban informantes con edades entre 17 y 61 años, sordera congénita y sordera tardía, usuarios de español como primera lengua, y niveles educativos que iban entre el bachillerato y programas de posgrado.

oración. Al respecto, la autora señala que el 54% de los errores se encontraban en el nivel de *palabra en oración*, el 17% correspondían a *verbo en oración*, el 15% al nivel de *palabra* y por último el 14% al nivel de *verbos como palabra*. Este estudio presentó un detallado análisis estadístico de las frecuencias de los errores encontrados, por lo que es un buen punto de partida para investigadores interesados en el tema. La Figura 1 muestra el total de errores por taxonomía y subtaxonomía reportados por la autora.

Figura 1. Total de errores según taxonomía y subtaxonomía encontrados por León (2019)

TAXONOMIA	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	TOTAL	
ERRORES MORFOSINTÁCTICOS	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		
	PALABRA	LÉXICO (LEX)			AD LEX	FS LEX	OM LEX	50
		MORFOLOGÍA (MORF)			AD MORF	FS MORF	OM MORF	54
							480	

SUBTAXONOMÍA	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	
			MODOS (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	

Nota. Tomada de León (2019), p. 177.

El estudio realizado por Londoño y Posada (2020) también ofrece algunos acercamientos con respecto a los errores gramaticales que pueden encontrarse en

producciones escritas de estudiantes sordos. En su investigación participaron cinco personas sordas colombianas con diferentes antecedentes sociolingüísticos (incluyendo a una participante que, adquirió la lengua de señas a los 24 años y aprendió el español escrito a los 26 años¹⁹, siendo esta la lengua con la que más se identifica), a quienes se les solicitó escribir entre 3 y 9 textos de diferentes géneros textuales (tipología narrativa y argumentativa), y brindar información para construir un perfil sociolingüístico, con el cual posteriormente se relacionaron los análisis de sus producciones escritas.

Luego de analizar el corpus, Londoño y Posada (2020) identificaron que el 41,7% de los errores correspondía a la dimensión sintáctica, el 20,4% a la lexical, el 15,9% a la puntuación, el 13,6% a la ortográfica, el 4,4% a la morfológica y en último lugar el 3,9% a la grafémica. Lastimosamente, no se detallan a profundidad los resultados, aunque las autoras señalan que la omisión de verbos es algo predominante, y que suelen sustituir a nivel morfológico aquellos morfemas que hacen referencia al tiempo verbal, siendo reemplazados por el infinitivo. Reportan además la *sustitución* de palabras que no pertenecen al inventario de la lengua, al omitir, adicionar o alterar el orden de las letras dentro de una palabra. Asimismo, encontraron errores relacionados con el uso de las mayúsculas y las minúsculas, y de los signos de puntuación. Por último, las autoras llegan a una interesante conclusión al señalar que “no es una cuestión de desconocimiento de la existencia de estas palabras [verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, determinantes, preposiciones, pronombres y conjunciones], sino que se dan errores en su uso” (p. 119).

¹⁹ Se respeta y utiliza la misma descripción, sin alterar los términos empleados por las autoras del estudio original.

3.2 Hallazgos relacionados con la elaboración de propuestas de abordaje didáctico y de intervención en el contexto de bilingüismo que se han realizado para aprendientes sordos/Sordos

En esta sección, se describirán y analizarán las tendencias encontradas en relación con participantes, metodología empleada, resultados/conclusiones, y otros aportes relevantes para el estudio en relación con la implementación/postulación de propuestas didácticas en comprensión o producción escrita, enfocadas en estudiantes sordos.

3.2.1 Participantes de estudios previos relacionados con personas sordas

Como se puede observar en la *Tabla 1*, se presenta una tendencia a realizar investigaciones con grupos pequeños, señalando que el 71,4% contó con una población de menos de 15 personas, y solo el 21,2% investigó con grupos de más de 40 individuos. En este punto, es importante destacar que el 67% de estas últimas investigaciones cuentan con una participación significativamente alta de población oyente, por lo cual, la población sorda involucrada termina siendo poco representativa, como es el caso del estudio de Gutiérrez y Luque (2014) que cuenta con 12 participantes sordos y 72 oyentes. Al respecto, se señala que los oyentes fueron incluidos en las investigaciones como punto de contraste o de complemento a la información obtenida de las personas sordas.

Por otro lado, el 57,1% de las fuentes se basó en datos provenientes de forma exclusiva de población sorda señante (SS), el 14,2% solamente de sordos oralizados (SO), y un 17,6% adicional incluyó ambos grupos²⁰. Esta información puede estar relacionada de forma directa

²⁰ El 11,1% restante, corresponde al estudio de Zambrano (2002) que incluyó SS y oyentes; y al de Gutiérrez y Luque (2014) que además incluyeron oyentes.

con la diversidad de contextos educativos de la población sorda, ya que al hacer una correlación con las edades de los participantes, se evidencia que tienden a estar cursando educación básica o media, en la cual los sordos generalmente se encuentran en contextos como: instituciones Bi-Bi o de integración (en las que es común encontrar en una misma aula de clase a SS, SO y oyentes) o establecimientos de educación exclusiva para la comunidad sorda señante.

Tabla 1. *Características de la población participante de los estudios*

Fuente	Sordos señantes	Sordos oralizados	Oyentes	Total	Edades (años)
Zambrano (2002)	20		21	41	17 a 21
Pérez (2002)	11			11	8 a 14
Gutiérrez (2005)		10		10	13 a 20
Gutiérrez y Salvador (2006)	10			10	13 a 20
Flórez, Baquero y Sánchez (2010)	1			1	22
Gutiérrez (2012)		10		10	13 a 20
Ochoa, Gómez, Osorno (2013)	1			1	N.R.
Gutiérrez y Luque (2014)	2	10	72	84	12
Herrera, Chacón y Saavedra (2016)	43			43	7 a 13
Nieto (2017)	6			6	N.R.
León (2019)	7	22		29	17 a 61
Tovar (2019)	14			14	18 a 41

Londoño y Posada (2020)	5			5	N.R.
Ramírez (2020)	6	2		8	N.R.

Nota. No se incluyen todos los estudios analizados debido a que algunos de estos no hacen explícita la caracterización o el número de los participantes. N.R.= No reportado.

La diversidad descrita puede presentar desafíos con respecto a la implementación y análisis de propuestas didácticas enfocadas en la enseñanza del EEL2 a población SS, debido a que, como se mencionó previamente, los usuarios de lengua de señas presentan condiciones particulares en relación con el aprendizaje del EE. Esto implica un abordaje que dista de las estrategias o didácticas enfocadas a población oyente o a sordos oralizados, dado que, por ejemplo, se debe dar un lugar privilegiado al aspecto gráfico de los materiales, teniendo en cuenta que los SS presentan una forma de aprendizaje predominantemente visual (Mckee & Hauser, 2012, citados por Yarza, 2018).

3.2.2 Metodología empleada en las investigaciones

Como se evidencia en la *Tabla 2*, existe una marcada tendencia a realizar investigaciones bajo el paradigma cualitativo, de hecho, solo la realizada por Ramírez (2020) emplea un paradigma mixto. Asimismo, el 80% de los estudios tiene un alcance descriptivo y solo un 10% exploratorio o experimental.

Tabla 2. Paradigmas, alcance y diseños investigativos

Fuente	Paradigma	Alcance	Diseño
Zambrano (2002)	Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso
Pérez (2002)	Cualitativo	Descriptivo	Investigación - acción

Gutiérrez (2005)	Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso
Gutiérrez y Salvador (2006)	Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso
Flórez, Baquero y Sánchez (2010)	Cualitativo	Descriptivo	Investigación - acción
Gutiérrez (2012)	Cualitativo	Exploratorio	Estudio de caso
Ochoa, Gómez, Osorno (2013)	Cualitativo	Descriptivo	Investigación - acción
Gutiérrez y Luque (2014)	Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso
Herrera, Chacón y Saavedra (2016)	Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso
Ramírez (2020)	Mixto	Experimental	Pre experimental

Sobre el diseño, el 60% optó por un estudio de caso, el 30% por investigación-acción, y el 10% pre experimental. Por otro lado, es interesante ver tendencias fuertemente marcadas en relación con la metodología, en particular lo que respecta a investigaciones cualitativas con alcance descriptivo. Todo lo anterior puede ser explicado debido a una evidente necesidad de caracterizar y establecer perfiles lingüísticos y de necesidades de intervención didáctica para la población sorda/Sorda, siendo este un punto de partida necesario antes de diseñar un material didáctico. Gutiérrez y Luque (2014) señalan que las propuestas didácticas que abarcan la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita a población sorda/Sorda, son esfuerzos aislados y poco articulados. Asimismo, suelen seguir hipótesis o intereses particulares de los investigadores, de lo cual se puede deducir que postular un alcance que llegue a un nivel correlacional (permitiendo encontrar patrones predecibles) o explicativo (respondiendo a las causas del objeto de estudio), es una misión ambiciosa.

Por lo anterior y pese a ser la minoría, es importante destacar la reciente incorporación del paradigma mixto con alcance experimental por parte de Ramírez (2020), puesto que este permite:

(...) tener una visión más completa de la cuestión, debido a que proporciona diferentes puntos de vista para abordar el problema de la investigación (Creswell & Plano, 2007) y comprender e interpretar una realidad (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006). Usar datos de diferente naturaleza fue de suma importancia ya que la investigación es experimental, es decir, buscó entender las causas de los hechos (...) y los efectos (...) tras la aplicación de un estímulo. (p. 71)

Por otro lado, los instrumentos más usados para la recolección de datos son las entrevistas (60%), la aplicación de pruebas (90%), el análisis de materiales producidos dentro de las clases (50%), y el seguimiento por medio de diarios de campo (20%). Es interesante señalar que los estudios no se centraron exclusivamente en la aplicación de un instrumento, sino que todos utilizaron al menos dos de los mencionados previamente, lo que les permitió obtener y contrastar información de diferentes fuentes, con el fin de realizar análisis más profundos.

3.2.3 Resultados y conclusiones planteadas en investigaciones previas

De forma unánime se resalta la importancia del aprendizaje de la lengua escrita por parte de la población sorda/Sorda; asimismo, se reconoce el valor que tiene la lengua de señas en el aula como un elemento clave y mediador en dicho proceso (Herrera, Chacón & Saavedra, 2016). Estas posturas refuerzan el valor que puede tener la implementación de un modelo Bi-Bi en el sistema educativo de las personas sordas.

Adicionalmente, se presenta una marcada tendencia por explorar y relacionar los procesos cognitivos que pueden verse involucrados en tareas de comprensión y producción escrita. Estos son abordados con diferentes niveles de profundidad, partiendo de aspectos básicos como la atención, la memoria y la percepción visual (Gutiérrez & Luque, 2014), hasta llegar a indagar en los procesos metacognitivos y metalingüísticos que puede y debe desarrollar un aprendiente sordo eficaz (Gutiérrez, 2005; Ramírez, 2020; Zambrano, 2002). Incluir este tipo de mecanismos contribuye a desarrollar procesos de reflexión y de aprendizaje significativos, que sin duda deben tenerse en cuenta en el diseño de propuestas didácticas.

Sin embargo, no se debe desconocer la postulación del uso de los mismos recursos empleados con población oyente, como es el caso de las investigaciones desarrolladas por Flórez, Baquero y Sánchez (2010) y Ochoa, Gómez y Osorno (2013). Si bien las autoras reportan una mejora relativa en las habilidades de comprensión y expresión escrita, esta puede estar relacionada con la baja complejidad de las tareas solicitadas. En ese sentido, este último grupo de autoras señala que “el estudiante respondió mejor a las preguntas literales que inferenciales y mucho mejor a las preguntas cerradas que al resumen. Estos resultados son los esperados, pues muestran que a medida que se hace más compleja la tarea, aparecen más problemas” (p. 178). Sería interesante para futuras investigaciones establecer cuáles son los aspectos más destacables que pueden ser usados de los materiales empleados con población extranjera oyente, o con nativos usuarios del español, y que son susceptibles de ser aprovechados por parte de los aprendientes sordos, teniendo en cuenta las particularidades de esta última población. Por ejemplo, podría recurrirse a propuestas recientes tales como la

gramática cognitiva y la explicación de la gramática por medio de imágenes, las cuales, dada su naturaleza altamente visual, probablemente beneficien a los alumnos Sordos.

Finalmente, se destaca el hecho de que los autores señalan de forma constante la necesidad de partir de una evaluación para identificar las necesidades particulares del grupo de sordos/Sordos con el que se va a trabajar en el aula. Esto implica reflexiones que se escapan del alcance del presente trabajo, pero que invitan a cuestionar la necesidad de estandarizar una evaluación que permita determinar el nivel de español de los aprendientes Sordos, en una escala similar a la que es propuesta para los extranjeros.

3.2.4 Otros aportes relevantes para el estudio en relación con el diseño o la implementación de propuestas didácticas en comprensión o producción escrita

Se evidencia en la *Tabla 3* que, como resultado de los estudios, los autores logran extraer una serie de elementos, que deben involucrarse en el momento de diseñar una propuesta didáctica, enfocada en la producción o la comprensión de textos escritos por parte de la población sorda/Sorda. Es importante atender a estas recomendaciones en investigaciones, que se aventuran en la tarea de diseñar dichos elementos, como es el caso del presente proyecto de investigación.

Tabla 3. *Recomendaciones de los autores sobre el diseño de propuestas didácticas*

Fuente	Recomendaciones
Zambrano (2002)	Implementar estrategias como el subrayado, preguntas guía para resolver las tareas, trabajo con pares, retroalimentación constante y positiva por parte del docente. Evitar el uso del diccionario tradicional.

Pérez (2002)	Usar la pedagogía por proyectos con el fin de que los estudiantes vean la funcionalidad de la lectoescritura, dejando de lado su concepción como un conjunto de reglas por memorizar.
Gutiérrez (2005)	Incentivar el desarrollo de estrategias metacognitivas junto con la consciencia sobre los subprocesos que implica la escritura a nivel de estructuración, transcripción y revisión.
Gutiérrez y Salvador (2006)	Reforzar las tareas de planificación de los textos escritos, teniendo en cuenta las dificultades presentadas a nivel de transcripción que pueden limitar el alcance de esta etapa.
Flórez, Baquero y Sánchez (2010)	Plantear la escritura como un proceso con diferentes etapas contribuye a organizar los esquemas mentales necesarios para desarrollar tareas de expresión escrita.
Gutiérrez (2012)	Reforzar el conocimiento a nivel discursivo y sintáctico del texto, puesto que es la base de las dificultades que se presentan en el proceso de transcripción.
Ochoa, Gómez, Osorno (2013)	Diseñar guías y procesos de acompañamiento enfocados en desglosar las tareas que implica comprender y producir un texto escrito.
Gutiérrez y Luque (2014)	Plantear la escritura como un proceso acompañado de la implementación de estrategias metacognitivas.
Herrera, Chacón y Saavedra (2016)	Trabajar paralelamente con la lengua de señas, puesto que algunas dificultades evidenciadas en la lectoescritura provienen de falencias extendidas de esta L1.
Ramírez (2020)	Presentar de forma explícita la gramática, e incluir los intereses de los aprendientes en los materiales del aula.

Por último, un elemento que reiterativamente se mencionó en las investigaciones es la atribución de las dificultades presentadas en lengua escrita, como consecuencia de las inadecuadas respuestas o abordajes que se ofrecen para la población Sorda, obviando sus necesidades y limitando sus posibilidades. Con esto, nuevamente se señala la importancia de diseñar propuestas didácticas enfocadas precisamente en las características y necesidades de esta población.

3.3 Síntesis de los principales hallazgos

Con base en los resultados del presente apartado, además de resaltar la necesidad de continuar realizando investigaciones, que permitan diseñar e implementar propuestas didácticas para la enseñanza/aprendizaje del EE como L2 en población Sorda, se puede partir de una integración de los hallazgos de las diversas investigaciones consultadas, lo que permitiría reconocer aquellos elementos que deben considerarse a nivel investigativo. En este sentido, se debe prestar atención a las principales características de la interlengua de los aprendientes Sordos que se han postulado en las investigaciones, resaltando la dimensión gramatical como una de las que más se ha reportado como de difícil acceso para este grupo.

Por otro lado, es recomendable seleccionar a los participantes de una forma que sea lingüísticamente uniforme: SO separados de SS, ya que estas poblaciones distan en cuanto a necesidades y recursos lingüísticos²¹, por lo que no es adecuado establecer una única propuesta didáctica para ambas poblaciones.

²¹ Esto sin desconocer el hecho de que no corresponde a las realidades vividas siempre en el aula de clase, donde SS, SO e incluso oyentes suelen encontrarse en el rol de estudiantes. Sin embargo, y con el fin de establecer análisis más profundos y cercanos a las habilidades de los participantes, para fines investigativos puede ser un escenario ideal.

En cuanto al paradigma de investigación, y pese a que estadísticamente no fue representativo, se recomienda emplear uno mixto, debido a las ventajas descritas, y a que, como señala Díaz (2014), este no solo permite un diagnóstico, sino también plantear propuestas de abordaje enfocadas en la constante mejora de la calidad educativa, ajustando los parámetros más adecuados para la realidad y el fenómeno específico explorado.

Por último, se resalta la importancia de involucrar un modelo Bi-Bi que integre estrategias didácticas que permitan abordar el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso con un fin funcional y comunicativo, incluyendo estrategias metalingüísticas y metacognitivas que hagan al aprendiente Sordo consciente de su proceso de aprendizaje de EE y lo lleven a desarrollarlo de manera autónoma.

4. Justificación

Como se ha puesto en evidencia en los apartados anteriores, es necesario seguir contribuyendo al conocimiento con respecto a las necesidades objetivas que presentan los aprendientes sordos señantes en el momento de enfrentarse a la tarea de aprender español, lo cual representa un importante obstáculo para el campo de la enseñanza del EEL2 para dicha población. La presente investigación realiza un aporte al conocimiento, dado que su fase inicial incluye la compilación, la sistematización y el análisis de un corpus de muestras escritas de aprendientes sordos, que posteriormente estará a disposición del público general al incorporarse a las muestras del corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo. Por esto, futuros investigadores podrán recurrir a dicho material para profundizar en relación con el estudio de la interlengua de los estudiantes sordos.

Asimismo, para llegar a identificar los errores más frecuentes, es indispensable partir del estudio de taxonomías que permitan tanto describir los errores encontrados, como postular las posibles causas que llevaron a su producción. Con base en esta información, se realiza un aporte instrumental/metodológico que consiste en la materialización de matrices de análisis de errores que permitirán, como se enuncia en el apartado de *Resultados*, codificar de forma automática los errores encontrados, lo cual en sí mismo es una innovación que puede ser retomada por futuros investigadores para facilitar el establecimiento de correlaciones entre factores de los sistemas gramaticales, taxonomías descriptivas y taxonomías etiológicas.

En línea con lo anterior, para poder establecer análisis a nivel etiológico relacionados con factores interlingüísticos es necesario indagar en diversas fuentes²² sobre la gramática de la LSC, por lo que la información compilada y presentada al respecto, junto con la generación de hipótesis coherentes con un análisis contrastivo de la LSC y el español, también constituyen un aporte importante al campo de la lingüística de la LSC y al de la docencia de EEL2 para estudiantes sordos.

Por otro lado, y como se desarrolló en el apartado *Planteamiento del problema*, aprender/enseñar EEL2 es un desafío complejo, tanto para las personas Sordas, como para sus docentes. La escasez de materiales que respondan a necesidades objetivas de dichos aprendientes y que aborden sus particularidades cognitivas y lingüísticas, incrementa el desafío. En este sentido, crear materiales diseñados específicamente para aprendientes Sordos colombianos supone un aporte significativo al campo de la enseñanza del EEL2.

Siendo así, y como se evidenció en el apartado de *Estado del arte*, es importante considerar los procesos cognitivos y metacognitivos, que pueden verse involucrados en tareas de comprensión y producción escrita. Estos abarcan diferentes niveles de profundidad, partiendo de aspectos básicos como la atención, la memoria y la percepción visual (Gutiérrez & Luque, 2014), hasta llegar a procesos metacognitivos y metalingüísticos que un aprendiente sordo/Sordo eficaz puede y debe desarrollar, incorporando estrategias que inviten al estudiante a ser consciente de su proceso de aprendizaje del EE (Gutiérrez, 2005; Ramírez, 2020; Zambrano, 2002). Para lograrlo, una parte de la base que sustenta la realización de la

²² Se incluyen investigaciones y tesis, junto con información compilada por medio de grupos focales y discusiones con grupos de participantes y coinvestigadores Sordos, quienes formularon hipótesis con respecto a la forma en la cual, desde su experiencia y conocimientos como usuarios/docentes/modelos lingüísticos de LSC, se configuran diversos elementos gramaticales en esta lengua.

presente investigación proviene de la postulación y vinculación de *principios* que pueden enriquecer y respaldar los elementos didácticos que se pretenden incorporar, como respuesta a las necesidades objetivas y particularidades que implica dicho proceso en el caso de aprendientes Sordos. Dichos *principios* pueden consultarse como un posible referente didáctico que puede retomarse en futuras propuestas de materiales de EEL2 para Sordos.

Ahora, es innegable que el rol de un docente de lenguas va más allá de la enseñanza de lo estrictamente lingüístico. Los estudiantes indiscutiblemente usarán las habilidades y conocimientos aprendidos para interactuar con otras personas haciendo uso de la lengua. Estos intercambios no se encuentran permeados netamente por aspectos relacionados con la competencia lingüística, sino que cobran una alta relevancia la competencia comunicativa y cultural que pueda tener el aprendiente, para poder desenvolverse en múltiples contextos de intercambios mediados por la comunicación (Moreno, 2008). De esta forma, también resalta la importancia de desarrollar materiales que abarquen estrategias didácticas, que permitan abordar lengua escrita con un fin funcional y comunicativo, que sean a su vez coherentes con la realidad intercultural y social de los estudiantes Sordos, generando un impacto en su motivación y en la relevancia/aplicabilidad de los saberes trabajados.

Otro de los aportes de la investigación, a los docentes y a los aprendientes sordos, consiste en que se amplía la perspectiva desde la cual diseñar y gestionar los materiales educativos, puesto que estos no se conciben como desde una perspectiva instrumental sino como un escenario fértil para llevar a los estudiantes a emplear los saberes lingüísticos para construir e interpretar significados socioculturales, y fomentar el desarrollo de una postura crítica, que los faculte para analizar las actitudes y los sistemas de valores/creencias, y adoptar libremente una posición frente a las realidades que competen no solamente a su comunidad,

sino a las otras con las que posiblemente tenga un contacto por medio del uso de la lengua que están aprendiendo (Byram & Zarate, 1996), en este caso, la sociedad colombiana. Lo anterior cobra una especial relevancia en el caso de la comunidad Sorda, debido a las luchas sociales que incluso en la actualidad se encuentran vigentes en pro de la exigencia de sus derechos, para lo cual, el tener una competencia lingüística y comunicativa en español es una herramienta que fortalece dichas dinámicas socioculturales.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la presente investigación, al incorporar dichos elementos, no busca simplemente diseñar un material didáctico enfocado en la gramática, sino que pretende que este sea sensible y coherente con las particularidades que implica el proceso de enseñanza/aprendizaje del EEL2, por parte de la población sorda señante, lo cual incrementa el impacto y la acogida que pueda tener el recurso por parte de aprendientes Sordos usuarios de la LSC. Se responde también a la necesidad de fortalecimiento de este campo de conocimiento al que se enfrentan, tanto docentes como aprendientes, en el momento de incursionar en el mundo del español escrito.

Sin embargo, el alcance va más allá, al impactar positivamente a la población que podrá hacer uso del material, incluyendo no solo a los estudiantes SS, sino a los docentes de EEL2. En el caso de estos últimos, la propuesta didáctica diseñada posiblemente servirá como una guía para desarrollar experiencias en aula con aprendientes Sordos, incluso si los docentes tienen un conocimiento básico de la lengua de señas colombiana o de la comunidad Sorda, debido al constante abordaje contrastivo que se emplea para el desarrollo de la

presente propuesta, junto con la anticipación y la explicación de posibles dificultades y errores²³ que suelen presentar los aprendientes Sordos en su interlengua.

También se abre la posibilidad de que los principios o momentos articulados en la propuesta didáctica sean después involucrados en futuros materiales de aula que diseñen docentes e investigadores en el área de EEL2 para población Sorda. Por otro lado, los aprendientes se verán beneficiados no solo a nivel lingüístico en cuanto a la cualificación de su proceso de aprendizaje de español escrito, sino teniendo en cuenta la influencia que a futuro puede tener dicho conocimiento, considerando su impacto en escenarios académicos, socioculturales y de construcción de saberes e interpretación de significados, en los cuales el español escrito es una herramienta que, incluso, es capaz de influir positivamente en la consecución de luchas sociales.

Adicionalmente, se destaca dentro de la propuesta investigativa el seguimiento y evaluación constante realizado en pro de mejorar la calidad del producto final, para lo cual se postularon elementos como el pilotaje del material creado y la posterior realización de ajustes, así como la vinculación de modelos lingüísticos, intérpretes y miembros de la comunidad Sorda como parte de un proceso de coinvestigación²⁴, específicamente en los procesos correspondientes al análisis de errores y al diseño del material didáctico. Este último elemento en sí mismo es un aporte importante al hablar de la creación de materiales didácticos de EEL2, dado que la participación de los aprendientes de la comunidad objetivo

²³ Entendidos como aquellos elementos de la producción escrita de un estudiante, que distan de los que son esperados en la lengua meta (Centro Virtual Cervantes, s.f.-c).

²⁴ La lógica de la coinvestigación implica un espacio en donde se invita a la comunidad a participar del proceso investigativo de forma activa, siendo partícipes y proponentes de principio a fin. Es aquí donde se toma distancia del rol de “población objetivo” para postular la participación como coinvestigadores o coinvestigadoras (Jones, 2019).

enriquece y acerca la propuesta a escenarios coherentes con las necesidades y características reales a las que debe responder.

Por último, la investigación propuesta se desarrolla en el marco de la Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua del Instituto Caro y Cuervo, siendo coherente con su objetivo y los contenidos abarcados durante el proceso de formación. Al respecto, destaca el énfasis del programa en realizar un abordaje significativo y operativo de la enseñanza y aprendizaje de la gramática, así como el interés en la enseñanza del español como segunda lengua a la comunidad Sorda.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Identificar y describir aspectos gramaticales en los que adultos aprendientes sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito, como segunda lengua, cometen errores con mayor frecuencia, y diseñar e implementar un material didáctico para cualificar su aprendizaje.

5.2 Objetivos específicos

- * Construir y sistematizar un corpus de muestras escritas de aprendientes adultos sordos colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua.
- * Identificar los errores gramaticales más frecuentes que cometen aprendientes adultos sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua.
- * Analizar, desde una perspectiva contrastiva con la lengua de señas colombiana, los errores gramaticales más frecuentes que cometen aprendientes adultos sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua.
- * Elaborar una propuesta didáctica para el abordaje de algunos de los errores más frecuentes, a nivel gramatical, que cometen aprendientes adultos sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua, de acuerdo con el análisis del corpus efectuado.

- * Validar la propuesta didáctica diseñada, por medio de procesos de pilotaje e implementación, con aprendientes adultos sordos señantes colombianos de nivel básico de español escrito como segunda lengua.

6. Marco teórico

En este apartado se desarrollarán conceptos claves para la presente investigación. Inicialmente, se explorará el modelo de educación Bilingüe-Bicultural implementado en Colombia para la población sorda, incluyendo una contextualización con respecto a la forma en la que se aborda la enseñanza/aprendizaje del EE, enfatizando en la gramática, por parte de aprendientes sordos señantes. Posteriormente, se dedicará un espacio a la descripción de las tendencias actuales de la enseñanza de la gramática, haciendo énfasis en aquellas que por su cercanía a la forma en la cual las personas sordas emplean la información visual, pueden tener mayor relevancia o impacto en tareas de enseñanza y aprendizaje de una lengua escrita. Por último, se presentará el panorama correspondiente a la lingüística del corpus, los corpus de aprendientes y el análisis de errores como metodologías y herramientas que contribuyen al proceso de identificación de necesidades y al diseño de materiales didácticos.

6.1 Modelo de educación Bilingüe-Bicultural en el Sordo

El estudio del desarrollo de procesos bilingües en la comunidad sorda ha estado permeado por las luchas en torno al reconocimiento de la lengua de señas como un medio válido para comunicar y construir saberes. De estas tensiones han surgido diversos modelos de educación que conceptualizan los procesos lingüísticos y bilingües de las personas sordas siguiendo múltiples corrientes y estrategias. Algunas de estas propuestas son el monolingüismo, la comunicación total, el bilingüismo multimodal y la educación Bi-Bi. Debido

a la relevancia de este último para la presente propuesta investigativa, a continuación, se enuncian sus principales características.

El modelo Bi-Bi surge paralelamente a la visión socio antropológica de la población sorda, en la cual se deja de lado el énfasis que históricamente se había realizado en la deficiencia auditiva de dicha población, para centrarse en sus capacidades más allá de su habilidad para escuchar (INSOR & MEN, 2006; Skliar, 1997). Uno de sus pilares parte del reconocimiento de la lengua de señas como un elemento clave en la identidad y en el desarrollo de los sordos, postulándola como su lengua natural y resaltando su potencial para desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales en los miembros de dicha comunidad, lo que les permite participar como sujetos de derechos en la sociedad (Bejarano, 2006; Skliar, 1997).

De esta forma, la lengua de señas se consolida como la primera lengua de las personas sordas, al mismo tiempo que se le da validez a su uso, dentro de los sistemas educativos, como un eje que permite vehicular las interacciones tanto a nivel informal y social, como a nivel formal y académico (Bejarano, 2006). En línea con lo anterior, el modelo Bi-Bi postula, como segunda lengua, la modalidad escrita de la lengua oficial del país, que en el caso de Colombia corresponde al español escrito.

La educación Bilingüe-Bicultural debe estar presente a lo largo de las trayectorias educativas de las personas sordas, abarcando desde las etapas iniciales hasta la formación universitaria posgradual. Por esto, no es posible hablar de un único modelo, sino que éste se adapta a sus diferentes contextos y necesidades (Bejarano, 2006; INSOR & MEN, 2006; Skliar, 1997; Skliar 2003).

En el año 2006, el Instituto Nacional para Sordos [INSOR] y el Ministerio de Educación Nacional [MEN], publicaron los lineamientos y principios que se deben tener en cuenta en torno a la pedagogía bajo el modelo Bi-Bi. En este documento, se resalta el contexto bicultural del Sordo (al hacer parte de una comunidad que está en constante contacto con una sociedad oyente mayoritaria), y la necesidad de desarrollar habilidades bilingües respetando siempre como primera lengua la LS, y siendo la segunda el EE.

Bejarano, en su estudio realizado en el 2006, señala la tendencia a emplear incluso en instituciones educativas regidas por el modelo Bi-Bi, metodologías y estrategias de enseñanza de segunda lengua que son abordadas de la misma forma, en la cual se enseña a leer y escribir a una persona oyente, lo que tiene serios problemas de base y pone en riesgo el éxito del proceso educativo en sí mismo. Además, se presenta una contradicción al ignorar las particularidades que tiene el proceso de aprendizaje de las personas sordas, y al desconocer la influencia que puede tener la lengua de señas en este escenario.

Recientemente, en el año 2020, el INSOR y el MEN publican una actualización con respecto al modelo Bi-Bi, en la cual, respecto a los procesos de enseñanza de la segunda lengua, señalan la necesidad de capacitar a los docentes en la elaboración de diseños didácticos que sean pertinentes para el contexto de sus estudiantes, en busca de desarrollar habilidades de interacción, comprensión y producción de textos. Por otro lado, se señala que parte del rol del docente debe implicar el crear espacios en los cuales sus estudiantes puedan valorar y reconocer la utilidad del español escrito en diferentes escenarios en los cuales pueden participar socialmente.

Por último, es importante destacar que este modelo va más allá de lo netamente lingüístico y le da un lugar privilegiado a las relaciones culturales entre la comunidad Sorda y

las personas oyentes, dejando de lado la tendencia a establecer comparaciones y contrastes entre sus miembros, de tal forma que no se pretende, en ninguna medida, desconocer la identidad sociocultural de las personas Sordas, negar la historia y las luchas vividas por ellas y ellos, ni mucho menos, intentar “oyentizarlos”. Al respecto, Skliar (2003) afirma lo siguiente:

Quienes no pueden escapar de la necesidad imperiosa de un método para la educación de sordos, quienes no pueden ver más allá de sus ojos clínicos, quienes añoran una solución rápida a los supuestos problemas educativos de los sordos y quienes no resisten la tentación de verlos, algún día, ser como los oyentes, no encontrarán en la educación bilingüe una tabla de salvación -pues la educación bilingüe quiere que los sordos sean, en el futuro, simplemente Sordos-. Quienes, por último, buscan en la educación bilingüe un atajo para sus ansiedades reeducativas y correctivas, en realidad, no comprenderán ni los fundamentos ni el destino que encierra esta propuesta educativa. (p. 4)

En línea con lo anterior, el modelo Bi-Bi es coherente con las bases de la investigación presentada, dado que, tanto en el momento de realizar el análisis de errores, como durante la formulación de la propuesta didáctica para cualificar el proceso de enseñanza/aprendizaje de aspectos gramaticales, se siguen sus postulados principales, reconociendo el valor y la influencia de la LSC, la importancia de darle un fin comunicativo funcional al EE y darle un lugar al entorno bicultural en el que se desenvuelven los Sordos.

6.2 Enfoques, modelos y estrategias empleadas para la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita en personas Sordas

En relación con la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita, es importante tener en cuenta una particularidad que se presenta con la población sorda señante. Generalmente se espera que el aprendiente tenga un dominio o competencia comunicativa a nivel oral y auditivo de una lengua, antes de introducir la lengua escrita, siendo esto algo esperado tanto para L1, como para una L2 o lengua extranjera (LE) (Russell, 2016). Sin embargo, en el caso de los sordos, lo anterior no puede darse por contado, siendo en realidad la excepción (en el caso de contar con restos o ayudas auditivas, o de haber asistido a procesos de oralización) y no la regla.

En este sentido, se despiertan debates con respecto a la posibilidad de generar un acercamiento exitoso por parte de las personas sordas hacia una lengua escrita, sin la mediación de las representaciones fonológicas de la misma. Al respecto, Berent y Clymer (2007) señalan que en el caso de la población SS el input lingüístico debe provenir y explotarse haciendo énfasis en el canal visual, siendo posible que los aprendientes desarrollen una competencia comunicativa que les permita responder a las demandas del entorno y del medio impreso que los rodea. Todo esto, claro está, si se presentan además condiciones de enseñanza de la lengua diseñadas para aprovechar la fortaleza visual de las personas sordas, obviando la representación auditiva de la lengua.

Por su parte, Russell (2016) afirma que es posible para los SS aprender una lengua por medio de representación escrita, si se tiene en cuenta la ruta léxica de la lectura y sin

depender de elementos fonológicos²⁵ que no suelen estar dentro de las habilidades lingüísticas de los sordos.

Ahora, en cuanto a enfoques, estrategias y metodologías que se implementan para la enseñanza de la lengua escrita a personas sordas, es posible encontrar en la historia el uso de aquellos que se emplean para enseñar a leer y escribir a personas oyentes su primera lengua, también de recursos diseñados específicamente para enseñar una segunda lengua o una lengua extranjera (Berent & Clymer, 2007; Nieto, 2017; Rusell, 2016). Sin embargo, esta puede no ser la discusión principal que ha permeado históricamente el debate del bilingüismo en sordos.

Las discusiones teóricas más controversiales tienen que ver con aspectos que son ajenos, por ejemplo, a un aprendiente extranjero, dado que se marcan directamente en los modelos educativos de las personas sordas, incluyendo la historia de la lengua de señas y la imposición de la oralización. Dentro de estos, se pueden encontrar propuestas en las cuales destaca la enseñanza en instituciones especializadas en dicha comunidad vs. modelos de inclusión o integración, en los cuales los estudiantes sordos reciben en esencia la misma enseñanza que sus pares oyentes, contando además con algunas adaptaciones y con el servicio de interpretación (Pertusa, 2002). Estos debates, aunque sean interesantes y de alta relevancia, escapan al alcance de la presente investigación, por lo cual a continuación se mencionan dos propuestas que pueden dar una luz específica con respecto a cómo se concibe la enseñanza de una lengua escrita a las personas sordas.

²⁵ En este caso, se hace referencia a la dimensión fonológica de las lenguas orales, la cual está marcada indiscutiblemente por características que implican una modalidad aural-oral.

Un método, que de hecho fue creado o conceptualizado específicamente para la enseñanza de la lectura y la escritura a las personas sordas, es la logogenia. Bajo esta mirada, se busca generar un ambiente estimulante de inmersión en la lengua, sustituyendo lo que tradicionalmente se percibe por medio de la vía auditiva, por inputs visuales que son representados por la modalidad escrita de la lengua (Fernández, 2004). Con estos y bajo la estrategia de pares mínimos²⁶, se busca que las personas sordas logren dominar la lectura y la escritura. Dada la naturaleza de la logogenia, la gramática y el léxico cobran un papel protagónico en el aula de clase, poniendo en un segundo plano el valor discursivo o la interacción en torno a la lengua.

Por otro lado, destaca el enfoque comunicativo discursivo, desde el cual se han generado procesos de investigación aplicada, que han dado origen a orientaciones conceptuales y prácticas a nivel nacional. Según el INSOR y el MEN (2009), los docentes incluso en niveles iniciales deben emplear textos que aborden el componente discursivo y que permitan a los aprendientes activar sus conocimientos previos, además de enfatizar en el contenido comunicativo y no en la forma del código. Al respecto, estas instituciones señalan que el objetivo de la enseñanza no debe centrarse únicamente en implementar correctamente formas gramaticales, sino en lograr un intercambio comunicativo, de tal forma que “la lectura no se hace únicamente para aprender la segunda lengua o para reforzar una habilidad, sino para entender los mensajes y para el logro de un propósito de comunicación” (p. 13).

²⁶ Para esto, por ejemplo, se presentan oraciones que se diferencian en un solo elemento para identificar información respecto al orden sintáctico, forma, significado y presencia o ausencia de elementos gramaticales (p. ej. “toca - un - lápiz / trae - un - lápiz” representando con acciones del cuerpo cada una de las oraciones).

Analizando el énfasis de las dos propuestas y relacionándolo con lo expuesto en el apartado de *Estado del arte*, es posible que algunas de las dificultades que suelen presentar los sordos en tareas de lectura y escritura estén relacionadas con estas formas de abordar la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita²⁷. Después de todo, si lo indispensable es que el interlocutor entienda el mensaje, sin importar mucho si este es gramaticalmente correcto o no, ¿para qué deben prestarle atención a este aspecto? O, por el contrario, si en el aula se deja de lado la competencia comunicativa, ¿qué relevancia puede tener el aprender un sinfín de pares mínimos incrementando solo la competencia lingüística?

Asimismo, se evidencia que la dicotomía que ha permeado los modelos de enseñanza de la gramática, con respecto a si centrarse en el significado o en la forma, también se encuentra presente en el caso de la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita para los sordos. Sin embargo, como se desarrollará en el siguiente apartado, darle un valor comunicativo o discursivo a la lengua no debe dejar de lado el abordaje y la atención a las formas gramaticales.

6.3 Enfoques actuales de enseñanza de gramática

Como se desarrolló en el apartado de *Estado del arte*, la gramática suele ser uno de los aspectos que más dificultades presenta, en el momento de plantear su enseñanza o aprendizaje en el aula de español con aprendientes sordos. Por este motivo, y teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, se considera relevante hacer una exploración

²⁷ Se aclara que estos factores se postulan como elementos que influyen, mas no se les atribuye la responsabilidad completa frente a las dificultades que pueden presentar los aprendientes sordos en el momento de aprender la lengua escrita, teniendo en cuenta que para esto sería necesario realizar estudios adicionales en los cuales se evalúe la influencia de estos, en contraste con elementos como los accesos tardíos a la primera lengua, la calidad de los procesos de adquisición de la lengua de señas, la falta de suficientes programas de formación de docentes de segundas lenguas para sordos, entre otros.

con respecto a los enfoques pedagógicos que a lo largo de la historia han ofrecido soluciones al abordaje de la gramática. Con este propósito, es posible destacar dos tendencias que han marcado este panorama. Inicialmente, con los enfoques estructuralistas, se privilegiaba la forma sobre el contenido, lo que se refleja en los primeros métodos que se interesaron por la enseñanza de lenguas, ejemplo de esto son los métodos anteriores al siglo XX, como es el caso de: gramática traducción, directo, situacional y audiolingual (Pastor, 2006). Posteriormente, se dio un vuelco a este abordaje, dejando de lado la forma y centrándose en el contenido, como se puede evidenciar en el enfoque comunicativo de la lengua²⁸ (Pastor, 2006). Esta dicotomía entre enfocar las clases en la forma o en el significado que transmiten los elementos gramaticales, *desconecta* a los estudiantes de una comprensión holística de la lengua (Llopis, 2011).

Frente a esto, actualmente se plantea un abordaje integrado, en el cual tanto la forma como el contenido se consideran relevantes e inseparables en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo plantea la gramática cognitiva (GC). En palabras de Ruiz Campillo (2017), la GC es una “reivindicación de la indisolubilidad de forma y significado: la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, no es el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables” (párr. 1).

Desde esta perspectiva, ese significado conceptual dado por la unión entre la forma y el significado, se aborda como un elemento que tiene una carga comunicativa, que además refleja perspectivas y realidades de los hablantes (Llopis, 2011). Lo anterior implica que

²⁸ Es posible establecer correlaciones entre este último y algunas propuestas de abordaje del español como segunda lengua para personas sordas, debido a que, como se mencionó en el apartado anterior, el modelo comunicativo hace parte de los más relevantes en el área, históricamente hablando.

cuando un usuario de una lengua decide utilizar una forma gramatical particular, no es dado por azar o por la aplicación metódica de una regla evocada desde la memoria, sino que realiza una elección orientada a su intención de transmitir una realidad o una actitud específica. La GC abre de esta manera un mundo diferente para los docentes de lenguas en el campo de la didáctica, ya que implica invitar a los estudiantes a comprender el porqué de la gramática, incluyendo la comprensión y la selección de las formas lingüísticas que les permitan transmitir una perspectiva comunicativa específica, liberando al estudiante de tener que memorizar listados amplios de *reglas no operativas*²⁹, al tradicionalmente ser posible asignarles a los mismos significados formas diferentes (Llopis, 2018). En palabras de Ruiz Campillo (2007, como se citó en Martí, 2017):

El objetivo no es hacer a los estudiantes lingüistas del siglo XXI, sino aprovechar lo que la lingüística del siglo XXI propone de útil sobre el funcionamiento sistemático del lenguaje para ofrecer a los estudiantes una gramática lo más sistemática posible, una gramática de significados más que formas, de leyes más que reglas, de calles iluminadas más que selvas exóticas, una gramática que se deja descubrir con mapas en lugar de exigir el constante uso de machetes. (p. 2)

En coherencia con lo anterior, Miquel (Centro Universitario Internacional de Barcelona [UNIBA], 2016, 19:10-23:51) señala que actualmente los docentes pueden optar por emplear una serie de recursos y estrategias que precisamente sigan la lógica de la selección consciente de una forma gramatical u otra, al cargarlas de contenido. Para esto, es indispensable buscar el valor básico o primario de las formas, siendo la base de dicho análisis el concepto de

²⁹ Entendidas como aquellas que están dadas por una lista de usos o significados no gramaticales (por ejemplo, el subjuntivo se utiliza para expresar deseo) (Mora, 2012).

representación, de tal forma que se formulen principios generales que sean fácilmente interpretados por todos los hablantes.

Por otro lado, Guerra (2013) amplía la información con respecto a la relación que puede tener la representación de la realidad, con el desarrollo del lenguaje y la forma en la cual se cohesionan por medio de elementos como la gramática. Lo anterior, partiendo del hecho que desde la infancia nos vemos en la necesidad de aprender “expresiones lingüísticas relacionadas con el mundo que estamos viendo” (López, 2015, p. 19, citada por Guerra, 2013), de la mano del hecho de que la gramática de la lengua permite asignar categorías y conceptos a todos aquellos elementos que vemos y percibimos a nuestro alrededor, generando como consecuencia lógica que la forma en la cual se configura lingüísticamente el mundo, debe ser muy parecida a la forma en la cual este es percibido por la vista, generando imágenes mentales. Al respecto, cobra relevancia el hecho de que para entender y hablar del mundo que nos rodea, se deben considerar las relaciones que los elementos tienen en un plano físico, siendo esta una necesidad que por medio de la gramática³⁰ se puede abordar.

En un abordaje coherente con la gramática cognitiva, el input cobra una especial relevancia. Frente a esto, Alonso (2004) señala que existen formas para facilitar la adquisición de estructuras lingüísticas, mediante la aplicación de estrategias de procesamiento de información que sean universales, tales como la instrucción enfocada en la forma y la instrucción basada en el procesamiento del input, con el objetivo de que los aprendientes presten mayor atención a los elementos gramaticales y sean capaces de procesarlos, lo que implica que accedan al ítem gramatical al mismo tiempo que procesan su significado. A

³⁰ En la gramática cognitiva se pueden ver múltiples representaciones de lo anterior, como es el uso de la metáfora conceptual de que el tiempo es un espacio.

continuación, se describen aspectos teóricos al respecto, que permiten comprender y resaltar los aportes que estos hacen en el escenario de la enseñanza/aprendizaje de la gramática.

6.3.1 *El procesamiento del input y la instrucción del procesamiento en la enseñanza gramatical*

El input o caudal lingüístico hace referencia a las muestras a las que se expone, bajo una modalidad oral o escrita de una lengua meta, un aprendiente durante su proceso de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, s.f-d). Si no se presentan estas muestras de lengua durante el proceso de enseñanza, los aprendientes no tendrán elementos sobre los cuales construir representaciones mentales y significados de la lengua pretendida (Fernández, 1999). Esto, se relaciona con la forma en la cual se desarrolla el lenguaje en los seres humanos, dado que se parte de un input comprensible que se encuentra disponible en el entorno, y que es ligeramente superior al nivel de competencia que posee en ese momento; lo anterior fue denominado por Krashen como la hipótesis del input comprensible (Centro Virtual Cervantes, s.f-e).

Sin embargo, en general los aprendientes de lenguas, en particular aquellos que se encuentran en un contexto de segunda lengua, se encuentran expuestos a inputs reales que no puede procesar en su totalidad. Aquella parte que sí es procesada se denomina *Intake*. El poder conocer cómo los estudiantes partiendo del input procesan el *intake* es lo que se denomina *procesamiento de input* (Fernández, 1999).

Ahora, el *Modelo del procesamiento del input* propuesto por VanPatten (2004, citado por Palacio, 2017) pretende dar cuenta de los procesos mentales que realiza un aprendiente cuando intenta comprender un input. Para esto, propone una serie de principios que permiten comprender las estrategias que sigue el procesamiento de un estudiante en el momento de procesar un input. El primero de ellos es el de la *Primacía del significado*, este

plantea que los aprendientes procesan el input privilegiando su significado antes que la forma en que este se presenta. Por esto, procesan primero las palabras que tienen una carga léxica que aquellas que no lo contienen, prefieren recurrir a los elementos léxicos que a los morfológicos para extraer información semántica, ante información redundante³¹ optan por procesar la información más significativa (es decir, la léxica), y tienden a procesar primero aquellos elementos que se encuentran en una posición inicial en la oración, en contraste con aquellos que ocupan una posición final o intermedia.

El segundo principio es el del *Primer sustantivo*, el cual postula que los aprendientes suelen considerar como el sujeto o agente de la oración al primer sustantivo o pronombre que encuentran, aunque existen ciertas circunstancias que hacen que se evada esta tendencia, como es el caso del principio léxico semántico, en el cual recurren a la carga semántica para evocar información con respecto al sujeto o el agente de la oración, así como a considerar la probabilidad de que ocurra un acontecimiento particular³².

En línea con lo anterior, la *instrucción de procesamiento* permite estructurar actividades centradas precisamente en manipular las formas en las que los aprendientes procesan información proveniente de un input comprensible, logrando que fije su atención en ciertos elementos (el *intake*) y otros *pasen desapercibidos*, de tal forma que son guiados a que puedan identificar y comprender propiedades de la lengua (Palacio, 2017; Fernández,

³¹ Un ejemplo de esta redundancia puede ser visto en la oración “saldré mañana con mis amigos”. El adverbio de tiempo *mañana* y el morfema “-é” del verbo *saldré* dar información con respecto al momento temporal en el cual se realizará la acción de salir, sin embargo, el adverbio contiene mucha más carga semántica en comparación con el morfema, por lo cual una pendiente procesara primero el adverbio.

³² En una oración, el mosquito fue aplastado por el caballo, no pueden aplicar el principio del primer sustantivo para interpretar adecuadamente la situación, dado que de hacerlo entenderían que una especie de mosquito gigante aplastó a un caballo, lo cual activaría sus alarmas debido a que es una situación poco probable. Por esto, deben recurrir a la información léxica y semántica y a las relaciones lógicas que establecen para poder interpretar y asignar los roles a los componentes de la oración.

1999; Llopis, 2009). Por esto, la instrucción del procesamiento resulta particularmente útil para procesar aquellas formas gramaticales que pueden llegar a ser difíciles de procesar o de detectar, al aumentar la posibilidad de que los estudiantes logren comprender las formas gramaticales meta al procesarlas con éxito, lo que posibilita la incorporación eventual a su interlengua (Llopis, 2009). Siendo así, se debe considerar en el momento de plantear una actividad gramatical que, frente a un enunciado lingüístico, siempre se atiende antes al significado que a la forma, es decir que, como se mencionó previamente, se perciben inicialmente las unidades léxicas frente a las marcas morfológicas empleadas (Miquel, Centro Universitario Internacional de Barcelona [UNIBA], 2016, 19:10-23:51). Posteriormente, se darán algunos ejemplos de estrategias y actividades que ponen en práctica lo anteriormente señalado.

Esto es de alta relevancia para el caso de la enseñanza del español escrito como segunda lengua para aprendientes Sordos, debido a que estos se encuentran expuestos a inputs en español escrito constantemente, sin que esto implique que puedan procesarlos debido a que varios de sus elementos son difíciles de procesar o detectar para estos estudiantes, teniendo en cuenta factores que previamente se han mencionado como la distancia entre la gramática de la lengua de señas y el español. De esta forma, el procesamiento del input y la instrucción del procesamiento pueden orientar al docente para presentar en el aula inputs manipulados que incentiven a sus estudiantes a identificar y comprender ciertos elementos gramaticales de la lengua escrita, logrando que hagan parte del *intake* que procesan los estudiantes, evitando que estos pasen desapercibidos.

6.3.2 Actividades gramaticales basadas en la instrucción del procesamiento

Las actividades basadas en la instrucción del procesamiento buscan llevar al estudiante a que realice una conexión efectiva entre la forma y el significado de una forma gramatical, posibilitando la generación o procesamiento de un *intake* lo más completo posible (Palacio, 2017). Para esto, diversos autores han planteado actividades que buscan conseguir este propósito. Las principales son aquellas basadas en *el input estructurado*, las cuales se caracterizan por manipular el input de tal manera que una forma gramatical meta contenga una carga significativa, a la cual los aprendientes deban recurrir para resolver con éxito una tarea, en la cual además solo se le pide que procese la forma gramatical, mas no que la produzca (Lee & VanPatten, 1995, citados por Gómez, 1995). Estas características según Lee y VanPatten (1995, citados por Gómez, 1995) son las que permiten que ese input sea comprensivo y significativo con respecto a la forma gramatical pretendida.

Wong (2004, citado por Palacios, 2017) establece algunas pautas que un docente debe tener en cuenta en el momento de diseñar una actividad siguiendo la lógica del principio del *input estructurado*. El primero de ellos es presentar un solo elemento cada vez, de tal forma que se centren los recursos cognitivos del estudiante en sólo este elemento; el segundo es mantener el significado siempre presente, de tal manera que la conexión entre la forma y lo que esta evoca sea visible para el aprendiente; el tercero es pasar de la oración al discurso, lo cual está relacionado con el hecho de estimular que los estudiantes hagan algo con el input, es decir, que se relacionan de alguna manera con lo que este expone, como puede ser el hecho de mostrarse en acuerdo o desacuerdo con lo planteado; el cuarto es suministrar el input en su modalidad tanto oral como escrita, con el fin de exponer a múltiples formas de

representar la información al aprendiente; y por último, tener en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

Por otro lado, estas pautas también son aplicables a actividades de *output estructurado*, que vendrían siendo el correlato del input estructurado, pero centrado en tareas de producción por parte del aprendiente, en las cuales sea indispensable que se use una forma gramatical específica, para expresar un contenido previamente determinado (Miquel & Ortega, 2014).

A modo de cierre, en el momento de diseñar una actividad gramatical que siga lo expuesto anteriormente sobre los enfoques actuales de enseñanza de la gramática, un docente debe tener en cuenta los siguientes elementos según Miquel (Centro Universitario Internacional de Barcelona [UNIBA], 2016, 45:30-49:56): 1) cuanto más conocidos sean los ítems léxicos, mayor probabilidad hay de que se atienda con eficacia a los elementos gramaticales, 2) dar solamente la información necesaria, de modo que se procese significativamente el elemento gramatical enfocado, 3) hacer que la resolución del ejercicio dependa de la forma gramatical cargándola de contenido comunicativo, y 4) que solamente exista una respuesta posible para la actividad.

6.3.3 El uso de imágenes para explicar la gramática

Inicialmente, algunos de estos usos pueden verse en materiales didácticos que las incorporan con el fin de acompañar la comprensión de un texto escrito u oral, así como para estimular la imaginación y las producciones escritas de los estudiantes. Asimismo, uno de los usos más convencionales que se les puede atribuir es para apoyar la comprensión de léxico. Sin embargo, en el campo de la enseñanza de la gramática estas han cobrado una relevancia

progresiva, siendo un aspecto de interés para la presente investigación, teniendo en cuenta que se interesa por la enseñanza de la gramática a AS.

Al respecto, Miquel menciona que un recurso de alto valor para lograr las representaciones mentales asociadas a conceptos gramaticales tiene que ver con el aprovechamiento del componente visual, debido a que cada forma gramatical puede ofrecer una imagen o una realidad percibida de diferentes maneras (Miquel, Centro Universitario Internacional de Barcelona [UNIBA], 2016, 19:10-23:51). Incluso, se ha estudiado la correlación que pueden tener a nivel cerebral las habilidades visuales y verbales, y la influencia que pueden tener en el desarrollo lingüístico³³.

En este sentido, y retomando además lo expuesto anteriormente con respecto al rol de las imágenes mentales para representar la realidad, una forma interesante y lógica de presentar la gramática estaría relacionada con el uso de recursos gráficos, que precisamente permitan evidenciar las relaciones espaciales y lógicas que esta contiene. De esta forma, las imágenes, pasan de tener un rol meramente decorativo, para transformarse en una en un recurso valioso con un sinnúmero de posibilidades para el campo de la enseñanza de lenguas. Algunos excelentes referentes al respecto, pueden encontrarse en los recursos presentados en la *Gramática básica del estudiante de español* de la editorial Difusión, o en el portal web *Tercera gramática*.

Todo lo mencionado hasta el momento, tiene una importancia y coherencia alta en el momento de vincularlo con los aprendientes Sordos, debido a que precisamente permitiría

³³ Para una mayor información se recomienda consultar el estudio de López (2005), en el cual se describen las áreas del cerebro encargadas del lenguaje y la visión y las correlaciones anatómicas/funcionales que pueden tener a través de la rama dorsal y ventral del nervio óptico.

aprovechar la fortaleza que dicha comunidad presenta con respecto al procesamiento visual, originado por el uso de la lengua de señas. Asimismo, al plantear un aprendizaje reflexivo y activo, se facilita la tarea de apropiarse de la gramática, al permitirles evidenciar las *reglas operativas*³⁴ y el valor comunicativo que cada forma gramatical puede tener, incluso pese a que esta no tenga una equivalencia en su primera lengua.

6.4 Lingüística del corpus, análisis de errores e interlengua

En sus orígenes, la lingüística del corpus (LC) fue definida como una teoría del lenguaje, un paradigma o incluso como un área de la lingüística (Gabrielatos, 2005; Parodi, 2008). Sin embargo, esta definición se ha ido transformando de forma tal que en la actualidad es considerada un enfoque metodológico en auge para el estudio de las lenguas (Gries, 2009; Hincapié y Bernal, 2018; Parodi, 2008), debido a las ventajas y los lineamientos que ofrece para recolectar, sistematizar, analizar y explotar muestras auténticas de la lengua, planteando un proceso riguroso y controlado, que pretende, en últimas, dar cuenta de los usos que hacen los hablantes de la lengua (Hincapié, 2018; Hincapié & Bernal, 2018; McEnery & Wilson, 2001).

El abordaje de la lengua por medio de la LC plantea una ventaja significativa, al hacer siempre referencia a la que es usada en contextos reales, lo que brinda un acercamiento preciso a la realidad de la lengua, sin intuir o imponer aspectos o reglas fundamentadas solo en teorías lingüísticas, o en áreas como la gramática, pero que no son empleadas por los

³⁴ Significado esencial de la forma o valor de operación (por ejemplo, el subjuntivo representa la no declaración de un hecho) (Mora, 2012).

usuarios (León, 2019; Reppen, 2010). Lo anterior cobra especial relevancia en el momento de plantear la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de una L2.

Un elemento indispensable en la LC son los corpus, concebidos como un conjunto amplio y representativo de muestras digitales, de naturaleza oral y/o escrita, que se reúnen para facilitar su estudio científico (Rojo, 2016). Requieren una categorización y organización según metadatos³⁵ que contribuyen al análisis y a la explotación de su contenido (Hincapié, 2018; Parodi, 2018). Estos, actualmente, son almacenados de forma digital por medio de herramientas virtuales computacionales, que facilitan el proceso y aumentan el alcance de la información recolectada³⁶ (Gries, 2009).

Las características principales que debe tener un corpus derivan de las nociones de autenticidad y representatividad de las muestras compiladas. Lo primero hace referencia a incluir solamente elementos que respondan a emisiones naturales de la lengua, es decir, que se hayan producido con un propósito comunicativo auténtico (Gabrielatos, 2005; Gries, 2009; Hincapié & Bernal, 2018; Parodi, 2008; Rojo, 2016). La representatividad, por su parte, hace referencia a que el corpus debe tener la capacidad de representar la lengua o la variedad de la lengua que contiene, lo que implica tener una cantidad suficiente de muestras que den cuenta de diversos registros, categorías, modalidades y contextos lingüísticos (Hincapié, 2018; Parodi, 2008; Reppen, 2010). Este último criterio puede tener una interpretación variable dependiendo del énfasis del corpus, la distribución de las muestras y el tamaño de la

³⁵ Son datos que corresponden a información descriptiva y estructurada del contenido de las muestras y del informante o fuente que las proporciona. Permiten realizar búsquedas y filtros particulares dentro del corpus según los intereses de cada investigador (Hincapié, 2018).

³⁶ Esto en comparación con los métodos tradicionalmente empleados de registro y almacenamiento de forma manual.

población hablante de la lengua cuyos registros se pretenden compilar. En este sentido, Hincapié y Bernal (2018) afirman que sería más acertado afirmar que tienden a la representatividad.

Por otro lado, es interesante explorar la amplia variedad de clasificaciones que incluyen diferentes tipos de corpus, dado que su explotación, por medio de la LC, es un campo en auge en diversas disciplinas en la actualidad. Hincapié y Bernal (2018) exponen algunas de las principales categorías que permiten caracterizar la tipología de un corpus, según: el medio de producción (oral, escrito, multimodal), el número de lenguas (monolingüe, bilingüe, multilingüe) la especificidad de los textos (general, especializado, genérico, canónico, cronológico), la distribución del corpus (grande, equilibrado, piramidal, cerrado, abierto, monitor), el tamaño de las muestras recogidas (textual, de referencia, léxico), la incorporación de información extra de los textos (simple, codificado, no documentado, documentado) y el tipo de informante (nativo, aprendiente). Debido al interés de la presente investigación, a continuación se hará énfasis precisamente en este último elemento, es decir, los corpus que provienen de informantes que son aprendientes de una lengua que no es la materna.

6.4.1 Los corpus de aprendientes y su contribución al diseño de materiales

Los corpus de aprendientes (CA) siguen las características expuestas en el apartado anterior sobre la LC, pero presentan algunas particularidades al ser una compilación electrónica de textos que conforman muestras representativas y auténticas de la lengua oral o escrita, de aprendices de una segunda lengua o de una lengua extranjera (Granger, 2003; Meunier, 2021). Los CA suelen emplearse principalmente con el objetivo de obtener información sobre la adquisición de una L2 o LE, o para proveer un input o una base para

proyectos, tales como la creación de materiales o la adaptación de enfoques de enseñanza de lenguas (Meunier, 2021).

En este punto, es necesario hacer una precisión sobre la autenticidad de los CA, debido a que, como lo afirma León (2019) es necesario hacer un ajuste y flexibilizar lo que es considerado como una muestra natural o real de lengua, puesto que, uno de los principales escenarios de los cuales es posible obtenerlas, es precisamente el ambiente artificial que se crea en el aula en torno a la enseñanza de una L2 o LE. Meunier (2021) se acoge a la propuesta realizada por Granger en el 2018, sobre el principio “casi natural” que siguen los CA, al deber procurar ser lo más auténticos posibles a la vez que se aborda la necesidad de elicitación de respuestas por parte de los estudiantes. Lo anterior dado que una muestra completamente auténtica de un aprendiente de L2 o LE es poco habitual, en especial en niveles iniciales (Granger, 2003; Meunier, 2021).

Por otro lado, las muestras de aprendientes evidencian su interlengua. Según Selinker (1983), la interlengua es un sistema lingüístico propio que cada aprendiente va desarrollando de forma individual y autónoma. Este va evolucionando y modificándose durante el proceso de aprendizaje o adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, a medida que el estudiante está expuesto a un input cualitativa y cuantitativamente mayor. Una descripción acertada de la interlengua de un estudiante no debe ser abordada solamente desde los errores o falencias que presenta, también debe considerar sus habilidades, y las estrategias que emplea para favorecer su proceso de comunicación (Madrid, 1999).

Por medio de los corpus de aprendientes es posible estudiar la interlengua de los aprendientes, empleando un análisis sistemático y riguroso (León 2019), que proporciona descripciones mucho más claras y apropiadas de las producciones lingüísticas y de los factores

extralingüísticos que pueden incidir en las mismas. De esta forma, se aumenta la objetividad de la investigación y se respaldan, con datos comprobables, hipótesis generadas en torno a la solución a los múltiples desafíos, dificultades y necesidades que se pueden generar sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua (Hincapié, 2018). Tradicionalmente, esto era abordado desde la intuición de investigadores y docentes, lo que podía generar hipótesis imprecisas, insuficientes o de poco alcance (Hincapié, 2018; León, 2019; Reppen, 2019).

Con el fin de realizar un estudio exhaustivo, las muestras de los CA deben ser sistematizadas empleando metadatos extralingüísticos específicos, de tal forma que sea posible realizar un análisis cruzado de la información correspondiente a las características del informante, a su producción lingüística y a su proceso de formación en lenguas adicionales a la materna (Hincapié, 2018). A diferencia de los corpus de hablantes nativos, los de aprendientes incluyen metadatos adicionales que se relacionan con el proceso de aprendizaje y adquisición de una L2 o LE, esto para establecer correlaciones entre el desempeño lingüístico y variables como enfoques, métodos, tiempo de adquisición, y demás características asociadas al proceso de formación que se encuentra desarrollando el informante (Meunier, 2021).

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por León (2019) y por Hincapié (2018) en torno a CA, es recomendable contar con los siguientes metadatos extralingüísticos: nombre, edad, sexo, nacionalidad, nivel educativo, profesión, lengua materna, segunda lengua, lenguas extranjeras, lengua meta (LM), nivel de LM, tiempo aprendiendo la LM, países que ha visitado en los que se use la LM en, ciudad en la que ha permanecido más tiempo usando la LM, contacto con la LM, ciudad de residencia, ciudad de nacimiento y tiempo de instrucción en la LM. Las autoras, adicionalmente, proponen metadatos particulares que

deben indagarse en el caso de que los aprendientes sean sordos: edad de adquisición de la lengua de señas, tipo de pérdida auditiva, oralización y lengua materna del padre/madre.

Al sistematizar dicha información, se abre la posibilidad de cruzarla con las producciones lingüísticas, de forma que sea posible identificar tendencias y relaciones con respecto a los factores que influyen en el desempeño en la lengua meta por parte de los aprendientes. De tal forma que se posibilita establecer un contraste entre las muestras obtenidas, por ejemplo, por parte de un aprendiente sordo oralizado en contraste con las de uno que es usuario de la lengua de señas.

Por otro lado, parte del proceso de diseño de materiales didácticos de enseñanza/aprendizaje de una L2 o LE implica considerar las principales necesidades, dificultades y habilidades, que tienen los aprendientes a quienes se está dirigiendo el recurso. En este sentido y, partiendo del hecho de que existe poca información objetiva y documentada con respecto a las características de la interlengua de aprendientes sordos señantes, surge la necesidad de contribuir a llenar este vacío de información. De esta forma, y dado que sus características permiten abordar la necesidad anteriormente descrita, se postula como una metodología valiosa a la lingüística del corpus y, particularmente, a la creación y explotación de corpus de aprendientes.

Como se desarrolló previamente, gracias a los metadatos extralingüísticos que incorporan, y a la rigurosidad que caracteriza a la LC, los CA se vuelven una fuente interesante que permite construir una base para identificar las posibles causas de las dificultades presentadas por aprendientes de una L2, y para cimentar la creación y el desarrollo de materiales didácticos y educativos (León, 2019; Parodi, 2008). Lo anterior, siempre teniendo en cuenta que estos deben satisfacer y dar respuesta a tendencias/patrones de dificultades y

necesidades, evidenciadas en los aprendices de una L2 o LE (Hincapié, 2018; Meunier, 2021), incluyendo a los aprendientes sordos señantes. Al respecto, el análisis de errores y las taxonomías etiológicas, como se expondrá a continuación, hacen interesantes aportes a dicho proceso.

6.4.2 Análisis de errores y taxonomías

El análisis de errores (AE) permite estudiar de una forma profunda y objetiva las falencias específicas que presenta un aprendiente en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, abarcando las posibles causas que las producen (Díaz & Fernández, 2006). Para esto, es necesario implementar sistemas de anotación que permitan identificar tendencias y formular hipótesis con respecto a las muestras estudiadas. De esta manera, se postulan múltiples taxonomías que plantean formas de abordar el proceso descrito. Ferreira y Elejalde (2020) señalan que estos instrumentos deben ser muy precisos en el momento de categorizar errores, de tal forma que permitan al investigador profundizar en el análisis de los factores que pueden incidir en la conformación de la interlengua.

Existen múltiples propuestas con respecto a los criterios que se deben seguir en el momento de estudiar la interlengua de un aprendiente. Por ejemplo, algunas taxonomías - como las descriptivas- se centran en describirla teniendo en cuenta las formas y estructuras presentes en producciones orales o escritas, mientras que otras se centran en los factores que pueden estar dando origen a las formas presentes en la interlengua del aprendiente (Alexopoulou, 2006). Estas últimas son denominadas etiológicas y su énfasis es “explicar la desviación del aprendiente desde un punto de vista psicolingüístico para determinar la forma en la que opera el proceso de aprendizaje de la *l_o* [lengua de origen]” (Ferreira & Elejalde, 2020, p.118).

Estos tipos de taxonomías no son excluyentes, Alexopoulou (2006) señala que inicialmente se debe hacer una descripción de los errores presentes en las muestras de los aprendientes, para posteriormente profundizar en el factor que puede estar generándolos. En la *Tabla 4* y en la *Tabla 5* respectivamente, se presenta la taxonomía descriptiva y la taxonomía etiológica propuesta por Ferreira y Elejalde (2020).

Tabla 4. *Taxonomía descriptiva de Ferreira y Elejalde (2020)*

Clasificación	Descripción
Adición	Se adhieren uno o varios elementos innecesarios a la producción de la L2. Incluye morfemas y palabras. <i>Mi mamá dice que mi hermanito *fue nació en abril.</i> <i>Cuando él *llegaraba (llegaba) yo estaba dormida.</i>
Omisión	Se omite un elemento o varios dentro de la producción de la L2. Incluye morfemas y palabras. <i>Me acordé *∅(de) mi profesora favorita.</i> <i>Me *gusta (gustaba) aprender español cuando era niña.</i>
Elección falsa	Se elige una forma gramatical o semántica errónea para un determinado contexto. Generalmente implica sustituir un elemento por otro. <i>La profesora dijo que está *bueno (bien) que veamos esta película.</i>
Elección errónea	Se emplea una forma incorrecta de un morfema o de una estructura gramatical, incluye acentuación, puntuación y escritura inadecuada por desconocimiento de la regla en la L2, o extensión de la regla de la L1. <i>Anoche yo *vio (vi) una película.</i>
Forma errónea	Aplica a palabras homógrafas/homófonas empleadas en un contexto incorrecto por desconocimiento o confusión del uso de estas. <i>*Hay (Ahí) vive mi hermanito.</i>
Colocación falsa	Alteración del orden de los elementos dentro de un sintagma, oración o párrafo en la producción de la L2. <i>Yo vivo en *Unidos Estados (Estados Unidos) de América.</i>

Nota. Elaboración propia con base en la propuesta de Ferreira y Elejalde (2020). En paréntesis se encuentran las formas correctas de las producciones pretendidas.

Tabla 5. Taxonomía etiológica de Ferreira y Elejalde (2020)

Nivel		Descripción	
Intralingüístico	Neutralización	Se da cuando en la L2 existen más correspondencias en contraste con la L1, para un mismo elemento. Por ejemplo, los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> del español, dado que en otras lenguas ambos tienen una forma compartida, como es el caso del inglés por medio del verbo <i>to be</i> (am, is, are). <i>Él *es (está) enfermo hoy.</i>	
	Sobregeneralización	El aprendiente sobregeneraliza las reglas aplicando las formas lingüísticas, sin conocimiento de las excepciones. <i>*La (El) tema de hoy es interesante.</i>	
	Hipercorrección	El aprendiente corrige estructuras dadas las normas de la L2, es decir, extiende el uso de las excepciones a las reglas. <i>*El (La) yema del huevo no me gusta.</i>	
	Léxico por derivación de la L2	Usa reglas de la L1 en la L2 para crear palabras. <i>Era un *correo negro (chantaje).</i>	
	Simplificación	Aplicación incompleta de la regla	Usa la regla de una forma parcial. <i>Yo *comi (comí) una arepa.</i>
		Aplicación incorrecta de la regla	No aplica adecuadamente la regla. <i>Yo *comiba (comí) una arepa.</i>
Desconocimiento de la regla		Por desconocimiento el aprendiente comete errores, al intentar crear reglas o usar una forma gramatical con la que no está familiarizado. <i>Yo *como ayer (comí) una arepa.</i>	
Interlingüístico	Traducción literal	Traducción palabra por palabra de la L1. <i>* persona no importa falto responsable (A la persona no le importó, le falta ser responsable) [L1 LSC]</i>	

Nivel	Descripción
Interferencia de otra L2	Uso de palabras de otra L2 o LE, diferente a la que se pretende usar. <i>Era el *time (tiempo) perfecto.</i>
Cambio de código	Escritura o mención de una palabra o expresión de la L1. <i>Entonces, fui a la tienda del centro, *you know which one, right? (tú sabes cuál, ¿verdad?)</i>
Falso cognado	Traducciones incorrectas de la L1 a la L2 debido a la similitud de las formas (principalmente léxicas). <i>Vimos un *cartón (caricatura) en la tv.</i>

Nota. Elaboración propia con base en la propuesta de Ferreira y Elejalde (2020). En paréntesis se encuentran las formas “correctas” de las producciones pretendidas.

Asimismo, es importante señalar que aunque se denomine *errores* a esas formas que se evidencian en la interlengua y que se alejan del modelo esperado de lengua, no deben verse desde una perspectiva negativa, sino desde su posibilidad de reflejar el avance del estudiante en su proceso de aprendizaje de la lengua, siendo un excelente referente para poder identificar aquellos aspectos, que desde la docencia, se deben reforzar para cualificar el desarrollo lingüístico bilingüe del alumno (Bordón, 2006).

Por otro lado, James (1998, como se citó en Alexopoulou, 2006) hace un interesante aporte con respecto a un factor etiológico que escapa directamente del proceso de desarrollo lingüístico de un aprendiente: los errores inducidos. Dentro de esta categoría se encuentran aquellos errores que son producidos por la forma en la cual se les enseñó un contenido lingüístico, es decir, es el resultado de una falencia en la instrucción que recibieron. Ejemplo de este tipo de factores pueden ser explicaciones insuficientes o defectuosas, material poco claro, memorización de estructuras fuera de un contexto de uso, y descuidar el significado por centrarse en la forma durante la enseñanza. Estos errores pueden llegar a interiorizarse

en las producciones y en la competencia lingüística del aprendiente, llegando a formar parte de su interlengua (Alexopoulou, 2006).

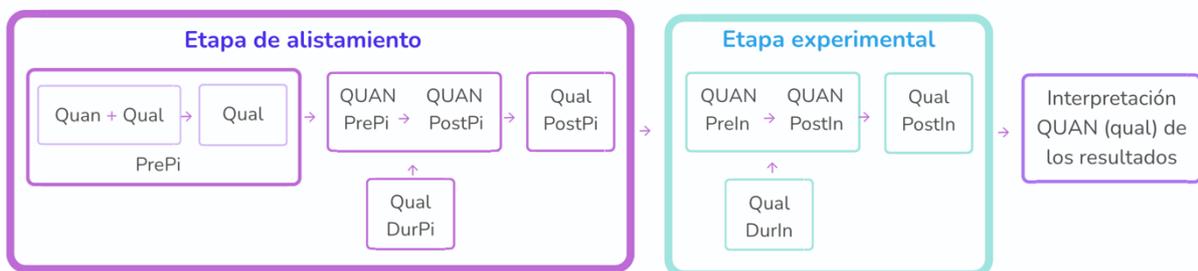
De esta forma, y dado el interés de la presente investigación en la creación de materiales para la enseñanza/aprendizaje de una L2 por parte de aprendientes Sordos, al emplear la LC, los CA y el AE, se contribuye a lograr el propósito de la investigación.

7. Marco metodológico

7.1 Paradigma, diseño y tipo de investigación

Para llevar a cabo la presente investigación de tipo descriptivo fue necesario recurrir a diferentes fuentes de información de naturaleza cuantitativa y cualitativa, dada la complejidad del problema planteado. Para esto, se recurrió al uso de un paradigma pragmático funcionalista, dado que posibilita combinar miradas, instrumentos y análisis que permiten nutrir las fases de la investigación. En coherencia con lo anterior, se empleó un enfoque mixto con un diseño incrustado, de tal forma que se recopiló información desde múltiples puntos, con la intención de obtener un panorama completo de la complejidad del tema (Creswell & Plano, 2018). La Figura 2 ilustra la forma en la cual interactúan los datos cualitativos y cuantitativos en la investigación.

Figura 2. *Diseño de la investigación*



Nota. Prepilotaaje (PrePi), Postpilotaaje (PostPi), Durante el pilotaaje (DurPi), Preintervención (PreIn), Durante la intervención (DurIn), Postintervención (PostIn).

7.2 Etapas y fases de la investigación

La investigación, además de la interpretación de los resultados, consta de dos momentos centrales: la etapa de alistamiento y la etapa experimental. La primera, cuenta a su vez con tres fases: 1) recolección y sistematización de un corpus de aprendientes sordos, 2) identificación de los errores gramaticales más frecuentes, y 3) construcción de la propuesta didáctica. Cada una de estas etapas será descrita a continuación.

7.2.1 Etapa de alistamiento

Esta etapa se centró en los procesos necesarios para la identificación de los errores gramaticales más frecuentes cometidos por aprendientes SS y en la creación del material didáctico que fue implementado en la siguiente fase. Para esto se requirió realizar una serie de procedimientos que serán descritos a continuación.

**** Fase 1: recolección y sistematización de un corpus de aprendientes sordos***

La primera fase se basó en la metodología de la lingüística de corpus y la construcción de un corpus de aprendientes. En esta, el punto de origen es la recolección y la sistematización de muestras escritas de aprendientes sordos de español de nivel básico, para esto, se emplearon las respuestas dadas a una prueba de español que contiene tareas de selección léxica, de organización sintáctica, de escritura libre y de síntesis. En un apartado posterior en el cual se describen los instrumentos y técnicas de investigación, se profundiza con respecto a la selección de estos elementos.

Paralelamente, se incluyeron los siguientes metadatos: edad, sexo, nacionalidad, ciudad de nacimiento, lengua materna, segunda lengua, edad

adquisición de la LSC, tipo de pérdida auditiva, oralización, padre (oyente-sordo), madre (oyente-sorda), nivel educativo, profesión/oficio, lenguas extranjeras, nivel de español, años/meses de instrucción en español, contacto con el español (familia, experiencias de aprendizaje, contexto laboral, etc.), institución actual, ciudad actual, enfoque educativo de la institución donde aprendió español, e información adicional de aprendizaje y desarrollo lingüístico.

Para concluir esta fase, y con la pretensión de que posteriormente el corpus compilado pudiera ser de acceso libre para consulta pública, se diligenciaron para cada una de las muestras, los formatos propios del corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo, para progresivamente ir cargando las muestras en dicho sistema.

✱ **Fase 2: identificación de los errores gramaticales más frecuentes**

Esta fase implicó la creación de dos matrices de análisis que permitieron identificar los errores gramaticales cometidos por los aprendientes Sordos en el corpus compilado. Inicialmente, por medio de la *Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales*, se estableció el sistema gramatical en el cual se presentaban más errores. Posteriormente, usando la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*, se profundizó en los elementos de dicho sistema, para así poder determinar cuáles eran los errores más frecuentes. No se abordaron solo errores de forma, sino que se buscó identificar las razones que llevaron al estudiante a seleccionar una forma gramatical, por medio de la inclusión de una taxonomía etiológica.

En este punto, se empleó la metodología del análisis de errores y también se estableció una correlación con la forma en la que dichos elementos gramaticales se

presentan en la LSC, con el fin de indagar posibles interferencias y transferencias a partir de esta lengua.

✱ ***Fase 3: construcción de la propuesta didáctica***

Con base en los resultados de las fases previas, se procedió a diseñar una propuesta didáctica que permitió abordar los errores gramaticales seleccionados. Se implementaron elementos dados desde la gramática cognitiva y visual principalmente, pero para obtener un material coherente con las realidades bilingües y biculturales de las personas Sordas, también se integraron elementos interculturales, junto con explicaciones y contrastes en LSC.

Es importante resaltar que se contó con la participación de un grupo de personas Sordas en esta fase, siguiendo la lógica de la coinvestigación.

El material diseñado fue piloteado con un grupo de participantes Sordos aprendientes de EEL2 de nivel básico. Durante este proceso se registraron las observaciones en un diario de campo, y se indagaron las percepciones y opiniones de los aprendientes con respecto al aprovechamiento del material didáctico, por medio de discusiones al finalizar cada sesión de implementación del material y de un grupo focal al finalizar el pilotaje. Lo anterior con el fin de identificar aquellos aspectos que podían ser mejorados y ajustados en la propuesta. La etapa concluyó con la versión ajustada de la propuesta didáctica para abordar los errores gramaticales seleccionados.

7.2.2 Etapa experimental

Finalmente, se validó la versión final del material, identificando la pertinencia del recurso para cualificar el aprendizaje de un grupo de aprendientes Sordos de nivel básico de EEL2, contando nuevamente con la vinculación de los coinvestigadores Sordos en el proceso. Se aplicó la prueba de entrada y la prueba de salida ajustadas como resultado de la fase de pilotaje, lo que permitió evidenciar los cambios presentados durante la intervención con el material didáctico diseñado. Las muestras recolectadas en dichas pruebas fueron analizadas con la segunda matriz diseñada en la etapa previa, con el fin de cuantificar los errores presentados por los aprendientes en la línea base y en la línea final del proceso de validación.

Se llevó un registro de las observaciones de la fase por medio de un diario de campo, en miras de integrarlo al análisis de los resultados, y nuevamente se indagaron las percepciones y opiniones de los aprendientes con respecto al aprovechamiento del material didáctico.

7.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para cumplir el objetivo de la investigación planteada, se hizo necesaria la implementación de diferentes instrumentos, los cuales serán descritos a continuación. Es importante aclarar que, en este apartado, con excepción de los dos primeros instrumentos que se mencionan, se presentan las versiones preliminares de ellos, dado que posteriormente fueron sometidos a un proceso de validación de expertos (en el caso de las matrices de análisis de errores y los guiones para los grupos focales) o a un pilotaje (para la prueba de entrada, la prueba de salida y el material didáctico creado). Los cambios realizados a estos instrumentos, junto con sus versiones finales, pueden ser consultados en el apartado de validación y pilotaje de este documento.

7.3.1 Prueba para la recolección de muestras³⁷

Las muestras se obtuvieron con base en la información recolectada mediante una prueba de clasificación en tres niveles de español (básico, intermedio y avanzado), que hace parte de un programa de alfabetización implementado por una empresa con trabajadores sordos en la ciudad de Bogotá³⁸.

Dicha prueba proponía tareas de comprensión y de producción en EE. Se retomaron los ítems que implicaban una producción escrita por parte de los aprendientes. Dentro de estos ejercicios, se encuentran actividades en las cuales las personas sordas deben escribir oraciones para describir imágenes, ordenar las palabras de una oración, responder preguntas con respecto a un texto leído, caracterizar a un animal, escribir un cuento y, por último, resumir una historia narrada previamente en LSC. Adicionalmente, se indagan los intereses y motivaciones de los aprendientes con respecto al aprendizaje del EE.

Es importante aclarar que posteriormente a la aplicación de la prueba y de forma inmediata, se hizo una retroalimentación con cada uno de los participantes en LSC, siendo este un proceso en el cual se indagó con respecto a las producciones que pretendían escribir y se registraron las dudas o inseguridades que tenían los participantes con respecto a las respuestas que habían dado.

³⁷ Por motivos de confidencialidad, dado que la empresa tiene la propiedad intelectual de la prueba, no es posible anexarla a la investigación. Se aclara también que se tiene autorización, tanto por parte de los informantes como por parte de la empresa, para analizar y publicar los resultados obtenidos tras su aplicación.

³⁸ Es importante aclarar que esta prueba no se diseñó específicamente para los propósitos de esta investigación, sino que, dada la calidad y la riqueza de las muestras obtenidas por medio de este instrumento, se consideró pertinente retomar las respuestas dadas por el grupo de estudiantes sordos como base del corpus, claro está, contando con la autorización de los participantes.

7.3.2 Formatos de registro y tabulación de las respuestas obtenidas en la prueba para la recolección de muestras

Las respuestas de los informantes sordos fueron transcritas y sistematizadas en una matriz de Excel y demás formatos del corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo, en los cuales se incluyeron las respuestas dadas a cada uno de los ítems seleccionados. Asimismo, y con el fin de caracterizar a los aprendientes, se incluyó un apartado en el cual se registraron los metadatos correspondientes a cada uno de ellos. Es importante aclarar que, pese a que se transcribieron y sistematizaron las muestras de todos los informantes sordos, independientemente de su nivel de español y sus antecedentes lingüísticos y auditivos, para esta investigación solamente se seleccionaron aquellas muestras que provenían de estudiantes SS de nivel básico de EE³⁹, debido al énfasis y objetivo del estudio.

7.3.3 Matrices de análisis de errores – versiones iniciales

El diseño de estas matrices implicó dos procesos. Inicialmente se tomó como punto de partida la selección de una muestra del corpus compuesta por una de las producciones⁴⁰ de cada uno de los aprendientes, la cual se diseñó para hacer un análisis preliminar con respecto a los errores presentados en relación con aspectos gramaticales, en cuatro macro categorías

³⁹ En este, según los tres niveles de clasificación que proporciona la prueba aplicada, se encuentran aquellas personas sordas que pueden usar el español para comunicarse en torno a necesidades cotidianas básicas, comprenden el sentido global de textos narrativos, describen eventos claves de su pasado escriben oraciones con una intencionalidad comunicativa clara, incluyendo presentarse y dar información personal como el lugar de residencia y de trabajo.

⁴⁰ Se seleccionó la muestra de la tarea de síntesis dado que fue con la cual se obtuvo una mayor longitud en la producción escrita por parte de los aprendientes. Asimismo, a causa de que la tarea tenía como base el cuento de *El gato negro* de Edgar Allan Poe, era posible identificar con seguridad los errores que los aprendientes podían cometer.

compuestas por los sistemas verbal, nominal, proposicional y preposicional (ver [Anexo 1](#)⁴¹). En el momento de encontrar un error, este se debía transcribir y resaltar en una de las filas de la matriz, para posteriormente registrar en la columna correspondiente al sistema gramatical al que se encontraba asociado, el número 1 para indicar la presencia del error, las demás columnas permanecían vacías.

Además de las categorías para los sistemas gramaticales, se cuenta con dos columnas destinadas a la identificación del aprendiente y la muestra, los cuales siguen el sistema de codificación empleado en el corpus CAELE/2. Los informantes son identificados por medio de un código compuesto por la unión de los siguientes elementos: L2 (segunda lengua), S (sordos), ME (muestra escrita), #### (número de cuatro dígitos que identifica al aprendiente) y F o M (femenino o masculino); un ejemplo de este código es el siguiente: L2SME0030F. Por otro lado, las muestras se codificaron manteniendo los primeros tres elementos del sistema anteriormente descrito, pero agregando adicionalmente un número de cuatro cifras que identifica la muestra a la cual se hace referencia; un ejemplo de una muestra codificada siguiendo este sistema del CAELE/2 es *L2SME0097*.

Posteriormente, y una vez fue identificada la macrocategoría con mayor número de errores, se procedió a hacer un análisis más detallado de la misma, en el cual se involucraron los niveles en los cuales se puede describir dicho sistema en la matriz de análisis. Por ejemplo, en el caso de que la macro categoría con mayor número de errores fuera el sistema verbal, se procedería a identificar específicamente si el error ocurrió con relación a elementos como

⁴¹ Es importante aclarar que esta información corresponde a la matriz en su versión preliminar, la versión final de la matriz con la cual se analizaron los sistemas gramaticales se encuentra disponible en el apartado de *Validación de los instrumentos*.

la distinción entre subjuntivo e indicativo, contraste entre pretérito perfecto e indefinido, concordancia del sujeto y verbo, correlación verbal, conjugación de verbos, uso imperativo, objeto directo e indirecto, entre otras.

Dichas subcategorías fueron adaptadas principalmente de las investigaciones realizadas por León (2019), López y Nieto (en prensa), junto con criterios propios de la taxonomía etiológica y la taxonomía descriptiva de Ferreira y Elejalde (2020), con el fin de determinar las posibles causas de los errores encontrados en las muestras. La aplicación de esta matriz permitió identificar los errores en los cuales se centró el material diseñado, siendo estos los que más frecuentemente se presentaron en el corpus. Para diligenciarla, una vez identificado, transcrito y resaltado el error en una de las filas de la matriz, se debía seleccionar de un menú desplegable que poseían las columnas, la parte del sistema en la que se enmarcaba el error, así como su caracterización a nivel descriptivo y etiológico.

La categoría gramatical en la que se obtuvo mayor número de errores en las muestras de los aprendientes sordos fue objeto de elaboración de una segunda matriz en torno al sistema correspondiente. La versión inicial de este instrumento puede consultarse en el [Anexo 2](#).

7.3.4 Guiones de grupos focales – versiones iniciales

Se empleó la técnica de grupos focales, enmarcados en una dinámica de coinvestigación. Esta técnica es definida por Colomé et al. (2015) como:

Un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o contestadas por otros participantes. Durante la discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas

colectivamente. Sin embargo, cabe resaltar que la técnica del grupo focal no busca consensos, de modo que los participantes pueden mantener las opiniones iniciales, cambiarlas, o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones instituidas en el grupo.

(p. 72)

Estos grupos focales permitieron contar con el punto de vista y la participación de aprendientes SS, modelos lingüísticos de LSC y docentes Sordos durante el proceso de investigación. Como se describirá continuación se realizaron tres grupos focales, para cada uno de estos se diseñó un guion en el cual se plasman los bloques del encuentro y algunas preguntas orientadoras⁴².

Es importante aclarar que todas las reuniones fueron realizadas en LSC. El primer grupo focal se orientó principalmente al montaje de la primera versión de la propuesta didáctica y al establecimiento de los principios didácticos que sustentan la misma. En estos encuentros se indagó con respecto a múltiples aspectos, que abarcan los factores didácticos, la claridad de la información presentada, el contraste que se realiza con la lengua de señas, la representación de la cultura y la comunidad Sorda en el material, aspectos técnicos sobre el uso de materiales didácticos, y el aporte de los recursos gráficos empleados como parte de las explicaciones gramaticales. Para llevar este proceso, se construyó un guion cuya versión preliminar puede consultarse en el [Anexo 3](#).

Un segundo grupo focal se desarrolló con el grupo de investigadores Sordos con el fin de analizar la primera versión del material didáctico creado. En la primera versión del guion

⁴² Estas preguntas se crearon con la intención de orientar la discusión hacia estos ejes temáticos, sin que la intención fuera realizarlas en un orden estricto, sino para monitorear que durante la conversación se abarquen las cuestiones planteadas allí. Por esto, si al hacer una de las preguntas del bloque, la riqueza de la discusión sostenida por el grupo de participantes implicaba la respuesta otra pregunta, esta no se repetía.

diseñado (ver [Anexo 4](#)) se abarcan aspectos relacionados con el abordaje gramatical y didáctico realizado en la propuesta, los aspectos técnicos y de navegabilidad, la valoración sobre la inclusión de representaciones interculturales y los aspectos gráficos del material en su primera versión.

Finalmente, y una vez concluida la fase experimental de la investigación, se realizó un tercer grupo focal con los aprendientes SS que participaron de dicha etapa, junto con los coinvestigadores Sordos y la investigadora oyente; esto para explorar sus apreciaciones en torno a la versión final de material creado (ver [Anexo 5](#)).

7.3.5 Prueba de entrada y de salida – versiones iniciales

Con el fin de determinar la efectividad de la intervención realizada por medio de la implementación del material didáctico diseñado, tanto en la fase de pilotaje como en la experimental, fue necesario aplicar⁴³ una evaluación de entrada y una de salida a los aprendientes SS. Dicho instrumento incluyó tareas semi controladas o controladas según se consideró necesario, de tal forma que se garantizara el uso de las formas gramaticales objetivo del material didáctico.

Adicionalmente, en la prueba de entrada, se indagó con los grupos de aprendientes los motivos que los llevan a seleccionar una forma gramatical u otra dentro de su proceso de escritura. Esto con el objetivo de profundizar y formular hipótesis con respecto a la etiología de las dificultades o los errores que pueden cometer durante el desarrollo de la prueba,

⁴³ Nuevamente se aclara que posteriormente a los procesos de pilotaje, de análisis por medio del grupo focal y de la revisión de los resultados preliminares en conjunto con el grupo de coinvestigadores Sordos, se produjeron las versiones finales de ambas pruebas, las cuales fueron implementadas durante la etapa experimental de la investigación. Para más información se puede consultar el apartado de *Validación de los instrumentos*.

siendo esta una fuente de información importante para el momento de realizar la interpretación de los resultados.

7.3.6 Diarios de campo – versiones iniciales

Se emplearon registros en los cuales se hizo un seguimiento de las sesiones de implementación de la primera versión del material didáctico, con el fin de registrar la mayor cantidad de información sobre aspectos relacionados con dicha fase. Lo anterior con el propósito de, posteriormente, emplearla en el momento de elaborar cambios para obtener la versión final del material didáctico. Este recurso también fue usado en la fase de validación para recolectar información que permita nutrir el análisis de los resultados obtenidos.

Durante el diseño de este instrumento, se optó por incluir unas categorías cerradas (tipo lista de chequeo) que facilitaron posteriormente el análisis de la información registrada por parte de la investigadora oyente; sin embargo, es importante aclarar que esto no implica que se dejara de lado la descripción de aspectos relevantes y observaciones más allá del registro esquemático. En el [Anexo 6](#) se pueden ver las versiones preliminares de los formatos diseñados para los diarios de campo.

7.4 Validación de instrumentos

Como se señaló anteriormente, los instrumentos diseñados para esta investigación fueron sometidos a diversos procesos para validar su contenido en función de los objetivos planteados⁴⁴. Para esto, se partió de dos técnicas principales: el juicio de expertos y el pilotaje.

⁴⁴ Los diarios de campo no fueron sometidos a juicio de expertos u otros procesos de validación, debido a que estos se concibieron como un registro de apoyo personal para la investigadora, y no como un objeto de análisis directo para la investigación.

A continuación, se describirán los procesos llevados a cabo junto con sus resultados, los ajustes realizados a los instrumentos y las versiones finales de estos.

7.4.1 Validación por juicio de expertos

El juicio de expertos es una técnica de validación de instrumentos, en la cual se reúne a una serie de individuos altamente calificados y con amplia experiencia en un área, con el fin de someter a su consideración diversos tipos de materiales e instrumentos, para recolectar sus percepciones y sugerencias con respecto a los mismos (Robles & Rojas, 2015). En el caso de los instrumentos de investigación, y como producto de este proceso, es posible modificar, eliminar y agregar ítems al mismo, aumentando su validez, es decir, garantizando que este mida aquello que pretende medir o que sirva para lograr el objetivo con el que ha sido diseñado (Martín, 2004, como se citó en Robles & Rojas, 2015). Siguiendo esta lógica, fueron sometidos a juicio de expertos cuatro de los instrumentos diseñados para el proceso de investigación:

- * Instrumento 1: Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales.
- * Instrumento 2: Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica.
- * Instrumento 3: Grupo focal 1 – Exploratorio.
- * Instrumento 4⁴⁵: Grupo focal 2- Percepciones sobre la primera versión de la propuesta didáctica.

⁴⁵ Debido a que el guion del tercer grupo focal (en el que se indaga sobre las percepciones sobre la versión final de la propuesta didáctica), incluye esencialmente los mismos bloques y orientaciones que las del segundo grupo focal, se tomó la decisión de no validar este instrumento y aplicar los mismos ajustes que se realizaron para el Instrumento 4.

Inicialmente, se diseñó un correo de invitación a participar en el proceso dirigido a los expertos que pudieran hacer parte del proceso ([Anexo 7⁴⁶](#)); junto con una matriz de validación ([Anexo 8⁴⁷](#)) en la cual cada experto pudiera registrar su concepto de los instrumentos diseñados. Este último formato diseñado por medio de un documento de Excel, constaba de cuatro pestañas en las cuales se encontraba la matriz de validación de cada uno de los instrumentos. Cada una de estas pestañas contaba con una identificación, un enlace de acceso al instrumento y el objetivo del instrumento a calificar; así como las instrucciones para diligenciar la matriz de validación, los criterios y escalas de evaluación de puntuación, un espacio para registrar la evaluación cuantitativa y observaciones de cada ítem, y finalmente un espacio para registrar comentarios y observaciones generales con respecto al instrumento evaluado. A nivel de cada ítem, se tuvo en cuenta la *claridad y relevancia* de este. Mientras que, a nivel de dimensión, se consideró la *suficiencia y coherencia* del conjunto de ítems que la componían. En la Figura 3 se muestran los criterios, la escala y los descriptores que se tuvieron en cuenta en el proceso de validación por juicio de expertos.

Figura 3. *Criterios y escalas de validación de los instrumentos*

⁴⁶ El título de investigación en este anexo difiere en redacción del que finalmente denomina la presente investigación, dado que esta modificación fue realizada posteriormente a la fase de validación de instrumentos.

⁴⁷ El título de investigación en este anexo difiere en redacción del que finalmente denomina la presente investigación, dado que esta modificación fue realizada posteriormente a la fase de validación de instrumentos.

CRITERIOS Y ESCALAS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO			
CRITERIO	DESCRIPCIÓN	ESCALA	DESCRIPTORES
CLARIDAD	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su redacción y contenido semántico son adecuados	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
		2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones de redacción.
		3. Moderado nivel	El ítem requiere una modificación muy específica en algunos términos.
		4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene adecuada redacción y semántica.
RELEVANCIA	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
		2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
		3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
		4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
SUFICIENCIA	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
		2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
		3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
		4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
COHERENCIA	Los ítems tiene relación lógica con la dimensión o indicador que están midiendo.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no tienen relación lógica con la dimensión.
		2. Bajo nivel	Los ítems tienen una relación tangencial con la dimensión.
		3. Moderado nivel	Los ítems tienen una relación moderada con la dimensión que están midiendo.
		4. Alto nivel	Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión que están midiendo.

Nota. Adaptación propia basada en lo postulado por Escobar y Cuervo (2008).

Posteriormente, se seleccionaron cinco expertas teniendo en cuenta su perfil, trayectoria profesional y formación. A continuación, se describe brevemente el perfil de cada una de las expertas.

- * E1: Magister en Enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua. Docente de español con experiencia e investigaciones en el campo de la comunidad Sorda.
- * E2: Docente de maestría con amplio dominio y experiencia en el área de la enseñanza de la gramática.
- * E3: Magister en Enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua. Docente de español con experiencia en investigaciones relacionadas con el análisis de errores gramaticales en muestras de aprendientes sordos.
- * E4: Magister en Discapacidad e inclusión social. Rectora de una institución educativa bilingüe bicultural, con más de 30 años de experiencia en la enseñanza a personas Sordas.

* E5: Docente Sorda con 15 años de experiencia enseñando a estudiantes Sordos.

Partiendo de los perfiles e intereses de las expertas, así como de los objetivos de los instrumentos, estas fueron divididas en dos grupos. Las primeras tres expertas participaron en la validación de los cuatro instrumentos, mientras que E4 y E5, dado que no tenían experiencia relacionada con la enseñanza de la gramática o el análisis de errores, participaron en la validación del Instrumento 3 y del Instrumento 4.

Una vez fueron diligenciadas todas las matrices de validación por parte de las expertas, se procedió a realizar una compilación de sus respuestas en una sola, con el fin de sistematizarlas y analizarlas estadísticamente ([Anexo 9⁴⁸](#)). Como resultado de este proceso, y a nivel general, es destacable el hecho de que todos los ítems y dimensiones de los cuatro instrumentos fueron valorados con una puntuación superior a los 3 puntos, en una escala de 1 a 4, en todos los criterios; indicando que los ítems son claros y relevantes, y que las dimensiones cuentan con un conjunto de ítems coherentes que son suficientes para medirlas.

A continuación, se describirán los promedios y desviaciones estándar de las dimensiones de cada uno de los instrumentos, junto con las principales observaciones realizadas por las expertas. Asimismo, se indicarán aquellos ajustes realizados y se anexará la versión final de cada instrumento.

⁴⁸ El título de investigación en este anexo difiere en redacción del que finalmente denomina la presente investigación, dado que esta modificación fue realizada posteriormente a la fase de validación de instrumentos.

7.4.1.1 Instrumento 1 - Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales

Como se evidencia en la Tabla 6⁴⁹ en general las expertas valoraron positivamente el instrumento. Destaca el hecho de que la tendencia es una \bar{X} de 4 con una σ de 0, lo que indica que todas las expertas estuvieron de acuerdo con la claridad y relevancia de los ítems, así como la suficiencia y coherencia de las dimensiones.

Tabla 6. Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del Instrumento 1

Dimensión	Claridad		Relevancia		Suficiencia		Coherencia	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Identificación del error	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Sistema gramatical en el que presenta el error	3,7	0,6	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0

En cuanto a las observaciones adicionales, las expertas recomendaron modificar la descripción general del instrumento y añadir instrucciones más detalladas, que orienten el proceso de diligenciar la matriz. Por otro lado, señalaron que es importante además de los sistemas nominal, verbal, pronominal y preposicional, añadir el sistema conjuntivo y adverbial del español; así como tener en cuenta el orden sintáctico. Todas estas sugerencias fueron incorporadas en la versión final como se evidencia en el [Anexo 10](#).

Con el fin de facilitar el proceso de análisis de los errores, se propuso un sistema para codificar cada uno de estos, el cual estaba compuesto por las letras *ESG* (error de sistema gramatical), junto con el número del error, empezando por el 1 y aumentando

⁴⁹ Para facilitar la interpretación de los resultados, en las tablas presentadas en esta sección, se emplea una ayuda visual tipo “semáforo” con una escala de colores que oscila entre rojo y verde. Entre más se acerque a rojo el color de la celda, se presenta una \bar{X} menor o una σ mayor, por lo que se debe prestar mayor atención a este dato; siendo el escenario contrario en el caso de que se acerque al color verde oscuro, al presentar una \bar{X} mayor o una σ menor.

progresivamente. Siendo así, el primer error analizado se identificó como "ESG1". La Figura 4 muestra un ejemplo del registro de los errores en la matriz.

Figura 4. Ejemplo de registro de la Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales

1. APRENDIENTE	2. MUESTRA	3. CODIFICACIÓN DEL ERROR	4. FRAGMENTO Y ERROR ANALIZADO	5. SISTEMA GRAMATICAL EN EL QUE PRESENTA EL ERROR						6. ORDEN SINTÁCTICO
				5.1 VERBAL	5.2 NOMINAL	5.3 PRONOMINAL	5.4 PREPOSICIONAL	5.5 CONJUNTIVO	5.6 ADVERBIAL	
L2SME0048F	L2SME0493	ESG493	Luego *o el hombre tambien le gusta animales				1			
L2SME0048F	L2SME0493	ESG494	Luego el hombre tambien le gusta animales	1						
L2SME0048F	L2SME0493	ESG495	Luego el hombre tambien le gusta *o animales			1				
L2SME0048F	L2SME0493	ESG496	la mujer *o lleva y le da a él			1				
L2SME0048F	L2SME0493	ESG497	la mujer lleva y *o le da a él			1				
L2SME0048F	L2SME0493	ESG498	la mujer lleva y le da a él			1				
L2SME0048F	L2SME0493	ESG499	la mujer lleva y le da a él	1						
L2SME0048F	L2SME0493	ESG500	la mujer lleva y le da a él	1						
L2SME0048F	L2SME0493	ESG501	Él *o en la casa cuida los animales	1						
L2SME0048F	L2SME0493	ESG502	Él en la casa *o cuida los animales					1		
L2SME0048F	L2SME0493	ESG503	Él en la casa cuida los animales	1						
L2SME0048F	L2SME0493	ESG504	Él en la casa cuida *o los animales				1			

Por otro lado, una interesante discusión propuesta por E1 se desencadenó por el hecho de que inicialmente en la matriz de validación se hacía uso de las siglas *ELE* para referirse al *español lectoescrito*, lo cual generó una confusión en la experta, pues asumió que se estaba hablando de *español como lengua extranjera*. Luego de un intercambio directo con E1 y de analizar diversas opciones⁵⁰, se tomó la decisión de modificar el uso de estas siglas, no sólo en la matriz sino en el presente trabajo, y reemplazarlas por EEL2 (español escrito como segunda lengua).

⁵⁰ Una de las sugerencias de la experta era mencionar directamente EL2 (español como segunda lengua), sin embargo, se tomó la decisión de buscar otra alternativa, dado que la investigadora oyente quería hacer explícito en todo momento que se estaba haciendo referencia al español escrito, y que este estudio no abarca ningún tipo de habilidad oral del español.

7.4.1.2 Instrumento 2 - Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica

Como se evidencia en la *Tabla 7*, en general las expertas valoraron positivamente el instrumento. Destaca el hecho de que la tendencia es una \bar{X} de 4 con una σ de 0, lo que indica que todas las expertas estuvieron de acuerdo con la claridad y relevancia de los ítems, así como la suficiencia y coherencia de las dimensiones.

Tabla 7. *Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del Instrumento 2*

Dimensión	Claridad		Relevancia		Suficiencia		Coherencia	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Identificación del error	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Parte del sistema verbal en la que se presenta el error	3,9	0,1	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Taxonomía descriptiva	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Taxonomía etiológica	3,9	0,1	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0

En cuanto a las observaciones adicionales, al igual que sucedió con la *Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales*, las expertas resaltaron la necesidad de modificar la descripción general del instrumento y añadir instrucciones más detalladas que orienten el proceso de diligenciar la matriz. Estas fueron agregadas a modo general en el encabezado del material y de una forma más específica, como notas en la fila inicial de cada una de las columnas de la matriz, en las cuales también aparece su respectivo nombre.

Adicionalmente, y pese a que las expertas puntuaron como suficientes los ítems de la dimensión *Parte del sistema verbal en la que se presenta el error*, sugirieron agregar varios ítems, dado que la matriz original planteaba analizar los errores en función del contraste de

formas verbales. En la versión final del instrumento se agregaron nuevas categorías⁵¹ a dicha dimensión, las cuales incluyen el valor de las formas verbales (p. ej. Uso del presente del indicativo), las flexiones verbales (p. ej. Flexión verbal de persona) y otros aspectos como errores influenciados por factores léxicos y modificaciones de la estructura interna de la palabra. Las sugerencias mencionadas fueron incorporadas en la versión final como se evidencia en el [Anexo 11](#). En la Figura 5 se muestra un ejemplo de la matriz diligenciada.

Figura 5. *Ejemplo de la Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*

1. APRENDIZANTE	2. MUESTRA	3. IDENTIFICACIÓN DEL ERROR	4. FRAGMENTO Y ERROR ANALIZADO	5. ELEMENTOS DEL SISTEMA VERBAL EN LOS QUE SE PRESENTA EL ERROR				6. TAXONOMÍA DESCRIPTIVA	7. TAXONOMÍA ETIOLÓGICA			8. CODIFICACIÓN DEL ERROR
				5.1 CONTRASTE DE FORMAS VERBALES	5.2 VALOR DE FORMAS VERBALES	5.3 FLEXIONES VERBALES	5.4 OTROS ASPECTOS		7.1 INTRA LINGÜÍSTICO	7.2 INTER LINGÜÍSTICO	7.3 ERROR INDUCIDO	
L2SME0031M	L2SME0123	ESV20	oso caminar rapido	C.INFI.PRE	U.PREI Us	FV.TI Ti		EE Elecc	SDE Sin			C.INFI.PRES-U.PREI-FV.TI-/EE-SDE-/
L2SME0031M	L2SME0123	ESV21	oso caminar rapido	C.INFI.PRE	U.INFI Usr	FV.NP F		EE Elecc	NEU Ne			C.INFI.PRES-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/
L2SME0031M	L2SME0125	ESV22	durmiendo perezoso		U.GERU U	FV.NP F		EE Elecc	SDE Sin			-U.GERU-FV.NP-/EE-SDE-/
L2SME0031M	L2SME0125	ESV23	durmiendo perezoso		U.PREI Us	FV.NP F		EE Elecc	SDE Sin			-U.PREI-FV.NP-/EE-SDE-/
L2SME0031M	L2SME0125	ESV24	durmiendo *ø perezoso		U.PREI Us			OM Omi	SDE Sin	TLI Trac		-U.PREI-/OM-SDE-TLI/
L2SME0031M	L2SME0126	ESV25	*ø afueras Norte de españa		U.PREI Us		O.LEX L	OM Omi	SDE Sin			-U.PREI-O.LEX/OM-SDE-/
L2SME0031M	L2SME0127	ESV26	la Persona *ø diferencia los animales		U.PREI Us			OM Omi	SDE Sin	TLI Trac		-U.PREI-/OM-SDE-TLI/

Por otro lado, y al igual que en la *Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales*, se propuso un sistema para identificar cada error, el cual estaba compuesto por las letras *ESV* (error de sistema verbal), junto con el número del error, empezando por el 1 y aumentando de forma progresiva; siendo así, el primer error analizado se identificó como "ESV1". Otra modificación que se realizó, aunque no provino de los comentarios de las

⁵¹ Se aclara que, si bien principalmente se respondió a las sugerencias de las expertas, en el ejercicio de registro y análisis de los errores presentados por los aprendientes, haciendo uso de la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*, originó que fueran surgiendo nuevas categorías que inicialmente no estaban contempladas y que tampoco fueron sugeridas por las expertas. Esto, puesto que fue necesario agregarlas a la matriz para responder a la naturaleza de las producciones estudiadas. Las categorías emergentes propuestas se detallan en el apartado de *Resultados y discusión*.

expertas, sino de un primer ejercicio de transcripción realizado por la investigadora oyente de este estudio, fue agregar en la columna 4. *Fragmento y error analizado*, una nota con la producción pretendida por el informante, siendo este un elemento de gran relevancia para el análisis de la información como se desarrolla posteriormente en los apartados de *Resultados* y de *Conclusiones* de este documento.

Los errores fueron clasificados teniendo en cuenta tres dimensiones principales. La primera, tenía que ver con aquellos aspectos que relacionados con los elementos del sistema verbal en los que se presentó el error; la segunda, presentaba una taxonomía descriptiva; y la tercera, hace referencia a una taxonomía etiológica. En la Tabla 8 se presentan las categorías que conforman cada una de las dimensiones, con el sistema de códigos que los representa de forma individual.

Tabla 8. *Dimensiones, categorías y códigos empleados en la Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*

Dimensión		Código	Categoría
Elementos del sistema verbal en los que se presenta el error	Contraste de formas verbales	C.INFI.PRES	Contraste entre infinitivo y presente del indicativo
		C.INFI.PRET	Contraste entre infinitivo y pretéritos del indicativo
		C.PIMP.PIND	Contraste entre pretérito imperfecto e indefinido del indicativo
		C.PRES.PRET	Contraste entre presente y pretéritos del indicativo
		C.SUBJ.INDI	Contraste del subjuntivo y del indicativo
		C.PPER.PIMP	Contraste entre pretérito perfecto e imperfecto del indicativo
		C.PPER.INDE	Contraste entre pretérito perfecto e indefinido del indicativo
	Valor de formas verbales	U.SUBJ	Uso del subjuntivo
		U.INDI	Uso del indicativo
		U.IMPE	Uso del imperativo
		U.GERU	Uso del gerundio
		U.PART	Uso del participio
		U.INFI	Uso del infinitivo
		U.PREI	Uso del presente del indicativo
		U.PINI	Uso del pretérito indefinido del indicativo
		U.PIMI	Uso del pretérito imperfecto del indicativo
		U.PPEI	Uso del pretérito perfecto del indicativo
		U.FUSI	Uso del futuro simple del indicativo
	Flexiones verbales	FV.PE	Persona
		FV.MO	Modo
		FV.TI	Tiempo
		FV.AS	Aspecto
		FV.CO	Conjugación
		FV.NP	Formas no personales
	Otros aspectos	O.LEX	Léxico
		O.EIN	Estructura interna
		O.SUV	Uso de sustantivo por verbo
		O.ADV	Uso de adjetivo por verbo
		O.NMO	Neologismo morfológico
	Taxonomía descriptiva	AD	Adición
		OM	Omisión
		EF	Elección falsa
		EE	Elección errónea
FE		Forma errónea	
Taxonomía intralingüística	NEU	Neutralización	
	SOB	Sobregeneralización	

		HIP	Hipercorrección
		DER	Léxico por derivación de la L2
		SIT	Simplificación - Aplicación incompleta de la regla
		SIC	Simplificación - Aplicación incorrecta de la regla
		SDE	Simplificación - Desconocimiento de la regla
	Interlingüísti co	TLI	Traducción literal
		INT	Interferencia de otra L2
		FCO	Falso cognado
		EVI	Evitación
	Error inducido	EI	Posible error inducido

Al finalizar el registro de las categorías que se identificaron como asociadas con el error analizado, la matriz de forma automática genera en la última columna un código compuesto que compila todos los elementos registrados por el investigador o la investigadora para cada error particular; este sistema fue creado para sintetizar la caracterización de cada tipo de error y facilitar su posterior análisis y descripción. A continuación se enuncia un ejemplo de la interpretación del código:

- * **C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/**: este código indica que el error analizado, a nivel del sistema verbal evidencia una falencia en el momento de contrastar el presente del indicativo con los pretéritos del indicativo, además de una falta de comprensión del valor del pretérito imperfecto del indicativo, que implica a su vez un error producido en la flexión verbal de tiempo. En cuanto a las taxonomías etiológica y descriptiva, se trata de una elección errónea ocasionada por una simplificación, producida por el desconocimiento de una regla gramatical.

7.4.1.3 Instrumento 3 - Grupo focal 1 – Exploratorio

Como se evidencia en la Tabla 9, en general las expertas valoraron positivamente el instrumento. Destaca el hecho de que la tendencia mayoritaria es una \bar{X} de 4 con una σ de 0, lo que indicaría que todas las expertas estuvieron de acuerdo con la claridad y relevancia de los ítems, así como la suficiencia y coherencia de las dimensiones. La dimensión de *Enseñanza/aprendizaje de la gramática del español* fue la que obtuvo puntuaciones más bajas; sin embargo, no deja de tener una buena puntuación a nivel general.

Tabla 9. Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del instrumento 3

Dimensión	Claridad		Relevancia		Suficiencia		Coherencia	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Presentación del espacio	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Didáctica en la enseñanza/aprendizaje del EL2 a personas sordas señantes	3,9	0,3	4,0	0,1	3,6	0,5	4,0	0,0
Enseñanza/aprendizaje de la gramática del español	3,8	0,5	3,9	0,3	3,6	0,5	3,8	0,4
Elementos culturales y pertinencia de los materiales de EL2 para la comunidad sorda	4,0	0,0	3,8	0,4	3,9	0,4	4,0	0,0
Aspecto técnico sobre el uso de materiales didácticos	4,0	0,0	4,0	0,0	3,9	0,3	4,0	0,0
Agradecimiento y cierre del espacio	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0

En cuanto a las observaciones adicionales, las expertas sugirieron invertir el orden de presentación de algunos de los ítems y bloques diseñados con el fin de realizar un tránsito más *ameno* entre los ejes temáticos trabajados. En la parte de indagación de las experiencias previas de contacto con el español escrito por parte de los aprendientes Sordos, se propone ampliar la pregunta de tal forma que no solamente abarque el EE sino también el español oral, ya que esta puede haber sido la forma en la cual se acercaron inicialmente al español.

Estos cambios fueron realizados debido a que pueden enriquecer la propuesta de investigación.

Asimismo, se agregaron ítems relacionados con la creación y el uso de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el campo de los aprendientes Sordos, debido a que explorar específicamente esto podía nutrir el proceso de creación del material didáctico de la presente investigación. En coherencia con lo anterior, y dado que conceptos como la gramática y el uso de materiales didácticos podían ser desconocidos para los participantes del grupo focal⁵², se tuvo en cuenta la sugerencia de tener a la mano material⁵³ que permitiera ejemplificar a qué hacen referencia estos conceptos. La versión final del instrumento se puede consultar en el [Anexo 12](#).

Por último, y pese a que algunas sugerencias adicionales realizadas por las expertas son aspectos interesantes de investigar, estas escapan del objetivo y del alcance de esta investigación, tales como explorar y abordar el rol de la familia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del español, o explorar la diversidad de expresiones culturales de la comunidad Sorda en Colombia.

7.4.1.4 Instrumento 4 - Grupo focal 2- Percepciones sobre la primera versión de la propuesta didáctica

Como se evidencia en la Tabla 10, en general las expertas valoraron positivamente el instrumento. Destaca el hecho de que la tendencia mayoritaria es una \bar{X} de 4 con una σ de 0,

⁵² Principalmente para los participantes cuyo perfil era el de aprendientes Sordos, puesto que no estaban familiarizados con el rol docente.

⁵³ Se rotaron y se proyectaron recursos digitales, tales como la página de *Tercera gramática, Profe-de-ele.de, Gramática básica del estudiante de español (Editorial Difusión)*, y algunas tablas de reglas de conjugación verbal.

lo que indica que todas las expertas estuvieron de acuerdo con la claridad y relevancia de los ítems, así como la suficiencia y coherencia de las dimensiones. La dimensión de *Abordaje gramatical* fue la que obtuvo puntuaciones más bajas; sin embargo, no deja de tener una buena puntuación a nivel general.

Tabla 10. Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertos del instrumento 4

Dimensión	Claridad		Relevancia		Suficiencia		Coherencia	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
Presentación del espacio	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Aspecto técnico del uso del material didáctico creado	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Observaciones didácticas del uso del material	4,0	0,1	4,0	0,1	3,8	0,4	4,0	0,0
Observaciones sobre la inclusión de representaciones interculturales	4,0	0,0	3,9	0,2	4,0	0,0	4,0	0,0
Abordaje gramatical	3,9	0,1	3,8	0,4	3,6	0,9	3,8	0,4
Aspectos gráficos del material diseñado	4,0	0,1	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0
Agradecimiento y cierre del espacio	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0	4,0	0,0

Los principales cambios realizados tienen que ver con el bloque de preguntas del eje de *Abordaje gramatical*, debido a que, por sugerencia de las expertas, se agregaron preguntas relacionadas con: la secuenciación de las actividades gramaticales, el tipo de actividades, el trabajo con actividades de comprensión, el tipo de regla (significativa) que se presenta y la comprensión de la misma y la aplicabilidad de esta regla en otros contextos, entre otros. Se consideró importante incorporar los aspectos anteriormente mencionados debido a que podían enriquecer el análisis del abordaje gramatical que se realizó en el material didáctico creado.

En cuanto a las observaciones adicionales, al igual que pasó con el Instrumento 3, las expertas sugirieron invertir el orden de presentación de algunos de los ítems y bloques

diseñados. Dicha sugerencia se aplicó dado que al analizar algunos de los ítems, se determinó que era más conveniente presentarlos como parte de otra dimensión del guion.

Varias de las preguntas orientadoras, dada la forma en la que estaban redactadas, se prestaban para una respuesta dicotómica, por lo que siguiendo la recomendación de las expertas se formularon nuevamente con el fin de explorar el porqué de las respuestas que pudieran dar los participantes del grupo focal. La versión final del instrumento se puede consultar en el [Anexo 13](#).

Por último, y pese a que algunas sugerencias adicionales realizadas por las expertas son aspectos interesantes de investigar, estas escapan del objetivo y del alcance de esta investigación, tales como explorar si el material creado es de fácil uso para personas con discapacidad múltiple, o posibles adaptaciones que se puedan realizar para que este recurso sea usado por personas Sordociegas o Sotas con baja visión.

7.4.2 Validación por pilotaje

Como se mencionó, tres recursos fueron sometidos al proceso de validación por pilotaje: las pruebas de entrada y de salida y el material didáctico diseñado. Para esto, se contó con la participación de 9 jóvenes SS colombianos aprendientes de EEL2⁵⁴. El grupo fue convocado a asistir de manera presencial a siete sesiones con una duración promedio de dos horas y media cada una⁵⁵. La primera hora del primer encuentro y la última hora del último fueron dedicadas a la aplicación de la prueba de entrada y de salida respectivamente. Además, fueron convocados a un octavo encuentro para realizar el *Grupo focal 2-*

⁵⁴ En el apartado *Participantes* se describen detalladamente las características del grupo.

⁵⁵ En la mitad de cada encuentro, se daba un espacio de 15 minutos para realizar una pausa activa.

Percepciones sobre la primera versión de la propuesta didáctica. A continuación, se describe el instrumento piloteado y los ajustes realizados al mismo con base en el proceso de validación.

7.4.2.1 Prueba de entrada y prueba de salida⁵⁶

La versión preliminar de las pruebas se presentó en un formato digital (PowerPoint) y constaba de tres tareas principales. Inicialmente, los participantes debían observar un video en el cual una persona Sorda se presentaba y contaba en LSC una anécdota relacionada con experiencias interesantes para la comunidad Sorda, incluyendo aspectos culturales y lingüísticos, que abarcaban, sin ser el eje central de las historias, interacciones con personas oyentes. La narración en LSC fue acompañada de ilustraciones que ambientaban el relato (Figura 6) y de su interpretación en español escrito (Figura 7). La decisión de usar este tipo de textos se relaciona con lo postulado por Ramírez (2020), quien resalta la necesidad de incluir los intereses de los aprendientes en los materiales que se lleven al aula; además de que estas anécdotas reales se plantearon como un escenario incitador para analizar aspectos culturales y contribuir al desarrollo de una postura crítica intercultural en el grupo de aprendientes Sordos⁵⁷.

Figura 6. Ejemplo del apoyo gráfico empleado en la prueba de entrada

⁵⁶ Ambas pruebas contaban con la misma estructura, pero con diferente input. Durante el proceso del pilotaje se evidenció la necesidad de hacer los mismos ajustes a ambas pruebas, por esto los resultados de su proceso de validación se presentan de forma simultánea.

⁵⁷ Se tuvo en cuenta esta dimensión de interculturalidad crítica en los recursos diseñados para la presente investigación, debido a que como se desarrolló en apartados anteriores, no se considera coherente o idóneo el concentrarse netamente en la gramática. Sin embargo, no se analizarán los resultados al respecto en este documento dado que exceden el alcance de los objetivos planteados, pero se espera presentar en un artículo adicional las interesantes reflexiones y discusiones que se desarrollaron con los grupos de participantes y coinvestigadores Sordos al respecto.

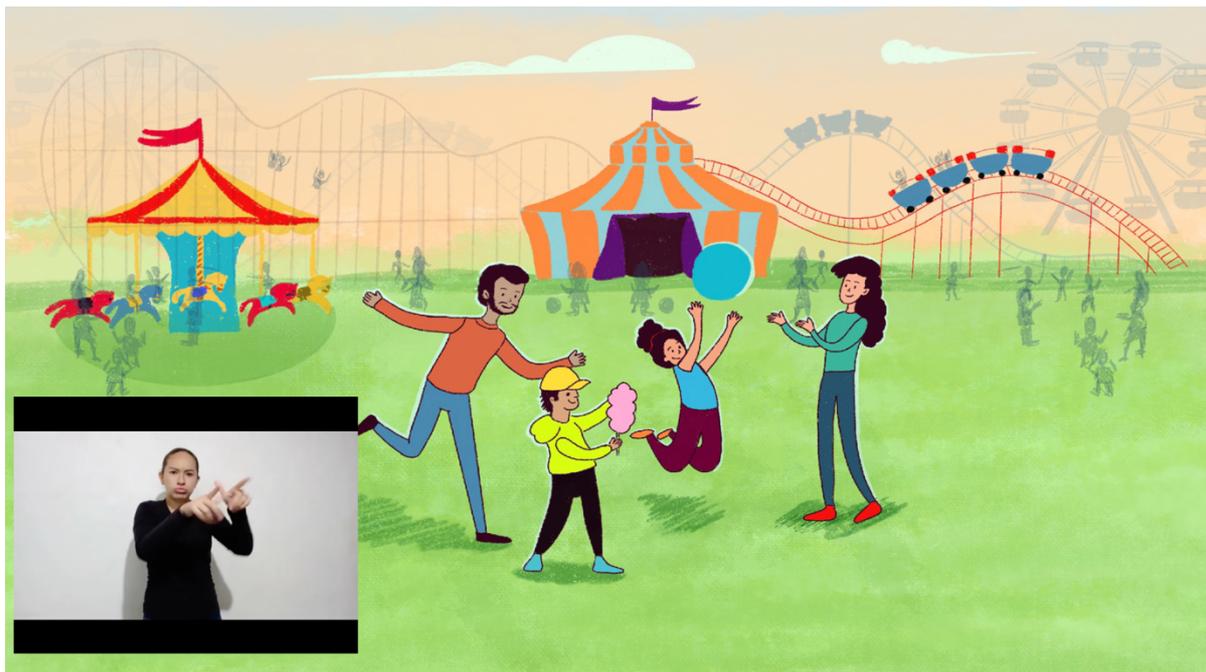
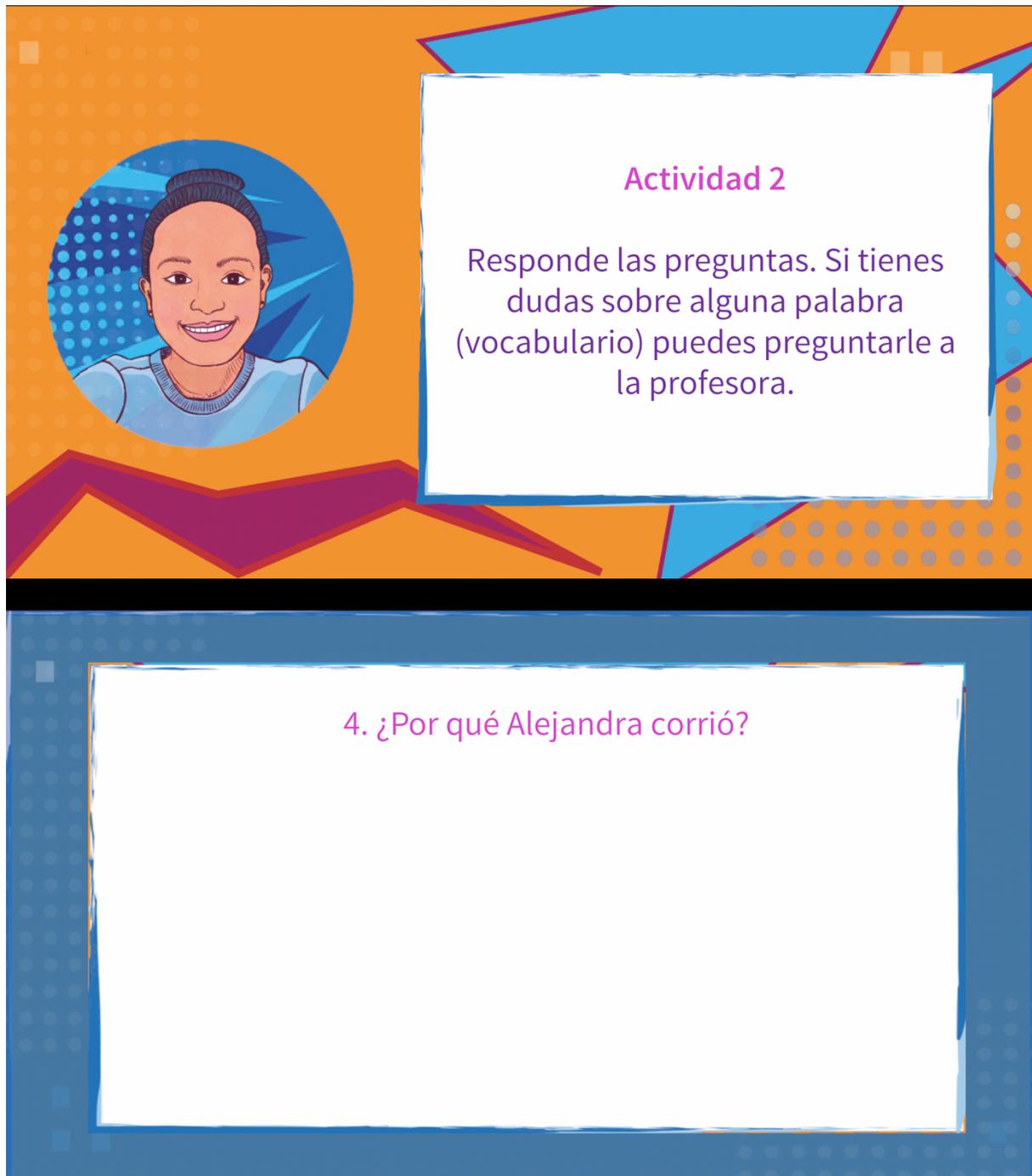


Figura 7. Ejemplo del texto que acompañaba la narración en la prueba de entrada

De repente, yo no entendía qué pasaba, pero mi familia y otras personas del parque empezaron a correr muy rápido. Me asusté mucho, pensé que algo grave estaba pasando, me imaginé que podía ser un temblor o un dinosaurio, y corrí siguiendo a todas las personas.

Posteriormente, y de tal forma que se garantizara el uso de las formas gramaticales objetivo del material didáctico, se presentó una serie de preguntas abiertas, frente a las que cada participante debía escribir su respuesta, siendo necesario recurrir a las formas gramaticales pretendidas para poder resolver con éxito la tarea (Figura 8).

Figura 8. Ejemplo de la tarea de respuesta abierta de la prueba de entrada



The image shows a digital interface with a vibrant, colorful background. On the left, there is a circular portrait of a smiling woman with dark hair tied back, wearing a light blue top. To the right of the portrait is a white rectangular box with a blue border containing the following text:

Actividad 2

Responde las preguntas. Si tienes dudas sobre alguna palabra (vocabulario) puedes preguntarle a la profesora.

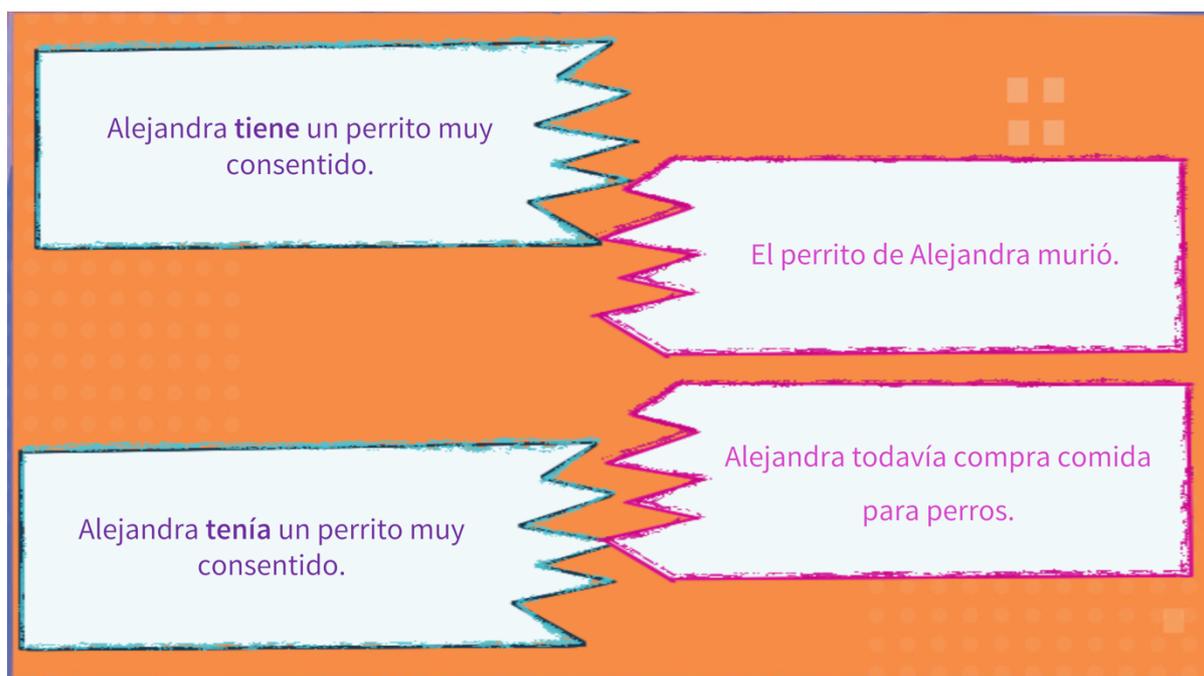
Below this section is a larger white rectangular box with a blue border, containing the question:

4. ¿Por qué Alejandra corrió?

Finalmente, se propuso una tarea de input estructurado en la cual debían emparejar una serie de oraciones con enunciados que fueran coherentes con su contenido (Figura 9). Es

importante aclarar que, durante estas tareas, y si los estudiantes lo solicitaban, la docente⁵⁸ o alguno de los coinvestigadores Sordos realizaba una explicación en LSC con el fin de garantizar que la no comprensión del enunciado no fuera la causa de una respuesta errada. Asimismo, si los estudiantes no conocían alguna palabra que querían escribir, podían preguntar vocabulario⁵⁹. Todo lo anterior se planteó teniendo en cuenta lo postulado por Miquel (Centro Universitario Internacional de Barcelona [UNIBA], 2016), la información obtenida durante el primer grupo focal y la experiencia de la investigadora oyente en el área de enseñanza del EEL2 a personas Sordas.

Figura 9. *Ejemplo de la tarea de input estructurado de la prueba de entrada*



⁵⁸ Este rol fue desempeñado por la investigadora oyente, dada su experiencia en el área de EEL2 para aprendientes Sordos.

⁵⁹ Se aclara que solamente se les daba vocabulario a los estudiantes, por lo cual preguntas relacionadas con sintaxis o morfología, tales como "¿cómo se escribe este verbo en pasado?", no fueron respondidas.

Durante el pilotaje, se evidenció la necesidad de realizar una serie de modificaciones a la estructura de las pruebas, con el fin de facilitar su aplicación. Es destacable el hecho de que en las respuestas de los aprendientes fue posible cumplir el objetivo de evocar las formas gramaticales que se pretendían evaluar, por lo que las modificaciones principales tienen que ver con el orden de presentación de las tareas, la modificación algunos términos empleados, y con la necesidad de incluir recursos adicionales (que serán descritos en los párrafos siguientes) que facilitaran la resolución de tareas por parte de los participantes.

No se debe olvidar que una vez concluida la aplicación de las pruebas, el grupo de participantes pudo expresar su opinión sobre las mismas por medio del *Grupo focal 2- Percepciones sobre la primera versión de la propuesta didáctica*. Las respuestas de ese instrumento fueron tenidas en cuenta durante este proceso de validación y, como se mencionará posteriormente, se realizaron los ajustes que se consideraron pertinentes.

Una modificación importante tiene que ver con el hecho de presentar después de la visualización del vídeo, la tarea de input estructurado en lugar de las preguntas de respuesta abierta. Esto debido a que esta tarea les permitió a los estudiantes reflexionar sobre el valor de las formas gramaticales objetivo. Evidencia de lo anterior es que la mayoría de los estudiantes después de haber dado su respuesta en este último punto, tomó la iniciativa de corregir sus respuestas del punto anterior, puesto que fueron conscientes de lo que se esperaba en sus producciones. En el grupo focal, los participantes explicaron que una vez centraron su atención en los elementos gramaticales, notaron que debían utilizarlos de una

manera diferente en las respuestas que previamente habían registrado, por lo cual coincidieron con la observación realizada por la investigadora⁶⁰.

Con respecto a la tarea de respuesta abierta, luego del pilotaje, se tomó la decisión de reenfoclarla desde la lógica de la *gramaticalización* (Figura 10), es decir, incluir un objetivo comunicativo conciso para evitar la producción de oraciones aisladas, que fue lo que la mayoría de los estudiantes hizo, al limitarse a responder la pregunta formulada con una breve oración.

Figura 10. *Ejemplo de las tareas de gramaticalización de la prueba de entrada.*



En línea con lo anterior, durante el grupo focal algunos participantes mencionaron que *era mejor dejar las preguntas de respuesta abierta para el final de la prueba*. Esto, dado que,

⁶⁰ Se hace referencia a la investigadora oyente, quien era la responsable de registrar en los diarios de campo la información concerniente a las sesiones. Sin embargo, en este instrumento también se tenían en cuenta los comentarios que los coinvestigadores Sordos realizaban al finalizar las sesiones, con el fin de también tener su perspectiva.

en su opinión, las tareas de producción escrita *suelen ser más difíciles de resolver*, lo que puede *indisponerlos* al ser la primera tarea que enfrentan, mientras que la de emparejar las oraciones (input estructurado), podía motivarlos más inicialmente a responder la prueba con una *mejor actitud*, siendo esta una observación que debe ser tomada en cuenta teniendo en cuenta el impacto cognitivo que la motivación puede tener en el proceso de aprendizaje.

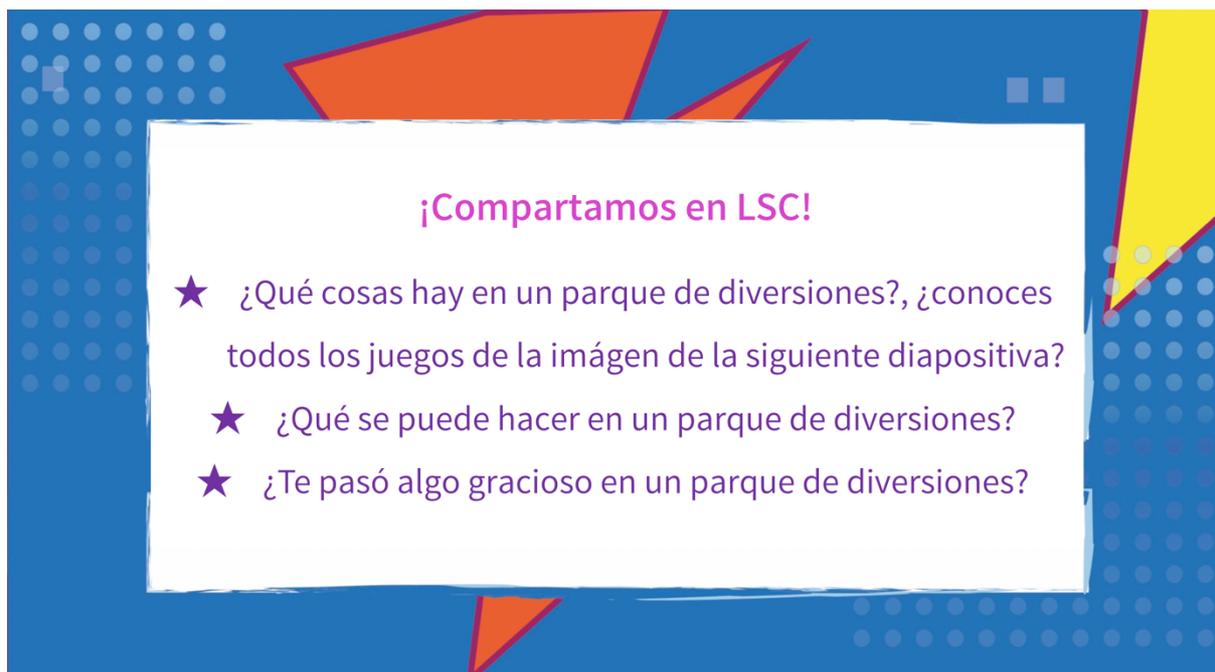
Asimismo, los participantes también afirmaron que el presentar la tarea de escritura como la última, les permitía tener un mayor control del tiempo y disponer del mismo para dar una respuesta mejor, en vista de que si esta era la segunda actividad, ellos preferían responderla rápidamente para darle también tiempo a la última y no dejar puntos sin resolver. Este manejo del tiempo puede estar relacionado con el hecho de que hayan respondido con oraciones tan breves como se reportó previamente, aunque vale la pena aclarar que contaban con una hora completa para concluir la prueba, y la mayoría de los participantes la entregó en un periodo menor a cuarenta minutos.

Por otro lado, se detectaron algunas palabras de baja frecuencia de aparición, que podían ser sustituidas por otras más claras para los estudiantes. Ejemplo de lo anterior es el verbo *saber* en la oración “Alejandra no **supo** qué pasaba”, ya que ninguno de los participantes lo conocía, por lo cual resolver la tarea que lo involucraba no fue posible (incluso después de darles la señal, ya que no podían extraer el valor del tiempo verbal). Mientras que al cambiarla rápidamente escribiendo “Alejandra no **entendió** qué pasaba”, pudieron comprender la tarea y dar una respuesta.

Finalmente, dado que los estudiantes preguntaron constantemente vocabulario para poder responder sus pruebas, se tomó la decisión de incluir al inicio un apartado en el cual se pudieran ver expuestos de forma anticipada al vocabulario que probablemente requerirían

utilizar en momentos posteriores en las actividades. Este aspecto también fue señalado por los participantes, quienes mencionaron que el hecho de poder contar con un “glosario” podría facilitar el proceso y darles una mayor confianza y autonomía en el momento de dar sus respuestas. Por lo anterior, en la versión final de las pruebas, este vocabulario se presentó ligado a una reflexión inicial con respecto al tema de las historias anecdóticas narradas en los videos (Figura 11). La versión final de la prueba de entrada puede consultarse en el [Anexo 14](#), y la de la prueba de salida en el [Anexo 15](#).

Figura 11. *Ejemplo de la tarea inicial de compartir experiencias y presentación del vocabulario*





7.4.2.2 Material didáctico diseñado

La versión preliminar de este material fue diseñada en conjunto con el grupo de coinvestigadores Sordos, teniendo en cuenta las observaciones y recomendaciones dadas por los participantes del *Grupo focal 1 – Exploratorio*. Se empleó un formato digital haciendo uso de plataformas como Genial.ly, Jamboard, LearningAaps y WordWall, siendo necesario tener acceso a internet y a un equipo como un computador o una tableta para usar el material. La primera versión fue piloteada con el fin de contribuir a su validación, es importante aclarar que de forma paralela se desarrolló un encuentro con los participantes del pilotaje con el fin de conocer sus percepciones con respecto al material usado, para esto, se usaron las preguntas orientadoras contenidas en el guion *Grupo focal 2 - Percepciones sobre la primera versión de la propuesta didáctica*.

La estructura de la primera versión del material contaba con una serie de momentos en los cuales se realizaba el abordaje de las formas gramaticales objetivo⁶¹, que pretendía llevar a los aprendientes a descubrir el valor y los usos de estas. Por eso, se iniciaba con un *Momento de exploración*, en el cual se presentaba un input escrito que contenía el realce de las formas, seguido de una serie de preguntas orientadoras que los llevaba a centrar su atención en estas y a analizarlas, llevándolos a la formulación de hipótesis sobre su posible valor y las *reglas* que las rigen. Posteriormente, se presentaba una pequeña práctica controlada bajo la estrategia de input estructurado, con el fin de que los aprendientes pudieran hacer una primera comprobación de las hipótesis que determinaron previamente. La dinámica anteriormente descrita fue planteada para ser desarrollada de forma individual, con un espacio de socialización al finalizar el trabajo realizado; esto con el fin de cada participante pudiera realizar un proceso autónomo y reflexivo, para luego realizar una construcción colectiva de conocimientos.

Posteriormente, en el *Momento de explicación*, se realizaba una presentación explícita del valor de las formas gramaticales objetivo del material, como lo sugiere Ramírez (2020). Para esto, además de retomar las hipótesis formuladas en el momento anterior, se utilizaron recursos gráficos que permitieran representar el valor de cada forma de una manera que evidenciara la *esencia* de cada una y marcara la diferencia entre el uso de una forma gramatical u otra. Lo anterior con el fin de dotar a los aprendientes de una serie de conocimientos operativos, que les permitieran tomar decisiones con respecto a qué forma gramatical deben seleccionar, teniendo en cuenta el contexto y su objetivo comunicativo,

⁶¹ La estructura que se menciona se repitió en tres secciones, debido a que se trabajó inicialmente de forma independiente cada una de las formas gramaticales objetivo; estando la primera dedicada al presente del indicativo, la segunda al pretérito imperfecto del indicativo y la tercera al pretérito indefinido del indicativo.

dejando de lado una aplicación mecánica en la cual se requiera memorizar solamente una serie de situaciones o casos en las que se debe aplicar o usar. Asimismo, es importante aclarar que se procuró que el léxico empleado fuera de alta frecuencia para los participantes, con el fin de que pudieran centrar su atención en las formas gramaticales y no en el vocabulario desconocido.

Este proceso se vio acompañado del establecimiento de un contraste constante con la LSC, dado que se incentivaban reflexiones con respecto a cómo se pueden establecer relaciones con dicha lengua, siendo este un punto clave para posteriormente poder anticipar posibles errores o dificultades que por interferencias se pudieran generar en las producciones escritas de los aprendientes, como lo señalan Herrera, Chacón y Saavedra (2016).

Luego, se retomaron, por medio de explicaciones en LSC, aquellos elementos formales con respecto a las reglas que regían los aspectos gramaticales, particularmente la conjugación verbal, para lo cual también se planteaban algunos ejercicios de práctica que les permitieran usar las reglas aprendidas hasta el momento. En este punto es importante aclarar que la demanda de conjugación verbal en cuanto a la mecanización de las reglas se dejó principalmente para trabajo en casa, con el fin de aprovechar al máximo el espacio de encuentro en las sesiones presenciales de la clase.

Finalmente, en el *Momento de practicar*, se realizaron tareas controladas en las cuales los participantes ponían en práctica todos los conocimientos adquiridos hasta este momento. Para esto, se inició con una dinámica de juego tipo *scape room* que seguía la lógica del output estructurado, debían seleccionar la forma gramatical correspondiente para dar respuesta a las tareas propuestas y lograr la misión final; y por último, se planteaba de nuevo un juego en el cual siguiendo la lógica de las tareas de gramaticalización, los participantes debían

responder una serie de preguntas que tenían un objetivo comunicativo particular y que los invitaba a usar las formas gramaticales trabajadas hasta el momento por medio del material, siendo coherente con lo sugerido por Pérez (2002) con respecto a la importancia de resaltar la funcionalidad de la escritura.

La implementación del material por medio del pilotaje tomó siete sesiones con una duración de dos horas y media cada una, haciendo una pausa activa en la mitad de cada jornada. Al finalizar cada encuentro, siguiendo lo sugerido por Gutiérrez (2005), se hacía con el grupo de participantes una reflexión metacognitiva en LSC con respecto a lo que habían aprendido en la sesión y lo que debían practicar para mejorar sus habilidades.

Luego del pilotaje, se evidenció que los participantes tenían un conocimiento sólido con respecto a las formas gramaticales trabajadas, demostrando la efectividad del material, pero también revelando oportunidades de mejora con base en esta experiencia. La versión final del material puede consultarse en el [Anexo 16](#).

El primer ajuste surge en cuanto a la dinámica de interacción con la primera parte del material, que estaba planeada para una exploración individual que posteriormente se volviera colectiva. Se observó que durante el pilotaje los participantes buscaban interactuar constantemente para compartir sus ideas y también aclarar dudas; asimismo, durante el grupo focal manifestaron que preferirían que esa primera etapa se desarrollara de forma grupal para poder tener un apoyo en ese acercamiento al tema.

Inicialmente, resaltan modificaciones en aspectos relacionados con el diseño de ciertas imágenes que no transmitían un significado tan claro como se esperaba, lo que hizo necesario una reformulación al respecto, dado que el canal de análisis visual es de alta importancia para los procesos de aprendizaje de las personas Sordas. Adicionalmente, y al

igual que pasó con las pruebas de entrada y de salida, fue evidente la necesidad de hacer algunos ajustes en palabras que podían ser reemplazadas por otras más pertinentes o cercanas al contexto de los participantes.

Asimismo, durante las clases y en el grupo focal que se realizó posteriormente a la implementación del material, los participantes manifestaron que les parecía importante conocer escenarios particulares en los que pudieran utilizar los conocimientos aprendidos, con el fin de poder identificar más fácilmente aquellos usos que pueden tener. Si bien se hizo énfasis en que con el hecho de conocer el valor de la forma gramatical, podían decidir según su intención y objetivo comunicativo cuál forma gramatical se ajusta mejor, los participantes manifestaron que esos contextos de uso particulares eran útiles para ellos ya que les permite ratificar sus decisiones al respecto de las formas gramaticales.

Por esto, se incluyeron en la versión final del material algunos contextos de uso que pudieran complementar o respaldar los conocimientos de los informantes, aunque estos no se formulan para presentarse como *camisa de fuerza* o como una lista de situaciones que se deben memorizar, sino que se propuso analizar porqué en estos casos se podría utilizar la forma gramatical objetivo, partiendo de su valor básico, y abriendo un espacio de reflexión para que los participantes propusieron otras situaciones que se les ocurrieran, en las cuales ellos usarían las formas gramaticales aprendidas y justificado el porqué de su decisión. Esto es coherente con lo postulado por Gutiérrez (2012), quien señala que es importante reforzar el conocimiento a nivel discursivo y sintáctico, puesto que este se configura como una base en la cual se basan los estudiantes sordos en el momento de realizar sus producciones escritas, si no se refuerza, seguramente se pueden generar grandes falencias en los procesos de transcripción.

Otro ajuste producto del ejercicio del pilotaje tiene que ver con la inclusión de un mayor número de ejemplos realzando las formas gramaticales objetivo, con el fin de permitirle al grupo de participantes tener un contexto más rico del cual extraer y formular hipótesis, esto dado que con los planteados inicialmente no fue suficiente y se hizo necesario dar otros ejemplos en las clases del pilotaje. Puesto que las actividades finales de puesta en práctica de los conocimientos adquiridos se realizaban de forma grupal por las dinámicas de juego, se vio la necesidad de crear una tarea adicional en la cual cada participante, de forma individual, creara un texto en el cual pudiera cumplir un objetivo comunicativo por medio de los conocimientos que desarrolló en las clases, siendo coherente con lo postulado por el INSOR y el MEN (2009), al señalar que se debe procurar que el español como L2, en el caso de los sordos, no solo se centre en desarrollar una habilidad aislada, sino que se debe buscar que siempre tenga un propósito comunicativo, como puede ser transmitir o entender un mensaje.

Por último, es importante destacar que los participantes se mostraron a gusto con el material y reportaron haber disfrutado las clases, siendo este, a nivel cognitivo, un factor determinante en vista de que la motivación impacta positivamente en su proceso de aprendizaje de la lengua, teniendo en cuenta adicionalmente las resistencias y rechazos que históricamente han realizado las personas Sordas hacia el español en el caso de Colombia.

7.5 Participantes

El proceso de investigación requirió de la participación de diferentes grupos para dar respuesta a las diversas necesidades del estudio. Todos fueron seleccionados por medio de un muestreo por conveniencia y aplicando una serie de criterios de inclusión y exclusión que serán descritos a continuación.

Inicialmente, y como parte de los procesos realizados *antes del pilotaje* de la fase de alistamiento, del corpus compilado de los 42 informantes sordos, se realizó una selección de 31 aprendientes SS colombianos de EEL2. Como criterios de inclusión se tuvo el hecho de que tuvieran una sordera prelingüística o congénita, además de que fueran estudiantes inscritos en un curso de EE de nivel básico⁶². Los únicos criterios de exclusión fueron ser usuarios de ayudas auditivas o haber asistido a procesos terapéuticos de oralización.

En cuanto a sus características generales se señala que el 51,6% de los participantes fueron hombres y el 48,4% mujeres; asimismo es importante destacar la diversidad presente en cuanto a las edades de los participantes, de los cuales el 16,1% tenía entre 18 y 25 años, el 41,9% entre 26 y 35 años, el 25,8% entre 36 y 45 años, y el 16,1% tenía 46 años o más. Por otro lado, aunque todos los informantes habían vivido la mayor parte de su vida en Bogotá, provenían de diferentes lugares de Colombia: el 87% de Bogotá, 3,2% de Barranquilla, 3,2% de La Mesa, 3,2% de Bucaramanga, 3,2% de Madrid y 3,2% de Medellín. Con respecto a su formación académica el 3,2% cursó un programa de pregrado, el 3,2% tenía un título técnico y el 93,5% eran bachilleres.

Por otro lado y en cuanto a sus antecedentes lingüísticos, el 3,3% tiene padres Sordos y el 96,7% padres oyentes. Sobre su adquisición de la LSC, el 38,7% lo hizo entre los 0 y los 5 años, el 51,6% entre los 6 y los 10, y el 9,6% después de los 10 años. En el área de español, todos recibieron formación en contextos de educación básica y no tomaron cursos

⁶² Curso ofrecido en el marco de un programa de capacitación laboral de la institución en la que se encontraban trabajando como operarios de planta. Para determinar el nivel de español de los estudiantes, la institución posee una prueba diseñada específicamente para dichos fines. En el nivel básico se clasifican aquellas personas sordas que pueden usar el español para comunicarse en torno a necesidades cotidianas básicas, comprenden el sentido global de textos narrativos, describen eventos claves de su pasado escriben oraciones con una intencionalidad comunicativa clara, incluyendo presentarse y dar información personal como el lugar de residencia y de trabajo.

adicionales, y los principales contextos de uso de esta lengua para el grupo de participantes son el ámbito laboral, académico, social y familiar. Finalmente, ninguno reporta conocer alguna lengua extranjera.

En la fase de alistamiento, como parte de la etapa del pilotaje, se contó con la participación de dos grupos. El primero se convocó con el fin de contribuir al proceso de diseño del material didáctico, estando conformado por 5 coinvestigadores SS, de los cuales el 40% eran aprendientes de EEL2, el 20% era modelo lingüístico de LSC y el 40% eran docentes Sordos. El 60% contaba con formación de pregrado en áreas relacionadas con la pedagogía y el 40% eran bachilleres. Todos tenían competencia en LSC y al menos 11 años de experiencia como aprendientes de EEL2. Asimismo, habían participado en procesos investigativos previos enfocados en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en escolares Sordos. El segundo grupo se consolidó con el fin de realizar el pilotaje del material didáctico creado, así como de la prueba de entrada y de salida para medir el impacto de dicho material. Se contó con la participación de 9 aprendientes SS⁶³ de EEL2 que fueron invitados a participar procurando que tuvieran características afines a la población objetivo de la investigación, así como recreando las condiciones más similares a las de la aplicación del material en la fase experimental. La caracterización de estos participantes puede consultarse en la Tabla 11.

Tabla 11. *Características del grupo de participantes del pilotaje*

Característica		Prevalencia
Género	Masculino	55,6%
	Femenino	44,4%

⁶³ En este punto, es importante aclarar que, pese a que participaran de los procesos de pilotaje y de implementación de la propuesta didáctica, no se tuvieron en cuenta los resultados de SO, dadas las diferencias en cuanto a las habilidades lingüísticas que este grupo posee con respecto a los sordos que no cuentan con habilidades orales.

Edad	18-26 años	100%
Formación académica	Pregrado (en curso)	100%
Condición auditiva	Hipoacusia profunda prelingüística	100%
Información de los padres	Oyentes	100%
Edad de adquisición de la LSC	0-5 años	11,1%
	6-10 años	88,9%
Contexto de aprendizaje del español	Educación básica	100%
	Cursos adicionales	0%

Finalmente, en la fase experimental, se convocó a un nuevo grupo de SS estudiantes de un curso de nivel básico de EEL2, con quienes se realizó la implementación y validación de la propuesta didáctica ajustada, así como de las pruebas de entrada y de salida para medir el impacto del proceso. El grupo estuvo conformado por 17⁶⁴ SS, cuyas características se describen en la Tabla 12.

Tabla 12. *Características del grupo de participantes de la fase experimental*

	Característica	Prevalencia
Género	Masculino	58,8%
	Femenino	41,2%
Edad	18-26 años	100%
Formación académica	Pregrado (en curso)	100%
Condición auditiva	Hipoacusia profunda prelingüística	100%
Información de los padres	Oyentes	100%
	Sordos	94,1%
Edad de adquisición de la LSC	0-5 años	17,6%
	6-10 años	82,4%
	Educación básica	100%

⁶⁴ Inicialmente se contó con la participación de 21 aprendientes, pero 4 de ellos no culminaron el proceso.

Contexto de aprendizaje del español	Cursos adicionales ⁶⁵	0%
-------------------------------------	----------------------------------	----

7.6 Consideraciones éticas

Como parte del proceso de vinculación a la investigación de participantes y coinvestigadores, se presentó un consentimiento informado que contiene los objetivos, procedimientos e implicaciones del presente estudio. Es importante aclarar que dicho formato fue acompañado de su interpretación en LSC, con el fin de garantizar la comprensión de la información.

Por otro lado, y para garantizar el cumplimiento de los principios de confidencialidad y privacidad, toda la información recolectada durante la investigación, fue sometida a un proceso de anonimización.

⁶⁵ Uno de los participantes había inscrito el curso previamente, pero lo había reprobado por fallas, por lo tanto, no se considera significativa su participación en ese proceso ni se toma como un factor que pudo contribuir a su formación en español.

8. Resultados y discusión

Esta sección se encuentra dividida en función de evidenciar el alcance de los objetivos específicos planteados para la investigación, así como de presentar los resultados obtenidos en cada una de las fases del proceso. Es importante aclarar que dado que al formular inicialmente la propuesta de investigación, se desconocía en qué aspecto gramatical los aprendientes SS de EEL2 presentaban errores con mayor frecuencia en sus muestras escritas, en el *Marco teórico* no se profundizó en un elemento gramatical en particular, sino que se expusieron aquellos errores que se reportaban como los más frecuentes en otros estudios; ni se expuso la forma de expresar formas gramaticales específicas en la LSC. Por esto, en este apartado, y con el fin de nutrir el análisis de los resultados presentados en función de este hallazgo producto del AE del corpus de aprendientes compilado, se presenta paralelamente una revisión teórica que da pie a una discusión, en la cual se pone en diálogo lo encontrado en el CA con lo reportado en la literatura al respecto.

8.1 Construcción y sistematización del corpus de aprendientes sordos

Un aporte importante de la presente investigación tiene que ver con el corpus de muestras de aprendientes sordos que se compiló. Este cuenta con 1.482 muestras escritas y 19.401 palabras, provenientes de 42 aprendientes sordos. Todas estas fueron transcritas, ya que las muestras originales fueron obtenidas del puño y letra de los participantes, y sistematizadas en los formatos del corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo. De esta manera, se realiza un aporte importante a futuras investigaciones, en virtud de que

previamente dicho corpus contaba con 96 muestras. El incluir las muestras fruto de este estudio⁶⁶, permite incrementar más de 15 veces el contenido del CAELE/2 con respecto a los aprendientes sordos, siendo un insumo de libre consulta que futuros investigadores pueden emplear, y así contribuir al campo de la enseñanza del español como segunda lengua a dicha población.

Por otro lado, y con el fin de nutrir futuros análisis que se puedan realizar, se sugirió la incorporación de dos nuevos metadatos para el CAELE/2. El primero, *Enfoque educativo de la institución*, hace referencia a información relacionada con los antecedentes de aprendizaje de español de los aprendientes, dado que es posible que los resultados obtenidos por parte de un estudiante sordo que proviene de una institución educativa Bilingüe-Bicultural, disten, por ejemplo, de los de un alumno sordo que asiste a una con un enfoque oralista. Claro está, esto es simplemente una hipótesis que puede ser puesta a prueba en futuras investigaciones, ya que escapa del alcance del presente estudio. Sin embargo, seguramente el poder contar con esta información puede contribuir a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como L2 para aprendientes sordos. Siguiendo esta misma lógica, también se agregó un segundo metadato denominado *Información adicional de aprendizaje*, en el cual se describían aquellos aspectos que los informantes consideraron importantes con respecto a su proceso de aprendizaje del español, de la LSC y otras lenguas que conozca el informante. En la Figura 12 se muestra un ejemplo de la *Ficha de metadatos* que hace parte de los formatos del corpus CAELE/2 que se diligenciaron como parte de este estudio, y que contiene los dos metadatos propuestos.

⁶⁶ Se aclara que el proceso de cargar las muestras al CAELE/2 se encuentra en desarrollo.

Figura 12. Ejemplo de una Ficha de metadatos del corpus CAELE/2 con las variables emergentes



Ficha de metadatos

Id:	L2SME0111
Subcorpus:	L2S
Tipo de texto:	Descriptivo
Ejercicio:	10. II.
Número de palabras:	7
Temas:	Descripción de una imagen
Id aprendiente:	L2SME0030F
Edad:	30
Sexo:	Femenino
Ciudad de nacimiento:	La Mesa - Cundinamarca
Nivel educativo:	Secundaria - Once
Profesión:	Operario
Lengua materna:	Español
Segunda lengua:	Lengua de Señas Colombiana
Lenguas extranjeras:	Ninguna
Edad adquisición LSC:	12 años
Deficiencia auditiva:	Aparición tardía; Postlingüística
Oralizado:	Sí
Padre:	Oyente
Madre:	Oyente
Nivel de español:	Básico
Tiempo de aprendizaje:	13 años
Contacto con el español:	Contexto laboral; Contexto social; Contexto educativo; Contexto familiar
Enfoque educativo de la institución:	Regular; Inclusión/integración
Información adicional de aprendizaje:	Inició su proceso educativo en un colegio regular, después de perder la audición pasó a un colegio donde había sordos y oyentes en el mismo salón. No le gustaba el español porque no lo entendía bien y no le pedían que escribiera mucho en el colegio. Se comunicaba en señas con otros sordos, y no interactuaba con oyentes, sus compañeros sordos fueron los que le enseñaron la lengua de señas. No recuerda una enseñanza especial del español, iba a las mismas clases que sus compañeros oyentes.

Es importante aclarar que, dado el alcance y el objetivo de esta investigación, no fueron analizadas todas las muestras, ni se correlacionaron todos los metadatos recolectados.

Sin embargo, se realizó la sistematización y etiquetado de todas las muestras obtenidas, con el ánimo de beneficiar futuras investigaciones⁶⁷ en el campo del análisis de corpus de aprendientes y de enseñanza de español para aprendientes sordos.

8.2 Identificación de los errores gramaticales más frecuentes en muestras escritas de SS aprendientes de EEL2 de nivel básico

Del corpus previamente descrito, se tomaron 1.093 muestras, con un total de 14.692 palabras, provenientes de 31 aprendientes SS de EEL2 con nivel básico de español. Siguiendo el proceso realizado para poder establecer los errores⁶⁸ gramaticales más frecuentes que cometen, en los párrafos de esta sección inicialmente se presentan los resultados obtenidos en relación con la identificación del sistema gramatical con mayor número de errores encontrados en el corpus construido; y posteriormente, se analizan los errores encontrados en dicho sistema particular.

8.2.1 Análisis de los errores encontrados a nivel de sistemas gramaticales

Para empezar, y como se detalló en el apartado de *Metodología*, se empleó la *Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales*, con el fin de identificar el sistema gramatical en el cual presentan un mayor número de errores en producciones de EE los

⁶⁷ Se espera publicar en un artículo posterior las correlaciones que se pueden establecer entre la prevalencia de los errores encontrados en esta investigación, y las diferentes variables que proporcionan los metadatos.

⁶⁸ Es importante recordar que, aunque se use la palabra *error* para referirse a formas que evidencian la interlengua y que se alejan del modelo esperado de lengua meta, estas producciones no deben verse desde una perspectiva negativa, sino desde su posibilidad de reflejar el avance del aprendiente en su proceso de aprendizaje.

aprendientes SS. En la tarea de síntesis seleccionada para el análisis, se encontró un total de 648 errores, los cuales se distribuyen como se evidencia en la Tabla 13⁶⁹.

Tabla 13. *Frecuencia y prevalencia de los errores encontrados - Sistemas gramaticales y orden sintáctico*

Sistema gramatical / Orden sintáctico	Frecuencia de errores	Prevalencia de errores
Sistema verbal	232	35,8%
Sistema nominal	183	28,2%
Sistema pronominal	93	14,4%
Sistema preposicional	89	13,6%
Sistema conjuntivo	20	3,1%
Sistema adverbial	9	1,4%
Orden sintáctico	23	3,5%

Un hallazgo importante es el hecho de que el sistema verbal es el que presenta un mayor número de errores en las muestras analizadas, teniendo una prevalencia del 35,8% del total de errores analizados, lo que supera en más del 7% al sistema nominal, siendo este el que le sigue en frecuencia de errores. Es posible establecer una asociación con lo reportado por León (2019) quien en su estudio también encontró que el sistema verbal era el que tenía un mayor número de errores en muestras de aprendientes sordos. Sin embargo, según la investigadora, el siguiente sistema en el cual encontró un número significativo de errores fue el preposicional, que en el presente estudio se encuentra en cuarto lugar (prevalencia del 13,6%), precedido del sistema pronominal (14,4%), del sistema nominal (28,2%) y

⁶⁹ Para facilitar la interpretación visual de los resultados, en esta y en las demás tablas incluidas en esta sección, se emplea una ayuda visual tipo "semáforo" con una escala de colores que oscila entre rojo y verde. Entre más se acerque a rojo el color de la celda, quiere decir que se presenta un mayor número de errores, por lo que se debe prestar mayor atención a este dato; siendo el escenario contrario en el caso de que se acerque al color verde oscuro, al presentar menor número de errores.

evidentemente también del sistema verbal. Esta diferencia puede deberse al hecho de que en la investigación de León, la población era bastante heterogénea, ya que a pesar de que todos los informantes fueron sordos, contaban con diferentes antecedentes lingüísticos, niveles de pérdida auditiva, e incluso se estudiaron muestras de sordos oralizados o con español como primera lengua.

Dado que en el siguiente apartado se profundiza en el sistema verbal y se analizan detalladamente los errores encontrados por medio de la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*, en este apartado se resaltan errores de interés en relación con los demás sistemas estudiados. Se aclara que no se realizó un estudio profundo de cada sistema gramatical, debido a que el objetivo de la matriz de análisis era identificar el sistema con mayor número de errores, sin precisar dentro de este las particularidades de cada uno de ellos. Por esto, a continuación, solamente se enunciarán y formularán hipótesis sobre algunos casos que llamaron la atención durante el proceso de registro en la matriz, con el ánimo de que en futuras investigaciones se pueda profundizar al respecto.

El segundo sistema gramatical con mayor número de errores es el sistema nominal, al presentar 183 errores. Al respecto, destacan a primera vista aquellos que tienen que ver con la concordancia de género/número del sustantivo y sus modificadores, como se puede evidenciar en los ejemplos de la Tabla 14.

Tabla 14. *Ejemplos de errores encontrados en el sistema nominal - Concordancia de género/número del sustantivo y sus modificadores*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0030F	L2SME0116	ESG7	los gatos negro son muy malos	los gatos negros son muy malos
L2SME0032M	L2SME0160	ESG30	regalos a las animales	regalos para los animales
L2SME0036M	L2SME0248	ESG108	la niña es dulces , amable , humiliadar	la niña es dulce, amable y humilde
L2SME0043M	L2SME0391	ESG297	muchas Alegria	sintió mucha alegría
L2SME0045F	L2SME0434	ESG394	el gato pero muy bonita.	el gato era muy bonito.
L2SME0045F	L2SME0434	ESG399	me quitar el ojos	le quitó el ojo
L2SME0044F	L2SME0412	ESG351	Cuando el persona esta dineron	Cuando las personas dijeron
L2SME0044F	L2SME0412	ESG352	Cuando el persona esta dineron	Cuando las personas dijeron

Al consultar con el grupo de coinvestigadores Sordos este fenómeno, resalta el hecho de que en la lengua de señas este tipo de concordancia entre el sustantivo y sus modificadores no se presenta de la misma manera. Palabras como los artículos no tienen un equivalente directo en la lengua de señas, lo que puede dificultar la comprensión de su uso en el español; así como el hecho de que el género no suele marcarse (a menos que la persona quiera hacer énfasis en que tiene una *hija* y no un *hijo*, por ejemplo), y el número se puede marcar de diferentes formas, entre las cuales está reduplicar el sustantivo (como es el caso de hacer varias veces la seña de “casa” para indicar que son “muchas casas”). Naranjo (2019) respalda esta afirmación, al señalar que la reduplicación es una forma de marcar el número de los sustantivos en la LSC; así como al mencionar que el género gramatical es opcional y se aplica solo a seres sexuados, cuando se quiere o se necesita hacer énfasis en el sexo del referente, de lo contrario, se omite.

Se encontraron también varios errores relacionados con la estructura interna de las palabras, en los cuales los aprendientes conservaban la estructura global, pero realizaban

adiciones, sustituciones, omisiones, epéntesis y otros procesos que modificaban morfológicamente la palabra. En la Tabla 15 se presentan algunos de estos ejemplos. Este hallazgo coincide también con lo encontrado por León (2019) en el corpus que estudió, lo que permite ver la recurrencia de este tipo de fenómenos morfológicos en el caso de los aprendientes sordos. Por otro lado, llama la atención el hecho de que, incluso sin un contexto adicional, en la mayoría de los casos es posible identificar lo que se pretendía escribir, destacando que pese a las falencias gramaticales, los Sordos habitualmente podrían conseguir sus objetivos comunicativos.

Tabla 15. *Ejemplos de errores encontrados en el sistema nominal – Errores a nivel morfológico*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0036M	L2SME0248	ESG109	la niña es dulces , amable , humiliadar	la niña es dulce, amable y humilde
L2SME0047M	L2SME0471	ESG462	COJEtO	conejo
L2SME0047M	L2SME0471	ESG456	CARINOS ELLA DAR PARA UN AMINa	Ella le daba cariño a un animal
L2SME0050M	L2SME0536	ESG647	y niña feliciente y contento.	Y la niña estaba feliz y contenta.
L2SME0046M	L2SME0456	ESG421	pero acampanero hacia Mal Montado	Pero sus compañeros le hacían maldades y se la montaban.

Se encontraron varios errores relacionados con el uso de sustantivos y adjetivos, en los cuales los aprendientes podían usar una de estas categorías con la intención de usar otra, como se evidencia en los ejemplos de la Tabla 16. Al discutir este fenómeno con los coinvestigadores Sordos, se llegó a la conclusión de que un factor que seguramente contribuye a este tipo de errores tiene que ver con el hecho de que, en muchos de estos casos, la seña es la misma para ambos conceptos. Por ejemplo, la manera de signar *humildad*

y *humilde* no varía, lo que puede representar un desafío en el momento de diferenciar el uso de sus equivalentes en producciones escritas.

Tabla 16. *Ejemplos de errores encontrados en el sistema nominal –Uso de sustantivos y adjetivos*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0049F	L2SME0515	ESG542	Un niño es ternuro , humildad y juicioso siempre	El niño es tierno , humilde y juicioso siempre
L2SME0049F	L2SME0515	ESG543	Un niño es ternuro , humildad y juicioso siempre	El niño es tierno, humilde y juicioso siempre
L2SME0046M	L2SME0456	ESG412	Niña es así humildad	La niña era humilde
L2SME0039M	L2SME0313	ESG247	acompaña a consiente confianza union	Lo acompañaba y lo consentía, tenían confianza y eran unidos .
L2SME0038F	L2SME0291	ESG212	Y MUY GROSERIA FEAS	Y era muy grosera y fea
L2SME0032M	L2SME0160	ESG24	El niño gusta los animales y ternura	Al niño le gustaban los animales y era tierno
L2SME0043M	L2SME0391	ESG323	se perello un ojo de gato	Le arrancó un ojo al gato
L2SME0034F	L2SME0204	ESG58	cariño siempre	Siempre fue cariñoso

Ahora, en relación a los 93 errores identificados en el sistema pronominal, se destaca la omisión y sustitución de los pronombres de objeto indirecto, como se puede ver en la Tabla 17. En menor medida, también se presentaron errores relacionados con el objeto directo, como es el caso del ESG319 “*∅ cogion un cuello” en lugar de “lo cogió del cuello” y del ESG365 “*∅ criticas a ellos” por “ellos lo criticaban”. De nuevo, cobra valor el indagar respecto a cómo se representan estos elementos en la LSC, Naranjo (2019) estudió la relación de los sujetos y de los objetos en esta lengua, determinando que la relación entre ambos se marca espacialmente, asignándole un lugar arbitrario en el espacio al sujeto y otro al objeto, estableciendo una relación entre estos por medio del inicio y el fin de la seña, siendo el lugar

donde inicia la seña el que contiene la información del sujeto, mientras que el lugar donde termina señala o identifica al objeto. En coherencia con lo anterior, los coinvestigadores Sordos señalaban que en la lengua de señas la relación entre estos elementos es más transparente que en el español, al marcar de forma espacial su relación en lugar de hacer uso de pronombres, siendo elementos que además no tienen una correspondencia directa en LSC. Nuevamente se postula a este factor como algo que puede generar una interferencia y dificultar su uso y comprensión en el español por parte de aprendientes SS de EEL2.

Tabla 17. *Ejemplos de errores encontrados en el sistema pronominal – Pronombres de objeto indirecto*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0032M	L2SME0160	ESG22	El niño *∅ gusta los animales y ternura	Al niño le gustaban los animales y era tierno
L2SME0033M	L2SME0182	ESG32	*∅ cambio vida	Le cambió la vida
L2SME0034F	L2SME0204	ESG53	*∅ gusto animal	Le gustan los animales
L2SME0036M	L2SME0248	ESG120	ella les guste animal domesitico para cuidar a al casa	A ella le gustan los animales domésticos para cuidar la casa
L2SME0036M	L2SME0248	ESG129	ella *∅ regalo que animal	A ella le regalaron animales
L2SME0043M	L2SME0391	ESG298	mi esposa le dijo gato parece un diAbo o brujas	mi esposa me dijo que el gato se parece al diablo o a una bruja
L2SME0044F	L2SME0412	ESG334	y *∅ gusta al animal	y le gustaban los animales
L2SME0045F	L2SME0434	ESG397	me quitar el ojos	le quitó el ojo

Adicionalmente, es posible encontrar errores con respecto a pronombres personales, los cuales principalmente tienen que ver con el uso del pronombre personal de primera persona del singular, en sustitución de los demás (p. ej. ESG372 “mañana yo ver triste” en lugar de “al otro día, él lo vio y se sintió triste”); o con la asignación incorrecta del género para

los pronombres de tercera persona del singular (p. ej. ESG79 “Ella si quiero” por “Él sí quería”). Asimismo, fue recurrente el escribir el pronombre de tercera persona del singular masculino, haciendo omisión de la tilde (p. ej. ESG3 “la esposa sabia q’ el le encanta mucho a los animales” y ESG200 “ELLA VIO EL LEGUSTA MUCHO DOMESTICO”).

Por otro lado, en relación con el sistema preposicional, dentro de los 89 errores identificados, principalmente se encuentran adiciones, omisiones y sustituciones de las preposiciones *a*, *de*, *con* y *en* como se evidencia en la Tabla 18. El análisis de estos aspectos es un asunto complejo, debido a que no fue posible encontrar estudios que abordaran el uso de las preposiciones en la LSC. Sin embargo, al respecto, los coinvestigadores Sordos señalan que la dificultad puede radicar en el hecho de que estas tienen un manejo espacial en la lengua de señas, por medio del cual se representa su contenido sin necesidad hacer explícito un elemento específico. Por ejemplo, para señalar *el libro está sobre la mesa*, en el espacio primero se realiza la seña *mesa*, y luego en una posición superior a este se realiza la seña de *libro*, con esto, se sobreentiende que el libro ocupa un lugar en la superficie de la mesa.

Asimismo, es posible que en algunos casos, la adición de las preposiciones tenga que ver con una sobregeneralización de las reglas para su uso, lo que refleja un proceso de interlengua y permite dar cuenta de la forma en la cual los están interiorizando los aprendientes Sordos. También, permite evidenciar algunos aspectos en los cuales se debe reforzar en el aula el proceso de enseñanza del EE, tal como es el caso del uso de la preposición *a* para introducir los complementos argumentales y circunstanciales en las oraciones, debido a que, como se muestra en los ejemplos enunciados a continuación, es una falencia presente en los aprendientes SS de EEL2.

Tabla 18. *Ejemplos de errores encontrados en el sistema preposicional*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0049F	L2SME0515	ESG583	Siempre compañeros todoslas días con gato negro	Todos los días lo acompañaba el gato negro
L2SME0038F	L2SME0291	ESG189	PERDON PODIA VIVIR *∅ LA CASA A LOS ANIMALES	Perdón, ¿pueden vivir en la casa los animales?
L2SME0038F	L2SME0291	ESG190	PERDON PODIA VIVIR LA CASA A LOS ANIMALES	Perdón, ¿pueden vivir en la casa los animales?
L2SME0038F	L2SME0291	ESG197	ELLA VIO *∅ EL LEGUSTA MUCHO DOMESTICO	Ella vio que a él le gustaban mucho los animales domésticos
L2SME0038F	L2SME0291	ESG228	A LA ESPOSA A GROSERIA	a la esposa con groserías
L2SME0043M	L2SME0391	ESG294	mi esposa regalo de animal	mi esposa me regaló un animal
L2SME0043M	L2SME0391	ESG310	cuando caminar *∅ ir la casa	caminó para ir a la casa
L2SME0043M	L2SME0391	ESG322	cogion *∅ un cuello	lo cogió del cuello
L2SME0045F	L2SME0434	ESG408	quiero me mando un abarzo en el animal	quiero mandarle un abrazo al animal
L2SME0048F	L2SME0493	ESG532	se ataco a ojo	le atacó un ojo
L2SME0049F	L2SME0515	ESG547	luego es el colegue de personas dicen es burlan	luego, en el colegio, las personas le decían burlas
L2SME0049F	L2SME0515	ESG545	luego *∅ es el colegue de personas dicen es burlan	luego, en el colegio, las personas le decían burlas

En cuanto al orden sintáctico, inicialmente una de las hipótesis que se formuló, junto con el grupo de coinvestigadores Sordos, fue el hecho de que establecer el orden de las palabras en la oración es uno de los aspectos más desafiantes del español para los aprendientes SS, lo que implicaría un alto número de errores en el corpus estudiado; sin embargo, solo el 3,1% se encontraba dentro de esta categoría. En la Tabla 19 se muestran algunos ejemplos representativos de lo encontrado.

Este hallazgo contrasta a primera vista con la frecuencia de 41,7% reportada para errores presentados en la dimensión sintáctica en el estudio de Londoño y Posada (2020), en el cual se analizaron las producciones escritas de cinco personas sordas con un perfil de

desarrollo lingüístico diverso. Lastimosamente, en dicha investigación no se detallan los resultados en relación con los errores asociados al orden de las palabras, pese a que es posible afirmar que estos se tuvieron en cuenta al analizar la taxonomía que emplearon. Seguramente los resultados discrepan teniendo en cuenta que, en la dimensión sintáctica, las autoras puntuaron además de la alteración del orden, elementos como la concordancia, adición, omisión y sustitución de preposiciones, determinantes, pronombres y conjunciones; siendo abordados estos elementos de otra manera en la presente investigación.

Tabla 19. *Ejemplos de errores encontrados en relación con el orden sintáctico*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0049F	L2SME0515	ESG583	Siempre companeros todos las días con gato negro	Todos los días lo acompañaba el gato negro
L2SME0049F	L2SME0515	ESG560	tiene tan paciencia mucho	tenía mucha paciencia
L2SME0048F	L2SME0493	ESG517	él cambio bravo algo	él cambio, ahora era algo bravo
L2SME0047M	L2SME0471	ESG448	Un niño PARA VA EN COLEGIO	un niño va para el colegio
L2SME0045F	L2SME0434	ESG378	pero mucho consentir el gato	pero consentía mucho al gato
L2SME0044F	L2SME0412	ESG367	criticas a ellos	ellos lo criticaban
L2SME0038F	L2SME0291	ESG224	SANGRE MUCHO	mucha sangre
L2SME0033M	L2SME0182	ESG36	imagen mal	tenía mala imagen

La principal causa que se puede postular para la forma en la cual los aprendientes Sordos están organizando las palabras en las producciones escritas, tiene que ver con el uso de la glosa, es decir que, aunque se trate de una producción escrita, se emplee la estructura sintáctica de la LSC; esta hipótesis fue abalada uniformemente por el grupo de coinvestigadores Sordos.

Es necesario aclarar que fue difícil en algunos casos establecer si había un error o no, debido a que en el español es posible combinar las palabras de diferentes formas según la intención que tenga el hablante. Por ejemplo, una informante (L2SME0034F) escribió “cariño siempre” con la intención de expresar que el protagonista de la historia, en el pasado, siempre había sido cariñoso. Inicialmente, se registró que la producción pretendida era “siempre fue cariñoso”, bajo la cual la muestra presentaría un error en cuanto al orden de las palabras. Sin embargo, al revisar de nuevo este tipo de errores, junto con los coinvestigadores Sordos se plantearon discusiones al respecto, debido a que también es posible expresar esta idea con la oración “fue cariñoso siempre”. Se tomó la decisión de que en estos casos, se puntuaría que la muestra presentaba un error, con el fin de estudiarlo al considerarlo de interés para futuras investigaciones⁷⁰, pero sin afirmar que efectivamente se trata de un orden erróneo.

Ahora, en relación con el sistema conjuntivo, este tuvo una prevalencia del 3,1% dentro de los errores encontrados. Principalmente, como se muestra en la Tabla 20, se evidenciaron omisiones de la conjunción coordinante copulativa “y” en las producciones de los aprendientes Sordos. Este error también fue reportado en el estudio de León (2019). La omisión de dicha conjunción puede estar de nuevo relacionada con el uso de este elemento en la lengua de señas, dado que, en la opinión de los coinvestigadores Sordos, esta no se representa de una forma directa en el discurso en LSC, por lo que un enunciado como “un día él estaba borracho y se encontró el gato”, se realizaría en lengua de señas como una secuencia de eventos independientes sin necesidad de emplear alguna conjunción, solo se necesita

⁷⁰ El corpus compilado contiene cinco tareas en las cuales los informantes debían organizar las palabras de una oración. Se recomienda a futuros investigadores que hagan uso de esta información, para profundizar en el tema de la sintaxis en las producciones escritas de los AS de EEL2.

mantener el espacio para darle continuidad a la narración, es decir, asignarle un lugar al protagonista y otro al gato para indicar que estos posteriormente se encontraron.

Tabla 20. *Ejemplos de errores encontrados en el sistema conjuntivo*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0038F	L2SME0291	ESG177	DESPUES VA AL COLEGIO *∅ SE PUSO FELIZ	Después fue al colegio y se puso feliz
L2SME0043M	L2SME0391	ESG329	se levanto *∅ mire como asi de gato .	se levantó y miró al gato
L2SME0046M	L2SME0456	ESG431	Borracho fue *∅ pego a Gato	Fue borracho y le pegó al gato
L2SME0046M	L2SME0456	ESG436	porque el gato agresivo *∅ se Mordio	Porque el gato era agresivo y lo mordió
L2SME0048F	L2SME0493	ESG502	Él en la casa *∅ cuida los animales	Él se quedaba en la casa y cuidaba los animales
L2SME0048F	L2SME0493	ESG528	Un día él borracho se encuentro a gato	Un día él estaba borracho y se encontró al gato

Además de lo descrito anteriormente, se encontró un único error en el cual se realizó una adición de la conjunción adversativa *pero*, en el ESG192 “*el gato pero muy bonita.*” siendo la intención del informante escribir que *el gato era muy bonito*. En este caso, pese a que se intentó establecer una causa para el origen a este error, no fue posible formular una hipótesis que convenciera al equipo de coinvestigadores. La hipótesis que fue más aceptada, pero aún así cuestionada, es la similitud gráfica de la conjunción *pero* con el verbo *era*.

Finalmente, el sistema con menor número de errores identificados fue el adverbial, con un total de 9 errores que representan el 1,4% de los estudiados. Entre estos, destaca el uso del adverbio “*ya*” junto con un verbo para indicar que la acción concluyó, como es el caso de ESG47 “*después ya casar*” con la intención de expresar “*después se casó*”, y ESG561 “*Des pues ya crecimiento*” para “*después creció*”. Sobre este uso del adverbio *ya* se profundizará

en el siguiente capítulo al hablar del sistema verbal, ya que esta es una de las formas que se emplean en la lengua de señas para marcar el tiempo, por lo que en este caso los errores reportados se deben a una interferencia y una traducción literal desde la LSC. En estos mismos se evidencian también errores en la escritura del adverbio de tiempo *después*, a raíz de que en el primer ejemplo se omite la tilde, y en el segundo, además de esto, se segmenta de forma silábica. Es posible que el último caso se deba a la caligrafía del aprendiente⁷¹, mientras que la omisión del acento, puede tener que ver con el hecho de que acentuar las palabras, teniendo en cuenta que varias reglas para hacerlo provienen de la percepción auditiva, sea un aspecto que se le dificulta a los aprendientes sordos precisamente al no poder analizar desde esta dimensión las palabras.

Otra tendencia que se puede identificar en relación con el uso de los adverbios, tiene que ver con lo reportado por León (2019), quien postuló el hecho de que los aprendientes sordos tienden a adicionar algunos adverbios para intensificar la intención del escritor, como es el caso de E169 “*muy* favorito de perro”. Esto nuevamente es un reflejo de la lengua de señas, dado que, con componentes no manuales y manuales también, se suele intensificar constantemente para darle un mayor énfasis a dicho aspecto. Según los coinvestigadores Sordos, la intención de quien produjo esta muestra podía ser dar entender que el perro era *el favorito entre los favoritos, algo indiscutible*, enfatizando el hecho de que no hay nada que se pueda comparar con el gusto que siente esa persona por el perro.

Por otro lado, es importante mencionar que hay otros errores que tienen que ver con aspectos como el uso de las mayúsculas y signos de puntuación que por el alcance de esta

⁷¹ Se recuerda que las muestras fueron escritas a mano por los aprendientes, y después fueron transcritas digitalmente por la investigadora oyente.

investigación no fueron estudiados, pero que se identifican como aspectos a trabajar según lo evidenciado en el corpus compilado.

Para cerrar, algo que no se puede dejar de lado y que fue resultado del ejercicio de análisis de errores, es el hecho de que no solamente basta con ver las producciones de los aprendientes, sino que es necesario conocer la intención que tenía el informante en el momento de producir la muestra. Por ejemplo, seguramente quien vea esta muestra no identificará que hay un error a primera vista: “No veo el gato negro” (L2SME0138); sin embargo, la intención de esta persona no era afirmar que no estaba viendo un gato negro en ese momento, sino que no había visto el video del cuento de Edgar Allan Poe, *El gato negro*; así como en “eres tierno” (L2SME0226) si no se conoce la intención del escritor, no se evidencia el error que cometió el informante dado que es una producción gramaticalmente correcta, pese a que no era lo que pretendía escribir: “era tierno”. En la sección de conclusiones de este trabajo se ampliará y se darán recomendaciones al respecto.

8.2.2 Análisis de los errores más frecuentes encontrados en relación con el sistema verbal

Para esta etapa, y como se detalló en el apartado metodología, se empleó la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*, con el fin de identificar el sistema gramatical en el cual presentan un mayor número de errores en producciones de EE los aprendientes SS.

Del corpus total recolectado y sistematizado, al igual que en la fase anterior, solo se tomaron las muestras correspondientes a los 31 SS aprendientes de EEL2 con nivel básico en esta última lengua, con la diferencia de que en esta etapa se analizaron todas las tareas, correspondiendo a 1.093 muestras y 14.692 palabras. En total, se identificaron y analizaron 742 errores en el sistema verbal. Se iniciará con una contextualización con respecto a cómo

se presenta el sistema verbal en la LSC, posteriormente se analizarán los cinco errores más frecuentes encontrados a nivel del sistema verbal y, por último, se estudiarán de forma individual los errores más representativos de las diferentes categorías de análisis de la matriz.

8.2.2.1 El sistema verbal en la lengua de señas colombiana.

Un punto de partida importante para analizar el porqué el sistema gramatical del español con mayor número de errores en las producciones escritas de los aprendientes SS es el verbal, puede ser el indagar cómo se emplean los verbos en la LSC. Al respecto, pocos estudios se han realizado y publicado, lo cual limita el alcance del análisis que se puede realizar, pero de cualquier manera contribuye a la comprensión del fenómeno estudiado. El trabajo más destacado al cual se pudo tener acceso es el de Naranjo (2019), quien en su tesis doctoral estudió la morfología de la lengua de señas colombiana, incluyendo el sistema verbal. A continuación, se mencionan algunos de los hallazgos más relevantes de su trabajo, en relación con la presente investigación.

Según el trabajo de Naranjo (2019) varios fenómenos morfológicos influyen en la forma en la cual se construyen los verbos en LSC. El aspecto, por ejemplo, puede ser marcado por medio de la reduplicación, es decir la reiteración en la producción de la seña, para indicar el aspecto imperfectivo, mientras que al no reduplicar la seña, se implica un aspecto perfectivo. Por otro lado, y como se describió en un apartado anterior, es importante también tener en cuenta el uso del espacio del señante para representar los argumentos del verbo, dado que a estos se les asigna un espacio arbitrario, pero permanente, durante el intercambio comunicativo, en el cual cada vez que se haga referencia a este, se implica a ese sujeto u objeto; siendo así, algunos verbos transitivos establecen la relación entre el sujeto y el objeto directo, mediante la trayectoria que sigue la seña mientras se ejecuta el verbo. Por ejemplo,

para indicar que “el hombre le da al niño un balón”, inicialmente se ubica en el espacio al hombre en un lugar X y al niño en un lugar Z⁷², y para indicar que el hombre es el sujeto y que el niño es el objeto directo, la seña de *dar* se inicia a producir en X hasta llegar al espacio Z. Esta dinámica aplica también a verbos que se acompañan de complementos locativos de origen y destino, como es el caso de *viajar*.

Otra estrategia para expresar información gramatical del sujeto y objeto, tiene que ver con el orden sintáctico en el cual se producen los argumentos de la oración. Es posible hacer uso de la sintaxis para expresar quién es el sujeto y quién es el objeto al cual hace referencia un verbo. El ejemplo analizado en el corpus del trabajo de Naranjo (2019) tiene que ver con el verbo *extrañar*, el cual puede representar que “A extraña a B” sin necesidad de determinar los espacios como se mencionó en el párrafo anterior, simplemente recurriendo al orden en el que se presentan los argumentos. Es decir, si primero se produce la seña de A, luego se realiza la seña de *extrañar*, y se finaliza con la seña de B, esto implicaría que la persona A extraña a la persona B, presentando un orden canónico SVO.

Un acercamiento inicial a la expresión del aspecto completivo o terminativo es el hecho de agregar lexemas independientes que acompañan al verbo, en LSC se pueden utilizar clasificadores de forma para indicar si una acción se completó o no. La autora reporta que en su corpus se encontró el caso del verbo *comer* en compañía de un clasificador de objeto redondo, este último es el que indicaría si la acción se completó o no, por lo que al expresar

⁷² El orden en el que se asignen los espacios a cada uno de los argumentos es indiferente. Es decir, inicialmente se le puede asignar el espacio correspondiente a quien sería el objeto directo, y luego se le puede asignar a quien es el sujeto, sin que esto modifique la interpretación del enunciado. Lo que establece la relación entre los argumentos es la direccionalidad del verbo, incluyendo su posición de origen y su final. Siendo así, la autora afirma que podría ser posible encontrar órdenes como, OSV, SOV o SVO, pero nunca el verbo en una posición inicial.

en LSC que *alguien se comió una manzana*, la configuración de la mano es diferente a la que se utiliza para señalar que no se culminó la acción, y que la manzana fue comida parcialmente. Claro está, que esta no es una afirmación absoluta, dado que la autora solo registró este caso en todo su corpus.

La expresión facial y la velocidad con la cual se produce el movimiento también cobran un papel relevante en el momento de agregar información gramatical a los verbos en LSC. Por ejemplo, para usar el imperativo, la expresión facial puede demostrar mayor *seguridad* y el verbo ejecutarse con una mayor velocidad para darle énfasis; mientras que si se realiza una expresión facial de duda o la seña es realizada con una menor velocidad, se interpreta como una menor certeza con respecto a la ejecución de la acción. Si bien la autora lo asocia a la expresión del indicativo, en una discusión con el grupo de coinvestigadores se formuló también la hipótesis de que esto puede funcionar también para expresar el subjuntivo, incrementando o dándole una mayor “duda” a la producción lingüística, con el fin de indicar que no se está declarando algo.

Ahora, en cuanto a la posibilidad de partir de un sustantivo en LSC para crear un verbo por medio de derivación, Naranjo (2019) señala que la primera opción sería la reduplicación de la seña, aunque también es posible modificar algunos de sus componentes a nivel morfológico, tal como puede ser un cambio en el punto de articulación de la seña o en su movimiento, para indicar que se trata de un verbo y no de un sustantivo.

Por otro lado, se genera un fenómeno interesante en el momento de hablar de las marcas de negación en los verbos. Si bien, la mayoría de estos pueden producirse mediante una expresión de negación con la cabeza (como *no salir*, *no bañarse* o *no cocinar*), hay otros que implican modificaciones en el movimiento durante la producción de la seña, tal como es

el caso de *no comunicar*, *no entender* o *no estar de acuerdo*; mientras que algunos verbos implican una raíz diferente para su versión de negación, como por ejemplo *no poder*, *no importar* o *desordenar*.

Los hallazgos expuestos son grandes avances que permiten establecer una línea base para comprender la forma en la cual se conceptualizan y se expresan los verbos en la LSC. Sin embargo, y tal como la misma autora Naranjo (2019) reconoce, aún hace falta mucho estudiar fenómenos al respecto. Escobar (2016) realiza otros aportes desde el estudio de la señas que implican marcas temporales, aunque con la salvedad de que lo realiza en torno a la lengua de señas mexicana, por lo que es posible que sus hallazgos no apliquen de la misma forma a la lengua de señas colombiana. Al hablar con los coinvestigadores Sordos sobre este estudio, se identificó un aporte clave en el trabajo de Escobar, dado que este señala que para marcar el tiempo en los verbos, se suelen utilizar otras marcas de tiempo, que generalmente podrían categorizarse como adverbios, para indicar en qué momento se realizó una acción. Siguiendo a este autor, por ejemplo, al señalar un adverbio temporal, todos los verbos que se produzcan después de él se ven marcados por este, hasta que un nuevo adverbio de tiempo se presente y lo cambie. Esto se podría interpretar, como que no es necesario “conjuguar” o marcar temporalmente cada verbo en una producción lingüística en lengua de señas, ya que con sólo iniciar la oración con un adverbio como *ayer*, implicaría que todas las acciones que se mencionen después de este fueron ejecutadas en ese momento temporal.

Otro aporte significativo de Escobar (2016) es el hacer alusión al uso del adverbio *ya* para indicar que una acción concluyó completamente en el pasado, siendo este un elemento que según los coinvestigadores es recurrente también en la lengua de señas colombiana.

En los párrafos anteriores se expusieron varios conceptos y teorías con respecto a cómo se manejan los verbos en la lengua de señas colombiana; sin embargo, este claramente todavía es un campo emergente en el que falta profundizar. Por esto, es posible que algunos de los análisis que se realicen a continuación en el momento de explicar las causas de los errores encontrados en el CA, tengan que verse modificados en un futuro cuando se realicen nuevas investigaciones con respecto al sistema verbal de la LSC. Dicho esto, en los siguientes párrafos se analizarán los errores encontrados en el sistema verbal.

8.2.2.2 Los cinco errores más frecuentes del sistema verbal.

Inicialmente, salta a la vista que los errores encontrados en el corpus son muy diversos, dado que se pudieron codificar 148 tipos diferentes. En el [Anexo 17](#) se presenta la lista completa de los tipos de errores encontrados, junto con su frecuencia de aparición y la prevalencia con respecto al total de los errores encontrados al estudiar todas las muestras seleccionadas en la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*. En la Tabla 21 se presentan aquellos errores que tuvieron una frecuencia de aparición superior a 10.

Tabla 21. *Frecuencia y prevalencia de los errores más frecuentes encontrados en la Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*

Error codificado	Frecuencia	Prevalencia
C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/	71	9,6%
-U.PREI-FV.PE-/EE-SIC-/	54	7,3%
-U.PIMI--/OM-SDE-TLI/	41	5,5%
-U.PREI--/OM-SDE-TLI/	40	5,4%
C.INFI.PRET-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/	40	5,4%
C.PRES.PRET-U.PINI-FV.TI-/EE-SIT-/	34	4,6%

C.INFI.PRES-U.PREI-FV.TI-/EE-SDE-/	30	4,0%
C.INFI.PRET-U.PINI-FV.TI-/EE-SDE-/	31	4,2%
C.INFI.PRES-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/	29	3,9%
C.PRES.PRET-U.PINI-FV.TI-/EE-SDE-/	25	3,4%
C.INFI.PRES-U.INFI-FV.NP-/EE-SDE-/	23	3,1%
C.INFI.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/	18	2,4%
---O.SUV/EF-NEU-/	13	1,8%
---/AD-SOB-/	12	1,6%
C.SUBJ.INDI-U.SUBJ-FV.MO-/EE-SDE-/	11	1,5%
---O.LEX/EF-NEU-/	10	1,3%
-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/	10	1,3%

La anterior información da respuesta a uno de los objetivos de esta investigación, al permitir identificar el error gramatical más frecuente que se presenta en las producciones escritas de los aprendientes SS de EEL2 de nivel básico, siendo el C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/⁷³ con una frecuencia de aparición de 71 muestras y una prevalencia del 9,6%. En segundo lugar se encuentra el -U.PREI-FV.PE-/EE-SIC-/⁷⁴ con una frecuencia de 54 errores y una prevalencia del 7,3%, seguido por el -U.PIMI--/OM-SDE-TLI/⁷⁵ en tercer lugar con una frecuencia de 41 errores y una prevalencia del 5,5%, y encontrando en cuarto y quinto lugar

⁷³ Este código indica que el error analizado, a nivel del sistema verbal, evidencia una falencia en el momento de contrastar el presente del indicativo con los pretéritos del indicativo, además de una falta de comprensión del valor del pretérito imperfecto del indicativo, que implica a su vez un error producido en la flexión verbal de tiempo. En cuanto a las taxonomías etiológica y descriptiva, se trata de una elección errónea ocasionada por una simplificación dada por el desconocimiento de una regla gramatical.

⁷⁴ Este código indica un error en el uso del presente del indicativo, que implica una falencia en el momento de realizar la flexión verbal de persona. En cuanto a las taxonomías etiológica y descriptiva, se trata de una elección errónea ocasionada por una simplificación producida por la aplicación incorrecta de una regla gramatical.

⁷⁵ Este código indica un error en el uso del pretérito imperfecto del indicativo. En cuanto a las taxonomías etiológica y descriptiva, se trata de una omisión posiblemente generada por una simplificación producida por el desconocimiento de una regla gramatical, que a su vez puede estar ligada a una traducción literal desde la LSC.

indistintamente al -U.PREI--/OM-SDE-TLI/⁷⁶ y al C.INFI.PRET-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/⁷⁷ con una frecuencia de 40 errores y una prevalencia del 5,4% cada uno.

Un hallazgo interesante es que los cinco errores más frecuentes encontrados en el corpus tienen que ver con aspectos relacionados con tiempos verbales del modo indicativo, principalmente con el presente, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Por esto, el uso y los valores de estos tiempos verbales fueron seleccionados para ser el eje del material didáctico que se diseñó para esta investigación.

Ahora, es necesario establecer porqué se presentan los errores encontrados, para lo cual lo previamente expuesto con respecto al manejo del tiempo en la LSC es un factor clave. Asimismo, es indispensable destacar que los análisis que se describen en los siguientes párrafos de este apartado no hubieran podido ser realizados sin el equipo de coinvestigadores Sordos, lo cual nuevamente resalta y evidencia la importancia de realizar investigaciones bajo la lógica de la coinvestigación.

Un claro ejemplo de la influencia de la lengua de señas en las producciones escritas de los aprendientes SS se evidencia en algunas traducciones literales que se emplearon, relacionadas a omisiones generadas por una simplificación, por desconocimiento de una regla gramatical del español. Ejemplo de lo anterior es el ESV100 “antes siempre *∅ simpatico” siendo este un error codificado como -U.PIMI--/OM-SDE-TLI/, dado que la producción

⁷⁶ Este código indica un error en el uso del presente del indicativo. En cuanto a las taxonomías etiológica y descriptiva, se trata de una omisión posiblemente generada por una simplificación producida por el desconocimiento de una regla gramatical, que a su vez puede estar ligada a una traducción literal desde la LSC.

⁷⁷ Este código indica que el error analizado evidencia una falencia en el momento de contrastar el infinitivo con los pretéritos del indicativo, además de una falta de comprensión del valor del infinitivo, que implica a su vez un error producido en la flexión de las formas no personales del verbo. En cuanto a las taxonomías etiológica y descriptiva, se trata de una elección errónea ocasionada por una neutralización de las formas verbales que corresponden a los pretéritos del indicativo y al infinitivo.

pretendida por el escritor fue “antes siempre **era** simpático”. Solo con este caso es posible hacer un análisis profundo.

Inicialmente, resalta la omisión del verbo, lo cual puede estar ocasionado por el hecho de que el verbo *ser* no suele marcarse en LSC, por lo que en esta lengua se realizarían exactamente las mismas señas que fueron registradas en la producción escrita. Asimismo, y como se reportó en el estudio de Escobar (2016) se emplea el adverbio de tiempo “*antes*” para marcar que se está hablando de un hecho que ocurrió en el pasado. En este sentido, aunque el verbo *ser* estuviera presente, según los coinvestigadores, para los Sordos sería redundante en su primera lengua marcar el tiempo verbal de cada uno de los verbos, por lo que seguramente se está presentando una interferencia desde la LSC, dado que en esta última lengua lo que da la temporalidad no es el verbo en sí mismo o una marca que este contenga, sino otros aspectos léxicos, como es el caso del uso de adverbios para indicar el tiempo al que se está haciendo referencia.

Esto su vez es coherente con los principios del *Modelo del procesamiento del input* propuesto por VanPatten (2004, citado por Palacio, 2017), ya que se evidencia que prefieren recurrir a elementos léxicos que morfológicos para extraer información semántica, y ante información redundante optan por procesar la información más significativa (es decir, la léxica).

Ahora, es evidente que además de esto, también hay un desconocimiento de una regla gramatical del español, puesto que aunque las lenguas disten, se espera que los estudiantes puedan aplicar las reglas que competen a la lengua meta si quieren ser usuarios competentes, por lo que se señala como un elemento importante para incorporar en las clases de EEL2 para aprendientes SS.

Siguiendo en el mismo tipo de error codificado, con mucha frecuencia se presentaron errores como el ESV212 “Milena pensaba en la casa *∅ nadie”, en los cuales se omitían verbos con diferentes cargas léxicas siguiendo una traducción literal desde la LSC, en este caso el verbo omitido fue “no había”. El anterior ejemplo es interesante, dado que el otro verbo empleado en la oración (pensaba) refleja que el aprendiente conoce el pretérito imperfecto; sin embargo, omite el segundo verbo que debió conjugar en este tiempo, debido a que la misma oración producida en lengua de señas no requiere que se realice la seña que indique “no haber”. Esto es coherente con el hecho de que en el corpus se observaron frecuentemente errores al respecto con verbos como *tener, querer, estar, hacer y sentir*. En la Tabla 22 se muestran otros ejemplos de este tipo de error aplicado al pretérito imperfecto del indicativo, y en la Tabla 23 se presentan ejemplos de este fenómeno para el caso del presente del indicativo.

Tabla 22. *Ejemplos de errores de tipo -U.PIMI--/OM-SDE-TLI/*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0039M	L2SME0296	ESV282	A la casa *∅ hambre comida	Entró a la casa porque tenía hambre y quería comer.
L2SME0039M	L2SME0296	ESV283	A la casa hambre *∅ comida	Entró a la casa porque tenía hambre y quería comer.
L2SME0035F	L2SME0226	ESV177	*∅ brava y rabia	Estaba brava y sentía rabia
L2SME0035F	L2SME0226	ESV178	brava y *∅ rabia	Estaba brava y sentía rabia
L2SME0047M	L2SME0471	ESV601	CON EL GATO NEGRO POR *∅ CARIÑOSO UN GATO	Era cariñoso con el gato negro
L2SME0042F	L2SME0362	ESV366	Milena *∅ casa conina	Milena estaba en la cocina de la casa

Tabla 23. *Ejemplos de errores de tipo -U.PREI--/OM-SDE-TLI/*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0034F	L2SME0204	ESV139	ahora *∅ joven cariño	ahora es joven y cariñoso
L2SME0034F	L2SME0203	ESV136	pato *∅ contesto porque agua hay	el pato está contento porque hay agua
L2SME0033M	L2SME0180	ESV95	Compartir nosotros *∅ impartante	compartir para nosotros es importante
L2SME0031M	L2SME0135	ESV29	daños la tierra porque *∅ cuidado.	dañan la tierra porque no tienen cuidado
L2SME0031M	L2SME0125	ESV24	durmiendo *∅ perezoso	duerme mucho, es perezoso
L2SME0049F	L2SME0511	ESV678	porque *∅ muy orgulloso	porque nos sentimos muy orgullosos

La diferencia entre la forma en la cual se conjugan los verbos y se marca el tiempo en el español, con respecto a la forma en la que se hace en la LSC, puede ser el motivo que da origen a la dificultad evidenciada en el corpus para contrastar el presente con el pasado. En la Tabla 24 se presentan algunos ejemplos de muestras que contienen errores que reflejan lo anteriormente mencionado.

Tabla 24. *Ejemplos de errores de tipo C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0043M	L2SME0391	ESV390	vio un gato esta bravo	vio que el gato estaba bravo
L2SME0044F	L2SME0410	ESV425	la niña tenía 6 años vive Bogotá	la niña tenía seis años y vivía en Bogotá
L2SME0044F	L2SME0410	ESV426	ella sueño quiero vuelo a la playa	ella soñaba con volar a la playa
L2SME0046M	L2SME0456	ESV551	Niña es así humildad	La niña era humilde
L2SME0047M	L2SME0470	ESV575	TRES CERDOS TIENE	los tres cerdos tenían
L2SME0047M	L2SME0470	ESV583	QUIERO NECESITA COMIDO	quería y necesitaba comida
L2SME0047M	L2SME0470	ESV584	QUIERO NECESITA COMIDO	quería y necesitaba comida
L2SME0048F	L2SME0493	ESV644	Luego el hombre también le gusta animales	Luego al hombre también le gustaban los animales
L2SME0049F	L2SME0515	ESV699	tiene tan paciencia mucho	tenía mucha paciencia
L2SME0049F	L2SME0515	ESV714	sigue con gato negro	seguía con el gato negro

L2SME0050M	L2SME0536	ESV736	entre la Casa	entraban a la casa
L2SME0030F	L2SME0116	ESV5	la esposa sabia q' el le encanta mucho a los animales	La esposa sabía que a él le encantaban los animales.
L2SME0034F	L2SME0204	ESV138	un niño compra cosa animal	el niño compraba cosas y animales

La misma lógica del análisis anterior aplica a los errores en los cuales se utilizó una forma en infinitivo cuando el aprendiente pretendía utilizar un tiempo que reflejara el pasado, lo cual generaba una elección errónea de una forma no personal, como un posible resultado también de una neutralización del infinitivo para expresar cualquier verbo en pasado. En este punto, resalta que principalmente se presentó este error cuando se debían usar el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto del indicativo (prevalencia del 5,4%), mientras que con el presente del indicativo se registró en menor medida (prevalencia del 3,9%). Este hecho puede estar relacionado con el nivel de español de los estudiantes, quienes pueden estar más familiarizados con el uso y los valores del presente, con respecto a los de los pretéritos. En la Tabla 25 se presentan algunos ejemplos de muestras que contienen errores que reflejan lo anteriormente mencionado.

Tabla 25. *Ejemplos de errores de tipo C.INFI.PRET-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/*

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0032M	L2SME0160	ESV56	El joven para casar	El joven se casó
L2SME0033M	L2SME0163	ESV67	el oso buscar	el oso buscaba
L2SME0033M	L2SME0164	ESV73	ver el oso	vio al oso
L2SME0034F	L2SME0186	ESV113	milena camino ver oso	Milena caminó y vio al oso
L2SME0034F	L2SME0204	ESV141	despues ya casar	después se casó
L2SME0037M	L2SME0251	ESV209	atacar comiendo	la atacó y se la comió
L2SME0038F	L2SME0286	ESV232	EL HOMBRE MONTAR A BICICLETA	El hombre montaba la bicicleta

L2SME0038F	L2SME0291	ESV269	TAMBIAN MALTRATAR A LOS ANIMALES	también maltrataba a los animales
L2SME0042F	L2SME0370	ESV374	Leer oso cuento bueno.	Leí el cuento del oso y me gustó
L2SME0043M	L2SME0391	ESV389	cuando caminar ir la casa	cuándo caminó para ir a la casa
L2SME0043M	L2SME0391	ESV392	no me dejar un gato	no me dejaba el gato
L2SME0044F	L2SME0394	ESV401	Milena vio correr por ataca.	Milena lo vio y corrió porque la iba a atacar.

Por último, en la categoría de los cinco errores más frecuentes se encuentran aquellos relacionados con la flexión verbal de persona en el presente del indicativo, lo cual puede deberse nuevamente a la forma en la cual se puede marcar este aspecto en la LSC. El espacio sigue jugando un rol protagónico, dado que por medio de este se marca el agente sobre el que recae la acción, sin modificar la configuración de la señal en sí misma. Siendo así, no es de extrañar el hecho de que los aprendientes SS puedan tener una dificultad en el momento de aplicar estas flexiones en el español escrito. En la Tabla 26 se enuncian algunos ejemplos representativos de este fenómeno.

Tabla 26. Ejemplos de errores de tipo -U.PREI-FV.PE-/EE-SIC-/

Aprendiente	Muestra	Identificación del error	Fragmento y error analizado	Producción pretendida
L2SME0044F	L2SME0399	ESV413	oso pardo es perezoso porque tengo invierno	El oso pardo es perezoso porque tiene frío en el invierno
L2SME0044F	L2SME0408	ESV422	los hombres hincha apoyo seleccion colombia	Los hombres hinchas apoyan a la selección Colombia
L2SME0045F	L2SME0434	ESV520	me dijo que me parecen se bruja	Le dijo que se parece a una bruja
L2SME0046M	L2SME0445	ESV544	No es parece igual persona y Oso	No se parecen las personas y los osos
L2SME0046M	L2SME0453	ESV547	El mar estan contamiacion en Buenaventura	El mar está contaminado en Buenaventura
L2SME0049F	L2SME0514	ESV692	pero Todos igual no es	Pero no todos son iguales

L2SME0049F	L2SME0516	ESV719	porque necesita comunicacion	Porque necesito comunicarme
L2SME0050M	L2SME0538	ESV741	Estudiar quiere Universidad	Quiero estudiar en la universidad

8.2.2.3 Errores representativos de las categorías de análisis.

Para ampliar los hallazgos, en los siguientes párrafos se expondrán los resultados según las categorías de análisis de la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*. En la Tabla 27 se presenta la prevalencia y la frecuencia de errores relacionados con el contraste de formas verbales.

Tabla 27. *Frecuencia y prevalencia de errores asociados con el contraste de formas verbales*

Código del error ⁷⁸	Frecuencia	Prevalencia
C.PIMP.PIND	1	0,1%
C.PPER.PIMP	0	0,0%
C.PPER.INDE	0	0,0%
C.PRES.PRET	159	21,4%
C.INFI.PRET	101	13,6%
C.INFI.PRES	91	12,3%
C.SUBJ.INDI	17	2,3%

Los anteriores resultados son consistentes con lo que se ha venido exponiendo hasta el momento, dado que el 21,4% de los errores del sistema verbal se encuentran asociados al contraste entre el presente y los pretéritos del indicativo, superando ampliamente al segundo tipo de error más frecuente que presenta una prevalencia del 13,6%, siendo el contraste entre

⁷⁸ El sistema de códigos empleado puede consultarse en la Tabla 8.

infinitivo y pretérito del indicativo; que a su vez es seguido muy de cerca de errores relacionados con el contraste entre el infinitivo y el presente del indicativo, con una prevalencia del 12,3%. Como se desarrolló previamente, estos errores pueden ser reflejo de una neutralización que están realizando los aprendientes, en relación con las formas verbales del español, teniendo en cuenta la forma en la cual estas se presentan en la LSC.

Asimismo, el hecho de que se presenten más errores con respecto al presente del indicativo que con el infinitivo, al pretender usar una forma de pretérito del indicativo, refleja que posiblemente los aprendientes Sordos tienen un conocimiento con respecto a que en el español los verbos se conjugan; sin embargo, no hay una consolidación al respecto. Por esto, pese a que conjugan el verbo en presente del indicativo, todavía se evidencia la interferencia de la LSC al agregar un adverbio de tiempo para indicar, por ejemplo, que una acción ya concluyó en el pasado⁷⁹. Algunas muestras de lo anterior son el ESV542 "*Oso ya acostumbra vivir en Bosque*" (El oso se acostumbró a vivir en el bosque) y el ESV141 "*despues ya casar*" (después se casó). Además, esto es consistente con lo reportado por Massone, Buscaglia y Bogado (2005), quienes identificaron que habitualmente en las producciones escritas de personas sordas se incorporan elementos léxicos para marcar los tiempos verbales.

También llama la atención el hecho de que solo el 0,1% de los errores analizados tiene que ver con el contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido del indicativo;

⁷⁹ Se registraron menos de 10 casos en los cuales se hizo uso de esta estrategia. La baja frecuencia de aparición de este error puede ser interpretada de dos formas: la primera, que este mecanismo en realidad no sea tan frecuente en la LSC, por lo que no se presentó una interferencia hacia el español; y la segunda, que los aprendientes SS conocen que esta forma para marcar el tiempo no es propia del español y por lo tanto no lo emplean en sus producciones escritas. Esto nuevamente resalta la necesidad de realizar estudios centrados en la gramática de la LSC, lo que permitiría comprobar la validez de la primera hipótesis.

pese a que en su investigación Nieto (2017) sí reportó este tipo de errores⁸⁰, y curiosamente no hace alusión a dificultades relacionadas con el uso del presente del indicativo. Al respecto, y posterior a una discusión con el grupo de coinvestigadores, se postula que una posible razón para la baja prevalencia de este tipo de errores tiene que ver con el hecho de que cuando los aprendientes querían usar una u otra forma, teniendo en cuenta lo que se mencionó previamente con respecto a la neutralización en la cual tienden a usar el presente del indicativo o el infinitivo acompañado de un adverbio de tiempo en lugar de los pretéritos, optan por esta opción, y usan en pocas ocasiones directamente los pretéritos mencionados. Siendo así, es lógico encontrar un número de errores tan bajo en relación con este aspecto.

Lo expuesto en los párrafos anteriores se respalda adicionalmente con los resultados obtenidos en relación con errores concernientes al conocimiento sobre el valor de las formas verbales, dado que como se evidencia en la Tabla 28, los mayores porcentajes de prevalencia se encuentran distribuidos en el uso del presente del indicativo (26%), pretérito imperfecto del indicativo (22,1%), pretérito indefinido del indicativo (19,5%), y del infinitivo (17,8%).

Tabla 28. *Frecuencia y prevalencia de errores asociados con el valor de las formas verbales*

Código del error	Frecuencia	Prevalencia
U.SUBJ	14	1,9%
U.INDI	0	0,0%
U.IMPE	0	0,0%
U.GERU	14	1,9%
U.PART	8	1,1%
U.INFI	132	17,8%

⁸⁰ Lastimosamente, no se cuenta con información relacionada con la frecuencia de aparición de estos errores, por lo que no es posible establecer si estos tuvieron una prevalencia alta o baja en el corpus que estudió la autora.

U.PREI	193	26,0%
U.PINI	145	19,5%
U.PIMI	164	22,1%
U.PPEI	0	0,0%
U.FUSI	14	1,9

No sorprende tampoco el hecho de que en relación con las flexiones verbales, el mayor porcentaje de errores se encuentra en función del tiempo (35,4%) y las formas no personales (19,5%), como se evidencia en la Tabla 29.

Tabla 29. *Frecuencia y prevalencia de errores asociados con las flexiones verbales*

Código del error	Frecuencia	Prevalencia
FV.PE	75	10,1%
FV.MO	16	2,2%
FV.TI	263	35,4%
FV.AS	0	0,0%
FV.CO	39	5,3%
FV.NP	145	19,5%

Un aspecto importante que también se revela con este análisis tiene que ver con el hecho de que hay un porcentaje llamativo de errores relacionados con la flexión verbal de persona (10,1%), en los cuales el sujeto no concuerda con el verbo, como se evidencia en los siguientes errores: ESV741 “Estudiar **quiere** Universidad” (quiero estudiar en la universidad), ESC548 “Yo siempre **ve** a película de Superman” (siempre veo la película de Superman), ESV479 “me **aprende** a el español” (aprendo español), ESV433 “la niña **quiero** vendar de helado por clientes” (la niña quería vender helados a los clientes), ESV434 “**pienso** puede ahorro plata” (pensó que podía ahorrar plata), ESV431 “pero no **tengo** plata” (pero no tenía plata) y ESV105 “mi si clara **necesita** más aprender” (sí, claro. Necesito aprender más). En

estos, se refleja una confusión entre la primera y la tercera persona del singular, siendo un error constante que se presentó en el corpus analizado. Un hecho similar se encuentra reportado en el estudio de León (2019), dado que encontró tanto sustitución de la primera persona del singular por la tercera del singular, como el caso contrario.

Con menor frecuencia, se hallaron errores relacionados con la primera persona del plural, como en el ESV129 “mas \$ plata **compramos** cosa” en lugar de “con más plata comparé una casa”; con la tercera persona del plural, como es el caso de ESV162 “porque el oso lo **atacan**” (porque el oso la atacó); y con la segunda persona del singular, como se ve en el ESV168 “Un perro se llama max **eres** un consentido” (El perro se llama Max, es un consentido), y en ESV174 “**eres** tierno y amabilidad” (es tierno y amable).

Los errores mencionados son consistentes con lo reportado por Massone, Buscaglia y Bogado (2005), quienes en su análisis de las producciones escritas de informantes sordas, identificaron la ausencia de flexiones verbales propias del español, que no presentan una correspondencia en la LSA, como es el caso de la flexión de número y de persona. En coherencia con esto, y como ya se desarrolló en párrafos anteriores, es posible establecer una relación con respecto a la forma en la cual se presentan, a nivel morfológico, los correlatos de las flexiones verbales de persona en la LSC. Retomando nuevamente el estudio de Naranjo (2019), se reitera que estas no modifican directamente al verbo, sino que tienen que ver con la direccionalidad y la ubicación del verbo en el espacio del señante. Siendo así, no es de extrañar que, para los aprendientes SS, comprender y usar las múltiples formas que plantea el español para hacerlo represente un desafío.

Por último, en relación con la conjugación verbal, también se presentaron casos interesantes que pueden ser estudiados en futuras investigaciones con un énfasis mayor en

la morfología verbal. Si bien se registró un número reducido de errores (39), puede ser valioso profundizar y abordar el tratamiento de producciones como: ESV160 “vio milena **comienda**” (vio a Milena comiendo), donde aparentemente se intentó hacer una concordancia de género con el sustantivo femenino *Milena*; ESV237 “EL NIÑO **SUEÑABA**” (el niño soñaba) donde hay una hipercorrección en la raíz verbal; o el ESV579 “TRES CERDOS **CAMINDO** VER UN LOBO” (los tres cerditos estaban caminando cuando vieron un lobo) donde se afecta la estructura interna de la palabra al simplificar el morfema que corresponde al gerundio. Asimismo, se encontraron múltiples casos relacionados con el nivel ortográfico en los cuales se omitía el acento que hace parte de la conjugación de algunos verbos, como en el ESC742 “bicicleta **cayo**” (se cayó de la bicicleta); y algunos pocos en los cuales se adicionó, como en ESV91 “**debé** pide para alcalde apayo” (debe pedirle apoyo al alcalde).

Finalmente, la última categoría que hacía parte de la matriz en cuanto al sistema verbal contemplaba otros elementos que no encajan de forma directa con aspectos de dicho sistema, pero que se consideró importante registrar para que puedan ser retomadas en futuras investigaciones. En la Tabla 30 se registran las frecuencias y prevalencias correspondientes.

Tabla 30. *Frecuencia y prevalencia de errores asociados con otros aspectos*

Código del error	Frecuencia	Prevalencia
O.LEX	37	5,0%
O.EIN	26	3,5%
O.SUV	36	4,9%
O.ADV	4	0,5%
O.NMO	2	0,3%

Se observa que, dentro de esta subcategoría, los errores que mayor prevalencia tienen son los de origen léxico, representando un 5% de los encontrados en el corpus. Destacan aquellos relacionados con el contraste entre *ser* y *estar* (p. ej. ESV703 “un hombre *esta* amable es siempre así”, -el hombre era amable, siempre fue así-; ESV521 “el gato *esta* grande color y negro”, -el gato era grande y negro-; ESV202 “gato *es* bravo ataco con gato”, -el gato estaba bravo y atacó-), siendo errores que también fueron reportados por León (2019) y Nieto (2017). Estos pueden ser producto de una neutralización de ambos verbos, teniendo en cuenta además la forma en la cual se expresan en lengua de señas colombiana, donde, pese a que existe una seña adaptada del español para el verbo *ser*, en las producciones *naturales* esta no es empleada⁸¹. Al respecto, no fue posible encontrar algún referente teórico que permitiera analizar con mayor profundidad desde una perspectiva contrastiva el porqué de esto, lo que resalta nuevamente la necesidad de ampliar el campo investigativo y el conocimiento en torno a la LSC.

Por otro lado, también se presentan errores en los cuales se sustituyó el verbo por un sustantivo (prevalencia del 4,9%), como es el caso del ESV28 “*daños* la tierra porque cuidado.” (dañan la Tierra porque no tienen cuidado), ESV39 “*juegos* , comer alimenta gato” (jugaba y alimentaba al gato), ESV58 “*regalos* a las animales” (le regalaron animales), ESV59/ESV60 “Yo estoy *practica* para leer y *escritura*” (estoy practicando para leer y escribir) y ESV111 “*piensa vida*” (piensa vivir ahí). Este tipo de errores puede tener que ver con lo reportado por Nieto (2017), quien señala que los estudiantes sordos suelen fijarse más en la raíz de la palabra que en sus flexiones, por lo cual, al coincidir en algunos sustantivos y verbos, puede costarles

⁸¹ En discusión con los coinvestigadores Sordos, se analizó el hecho de que existen muchas señas que fueron creadas como parte del proceso de enseñanza del español, de tal manera que incluso se pueden encontrar señas para conceptos inexistentes en la LSC, como es el caso de *palabra aguda, grave o esdrújula*.

diferenciarlos generando así una neutralización. Otro factor identificado en conversación con el grupo de coinvestigadores, que puede influenciar su distinción y uso, es el hecho de que en algunas ocasiones comparten la misma seña (como pasa con *practicar* (verbo) y *práctica* (sustantivo)⁸²).

En cuanto a los errores presentados en la estructura interna de la palabra, estos tuvieron una prevalencia del 3,5%, y son consistentes con lo reportado por León (2019), Londoño y Posada (2020), Massone, Buscaglia y Bogado (2005) y Nieto (2017), quienes también encontraron este tipo de errores en sus estudios con informantes sordos. Algunos ejemplos de este tipo de error son: ESV186 “el jover **montor** de ciclo” (el joven montaba cicla), ESV206 “Porque si **quierer** a aprender” (porque sí quiero aprender), ESV243 “PERO MIS COMPAÑEROS LE **MONTAL** AL NIÑO” (pero mis compañeros me la montaban), ESV393 “**cogion** un cuello” (lo cogió del cuello) y ESV469 “Cuando el persona esta **dineron**” (cuando las personas le dijeron). La creación de estas pseudopalabras es coherente con la tendencia a la lectura global que se ha reportado en las personas sordas (Rincón et al., 2015), debido a que sus producciones tienen una similitud a nivel morfológico con la pretendida⁸³, tal como lo señala León (2019).

Por último, y aunque su frecuencia de aparición fue baja, en el corpus encontraron una serie de errores a los cuales no fue posible encontrarles una explicación y que fueron

⁸² Al respecto, algunos autores como Naranjo (2019) afirman que una forma en la cual en la lengua de señas se distinguen estas categorías gramaticales tiene que ver con la reduplicación de la seña; sin embargo, este es un aspecto que debe ser más estudiado debido a que no existe un consenso sobre su uso en la comunidad Sorda al respecto.

⁸³ Debe hacerse una distinción entre la palabra pretendida y la correcta. Por ejemplo, en el caso del ESV186, seguramente con “montor” el informante pretendía escribir *montar* en lugar de *montaba*, siendo la primera la forma pretendida y la última la forma gramaticalmente correcta.

clasificados como *neologismos morfológicos*⁸⁴, en los cuales los informantes creaban palabras que no tenían relación semántica ni morfológica con la que pretendían usar, pero mantenían una estructura coherente con el español: ESV137 “*serivio* feliz” (se sintió feliz) y ESC394 “se *perello* un ojo de gato” (le arrancó un ojo al gato). Al respecto, solo es posible afirmar que se trata de pseudopalabras, dado que respetan las reglas morfológicas de la conformación de sílabas y palabras en el español, pero que no hacen parte del repertorio de la lengua. Sin embargo, y a diferencia de los errores analizados en el párrafo anterior, en este caso se desconoce el motivo que pudo llevar a los informantes a generar estas producciones.

En los párrafos siguientes se reportarán los resultados obtenidos en función de la taxonomía descriptiva y etiológica. En la Tabla 31 se presentan la frecuencia y prevalencia de los errores teniendo en cuenta las categorías de la taxonomía descriptiva. Es destacable que el 69,1% de los errores encontrados son producto de una elección errónea. Esto coincide con lo analizado previamente con respecto a la ausencia de morfemas flexivos que indican aspectos gramaticales, como lo son el tiempo verbal, lo cual puede ser causado por un desconocimiento de la regla en la L2, o extensión de la regla de la L1.

Tabla 31. *Frecuencia y prevalencia de errores según la taxonomía descriptiva*

Código del error	Frecuencia	Prevalencia
AD	30	4,0%
OM	133	17,9%
EF	65	8,8%
EE	513	69,1%
FE	0	0,0%

⁸⁴ Esta es una categoría emergente propuesta que no fue encontrada bajo esta denominación, o cualquier otra, en los estudios analizados en el Marco teórico o en el Estado del arte.

Asimismo, el hecho de que el segundo error más frecuente son las omisiones, con una prevalencia del 17,9%, es coherente con lo expuesto en párrafos anteriores con respecto a que los aprendientes Sordos de nivel básico de EE suelen omitir en sus producciones escritas aquellos elementos que no se presentan en la LSC, como es el caso del verbo *ser*. Otro dato interesante es que no se encontró ningún error de falsa elección, lo cual era esperable teniendo en cuenta que todos los informantes son Sordos, sin ningún tipo de ayuda auditiva o historia de oralización, lo cual hace que sea muy poco probable que se encontraran errores relacionados con palabras homógrafas/homófonas empleadas en un contexto incorrecto por desconocimiento o confusión del uso de estas. Este hecho representa una ventaja para los Sordos aprendientes de EEL2, al ser un factor que no generará interferencias en tareas de producción escrita, que seguramente también se extiende a demandas de comprensión lectora.

Ahora, en relación con la taxonomía etiológica, en la Tabla 32 se presenta la frecuencia y la prevalencia de los errores cuyo origen puede deberse a factores intralingüísticos; mientras que en la Tabla 33 se presentan estas cifras, pero con respecto a variables interlingüísticas. Debido a que en los párrafos anteriores se ha detallado la posible causa de los errores reportados, no se considera necesario nuevamente analizar elementos como la neutralización, la simplificación por desconocimiento de la regla o la traducción literal; sin embargo, se presentan las estadísticas dado que puede ser de interés para futuras investigaciones en el campo.

Tabla 32. *Frecuencia y prevalencia de errores según la taxonomía etiológica – Nivel intralingüístico*

Código del error	Frecuencia	Prevalencia
NEU	138	18,6%
SOB	21	2,8%
HIP	2	0,3%
DER	0	0,0%
SIT	58	7,8%
SIC	69	9,3%
SDE	424	57,1%

Tabla 33. *Frecuencia y prevalencia de errores según la taxonomía etiológica – Nivel interlingüístico*

Código del error	Frecuencia	Prevalencia
TLI	114	15,4%
INT	0	0,0%
FCO	23	3,1%
EVI	13	1,8%

Aunque la prevalencia de los errores causados por evitación es baja (solo el 1,8%), es algo que llama la atención debido a que, en estas ocasiones, los informantes de forma consciente decidieron omitir el uso de algún aspecto a nivel gramatical, dado que desconocían la palabra o no estaban seguros de la forma correcta de incorporarla en sus producciones escritas. Ejemplos de lo anterior son: ESV218 “los padres *∅ puede entra en la casa cuidar el perro” (los padres le dijeron que podía entrar a la casa y cuidar al perro), donde el informante mencionó que no recordaba la palabra correspondiente a la seña “decir”; ESV281 “*∅ A la casa hambre comida .” (Entró a la casa porque tenía hambre y quería comer.), ya que no recordaba la palabra *entrar* decidió no intentar escribirla y en su lugar la omitió; ESV207 “si *∅ difícil parrafo”, (Sí es difícil el párrafo), donde pese a que sabía que hacía falta el verbo *ser*,

prefirió no escribirlo puesto que no sabía cómo conjugarlo. Este tipo de dinámicas refleja la aplicación de estrategias metacognitivas y metalingüísticas que son de alta importancia en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Gutiérrez, 2005).

Por último, dentro de las posibles causas para la presencia de los errores estudiados, esta investigación intentó estudiar aquellos que fueron inducidos; sin embargo, esto no fue exitoso debido a que no fue viable afirmar, con plena seguridad, que lo que motiva una producción errónea por parte de los informantes se debe a una falencia en la enseñanza de algún aspecto gramatical, o a la aplicación de explicaciones incorrectas provenientes de un material de estudio. Para esto, sería necesario haber contado con el punto de vista del docente formador del grupo de informantes del corpus, o tener acceso al material con el cual se les enseñó, siendo esto algo que se escapaba del alcance y de los recursos disponibles. Pese a esto, se sostiene la importancia de en futuras investigaciones abordar este tipo de errores, con el fin de ampliar el conocimiento al respecto, y así poder determinar la influencia que los materiales y la enseñanza por parte de los docentes puede tener en las producciones de sus aprendientes.

8.3 Cualificación del aprendizaje de las formas gramaticales objetivo por medio del material didáctico creado

En este apartado se tendrán en cuenta los resultados de la prueba de entrada y la prueba de salida desarrollada por el grupo de 17 SS participantes de esta etapa, incluyendo los errores que se registraron al respecto en la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*. Paralelamente, se establecerán correlaciones con lo reportados en el *Grupo focal 3 - Percepciones sobre la versión final de la propuesta didáctica*; y se analizarán algunos aspectos relevantes que fueron evidenciados y

registrados en los diarios de campo durante el proceso de implementación del material didáctico. El usar diversas fuentes es importante para nutrir el análisis sobre el proceso de aprendizaje y la efectividad del uso de los recursos por parte del grupo de aprendientes Sordos durante los tres momentos de implementación del material didáctico diseñado.

8.3.1 Resultados de la prueba de entrada

Esta etapa partió del análisis de las respuestas de la prueba de entrada aplicada al grupo de participantes de la etapa experimental, producto de este ejercicio, se identificó un total de 147 errores relacionados con las formas gramaticales objetivo del material⁸⁵, los cuales registraron en frecuencia y prevalencia lo evidenciado en la Tabla 34. Es interesante ver que se mantiene una distribución similar en relación con las frecuencias, con respecto a las registradas en el corpus de aprendientes analizado en la etapa de alistamiento. La prueba de entrada permitió conocer que a este grupo de participantes también se le dificultaba usar y establecer contrastes entre el presente y los pretéritos del indicativo. Por otro lado, se registraron pocos errores (3 en total⁸⁶) en los cuales se usó de una forma equivocada el infinitivo. Esto es consistente con lo manifestado por los participantes, ya que todos mencionaron que sabían que los verbos en el español se debían conjugar, aunque no estaban seguros de cómo hacerlo. Los datos de la Tabla 34 servirán como línea base para establecer

⁸⁵ Para esto se empleó la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*, aunque solamente se tuvieron en cuenta aquellos errores que pudieran relacionarse con los cinco establecidos como los más frecuentes en el estudio del corpus de aprendientes previamente realizado.

⁸⁶ De hecho, uno de los participantes fue el que cometió los 3 errores que se reportan en esta categoría y al preguntarle porqué había optado por escribir los verbos en infinitivo mencionó que pensaba que de esa manera estaban conjugados en pasado.

una comparación al aplicar la prueba de salida, y así medir la efectividad del material didáctico diseñado⁸⁷.

Tabla 34. *Frecuencia y prevalencia de errores encontrados en la prueba de entrada*

Codificación del error	Frecuencia	Prevalencia
C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/	54	38,0%
-U.PREI-FV.PE-/EE-SIC-/	33	23,2%
-U.PIMI--/OM-SDE-TLI/	29	20,4%
-U.PREI--/OM-SDE-TLI/	28	19,7%
C.INFI.PRET-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/	3	2,1%

8.3.2 Algunas consideraciones previas

Un factor que seguramente influyó en los resultados que a continuación se reportarán, tiene que ver con la motivación y buena disposición del grupo, quienes estaban ansiosos por iniciar el curso, por lo que participaron activamente y desarrollaron con la mejor actitud todas las actividades propuestas. Aunque es algo que se escapa del objeto de estudio de la presente investigación, se formula la hipótesis de que el hecho de haber tenido un contacto previo informal con los estudiantes, en el cual se compartió en espacios fuera de lo académico y se establecieron relaciones personales, puede influir positivamente en el hecho de que el grupo se sintiera cómodo en el aula de clases y se interesara por aportar todo lo que pudiera al ejercicio que se estaba construyendo.

⁸⁷ Es importante señalar que en este apartado no se profundizará en el análisis de errores, sino en los aspectos didácticos que influyeron en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a que previamente se establecieron las correlaciones correspondientes a los factores que pueden influir en las producciones erróneas de los aprendientes. Por esto, como se mencionó recientemente, el número de errores simplemente es un punto de comparación que permitirá establecer una medida objetiva para la efectividad del material diseñado.

Asimismo, el hecho de que la investigadora oyente y el grupo de coinvestigadores pudieran comunicarse en LSC sin necesidad de un intérprete, también fue un factor que aportó al éxito de la presente propuesta, siendo este un elemento que resaltaron constantemente los participantes durante la realización del tercer grupo focal, en el cual se indagó con respecto a las percepciones sobre el material y las dinámicas empleadas en el aula. El poder tener una interacción directa con los aprendientes no solamente facilita la dinámica de la clase, sino que también permite establecer relaciones más directas y cercanas entre quienes comparten el aula de clase. Este hecho resalta la importancia de que quienes se interesen por la docencia del EEL2, en el escenario de la comunidad Sorda, tengan un dominio, o al menos una competencia comunicativa suficiente en lengua de señas para poder abordar esta labor.

En los párrafos que siguen se procederá a analizar la efectividad de los momentos que se plantearon en el material didáctico, teniendo en cuenta la forma en la cual pudieron contribuir a lograr el objetivo de la cualificación del aprendizaje del presente del indicativo, pretérito imperfecto del indicativo y pretérito indefinido del indicativo.

8.3.3 Resultados evidenciados en los “Momentos de exploración”

Es necesario aclarar que se realizaron dos actividades antes del primer *Momento de exploración*.

La primera fue una breve socialización con respecto a los resultados de la prueba de entrada y las percepciones de los participantes sobre su desempeño en esta. Hubo un consenso al señalar que *no entendían muchos de los cambios que tenían los verbos* y como estos eran elementos clave para poder dar la respuesta de forma exitosa a las tareas, no estaban seguros de que lo hubieran hecho de forma correcta. Por lo demás, mencionaron que

se sintieron cómodos en la prueba y que les llamó la atención el contenido cultural que esta involucraba, al basarse en una anécdota de una persona Sorda, ya que se sintieron identificados e incluso, en algún momento, tuvieron experiencias similares que recordaron gracias a este ejercicio, que los llevó también a pensar las situaciones *curiosas* en las que se ven inmersas las personas Sordas al encontrarse en un *mundo de oyentes*. Si bien no es el énfasis de esta investigación, es importante señalar esta reflexión que hacen los participantes, puesto que analizar puntos de encuentro e interacción entre la comunidad Sorda y las personas oyentes, en los cuales se realicen reflexiones con respecto a elementos desde una perspectiva crítica, es clave para abordar la dimensión intercultural de la lengua.

La segunda actividad fue una conversación en LSC en la cual se invitó a reflexionar en torno a cómo se maneja el tiempo verbal en la lengua de señas colombiana, lo cual fue un acierto ya que se generaron interesantes discusiones en el grupo que los puso en sintonía con lo que posteriormente se iba a trabajar en el campo del español escrito. En este punto, el liderazgo de la discusión fue tomado principalmente por los coinvestigadores Sordos, quienes previamente ya habían iniciado este proceso de reflexión, dado que habían contribuido en gran medida al análisis del corpus compilado para una etapa previa de la investigación, por esto utilizaron las hipótesis a las que habían llegado para incitar y encaminar las reflexiones del grupo de participantes. Dentro de las ideas mencionadas, tuvo una alta acogida el hecho de que el tiempo no se marca directamente en los verbos sino que se recurre a otras palabras que dan información al respecto, principalmente adverbios de tiempo; otra tiene que ver con marcar el tiempo con los hombros identificando tres principales (pasado, presente y futuro). Por otro lado, aunque no fue respaldada por el grupo, una participante mencionó que es posible usar rasgos no manuales que dan a entender el momento en el cual se ejecuta una

acción en el tiempo. Al finalizar, se estableció como conclusión principal el hecho de que es importante avanzar en un *consenso* en la comunidad Sorda, debido a que ni siquiera en un grupo tan pequeño (menos de 20 personas) fue posible formular una hipótesis que fuera aceptada por todo el grupo, destacando nuevamente la importancia de profundizar en el campo de estudio de la lengua de señas.

Durante el primer *Momento de exploración* del material, en la actividad inicial⁸⁸ que consistía en la lectura del input con las formas gramaticales realizadas, se les pidió a los participantes que inicialmente leyeran mentalmente el texto, para que se familiarizaran con este, posteriormente se realizó una lectura en español signado para aclarar posibles dudas que pudieran tener en relación con el vocabulario expuesto, esta actividad fue inducida y dirigida por una coinvestigadora Sorda con apoyo de la investigadora oyente. Al solicitar que alguno de los participantes realizara la lectura en LSC, varios se postularon como voluntarios por lo que se realizó la lectura por turnos teniendo retroalimentación de las demás personas del salón, nuevamente generando discusiones con respecto a cómo sería la forma ideal de expresar en lengua de señas algunos hechos⁸⁹.

Para que empezaran a formular las primeras hipótesis con respecto a las formas gramaticales objetivo, se le preguntó al grupo de participantes en qué tiempo o tiempos estaba escrita la historia, frente a lo cual pudieron identificar de forma rápida y acertada que había dos, ya que en algunos momentos se hacía referencia a hechos actuales y en otros a acontecimientos del pasado. En este punto fue evidente que no se estaban fijando en las

⁸⁸ No se debe olvidar que todos los *Momentos de exploración* contaban con la misma secuencia de tareas, aunque se obtuvieron diferentes resultados como se detallará en este apartado.

⁸⁹ Si bien este es un tema muy interesante de analizar, por el alcance de esta investigación no se profundizará al respecto.

formas realzadas, es decir, los verbos conjugados, sino que extrajeron la información de otros factores contextuales de la historia, como el hecho de que en algún momento se decía “les voy a contar algo que me pasó hace 2 años”. Esto es coherente tanto con la forma en la cual en lengua de señas se marca el tiempo, como con el hecho de que a nivel cognitivo se presta mayor atención a los ítems léxicos que a los gramaticales, pues los primeros contienen más información semántica, lo que puede hacer redundante la información dada por morfemas flexivos y otros elementos similares.

Por otro lado, la primera vez que se enfrentaron a la pregunta de *qué característica en común tenían las palabras que se encontraban realzadas en el texto escrito*, los aprendientes pensaron que estaban de otro color porque *eran las más importantes para entender la historia*, y de hecho algunos mencionaron que les parecía *raro que fueran solamente palabras y que no se resaltaran oraciones completas*, dado que estaban habituados a resaltar las ideas principales de los textos. Al insistirles en que intentaran establecer algún motivo que pudiera hacer que estas palabras estuvieran realzadas y no otras, varios pudieron identificar que se trataba de verbos que estaban haciendo referencia a un evento del presente. Una vez esto fue mencionado, los demás participantes estuvieron de acuerdo y comentaron que *era obvio, pero que estaban intentando buscar una relación desde el significado de las palabras*.

Continuando con la formulación de hipótesis del primer *Momento de exploración*, al preguntarles qué regla o reglas consideraban ellos que aplican a esos verbos, los participantes mencionaron que habían muchas para la conjugación de verbos, y que *era muy difícil porque existen además muchos verbos raros* [haciendo referencia a los irregulares] *por lo que requiere de mucha memoria*. Además, otros mencionaron que en realidad *no es importante o necesario conjugar los verbos porque siempre les entienden y con agregar otras palabras se*

*puede lograr el mismo resultado*⁹⁰, por ejemplo, al escribir “ella correr ahora”, probablemente cualquier interlocutor puede hacerse una idea cercana de lo que la persona quiso expresar. Al respecto, otros participantes mencionaban que si bien esto último es cierto, es importante aprender a *usar bien las reglas de la lengua para comunicarse mejor*, y más teniendo en cuenta que los participantes se encuentran en un ámbito académico en el cual la lengua escrita tiene un rol cotidiano e importante. Este tipo de discusiones entre los participantes fueron de gran importancia, debido a que entre pares constantemente intentaban llegar a consensos que evidenciaban un proceso reflexivo y consciente de aprendizaje.

Retomando la discusión, algunos comentaban que para estar seguros optan por utilizar conjugadores en internet en los cuales solo deben escribir el verbo y seleccionar el sujeto, y la página les da el resultado. Los participantes se interesan en esta idea y piden que se les recomiende este tipo de páginas; sin embargo, la investigadora oyente les señaló que no siempre van a tener a la mano un dispositivo móvil con acceso a internet, y que lo ideal sería que ellos pudieran conocer y aplicar las reglas para conjugar los verbos, sugiriendo que este tipo de páginas se utilicen en etapas iniciales cuando tengan alguna duda en particular o para verificar que están realizando el ejercicio de forma correcta. Además, cuando se enfrenten a una tarea de comprensión lectora, tal como el texto que acababan de leer, van a necesitar tener el conocimiento con respecto a lo que implican estas terminaciones de los verbos, ya que no siempre en el contexto van a encontrar *pistas* que los lleven a descifrar toda la información semántica que contiene el verbo. Esta idea es aceptada por el grupo y se interesan por aprender las reglas de conjugación verbal.

⁹⁰ Nuevamente dando una evidencia de la interferencia de la lengua de señas, particularmente evidenciada en una traducción literal de esta al español escrito.

Posteriormente, los participantes intentaron construir sus propias tablas de conjugaciones verbales para el presente del indicativo, teniendo en cuenta los conocimientos previos que tenían, resaltando que a nivel general la primera persona del singular se encontraba clara, pero con las demás, el grupo en general presentó grandes dudas. Este es un dato que fue importante para posteriormente prestarle una mayor atención durante la presentación que se realizaría por parte de la investigadora oyente en el *Momento de explicar*. Por último, en la actividad de *input estructurado* diseñada para poner a prueba las hipótesis formuladas por el grupo de participantes, se notó un ejercicio consciente por parte de los aprendientes para emparejar las oraciones, haciendo incluso visible el pensamiento⁹¹ y la lógica que los estaba llevando a tomar esas decisiones, aunque fue evidente que todavía no tenían el conocimiento necesario para responder con seguridad.

Al concluir esta primera sesión, durante el momento de reflexión metacognitiva, los participantes señalaron que comprendían la importancia de cumplir con las normas del español escrito en cuanto a la conjugación de verbos, debido a que un cambio pequeño en unas cuantas letras de estas palabras puede cambiar el significado de la oración, tal como lo demostró el ejercicio de *input estructurado* que realizaron al final de la jornada. Asimismo, estuvieron de acuerdo con que es necesario que memoricen las reglas de conjugación, siendo este el elemento que detectan como en el que más deben trabajar, siendo un comentario unánime en el grupo.

⁹¹ Un ejemplo de esto es una participante que frente a la opción de emparejar las filas “Alejandra estudia en el SENA” y “Alejandra va a estudiar en el SENA”, con “Ella se levanta temprano todos los días para ir a clases” y “Ella no conoce a sus profesores” signó: *si Alejandra ya estudia en el SENA es imposible que no conozca a sus profesores, aunque no puedo estar segura de que sus clases sean temprano, esa es la única opción posible con las respuestas dadas.*

Por último, manifestaron que la dinámica que se desarrolló en la sesión les pareció interesante, ya que tuvieron la oportunidad de expresarse y participar continuamente, haciéndolos ver que *sus opiniones y conocimientos son importantes, que tienen algo para aportar a las clases* y que *no solamente el docente es el centro de atención*; mencionaron que generalmente en las clases los docentes suelen tener el papel principal y ellos solo deben memorizar y repetir lo que este dijo. Esto refleja las experiencias previas del grupo de participantes con respecto al aprendizaje del español, y evidencia una falencia con respecto al abordaje didáctico que realizan los docentes de español escrito para sordos. Claro está que esta es una afirmación que no se puede generalizar, pero que sí fue aceptada y compartida por este grupo de aprendientes Sordos, por lo que no debe quitársele valor. Por el contrario, es un llamado de atención para que quienes ejerzan este rol evalúen sus prácticas docentes, teniendo en cuenta el impacto que sus metodologías pueden tener en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En línea con lo anterior, realizando un salto en el tiempo y haciendo referencia a cuando se ejecutó el *Momento de exploración* de los apartados dedicados al pretérito indefinido y al pretérito imperfecto del indicativo, se observó un mejor desempeño en los estudiantes a nivel general debido a que ya estaban familiarizados con la dinámica que se realizaría, además de que se notaban motivados a participar. Por ejemplo, puesto que sabían que debían prestarle atención a aquellas palabras que estuvieran realzadas, de forma autónoma buscaron encontrar la lógica que podían compartir; así mismo, se les facilitó el establecimiento de hipótesis con respecto a cuándo podrían utilizar dichas formas gramaticales, haciendo además una análisis contrastivo con la lengua de señas colombiana y con las formas previamente trabajadas. Esto es evidencia de que la estructuración de este

momento, si se emplea de forma regular, puede llevar a los aprendientes a desarrollar inicialmente un estilo de aprendizaje más autónomo y reflexivo, generando además un escenario en el cual el docente pasa de ser el protagonista, a ser un apoyo para el proceso liderado por los participantes.

Una dificultad que se registró en cuanto a los *Momentos de exploración* del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido del indicativo correspondieron a la diferencia de los valores de estos tiempos verbales, dado que los participantes cuando inicialmente se enfrentaron al pretérito indefinido, hipotizaron que este se utilizaba para hablar de *acciones en el pasado*, y cuando se trató el pretérito imperfecto, a simple vista, no lograron identificar la diferencia con respecto al tiempo verbal previamente trabajado. Al analizar este hecho con los participantes y los coinvestigadores, nuevamente se reforzó la hipótesis formulada durante la etapa del análisis de errores encontrados en el corpus, según la cual hay una neutralización de estas dos formas gramaticales, donde los participantes no distinguen el uso de una forma u otra, y en su lugar optan por utilizar otros elementos léxicos que puedan transmitir la información.

8.3.4 Resultados evidenciados en los “Momentos de explicación”

Los *Momentos de explicación* partían retomando las hipótesis formuladas por los aprendientes en el momento anterior, para posteriormente incluirlas durante la presentación explícita del valor de las formas gramaticales. Este fue un elemento que se reportó como valorado positivamente por el grupo de participantes, por cuanto siempre se conectaba lo que previamente se había visto con el contenido de las nuevas sesiones, lo que les permitía articular constantemente los temas tratados.

Una vez establecido el valor, se procedía a evaluar algunas situaciones de uso común de estas formas gramaticales, pidiéndole a los participantes que expusieran argumentos que permitieran vincular la validez de utilizar la forma gramatical, con la situación establecida. Ejemplo de lo anterior es analizar porqué se podría utilizar el pretérito imperfecto del indicativo para hablar de rutinas o hechos repetitivos en el pasado, teniendo en cuenta que el significado de esta forma gramatical esencialmente implica trasladar una perspectiva de un hecho que está en el pasado hacia el presente, como si se estuviera hablando de un hecho que no ha terminado en ese momento.

Si bien, como se mencionó durante el apartado de validación del material por medio del pilotaje, esta tarea no estaba contemplada en la versión inicial, se debe resaltar que fue un ejercicio significativo para que los estudiantes pudieran *aterrizar* los conocimientos que previamente habían construido sobre el valor de las formas gramaticales. Al respecto, se señala que, tal como lo mencionaron Llopis, Espinosa y Ruiz (2012), es importante que si en futuras propuestas didácticas se opta por involucrar estas situaciones de uso de las formas gramaticales, estas no se presenten de forma mecánica o prescriptiva, sino que se lleve al análisis y a la reflexión, de tal forma que se permita conectar el valor y significado de estos elementos gramaticales con algunos contextos de uso. Seguramente si se hubiera presentado esto como una lista de escenarios a memorizar, los aprendientes hubieran interiorizado en menor medida el valor de cada tiempo verbal, y en últimas se hubiera generado una alta demanda cognitiva al exigirles una mayor capacidad de memoria, y al dejar del lado las reflexiones lingüísticas. Asimismo, las *reglas operativas* que se les estuvieran dando no serían siempre funcionales, debido a que normalmente estos ejercicios de memorizar reglas sobre

situaciones en las que se debe usar una forma gramatical u otra, siempre tienen excepciones que *rompen* la regla.

En línea con lo anterior, también es importante reconocer que hay ciertos elementos lingüísticos que inevitablemente deben ser memorizados, como es el caso de las reglas de conjugación verbal, dado que estas en general no siguen una lógica que pueda ser aplicada, sino que necesariamente se debe mecanizar que frente a X terminación verbal, con Y sujeto, en Z tiempo, se debe reemplazar la terminación del verbo por la que indica la regla. Por esto, no es de extrañar que la mayor falencia evidenciada en el *Momento de explicar*, aunque no tiene que ver directamente con el material sino con el tiempo disponible para su implementación⁹², se relaciona con la interiorización de las flexiones verbales para las tres formas gramaticales propuestas. En las sesiones, siempre se presentaban las reglas y se explicaba la mecánica que estas seguían, incluyendo las irregularidades más frecuentes y aquellos verbos completamente irregulares; pidiendo que en casa⁹³, a modo de trabajo autónomo, los participantes practicaran estas reglas con el fin de que para la siguiente sesión ya tuvieran claridad con respecto a su aplicación. Pese a que en la fase del pilotaje los participantes obtuvieron un buen desempeño en este punto, no se obtuvo el mismo nivel de éxito con este segundo grupo, dado principalmente a factores externos, puesto que los

⁹² Se priorizó la comprensión de las reglas operativas de cada forma verbal, frente a la mecanización y memorización de las reglas de conjugación de cada una de estas, dado que es un trabajo que posteriormente cada aprendiente sordo podía desarrollar de forma independiente, siendo coherente con el hecho de buscar un aprendizaje autónomo y reflexivo.

⁹³ Se contaba con la ventaja de que las sesiones no se realizaron en días continuos, sino que había por lo menos un día de espacio entre cada sesión, dando así la oportunidad para que en casa, los participantes pudieran reforzar de forma autónoma aquellos aspectos que consideraban que podían generar mayor dificultad para ellos.

participantes se encontraban en un período de cierre de semestre académico⁹⁴ que les demandaba dedicar un mayor tiempo a la preparación de parciales y la entrega de trabajos finales, en comparación con el primero, teniendo en cuenta que el pilotaje se desarrolló cuando acababan de concluir el segundo corte del semestre académico, por lo cual su tiempo libre era mayor.

Durante las sesiones, fue necesario repasar constantemente las reglas de conjugación de los verbos, debido a que pese a que podían identificar correctamente el valor y la forma gramatical para cumplir el objetivo comunicativo que tenían, cometían algunos errores en el uso de los morfemas flexivos de persona. Sin embargo, un hecho importante es que con el paso de las sesiones, las dudas manifestadas por los participantes disminuyeron paulatinamente, aunque nunca llegaron a cero, y no en todos los casos se logró que respondieran con seguridad frente a tareas de conjugación verbal.

Al discutir con los participantes y el grupo de coinvestigadores con respecto a los elementos empleados en el material, estos destacaron el uso de los recursos gráficos debido a que en su opinión, fue un elemento de gran importancia para facilitar la comprensión de las formas gramaticales y los escenarios en los cuales estas se aplicaban, permitiéndoles también establecer un contraste directo entre el significado que transmite cada una de ellas. Siendo así, es evidente que la explicación gramatical basada en imágenes es pertinente para el caso de los aprendientes Sordos, al ser coherente también con el canal visual que los SS tienen altamente desarrollado, debido a la naturaleza de su primera lengua. Por esto, las imágenes

⁹⁴ Esta información no fue conocida de antemano por la investigadora, y solo fue manifestada por los participantes luego de la tercera clase, siendo este un punto en el cual ya no era posible postergar la implementación del material, debido a los tiempos exigidos para la entrega de la tesis.

no deben ser utilizadas solamente como un elemento decorativo, sino que deben estar cargadas también de un propósito didáctico, de tal forma que se articulen con los principios de percepción y aprendizaje de los estudiantes (Miquel, Centro Universitario Internacional de Barcelona [UNIBA], 2016, 28:19-31:05).

Frente a las reflexiones metacognitivas realizadas durante estos momentos, los participantes fueron conscientes de que requerían practicar más las reglas de conjugación verbal, pero que por cuestiones de tiempo no podían cumplir con esa necesidad. Identificaron como fortaleza el hecho de comprender que deben tener en cuenta en el momento de seleccionar una forma gramatical u otra, y se sintieron más confiados frente a tareas que implicaban comprender muestras escritas, a causa de que podían decodificar el significado de estas formas con una mayor seguridad.

Sobre el material empleado, señalaron que una posible mejora a futuro podría ser el incorporar contenidos específicos y textos particulares que estén relacionados con los temas que ven en sus pregrados, con el fin de presentar una mayor cercanía a los contextos de interacción con el español escrito y reforzar paralelamente el vocabulario. Frente a esto, y teniendo en cuenta que los estudiantes provenían de al menos 10 programas de pregrado diferentes, se les manifestó que no era posible responder a esta solicitud; sin embargo, que al finalizar la implementación del material se iba a desarrollar una actividad que podía ser más cercana a los intereses personales y académicos de cada uno de ellos, como se desarrollará en el apartado posterior.

8.3.5 Resultados evidenciados en los “Momentos de práctica”

Pese a que como se reportó previamente, los participantes tuvieron una excelente disposición y actitud frente a las actividades planteadas, es innegable que durante estos

momentos la motivación incrementó significativamente, dado que les llamó mucho la atención la metodología implementada por medio de los juegos, en particular, el *ScapeRoom* siguiendo la lógica de tareas de *output estructurado*, planteado a modo de desafíos que debían cumplir los participantes para lograr misiones propuestas. Esto, no solo les permitió comprobar sus conocimientos e identificar aquellos elementos en los cuales debían reforzar, sino que los motivó a lograr todas las misiones con el fin de lograr el objetivo del juego en el menor tiempo posible. Aquí es importante destacar una característica del grupo participante, y es que pese a que los aprendientes estaban muy dispuestos a colaborar y ayudar a cualquier persona del grupo, también tenían un *espíritu competitivo* muy alto y siempre buscaban ocupar el primer lugar en este tipo de dinámicas. Para descartar que se pudiera ganar el juego por un factor de azar, cuando un participante o un grupo de estos lograba concluir el juego con éxito, debía mostrarle el resultado a la investigadora o a uno de los coinvestigadores Sordos, quienes seleccionaban algunas de las misiones que debieron completar y se les pedía que argumentaran sus respuestas, y si no se veía un proceso de reflexión consciente, se le pedía al estudiante que volviera a repasar y que cuando estuviera seguro de su respuesta volviera a intentarlo.

Aunque la primera ocasión que se implementó esta dinámica tipo juego fue evidente que algunos participantes se preocuparon más por *terminar* en el menor tiempo posible sin analizar las respuestas, pero frente a la solicitud de argumentación, se dieron cuenta ser “el que termina más rápido” no era lo más importante. Por esto, fue interesante ver posteriormente que cuando varios participantes cometían algún error y *perdían el juego*, antes de volver a intentar encontrar la respuesta correcta, recurrían a sus apuntes o pedían ver la presentación base para poder comprobar en qué podían estar fallando. Esto refleja un

nivel de autonomía en el aprendizaje y de regulación por medio del uso de estrategias metacognitivas. Frente a este resultado, con el grupo de coinvestigadores posteriormente a la implementación del material, se discutió y se formuló la hipótesis de que es posible que el hecho de que las clases hubieran sido guiadas incentivando la participación activa de los aprendientes por medio de las reflexiones, fuera un factor que los motivó en realidad a buscar un proceso de aprendizaje efectivo.

Un resultado importante es el hecho de que todos los participantes lograron culminar con éxito todas las misiones propuestas, lo que evidencia un nivel de apropiación y conocimiento gramatical sobre las formas trabajadas, y contribuye a evaluar la efectividad del material diseñado.

La siguiente tarea del *Momento de práctica* implementaba *juegos de mesa digitales* que planteaba tareas de *gramaticalización*, las cuales resultaron ser más desafiantes para los participantes, aunque no necesariamente por los retos que implicaba usar las formas gramaticales que se trabajaron por medio del material, sino que se relacionaban con otros aspectos que no fueron abordados. Como se evidencia en esta producción de una participante frente a la tarea de escribirle un mensaje de WhatsApp a su compañero contándole cómo era de niña: “Yo era pequeña, me encantaba fútbol, yo y mis amigos jugábamos en la parque”. En esta muestra se evidencia que la estudiante aplicó de forma correcta la selección de las formas verbales y las reglas de conjugación; sin embargo, hay algunos errores relacionados con el uso de artículos, acentos y otros elementos a nivel sintáctico.

Esta tarea fue muy constructiva para el proceso de comprobación de conocimientos por parte de los aprendientes, ya que ellos mismos podían retroalimentar a sus compañeros, para lo cual debían tener claros los conocimientos y poder explicar porqué consideraba que

una respuesta era correcta o incorrecta. En los primeros turnos de cada juego siempre fue evidente un mayor nivel de duda, pero conforme avanzaba la dinámica, respondían con mayor seguridad, y en caso de no llegar a un consenso, buscaban la opinión de la investigadora con el fin de determinar *quién tenía la razón*⁹⁵.

Con respecto a las dos tareas descritas del *Momento de practicar*, es importante señalar la relevancia que puede tener el uso de materiales mediados por herramientas TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas Sordas, dada precisamente la riqueza visual que este tipo de recursos implica (Rincón et al., 2015).

Finalmente, en la última tarea propuesta debían usar las tres formas gramaticales consistía en la redacción de al menos dos párrafos en los cuales los participantes se presentaran, dieran información sobre ellos, contaran qué los motivó a estudiar la carrera que se encuentran cursando actualmente y contaran una anécdota vivida en la universidad. A nivel de los tiempos verbales esta tarea no representó un desafío alto para el grupo⁹⁶; sin embargo, implicó que varios participantes preguntarán un número importante de palabras que desconocían, principalmente para dar respuesta a los motivos que los llevaron a seleccionar la carrera que están estudiando, dado que, como se mencionó previamente, en las clases se trabajó en torno a temas y vocabulario general y no en el relacionado con las profesiones de los estudiantes. Por otro lado, por cuestiones de tiempo, solamente el 12% escribió dos cortos párrafos, el 41% logró escribir un párrafo completo, y el 53% no alcanzó a terminar el primer párrafo. El desempeño en esta tarea se vio altamente obstaculizado por

⁹⁵ Tomando la docente nuevamente un rol secundario y dejando el protagonismo para el grupo de estudiantes.

⁹⁶ Se aclara que la identificación de la forma gramatical fue clara para la mayoría de los participantes, pero que hubo dudas constantes con respecto a las conjugaciones verbales, e incluso algunos participantes solicitaron poder utilizar sus apuntes para poder terminar la tarea.

las dudas e inseguridades que tenían los participantes con respecto a las conjugaciones de los verbos, lo cual es coherente con lo mencionado en los momentos anteriores y nuevamente resalta la alta demanda cognitiva que implica la mecanización de estas reglas del español, que además *no existen* de la misma forma o cantidad en la lengua de señas y que implican un gran esfuerzo autónomo por parte de los estudiantes.

8.3.6 Resultados de la prueba de salida

Este fue el punto principal de cierre de la etapa experimental. Producto de este ejercicio, se identificó un total de 18 errores⁹⁷ relacionados con las formas gramaticales objetivo del material⁹⁸, los cuales se encuentran distribuidos en frecuencia y prevalencia como se evidencia en la Tabla 35. De entrada, llama la atención la disminución del número de errores registrados, ya que aunque las pruebas contenían el mismo número de tareas, inputs de extensión similar y las mismas demandas; en la de entrada se registró un total de 147 errores, siendo 129 más que en la prueba aplicada una vez se implementó el material, registrando una disminución del 88%, siendo un valor importante para determinar la efectividad del material diseñado. Con estas cifras, es posible afirmar que este recurso es pertinente para cualificar el aprendizaje de los aspectos gramaticales, con respecto a los cuales se encontró una mayor dificultad en el corpus de aprendientes compilado.

Tabla 35. *Frecuencia y prevalencia de errores encontrados en la prueba de entrada*

⁹⁷ Esto no quiere decir que se encontraron solamente 18 errores en total en las pruebas de salida de los participantes, ya que este número únicamente refleja aquellos relacionados con los cinco errores más frecuentes determinados en la etapa pre-experimental de esta investigación, sin descartar que es posible identificar errores de otros tipos en estas producciones escritas.

⁹⁸ Para esto se empleó la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*, aunque solamente se tuvieron en cuenta aquellos errores que pudieran relacionarse con los cinco establecidos como los más frecuentes en el estudio del corpus de aprendientes previamente realizado.

Codificación del error	Frecuencia	Prevalencia
C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/	0	0,0%
-U.PREI-FV.PE-/EE-SIC-/	10	55,6%
-U.PIMI--/OM-SDE-TLI/	2	11,1%
-U.PREI--/OM-SDE-TLI/	6	33,3%
C.INFI.PRET-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/	0	0,0%

Al realizar el cierre y el último grupo focal con los participantes, se les señaló que habían obtenido resultados muy buenos en la prueba de salida, los cuales de hecho eran mejores que los registrados durante las clases, y que se notaba que habían practicado. Ante dicha situación, los estudiantes mencionaron que al ser una evaluación, dedicaron un tiempo adicional a estudiar y memorizar las reglas de conjugación verbal, ya que querían aprobar la prueba. Lo anterior, refuerza la importancia de complementar el trabajo realizado en el aula, con el esfuerzo autónomo desarrollado por los aprendientes fuera de esta, dado que se evidencia en este resultado, en contraste con lo que se había reportado previamente en la implementación del material, que hay mejores resultados y apropiación de los conceptos aprendidos cuando pueden contar con el tiempo de repaso independiente.

9. Conclusiones y recomendaciones

En los siguientes ítems se desarrollarán las conclusiones y recomendaciones formuladas a partir del estudio realizado, estableciendo justificaciones desde los logros obtenidos y las limitaciones experimentadas a lo largo de la investigación:

- * Este trabajo resalta la importancia y los grandes aportes que tiene el realizar un proceso de coinvestigación con personas Sordas. Como se mencionó en repetidas ocasiones a lo largo del texto, sin el grupo de coinvestigadores Sordos no hubiera sido posible analizar y formular las hipótesis a las que se llegó, ya que con seguridad un investigador oyente, por más competencia que tenga en la lengua de señas, no va a ser la persona idónea para llevar a cabo un estudio como este de forma independiente. Lo anterior es coherente con lo mencionado con respecto al impacto positivo que tuvo la relación horizontal que se manejaba con los participantes, tanto del grupo de SS que se vinculó en el pilotaje, como de quienes participaron en la etapa experimental, dado que se generó un entorno de confianza y colaboración entre el equipo de coinvestigadores y los aprendientes, siendo este un escenario que se mostró como fructífero a lo largo del estudio.
- * Se resalta la necesidad de dar acceso al público a los corpus contruidos y compilados. A excepción del corpus empleado por León (2019), los demás registrados en las investigaciones realizadas en torno a aprendientes sordos, no se encontraban disponibles. Esto limita el análisis que se puede realizar en el campo, y en últimas también implica una segmentación y la realización de esfuerzos aislados (cada

investigador compilando y estudiando su propio *pequeño* corpus) que no tienen tanto impacto, como si se realizaran en conjunto (múltiples investigadores nutriendo y estudiando un corpus con un alcance mayor).

En este sentido, la investigación realizada hace una contribución importante al campo de estudio de los corpus de aprendientes sordos. Se logró la sistematización de un CA de informantes sordos que contó con 1.482 muestras escritas y 19.401 palabras, provenientes de 42 participantes. De esta manera, se aporta un número de muestras que permite incrementar el corpus CAELE/2 en más de 15 veces el número actual, lo cual cobra aún más relevancia teniendo en cuenta que este corpus es de libre acceso al público, y que futuros investigadores podrán retomar esta información para nuevos estudios.

Además de esto, se postuló -e incluyó en las nuevas muestras- el registro de dos metadatos que pueden dar información clave para analizar a profundidad la eficacia de ciertos modelos de enseñanza que particularmente se emplean con la población sorda, además de indagar con respecto a la historia de aprendizaje y desarrollo lingüístico de los informantes, lo cual permite formular hipótesis con un mayor respaldo, y establecer correlaciones entre las muestras recolectadas y los contextos de aprendizaje y desarrollo. Se recomienda a futuros investigadores, analizar los datos de las muestras escritas de los aprendientes teniendo en cuenta el impacto que estos dos factores pueden llegar a tener en el aprendizaje de la lengua escrita por parte de AS.

- * Otra recomendación que, con base en esta experiencia se realiza a quienes a futuro compilen y trabajen con corpus, es incluir en algún apartado la producción objetivo

del informante, ya que sin esta información se pueden formular interpretaciones erróneas al ver una parte aislada o con poco contexto de una muestra. Por ejemplo, seguramente quien lea esta muestra no identificará que hay un error “eres tierno” (L2SME0226) ya que, si no se conoce la intención del escritor, no se evidencia el error que cometió el informante, dado que es una producción gramaticalmente correcta, pese a que no responde a lo que pretendía escribir: “era tierno”.

Para esto, es importante que inicialmente quien compile el corpus contraste con el informante lo que está intentando producir, lo que implica un trabajo uno a uno para obtener los resultados más fieles posibles. Si bien implica un *trabajo adicional*, por medio de esta investigación se pudo demostrar la importancia de contar con esta información en el momento de interpretar los mensajes producidos.

Posteriormente, y siguiendo la idea de que los corpus sean de acceso libre para contribuir a los campos de estudio, los sistemas y las páginas que los compilen deberían tener alguna alternativa que les permita consultar esta información, la cual puede ser incluida como un *valor* adicional.

Para este corpus, dado que no fue posible hacer el ajuste a nivel técnico en la plataforma del CAELE/2 por cuestiones de tiempo, se optó por poner en pequeñas etiquetas y notas la producción pretendida por cada aprendiente, con el fin de que posteriormente quien revise el corpus, pueda tener acceso a la producción que pretendía realizar el informante.

- * En cuanto a las matrices de análisis creadas para identificar los errores gramaticales más frecuentes, frente a la magnitud de la tarea del proceso de categorización de los mismos, fue evidente la importancia de emplear un sistema que permitiera

correlacionar los diferentes factores que inciden al describir y explicar el porqué de cada uno de los errores, dado que, pese a que esta información se incluyera de forma descriptiva, el momento de integrarla y reportarla se tornaría extenso y poco práctico para el investigador. Por esto, a nivel metodológico, resalta el código creado para la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*. Este sistema automático benefició la interpretación en la correlación de los factores que caracterizaban cada uno de los errores encontrados en el corpus estudiado, facilitando de esta manera no solo el establecimiento de correlaciones a nivel de sistemas gramaticales, taxonomías descriptivas y etiológicas en diferentes niveles; sino la identificación de tendencias para identificar aquellos que fueran más frecuentes. Definitivamente, este fue un elemento que contribuyó al trabajo en la investigación, por lo que se recomienda que en futuros estudios se retome este sistema; además de que podría ser de utilidad que otros investigadores adapten su metodología de codificación a los demás sistemas gramaticales del español.

- * Fue posible identificar los errores gramaticales más frecuentes cometidos por los aprendientes SS colombianos de EEL2 de nivel básico. Con la *Matriz de análisis de errores a nivel de sistemas gramaticales*, se estableció que el sistema verbal era el que mayor número de errores presentaba, teniendo una prevalencia del 35,8% del total de errores analizados, lo que supera en más del 7% al sistema nominal, siendo este el que le sigue en frecuencia de errores.

Posteriormente con la *Matriz de análisis de errores del sistema verbal: subsistemas, taxonomía descriptiva y taxonomía etiológica*, se identificó que el error

más frecuente es el C.PRES.PRET-U.PIMI-FV.TI-/EE-SDE-/ con una prevalencia del 9,6%, en segundo lugar se encuentra el -U.PREI-FV.PE-/EE-SIC-/ con una prevalencia del 7,3%, seguido por el -U.PIMI--/OM-SDE-TLI/ en tercer lugar con una prevalencia del 5,5%, y encontrando en cuarto y quinto lugar indistintamente al -U.PREI--/OM-SDE-TLI/ y al C.INFI.PRET-U.INFI-FV.NP-/EE-NEU-/ con una prevalencia del 5,4% cada uno.

- * La diferencia entre la forma en la cual se conjugan los verbos y se marca el tiempo en el español, con respecto a la forma en la que se hace en la LSC, puede ser el motivo que da origen a la dificultad evidenciada en el corpus para contrastar tiempos verbales del español, manifestándose en neutralizaciones, omisiones y sobregeneralizaciones. Ahora, es evidente que además de esto, también hay un desconocimiento de la gramática del español, puesto que aunque las lenguas disten, se espera que los estudiantes puedan aplicar las reglas que competen a la lengua meta si quieren ser usuarios competentes, por lo que se señala como un elemento importante para incorporar en las clases de EEL2 para aprendientes SS.
- * Se observaron resultados que distan en varios aspectos, relacionados con la frecuencia y prevalencia de aparición de errores, con respecto a estudios previos realizados con corpus de aprendientes sordos. Esto puede deberse al hecho de que generalmente estas investigaciones tienen una muestra heterogénea de participantes, abordando indistintamente, por ejemplo, sordos oralizados y sordos señantes, desconociendo la diversidad lingüística que en ambos grupos se presenta; o sin tener en cuenta el nivel de lengua de los informantes, por lo que se analizan en conjunto los errores de aprendientes de nivel avanzado con aquellos de nivel básico. Teniendo en cuenta la

experiencia realizada en la presente investigación, es posible recomendar en futuros estudios intentar establecer resultados con base en una población, en la medida de lo posible, mucho más homogénea, con el fin de poder generalizar los hallazgos con una mayor seguridad.

- * Para establecer los errores más frecuentes se realizó un arduo trabajo de sistematización y análisis de errores, y debido al alcance de la investigación y también al tiempo para ejecutarla, no fue posible analizar y profundizar todos los errores encontrados, por lo que se abre la oportunidad para que futuras investigaciones retomen los datos aquí sistematizados y disponibles por medio del CAELE/2 para estudiar, por ejemplo, en los errores del sistema nominal, o aquellas categorías que emergieron durante el análisis de errores, tales como los neologismos morfológicos.
- * Una importante limitación de esta investigación es la falta de estudios en LSC para generar un análisis contrastivo, tanto durante la etapa del análisis de errores, como durante la implementación del material didáctico. Este solo es un factor que evidencia la importancia de continuar avanzando en los estudios relacionados con la lengua de señas, ya que hay grandes vacíos de conocimiento al respecto, y seguramente un número suficiente de investigadores Sordos que puede estar interesado en estudiar su lengua.
- * Se encontró constante evidencia de interferencias desde la LSC hacia el español escrito. Por esto, es importante que cuando se realice un abordaje didáctico se involucre el aspecto contrastivo y la anticipación de errores que se pueden presentar, teniendo en cuenta las similitudes y diferencias entre ambas lenguas, con el fin de tener una mayor preparación para desarrollar con éxito una clase, sin que tome al

docente *por sorpresa* que le digan que una sola seña, con pequeñas variaciones en el espacio, puede evocar múltiples conjugaciones verbales del español.

- * Se evidenciaron varios errores relacionados con la estructura interna de las palabras, en los cuales los aprendientes conservaban la estructura global, pero realizaban adiciones, sustituciones, omisiones, epéntesis y otros procesos que modificaban morfológicamente la palabra. Este hallazgo coincide con lo encontrado por León (2019) en el corpus que estudió, lo que permite ver la recurrencia de este tipo de fenómenos morfológicos en el caso de los aprendientes sordos. La creación de estas pseudopalabras es coherente con la tendencia a la lectura global que se ha reportado en las personas sordas (Rincón et al., 2015), debido a que sus producciones tienen una similitud a nivel morfológico con la pretendida, tal como lo señala León (2019). Pese a este tipo de errores, llama la atención el hecho de que, incluso sin un contexto adicional, en la mayoría de los casos es posible identificar lo que se pretendía escribir, destacando que pese a las falencias gramaticales, los Sordos habitualmente podrían conseguir sus objetivos comunicativos en español.

- * Pese a que inicialmente una de las hipótesis que se formuló, junto con el grupo de coinvestigadores Sordos, fue el hecho de que establecer el orden de las palabras en la oración es uno de los aspectos más desafiantes del español para los aprendientes SS, lo que implicaría un alto número de errores en el corpus estudiado, solo el 3,1% de los encontrados estaba dentro de esta categoría. La principal causa que se puede postular para la forma en la cual los aprendientes Sordos están organizando las palabras en las producciones escritas que contienen errores, tiene que ver con el uso de la glosa, es

decir que, aunque se trate de una producción escrita, se emplea la estructura sintáctica de la LSC.

Al respecto, es necesario aclarar que fue difícil en algunos casos establecer si había un error o no, debido a que en el español es posible combinar las palabras de diferentes formas según la intención que tenga el hablante. Por esto, sería interesante en el futuro desarrollar investigaciones y sistemas de categorización de errores centradas en el aspecto sintáctico, para poder abordar con mayor claridad dicha dimensión en los campos del análisis de CA y de la enseñanza y EEL2 para AS.

- * El hecho de que no se registrara ningún error de falsa elección representa una ventaja para los Sordos aprendientes de EEL2, al ser un factor que no generará interferencias en tareas de producción escrita, que seguramente también se extiende a demandas de comprensión lectora. El no registrar errores de este tipo era esperable teniendo en cuenta que todos los informantes fueron Sordos, sin ningún tipo de ayuda auditiva o historia de oralización, lo cual hacía que fuera muy poco probable que se encontraran errores relacionados con palabras homógrafas/homófonas empleadas en un contexto incorrecto por desconocimiento o confusión del uso de estas.
- * Dentro de las posibles causas para la presencia de los errores estudiados, esta investigación intentó analizar aquellos que fueran inducidos; sin embargo, esto no fue exitoso debido a que no fue viable afirmar, con plena seguridad, que lo que motivó una producción errónea por parte de los informantes, se debía a una falencia en la enseñanza de algún aspecto gramatical, o a la aplicación de explicaciones incorrectas provenientes de un material de estudio. Para esto, sería necesario haber contado con el punto de vista del docente formador del grupo de informantes del corpus, o tener

acceso al material con el cual se les enseñó, siendo esto algo que se escapaba del alcance y de los recursos disponibles.

Pese a esto, se sostiene la importancia de en futuras investigaciones abordar este tipo de errores, con el fin de ampliar el conocimiento al respecto, y así poder determinar la influencia que los materiales y la enseñanza por parte de los docentes puede tener en las producciones de sus aprendientes.

- * Se postula que es necesario que los docentes que se dediquen al campo de la enseñanza del EEL2 para personas SS, tengan conocimientos sobre la lengua de señas. Esto no solamente les posibilitará el establecer relaciones e intercambios comunicativos directos con sus estudiantes -algo considerado como indispensable y altamente valorado por los aprendientes Sordos según manifestaron en los grupos focales-, sino que también les va a permitir abordar e interpretar aquellas dificultades que pueden estar cometiendo sus estudiantes, y que sean producto de una interferencia dada desde la LSC. Esto cobra importancia teniendo en cuenta que a nivel interlingüístico el factor que presentó mayor prevalencia fue la traducción literal, siendo la causa del 15,4% de los errores encontrados.
- * Es importante seguir un proceso riguroso en el momento de crear materiales didácticos para el abordaje del EEL2 para AS. El proceso de diseño y validación realizado para el material didáctico creado evidencia la alta rigurosidad de este estudio, dado que pasó por diferentes etapas, con el fin de que, en el momento de implementarlo en la etapa experimental, se pudiera contar con un valioso recurso que permitiera cualificar de forma objetiva el aprendizaje de las formas gramaticales pretendidas. Dentro de estos destacan, inicialmente, el contar con un equipo de investigadores Sordos quienes participaron activamente de este proceso; asimismo,

se realizaron tres grupos focales: el primero fue de tipo exploratorio y se realizó antes de formular la primera versión, el segundo en el cual se registraron las apreciaciones con respecto a la primera versión del material, y el tercero que se desarrolló en torno a la versión final del mismo. Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso de pilotaje que permitió realizar ajustes para mejorar el material. Y, por último, para verificar su efectividad, se tomaron pruebas de entrada y de salida con el fin de contar con datos objetivos que permitieran respaldar estadísticamente la validez del recurso. Este riguroso proceso posibilitó realizar ajustes progresivos que permitieron obtener un material didáctico de alta calidad y efectividad, como se desarrollará en las siguientes conclusiones. Por lo que se recomienda a aquellos docentes interesados en la elaboración de materiales didácticos, considerar el implementar esta metodología sistemática en pro de impactar positivamente en la calidad del producto.

- * Fue importante el contenido cultural que el material y las pruebas de entrada y salida involucraban, al incluir anécdotas de personas Sordas, ya que los aprendientes SS se sintieron identificados e incluso, en algún momento, señalaron que tuvieron experiencias similares que recordaron gracias a este ejercicio, que los llevó también a pensar las situaciones *curiosas* en las que se ven inmersas las personas Sordas al encontrarse en un *mundo de oyentes*. Si bien no es el énfasis de esta investigación, es importante señalar esta reflexión que hacen los participantes, puesto que analizar puntos de encuentro e interacción entre la comunidad Sorda y las personas oyentes, en los cuales se realicen reflexiones con respecto a elementos desde una perspectiva crítica, es clave para abordar la dimensión intercultural de la lengua de la mano del modelo Bi-Bi.

- * Es importante que en el aula el docente de español de EEL2 para AS, por medio de sus explicaciones y del material didáctico que emplea, resalte la importancia que la gramática tiene para cumplir con fines comunicativos, haciendo ver a los estudiantes que no consiste en memorizar un sinfín de reglas y usos. Esto, teniendo en cuenta que, además de la distancia que existe entre este componente en la LSC y el EE, fue evidente que los SS realizan juicios lingüísticos sobre la utilidad de los conocimientos impartidos⁹⁹. Al respecto, estrategias como las tareas enmarcadas en ejercicios de input estructurado son de gran utilidad, debido a que hicieron que los participantes notaran que un *cambio pequeño* en una oración, puede cambiar el significado de lo que se está comunicando, por lo que estuvieron de acuerdo en la necesidad de *mejorar* su desempeño gramatical.

- * La lectura guiada en español signado fue una estrategia útil para aclarar posibles dudas que pudieran tener los AS en relación con el vocabulario expuesto en los inputs que debían leer. Aunque, no se debe olvidar la importancia de posteriormente realizar una lectura en LSC con el fin de garantizar la comprensión del texto, así como para establecer relaciones con la forma en la que en esta primera lengua se expresan los contenidos plasmados en español escrito. Este tipo de dinámicas de lectura beneficia la forma en la cual los AS procesan los inputs lingüísticos en ambas lenguas, de la mano del modelo Bi-Bi, a la vez que se incentiva la creación de reflexiones basadas en un análisis contrastivo entre ambos sistemas lingüísticos, lo cual posteriormente, como

⁹⁹ Como señalaron inicialmente al mencionar que no les parecía necesario aprender las conjugaciones de los verbos en español, teniendo en cuenta que con agregar elementos léxicos podría transmitir la misma información y cumplir su objetivo comunicativo.

se demostró a lo largo del estudio, tiene un impacto positivo en la apropiación significativa de los elementos gramaticales del EE pretendidos.

- * El realce de las formas gramaticales dentro de los inputs inicialmente no fue efectivo para los AS, dado que fue evidente que en tareas de lectura no se estaban fijando en las formas realizadas, es decir, los verbos conjugados, sino que extraían la información de otros factores contextuales. Esto es coherente tanto con la forma en la cual en lengua de señas se marca el tiempo, como con el hecho de que a nivel cognitivo se presta mayor atención a los ítems léxicos que a los gramaticales, pues los primeros contienen más información semántica, lo que puede hacer redundante la información dada por morfemas flexivos y otros elementos similares. Sin embargo, una vez se hizo énfasis en la importancia de prestar atención especialmente aquellas formas que estaban realizadas, demostró ser efectivo dado que permitía a los AS focalizar su atención formas pretendidas y extraer de una forma más eficiente hipótesis con respecto a estas.

La frecuencia con la cual este tipo de estrategias se implementó, demostró que entre más habituados estuvieran a estas, con mayor facilidad y autonomía los AS empezaron a formular hipótesis con respecto a qué podían tener en común aquellas formas realizadas. Lo anterior es un factor que impacta de forma positiva en el aprendizaje autónomo y reflexivo de los participantes, al brindarles un escenario en el cual se activa con mayor frecuencia el componente metalingüístico y metacognitivo del aprendizaje. Se genera además un escenario en el cual el docente pasa de ser el protagonista, a ser un apoyo para el proceso liderado por los participantes.

- * En línea con lo anterior, el incluir tareas en las cuales los participantes tengan que interactuar y discutir sus hipótesis sobre las formas gramaticales es de gran importancia, debido a que se observó que entre pares constantemente intentaban llegar a consensos que evidenciaban un proceso reflexivo y consciente de aprendizaje.
- * Demostró ser efectivo el evaluar algunas situaciones de uso común o de aplicación¹⁰⁰ de las formas gramaticales objetivo, una vez se haya expuesto la *regla operativa* o el valor de la misma, al pedirle a los participantes que expusieran argumentos que permitieran vincular la validez de utilizar la forma gramatical, con la situación establecida. Este fue un ejercicio significativo para que los estudiantes pudieran *aterrizar* los conocimientos que previamente habían construido sobre el valor de las formas gramaticales.
- * El uso de los recursos gráficos fue destacado debido a que fue un elemento de gran importancia para facilitar la comprensión de las formas gramaticales y los escenarios en los cuales estas se aplicaban, permitiéndoles también establecer un contraste directo entre el significado que transmite cada una de ellas. Siendo así, es evidente que la explicación gramatical basada en imágenes es pertinente para el caso de los aprendientes Sordos, al ser coherente también con el canal visual que los SS tienen altamente desarrollado, debido a la naturaleza de su primera lengua. Por esto, las imágenes no deben ser utilizadas solamente como un elemento decorativo, sino que deben estar cargadas también de un propósito didáctico, de tal forma que se articulen

¹⁰⁰ Al respecto, se señala que, tal como lo mencionaron Llopis, Espinosa y Ruiz (2012), es importante que, si en futuras propuestas didácticas se opta por involucrar estas situaciones de uso de las formas gramaticales, estas no se presenten de forma mecánica o prescriptiva, sino que se lleve al análisis y a la reflexión, de tal forma que se permita conectar el valor y significado de estos elementos gramaticales con algunos contextos de uso.

con los principios de percepción y aprendizaje de los estudiantes (Miquel, Centro Universitario Internacional de Barcelona [UNIBA], 2016, 28:19-31:05).

- * Comprender el valor de las formas gramaticales tomó un esfuerzo y tiempo significativamente menor frente a la mecanización de las reglas de conjugación verbal, siendo este último un aspecto que no todos los participantes de la investigación lograron interiorizar con éxito. Por esto, se recomienda a futuros investigadores interesados en el tema de diseño de material didáctico o docentes que busquen implementar el material creado, contar con un mayor tiempo de estimado para la implementación, con el fin de que estos aspectos formales de la lengua puedan ser logrados con éxito por parte de sus estudiantes.

- * Los estudiantes deben tener un rol participativo en la construcción de conocimientos en el aula. La dinámica que se desarrolló en las sesiones diseñadas le pareció interesante al grupo de participantes SS, ya que tuvieron la oportunidad de expresarse y participar continuamente, haciéndolos ver que *sus opiniones y conocimientos son importantes, que tienen algo para aportar a las clases y que no solamente el docente es el centro de atención*. Mencionaron que generalmente en las clases los docentes suelen tener el papel principal y ellos solo deben memorizar y repetir lo que este dijo. Claro está que esta es una afirmación que no se puede generalizar, pero que sí fue aceptada y compartida por este grupo de aprendientes Sordos, por lo que no debe quitársele valor. Por el contrario, es un llamado de atención para que quienes ejerzan este rol evalúen sus prácticas docentes, teniendo en cuenta el impacto que sus metodologías pueden tener en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- * En la fase experimental, posteriormente a la implementación de la versión final del material diseñado, se logró una reducción del 88% de la prevalencia de errores relacionados con los aspectos gramaticales abordados, siendo aquellos que en la etapa de alistamiento se encontraron dentro de los cinco más frecuentes encontrados en el corpus. Este valor evidencia la efectividad del recurso para cualificar el aprendizaje de aspectos gramaticales relacionados con el presente del indicativo, el pretérito imperfecto de indicativo y el pretérito indefinido del indicativo.

- * Dado que, los momentos y la secuenciación didáctica del material demostraron su efectividad, se sugiere que futuras investigaciones que busquen un abordaje gramatical, tengan en cuenta estos elementos para formular sus propias propuestas didácticas. El uso de estrategias como la explicación gramatical basada en imágenes, actividades de *input/output estructurado*, *gramaticalización*, realce de formas y presentación inductiva y deductiva de la gramática, junto con un estilo de enseñanza que incentive las reflexiones metacognitivas y metalingüísticas, son pertinentes para el escenario de la enseñanza/aprendizaje de aspectos gramaticales para aprendientes Sordos.

10. Bibliografía

- Alonso, M. (2006). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica*. Instituto de Lectura y Escritura.
- Alonso, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales. *RedELE: revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera (0)*.
- Aragón Chilito, E. I., Cubillos Ardila, C., y Vargas Estupiñán, N. (2010). Estado del arte: enseñanza de la lengua escrita a sordos en los últimos once años (1999-2010). Tesis de grado. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Arbelaez Montoya, K., y Quiceno Palacio, Y. N. (2018). *Desafíos de las aulas para sordos y calidad educativa*. Tesis de grado. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Bejarano, B. A. (2006). Investigaciones en el campo pedagógico con la población sorda. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), 31-40.
- Berent, G. P., y Clymer, E. W. (2007). Professional development for educators teaching English for academic purposes to deaf students of English as a foreign language. *Pen International*, 1-23. Nueva York: Rochester Institute of Technology.
- Bordón, M. T. (2006). La evaluación del proceso. En *La evaluación de la lengua en el marco de E/EL: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros (43-72).

Byram, M. y Zarate, G. (1996). Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context. *Language Teaching*, 29(4), 239–243.

Celemín, J. (2014). *Calidad educativa y pruebas SABER 11: El caso de los estudiantes Sordos en tres colegios de Bogotá*. Tesis de maestría. Repositorio Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.

Centro Universitario Internacional de Barcelona. [UNIBA]. (2016, abril 5). Una nueva visión de la instrucción gramatical [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=JSjmw-grHKs>

Centro Virtual Cervantes. (s.f.-a). Análisis de necesidades. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/analisisnecesidades.htm

Centro Virtual Cervantes. (s.f.-b). Interlengua. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/interlengua.htm

Centro Virtual Cervantes. (s.f.-c). Error. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/error.htm

Centro Virtual Cervantes. (s.f.-d). Aducto. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 8 de octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/aducto.htm

[m](#)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.-e). Hipótesis del input comprensible. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 8 de octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm

Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M., Silveira Donaduzzi, D. S., y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

Creswell, J. y Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Decreto 1421 de 2017, de agosto 29, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Díaz Negrillo, A., y Fernández, J. (2006). Error tagging systems for learner corpora. *Revista española de lingüística aplicada*, 19, 83-102.

Díaz, S. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista portuguesa de pedagogía*, 7-23.

Díaz, S., Nieto, G., y Hincapiè. D. (2017). Formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes: Diagnóstico preliminar de necesidades. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. 23(1), 91–103.

Escobar Pérez y Cuervo Martínez. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

- Fernández Botero, E. (2004). Logogenia: desde la gramática generativa, una nueva opción para los sordos: estudio de caso. *Areté*, 4(1), 9–14.
- Fernández Pérez, M. A. (1999). Procesamiento del input e instrucción gramatical. Apuntes sobre el trabajo del professor Van Patten. Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Sevilla.
- Fernández Soniera, A. M. (2004). La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla.
- Ferreira Cabrera, A., y Elejalde Gómez, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- Flórez Romero, R., Baquero Castellanos, S., 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.
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells? *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 8(4), 1-37.
- Gómez del Estal, M. (1995). Reseña de *Grammar Instruction as Structured Input*, de Lee, J. F. y VanPatten, B. (1995). McGraw Hill, Nueva York.
- Granger, S. (2003). Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, 20(3), 465-480.
- Gries, S. (2009). What is Corpus Linguistics? *Language and Linguistics Compass*, 3(5), 1225-1241. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2009.00149.x>
- Guerra Magdaleno, L. (2013). La imagen es la regla: Cuestiones visuales en el tratamiento del contraste de las preposiciones por y para. *Actas del XXIV Congreso Internacional*

de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI, Jaén, 843-853.

- Gutiérrez Cáceres, R. (2005). El proceso de auto-regulación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de caso en educación secundaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 403-422.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2012). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 331–346.
- Gutiérrez Cáceres, R., y Luque de la Rosa, A. (2014). Análisis de procesos cognitivos en la escritura de alumnos sordos y oyentes de España e Italia. *Enseñanza & Teaching*, 32(1), 97-116. <https://doi.org/10.14201/et201432197116>
- Gutiérrez Cáceres, R., y Salvador Mata, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 339, 435–453.
- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., y Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2(1), 171–191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>
- Hincapié Moreno, D. A. (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 Moreno, D. A., y Bernal Chávez, J. A. (2018). *Lingüística de Corpus*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Instituto Nacional para Sordos y Ministerio de Educación Nacional. (2006). *La Enseñanza lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Una experiencia desde el PEBBI*. Colombia. ISBN: 978-958-98888-1-0.

Instituto Nacional para Sordos y Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Educación bilingüe para sordos – etapa escolar - Orientaciones Pedagógicas*. Colombia. ISBN: 958-971248-7.

Instituto Nacional para Sordos y Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Oferta Educativa Bilingüe Bicultural para Personas Sordas-OEBBS. Orientaciones Generales*. Colombia. ISBN: 978-958-58241-8-8.

Jones, P. (2017). *Debates, Experiencias y Tiempos para Decidir: Una Co-investigación entre Niñas, Niños y Jóvenes Sordos y Sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá*. Tesis de maestría. Repositorio Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.

Knoors, H., Klerk, A., y Marschark, A. (2018). Mind the Gap!: The need for constructing and implementing teaching practices informed by research evidence. En Knoors, H., y Marschark, A. (Ed), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (591-620). New York: Oxford University Press.

León Wintaco, L. D. (2019). *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus escrito de aprendientes sordos*. Tesis de maestría. Instituto Caro y Cuervo.

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

Llopis García, R. (2009). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy. *redELE revista electrónica de didáctica ELE*, 16.

Llopis García, R. (2011). *La gramática cognitiva. Nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Verba Hispanica Nº XIX, Anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Ljubljana.

Llopis García, R. (2018). Aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE. En Herrera, F y Sans, N (Ed.), *Enseñar gramática en el aula de español: nuevas perspectivas y propuestas* (55-64). Editorial Difusión.

Llopis García, R., Real Espinosa J. M., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen. Colección Biblioteca Edinumen de Didáctica.

Londoño Villa, N. M., y Posada Posada, E. V. (2020). *Estudio exploratorio de los errores gramaticales que cometen las personas sordas en la producción escrita del español como L2*. Tesis de licenciatura. Repositorio digital de la Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/18474>

López Cantillo, M. A., y Nieto Martín, G. V. (en prensa). Necesidades objetivas de formación/actualización de profesores de ELE en gramática: análisis de interacciones en cuatro grupos de Facebook. *Memorias del III International Conference Arolínguas. Universidade do Algarve*.

Madrid, D. (1999). Errores gramaticales en la producción escrita de los angloamericanos. En Romero, A. et al. (Ed.). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar* (609- 623). Granada: Grupo Editorial Universitario. Disponible en línea. <https://docplayer.es/21254033-Errores-gramaticales-en-la-produccion-escrita-delos-angloamericanos.html>

Marschark, M., y Hauser, P. (2008). *Deaf cognition: Foundations and outcomes*.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368673.001.0001>

McEnery, T., y Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Meunier, F. (2021). Introduction to Learner Corpus Research. En S. Gass y A. Mackey (Ed), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora* (23-36). Taylor & Francis.

Miquel, L., y Ortega, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE, en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*, Madrid, SGEL, pp. 89-178.

Mora Sánchez, M. A. (2012). Reseña de *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, de Llopis García, R., Real Espinosa, J. M., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). Edinumen. ISBN 978-84-9848-240-9.

Moreno Fernández, F. (2008). *Principios de lingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.

Naranjo Orozco, L. F. (2019). *Procesos morfológicos en la lengua de señas colombiana*. Tesis de doctorado. Universidad de Antioquia.

Nieto Martín, G. V. (2017). El aprendizaje de la gramática española por parte de aprendientes extranjeros y sordos: Puntos de encuentro. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23(1), 31 – 41.

Ochoa, L., Gómez, A. C., y Osorno, M. L. (2013). Evaluación de un Programa de Acompañamiento en los Procesos de Lectura y Escritura a Estudiantes Sordos. *Revista Entornos*, 2(26), 171–179. <https://doi.org/10.1115/1.4029267>

- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Unidad de artes gráficas de la Facultad de Humanidades. Universidad del Valle/INSOR.
- Palacio Alegre, B. (2017). Instrucción de procesamiento para el diseño de actividades gramaticales de input estructurado y output estructurado. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 40, 81-87.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119.
- Pastor, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16, 55-81
- Pérez, Y. (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: Una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 11-52.
- Pertusa Venteo, E. (2002). *La escritura en el niño sordo y estrategias de la maestra*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
- Ramírez Moya, D. (2020). *Una propuesta didáctica para la enseñanza de cuatro marcadores discursivos (porque, por eso, entonces y aunque) en español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos*. Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo.
- Reppen, R. (2010). Building a corpus. What are the key considerations? En A. O'Keeffe y M. McCarthy, *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (31-37). Routledge Handbooks Online.
- Resolución 1515. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 17 de junio de 2000.

- Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia.
- Rincón, M., Aguirre, A., Carmona, S., Contreras, P., Figueredo, L., Guevara, C., Sosa, S., y Uran, A. (2015). ¿Cómo la comprensión de lectura en estudiantes sordos se ve facilitada por el uso de tecnologías de la comunicación e información? *Revista Facultad de Medicina*, 63(14-3), 63-91. ISSN electrónico 2357-3848. ISSN impreso 0120-0011.
- Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18.
- Rodríguez Ortiz, I. R. (2004) Enseñanza del español a las personas sordas: ¿como primera o segunda lengua? *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Universidad de Sevilla.
- Rojo, G. (2016) Los corpus textuales del español. En Gutiérrez-Rexach, J (Ed), *Enciclopedia lingüística hispánica* (285-296). Oxon: Routledge.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 5. ISSN 1885-2211.
- Rusell, G. S. (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. Universidad Complutense de Madrid.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231. Disponible en línea. https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage

- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNIC.
- Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf
- Tovar, L. (2001). *La importancia del estudio de las lenguas de señas*. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/11862606.pdf>
- Tovar Ríos, H. D. (2019). *Caracterización cognitiva y de español escrito en personas sordas bilingües con acceso tardío o nativo a la lengua de señas colombiana*. Tesis de pregrado. Repositorio Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.
- Trillos, L. (2016). *Percepciones sobre el sordo con relación al oyente, a la luz de siete textos narrativos señaliterarios*. Tesis de maestría. Instituto Caro y Cuervo.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75 (96).
- Yarza, V. (2018). Alfabetización de la comunidad sorda: la mirada de los protagonistas. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9), 119-146.
- Zambrano, L. (2002). El español escrito como segunda lengua para sordos. ¿Utopía o realidad? *Lingua Americana*, 11, 65–76.