



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS
ERRORES GRAMATICALES QUE COMETEN
LAS PERSONAS SORDAS EN LA PRODUCCIÓN
ESCRITA DEL ESPAÑOL COMO L2**

Nancy Milena Londoño Villa

Elizabeth Vanessa Posada Posada

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Estudio exploratorio de los errores gramaticales que cometen las personas sordas en la producción escrita del español como L2

Nancy Milena Londoño Villa

Elizabeth Vanessa Posada Posada

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesores:

Luisa Fernanda Naranjo Orozco

Doctora en lingüística

Víctor Hugo Ruiz Hernández

Magíster en Gestión de la Informática Educativa

Línea de Investigación:

Enseñanza del español

Grupo de Investigación:

GES: Grupo de Estudios Sociolingüísticos

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020.

Dedicatoria

*Con todo el amor y cariño a mi familia: mi madre, hermanos, esposo y mi hijo:
Por ser el motor para seguir y más de una vez el motivo para no rendirme, por la magia de
su paz en medio del caos. Por comprender que cada meta requiere sacrificios, pero al final
no hay nada más bonito que abrazar el resultado al igual que a las personas que hicieron
parte de este sueño en el que yo escribí, pero ustedes inspiraron.*

Nancy Milena Londoño Villa

*A mi familia, que siempre ha sido mi apoyo constante, con sus palabras de aliento, sus
cuidados y por brindarme todo lo que han podido para hacer un sueño realidad.
A ti, madre, que soñando ver a tus hijos profesionales, hoy, gracias a ti, somos el espejo de
los sueños que, siendo tuyos, se convirtieron en nuestra fuente de vida. A mis hermanas,
por enseñarme el valor, por su protección, creatividad y ayuda, por expresarme lo
orgullosas que se sienten al ver mis logros, por abrazarme a cada paso.*

Elizabeth Vanessa Posada Posada

Agradecimientos

“El agradecimiento es la memoria del corazón”

Lao Tse

Agradecemos profundamente a todas aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron a la materialización de un sueño, un camino espinoso y a la vez gratificante, porque fue una decisión totalmente guiada por el corazón.

A la profesora Luisa Fernanda Naranjo Orozco, por ser nuestra asesora temática, por acercarnos a la comunidad sorda, contagiarnos de su pasión por los estudios lingüísticos e impulsar sueños futuros, guiándonos hacia el arte de enseñar la lengua. Agradecemos el tiempo y la dedicación, a pesar de los momentos de adversidad.

Al profesor Víctor Hugo Ruíz Hernández, por ser nuestro asesor metodológico, por mostrarnos el camino para acercarnos al conocimiento, ayudarnos a trazar la ruta para lograr nuestros objetivos, por cultivar en nosotras la base de investigaciones futuras. Valoramos su entrega, compromiso y dedicación a este proyecto. Por hacernos estar en constante cambio, lo que nos llevó a crecer no solo en términos académicos sino personales.

A la comunidad sorda por abrirnos las puertas a su cultura, su lengua, por permitir narrarnos más allá de las palabras. Por hacer parte de esta maravillosa experiencia que representó un gran reto para la bella labor de ser maestro. Agradecemos la buena disposición y actitud en el cambio de roles, siempre dispuestos a enseñar, siempre dispuestos a aprender.

Al profesor Jorge Mauricio Molina por aceptar leer y evaluar nuestro proyecto de grado, por sus valiosos aportes en esta construcción.

Al profesor Víctor Julián Vallejo, por aportarnos sus conocimientos y apoyarnos en la construcción de este proyecto.

Agradezco a mi amiga y compañera de investigación, Nancy Milena, por construir un sueño juntas, por ser mi polo a tierra cada vez que lo necesité, por inspirarme y enseñarme con su paciencia y sus conocimientos, como maestra y como persona.

A mi amiga y compañera, Elizabeth Vanesa Posada, por ser el impulso para dar cada paso, por la motivación en todas las veces que se me agotaron las ideas. Por enseñarme a escribir en plural para sentirnos acompañadas y comprobar juntas que el verbo menos conjugando es renunciar. Gracias por lo que fue, por esto que hoy es y por todo lo que sigue...

RESUMEN

A nivel nacional, la escritura del español de personas sordas ha sido un campo poco explorado y más aún los errores gramaticales que se cometen. Es por esto que se plantea un estudio exploratorio de caso múltiple de los errores gramaticales que cometen las personas sordas en sus producciones escritas en un contexto de aprendizaje del español como segunda lengua que se desarrolla en el *Taller de español para la vida universitaria*. Se analizan cinco casos de personas sordas, de las cuales se recolecta un corpus lingüístico de 30 textos. Este corpus se etiqueta mediante una taxonomía de errores propuesta con base en la gramática del español y modificada para la población sorda. Los datos derivados de la investigación se procesan y se analizan estableciendo una relación con dos variables secundarias: tipología textual y perfil sociolingüístico, que contribuyen a interpretar el error dentro de un contexto escrito y a caracterizar a los estudiantes según su actitud lingüística, respectivamente. Esto con el fin de conocer cómo son los errores gramaticales y abordarlos en un proceso de enseñanza del español posterior. Los resultados permiten observar la frecuencia de los errores y su relación con las variables.

Palabras clave: enseñanza del español escrito, error gramatical, persona sorda, perfil sociolingüístico, tipología textual.

1 *Tabla de contenido*

LISTA DE TABLAS.....	19
LISTA DE GRÁFICAS.....	20
LISTA DE FIGURAS.....	20
LISTA DE EJEMPLOS.....	21
INTRODUCCIÓN.....	11
1.CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LA SORDERA.....	13
2.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	26
3.JUSTIFICACIÓN.....	33
4.ANTEDECENTES.....	35
4.1 <i>Enseñanza del español como L2 o lengua extranjera</i>	35
4.1.1 <i>¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? Domínguez, A. (2003)</i>	35
<i>Palabras clave: sordera, lectura, escritura, bilingüismo y palabra complementada.</i>	
35	
4.1.2 <i>La enseñanza del español escrito como segunda lengua: un estudio de caso con niños Nasa y Embera-Chamí. Romero, F. (2008)</i>	36
4.1.3 <i>Comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. Massone, Buscaglia y Bogado. (2010)</i>	37
4.1.4 <i>Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. Rusell G y Lapenda M. (2012)</i>	38

4.1.5	<i>Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas. Chaúx, Moncada y Restrepo. (2015)</i>	39
4.1.6	<i>Comunidad sorda y lengua escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita. Yarza, M. (2015)</i>	40
4.1.7	<i>Enseñanza del español, como segunda lengua en estudiantes indígenas, modalidad regular, URACCAN, Siuna. Rodríguez y Arguello. (2015)</i>	41
4.1.8	<i>La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera. Rusell. (2016)</i>	41
4.2	<i>Análisis de errores gramaticales en el aprendizaje de una L2 o lengua extranjera</i>	42
4.2.1	<i>Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. Leonardi, Peramos y Ruíz. (s,f)</i>	42
4.2.2	<i>Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica. Santos. (1990)</i>	43
4.2.3	<i>Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Fernández. (2007)</i>	44
4.2.4	<i>El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. Alba. (2009)</i>	44
4.2.5	<i>El aprendizaje de la gramática española por parte de aprendientes extranjeros y sordos: puntos de encuentro. Nieto. (2017)</i>	45
4.2.6	<i>Estudio de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües en la producción escrita en francés como lengua extranjera. Padilla. (2018).....</i>	46
4.2.7	<i>Estudio exploratorio del error gramatical en la comunicación escrita de aprendientes de ELE en la ciudad de Medellín. Osorio, A. (2019)</i>	47

5.MARCO REFERENCIAL	49
5.1 MARCO TEÓRICO.....	49
5.1.1 <i>Lingüística del corpus</i>	49
5.1.2 <i>El Error</i>	50
5.2.3 <i>Competencia lingüística</i>	51
5.2.4 <i>Perfil sociolingüístico</i>	53
5.2 MARCO CONCEPTUAL	55
5.2.1 <i>Enseñanza de la lengua escrita a personas sordas usuarias de la Lengua de Señas Colombiana</i>	55
5.2.2 <i>Lengua de Señas Colombiana (LSC)</i>	57
5.2.3 <i>Errores gramaticales</i>	58
5.2.4 <i>Tipología textual</i>	60
6.OBJETIVOS.....	62
6.1 <i>Objetivo General</i>	62
6.2 <i>Objetivos Específicos</i>	62
7.MARCO METODOLÓGICO.....	63
7.1 <i>Técnicas e instrumentos</i>	64
7.1.1 <i>Técnicas e instrumentos del error gramatical</i>	64
7.1.2 <i>Técnicas e instrumentos del perfil sociolingüístico</i>	65
7.3 <i>Recolección del corpus</i>	68
7.4 <i>Operacionalización de la variable Error Gramatical:</i>	69

7.4.1 Taxonomía de errores	72
7.4.1.1 Propuesta de taxonomía de errores gramaticales.....	73
7.5 Operacionalización de la variable Perfil Sociolingüístico.....	77
7.7 Procesamiento de los datos.....	83
7.7 Etiquetado de errores.....	84
8.ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	88
8.1 Relación entre el error gramatical, tipología textual y perfil sociolingüístico	88
8.1.2 Frecuencias absolutas.....	88
8.1.3 Error gramatical vs tipología textual	92
8.1.3.1 Tipología narrativa.....	93
8.1.3.2 Tipología argumentativa.....	99
8.1.4 Perfil sociolingüístico	104
8.1.4.1 Error gramatical vs perfil sociolingüístico	109
9.DISCUSIONES.....	114
10. CONCLUSIONES, APORTES Y PERSPECTIVAS.....	118
10.1 Conclusiones.....	118
10.2 Aportes de la investigación al campo de estudio.....	119
10.3 Perspectivas	120
11. CRONOGRAMA	122
12. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	123
13. COMPROMISOS Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.....	125

14.	REFERENCIAS	127
15.	ANEXOS	132
15.1	Formato de Encuesta de Perfil Sociolingüístico.....	132
15.2	Formato de Consentimiento informado	137
15.3	Ejemplo de texto narrativo	139
15.4	Ejemplo de etiquetado de texto	139

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Caracterización de estudiantes	67
Tabla 2	Criterios de selección de población	67
Tabla 3.	Recolección de Corpus Lingüístico	69
Tabla 4.	Operacionalización de la variable del Error Gramatical	72
Tabla 5.	Taxonomía de Error Gramatical	75
Tabla 6.	Abreviaturas de Operacionalización del Error Gramatical	76
Tabla 7.	Codificación del Error Gramatical	77
Tabla 8.	Operacionalización del Perfil Sociolingüístico	82
Tabla 9.	Frecuencia Absoluta de Errores.....	89
Tabla 10.	Índice de Errores vs Tipología Narrativa	94
Tabla 11.	Índice de Error vs Tipología Argumentativa.....	100
Tabla 12.	Perfil Sociolingüístico.....	105
Tabla 13.	Cronograma	122

LISTA DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1. Porcentajes de error por dimensión.....</i>	<i>90</i>
<i>Gráfica 2. Error gramatical vs Tipología narrativa</i>	<i>93</i>
<i>Gráfica 3. Error Gramatical vs Tipología Argumentativa.....</i>	<i>99</i>
<i>Gráfica 4. Actitud lingüística vs Dominio de uso.....</i>	<i>107</i>
<i>Gráfica 5. Identificación de lengua.....</i>	<i>108</i>
<i>Gráfica 6. Segunda lengua.....</i>	<i>109</i>
<i>Gráfica 7. Error Gramatical vs Perfil Sociolingüístico</i>	<i>110</i>
<i>Gráfica 8. AV: Tokens vs Cantidad de errores.....</i>	<i>111</i>
<i>Gráfica 9: MV: Tokens vs Cantidad de errores.....</i>	<i>112</i>
<i>Gráfica 10: CV: Tokens vs Cantidad de errores.....</i>	<i>113</i>
<i>Gráfica 11: HM: Tokens vs Cantidad de errores.....</i>	<i>113</i>
<i>Gráfica 12: VV: Tokens vs Cantidad de errores.....</i>	<i>114</i>

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Sistematización de Errores en Tablas de Excel.....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 2. Etiquetado de Errores.....</i>	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
<i>Figura 3. Programa AntConc - Opción Tokens.....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 4. Programa AntConc - frecuencia de cada tipo de error</i>	<i>87</i>

LISTA DE EJEMPLOS

<i>Ejemplo 1. Etiquetado de errores</i>	<i>86</i>
<i>Ejemplo 2. Error de palabra que no pertenece a la lengua.....</i>	<i>90</i>
<i>Ejemplo 3. Error de puntuación y ortográfico</i>	<i>91</i>
<i>Ejemplo 4. Error morfológico de sustitución de tiempo en el verbo.....</i>	<i>91</i>
<i>Ejemplo 5. Error morfológico de sustitución de verbo conjugado por infinitivo</i>	<i>92</i>
<i>Ejemplo 6. Errores sintácticos</i>	<i>104</i>

INTRODUCCIÓN

En este trabajo investigativo se proponen cuatro fases importantes. La primera parte está compuesta por una contextualización acerca de la comunidad sorda, el planteamiento del problema, la justificación y los antecedentes. En el primer apartado se realiza un recorrido histórico sobre la sordera desde un panorama a nivel global hasta precisar la trayectoria de las personas sordas a nivel nacional, incluyendo una reflexión sobre las diferentes denominaciones de acuerdo al uso de la lengua, también se presentan las leyes sobre las cuales se sustenta el reconocimiento legal de la Lengua de Señas Colombiana y las diferentes instituciones que trabajan en pro de la comunidad sorda.

En el planteamiento se propone una temática de trabajo que ha sido poco estudiada a nivel nacional y que actualmente demanda mayor conocimiento como lo es la enseñanza de español a personas sordas. Esto nos lleva a pensar la enseñanza del español desde tres perspectivas: el español en su modalidad escrita para comunidad sorda, los errores gramaticales como parte fundamental en la enseñanza de segundas lenguas, y esto, enfocado en entornos académicos universitarios. De aquí surge la pregunta problemática de la que parte el trabajo investigativo. Posteriormente, se presentan los argumentos que apoyan el planteamiento. Los antecedentes que permiten conocer cómo ha sido el tratamiento de la enseñanza del español como segunda lengua y de los errores gramaticales a nivel nacional e internacional.

La segunda fase corresponde al marco referencial donde se exponen las diferentes teorías que sustentan el tratamiento de errores. El marco conceptual explica los conceptos más relevantes a tener en cuenta dentro del proyecto, entre ellos, las tres variables abordadas. Luego, se presentan los objetivos generales y específicos que se proyectan como meta del trabajo. La tercera fase se refiere a la ruta metodológica que se emplea para el desarrollo del trabajo donde se selecciona el enfoque más adecuado, el diseño y el alcance. También se establecen las técnicas y los instrumentos acordes al objeto de estudio. Esta parte es una explicación detallada de la etapa de recogida de datos y su procesamiento que luego pasan a

ser analizados. Luego se presentan los criterios de selección de la población. Allí también se presenta la propuesta de taxonomía de errores, con su descripción y codificación, así como las operacionalizaciones de las variables.

En la cuarta fase se presentan el análisis de los resultados, las discusiones que se generan de los datos encontrados y las teorías presentadas, las conclusiones, aportes al campo de estudio para la pedagogía y la lingüística, y las perspectivas del trabajo para futuros proyectos de investigación.

1. CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LA SORDERA

Acerca de la historia de la sordera

La sordera se ha considerado de diferentes maneras a lo largo de su historia. Inicialmente, se les concibe a los Sordos desde un modelo clínico, donde la necesidad es rehabilitarlos, incluso hasta la medicalización. Sordomudo es la palabra con la que se denominaban anteriormente, lo cual es incorrecto ya que la sordera no implica mudez (pues el aparato fonador no presenta fallas para poder articular las palabras, sino que es mediante el oído que los humanos percibimos la lengua oral; al no escuchar esta lengua, el niño sordo no la adquiere de igual modo que un niño oyente y por tanto no la habla). Se pensaba que quienes no tenían la facultad de hablar, carecían de alma. Durante la Edad Media se consideraba a los Sordos como ineducables o imbéciles. (Sánchez, 1990).

Entre los siglos V y XV, las personas sordas eran vistas como un fenómeno, donde la sordera solo se podía curar por medio de la fe y se visualizaban estrategias para hacer que los Sordos hablaran, aunque esto también tenía un lado discriminador al reconocer estos procesos sólo en familias nobles; después del siglo XVII empieza a cobrar importancia la lengua escrita con la creación de algunos métodos para que los Sordos aprendieran a escribir.

Ya en el siglo XVIII la oralidad se convierte en el rasgo característico de los seres humanos, imponiéndose incluso por encima de la lengua escrita. Esto debido a que la oralidad se consideraba, para el momento, como la forma por excelencia en que se transmitía la cultura y la literatura de una generación a otra, y de alguna manera la humanidad se asociaba a quienes tenían la capacidad de hablar, se relacionaba el rasgo de la producción de la lengua oral con lo humano, por tanto, quienes no usaban la lengua oral y no reproducían la cultura desde la oralidad, no eran considerados, en cierto sentido, humanos. Lo que implicaba para los Sordos aprender a oralizar, hablar la lengua oral, para tener también esa 'humanidad' de la que se hablaba.

Esta predominancia se extiende hasta finales del siglo XVIII cuando se empieza a reconocer que los Sordos sí se podían comunicar de una forma diferente, que no solo hace referencia a gestos o mímica, sino que también la lengua de señas cuenta con rasgos lingüísticos, esto fue revelado por el abate francés Charles Michel de L'Épée. (Sánchez, 1990). Se empiezan a crear entonces escuelas para Sordos con orientación gestualista, pero en contraposición a esto aparecen los descubrimientos científicos para poner a la medicina de parte de la oralidad como forma de curación de los Sordos, siendo tratados como enfermos y sometidos a procesos intervenidos por la medicina como la electroacústica y la foniatría.

Aparece también una propuesta de integración, buscando que los Sordos se vean obligados a utilizar la oralidad al estar inmersos en medio de los oyentes y cohibiendo cada vez más el uso de la lengua de señas. Esta propuesta no tuvo éxito, pero tampoco se reconoció que el principal factor del fracaso era la limitación del lenguaje, se seguía manteniendo la esperanza de que el Sordo pudiese hablar.

La lengua de señas empezó a considerarse importante, pues se reconoció como la primera lengua para las personas sordas, la lengua que adquieren de manera natural, la que les posibilita el desarrollo del pensamiento, la abstracción y les permite conocer del mundo. Aunque en la época de L'Épée no se hizo una oposición directa a la enseñanza del habla, si se reconocía que esta podría conllevar a un aprendizaje mecánico, mientras que por medio de la lengua escrita se podía priorizar el poder del lenguaje y de la comunicación, independientemente de la forma como se concretara, así la dominación de la lengua, sea oral o gestual sería considerado como un instrumento y no sólo como un fin (Sánchez, 1990).

Sin embargo, después de tantos avances en el reconocimiento de la lengua de señas como fundamental para el aprendizaje de las personas sordas, se realiza el II Congreso Internacional de Educación del Sordo, Congreso de Milán (1880), organizado por la militancia oralista, que afectó severamente el desarrollo de las comunidades de sordos, especialmente en Europa (Sánchez, 1990). En este congreso, se definió que la lengua de señas quedaba prohibida para las personas sordas, y se continuó con el modelo oralista para la enseñanza, lo que trajo consigo un gran retroceso en la historia y en las posibilidades del

Sordo. Los votantes a favor del oralismo fueron europeos oyentes, mientras que quienes estaban a favor de la lengua de señas, eran solo cinco miembros de Estados Unidos y un maestro británico. Estas decisiones fueron expandidas al mundo entero, aunque principalmente tuvieron auge en Europa y Latinoamérica. El oralismo duró casi un siglo, lo que generó fracaso en el aprendizaje de los Sordos.

En 1815 Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) fue comisionado a Europa por un grupo de personas interesadas en formar una escuela para Sordos en Estados Unidos. Allí, con ayuda e influencia de Sicard, Laurent Clerc y de L'Épée, se difundieron las ideas de Sicard, y de a poco se fueron gestando nuevas escuelas para Sordos, entre 1817 y 1867 se fundaron 20 escuelas aproximadamente, se realizaron censos de la población sorda, se crearon asociaciones de maestros, se publicaron artículos acerca de la sordera y tanto instituciones particulares como el gobierno, apoyaron la creación de escuelas para Sordos. Esto posibilitó el desarrollo de los Sordos como comunidad: se brindó entonces una atención educativa y había una inserción social. Gracias a todos estos esfuerzos que demostraron que la lengua de señas es la lengua natural para las personas sordas, se halló un clima de tolerancia, donde la comunidad sorda pudo prosperar de manera individual y colectiva. (Sánchez, 1990).

La lengua de señas fue muy criticada y dejada a un nivel inferior de la lengua hablada debido a las modalidades diferentes (la una señada y la otra oral) y al status que aún no alcanzaba por no considerarse una lengua; esta idea se extendió incluso hasta en América Latina, manteniendo la metodología alemana para personas sordas, pero a partir de la década de 1960 se empieza a demostrar la imposibilidad del oralismo para potenciar la educación de las personas sordas y se origina la separación de la medicina al evidenciarse que la lengua de señas estaba ganando terreno en la educación. Se registran entonces los estudios de William Stokoe, docente y lingüista de la universidad de Gallaudet, donde comprobó que la lengua de señas estaba formada por unidades pequeñas que no tenían significado por sí solas, con esto se logra reconocer la lengua de señas como la lengua natural de los Sordos. (Sánchez, 1990).

En cuanto a los métodos de enseñanza es posible comprender que también ha tenido diferentes direcciones a lo largo de la historia, uno de ellos fue el Método Simultáneo que consistió en utilizar al mismo tiempo la lengua oral y la lengua de señas, este no funcionó debido a la subordinación a la que se exponía una de las lenguas causando su deformación; luego aparece la Comunicación Total, iniciada en Estados Unidos después de que se evidenciara la crisis del oralismo, haciendo ver que *“todo tiene el mismo valor. La palabra, el gesto, la mímica...”* (Sánchez, 1990, p.136) y dejando abierta la posibilidad de utilizar el método apropiado, ya sea auditivo, manual y oral, lo que importaba era que se diera una comunicación efectiva para las personas sordas. Se empieza luego a rescatar la posibilidad de la educación bilingüe, reconociendo que existen dos lenguas en el entorno de las personas sordas.

Cultura y personas sordas

Las personas sordas hacen parte de una comunidad y un grupo cultural que aunque suele ser minoritario tienen y comparten una identidad propia, con una lengua natural que nace de las necesidades comunicativas de todo ser humano, comparten costumbres y experiencias que los han llevado a inscribirse como personas participativas y activas de la sociedad en general; esta identidad se va formando en el encuentro con el otro o con otras personas sordas, y así las personas sordas comienzan a narrarse, a juzgarse, a reconocerse y a percibirse de otras maneras, conformando nuevas formas identitarias. (Skliar & Quadros, 2004, p.5).

Así mismo, las lenguas de señas han posibilitado que las personas sordas creen comunidades de Sordos donde comparten, se comunican entre ellos y aprenden de los otros. Estas, al igual que otras lenguas, tienen unas características que permean la cultura, por esto, no se habla la misma lengua en todo el mundo, porque hay unas necesidades distintas en cada contexto para nombrar y comprender, que pueden ser diferentes en cada lugar geográfico. A pesar de que la comunidad sorda no se encuentra en un territorio lejano al de las personas oyentes, se reconoce que su lengua -diferente de la lengua oral- marca una diferencia cultural que a su vez posibilita una identidad sorda, es decir, la persona sorda se reconoce como parte

de una comunidad con características diferentes a las de los oyentes, crea su identidad personal y también colectiva a partir de la lengua de señas: *“Aunque nunca olvidé la condición « médica» de los sordos, tuve que pasar a verles con un enfoque nuevo, « étnico», como un pueblo con un lenguaje diferenciado, con una sensibilidad y una cultura propias”*. (Sacks, 1989, p.18-19).

Reconocimiento legal de la Lengua de Señas Colombiana (Ley 324 de 1996)

En Colombia el acontecer de la historia ha presentado algunos avances en la construcción de políticas públicas que favorecen los derechos de las personas sordas y que han llevado a establecer el reconocimiento de la lengua de señas. En 1924 se crea un internado católico en Bogotá para acoger la educación de los sordos con una orientación oralista, aunque el encuentro de varios sordos en el mismo espacio propició el uso de la lengua de señas para la comunicación entre ellos. En 1968 el MEN instaura la oficina de educación especial para hacerse cargo de las personas con deficiencias físicas y mentales incluyendo sordos y ciegos. En 1972 el INSOR (Instituto Nacional para Sordos) se inscribe al MEN y se convierte en una Institución pública para difundir educación a las personas sordas. En 1984 se realiza en Barranquilla una Asamblea de donde surge la Fundación Nacional de Sordos de Colombia FENASCOL. En 1991 con la creación de la constitución se reiteran los derechos de comunidad sorda, reconociéndolos como comunidad lingüística minoritaria (Oviedo, 2015).

Desde el año 1996 se reconoce oficialmente la Lengua de Señas Colombiana y a partir de aquí se inicia otra época que sigue intentando que la implementación de esta ley sea plenamente admitida en la sociedad colombiana. Es así como en el año 1997 varias instituciones como el INSOR, FENASCOL y la Universidad del Valle se unen para crear un programa de formación profesional de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana. En 1998 se lleva a cabo un estudio de descripción gramatical de la lengua de señas en la Universidad del Valle; en 2001 se publica el primer estudio gramatical de la lengua de señas y en 2005 se publica el diccionario básico de la Lengua de Señas Colombiana con 1.500 entradas y con disponibilidad para todos (Oviedo, 2015).

La lengua de señas en Colombia es reconocida desde el año 1996, a través de la ley 324 donde se denominaba como Lengua Manual Colombiana. Esta ley cobija a toda persona sorda, entendida como: aquella persona que presenta una pérdida auditiva mayor de noventa Decibeles (90) que le impide adquirir y utilizar el lenguaje oral en forma adecuada, y a personas hipoacúsicas: Disminución de la audición que en sentido estricto no llega a ser total. Esta ley concibe a la lengua de señas como viso - manual y gestual, la compara con otras lenguas para decir que, de igual modo, cuenta con una gramática, expresiones idiomáticas, un vocabulario y una sintaxis diferente al español. Le atribuye elementos como el espacio, la dirección, la velocidad, y la expresión facial para ayudar a transmitir un significado. También se adoptan unas medidas de prevención,

atención primaria de la salud, puericultura prenatal y posnatal, educación en materia de nutrición, campañas de vacunación contra enfermedades transmitibles, medidas de lucha contra las enfermedades endémicas, normas y programas de seguridad, la prevención de accidentes en diferentes entornos, incluidas la adaptación de los lugares de trabajo para evitar discapacidades y enfermedades profesionales y prevención de la discapacidad resultante de la contaminación del medio ambiente u ocasionada por los conflictos armados. (Ley 324 de 1996).

Esta ley también concibe la rehabilitación como parte garante para las personas sordas: “La rehabilitación es un proceso encaminado a lograr que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo, desde el punto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico o social...”. (Ley 324 de 1996). Da lugar e importancia al intérprete para Sordos: Personas con amplios conocimientos de la Lengua Manual Colombiana que pueden realizar interpretación simultánea del español hablado en la Lengua Manual y viceversa. (Ley 324 de 1996).

La lengua escrita y sus ventajas

El lenguaje brinda la posibilidad de que las personas se incorporen completamente a la cultura y al conocimiento, pero esta posibilidad no se puede limitar exclusivamente a la

lengua oral o hablada, también existe la opción de acceder a toda la información que permite la participación y el desenvolvimiento en el mundo actual y es a través de la lengua escrita, ante la cual las personas sordas no presentan impedimentos para el acceso a ella. El hecho de presentar una deficiencia en la audición no conlleva a tener impedimentos visuales o intelectuales, es así como lo confirma Sacks (1989) al referirse a que las personas sordas no son deficientes mentales, y comprobar por sus observaciones que ellos tienen el mismo nivel de inteligencia que las personas oyentes.

“Y luego, asociando señas con imágenes y palabras escritas, les enseñó a leer; y con esto, de un plumazo, les dio acceso a los conocimientos y la cultura del mundo”. (Sacks, 1989, p.31) En este fragmento se puede ver cómo la lengua escrita posibilita a las personas sordas el acceso al conocimiento del mundo.

Instituciones en pro de las personas sordas

En Colombia

INSOR: Según la página oficial del INSOR

El Instituto Nacional para Sordos – INSOR, (ubicado en Bogotá - Colombia) es un establecimiento público del orden nacional, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, con personería jurídica, autonomía administrativa y financiera y patrimonio independiente, su misión es, orientar y promover el establecimiento de entornos sociales y educativos pertinentes para el goce efectivo de los derechos de la población sorda de Colombia.

Asimismo, investiga y lidera, proyectos y programas diseñados para garantizar la cobertura y la atención integral de esta población en la sociedad, con la participación de las entidades territoriales, la sociedad y la familia. Instituto Nacional para Sordos (INSOR, s.f).

FENASCOL: La Federación Nacional de Sordos de Colombia, ubicada en Bogotá, “es una organización de la sociedad civil que agremia a las asociaciones de personas sordas a nivel nacional” y tiene como misión

(...) contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas sordas a través de la defensa de sus derechos y la realización de acciones y programas que respondan a sus necesidades. Los principios rectores de la Federación son: la unidad, la igualdad, el respeto, la solidaridad y la perseverancia, así como la identidad de sus Asociados como personas y como grupo. Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL, s.f).

En Antioquia

Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur CIESOR:

La institución educativa Francisco Luís Hernández Betancur, (ubicada en Medellín) pretende ser un modelo en el proceso de la educación inclusiva. Cuentan con una tradición de más de 80 años al servicio de las comunidades con discapacidad sensorial. (...) ofrece educación en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica a estudiantes sordos, ciegos y con baja visión en procesos de integración educativa a la inversa, para la participación en la sociedad actual, mediante los servicios de aula de apoyo especializada, aula multigradual, aceleración del aprendizaje y programas de extensión comunitaria. Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur CIESOR (CIESOR, s.f).

Institución Educativa Barro Blanco:

La Institución Educativa Barro Blanco, (es un) establecimiento oficial del municipio de Rionegro en el Departamento de Antioquia, brinda formación integral y con calidad a sus estudiantes, teniendo en cuenta valores como: la responsabilidad, el respeto y la equidad. Preparándolos para enfrentarse a su entorno laboral, social y familiar. En esta institución se forma al estudiante para la construcción de su propio proyecto de vida como un ciudadano competente que le permita enfrentarse a los actuales desafíos del mundo científico y tecnológico de manera autónoma, responsable y en armonía con la naturaleza (Institución Educativa Barro Blanco, s.f).

Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (ITM):

Esta institución brinda clases de español escrito para Sordos desde hace diez años. Su práctica la realizan bajo dos modalidades o ambientes de aprendizaje: 1) La

conceptualización de reglas gramaticales del español abarcando cada nivel de la lengua, 2) Desde un diálogo con el estudiante donde se retroalimenta lo aprendido en el punto 1, se da en términos de logogenia. Las clases de español escrito dentro de la institución tienen la finalidad de formar a los estudiantes sordos en una segunda lengua, para ello se enfocan en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, aunque esta última cobra un poco más de fuerza debido a los errores de expresión y comprensión que suelen ser más frecuentes.

En relación con los errores gramaticales que cometen las personas sordas al escribir español, se considera que es importante tenerlos presente durante todo el proceso de aprendizaje y enseñanza de esta lengua, de principio a fin, y se afirma que hay tres tipos de razones por las cuales se cometen estos errores: **la perceptual** debido a que pueden presentarse confusiones con la caligrafía del docente o cuando se pasa del medio de escritura a mano al medio computacional. **La memoria**, porque puede haber confusión entre palabras dada la similitud en la mayoría de sus grafemas como en las palabras cabello - caballo, donde a simple vista la variación es únicamente en la segunda vocal (cabello - caballo), pero esto genera un cambio semántico, la imagen mental que puede hacerse una persona de un cabello o un caballo es bastante diferente. **El orden de los elementos**, esta razón se refiere a la parte sintáctica, parece ser usual que la ubicación de cada elemento dentro de la escritura sea similar al orden que usan en la lengua de señas, lo que presenta claramente un error, pues la estructura gramatical de ambas lenguas es diferente.

Durante el proceso de enseñanza ha sido posible determinar que los estudiantes presentan estos errores gramaticales según la influencia y el nivel de su primera lengua, es decir que es muy diferente el aprendizaje de los Sordos usuarios de la lengua de señas al de otro que es semilingüe, con implante u oralizado. Otra de las causas frecuentes de los errores se debe al uso de la lengua en otros contextos, es importante que los Sordos diferencien el tipo de persona con la cual establecen una conversación, si es oyente o es Sorda, para que de esta manera se pueda generar una conciencia lingüística y evitar así que el error sea permanente. Estos son algunos de los factores que se tienen en cuenta para el tratamiento de los errores, desde aquí es posible identificar el error y no avanzar hasta corregirlo.

Acerca de las personas sordas

Al referirnos a ‘persona sorda’, se entiende como aquella que tiene medios de aprendizaje diferentes a los de una persona oyente, pues no cuenta con la percepción auditiva para la adquisición de un código lingüístico y, por tanto, su percepción visual es fundamental en la comunicación e interacción con los demás, mediante el uso de la lengua de señas. Una de las características como lengua es que es viso-gestual, lo que implica la atención de la mirada del otro para comprender desde los gestos y las señas, esto se quiere dar a entender desde una concepción negativa por su limitación auditiva, pero de manera contraria se hace la aclaración para dar el reconocimiento a sus particularidades ya que

“el hecho de que los Sordos también puedan ser considerados a través de la diferencia, no supone igualar sus diferencias a las de otros grupos para, posteriormente, normalizar contexto histórico y cultural de su origen... No se trata, entonces, de decir que los sordos padecen los mismos problemas que otros grupos minoritarios, por el contrario, comprender la sordera como diferencia significa reconocer políticamente esa diferencia” (Skliar, 1998, p.2)

En este sentido, la sordera no es considerada actualmente como una discapacidad debido a que solo existe una brecha comunicativa entre las personas sordas y las oyentes, en tanto la persona sorda no adquiere de manera natural el código lingüístico oral de su país, sino que adquiere en algún momento de su vida la lengua de señas y de esta manera se inserta a un código lingüístico para comunicarse y comprender por medio del nombrar el mundo que lo rodea.

“...cuando hablamos sobre los sordos solemos utilizar una colección de términos que parecen llevarnos infaliblemente a la repetición de una serie de sentidos comunes, la mayoría de ellos perniciosos” (Fridman, 2005, p.1). Es por esto que el presente trabajo tiene un enfoque socioantropológico donde concebimos a la persona sorda como una persona que construye su identidad a partir de su lengua de señas y su cultura sorda, reconociendo que hacen parte de una comunidad lingüística por las características que presentan en su comunicación, entendiendo estas no desde una idea limitante para su socialización y

aprendizaje, sino como un potencial diferenciador de una mayoría, cuya única singularidad es el uso de la lengua de señas para la comunicación.

Finalmente, se reconoce que la historia de las personas sordas hasta la actualidad ha tenido altibajos, grandes logros y también retrocesos. Este recorrido histórico nos ha permitido comprender cómo se ha concebido la sordera en diferentes épocas de la humanidad, cómo los avances investigativos junto con aspectos políticos, sociales, económicos y educativos han logrado superar tabúes sobre la sordera y ahora con mayor facilidad que en aquellos tiempos. Se comprende que la lengua de señas, así como su nombre lo indica, es una lengua, con una modalidad diferente por ser señada. Es de reconocer además que el aprendizaje de las personas sordas se da con mayor facilidad y de manera más natural desde la adquisición de la lengua de señas, y que posterior a la adquisición de su primera lengua es posible contemplar el aprendizaje del español escrito como una herramienta complementaria a la comunicación y al aprendizaje de las personas sordas, además porque se reconocen los múltiples beneficios y posibilidades que esta les trae.

El recorrido histórico sobre la sordera posibilita contemplar cómo se ha llegado a las consideraciones actuales sobre la lengua de señas y de las personas sordas, más allá de hacer una crítica frente a las acciones cometidas como en el Congreso de Milán (1880), o sobre el pensamiento de algunos sobre el bajo status de la lengua de señas por no ser una lengua oral, o de otros por considerar que los gestos no podían alcanzar el status de lengua que posibilite desarrollar el pensamiento de los Sordos, se trata de comprender qué aspectos políticos, socioculturales, económicos y educativos permitieron pensar de cierta forma en una época específica, que los acontecimientos y las características propias de un momento histórico determinan la forma de concebir los fenómenos e interpretarlos. Es por esto que en nuestra actualidad es conveniente superar la desestimación que ha tenido la lengua de señas y reconocer que realmente es la lengua que de manera natural adquieren los Sordos, para comunicarse y desarrollar ideas abstractas.

Diferentes denominaciones según el uso de la lengua

Las personas sordas se pueden clasificar por el dominio que tienen de la lengua, existen los **Sordos señantes** que utilizan preferentemente para su comunicación la lengua de señas, posibilitando también que se identifique con su cultura y su condición de sordera, ya que, el solo hecho de tener una limitación auditiva no es el principal factor que determina la identidad social y lingüística de la persona sorda. (Fridman, 2009).

Algunas de las principales propiedades que se manifiestan en los Sordos señantes es que pertenecen a una comunidad, que, aunque se presentan como una minoría, se entiende como agrupaciones donde los Sordos tienen la oportunidad de interactuar, compartir y utilizar la lengua de señas como su sistema de comunicación, (Sánchez, 1990). Dentro de esta comunidad también se instauran con su historia y su cultura, además de que el ser señantes les permite construir más fácilmente una identidad propia posibilitando una mayor comprensión del mundo social, cultural y cognitivo que los rodea (Vélez, 2010). El Sordo señante es aquel que hace uso regular de la lengua de señas de su país, apropiándose de su lengua y su cultura sorda para establecer su propia forma de expresión, considerándose también como señante a la persona que es usuario activo y nativo de la lengua de señas, ya que esta fue adquirida como su primera lengua.

Se encuentra también el **Sordo semilingüe**, que a pesar de que tienen una socialización cercana con un código de comunicación, este no está constituido como una lengua oficial, ya que no ha adquirido los conocimientos lingüísticos necesarios de una lengua de señas, sino que su comunicación se restringe a su contexto natural (Fridman, 2009). Lo que nos indica que los Sordos semilingües no presentan un dominio total de una lengua como tal, inclusive se distancian del uso y acceso a la lengua de señas.

Las personas sordas semilingües están en una subcategoría en términos lingüísticos, porque son las personas que no tienen completamente desarrollada una lengua, ya que no la han adquirido con la configuración adecuada, sino que se aprende a manera de necesidad de sociabilidad de su entorno: se utiliza un código restringido (señas caseras) para la comunicación entre los familiares, pero estos no responden a las señas convencionales.

Asimismo, están los **Sordos señantes monolingües**, que son usuarios de la lengua de señas, siendo esta la única lengua que usan, lo que significa que la han adquirido de manera natural y en su totalidad, convirtiéndose en su primera lengua y las personas **sordas señantes bilingües** que son las que hacen uso de dos lenguas, señadas o una señada y la otra oral (de manera escrita), las usa cotidianamente y se sirve de ellas para aprender del mundo. Generalmente tienen como su primera lengua -la de señas- y otra segunda lengua, bien sea lengua de señas de otro país o una lengua oral, en cuanto a esto Grosjean (1999) propone que

Todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales. (p.1)

Igualmente existen personas **sordas oralizadas**, que por el contrario hacen uso de la lengua oral a pesar de tener la misma limitación sensorial, utilizan un canal comunicativo labio-facial, y no se caracteriza por el uso de la espacialidad, que en la lengua de señas sí se hace necesario este manejo del espacio, ya que se requiere ubicar el discurso, el tiempo, el lugar o el suceso donde se sitúe lo que se dice (Simone, 2010). La educación del sordo fue orientada desde procesos de oralización y no tiene en cuenta la lengua de señas como propia y natural para la persona sorda, aunque como dice Fridman, les puede resultar complejo sostener una comunicación fluida, pero lo hacen para conservar la identidad social mayoritaria (2009).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El español es la lengua mayoritaria de Colombia, donde las personas oyentes la aprenden de manera natural, la hablan, se comunican y expresan, gracias a la facultad de la comunicación que se desarrolla al ser humanos y compartir en sociedad. Ocurre un tanto diferente con las personas sordas: un niño sordo no adquiere de igual manera la lengua oral que un niño oyente, pues esta adquisición se da por medios auditivos, logrando nombrar las cosas que están alrededor y aprender del mundo. Es decir que, en un primer momento, el español no llega de manera natural a las personas sordas y el hecho radica en que es una lengua oral, que se escucha y se adquiere. Las personas sordas tienen un canal de percepción diferente al de las personas oyentes y es el medio visual, de esta manera la lengua de señas que cuenta con las características principales de ser visual-gestual y espacial, se convierte en su lengua natural, siendo esta la primera lengua (L1) y la segunda -en el presente caso- el español (L2).

En Colombia, así como en el mundo, se encuentran personas sordas y oyentes dentro de una misma comunidad compartiendo cotidianamente, donde no hay límites de territorios y se frecuentan sitios comunes. Por ejemplo, entre las familias hay personas sordas y personas oyentes, lo que nos indica claramente una situación de bilingüismo ineludible:

por estar inmersos en dos contextos en los que se manejan dos lenguas distintas; pero su bilingüismo es particular por las características de ambas lenguas (una oral-vocal otra viso-gesto-espacial), por las características de los Sordos que los marcan como una comunidad (lengua, cultura, relación social, etc.) y por las características individuales de cada Sordo. (Vélez, 2010, p. 8)

Esto hace evidente la necesidad de entendimiento entre todos, de una buena comunicación entre personas sordas y oyentes, haciendo uso del derecho de la persona sorda a ser bilingüe y poder expresarse tan libre y comprensivamente como la competencia lingüística en ambas lenguas lo permita y como está establecido en la Constitución Política de Colombia en la Ley 324 de 1996.

Del mismo modo lo indica Grosjean (1999), al plantear el derecho que tienen los niños sordos a ser bilingües, a adquirir la lengua de señas y también a aprender la lengua mayoritaria de su país por medios escritos, este bilingüismo se extiende a la comunidad sorda en general, y plantea un reto a los docentes sobre la enseñanza del español como segunda lengua para las personas sordas. Los maestros formados para la enseñanza de la lengua y la literatura reciben el llamado a pensarse en otros espacios de enseñanza-aprendizaje y a direccionar su quehacer hacia todas las comunidades que hagan parte de una diferencia lingüística como lo es la comunidad sorda. Para esto es necesario tener en cuenta que a las personas sordas “(...) deben dárseles las mismas oportunidades que tiene el oyente para aprender a leer” (Sánchez, 1990, p. 158). Además, porque las personas sordas pueden dominar otra lengua por medio de la escritura, desde aquí es posible que se adquiera fácilmente por la estimulación viso-espacial natural en los Sordos, haciendo que, por medio del lenguaje escrito se adquiera la estructura textual, sintáctica, morfológica y fonológica del español. (Sánchez, 1990, p. 159).

En relación con la actualidad de nuestra ciudad en cuanto a la educación de los Sordos, se analiza el contexto universitario en Medellín, donde se encuentra que en la Universidad de Antioquia, entre los años 2007/1 y 2016/2 hubo un total de 150 aspirantes sordos que se inscribieron a distintas áreas del conocimiento, variando la cantidad de estudiantes por semestre y año, siendo así los años 2007/1 y 2013/2 donde más estudiantes se inscribieron con un número de 20 y 19 respectivamente, y en los años 2007/2 y 2016/2 es donde menos cantidad de estudiantes se inscribieron, arrojando un número de 2 y 1 personas respectivamente. Actualmente, en la Universidad de Antioquia, se encuentran alrededor de 40 personas sordas oralizadas y ninguna persona sorda señante (Rendón, comunicación personal, 12 de marzo, 2019).

Existen otros casos de instituciones de educación superior donde han permitido el acceso a estudiantes sordos, como el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) en Medellín, siendo esta una institución de educación superior de carácter semiprivado, donde actualmente hay menos de 15 personas sordas estudiando que cuentan con un servicio de interpretación. En cuanto al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que es una institución para el trabajo

propiamente, que brinda cursos, técnicas y tecnologías, cuenta con más de 15 estudiantes sordos distribuidos en: grupos de solo personas sordas, grupos de integración con oyentes, y hay disponibilidad de acceso para personas sordas en varias sedes de la institución.

En la Universidad de Antioquia en el año 2018, por parte de la iniciativa Soy Capaz de la Vicerrectoría de Docencia, los docentes Naranjo, Rendón & Valle, realizaron un simulacro de la prueba de español donde se aplicó la prueba DELE a estudiantes sordos en los niveles A1, A2 y B1. Para aprobar un nivel en esta prueba, se debe obtener un 80%. Se observó en este simulacro que, de manera general, hay un bajo nivel de desempeño en el español.

Teniendo en cuenta además que “aún no hay políticas claras desde la universidad para posibilitar el acceso, la permanencia y la promoción de la población en situación de discapacidad” (GRESSE, 2008, p.3), aparecen algunas dificultades que tiene una persona sorda a la hora de ingresar y permanecer en una institución de educación superior. Pues como bien se planteó inicialmente, al considerar el español como lengua oficial de Colombia, este cobra fuerza dentro del ámbito académico, lo que plantea una necesidad para las personas sordas de aprenderlo.

Además, la mayoría de los textos académicos universitarios están escritos en español e incluso algunos en inglés y portugués, y los trabajos que se realizan también exigen una escritura por parte de los alumnos, creando una brecha entre el estudiante sordo y la escritura, y más si se parte de la diferencia de que la lengua de señas es viso-gesto-espacial y no auditivo-vocal como el español, evidenciando que

Las dificultades inherentes a la sordera para adquirir un sistema lingüístico que se transmite en forma auditiva-oral (se dan porque) acarrear un desconocimiento total o parcial de la lengua en la que se pretende escribir. Por ello, los problemas con la sintaxis y el léxico en la escritura se vuelven una consecuencia derivada ineluctable (Rusell, 2016, p. 22).

De lo anterior se deduce que las personas sordas necesitan unas garantías por parte de la institución de educación superior para acceder y permanecer en un programa académico,

pues en sus clases debe contar con un intérprete que le permita aprender y comunicarse, pero además, requiere aprender español para aumentar cada vez más su autonomía a la hora de estudiar por fuera de clase y sin ayuda de un intérprete, haciendo uso del español no solo para alcanzar sus objetivos académicos sino también para darle funcionalidad dentro de su vida diaria.

Por otro lado, existen algunos métodos de enseñanza del español a personas sordas, hasta el momento se trabajan dos enfoques para mejorar las competencias en la adquisición del español escrito en las personas sordas, uno está dirigido a la producción de textos y otro que apunta al producto o al texto mismo (Flórez, Baquero, Sánchez, 2010, p.4), pero es necesario comprobar la efectividad en la aplicación de estos métodos a la hora de realizar un texto escrito por parte de las personas sordas, ya que la escritura del español se presenta como un proceso novedoso, debido a su estructura gramatical y las marcadas diferencias con la gramática de la lengua de señas.

Para que las personas sordas logren alcanzar una buena competencia lingüística en el español es necesario enfatizar en el perfeccionamiento de un buen nivel de escritura, que posibilite otras formas de expresión del español, en textos académicos, narrativas, biografías o en la comunicación diaria; además porque este código escrito “(...) no sólo le trae las ventajas que la escritura conlleva a todo ser humano, sino que es una vía importante para adquirir el castellano.” (Baquero, 2003, p.2). Esto concede a las personas sordas poder leer, escribir, conocer del mundo, crear una visión propia, estar informado, y en este sentido, validar el derecho como personas colombianas de acceder al español, siendo esta la lengua oral (de manera escrita) y oficial más cercana territorialmente para la comunidad sorda. Además, se halla en las personas sordas un creciente interés en su aprendizaje, en la medida en que “el sordo necesita producir y comprender ambas lenguas con un desarrollo competente, la LSA para su comunicación entre sordos y el español para integrarse al mundo del trabajo –a la comunidad oyente–”. (Massone, Simón & Gutiérrez, 1999, p. 3).

Para que se de este aprovechamiento del español es necesario establecer las posibles relaciones con la L1 del estudiante, en este caso la lengua de señas presenta unas diferencias

notorias frente al español, ya que no pertenecen a la misma familia lingüística, así como cada lengua humana tiene una estructura gramatical propia, que si bien puede tener similitudes en la expresión de algunas categorías gramaticales y se han demostrado tendencias universales, no es el caso del español y la Lengua de Señas Colombiana (LSC), donde encontramos diferencias a nivel morfológico en por ejemplo: la expresión del tiempo, las marcas de persona, el uso de clasificadores, la incorporación instrumental y numeral, los procesos de reduplicación, de composición y de derivación (ver Naranjo, 2019), pero sí hay otras características que se comparten como el medio de aprendizaje que en ambos casos es el visual.

Según lo anterior y teniendo en cuenta las diferencias gramaticales entre el español y la Lengua de Señas Colombiana, es probable que las personas sordas encuentren diferentes dificultades en el proceso de aprendizaje del español, como es usual cuando se aprende una segunda lengua. En este contexto la enseñanza del español se da por medio de la escritura, y hay un interés por conocer cómo es la producción escrita de las personas sordas, debido a que es allí donde se pueden manifestar las dificultades existentes.

Investigaciones basadas en procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, se interesan en los errores gramaticales que se cometen en la escritura, porque al identificar las equivocaciones, estas se pueden abordar de entrada. Se trata de comprender que al aprender una segunda lengua se van a cometer errores y que esto es totalmente normal, natural y necesario, pues da cuenta de un proceso de aprendizaje y de superación de ciertas etapas, asimismo, la detección de estos errores puede funcionar como una técnica que conlleve al mejoramiento de la práctica de enseñanza donde se implementen nuevas estrategias (Vásquez, 2009). Por lo anterior, el presente trabajo se centra en el análisis de los errores gramaticales que cometen las personas sordas en sus producciones escritas, entendiendo esta variable (error) como natural y necesaria en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, el español escrito.

La caracterización de los errores se analiza en diferentes estudios, uno de estos se da en la Universidad Aristóteles de Salónica, con el objetivo de clasificar un inventario de

errores morfosintácticos que cometen personas adultas griegas al momento de escribir en español, también en un contexto de aprendizaje como segunda lengua. En este se aborda la variable ‘error’ como un proceso que se hace necesario en la apropiación de una lengua. La metodología implementada para la recolección de datos es la escritura libre y no guiada, pues se considera que siendo guiada los participantes hacen una actuación lingüística en sus escritos, es decir, que utilizan todos sus conocimientos lingüísticos para lograr las exigencias escriturales.

A pesar de contar con numerosos estudios sobre el ‘error’ en el proceso de aprendizaje de ELE (Santos, 1990; Caderno y Caneda, 1998; Fernández, 2007; Leonardi et al, s.f.) y de otras lenguas como el inglés, el polaco e incluso de lenguas indígenas como lengua extranjera (Rusell, 2016; Romero, 2008; Rodríguez y Argüello, 2016), específicamente con estudiantes sordos no se encuentra registrado en el alcance de la búsqueda bibliográfica, lo cual no significa que no se esté o se haya investigado en este aspecto en otros países. Sin embargo, en Colombia existe una investigación que presenta un estudio comparativo de la gramática del español y la LSC, sobre la forma como aprenden los extranjeros y los Sordos, donde se analizan algunas categorías y propiedades, entre los resultados encontrados están:

En cuanto a la comprensión e interpretación de los textos, los sordos dan prioridad a las palabras de contenido (sustantivo, adjetivo, verbo), presentes en español y en la LSC, y no prestan atención detallada a las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones), de baja ocurrencia en la LSC. Además, con los sustantivos suelen fijarse más en la raíz de las palabras que en su flexión, por ejemplo, pueden asociar palabras como ‘comuni3n’, ‘comunidad’ con ‘comunicaci3n’, ‘colmo’ con ‘colmillo’, ‘oportuno’ con ‘oportunidad’. Mientras que con los verbos se fijan más en la flexi3n que en la ra3z, por lo que suelen confundir el condicional con el pret3rito imperfecto (podr3a / podr3a). (Nieto, 2017, p.39)

Partiendo del rastreo anterior, crece una mayor motivaci3n por plantear una investigaci3n que profundice en el reconocimiento de los rasgos m3s caracter3sticos que se presentan en el proceso de escritura del espa3ol por parte de las personas sordas y que hacen que se dificulte su desarrollo -entendiendo estos rasgos como “errores” que hacen parte del proceso de aprendizaje-, permite hacer un reconocimiento previo para darle un tratamiento

de raíz a aquellos posibles errores que ya se conocen. De aquí resulta entonces pertinente preguntarse ¿Cómo son los errores gramaticales que cometen las personas sordas en la producción escrita del español en un contexto de aprendizaje como segunda lengua durante los años 2019 y 2020 en los Valles de Aburrá y San Nicolás?

3. JUSTIFICACIÓN

La escritura se registra como uno de los elementos más eficaces en el desarrollo de procesos cognitivos y comunicativos de las personas sordas, y más si se tiene en cuenta que es un ejercicio necesario en el ámbito académico y que en la escritura se puede encontrar un factor relevante para equiparar las condiciones académicas de las personas sordas en relación con los oyentes. Asimismo, es importante señalar que “el manejo de la lengua escrita como una de las variadas formas de actividad humana, en su función reflexiva y creativa se ha constituido en una competencia indispensable para el desarrollo integral de todas las personas” (INSOR, 2006, p.25).

La descripción de los errores gramaticales que cometen las personas sordas universitarias en las producciones escritas, permite comprender cómo debe darse la enseñanza de una lengua oral a una comunidad que no adquiere su lengua por medios auditivos, pero a la vez permite un reconocimiento y visibilización de la comunidad sorda en el ámbito social y académico. En lo social, se propende por una inclusión dentro de la sociedad, respetando y valorando las diversas formas de ser del otro; y dentro de lo académico, se posibilita la acogida y el acceso de las personas sordas a la educación superior, donde haya una pregunta por la permanencia y el desempeño de los estudiantes sordos que desean egresar como profesionales.

Además, dentro del campo de la enseñanza del español, se intenta ofrecer una nueva respuesta educativa a las necesidades de las personas sordas en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, puesto que conocer sobre los errores gramaticales que son frecuentes en los usos del español escrito, sirve para fortalecer la enseñanza de la L2 en los estudiantes, desde la confrontación entre la forma escritural del aprendiz y la forma de escritura convencional de la lengua en cuestión, haciendo que este participe constructivamente en su proceso de aprendizaje desde el cambio de hipótesis que maneja la persona sorda basadas en su L1.

En las producciones textuales realizadas por Sordos, en la educación superior, la escritura y la lectura son fundamentales para cursar un programa académico, y es por esto que la persona sorda universitaria requiere de una competencia en la lengua oficial de su país para poder abordar los textos que requiera y para realizar producciones escritas. Partiendo de esta necesidad se crea el interés de aprender la lengua escrita para garantizar su aprendizaje, permanencia y desempeño en su programa académico; así mismo, Zambrano (2008), propone un ‘Modelo Integral de Alfabetización para personas Sordas’ (MIDAS), en el cual radica la importancia de la lectura y la escritura del español en las personas sordas con el objetivo de que en un futuro puedan mejorar de la calidad de vida y tener acceso a la educación superior.

4. ANTEDECENTES

La enseñanza del español ha tenido un recorrido histórico que puede mostrar cambios, alteraciones o modificaciones en su proceso de transmisión; este es uno de los factores que se puede analizar en diferentes investigaciones, sobre cómo se ha dado el desarrollo de la enseñanza del español y cuál es el tratamiento de esta en el acto educativo presentado a personas sordas y de otras comunidades que no tienen el español como primera lengua y las diferentes perspectivas que se tienen de los errores gramaticales. Este rastreo se presenta en dos partes, una que se refiere a la enseñanza del español como L2 o lengua extranjera y otra parte que muestra cómo ha sido el análisis de errores gramaticales en el aprendizaje de una L2 o lengua extranjera.

4.1 Enseñanza del español como L2 o lengua extranjera

4.1.1 ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? Domínguez, A. (2003)

Palabras clave: sordera, lectura, escritura, bilingüismo y palabra complementada.

Este trabajo propone inicialmente, 1) abordar cómo ha sido la enseñanza del español como segunda lengua a personas sordas desde dos miradas: la monolingüe y la bilingüe. En la primera, se enseña la lengua mayoritaria de la comunidad oyente, y en la segunda se enseñan la lengua mayoritaria y la lengua de señas. Y 2) Cómo se da el acceso a la lengua escrita por parte de los niños sordos que están en situación de bilingüismo.

Para esto revisan algunas variables que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas variables son: la competencia lingüística, el conocimiento general del mundo, las experiencias previas con lo escrito, y la motivación hacia la lengua escrita y la lectura.

Se destaca que en la enseñanza del español como lengua no-nativa a personas sordas, el modelo bilingüe les permite aprender el español impulsado por las competencias lingüísticas en lengua de señas. Mientras que el modelo monolingüe solo permite acercarse al español, lo que implica la oralización y la grafía como método de aprendizaje. Esta forma de enseñanza del español desde el bilingüismo es la que se adopta en esta investigación, pues se considera que el aprendizaje de una segunda lengua -en el caso de las personas sordas- se da mejor cuando la primera lengua se tiene en cuenta y se puede partir de ella para aprender la segunda, estableciendo algunas relaciones y comunicándose en la primera lengua del alumno.

4.1.2 La enseñanza del español escrito como segunda lengua: un estudio de caso con niños Nasa y Embera-Chamí. Romero, F. (2008)

Este trabajo se propone describir y analizar la manera como se dan los procesos de transferencia de la escritura de una lengua indígena a la escritura del castellano, y en ese mismo sentido poder reformular la enseñanza de la escritura tanto en la primera como en la segunda lengua. Esta transferencia lingüística se refiere al proceso de cómo un estudiante de segunda lengua utiliza sus habilidades lingüísticas de la primera lengua para entender y comprender los mensajes del segundo idioma.

El trabajo está centrado en la transferencia fonológica, para ello se utiliza entrevistas y experimentos didácticos en comunidades indígenas del Cauca, Pereira y Risaralda, que tienen como primera lengua una lengua indígena. Dentro de estas comunidades se puede detectar problemas de la comunicación intercultural y de factores lingüísticos dentro de los espacios escolares.

Los principales hallazgos dejan ver que, si los estudiantes no escriben correctamente su propia lengua, los niveles de comprensión del español son bajos, también se puede evidenciar que no es posible llevar el mismo proceso de enseñanza de la primera lengua que en la segunda, ya que la alfabetización de la segunda crea una relación de dependencia con respecto a la primera lengua. Aquí también se recomienda que para la enseñanza del español

se deben tener en cuenta no solo las diferencias lingüísticas sino también los factores educativos como los métodos de enseñanza que reciben tradicionalmente los alumnos.

Esta investigación propone que no debe haber una dependencia de la primera lengua en el proceso de aprendizaje de una segunda; sin embargo, como se expone en el planteamiento del problema, se considera que es necesario en este estudio, partir de la Lengua de Señas Colombiana para establecer comunicaciones y explicar con mayor claridad asuntos gramaticales del español, pues desde la oralidad no sería posible. Esta situación es diferente al del aprendizaje de las lenguas orales para una persona oyente, pues finalmente se usa la percepción auditiva para su aprendizaje, aunque sea una lengua extranjera o segunda lengua. Las personas sordas acceden al español por medios visuales a través de la escritura y para que haya una comunicación fluida, se tiene siempre presente la L1 (Lengua de Señas Colombiana), además porque el reconocimiento de esta primera lengua va a permitir el soporte de conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

4.1.3 Comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. Massone, Buscaglia y Bogado. (2010).

En este texto las autoras plantean como después de veinte años de reflexiones acerca de los procesos educativos de las personas sordas en Argentina, apenas (2010) se ven avances en el aprendizaje de la lengua escrita por parte de la comunidad sorda. Dicen que principalmente, los bajos niveles de lectura de una persona sorda se debe a la baja calidad de la educación en este país, pues se menciona que todavía hay personas que egresan de los centros educativos como *analfabetos funcionales*.

Sin embargo, se reconoce que ha habido un esfuerzo de las personas sordas por acercarse a la lengua escrita y que a partir de su interés se ha logrado que aprendan el español, cuentan cómo a través de chats y correos electrónicos, la tecnología ha permitido este aprendizaje que no ha sido motivado por la escuela, pero sí por los avances tecnológicos, las necesidades y los intereses particulares de la comunidad sorda.

Para esto, la metodología que se usa es revisar los correos y chats que se escriben entre personas sordas y oyentes y cómo es el uso de la lengua escrita. Por ejemplo, desmitifican que las personas sordas usan la sintaxis de la Lengua de Señas Argentina para escribir el español, demuestran que hacen uso de las reglas gramaticales de esta segunda lengua a la hora de escribir.

Partiendo de esto se evidencian los avances que tiene la comunidad sorda en Argentina en cuanto al aprendizaje del español. Se le da importancia a la metodología de enseñanza por parte de los docentes que enseñen a las personas sordas, se dice que esto es lo que posibilita una competencia en esta segunda lengua, acompañado del interés y el apoyo de tecnologías.

Este trabajo retoma las conversaciones de personas sordas en las cuales ellos escriben en español, al igual que este trabajo, en el cual el corpus a recolectar son textos escritos por participantes sordos, con la excepción de que son contextos de escritura diferentes, pues son producidos en un contexto académico y no retomados de una conversación cotidiana.

4.1.4 Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. Rusell G y Lapenda M. (2012)

Dentro de este estudio se realiza una comparación de dos propuestas diferentes sobre la enseñanza del español como segunda lengua, para eso clasifican cinco grupos: uno de personas sordas que nunca han participado en un programa de enseñanza de la lengua escrita, otro de personas sordas que asisten a la escuela, pero sin enfoque del español, el tercero de un grupo de extranjeros, el cuarto de niños oyentes de niveles bajos y el quinto de personas oyentes de nivel más alto.

En cada grupo se establece la misma prueba, utilizando una consigna de escritura en todos los grupos diferente a la tradicional de los docentes. Aquí se tienen en cuenta criterios de uso de la lengua en relación con la competencia comunicativa de los alumnos. Estas pruebas son evaluadas y registradas en tablas comparativas donde se encuentra lo siguiente:

Los alumnos sordos que reciben propuestas educativas con la contemplación de sus necesidades lingüísticas, mejoran notablemente su rendimiento en la lengua escrita en comparación con los de la enseñanza tradicional, aunque no con los mismos resultados que sus pares oyentes. Se puede comprobar que los alumnos sordos si pueden producir textos cercanos al español, en la medida en que se tenga una buena propuesta de enseñanza que incluya sus propias necesidades lingüísticas y que se sigan introduciendo en la educación de los alumnos sordos a los programas de educación intercultural bilingüe.

4.1.5 Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas. Chaúx, Moncada y Restrepo. (2015)

Esta investigación busca la implementación de un modelo diferente en la enseñanza del español escrito a las personas sordas, dejando atrás los métodos tradicionales orales y la visión clínica de los sordos. El énfasis de la propuesta se centra en el uso legítimo de la lengua según el significado y el contexto, donde la lengua se convierte en un medio y en el objeto de la enseñanza.

Por medio de este trabajo se puede observar la diferencia de una nueva estrategia de enseñanza del español contrastada con un método tradicional en jóvenes de dos ciudades y contextos diferentes. Lo que pretende encontrar es el sentido que tiene para las personas sordas el aprendizaje del español. También se busca realizar una cualificación del proceso de escritura de las personas sordas por medio de una estrategia didáctica.

En cuanto a los resultados se puede evidenciar que las personas sordas necesitan nuevas estrategias que les permita acceder al español para mejorar el desarrollo y la interacción del nivel educativo, laboral y social, también se puede constatar que los procesos tradicionales de enseñanza del español generan resultados insuficientes para las expectativas iniciales del aprendizaje. Por otro lado, se debe instalar ciertos límites en la lengua de señas para la enseñanza del español, ya que se está creando cierta dependencia. Al final se comprueba que la estrategia implementada da resultados óptimos en el aprendizaje del

español, sobre todo en los procesos de escritura, generando además una mayor motivación para el aprendizaje.

4.1.6 Comunidad sorda y lengua escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita. Yarza, M. (2015)

El objetivo principal de este estudio es establecer la relación existente entre la comunidad sorda y la lengua escrita y de cómo se construyen las representaciones sociales de las personas sordas sobre la lengua escrita. Estas representaciones se analizan por medio de historias de vida de personas sordas, para encontrar allí como es su proceso de adquisición, de uso y el nivel de competencia en la lengua escrita y de la manera como estos factores influyen en las personas sordas y en su proceso de alfabetización.

El estudio se realiza bajo la perspectiva cualitativa, indagando dentro de una comunidad particular cuáles son los sentimientos de las personas sordas ante la escritura, cuál es la función que cumple la lengua escrita en la vida de una persona sorda y cuáles son sus expectativas ante la alfabetización. Todas estas preguntas son producto de un proceso reflexivo que parte de entrevistas etnográficas y de descripciones detalladas de historias de vida que dan cuenta de la influencia y la relación con la lengua escrita.

En los resultados se puede constatar que la técnica de historias de vida es adecuada, ya que se refleja la visión del mundo que tienen algunas personas sordas en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita. Uno de estos hallazgos es que la lengua escrita es difícil de aprender, puesto que ven como un gran obstáculo la gramática, el desconocimiento del léxico, la extensión de las oraciones y la ausencia de algunas palabras no usadas en la lengua de señas, así como también está el impedimento de la sintaxis o el orden de las palabras que es muy diferente. Por otra parte, se puede detectar que el proceso de aprendizaje se ve atravesado por sentimientos y actitudes negativas por parte de las personas sordas, al verlo como un camino lento y por la dependencia que se tiene del oyente para realizar actividades de lecto-escritura.

4.1.7 Enseñanza del español, como segunda lengua en estudiantes indígenas, modalidad regular, URACCAN, Siuna. Rodríguez y Arguello. (2015)

El propósito inicial de la investigación es determinar la situación de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en la modalidad regular. Este trabajo se lleva a cabo en una Universidad del Caribe de Nicaragua, se realiza por medio de la investigación cualitativa descriptiva, enmarcada bajo el enfoque teórico del interaccionismo simbólico. Se realiza con 11 estudiantes indígenas de primer año de diferentes carreras. La metodología utilizada es por medio de entrevistas, y análisis de información en las clases de español, en las que se utilizan diferentes métodos basados en algunos autores.

En los resultados es posible detectar que los estudiantes indígenas aprenden de mejor manera por medio de la interacción con los demás estudiantes, estableciendo relaciones y construyendo el conocimiento en conjunto. Otra de las formas es el acomodador, que se refiere a la capacidad de aprendizaje por medio de la experiencia, sobre todo en el trabajo en equipo, mientras que para otros estudiantes es de vital importancia la dirección de los docentes en clase. Estos resultados están basados en la teoría de Kolb (1999), quien describe algunos estilos de aprendizaje.

Por el lado de la enseñanza se puede concluir que son diversas las formas de enseñanza aplicadas para el español, cada una de ellas se puede adaptar a los diferentes ritmos de aprendizaje, pero lo que las caracteriza a todas es la participación activa y la principal estrategia para que se dé el proceso de enseñanza del español como segunda lengua, es la atención a la diversidad por medio de tutorías de acompañamiento docente, la práctica de diferentes técnicas y crear hábitos de estudio constantes.

4.1.8 La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera. Rusell. (2016)

Este texto propone un programa para la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 a personas sordas y como lengua extranjera, para lo cual considera que los enfoques de

enseñanza determinan en gran medida la eficacia del aprendizaje de los educandos. Se puede evidenciar que los niveles de la lengua como la sintaxis y el léxico, son unas de las mayores dificultades para el aprendizaje del español, y por esto se enfoca en estos dos niveles. Para esto se toman en cuenta campos como la psicología, la pedagogía, las lenguas extranjeras, la educación especial y la lingüística aplicada, en tanto se consideran fuentes necesarias y útiles para crear una metodología de trabajo para la enseñanza del español como L2 y extranjera.

Se halla también que en la lectura y la escritura de las personas sordas se presentan más dificultades en la segunda que en la primera, además porque la lengua de señas es ágrafa y no hay una cercanía con la escritura como también ocurre con las personas oyentes, a pesar de que la lectura y la escritura estén relacionadas de manera cercana, son procesos distintos que requieren de esfuerzos diferentes. Se plantea que el alcance del desarrollo en la lectura y escritura del español se va a deber a la forma y la metodología de enseñanza.

En cuanto a las metodologías empleadas, se da una serie de posibilidades de las cuales se elige según el tema a abordar: primero se elige un contenido, luego se selecciona el material según los intereses y necesidades de los alumnos, después se dan instrucciones para inferir qué información puede aparecer según el tipo de texto, y así se sigue una serie de pasos donde por ejemplo en un texto escrito, una persona se presente a otra, se muestran chats donde se evidencia la sintaxis y el léxico y se hacen preguntas acerca de los conocimientos previos.

4.2 Análisis de errores gramaticales en el aprendizaje de una L2 o lengua extranjera

4.2.1 Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. Leonardi, Peramos y Ruíz. (s,f)

El principal enfoque de este estudio es delimitar los puntos más problemáticos que presentan personas hablantes de griego como L1 y que se encuentran en proceso de

aprendizaje del español escrito como L2. El objetivo de la investigación no radica en analizar una anomalía gramatical en sí, sino en registrar un inventario de errores morfosintácticos, léxicos y pragmáticos.

Los participantes son personas adultas que se encuentran en un nivel medio de español, con 93 muestras de una prueba escrita que se eligen entre dos opciones de temas para realizar un escrito libre, de aquí se encuentra como principal problema el paradigma de los tiempos del pasado del indicativo, también sobresalen errores de tipo morfosintáctico y las preposiciones. Para concluir, se encuentra que la falta de práctica es una de las principales razones para la incidencia de los errores y que el error siempre está relacionado con el aprendizaje, así como se menciona en el planteamiento de esta investigación.

4.2.2 Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica. Santos. (1990)

Este trabajo toma como ejemplo a un estudiante norteamericano aprendiente de español como L2, enfocado hacia un proceso de reflexión frente al análisis del tratamiento de los errores, donde se tiene en cuenta la posición personal de la maestra frente a la metodología. Se propone el eclecticismo como una actitud frente a la metodología, partiendo de las necesidades de los alumnos para definir objetivos, elegir un método y unos materiales.

Se considera al error como una posibilidad de aprendizaje, dejando de ser negativa la concepción de este para ser positiva y comprender que es algo que hace parte del proceso. Menciona las ventajas que trae consigo la investigación acerca del error, pues dice que es una manera de decirle al maestro dónde puede encontrar dificultades el estudiante durante su aprendizaje de una L2, lo que le brinda herramientas para planear su enseñanza y estar preparado para lo que viene, advirtiéndolo lo que puede encontrar. Además, orienta al maestro hacia aquellos materiales que pueden ser más eficaces en el proceso de enseñanza de una L2. Se abordan los errores como un sistema de la lengua que no hace parte ni de la primera lengua ni de la segunda que se está aprendiendo, a esto se le denomina 'interlengua'. Este sistema es el que usa el estudiante para comunicarse tomando elementos de ambas lenguas e incluso de otras que no estén siendo tratadas en el proceso de enseñanza.

La técnica de recolección de datos que se utiliza es tomar una lista de frases incorrectas de los textos producidos por los estudiantes, luego se escribe al frente la frase correcta y así detectan los errores cometidos, haciendo una revisión entre pares y por equipos; después se corrigen los escritos señalando la ubicación del error y cada alumno con ayuda de diccionarios se corrige a sí mismo para luego pasarlo a limpio.

4.2.3 Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Fernández. (2007)

Esta investigación se centra en analizar los errores interlingüísticos encontrados en personas de Polonia, estudiantes del español, para desde allí determinar la importancia que cobran estos errores, su origen y las posibles rutas para evitarlos. La principal finalidad es aportar información necesaria para la preparación de material didáctico que sirva al momento de la enseñanza del español.

Para el estudio se asume la palabra error y equivocación como base del trabajo, apoyados en autores como Corder, entendiendo el error como parte del proceso a una falta de aplicación a una norma y equivocación como fallas por falta de concentración. El corpus lingüístico se compone de la redacción de un texto con un límite de tiempo y una extensión específicos.

El análisis de errores se focaliza en las estructuras funcionales desde las categorías morfosintácticas, léxicos y discursivos, tratando de hacer una descripción evolutiva de cada tipo de error y según el nivel de los aprendices polacos. De aquí también es posible determinar la efectividad de las estrategias utilizadas para la enseñanza del español según algunos puntos de influencia como los tiempos de práctica.

4.2.4 El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. Alba. (2009)

En este trabajo investigativo se analizan los errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera basados en la construcción de un corpus y sus características, en un análisis de tipo comparativo según la concepción de error de diferentes autores. Toman parte

de la psicolingüística para tratar de dar una explicación al origen de estos errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Se parte de unos antecedentes que dan cuenta de que los errores han sido tomados de diversas formas: algunos autores como Vásquez (1991:20) que menciona la ‘interlengua’ como una tipología de error, se plantea que la interlengua sería más bien el objeto de estudio de algunos análisis y no una tipología de análisis. Se pone de relieve al ‘análisis contrastivo’ para indicar que fue el originador del acercamiento científico al ‘aprendizaje de segundas lenguas’, se recomienda este análisis en cualquier investigación que comprenda el aprendizaje o la enseñanza de una L2.

El error es considerado como parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y se sugiere que puede ser útil en la metodología de enseñanza. El proceso de análisis de error lo basa esta investigación en Corder (1967) según sus pasos propuestos: la recopilación del corpus, identificación, catalogación, descripción y explicación de los errores; como último propone “terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica” (p. 4).

4.2.5 El aprendizaje de la gramática española por parte de aprendientes extranjeros y sordos: puntos de encuentro. Nieto. (2017)

Este proyecto hace un estudio contrastivo entre la gramática del español y la Lengua de Señas Colombiana, analizando sus categorías y propiedades, con el fin de implementar algunas estrategias para el mejoramiento de la enseñanza del español como L2 para personas sordas. Para la ejecución del estudio se aplica una prueba individual a cuatro Sordos, quienes describen unas imágenes seleccionadas en LSC para poder comprobar algunas categorías como género, posición de adjetivos, de verbos y sujeto. También se realizan escritos académicos en clase de español, para identificar los errores que se cometen allí, los cuales son sistematizados para determinar los más frecuentes.

Como resultados se puede constatar que las personas sordas coinciden en muchas dificultades con los extranjeros, como lo son errores ortográficos, morfológicos, confusiones

verbales y sintácticas. Esto permite realizar una comparación con la LSC, para de aquí diseñar algunas estrategias didácticas que faciliten el proceso de enseñanza, tanto de los Sordos como en extranjeros. Asimismo, fue posible determinar algunas diferencias entre la enseñanza del español como lengua materna y como L2 por medio de la transferencia lingüística.

Con relación a la problemática expuesta en esta investigación, este es uno de los pocos estudios que se encuentran a nivel nacional sobre el tratamiento de errores gramaticales producidos específicamente por personas sordas. Sin embargo, se utiliza una metodología de enseñanza de español para personas extranjeras y se compara los tipos de errores entre ambos grupos. Es por esto que se crea la necesidad de profundizar en los errores gramaticales en la escritura del español, centrado en personas sordas y no en equiparar sus errores con personas extranjeras.

4.2.6 Estudio de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües en la producción escrita en francés como lengua extranjera. Padilla. (2018).

Este trabajo se encarga de recolectar un corpus de 84 textos producidos por niños monolingües y bilingües, en un proceso de aprendizaje de una tercera lengua, el francés. Para el análisis de estos textos y buscando el objetivo sobre la consciencia metalingüística en una tercera lengua, se propone una tipología de errores escriturales y un método de etiquetaje de estos errores en el corpus (textos).

Como resultados, esta investigación de tipo mixto arroja que los niños bilingües -secuenciales presentan un nivel mayor de consciencia metalingüística y que los niños monolingües representan la mayoría de los errores escriturales. Siendo los niños bilingües secuenciales aquellos que tienen como primera lengua el español y ya cuentan además con competencias lingüísticas en inglés, y los niños monolingües que cuentan con su primera lengua, el español.

Esta investigación contribuye a la construcción propia de la taxonomía de errores que son analizados en el presente trabajo, pues es la base para determinar qué tipos de errores se pueden encontrar en el aprendizaje de una L2 en su producción escrita. Si bien no aborda la enseñanza del español como L2 sino del francés como L2 y L3, se permite establecer similitudes dentro de los niveles de la lengua en los cuales se pueden hallar errores escriturales como los llama Padilla o gramaticales como son aquí abordados.

4.2.7 Estudio exploratorio del error gramatical en la comunicación escrita de aprendientes de ELE en la ciudad de Medellín. Osorio, A. (2019)

Este estudio se centra en realizar una exploración y descripción de los errores gramaticales que se presentan en la comunicación escrita de aprendientes del español como lengua extranjera. El objetivo del estudio es identificar los errores gramaticales, para ello recolecta un corpus de 23 textos escritos de aprendientes del español de la Universidad Eafit de nivel B1, luego se construye una taxonomía de los errores para clasificarlos y finalmente hacer una evaluación y análisis que permitiera explicar los errores y sugerir posibles estrategias.

La metodología utilizada es un enfoque mixto de estudio de caso múltiple transversal, para ello se emplean diferentes programas tecnológicos que permitan la clasificación de los errores como AntConc y Concordance Plot, para encontrar la concordancia entre los textos escritos y los errores gramaticales y poder realizar el análisis descriptivo. Entre los principales hallazgos se puede observar que los errores con mayor frecuencia se dan en la categoría de verbos, luego artículos y preposiciones; en los menos frecuentes están los adverbios, conjunciones, adjetivos y sustantivos. También fue posible analizar que el tipo de error más habitual está en la falsa selección, registrando el mayor valor.

Por medio de este tipo de estudio se pretende servir como insumo para mejorar el tratamiento de los errores y a partir de aquí poder reestructurar el diseño de enseñanza de

ELE, ya que aporta a establecer la manera como se comportan los errores dentro del contexto colombiano.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1 MARCO TEÓRICO

Dentro del proyecto se tratan componentes importantes que funcionan como base fundamental del proceso investigativo, por lo cual en este capítulo se hace un recorrido por algunos de los enfoques teóricos relacionados con la lingüística del corpus, con las diferentes teorías que sustentan la manera como se ha concebido el error dentro del campo de la enseñanza, la competencia lingüística que es la finalidad de todo proceso de aprendizaje de segundas lenguas y el perfil sociolingüístico que está directamente relacionado con el entorno comunicativo y por ende con la escritura de los estudiantes.

5.1.1 Lingüística del corpus

La presente investigación se inscribe en el marco de lingüística del corpus, la cual en palabras de Padilla (2018), “hace referencia a la recopilación y/o utilización de un corpus con el fin de identificar y analizar uno o varios elementos lingüísticos (...)” (p.166), tal como aquí, se parte de la recolección de un corpus de textos escritos que se transfieren y sistematizan para ser leídos por computador y desde allí proceder a la observación, clasificación y análisis de los datos.

Otro de los autores que definen la lingüística del corpus es Moreno (1998), quien se refiere a ella como un “(Procesamiento del Lenguaje Natural) trata de la construcción de sistemas informáticos que procesen realmente estructura lingüística y cuyo objetivo sea la simulación parcial de la capacidad lingüística humana” (p. 29), ya que por medio de su utilización es posible revelar el uso o la actuación real de la lengua que se pretende estudiar y el papel de la lingüística se inscribe dentro del corpus para constatar de qué manera se despliega el conocimiento de la lengua en un contexto de uso específico.

Por su parte, Bernal e Hincapié (s.f.) afirman que:

la lingüística de corpus es una metodología que se encarga de sistematizar y analizar conjuntos extensos de datos orales, escritos o visuales de una o varias lenguas, ordenados con criterios lingüísticos, literarios, culturales y sociales, con el propósito de dar cuenta de la lengua en uso, valiéndose de herramientas computacionales y estadísticas que facilitan el acceso, almacenamiento y análisis de los datos desde concepciones diversas.

Además de esto, la lingüística del corpus se sostiene dentro de unas particularidades como lo manifiesta Quiroz (2019), al mencionar que para su uso es necesario que se tenga un carácter computacional, un carácter compilador y que esto vaya asociado a una significativa extensión y claridad en las fuentes que aportan el corpus. Estas propiedades hacen que la investigación obtenga un mayor nivel de objetividad y permite el fácil y rápido acceso a los datos.

Se considera la importancia entonces del enfoque basado en el corpus para el análisis de los errores gramaticales que cometen las personas sordas en la escritura del español como segunda lengua, ya que esta herramienta permite revelar la manera como se utiliza la lengua en este contexto de aprendizaje. Aunque si bien es cierto, el corpus no es una muestra de la totalidad de la lengua, sí es posible que refleje el comportamiento de esta por la realidad del uso en el que se toman las muestras y desde aquí se constituye como punto de referencia para relacionar la teoría de la estructura gramatical del español con los datos recolectados.

5.1.2 El Error

Dentro del aprendizaje de las segundas lenguas entran en juego diferentes factores, uno de ellos es el error y este estudio se centra en su análisis y descripción, lo que hace necesario ampliar algunas de las diferentes apreciaciones que se han construido en torno a este concepto. Son varias las teorías que se refieren al error, una de ellas es desde la pedagogía, donde se considera como una etapa necesaria en el proceso de aprendizaje de una persona. Astolfi, J. (1999), considera el error como *indicador de procesos*, retoma a varios pedagogos y afirma que “En los modelos *constructivistas* los errores no se consideran faltas

condenables ni *fallos de programa* lamentables: son *síntomas* interesantes de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos” (p. 14). Además, uno de los apartados de su libro lo denomina “*Vuestros errores me interesan*”, puntualizando que el maestro busca erradicar los errores en las producciones de los estudiantes, pero a su vez reconoce que se debe dejar que estos errores aparezcan, pueden ser incluso motivados para abordarlos mejor (p. 14).

En el Marco Común Europeo se hace una diferenciación entre los errores y las faltas, asociando los errores a un proceso natural llamado “interlengua”, que es una “representación simplificada o distorsionada de la competencia meta” (p.153), es decir que los estudiantes van creando un sistema lingüístico donde interfieren elementos gramaticales de la primera lengua combinados con elementos de la segunda lengua en contexto de aprendizaje. Igualmente es posible encontrar allí que la aparición de los errores hace parte de la actuación del estudiante y esto coincide a su vez con el nivel de competencia. En cambio, las faltas son vistas como la escasa práctica y el poco uso adecuado de las competencias. (p.153).

Desde la lingüística es posible encontrar diferentes posturas relacionadas directamente con el análisis de los errores, una de las teorías más mencionadas es la “interlengua”, aquí se concibe al error como un sistema propio que crea el aprendiente apoyado en su primera lengua, este término se inicia desde Selinker (1969) citado por Baque (2012), donde se reconoce como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (p. 15).

5.2.3 Competencia lingüística

Ha sido definida por diferentes autores que han conllevado a darle un recorrido y una historia al concepto dentro de la enseñanza del español y de segundas lenguas. Dentro del Marco Común Europeo (p.107), se define el concepto de competencia lingüística como el conocimiento de recursos formales de la lengua y la capacidad que tiene un usuario para

utilizarlos en determinados contextos. Aquí también se puede determinar que el desarrollo de las habilidades lingüísticas puede contribuir directamente a las capacidades comunicativas de las personas. Es por esto que, en el Marco Común Europeo se ubican las competencias lingüísticas como un componente dentro de las competencias comunicativas y no como una habilidad independiente.

Dentro del Instituto Cervantes también se asume la competencia lingüística como competencia gramatical, y es definida como la capacidad que tiene una persona para producir enunciados gramaticales dentro de una lengua, utilizando correctamente las reglas de escritura y de pronunciación que se tienen establecidas. Estas competencias hacen parte de un conocimiento que es dado de forma tácita o implícita que un hablante posee sobre su propia lengua, es decir que es comprendido por los usuarios sin necesidad de precisar sobre las reglas de uso de la lengua.

El término de competencia gramatical viene de Noam Chomsky, quién lo incluye en su libro sobre *Gramática Generativa* donde refiere que la competencia es el conocimiento innato que un hablante tiene de la lengua, es decir que cada persona que pueda hablar será capaz de expresarse, entender y comprender mensajes en su propia lengua y hace una separación de la actuación lingüística que es el uso real de la lengua en situaciones concretas. Se puede decir entonces que Chomsky estudia el lenguaje como un sistema y no como el uso del lenguaje.

Después de Chomsky, Hymes retoma el término de la competencia lingüística, haciendo una crítica a lo ya planteado por Chomsky. Propone el término de competencia comunicativa, sobreponiéndola a la lingüística. Es aquí entonces cuando la competencia lingüística pasa a ser parte de un componente que forma parte de la competencia comunicativa, siendo esta la que le permite al hablante comportarse comunicativamente de forma adecuada, no solo del manejo de reglas, sino de la producción de enunciados dentro de un contexto discursivo.

Canale, es quién da los inicios para relacionar los conceptos de la competencia comunicativa planteada por Hymes, con la enseñanza de las segundas lenguas y analiza los

elementos que la conforman, definiendo la competencia gramatical como todo el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.

La competencia lingüística está conformada por una serie de aspectos que le dan un valor significativo a los signos que componen la lengua y las reglas de combinación entre esos signos, entre estos componentes encontramos: competencia léxica, gramatical, fonológica, ortográfica, ortoépica y semántica. Todas ellas tienen un valor y aporte importante en el desarrollo de la competencia lingüística, pero la realización de este trabajo se enfoca en la competencia gramatical (incluye la morfología y la sintaxis), la grafémica, la léxica, la ortográfica y de puntuación.

5.2.4 Perfil sociolingüístico

Para un mejor acercamiento al término *perfil sociolingüístico*, es importante revisar previamente lo que significa la sociolingüística. Como afirma Moreno (1990), la sociolingüística es entendida como “(...) cualquier acto de comunicación lingüística en cuya construcción, emisión o interpretación intervienen factores sociales y contextuales” (p.25), y Hernández Campo y Almeida (2005), que comprenden el lenguaje como fenómeno sociocultural, indican que la sociolingüística estudia al lenguaje en su contexto social, en situaciones cotidianas y reales (p.1), lo que conlleva a comprender que se trata de una relación entre el lenguaje y la sociedad.

La sociolingüística se pregunta cómo las lenguas sufren cambios y variaciones a través del tiempo o en momentos específicos, gracias al uso de la lengua que hacen los hablantes y según sus interacciones sociales. Estos factores son los que intervienen en la realización de investigaciones de tipo diacrónico donde se comprende por qué el español se habla como es hoy en día, el resultado es muestra de que la relación entre la lengua y la cultura o sociedad, van de la mano. A la vez que una cultura genera cambios de acuerdo a las necesidades de su contexto haciendo que la lengua también presente variaciones (sincrónico),

los cuales más adelante permiten la realización de estudios acerca de los cambios lingüísticos (diacrónico) (Saussure, 2005).

Es importante tener en cuenta que dependiendo del tipo de investigación sociolingüística que se realice, algunos factores sociales pueden tener mayor o menor incidencia. Algunas de las variables de tipo social que se incluyen dentro de la sociolingüística son: la edad, el estrato socioeconómico, el género, el grado de escolaridad, profesión u oficio, barrio, lugar de procedencia, entre otros elementos influyentes. Las características de la investigación son las que determinan cuáles de estos factores sociales son importantes para el análisis de la misma. Es decir, los factores sociales no funcionan igual para todos los casos, puede darse que en una comunidad el factor extralingüístico social de la edad sea determinante, mientras que en otra investigación el factor económico puede tener mayor incidencia en la variación lingüística y para otras el sexo puede ser un elemento irrelevante (Moreno, 1998).

El perfil sociolingüístico se entiende como el conjunto de rasgos que pueden aportar información respecto a una variable. Es establecer las características de una persona en cuanto al uso, los conocimientos y las actitudes que presenta frente a una lengua. Tener en cuenta el perfil sociolingüístico de los estudiantes a la hora de investigar, ayuda a determinar unas condiciones lingüísticas que nutren el análisis permitiendo conocer la manera como se aprende y cómo se concibe una lengua en el contexto social, familiar y cultural del informante. En el presente caso, una variable como ‘el error gramatical’ puede leerse y relacionarse desde otra variable incidente, puede preguntarse, por ejemplo, si el número de errores gramaticales en la escritura del español varía, ya sea según la edad de adquisición de la primera lengua (Lengua de Señas Colombiana) o según la edad de adquisición de la segunda lengua (español).

La variable del perfil sociolingüístico permite avanzar en el conocimiento del objeto de estudio, además posibilita describir las características del grupo lingüístico del cual hacen parte los estudiantes y poder determinar la frecuencia de cada uno de los errores gramaticales en relación con el factor sociolingüístico (Moreno, 1990). Para los estudios lingüísticos es de

gran utilidad saber cuáles son los perfiles de los estudiantes a estudiar, ya que esto permite realizar una caracterización o agrupación del nivel y de sus condiciones lingüísticas. Para la aplicación del perfil lingüístico se utiliza el instrumento de la encuesta, para conseguir una serie de datos significativos, que puedan ser cuantificables y facilitar así el cruce de información para el análisis, con respecto al objeto de estudio de la investigación.

5.2 MARCO CONCEPTUAL

5.2.1 Enseñanza de la lengua escrita a personas sordas usuarias de la Lengua de Señas Colombiana

La enseñanza de la lengua escrita es la que se ocupa de las representaciones gráficas de los sonidos y de la transferencia fonológica, por medio de un proceso metodológico que generalmente es progresivo, es decir que se da en diferentes niveles (Sánchez, 2005). Es capacitar a los alumnos para la escritura de la lengua que hablan o bien para aprender a escribir el español como segunda lengua. Comúnmente esta enseñanza se da teniendo en cuenta la capacidad auditiva de los alumnos para su aprendizaje, en el caso de los hablantes de la lengua en cuestión se orienta desde la escritura de las palabras, similar a la metodología global de enseñanza del código escrito; en el caso de un hablante de una lengua extranjera en cuyo caso el español es su L2, también la enseñanza se sirve de la percepción auditiva para relacionar un sonido con su escritura.

Aunque el factor fonológico suele relacionarse con la enseñanza de una lengua, para las personas oyentes no es el único medio por el cual se aprende la lengua escrita, ya que

la modalidad escrita del español parte de un hecho indebatible: el canal de transmisión del español escrito coincide, en gran medida, con el canal de realización de las personas sordas; esto es, ambos basan su recepción y procesamiento en la percepción visual. (Sánchez, 2005, p.224)

Esto hace que la enseñanza de la lengua escrita no ocasione mayores inconvenientes en su aprendizaje, a parte, la evolución de la lengua escrita hace que no se tenga en cuenta sólo como una transcripción de la lengua hablada, sino que se propicie como un sistema lingüístico diferente a lo establecido en la oralidad (Morales, 2015).

Es por esto que la enseñanza de la lengua escrita para personas sordas en un contexto de aprendizaje de segunda lengua, se caracteriza por lo visual, pues las lenguas orales comúnmente se aprenden de manera auditiva, pero, al ser personas sordas los estudiantes de esta lengua, es necesario que su enseñanza se dé por medios visuales, es decir, desde su escritura. Desde este canal de percepción auditiva se localiza una de las principales diferencias entre el aprendizaje de sordos y oyentes, ya que estos últimos también cuentan con los medios visuales.

También es importante diferenciar la enseñanza de la lengua escrita de la lengua hablada. Lo que sí cabe resaltar es que para que el acceso a la lengua escrita sea de una manera más fácil, se debe apoyar en una primera lengua.

La lengua escrita entonces, debe enseñarse en un contexto de educación bilingüe, cuyo objetivo fundamental sea el uso, mantenimiento y desarrollo de su lengua natural; que permita un acercamiento más sencillo a la segunda lengua; a través de una concientización de su significado y de las funciones que cada una cumple en su vida. La lengua debe constituirse en un elemento posibilitador de intercambios comunicativos y significativos; posibilitando así, a los sordos, ser realmente bilingües. (Consuegra et al., 2002)

De esto se concluye que la enseñanza de una lengua oral a personas sordas implica un aprendizaje desde lo visual y escritural, y no mediado por sonidos. Adicional a esto, el aprendizaje de la lengua escrita no se limita solo a esta, ya que las habilidades comunicativas y lingüísticas que se adquieren en otra lengua, permiten en ese sentido una expresión más amplia del lenguaje y con ello una visión más profunda del mundo, que es lo que genera el aprendizaje de otras lenguas a partir de la L1; esto gracias a la existencia de nuevas palabras y conceptos para definir el mundo y para comprender otras realidades existentes.

5.2.1.1 Enseñanza del Español como L2 para personas sordas

La enseñanza del español como segunda lengua está dentro del marco de enseñanza de segundas lenguas, donde se parte de que el estudiante cuenta con una primera lengua que es en la que desarrolla la comunicación y le sirve como vía para aprender. En este trabajo se asume la enseñanza del español como segunda lengua (L2), apropiando el término desde Sánchez (2005), quien afirma que: “una segunda lengua es todo idioma que se adquiere sobre la base de la existencia de una primera lengua previa” (p 219). Es por esto que se retoma que la enseñanza del español como L2 se da a partir de la interacción con la Lengua de Señas Colombiana como L1, comprendiendo que ambas lenguas están ligadas a la cultura de las personas sordas y que, partiendo de la L1, el aprendizaje de una L2 se da con más facilidad en tanto la comunicación y explicaciones se puedan dar por medio de la primera lengua.

Esta forma de aprendizaje del español como L2 se da en este contexto por medios visuales y de manera escrita, aunque la comunicación sea por medio de la Lengua de Señas Colombiana, diferenciándose de la enseñanza del español a poblaciones indígenas o a comunidades ágrafas, ya que el entorno lingüístico no se centra en la comunicación verbal sino en la capacidad escrita y en la interacción visogestual.

La enseñanza del español como segunda lengua para las personas sordas se diferencia además de la enseñanza de un idioma extranjero, ya que el español no es una lengua ajena al contexto y al territorio de la comunidad sorda colombiana; este contexto de bilingüismo hace que se hable de segunda lengua en lugar de lengua extranjera ya que esta última se refiere a las lenguas que se usan en un país diferente al propio.

5.2.2 Lengua de Señas Colombiana (LSC)

Según el INSOR (Instituto Nacional para Sordos), la lengua de señas es

la lengua natural de las personas sordas. Se basa en movimientos y expresiones a través de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo. Muchos sordos se comunican con esta lengua y requieren de un intérprete o

persona que la maneje para relacionarse con oyentes que no la conocen. En Colombia se le llama Lengua de Señas Colombiana.

La Lengua de Señas Colombiana da cuenta de una estructura, responde a todos los niveles de la lengua en la que se dan sus realizaciones y en los que se puede investigar lingüísticamente como: el nivel fonético-fonológico que en este caso se da a partir del movimiento de las manos y la dirección de las señas; el nivel sintáctico, el nivel morfológico, el nivel léxico-semántico y el pragmático-discursivo. Además, la LSC cuenta con unas características propias de las lenguas señantes: es ágrafa, visual, espacial, gestual y tridimensional.

Aunque la lengua de señas ha adquirido un alto nivel de reconocimiento al ser incluida como una lengua oficial, con un sistema lingüístico propio y diferente, pero todavía es común titubear en cuanto al lugar que ocupan las lenguas de señas: están todavía bajo el poder de un efecto colonizador que pone de relieve las lenguas orales por encima de las lenguas señantes, indicando que las personas oyentes y usuarias de una lengua oral, clasifican las lenguas de señas como minoritarias al ser usadas por un bajo porcentaje de la sociedad (personas sordas), esto a pesar de que en realidad la cantidad de usuarios señantes pueda ser -en algunos lugares del mundo- similar al de usuarios de la lengua oral (Skliar, 1997).

La Lengua de Señas Colombiana se diferencia de las otras lenguas de señas por ser la que se utiliza solamente en Colombia, ya que cada país cuenta con su propia lengua de señas que comprende las representaciones lingüísticas adecuadas al entorno social y cultural de cada país.

5.2.3 Errores gramaticales

Dentro de cada lengua existe una serie de reglas que la hacen diferente y única frente a las demás. La gramática es la forma como se organizan y se encajan las palabras dentro de la oración para que tenga un sentido lógico y claro, que permita la fluidez de la comunicación. Conlleva al reconocimiento de las reglas de una lengua para facilitar su comprensión ya sea

en su expresión oral o escrita y haciendo que el lenguaje sea comprendido de manera clara y concisa en los diferentes contextos comunicativos.

Así mismo, cuando se aprende una segunda lengua interesa conocer acerca de la estructura gramatical de la lengua en cuestión, esto indica al estudiante la manera en que se expresa esta lengua, encontrando similitudes o diferencias con la primera lengua. Regularmente se tiende a seguir el patrón o estructura de la L1 o a replicar algunas formas ya aprendidas de la L2 pero que no funcionan para todos los casos, pues como es sabido, las reglas de una lengua también tienen sus excepciones. Dado el desconocimiento total o parcial sobre la L2, los aprendientes tienden a cometer errores de este tipo (gramaticales) en la escritura y en la oralidad.

Cuando hablamos de errores no hacemos referencia a los fracasos del estudiante en el proceso escritural, sino que los asumimos desde el Marco Común Europeo, como una etapa del aprendizaje de una segunda lengua, donde también intervienen elementos de la primera lengua, siendo estos errores una fase necesaria, transitoria e inevitable que forma parte del proceso de aprendizaje. Se considera entonces el error como un proceso que permite aprender a partir de él, además desde una concepción positiva y no negativa.

Los errores han de ser tratados como un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico y caracterizan la interlengua del estudiante. La interlengua es el sistema que utiliza el alumno de L2 para comunicarse y contiene reglas de la L2, reglas de su lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas. (Santos, 1990, p.172)

Durante el proceso se van logrando los mecanismos gramaticales que permiten el desarrollo pertinente para alcanzar la competencia lingüística y para ello es necesario reconocer que los errores gramaticales son vistos como “una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural” (Blanco, 2012), en nuestro caso nos centraremos solo en el carácter lingüístico que considere la validez de la norma.

Los errores gramaticales que describimos están basados en Padilla, J. (2018), quien en su estudio realiza un análisis perteneciente a la categoría de errores gramaticales en el aprendizaje de la lengua, donde se define el error como la infracción de una regla o norma, además de la equivocación, el incumplimiento o el desvío frente a las reglas gramaticales y ortográficas propias de una lengua. Su objetivo es hacer una medición de la competencia lingüística a través de una calificación negativa o positiva, a la vez que proporciona indicios o evidencias de cómo se aprende o se adquiere la lengua y cuáles son las estrategias o procedimientos que realiza el aprendiente durante el proceso de descubrimiento de la lengua. Requiere tomar una idea falsa como verdadera, pues todo aprendizaje es potencialmente una fuente de errores, ya que no existe aprendizaje sin error. (Padilla, J. 2018. p.120).

5.2.4 Tipología textual

Entre las amplias posibilidades del lenguaje se encuentra el sistema de escritura que cobra sentido completo por medio del texto escrito, este se presenta en diferentes variedades según la intencionalidad del emisor, es por esto que se hace necesario hablar de las distintas tipologías textuales. Esta tipología se caracteriza porque permite tener un carácter normativo en la estructura que conforma cada uno de los textos, además permite clasificar y ordenar las variedades de texto, todas las tipologías se distinguen por cumplir con una función comunicativa y en cada uno es posible encontrar un mensaje referencial que puede depender del tema que trate o de la situación comunicativa que lo amerita.

Se distingue de los textos orales en tanto los canales de transmisión y las modalidades son diferentes: en el texto oral se emplea la palabra articulada mediante la voz y el sonido, mientras que el segundo se da mediante la grafía, es decir, la escritura de palabras, el receptor puede acercarse a él por medio de la lectura, esto además hace que el texto escrito cumpla con un carácter de permanencia en el tiempo, aunque se reconoce que las nuevas herramientas tecnológicas permiten la conservación de audios de voz para ser reproducidos más adelante, pero no han existido siempre estas posibilidades.

Según Guerrero (1994-1995): “Se entiende por texto una unidad de dimensiones variables, caracterizada, en términos generales, por una autonomía total de la que carecen las unidades de niveles distintos (palabra, frase, oración) con dependencia de unidades jerárquicas superiores” (p. 443). La tipología textual se encuentra en un nivel superior a los enunciados y a las frases, aunque estos son la unidad básica de comunicación que expresan un sentido o un pensamiento superficial por medio de un conjunto de palabras, el texto expresa de una manera más amplia y detallada la información, utilizando para ello unas propiedades que organizan una serie o conjunto de enunciados que se asocian y se relacionan entre sí por medio de la cohesión, la coherencia y el significado.

La tipología textual se subdivide a su vez en géneros textuales. Dentro de la tipología textual **narrativa**, se encuentran cuentos, novelas y fábulas. En la tipología **descriptiva** se encuentran folletos, catálogos, guías y en ocasiones se considera que también los cuentos, pues un texto escrito puede contener más de una característica y a veces sus límites entre una tipología textual u otra no son claros. Por su parte, la tipología **expositiva** comprende textos como manuales y definiciones. En la tipología **argumentativa** se hallan los discursos, ensayos y artículos de opinión. La tipología **informativa** comprende los resúmenes, noticias y reseñas. Además de estas tipologías textuales existen otras pero que en este trabajo no son tan relevantes.

6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo General

Analizar los errores gramaticales presentes en textos escritos por personas sordas en un contexto de aprendizaje del español como segunda lengua, en la Universidad de Antioquia, durante los años 2019 y 2020.

6.2 Objetivos Específicos

- Diferenciar los diversos tipos de error gramatical presentes en la escritura de personas sordas según la tipología textual.
- Contrastar los errores gramaticales presentes en textos escritos por personas sordas según su perfil sociolingüístico.

7. MARCO METODOLÓGICO

Dado que esta investigación no centra su búsqueda en las experiencias, vivencias o narrativas en torno al proceso de escritura en situación de aprendizaje de una L2 del Sordo señante, sino que se basa llanamente en los resultados de una producción escrita, la misma se centra en aspectos objetivos más que subjetivos del fenómeno de estudio. Fundamentada en una teoría ya establecida como lo son las reglas gramaticales del español, esta investigación asume los errores gramaticales como una realidad objetiva que es observada y registrada desde los escritos realizados por los Sordos señantes partícipes en el momento de ejecución de la práctica pedagógica. Por lo anterior, el enfoque metodológico más adecuado a emplearse es el cuantitativo.

El enfoque se adapta apropiadamente al objeto de estudio, por su solidez en la recolección de los datos, la precisión de los resultados y por la actuación objetiva que debe tener el investigador, ya que este no pretende tener ninguna influencia en los hallazgos, lo cual permite delimitar las características propias de los niveles de escritura del español como L2 que poseen las personas sordas.

Desde este enfoque se plantea un diseño de estudio de caso múltiple, ya que desde aquí es posible realizar un análisis profundo de la situación particular que es objeto de estudio. Por medio del estudio de caso se intenta probar la manera como se aplican las teorías lingüísticas planteadas en el marco teórico en los textos producidos por las personas sordas en un contexto real de aprendizaje del español. A partir del estudio de caso se puede realizar una descripción detallada del objeto estudiado sin pretender una representación generalizada debido a la población poco cautiva, sino que se centra en cada uno de los casos con un interés en sí mismos, pero en los que se puede replicar la teoría aplicada. Cada uno de los casos se sistematiza y se mide según los errores en textos escritos para luego realizar un contraste con los resultados encontrados.

El alcance de la investigación es exploratorio descriptivo, posibilitando ampliar el panorama de la realidad que se pretende abordar, que, aunque ha sido analizada en diferentes investigaciones no se ha precisado su incidencia en las personas sordas a nivel nacional, encontrando aquí un fenómeno, que, si bien no es nuevo, requiere de una descripción más profunda que acreciente su conocimiento. Igualmente, desde el nivel descriptivo se puede especificar la manera en que se refleja el error en cada uno de los casos analizados.

7.1 Técnicas e instrumentos

Para la recogida de datos, se considera que la observación y la encuesta son las técnicas más adecuadas; según Sampieri (2014), estas permiten la recolección de datos de una manera sistemática y confiable, además de que la observación admite realizar el estudio por medio de las diferentes categorías y subcategorías en que se clasifica la variable del error gramatical y la encuesta permite revelar la opinión, actitud y conocimientos de los informantes. Es así como al tener un enfoque cuantitativo, buscando realizar un análisis sistemático que pueda ser medido desde la objetividad, la observación y la encuesta van a permitir llevar a cabo un control detallado sobre una intención determinada dentro de los textos escriturales que se configura en la guía diseñada anticipadamente con los factores que se quieren observar, favoreciendo de esta misma manera el diseño del estudio.

Para desarrollar la observación es necesario aplicar unos instrumentos que permitan analizar los datos y poder transferirlos a procedimientos estadísticos que delimiten, sintetizen y faciliten el entendimiento de la información encontrada, como lo son la lista de cotejo y la lista de frecuencia, las cuales sirven de apoyo para registrar todo lo observado.

7.1.1 Técnicas e instrumentos del error gramatical

La técnica que se usa para la variable de Error gramatical es la observación. Al pretender estudiar un factor objetivo reflejado fuera de la mente de los participantes, es decir, lo que hacen, la observación se convierte en la técnica más apropiada, ya que admite darle respuesta a cuestiones cuantificables propias de este estudio, como lo son: cuáles y con qué frecuencia ocurren. Para esto se emplean los instrumentos de lista de cotejo que se crea en

una tabla de *Excel* donde se registra la ocurrencia de un error, y para obtener la lista de frecuencia, se utiliza el programa *Ant-conc* para determinar la cantidad de veces que aparece un error.

7.1.2 Técnicas e instrumentos del perfil sociolingüístico

Se utiliza la técnica de la encuesta para determinar la variable Perfil sociolingüístico, que permite recolectar información rápida y no requiere de una conversación profunda, solo se precisa realizar preguntas directas sobre lo que se quiere saber, con el fin de sistematizar lo que los informantes saben, conocen y sienten respecto a la primera y segunda lengua. El instrumento que se elige es el cuestionario, aplicado con la misma estructura a todos los informantes, consta de 38 preguntas entre ellas algunas con opciones de respuesta, abiertas y otras en donde se debe indicar con una escala de valoración si se acerca más hacia un extremo u otro. Esta técnica permite caracterizar a los informantes por medio de la cantidad de datos registrados y descriptivos para la clasificación de su perfil sociolingüístico.

7.1.3 Técnicas e instrumentos de la tipología textual

La variable tipología textual se mide por medio de la observación, relacionando la frecuencia o el grado de incidencia existente entre la variable del error gramatical y el género textual correspondiente a cada una de las recogidas de datos. Esta asociación permite cuantificar la información proveniente de la variable error gramatical y vincularla con el tipo de texto donde se generan los errores. Esta tipología textual se establece según la intencionalidad que se tiene para el desarrollo de cada sesión del taller de español.

7.2 Población

El espacio de práctica pedagógica y de recolección de datos se da en el marco del *Taller de español como L2 para la vida universitaria*, que se desarrolla en la Universidad de Antioquia, en donde se distribuyen las diferentes sesiones de la siguiente manera: cada clase está orientada al inicio, por la docente encargada del curso de español y maestra cooperadora,

y después, por cada pareja conformada por los maestros en formación. La conformación de parejas es distinta a la de los tres proyectos de investigación. Así, cada pareja encargada planea la clase con una temática a abordar y un género textual como propuesta de escritura, explicando la estructura de cada tipo de texto y motivando la producción textual desde el diálogo de saberes y opiniones.

Para la realización del taller se inscribieron inicialmente 15 estudiantes, se dieron 2 clases presenciales durante el año 2019-2, pero por situaciones de orden público se postergaron para el año 2020-1; y luego, debido a la contingencia sanitaria generada por la pandemia del COVID-19, se registran varios cambios en el espacio de práctica: los encuentros pasan de ser presenciales a ser virtuales, inicialmente de 4 horas semanales en la modalidad presencial y después de 2 horas a la semana en modalidad virtual. Esta situación también conlleva a reducir la cantidad de la población a 5 estudiantes, ya que no es posible contar con todos los inscritos inicialmente y se decide trabajar con las personas que tienen la disponibilidad.

Los participantes de este proceso de enseñanza del español como segunda lengua, son personas sordas, usuarias de la Lengua de Señas Colombiana. Para la selección de la población se tienen en cuenta algunos criterios: respecto al nivel educativo se debe haber cursado y aprobado la educación media, tener interés en ingresar a un programa de educación superior o pertenecer a uno, la ciudad de domicilio debe ser en el Valle de Aburrá o Valle de San Nicolás, y manifestar interés por el aprendizaje del español como segunda lengua. Los integrantes son de diversas edades y pertenecientes a distintos niveles de formación: algunos cursan actualmente programas de educación superior o son egresados, otros se desempeñan como modelo lingüístico. Estas personas en calidad de estudiantes asisten a las clases de español y hacen parte del proyecto investigativo de manera voluntaria.

INFORMANTES							
Estudiante	Género		Nivel educativo	Edad de adquisición de la Lengua de Señas Colombiana	Edad de aprendizaje del español escrito	Lengua con la que se identifica	Lengua más natural para comunicarse
	M	F					
AV	X		Profesional en curso	2 años	18 años	LSC	LSC
MV		X	Media	2 años	9 años	LSC	LSC
CV	X		Profesional en curso	15 a 17 años	6 años	LSC	LSC
HM	X		Media	15 años	24 años	LSC	LSC
VV		X	Tecnóloga	24 años	26 años	Español	LSC

Tabla 1 Caracterización de estudiantes

Los criterios de selección anteriores son necesarios para las tres investigaciones que se derivan de este macroproyecto de enseñanza de español a personas sordas. Sin embargo, para que los estudiantes hagan parte del proyecto de investigación específico sobre los errores gramaticales, se tienen en cuenta los siguientes criterios debido a la necesidad de ajustar la muestra a la metodología de estudio de caso múltiple:

INFORMANTES	CRITERIOS DE SELECCIÓN
Personas participantes del taller de español.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación voluntaria en los talleres de español. ✓ Un mínimo de textos. ✓ Aportar la información necesaria para la construcción del perfil sociolingüístico.

Tabla 2 Criterios de selección de población

El requerimiento de la participación voluntaria se tiene en cuenta por cuestiones éticas, permitiendo que las personas participantes tengan su propio criterio y se respete su decisión como seres autónomos, para ello cada uno de los integrantes lee y firma el

consentimiento informado por medio escrito y en video, dejando constancia y comprensión del alcance de la investigación de la cual hacen parte, así como también, de su participación voluntaria y libre. Reconocen que la investigación que se deriva de este proceso es significativa en la construcción de metodologías de enseñanza de español como L2 para personas sordas en el futuro.

El mínimo de textos requerido se determina según la asistencia al *Taller de español como L2 para la vida universitaria*. El requisito es cumplir con una cantidad de textos y aportar la información para la construcción del perfil sociolingüístico. Teniendo en cuenta estos criterios, algunos participantes que inician el proceso de aprendizaje y a pesar de tener algunos textos construidos no son seleccionados porque su participación es intermitente y no se logra recolectar su perfil sociolingüístico. Este perfil es necesario ya que contiene la información que permite caracterizar cada uno de los casos a estudiar. Los estudiantes que aportan a la construcción del perfil sociolingüístico, realizan una cantidad de 3 a 9 textos cada uno.

7.3 Recolección del corpus

Se realizan 13 sesiones en total, de las cuales 7 de ellas son propicias para la recolección de textos, en cada una se asigna una actividad escritural y en 2 de las sesiones se asigna una tarea relacionada con la temática del día para realizarla en tiempo fuera de clase. Se recolecta un total de 30 textos escritos en español. La escritura de los textos que hacen parte del corpus tiene unas especificaciones dadas: el tema, la tipología textual, la extensión que es variada y el tiempo. Es importante aclarar que la escritura se da sin ayuda de medios tecnológicos. Todos los textos que son producidos en el marco del *Taller de español como L2 para la vida universitaria* y no deben ser corregidos previamente para poder identificar los errores gramaticales. Las indicaciones para la producción de textos están orientadas a diferentes géneros textuales, sin embargo, se clasifican en tipología narrativa y argumentativa, según la intención comunicativa.

Tipología de texto	Formatos	Espacio de creación	Participantes						
			AV	MV	CV	HM	VV		
16	Narrativos	Historia de vida (autobiográfico)	Clase	x	x	x	x	x	5
		Carta informal (Familiar/amigo)	Tarea		x			x	2
		Resumen (historieta)	Clase		x	x		x	3
		Resumen (texto)	Tarea		x			x	2
		Cuento (Caperucita Roja)	Clase	x		x	x	x	4
14	Argumentativos	Carta formal (Universidad)	Clase		x	x		x	3
		Ensayo (opinión personal)	Clase	x	x	x	x	x	5
		Ensayo (discusión)	Clase		x	x	x	x	4
		Divulgativo (derechos humanos)	Clase			x		x	2

Tabla 3. Recolección de Corpus Lingüístico

7.4 Operacionalización de la variable Error Gramatical:

VARIABLE: ERROR GRAMATICAL			
<p>DEFINICIÓN: Pertenece a la categoría de errores en el aprendizaje de la lengua. Lo que hace es infringir una regla o norma, además de la equivocación, el incumplimiento o el desvío frente a las reglas gramaticales y ortográficas propias de una lengua. Su objetivo es hacer una medición de su competencia lingüística a través de una calificación negativa o positiva a la vez que proporciona indicios o evidencias de cómo se aprende o se adquiere la lengua y cuáles son las estrategias o procedimientos que realiza el estudiante durante el proceso de descubrimiento de la lengua. Requiere tomar una idea falsa como verdadera, pues todo aprendizaje es potencialmente una fuente de errores, ya que no existe aprendizaje sin error. (Padilla, J. 2018. p.120).</p>			
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	CÓDIGO
GRAFÉMICA			
Es una disciplina de la teoría de la escritura que estudia el sistema gráfico de una lengua y sus reglas.	Omisión: Elidir una grafía en la palabra.	1. Omisión de grafemas vocálicos	GOVOC
		2. Omisión de grafemas consonánticos	GOCON
	Adición: Introducir grafías en la palabra.	3. Adición de grafemas vocálicos	GAVOC
		4. Adición de grafemas consonánticos	GACON
	Sustitución: Cambiar una grafía por otra dentro de la palabra.	5. Sustitución de grafemas vocálicos	GSVOC
		6. Sustitución de grafemas consonánticos	GSCON
	Alteración: Invertir el orden de las letras de la palabra.	7. Alteración del orden de las letras	GALTLET

VARIABLE: ERROR GRAMATICAL			
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	CÓDIGO
PUNTUACIÓN			
Signos que permiten delimitar las pausas en la oración y los párrafos. Además, aportan la entonación y el sentido del texto.	Omisión: Elidir un signo de puntuación.	8. Omisión de un signo de puntuación.	POSIG
	Adición: Introducir un signo de puntuación.	9. Adición de un signo de puntuación.	PASIG
	Sustitución: Cambiar un signo de puntuación por otro.	10. Sustituir un signo de puntuación.	PSSIG
	Alteración: Invertir el orden de los signos de puntuación.	11. Alteración del orden de los signos de puntuación.	PALTSIG
ORTOGRÁFICA			
Conjunto de normas y reglas que rigen la escritura.	Omisión: Elidir una tilde.	12. Omisión de tildes.	OOTIL
	Adición: Añadir una tilde.	13. Adición de una tilde.	OATIL
	Sustitución: Cambiar la posición de una tilde o cambiar una letra mayúscula por una minúscula.	14. Sustitución de una tilde.	OSTIL
		15. Sustitución de una letra mayúscula por minúscula.	OSMAYXMIN
MORFOLÓGICA			
Estudia la estructura interna de las palabras	Construcción: Crear palabras que no corresponden al inventario de la lengua.	16. Error en la construcción de la palabra.	MCPALNOLENG
	Sustitución: Cambiar un tiempo verbal por otro, reemplazar un verbo en infinitivo por uno conjugado y viceversa.	17. Sustitución en el tiempo verbal.	MSTIEVER
		18. Sustitución de un verbo conjugado por uno en infinitivo o uno en infinitivo por uno conjugado.	MSVERCONXINF

VARIABLE: ERROR GRAMATICAL			
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	CÓDIGO
LEXICAL			
Es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo.	Omisión: Elidir una categoría gramatical de contenido.	19. Omisión del nombre.	LONOM
		20. Omisión del adjetivo.	LOADJ
		21. Omisión del verbo.	LOVER
		22. Omisión del adverbio.	LOADV
	Adición: Agregar una categoría gramatical de contenido.	23. Adición del nombre.	LANOM
		24. Adición del adjetivo.	LAADJ
		25. Adición del verbo.	LAVER
		26. Adición del adverbio.	LAADV
	Sustitución: Cambiar una categoría gramatical de contenido por otra.	27. Sustitución entre nombre y adjetivo.	LSNOMADJ
		28. Sustitución entre nombre y verbo.	LSNOMVER
		29. Sustitución entre nombre y adverbio.	LSNOMADV
		30. Sustitución entre adjetivo y verbo.	LSADJVER
		31. Sustitución entre adjetivo y adverbio.	LSADJADV
		32. Sustitución entre verbo y adverbio.	LSVERADV
33. Sustitución de palabras de igual categoría.		LSIGUCAT	
34. Sustitución de palabra que no pertenece a la lengua.		LSNOLENG	
SINTÁCTICO			
Se refiere al orden de las unidades dentro de la oración y la concordancia entre las mismas.	Omisión: Elidir una palabra funcional de la oración.	35. Omisión de un determinante.	SODET
		36. Omisión de una preposición.	SOPREP
		37. Omisión de un pronombre.	SOPRON
		38. Omisión de una conjunción.	SOCONJ
	Adición: Agregar una palabra funcional que no pertenece a la oración.	39. Adición de un determinante.	SADET
		40. Adición de una preposición.	SAPREP
		41. Adición de un pronombre.	SAPRON
		42. Adición de una conjunción.	SACONJ

VARIABLE: ERROR GRAMATICAL			
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	CÓDIGO
SINTÁCTICO			
Se refiere al orden de las unidades dentro de la oración y la concordancia entre las mismas.	Sustitución: Cambiar una palabra funcional por otra.	43. Sustitución entre determinante y preposición.	SSDETPREP
		44. Sustitución entre determinante y pronombre.	SSDETPRON
		45. Sustitución entre determinante y conjunción.	SSDETCONJ
		46. Sustitución entre preposición y pronombre.	SSPREPPRON
		47. Sustitución entre preposición y conjunción.	SSPREPCONJ
		48. Sustitución entre pronombre y conjunción.	SSPRONCONJ
		49. Sustitución entre palabras de igual categoría.	SSIGUCAT
	Alteración: Invertir el orden sintáctico dentro de la oración.	50. Alteración en el orden de las palabras.	SALTORDPAL
	Concordancia: Relación existente entre los elementos que conforman la oración.	51. Concordancia entre nombre y determinante.	SCNOMDET
		52. Concordancia entre nombre y verbo.	SCNOMVER
53. Concordancia entre nombre y adjetivo.		SCNOMADJ	

Tabla 4. Operacionalización de la variable del Error Gramatical

7.4.1 Taxonomía de errores

Con el objetivo de clasificar los errores según el tipo, se crea una taxonomía de errores mediante la operacionalización de la variable principal: errores gramaticales. Que consiste en definirla según una teoría existente y creando unas dimensiones, indicadores e ítems. Esto permite realizar un estudio más detallado y específico de la manera en cómo se dan los errores en la producción escrita del español por estudiantes sordos.

Esta taxonomía de errores se realiza con base en la tipología de los mismos y en su codificación. Para lo anterior, partimos de la propuesta de tipología hecha por Padilla (2018), realizando algunas modificaciones a los tipos de errores, descartando los que son observables en estudiantes sordos. En este estudio no se aborda la dimensión fonológica debido a las características de la población, ya que esta comprende los sonidos que son percibidos a través de la audición, es decir, un tipo de error en las personas sordas no se da porque lo haya escuchado mal, sino que el problema se da a nivel escritural (Molina, conversación personal, 2020). Es por esto que se tiene en cuenta la dimensión grafémica y no la fonológica, por

ejemplo, se construyen tipos de errores concordantes con la grafía de las palabras y no con los sonidos.

7.4.1.1 Propuesta de taxonomía de errores gramaticales

Esta taxonomía de errores gramaticales está dividida en seis grandes dimensiones: grafémica, puntuación, ortográfica, morfológica, léxica y sintáctica. Estas a su vez se dividen en 21 indicadores de: adición, omisión, sustitución, alteración, concordancia y construcción, que dan lugar a 53 ítems. A continuación, se presenta la clasificación de cada tipología de error. En la presentación de los ejemplos se utiliza * para indicar que una palabra o un enunciado es agramatical y el () para indicar cuál es la expresión correcta gramaticalmente.

TAXONOMÍA DE ERRORES		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
DIMENSIÓN GRAFÉMICA	OMISIÓN	a. Omisión de grafemas vocálicos [GOVOC]: Falta de vocales en la palabra. Por ejemplo: *estudar (estudiar).
		b. Omisión de grafemas consonánticos [GOCON]: Elisión de consonantes en la palabra. Por ejemplo: *universida (universidad).
	ADICIÓN	a. Adición de grafemas vocálicos [GAVOC]: Agregar vocales que no pertenecen a la palabra. Por ejemplo: *comier (comer).
		b. Adición de grafemas consonánticos [GACON]: Agregar consonantes que no pertenecen a la palabra. Por ejemplo: *casam (casa).
SUSTITUCIÓN	a. Sustitución de grafemas vocálicos [GSVOC]: Colocar una vocal en lugar de otra. Por ejemplo: *mucha (mucho).	
	b. Sustitución de grafemas consonánticos [GSCON]: Colocar una consonante en lugar de otra. Por ejemplo: *tiembo (tiempo).	
DIMENSIÓN DE PUNTUACIÓN	OMISIÓN	a. Omisión de signo de puntuación [POSIG]: Falta de un signo de puntuación. Por ejemplo: *Cuándo vienes (¿Cuándo vienes?). / *Los colores del vestido son verde rosado amarillo y azul (Los colores del vestido son verde, rosado, amarillo y azul).
		a. Adición de un signo de puntuación [PASIG]: Agregar un signo de puntuación donde no corresponde. Por ejemplo: *¡el carro es azul! (El carro es azul). / *¿yo me llamo Ana? (yo me llamo Ana).
	SUSTITUCIÓN	a. Sustitución de un signo de puntuación [PSSIG]: Cambiar un signo de puntuación por otro. Por ejemplo: *¿Tan lindo? (¡Tan lindo!). / *Después de llegar a mi casa, cené; dormí y descansé. (Después de llegar a mi casa, cené, dormí y descansé).
		a. Alteración de los signos de puntuación [PALTSIG]: Es invertir el orden de los signos de puntuación en el caso de los signos de admiración y de interrogación. Por ejemplo: *¿Cómo está? (¿Cómo está?). *¡Feliz tarde! (¡Feliz arde!).
DIMENSIÓN ORTOGRÁFICA	OMISIÓN	a. Omisión de tildes [OOTIL]: Elidir una tilde en una palabra que sí la requiere. Ejemplo: *rapido (rápido).
	ADICIÓN	a. Adición de tildes [OATIL]: Agregar una tilde donde no corresponde. Ejemplo: *ventána (ventana).
	SUSTITUCIÓN	a. Sustitución de una tilde [ASTIL]: Cambiar el orden de una tilde dentro de una palabra. Ejemplo: *Expósicion (exposición).
b. Sustitución de una letra mayúscula por minúscula [OSMAYXMIN]: Cambiar una letra mayúscula por una minúscula o viceversa. Ejemplo: *Manzana (manzana).		

TAXONOMÍA DE ERRORES		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
DIMENSIÓN MORFOLÓGICA	CONSTRUCCIÓN	a. Error en la construcción de una palabra [MCPALNOLENG]: Crear palabras que no corresponden a la morfología de la lengua. Ejemplo: *abuelalobo (abuela-lobo).
	SUSTITUCIÓN	a. Sustitución en el tiempo verbal [MSTIEVER]: Cambiar el tiempo de una palabra. Ejemplo: *ayer comeremos (ayer comimos). b. Sustitución de conjugación verbal por verbo en infinitivo [MSVERCONXINF]: Cambiar la conjugación de un verbo por un verbo en infinitivo. Ejemplo: *escribir (escribía).
DIMENSIÓN LÉXICA	OMISIÓN	a. Lexical omisión del nombre [LONOM]: Consiste en la elisión del nombre o sustantivo en la oración. Ejemplo: *juega en el parque (Andrés juega en el parque).
		b. Lexical omisión del adjetivo [LOADJ]: Falta del adjetivo en la oración. Ejemplo: *el león (el león es feroz).
		c. Lexical omisión del verbo [LOVER]: Elisión del verbo en la oración. Ejemplo: *el sábado a comer (el sábado salí a comer).
		d. Lexical omisión del adverbio [LCOADV]: Falta del adverbio en la oración. Ejemplo: *está tu dinero (aquí está tu dinero).
	ADICIÓN	a. Lexical adición del nombre [LANOM]: Agregar un nombre a la oración. Ejemplo: *yo gato comí helado (yo comí helado).
		b. Lexical adición del adjetivo [LCAADJ]: Agregar un adjetivo a la oración. Ejemplo: *ayer llovió frío (ayer llovió).
		c. Lexical adición del verbo [LAVER]: Agregar un verbo a la oración. Ejemplo: *el niño ir canta lindo (el niño canta lindo).
		d. Lexical adición del adverbio [LAADV]: Agregar un adverbio a la oración. Ejemplo: *tengo aquí hambre (tengo hambre).
	SUSTITUCIÓN	a. Lexical sustitución entre un nombre por adjetivo [LSNOMADJ]: Colocar un adjetivo en lugar de un nombre o viceversa. Ejemplo: *es azul (azulejo).
		b. Lexical sustitución entre un nombre y un verbo [LSNOMVER]: Colocar un nombre en lugar de un verbo o, al contrario. Ejemplo: *aprendizaje (aprender).
		c. Lexical sustitución entre un nombre y un adverbio [LSNOMADV]: Colocar un nombre en lugar de un adverbio o viceversa. Por ejemplo: *Fuertemente (La fuerza).
		d. Lexical sustitución entre un adjetivo y un verbo [LSADJVER]: Poner un adjetivo en lugar de un verbo o viceversa. Ejemplo: *trabajador (trabajar).
e. Lexical sustitución entre un adjetivo y un adverbio [LSADJADV]: Colocar un adverbio en lugar de un adjetivo o, al contrario. Ejemplo: *cuidadoso (cuidadosamente).		
f. Lexical sustitución entre un adverbio y un verbo [LSVERADV]: Colocar un verbo en lugar de un adverbio o viceversa. Ejemplo: *la escuela queda ir (la escuela queda cerca).		
g. Lexical sustitución de igual categoría. [LSIGUCAT]: Poner una palabra en reemplazo de otra de igual categoría pero que no corresponde al enunciado. Ejemplo: *ayer como helado (hoy como helado).		
h. Lexical sustitución de palabra que no pertenece a la lengua [LSNOLENG]: Reemplazar una palabra de la lengua por otra que no pertenece al inventario de la misma. *cominar (caminar), *curoso (curioso).		

TAXONOMÍA DE ERRORES		
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM
DIMENSIÓN SINTÁCTICA	OMISIÓN	a. Omisión de determinante [SODET]: Elidir un determinante necesario en la construcción sintáctica de una oración. Ejemplo *casa roja (La casa roja). / *en esa mesa están libros (en esa mesa están los libros).
		b. Omisión de preposición [SOPREP]: Elidir una preposición necesaria en la construcción sintáctica de la oración. Ejemplo: *como usted huele rico (como usted huele de rico).
		c. Omisión de pronombre [SOPRON]: Elidir un pronombre necesario en la construcción sintáctica de la oración. Ejemplo: *y dio un besito (y le dio un besito).
		d. Omisión de conjunción [SOCONJ]: Elidir una conjunción necesaria para la construcción sintáctica de la oración. Ejemplo: *Eres fuerte tranquila (Eres fuerte y tranquila).
	ADICIÓN	a. Adición de un determinante [SADET]: Agregar un determinante que no corresponde al sentido de la oración. *mi mamá una regaña (mi mamá regaña).
		b. Adición de una preposición [SAPREP]: Agregar una preposición que no corresponde al sentido de la oración. Ejemplo: *Ella comió para fruta (Ella comió fruta).
		c. Adición de un pronombre [SAPRON]: Agregar un pronombre que no corresponde al sentido de la oración. Ejemplo: *El lobo se comió a tu la abuela (El lobo se comió a la abuela).
		d. Adición de una conjunción [SACONJ]: Agregar una conjunción que no corresponde al sentido de la oración. *la niña y caminaba (la niña caminaba).
	SUSTITUCIÓN	a. Sustitución entre un determinante y una preposición [SSDETPREP]: Cambiar un determinante por una preposición o viceversa que no coincide con el sentido de la oración. Ejemplo: * en casa grande (la casa grande).
		b. Sustitución entre un determinante y un pronombre [SSDETPRON]: Cambiar un determinante por un pronombre o al contrario que no coincide con el sentido de la oración. Ejemplo: * el comió (él comió).
		c. Sustitución entre un determinante y una conjunción [SSDETCONJ]: Cambiar un determinante por una conjunción o viceversa que no coincide con el sentido de la oración. Ejemplo: *aprender LSC con que objetivo de comunicarse (aprender LSC con el objetivo de comunicarse).
		d. Sustitución entre una preposición y un pronombre [SSPREPPRON]: Cambiar una preposición por un pronombre o al contrario que no coincide con el sentido de la oración. Por ejemplo: *ella está su casa (ella está en casa).
		e. Sustitución entre una preposición y una conjunción [SSPREPCONJ]: Cambiar una preposición por una conjunción o viceversa que no coincide con el sentido de la oración. Ejemplo: *aprender LSC para el objetivo de comunicarse (aprender LSC con el objetivo de comunicarse).
		f. Sustitución entre un pronombre y una conjunción [SSPRONCONJ]: Cambiar un pronombre por una conjunción o al contrario que no coincide con el sentido de la oración. Por ejemplo: *la niña tú la abuela (la niña y la abuela).
		g. Sustitución entre palabras de igual categoría [SSIGUCAT]: Cambiar una palabra por una dentro de la misma categoría pero que no coincide con el sentido de la oración. Ejemplo: *voy a puedo (voy a hacerlo). / *salí en mi casa (salí de mi casa).
	ALTERACIÓN	a. Orden sintáctico de la oración [SALTORDPAL]: Orden gramatical según la estructura del español. Por ejemplo: *casas las (las casas).
	CONCORDANCIA	a. Concordancia entre nombre y determinante [SCNOMDET]: Relación de género y número entre nombre y determinante. Ejemplo: *Los casa (La casa).
		b. Concordancia entre nombre y verbo [SCNOMVER]: Relación de género, número y persona entre nombre y verbo. Ejemplo: *Ella comieron (Ella comió).
		c. Concordancia entre nombre y adjetivo [SCNOMADJ]: Relación de género y número entre un nombre y un adjetivo. Ejemplo: *La camisa está limpio (La camisa está limpia).

Tabla 5. Taxonomía de Error Gramatical

7.4.1.2 Codificación

Para realizar la codificación de cada uno de los criterios que se tienen para observación, a saber, dimensiones, indicadores e ítems, se utilizan letras mayúsculas, en algunos casos la inicial y en otras las tres primeras letras, de manera que permitan una codificación comprensible. En la tabla 5 se encuentran las respectivas abreviaturas y en la tabla 6, la codificación completa.

ABREVIATURA	PALABRA	ABREVIATURA	PALABRA
G	Grafémico	NOM	Nombre
P	Puntuación	PER	Persona
O	Ortográfico	VER	Verbo
M	Morfológico	CON	Conjugación
L	Lexical	ADJ	Adjetivo
S	Sintáctico	ADV	Adverbio
O	Omisión	IGU	Igual
A	Adición	TIE	Tiempo
S	Sustitución	CAT	Categoría
ALT	Alteración	INF	Infinitivo
C	Construcción	DET	Determinante
C	Concordancia	PREP	Preposición
VOC	Vocálico	PRON	Pronombre
CON	Consonántico	CONJ	Conjunción
TIL	Tilde	ORD	Orden
X	Por	SIG	Signo
MAY	Mayúscula	PAL	Palabra
MIN	Minúscula	LENG	Lengua
LET	Letra		

Tabla 6. Abreviaturas de Operacionalización del Error Gramatical

CODIFICACIÓN ERROR GRAMATICAL			
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	CÓDIGO
G	O	VOC	GOVOC
G	O	CON	GOCON
G	A	VOC	GA VOC
G	A	CON	GACON
G	S	VOC	GSVOC
G	S	CON	GSCON
G	ALT	LET	GALTLET
P	O	SIG	POSIG
P	A	SIG	PASIG
P	S	SIG	PSSIG
P	ALT	SIG	PALTSIG
O	O	TIL	OOTIL
O	A	TIL	OATIL
O	S	TIL	OSTIL
O	S	MAY-X-MIN	OSMAYXMIN
M	C	PAL-NO-LENG	MCPALNOLENG
M	S	TIE-VER	MSTIEVER
M	S	VER-CON-X-INF	MSVERCONXINF
L	O	NOM	LONOM
L	O	ADJ	LOADJ
L	O	VER	LOVER
L	O	ADV	LOADV
L	A	NOM	LANOM
L	A	ADJ	LAADJ
L	A	VER	LAVER
L	A	ADV	LAADV

CODIFICACIÓN ERROR GRAMATICAL			
DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	CÓDIGO
L	S	NOM-ADJ	LSNOMADJ
L	S	NOM-VER	LSNOMVER
L	S	NOM-ADV	LSNOMVADV
L	S	ADJ-VER	LSADJVER
L	S	ADJ-ADV	LSADJADV
L	S	VER-ADV	LSVERADV
L	S	IGU-CAT	LSIGUCAT
L	S	NO-LENG	LSNOLENG
S	O	DET	SODET
S	O	PREP	SOPREP
S	O	PRON	SOPRON
S	O	CONJ	SOCONJ
S	A	DET	SADET
S	A	PREP	SAPREP
S	A	PRON	SAPRON
S	A	CONJ	SACONJ
S	S	DET-PREP	SSEDETPREP
S	S	DET-PRON	SSEDETPRON
S	S	DET-CONJ	SSEDETCONJ
S	S	PREP-PRON	SSPREPPRON
S	S	PREP-CONJ	SSPREPCONJ
S	S	PRON-CONJ	SSPRONCONJ
S	S	IGU-CAT	SSIGUCAT
S	ALT	ORD-PAL	SALTORDPAL
S	C	NOM-DET	SCNOMDET
S	C	NOM-VER	SCNOMVER
S	C	NOM-ADJ	SCNOMADJ

Tabla 7. Codificación del Error Gramatical

7.5 Operacionalización de la variable Perfil Sociolingüístico

VARIABLE: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO
Entendido como el conjunto de actitudes lingüísticas y el dominio de uso de una lengua. Se comprende este término desde la importancia, la valoración y la difusión que le da el usuario a una lengua, su actitud frente a ella, por qué la considera importante y si es de su preferencia por encima de otras lenguas. El perfil sociolingüístico evidencia la manera como se percibe una lengua tanto en sus condiciones de aprendizaje, de uso, de influencia con otras lenguas y de la percepción propia. Además, que la actitud lingüística que se tiene frente a la lengua, influye directamente en su aprendizaje. Todos estos elementos se relacionan directamente con diferentes factores sociales y contextuales en los cuales se producen los actos comunicativos. (Hadri, Martínez, & Zabala, 2015) (Moreno, F. 1990).

VARIABLE: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO														
DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS												
ACTITUD LINGÜÍSTICA Valoración positiva o negativa que hace una persona sobre un objeto determinado. Registro afectivo que el hablante demuestra ante una lengua. En este caso ante la segunda lengua (L2). La actitud lingüística afecta el aprendizaje de la lengua.	Gusto Incluir la lengua en proceso de aprendizaje en aspectos de la vida cotidiana por voluntad propia.	<p>1. Califica según la frecuencia de 1 a 4 siendo 1 nunca, 2 a veces, 3 casi siempre, 4 siempre los siguientes enunciados:</p> <p>* Deletreo palabras en español por voluntad propia 1 2 3 4</p> <p>* Busco talleres sobre escritura 1 2 3 4</p> <p>* Estoy atento a los anuncios o convocatorias sobre tips o datos curiosos de procesos de escritura 1 2 3 4</p> <p>* Busco palabras en español para mejorar mi léxico 1 2 3 4</p>												
		<p>2. Coloca la x hacia la palabra que mejor describa el español</p> <p>* Feo _____ Bonito</p> <p>* Colonizador _____ Liberador</p> <p>* Inoficioso _____ Útil</p> <p>* Excluyente _____ Socializador</p> <p>* Difícil _____ Fácil</p>												
	Afecto Preferencia de uso de la lengua para comunicarse con una persona según si es Sorda u oyente.	<p>3. Selecciona las opciones (mensaje escrito o video en LSC) según las características de las personas (Sorda, oyente, oyente usuario de LSC).</p> <p>Cuando necesitas contarle una novedad a una persona y están distanciados, le envías:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Mensaje escrito</th> <th>Video en LSC</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sorda</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oyente usuario de LSC</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oyente usuario del español</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Mensaje escrito	Video en LSC	Sorda			Oyente usuario de LSC			Oyente usuario del español		
		Mensaje escrito	Video en LSC											
Sorda														
Oyente usuario de LSC														
Oyente usuario del español														
Importancia Influencia o utilidad que puede tener la L2 para el éxito en la vida laboral, personal, social y académica.	<p>4. Califica de 1 a 4 los siguientes enunciados (siendo 1 desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo):</p> <p>El español me permite:</p> <p>* Aprender más y acceder al conocimiento 1 2 3 4</p> <p>* Ser Aceptado o incluido dentro de la cultura oyente. 1 2 3 4.</p> <p>* Comunicarme con oyentes de manera más frecuente y fluida. 1 2 3 4</p> <p>* Saciar el conocimiento de otras lenguas. 1 2 3 4</p> <p>* Ampliar las posibilidades laborales. 1 2 3 4</p> <p>* Ampliar las relaciones sociales. 1 2 3 4</p>													

VARIABLE: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO		
DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
ACTITUD LINGÜÍSTICA Valoración positiva o negativa que hace una persona sobre un objeto determinado. Registro afectivo que el hablante demuestra ante una lengua. En este caso ante la segunda lengua (L2). La actitud lingüística afecta el aprendizaje de la lengua.	Respeto (status) Prestigio y reconocimiento que se tiene sobre una lengua, en este caso el español escrito.	5. En cuál de estas situaciones se preocupa más por escribir bien el español * Cuando le escribe a un profesor * Cuando le escribe a su jefe * Cuando le escribe a un amigo * Cuando le escribe a una persona que quiere conquistar. * Otra _____
		6. Al momento de escribir un mensaje tiene en cuenta * Si la persona es sorda * Si la persona es oyente * No importa si es una persona sorda u oyente
DOMINIO DE USO Acciones que realizan las personas en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas en determinados contextos, familiar, educativo, social, laboral, ocio e íntimo.	Familiar Acciones que realiza en el ámbito familiar cotidiano relacionado con la lengua que está aprendiendo.	7. Usa el español escrito para comunicarse con familiares: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		8. Se reúne con familiares a ver una película con subtítulos * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
	Educativo Acciones que realiza utilizando el español escrito dentro del contexto educativo.	9. Lee textos en español: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		10. Hace tareas usando el español escrito: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		11. Toma notas o apuntes en español durante las clases o reuniones * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca

VARIABLE: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO		
DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
DOMINIO DE USO Acciones que realizan las personas en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas en determinados contextos, familiar, educativo, social, laboral, ocio e íntimo.	Social Utilización del español escrito en lugares de espacio público.	12. Utiliza el español escrito para comunicarse en un restaurante: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		13. Utiliza el español escrito para hacer un trámite en el banco. * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
	Laboral Utilización del español escrito en el espacio de trabajo.	14. Utiliza el español escrito para comunicarse con el equipo de trabajo * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		15. Utiliza el español escrito para comunicarse con el equipo de trabajo * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		16. Presenta los informes en el trabajo por medio escrito. * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
	Ocio Actividades que se realizan con el español escrito en diferentes espacios de la vida cotidiana, en el tiempo libre o en momentos de descanso.	17. Lee noticias en español en redes sociales: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		18. Lee instrucciones de juegos en español: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		19. Lee instrucciones de juegos en español: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca

VARIABLE: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO		
DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
	Íntimo Uso del español escrito en espacios de relaciones personales muy cercanas, donde sobresalen sentimientos y emociones privados.	20. Usa el español escrito para chatear con amigos: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
		21. Utiliza el español escrito para expresar sentimientos o emociones: * Siempre * Frecuentemente * Pocas veces * Nunca
PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA (L1 y L2) Orden de adquisición y aprendizaje de cada lengua según su dominio de uso, según la naturalidad en el uso de esa lengua, la competencia para comunicarse y el conocimiento de la estructura de la lengua.		22. ¿Cuál es su primera lengua? * Lengua de Señas Colombiana * Español oral * Español escrito * Otra lengua de señas diferente a la Lengua de Señas Colombiana
		23. ¿Cuántos años tenía cuando adquirió esta lengua? _____
		24. ¿Cuál fue la primera lengua que adquirió? * Lengua de Señas Colombiana * Español oral * Español escrito * Otra lengua de señas diferente a la Lengua de Señas Colombiana
		25. ¿Cómo adquirió la Lengua de Señas Colombiana? _____
		26. ¿Dónde adquirió la Lengua de Señas Colombiana? * Colegio * Familia * Comunidad de habla
		27. ¿Cuál lengua siente más natural para comunicarse? * Lengua de señas. * Español. * Otra lengua.
		28. ¿Con cuál lengua se identifica? * Lengua de señas. * Español. * Otra lengua

VARIABLE: PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO		
DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS
PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA (L1 y L2) Orden de adquisición y aprendizaje de cada lengua según su dominio de uso, según la naturalidad en el uso de esa lengua, la competencia para comunicarse y el conocimiento de la estructura de la lengua.	Aprendizaje de la segunda lengua (L2) Proceso de aprendizaje de la lengua donde el estudiante se ve en la necesidad de reflexionar sobre las reglas de uso de la lengua que se está aprendiendo por medio de la instrucción.	29. ¿Cuál es su segunda lengua? * Lengua de Señas Colombiana * Español oral * Español escrito * Otra lengua de señas diferente a la Lengua de Señas Colombiana
		30. ¿Cuántos años tenía cuando aprendió la segunda lengua?
		31. ¿Cuál fue la segunda lengua que aprendió? * Lengua de Señas Colombiana * Español oral * Español escrito * Otra lengua de señas diferente a la Lengua de Señas Colombiana
		32. ¿Cómo aprendió español escrito?
		33. ¿Dónde aprendió español escrito? * Colegio * Familia * Comunidad de habla

Tabla 8. Operacionalización del Perfil Sociolingüístico

7.6 Programas informáticos

Para la materialización de los instrumentos se utilizan los programas informáticos que permiten utilizar los métodos estadísticos y facilitan la descripción de los errores que se encuentran en los textos, también es posible compararlos entre sí y posibilita ver los resultados de manera comprensible. Para ello se utilizan las siguientes herramientas informáticas:

Excel

Esta herramienta de análisis estadístico es un paso indispensable para los estudios cuantitativos, ya que desde aquí se facilita el conteo de los errores de manera individual y general, y sirve como punto de partida para el hallazgo de los resultados, arrojando frecuencias y porcentajes. De esta manera, se puede organizar la información de forma sistemática y objetiva, permitiendo acceder a los datos con un mayor control, así como

también comprender las situaciones particulares de cada uno de los estudiantes y de manera generalizada.

Ant-Conc

Este programa se utiliza para observar cada una de las etiquetas encontradas en los textos a partir del corpus recolectado. Este software permite encontrar la cantidad de veces que aparece cada error en los textos. Tiene diferentes funciones, la concordancia de cada palabra y el texto que lo rodea, además de arrojar los patrones de uso gramatical o las frases que se repiten. Otra de las funciones es indicar el total de tokens que contienen los textos diferenciándolos según el tipo de palabras utilizadas y el total de palabras contenidas.

7.7 Procesamiento de los datos

Al recolectar el corpus de textos, se procede con la identificación de los errores gramaticales por medio del etiquetado. En los textos que se recogen físicos se realiza el etiquetado manual; en los textos posteriores que se recolectan por medio de fotografía debido la modalidad virtual del taller, se digitalizan de manera fiel al texto original y allí mismo se etiquetan los errores. Los textos en físico también se digitalizan con sus respectivas etiquetas (ver anexo 15.4 sobre etiquetado de texto). Luego de esto, se pasan todos los textos etiquetados a formato de texto plano *.txt*, para llevar cada uno al programa *Ant-Conc*, que es una herramienta tecnológica que indica si hay presencia de un tipo de error en cada texto y su frecuencia. Estos datos se organizan en una tabla de Excel que permita tener una consolidación general de la información. (Ver figura 1)

ESTUDIAN	TEXT	TIPO C TEXT	DIMENSIÓN GRAFÉMICA											TOTAL ERRORE GRAFÉMIC	
			OMISIÓN			ADICIÓN			SUSTITUCIÓN		ALTERACIÓN		ALTERACIO		
			GOY	GOC	TOTAL OMISIONES GRAFÉMI AS	GAY	GAC	TOTAL ADICIONES GRAFÉMI AS	GSY	GSC	SUSTITUCIO NES GRAFÉMI S	GAL			TLE
AV	AV-1	N	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	2	2	5
AV	AV-4	A	2	0	2	2	2	4	3	1	4	9	9	19	
AV	AV-7	N	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
TOTAL AV	3		3	1	4	3	2	5	3	2	5	11	11	25	
MV	MV-1	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MV	MV-2	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MV	MV-3	N	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	
MV	MV-4	A	3	0	3	0	0	0	1	0	1	0	0	4	
MV	MV-5	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MV	MV-6	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	
MV	MV-8	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTAL MV	7		3	0	3	0	0	0	2	0	2	1	1	6	
CV	CV-1	N	1	2	3	1	1	2	0	1	1	0	0	6	
CV	CV-2	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CV	CV-4	A	3	3	6	0	0	0	0	3	3	0	0	9	
CV	CV-5	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CV	CV-7	N	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
CV	CV-8	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CV	CV-9	A	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	
TOTAL CV	7		5	5	10	1	1	2	0	5	5	0	0	17	
HM	HM-1	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
HM	HM-4	A	0	0	0	1	0	1	0	1	1	2	2	4	
HM	HM-7	N	1	14	15	1	2	3	2	2	4	8	8	30	
HM	HM-8	A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOTAL HM	4		1	14	15	2	2	4	2	3	5	10	10	34	
YV	YV-1	N	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	3	
YV	YV-2	A	1	2	3	0	0	0	1	0	1	0	0	4	
YV	YV-3	N	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	3	
YV	YV-4	A	0	2	2	1	0	1	0	0	0	0	0	3	
YV	YV-5	N	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
YV	YV-6	N	0	2	2	1	0	1	0	1	1	0	0	4	
YV	YV-7	N	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	2	
YV	YV-8	A	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	2	
YV	YV-9	A	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	2	
TOTAL YV	9		5	9	14	5	1	6	4	1	5	0	0	25	
5	30		17	29	46	11	6	17	11	11	22	22	22	107	
			0,6%	1,1%	1,7%	0,4%	0,2%	0,6%	0,4%	0,4%	0,8%	0,8%	0,8%	3,3%	

Figura 1. Sistematización de Errores en Tablas de Excel

7.7 Etiquetado de errores

Al ser una investigación objetiva y de tipo cuantitativo, el tener una taxonomía de errores construida con antelación, facilita el etiquetado mediante los códigos, de manera contraria, el proceso puede ser más demorado y demandante, además de no tener un límite claro de tipos de errores gramaticales, lo que conlleva a no tener un control sobre el alcance de la investigación en términos de tiempo y de resultados esperados.

Basados en la taxonomía de errores, se asigna un color para cada dimensión de la variable y un código para cada error según su dimensión, indicador e ítem (ver tabla 6 sobre codificación de los errores gramaticales) para facilitar el proceso de observación, clasificación y análisis como se explica anteriormente. Esto se realiza por medio del etiquetado de cada error, de manera manual inicialmente y luego digital, debido a que los encuentros para la clase de español pasan de ser presenciales a virtuales. Se realiza una lectura del texto y se propone una interpretación basada en la gramática del español. Luego de tener

la interpretación escrita, se identifican las omisiones, adiciones, sustituciones, alteraciones, construcciones o concordancias dentro de una dimensión específica.

Se debe tener en la cuenta que el español es una lengua que permite múltiples formas para expresar una misma idea, dada la amplitud de sinónimos y su léxico, es una lengua flexible en cuanto a la ubicación de las palabras, no es demasiado exigente con ello, por lo tanto, se trata de proponer una forma posible de realizar la oración para que tenga sentido.

Hacer un análisis solamente de las palabras por separado posiblemente no arroje datos tan exactos y aportantes, en cambio, desde el enunciado se puede determinar cómo es la forma correcta o al menos aceptada por la gramática del español, y de esta manera se puede hablar de un proceso de aprendizaje del español como segunda lengua, porque no se trata de aprender a escribir palabras separadas, la lengua escrita se compone de la unión de las mismas, lo cual demanda de las personas sordas que participan de este proceso que jueguen a formar oraciones, párrafos, sabiendo usar la lengua según sus reglas gramaticales.

Este proceso de etiquetado manual y digital requiere de un trabajo juicioso, minucioso y limpio, de una reflexión sobre el tipo de error del que pueda tratarse, basado en el conocimiento inicialmente de la sintaxis donde el saber el tipo de palabra al que se está enfrentando facilita la clasificación del error, comenzando por la dimensión, que es la primera información que se arroja en el momento de asignar un código. Asimismo, el tiempo de dedicación que requiere el análisis de cada texto es variado, puede oscilar entre una y cinco horas por texto. Se encuentran textos más complejos de analizar que otros cuando es difícil de establecer una coherencia al menos en el enunciado y no siempre este tiempo está relacionado con la extensión del mismo.

La etiqueta del error gramatical se ubica de manera lineal con el texto, utilizando el linkado (_) al lado derecho del final de la palabra que contiene el error, luego se escribe entre paréntesis y en letras mayúsculas el código, seguido del signo igual (=) y entre corchetes se da la posible solución al error encontrado, si se trata de una omisión se utiliza el símbolo del conjunto vacío (\emptyset) para indicar que hay una ausencia, este se ubica justo donde hace falta la palabra y si es de tipo sintáctico, justo al finalizar la oración. Luego de agregar las etiquetas

con el código completo a cada error se hace una segunda revisión para corregir y confirmar. Después de esto, se subraya cada dimensión (grafémica, puntuación, ortográfica, morfológica, léxica y sintáctica) con un color diferente. A continuación, se puede observar un ejemplo del etiquetado.

Yo soy vive_(LAVER) en_(SSIGUCAT=[de])
 Caucasia,(PSSIG=[.]) / Ø_(SOPREP=[Desde]) marzo de
 Ø_(SODET=[e]) 15 empezo_(SCNOMVER=[empecé])
 Ø_(SOPREP=[a]) trabajo_(LSNOMVER=[a
 trabajar])_(MSVERCONXINF=[trabajar]) Ø_(SOPREP=[en])
 Ø_(SODET=[la]) I.E. Consejo Municipal de la Estrella
 _(SALTORDPAL=[Desde el 15 de marzo empecé a trabajar
 en la Institución Educativa Consejo Municipal de la
 Estrella]),_(PSSIG=[.]) / a_(OSMAYXMIN=[A]) mí me gusta

Ejemplo 1. Etiquetado de errores

En los textos físicos se realiza el etiquetado y luego se pasa a digitalizar de manera literal cada uno de los escritos y los que se recopilan de manera virtual por medio de fotografías del texto original, se etiquetan directamente sin realizar ningún cambio en la escritura original. Después se pasan a un texto limpio o plano con el respectivo código de informante y de texto. Esta preparación de datos permite que sean procesados en el programa *AntConc*, el cual arroja la frecuencia con la que aparece un mismo tipo de error gramatical. También es posible extraer de este programa la cantidad de *tokens* por texto, que se refiere a la cantidad de palabras escritas que registra cada texto. En la figura 2 se puede ver la opción de conteo de *tokens* que ofrece *AntConc* y en la figura 3 se observa la opción de frecuencia de errores.

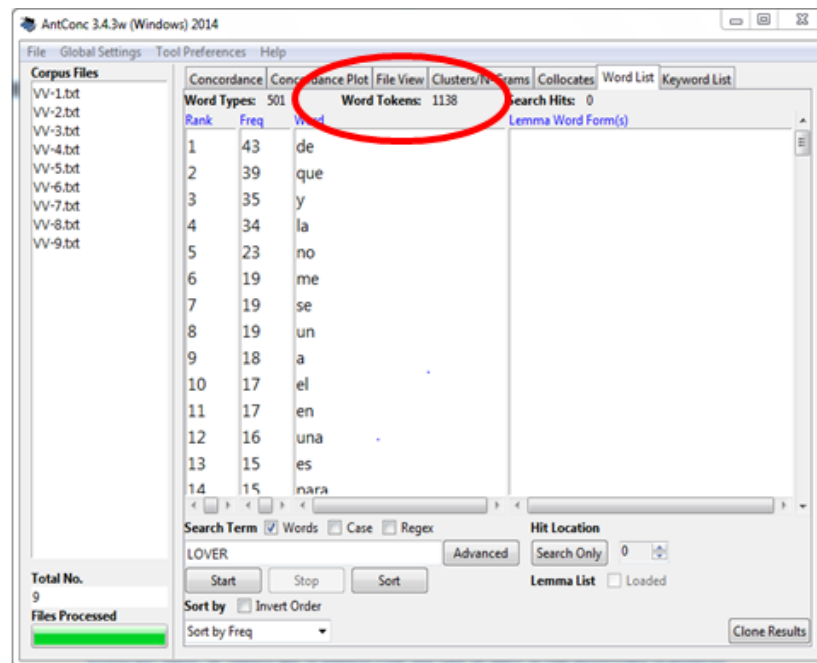


Figura 2. Programa AntConc - Opción Tokens

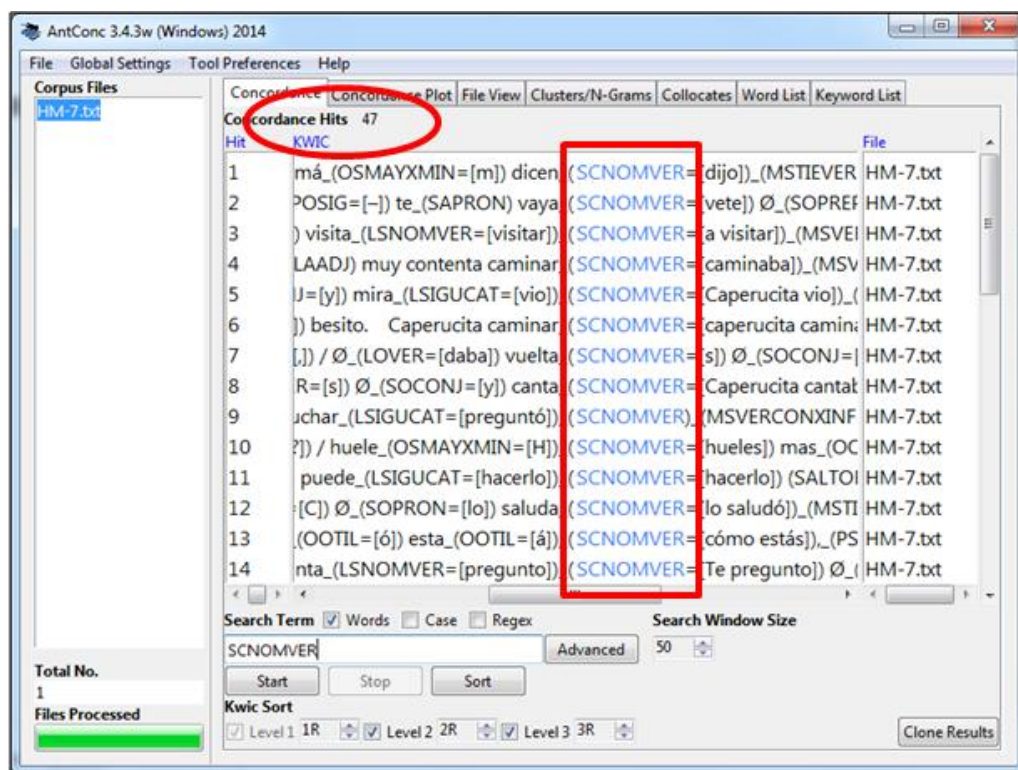


Figura 3. Programa AntConc - frecuencia de cada tipo de error

8. ANÁLISIS Y RESULTADOS

8.1 Relación entre el error gramatical, tipología textual y perfil sociolingüístico

En este capítulo se presenta el análisis y los resultados de los datos obtenidos en la investigación. En primer lugar, se hace una relación de frecuencias absolutas de cada una de las dimensiones del error gramatical. En segundo lugar, se muestra la relación entre el error gramatical y la tipología textual del corpus recolectado. En tercer lugar, se presentan los hallazgos del perfil sociolingüístico para luego poner esta información en relación con el error gramatical de los participantes. El análisis se realiza a partir de la descripción de los datos encontrados en los textos de cada uno de los participantes.

8.1.2 Frecuencias absolutas

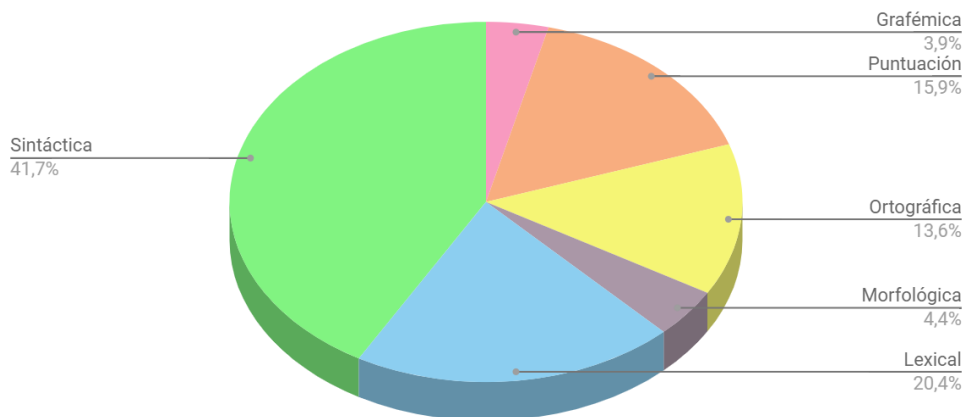
Para establecer las frecuencias absolutas es necesario etiquetar los errores gramaticales, clasificarlos según su dimensión e indicador en una tabla de *Excel* de manera numérica para encontrar la frecuencia de cada error (ver Figura 1). Esto también proporciona la totalidad de errores por cada una de las dimensiones estudiadas y permite identificar su indicador predominante. De esta sistematización, se establece la siguiente frecuencia absoluta de errores según cada dimensión planteada en la variable error gramatical: grafémica, puntuación, ortográfica, morfológica, léxica y sintáctica. Este porcentaje de error se plantea respecto a la producción escrita de cada estudiante, ya que la extensión y cantidad de los textos es variada, pues si bien las indicaciones son las mismas para todos, existen factores externos que no permiten que cada estudiante presente la misma cantidad de textos y sucede de igual modo con la extensión.

FRECUENCIA ABSOLUTA DE ERRORES			
DIMENSIÓN	INDICADOR PREDOMINANTE	FRECUENCIA ABSOLUTA	PORCENTAJES
GRAFÉMICA	OMISIÓN	107	3.9%
PUNTUACIÓN	OMISIÓN	433	15.9%
ORTOGRÁFICA	SUSTITUCIÓN	371	13.6%
MORFOLÓGICA	SUSTITUCIÓN	120	4.4%
LEXICAL	OMISIÓN	557	20.4%
SINTÁCTICA	OMISIÓN	1.138	41.7%
		2.726	100.0%

Tabla 9. Frecuencia Absoluta de Errores

Aquí se puede evidenciar la distribución de los errores gramaticales por cada una de las dimensiones en que se clasifica la variable. Además, se muestra que, los indicadores de omisión y sustitución son los que predominan, presentando una ocurrencia mayor en la omisión en 4 de las 6 dimensiones. La frecuencia absoluta muestra la cantidad total de errores que arroja cada dimensión, siendo así la dimensión sintáctica la que más errores presenta (1.138) correspondiente a 41.7%, seguida de la dimensión lexical (557) que representa el 20.4%, la dimensión de puntuación (433) con un porcentaje de 15.9%. La dimensión ortográfica (371) se presenta en un 13.6%, y las dimensiones con menos cantidad de errores son la morfológica (120) con un 4.4% y la grafémica (107) con 3.9%, para un total de 2.726 errores encontrados en todos los textos analizados. En la gráfica 1 se observa la distribución porcentual.

Frecuencia Absoluta Error Gramatical



Gráfica 1. Porcentajes de error por dimensión

De estos datos es posible establecer que, existen algunas relaciones entre las dimensiones, lo que conlleva a la incidencia de la una en la otra. En lo referente a la dimensión léxica, la omisión de verbos es predominante, siendo estos una parte importante en la construcción del sentido del enunciado al cumplir la función de conectar al sujeto con otro sustantivo. Entretanto, el indicador de sustitución, se presenta con altos índices el ítem de palabras que no pertenecen al inventario de la lengua. Esto se ve relacionado con la dimensión grafémica en tanto se evidencia la omisión, adición y alteración del orden de las letras dentro de una palabra, haciendo una construcción equivocada de las palabras en español. Esto se puede observar en el ejemplo 1, donde hay una sustitución de la vocal ‘a’ por la ‘o’, y por tanto se crea una palabra que no pertenece a la lengua.

cominar (GSVOC=[a]) (LSNOLENG)

Ejemplo 2. Error de palabra que no pertenece a la lengua

Siguiendo con la relación entre algunas de las dimensiones, es posible encontrar que, la de puntuación afecta a la ortográfica. El hecho de que se cometan errores de sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa, puede darse porque hay falta de signos de puntuación. Al no tener una identificación clara de las pausas dentro del enunciado, también se afecta el uso de las mayúsculas. Un claro ejemplo es el siguiente, donde aparece una sustitución de signo de puntuación (PSSIG), lo cual conlleva a un error ortográfico de sustitución de mayúscula por minúscula (OSMAYXMIN):

Ø (SOPRON=[se]) llena y Ø (SOPRON=[se]) duerme, (PSSIG=[.])
 el (OSMAYXMIN=[E]) abuelo ve Ø (SODET=[al]) Ø (LONOM=[lobo])

Ejemplo 3. Error de puntuación y ortográfico

Respecto a la dimensión morfológica, no se presenta con una mayor recurrencia, debido a que en la escritura no hay una alteración de los morfemas que conforman las palabras, pero si se destaca el indicador de sustitución, referido a los ítems de tiempo en el verbo y verbo conjugado por infinitivo. Esta categoría gramatical es la que mayor flexión presenta en el español, lo que puede conllevar a que se dificulte la conjugación verbal y la variación del tiempo en el verbo. En el ejemplo 4 se puede apreciar la manera como se da la sustitución de un tiempo verbal por otro (MSTIEVER), al no mantener el tiempo narrativo que se venía dando en la escritura; en el ejemplo 5 se muestra la sustitución de un verbo conjugado por uno en infinitivo.

El lobo Ø (SODET=[la]) saluda a (SAPREP) ella (SAPRON), (PASIG)
 Ø (SOCONI=[y]) ella se (MSTIEVER=[asusta]).

Ejemplo 4. Error morfológico de sustitución de tiempo en el verbo

rapido (OOTIL=[á]) correr (MSVERCONXINF=[corrió]) (SCNOMVER=[el lobo
corrió])

Ejemplo 5. Error morfológico de sustitución de verbo conjugado por infinitivo

8.1.3 Error gramatical vs tipología textual

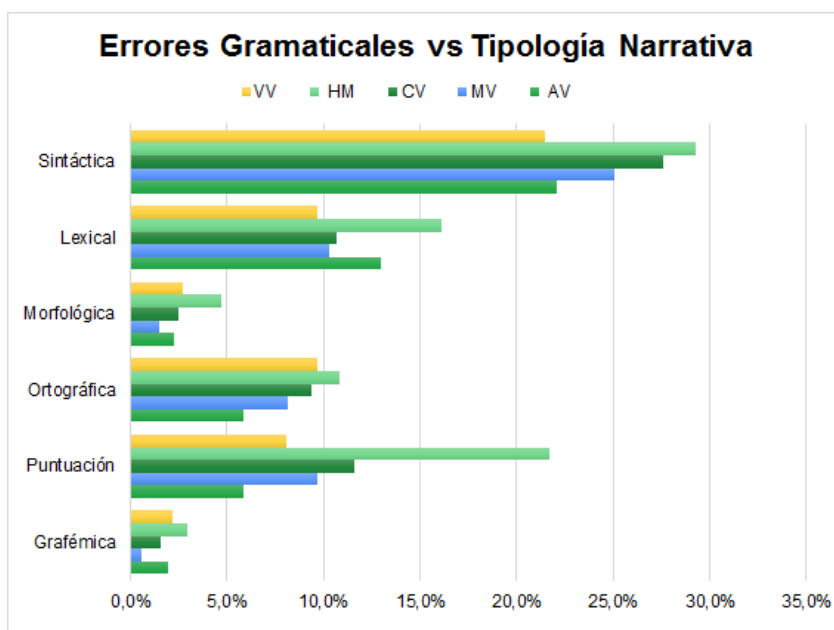
Los textos que se recolectan obedecen a las tipologías textuales narrativa y argumentativa. Según cada una de ellas se realiza la clasificación de los errores gramaticales, lo cual se sistematiza para identificar la tendencia de error según el tipo de texto. Asimismo, cada texto se pasa por el programa *AntConc* para determinar el conteo de palabras (*tokens*) y de esta manera poder establecer la relación de los errores con la extensión de los textos. A partir de estos datos es posible establecer si existe alguna incidencia entre el tipo de texto y la cantidad de errores que se comete.

En la tipología textual narrativa se registran un total de 1.821 *tokens*, entretanto, la tipología argumentativa presenta 901 *tokens*, esto da a entender que, existe una mayor fluidez para la construcción escrita narrativa que puede deberse a que esta no presenta una estructura específica y los temas tratados tienen una mayor familiaridad con los estudiantes. Por el contrario, se asume que, en la tipología argumentativa se requiere de un mayor esfuerzo lingüístico, debido a la complejidad de su estructura. Además, los temas requieren de documentación previa, lo que puede dilatar la fluidez en la escritura.

Los datos también muestran que, se dan más errores en la tipología narrativa, con un total de 1.828, mientras que en los textos argumentativos aparecen 828 errores. Sin embargo, el porcentaje de error respecto a cada tipología textual es equivalente, lo que demuestra que, hay una correspondencia de 1 a 1 entre la cantidad de *tokens* producidos y los errores cometidos, sin que influya la tipología textual. De esto se deduce que, la cantidad de errores que se presenta en mayor medida en la tipología narrativa no se debe necesariamente al tipo de texto, sino a su extensión, y que, a su vez el porcentaje de error de tipología argumentativa se presenta con cantidades similares respecto al total de *tokens* producidos.

8.1.3.1 Tipología narrativa

La distribución que se aprecia en la siguiente gráfica corresponde a la relación existente entre la variable del error gramatical con la tipología textual narrativa:



Gráfica 2. Error gramatical vs Tipología narrativa

Los errores encontrados en las composiciones escritas con tipología textual narrativa, corresponden a un valor de 1.828 errores, los cuales representan el 67% del total de errores. En la gráfica se registran los datos con relación a los errores de los textos de cada uno de los estudiantes, coincidiendo en mayor medida en la dimensión sintáctica, donde los cinco participantes presentan un rango entre 20% y 30% de errores. La dimensión léxica alcanza un rango de 10%, aquí uno de los estudiantes sobresale por llegar al 15% de errores. En la dimensión ortográfica se mantiene una constante entre los participantes con un rango de 6 a 10%.

El nivel de puntuación refleja un promedio de 10%, exceptuando a un participante que está por fuera de este rango, registrando más del 20% de errores en esta dimensión. Lo

que puede darse debido a que la escritura narrativa de este estudiante se muestra con una mayor fluidez y el texto narrativo implica más uso de los signos de puntuación como guiones, signos de exclamación y de pregunta. Las dimensiones morfológica y grafémica presentan una incidencia menor con un rango entre 1% a 5%, indicando que, hay un mayor conocimiento y manejo en la escritura de las palabras y de la construcción morfológica.

Ahora se presenta una descripción específica por cada uno de los estudiantes que hacen parte del estudio, esto se hace teniendo en cuenta que cada estudiante tiene una cantidad de tokens diferente:

% DE ERRORES POR DIMENSIONES VS TIPOLOGÍA NARRATIVA							
ESTUDIANTE	Grafémica	Puntuación	Ortográfica	Morfológica	Léxica	Sintáctica	Total
AV	1,9%	5,8%	5,8%	2,3%	13,0%	22,1%	51,0%
MV	0,6%	9,7%	8,2%	1,5%	10,3%	25,1%	55,3%
CV	1,6%	11,6%	9,3%	2,5%	10,7%	27,6%	63,3%
HM	2,9%	21,7%	10,8%	4,7%	16,1%	29,3%	85,6%
VV	2,2%	8,1%	9,7%	2,7%	9,7%	21,4%	53,8%

Tabla 10. Índice de Errores vs Tipología Narrativa

AV

El corpus lingüístico de este estudiante contiene un total de 308 errores en total, de los cuales 157 se encuentran en los textos de tipología narrativa, con un porcentaje de error de 51% respecto a su propia producción escrita. Lo que indica que, en el total de su producción escrita, la mitad presenta errores gramaticales. En la dimensión sintáctica se registra un 22%, siendo los errores con mayor frecuencia, destacando el indicador de omisión con 32 errores. Esto significa que, en su escritura omite -en mayor medida- palabras funcionales como determinantes, preposiciones, conjunciones o pronombres. Seguido de la dimensión léxica con 13% de errores, el indicador de sustitución resalta con 21 errores, indicando que cambia una palabra por otra de igual categoría (verbo por verbo), o una similar, que conserva la raíz, pero cambia al pasar de categoría gramatical (aprendizaje por aprender). Esto quiere decir que, hay una confusión en el uso del vocabulario con similar escritura porque vienen de la misma familia de palabras.

Por su parte, las dimensiones de puntuación y ortografía registran el mismo porcentaje de error: 5.8%. Esto significa que, se da una frecuencia de errores baja en el uso de puntuaciones y ortografía, es decir, que sí presenta este tipo de errores, pero en menor cantidad respecto a otro tipo. La dimensión morfológica aparece con 2.3% y la grafémica con un 2% de errores. De lo que se deduce que, pocas veces se sustituye un verbo conjugado por infinitivo o viceversa, se sustituye un tiempo verbal o se crean palabras que no existen; y en la dimensión grafémica, presenta en su mayoría, alteración en el orden de las letras, pero también en menor medida, respecto al total de errores, demostrando que hay un uso adecuado del sistema gráfico de las palabras.

VV

En los textos pertenecientes a este estudiante se inscribe un total de 630 errores, de los cuales 339 se encuentran en los textos narrativos, con un porcentaje de error de 54%, lo que demuestra un leve incremento de errores para esta tipología. En la dimensión sintáctica se registra un 21.5% de errores, superando a las demás dimensiones en el doble de cantidad. El indicador de omisión presenta mayor cantidad de errores. Esto denota que, hay una falta de palabras funcionales que afectan la estructura sintáctica de la oración. En un mismo nivel se encuentran las dimensiones léxica y ortográfica con un 9.7% en cada una. En ambas sobresale el indicador de omisión, lo que manifiesta que, hay un poco uso en cuanto a las palabras de contenido -con mayor sucesividad en la omisión de verbos- y de tildes.

En lo correspondiente a la dimensión de puntuación, se presenta un 8% de errores, lo que quiere decir que, hay un uso irregular de los signos (comas y puntos). Los errores relacionados con la dimensión morfológica y grafémica se ubican en un nivel más bajo, ya que no superan el 3% de los errores. Esto da a entender que, hay un mayor manejo del sistema gráfico y estructural de las palabras escritas.

MV

La producción escrita de este estudiante presenta un total de 331 errores gramaticales, de los cuales 183 pertenecen a los textos de tipología narrativa, representando un 55.3% del total de los errores que presenta. Esto denota un leve aumento de errores en los textos narrativos. Respecto a la dimensión sintáctica, se registra el 25% de los errores, siendo esta la mayor frecuencia por dimensión, resaltando el indicador de omisión, lo que en este caso evidencia el poco uso que se da en categorías como determinantes y conjunciones dentro de la escritura narrativa. Frente a la dimensión léxica, los errores representan el 10%, siendo el indicador de omisión el que prevalece. De aquí se comprende que, hay poco uso de palabras de contenido, en especial de verbos.

Respecto a la dimensión de puntuación, aparecen el 9.7% de los errores. El indicador que predomina es el de omisiones, lo que indica que, hay una disminución en la utilización de signos de puntuación. Con un porcentaje similar al anterior, se encuentra la dimensión ortográfica con 8.2% de los errores. Los indicadores de mayor frecuencia son el de sustitución y el de omisión. Esto se puede entender en relación al cambio de mayúsculas por minúsculas o viceversa y al poco uso de tildes, respectivamente. La dimensión morfológica representa el 1.5% de los errores y la grafémica el 0.6%. Lo que quiere decir que, estos errores no tienen mayor incidencia en la producción escrita, dejando notar que, hay claridad sobre la estructura interna de las palabras y en cuanto al manejo del sistema gráfico.

CV

La composición escrita de este estudiante consta de 439 errores. De estos, 278 aparecen en los textos narrativos. Lo que indica que, el 63% de los errores se dan en la tipología narrativa, esto comparado con el total de su propia producción escrita. La dimensión sintáctica alcanza un porcentaje de 27.6%, en donde el indicador de omisión tiene mayor ocurrencia. De aquí que, se reduce el empleo de determinantes y preposiciones. Por el lado de la dimensión de puntuación, se registra 11.6% de errores, sobresaliendo el indicador de omisión, lo que indica la falta de signos de puntuación en la escritura. Con un porcentaje

similar se encuentra la dimensión léxica con 10.7% de los errores, donde el indicador de omisión predomina. En este caso, se aprecia la falta de verbos en la escritura. Cercana a los dos porcentajes anteriores, la dimensión ortográfica aparece con 9.3% de errores, resaltando el indicador de sustitución. De lo que se observan los cambios en el uso de mayúsculas y minúsculas.

Con un porcentaje menor, aparece la dimensión morfológica con 2.5%. A pesar de que hay un buen manejo de la estructura interna de las palabras, es notoria la sustitución de los verbos conjugados por infinitivo o viceversa. En último lugar, se ubica la dimensión grafémica con un porcentaje de 1.6%. Lo que demuestra un mayor dominio del sistema gráfico.

HM

Los errores encontrados en los textos del estudiante registran un total de 1.018. De estos, 871 se localizan en la tipología textual narrativa, correspondiente a un 85.6% del total de los errores. Esto demuestra una tendencia considerable hacia la ocurrencia de errores en los textos narrativos, aunque también puede deberse a que es la que presenta una mayor elocuencia en su expresión escrita. La dimensión sintáctica presenta un 29% de errores, predominando el indicador de omisión que supera los 200 errores. Lo que significa que, hay un uso poco frecuente de determinantes y preposiciones. En lo referente a la dimensión de puntuación, se encuentra el 21.7% de errores, destacando el indicador de omisión. Aquí continúa sobresaliendo la ausencia de signos dentro de la escritura.

En la dimensión léxica, aparece el 16% de errores, encontrándose los indicadores de omisión y sustitución con puntajes similares: 89 y 82 respectivamente. De aquí se deduce que, hay una falta de palabras de contenido con mayor constancia en los verbos y se reemplaza frecuentemente una unidad léxica por otra que no pertenece al español. La dimensión ortográfica obtiene un 10,8%, en donde el mayor número de errores se da en el indicador de sustitución de mayúsculas por minúsculas o viceversa, lo que señala que, hay un cambio frecuente de estas letras. En la dimensión morfológica aparece el 4.7% de errores,

de estos la mayor parte apunta a la sustitución del tiempo verbal y a la sustitución de verbos conjugados por infinitivos. Esto da cuenta de una falta de dominio en la conjugación verbal. La dimensión restante es la grafémica, en ella se registra un 2.9% de errores, de los cuales la mayor parte corresponde a la omisión, dejando ver de manera recurrente la falta de letras dentro de las palabras.

Síntesis de tipología narrativa

De los datos anteriores se puede constatar que, en la escritura de los textos recolectados de tipología narrativa, hay un frecuente uso de la primera persona. Cada uno de los personajes se enuncia utilizando pronombres de la primera persona del singular, donde el narrador asume el rol de cada uno de los personajes, dando lugar a la figura del narrador protagonista. Esto dificulta la lectura de los textos y su interpretación, pues la escritura aparece fragmentada y el uso de pronombres o entrada de los personajes con su propia voz, no son claros. Un ejemplo de esto se da en el siguiente enunciado:

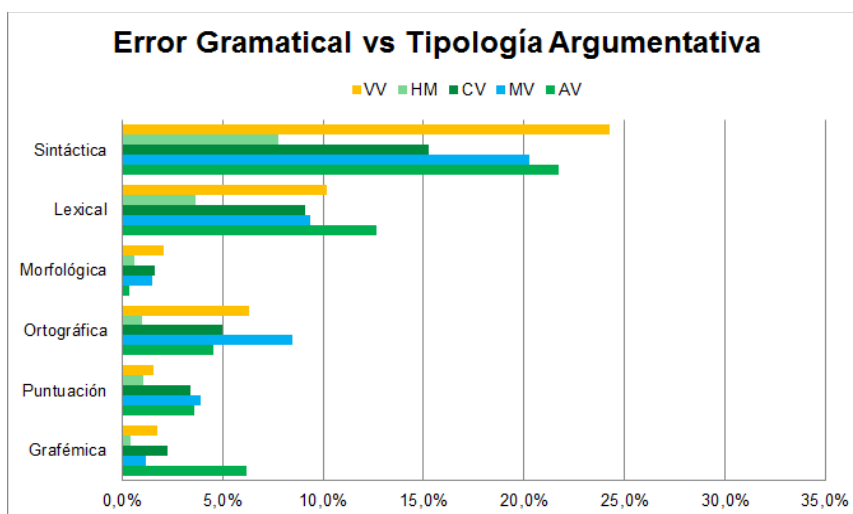
**Mamá la voz ven caperucita voy – Mamá dicen te vaya la abuela lleva comer – Caperucita de acuerdo voy visita abuela –ya salí cominar cantar. (La mamá dijo: – ven Caperucita. Caperucita le respondió: –voy. La mamá dijo: – vete para donde la abuela y lleva comida. Caperucita respondió: – de acuerdo. Voy a visitar a la abuela. Ya salí a caminar y a cantar.)* Aquí el narrador asume el rol del personaje de la mamá y a su vez el de Caperucita. Se omiten pronombres y determinantes que son claves para comprender el enunciado.

En los textos escritos se puede evidenciar que, al inicio del párrafo se enuncia el sujeto, pero no se vuelve a hacer referencia a él, lo que implica una clara elisión de pronombres que pueden sustituir al sujeto sin necesidad de ser nombrado de manera reiterativa. Para el español escrito es fundamental nombrar al sujeto de manera explícita, de forma que se pueda comprender sobre quién recae la acción y atributos adjetivales. La mención del sujeto al inicio del enunciado solamente, puede relacionarse con la lengua de

señas, en donde el sujeto está explícito al inicio del enunciado y no es necesario volver a mencionarlo de manera directa, sino por medio de la ubicación espacial.

8.1.3.2 Tipología argumentativa

El siguiente gráfico muestra la información correspondiente a la variable del error gramatical en relación con la tipología argumentativa:



Gráfica 3. Error Gramatical vs Tipología Argumentativa

Los errores que aparecen en textos argumentativos alcanzan el 33% para un total de 898. Estos datos se distribuyen para cada una de las dimensiones, la sintáctica aparece con un rango entre 7.5% y 24%; la dimensión léxica se encuentra en un rango entre 3.6% hasta 13%; seguida de esta, la dimensión ortográfica apunta a un rango entre 1% y 9%; respecto a la dimensión de puntuación, el rango se encuentra entre 1% y 4%; la dimensión grafémica responde a un rango entre 0.5% y 6.2%; finalmente, la dimensión morfológica aparece con un rango entre 0.3% y 2.1%.

A continuación, se observa la manera como se disponen los errores de los textos argumentativos por cada uno de los estudiantes y su distribución en las respectivas dimensiones de la variable.

% DE ERRORES POR DIMENSIONES VS TIPOLOGÍA ARGUMENTATIVA							
ESTUDIANTE	Grafémica	Puntuación	Ortográfica	Morfológica	Léxica	Sintáctica	Total
AV	6,2%	3,6%	4,5%	0,3%	12,7%	21,8%	49,0%
MV	1,2%	3,9%	8,5%	1,5%	9,4%	20,2%	44,7%
CV	2,3%	3,4%	5,0%	1,6%	9,1%	15,3%	36,7%
HM	0,4%	1,1%	1,0%	0,6%	3,6%	7,8%	14,4%
VV	1,7%	1,6%	6,3%	2,1%	10,2%	24,3%	46,2%

Tabla 11. Índice de Error vs Tipología Argumentativa

HM

En el corpus recolectado de este estudiante, 147 errores son pertenecientes a la tipología argumentativa, representando el 14.4% del total de sus errores. En la dimensión sintáctica con 7.8%, predomina el indicador de omisión. De ello se puede comprender que, se afectan las reglas sintácticas por la ausencia de determinantes y preposiciones. En segundo lugar, se localiza la dimensión léxica con 3.6% de errores, donde se mantiene una semejanza en los indicadores de omisión y sustitución. Esto demuestra que, hay ausencia y un uso inadecuado del vocabulario del español.

Las siguientes dimensiones se encuentran en un rango entre 0% y 1% de errores: grafémica, puntuación, ortográfica y morfológica. Esta disminución de errores se comprende como el uso correcto que se le da al sistema gráfico, a la separación de ideas y la composición de las palabras.

CV

En los textos argumentativos de este estudiante se hallan 161 errores gramaticales. Lo que comprende el 36.7% del total. La dimensión con mayor ocurrencia es la sintáctica con 15.3%. De la cual se destaca el indicador de omisión en la categoría de determinantes. De aquí se entiende que, la ausencia de determinantes es necesaria para complementar el sintagma nominal y por ende se afecta la estructura sintáctica. Seguida de esta, aparece la

dimensión léxica con 9.1%, siendo la omisión la que más resultados arroja. Lo que indica que, falta hacer referencia a los verbos como parte fundamental de la oración.

Respecto a la dimensión ortográfica que cuenta con un porcentaje de 5%, el indicador de sustitución de mayúsculas por minúsculas es el más frecuente, significando un cambio frecuente en su uso adecuado que, a su vez, también se ve afectada por la falta de signos de puntuación. Las tres dimensiones restantes, registran un porcentaje menor al 5%: la grafémica, la de puntuación y la morfológica. De aquí se puede inferir que, hay un mayor reconocimiento tanto del sistema gráfico como de las pausas en el texto y estructura en las palabras.

MV

En consideración con la escritura argumentativa del estudiante, se encuentran 148 errores, para un porcentaje de 44.7%. La mayor parte de los errores se relaciona con la dimensión sintáctica con un 20%, donde la omisión es la más frecuente. Esto quiere decir que, faltan determinantes en la escritura, afectando la estructura sintáctica. En segundo lugar, la dimensión léxica presenta 9.4% de errores. El indicador de omisión representa la mayoría de errores. Esto demuestra el bajo uso de vocablos en la categoría verbal. La dimensión ortográfica contiene 8.5% de errores. El indicador que prevalece es la sustitución. Esto significa que, no hay una diferenciación del uso correcto de las mayúsculas.

Por parte de la dimensión de puntuación se observa un 3.9% de errores. La omisión de signos es la más frecuente. De lo que se deduce que, el control sobre las pausas en las oraciones es bajo. La dimensión morfológica que aparece con 1.5% de errores y la grafémica con 1.2%, son las que presentan menor número de errores. Lo que significa que, hay una mejor comprensión de la estructura de las palabras y el sistema gráfico.

VV

A partir del conteo de errores de este participante, se establece que el 46.2% pertenece a textos argumentativos con 291. La dimensión sintáctica registra 24.3% de errores, lo que

significa un desuso de palabras funcionales dentro de la oración y esto incide en la sintaxis del enunciado. En segundo lugar, aparece la dimensión léxica con 10.2% de errores. Lo que quiere decir que, hay una falta de palabras de contenido con tendencia a la ausencia de verbos. Siguiendo la dimensión ortográfica, aparece un porcentaje de error de 6.3%, de los cuales la mayor frecuencia pertenece a las omisiones de tildes. Esto indica que, no hay una diferenciación en las marcas de tiempo que puede aportar la tilde. Con un rango de entre 1% y 2% se encuentran las dimensiones morfológica, grafémica y de puntuación. Esto significa que, no hay abundancia de estos errores y por tanto la escritura demuestra un mejor uso en estos niveles.

AV

Los errores que se registran en la escritura argumentativa del estudiante son 151, que representan un 49% del total de errores. En estos predomina la dimensión sintáctica con un 22%, siendo el indicador de omisión el que más frecuencia presenta. De aquí se comprende que, hay una carencia de palabras funcionales como determinantes y preposiciones. Para la dimensión léxica aparece un 12.7% de errores, predominando el indicador de sustitución, lo que significa que, hay una constancia en utilizar palabras que no están dentro del inventario del español. En tercer lugar, aparece la dimensión grafémica con un porcentaje de 6.2% de errores, siendo el indicador de alteración el que sobresale. Lo que significa que, intercambia la posición de las letras dentro de la palabra.

Seguido se encuentra la dimensión ortográfica con 4.5%, que sobresale en los errores de sustitución respecto al uso de mayúsculas. De lo que se deduce que, no hay un reconocimiento de las pausas dentro de un enunciado y por lo tanto se da la sustitución de mayúsculas por minúsculas. En quinto lugar, se ubica la dimensión de puntuación con 3.6% de errores, en los cuales es más frecuente la omisión de signos, esto quiere decir que, no se hacen las pausas adecuadas dentro de la redacción. En último lugar está la dimensión morfológica con un 0.6%. Esto da a entender que, no son el tipo de error más recurrente al no modificarse la estructura de las palabras.

Síntesis de tipología argumentativa

La información anterior da a entender que, en los textos argumentativos sigue predominando la dimensión sintáctica con mayor frecuencia de errores en cada uno de los estudiantes, mientras que, la dimensión morfológica es la que presenta la menor frecuencia. Además, en esta tipología argumentativa se presenta una menor cantidad de tokens producida por cada estudiante. De lo que se infiere que, se limita la fluidez escritural en este tipo de textos, lo que pueda deberse a que la estructura de textos argumentativos presenta una mayor complejidad al exigir un orden específico para plantear las ideas.

Síntesis de tipología narrativa y argumentativa

De los datos presentados por cada estudiante en las dos tipologías, se puede apreciar que, hay una ocurrencia de un tipo de error gramatical por palabra escrita, a excepción de una persona que presenta un promedio de un error por cada dos palabras escritas, indicando que su porcentaje de error es de 55%. Sin embargo, todos los casos estudiados coinciden en presentar mayor porcentaje de error en la dimensión sintáctica con cifras superiores a 35% respecto al total de los errores. Esto demuestra que, un número considerable de errores se refiere a la estructura gramatical del español. Igualmente, hay una tendencia alta a la omisión en cinco de las seis dimensiones estudiadas, lo que hace notoria la falta de uso no solo de algunas categorías de palabras sino también de signos de puntuación, tildes y letras. En el ejemplo 6 se muestran tres tipos de errores sintácticos, uno se da en la omisión de palabras funcionales en la omisión de determinante (SO DET) y omisión de preposición (SOPREP), al no estar presentes estas palabras, se altera la estructura gramatical. También se puede ver un error de concordancia entre nombre y adjetivo (SCNOMADJ), al igual que una alteración en el orden de las palabras (SALTORDPAL); todos estos errores se ubican en la dimensión sintáctica y son de alta frecuencia en los casos estudiados.

- O (SODET=[La] Accesibilidad (OSMAYXMIN=[a]) para O (SODET=[las] personas
 sordas es la igualdad que todos (SCNOMADJ=[todas las entidades] atención
 O (SODET=[las] entidades O (LOVER=[deben]) O (LOVER=[tener])
 O (SOPREP=[para] O (SODET=[la] (SALTORDPAL=[La accesibilidad para las
personas sordas es la igualdad que todas las entidades deben tener para la atención])
 O (POSIG=[.])

Ejemplo 6. Errores sintácticos

8.1.4 Perfil sociolingüístico

Los datos recolectados en la encuesta se clasifican según su dimensión y por medio de ellos es posible tener una aproximación a un perfil sociolingüístico que permita caracterizar a los estudiantes que participan del estudio según la adquisición y aprendizaje de su primera y segunda lengua. Además de esto, la información refleja el posible dominio que tienen de la primera lengua. Toda la información se pasa a tablas de *Excel* donde se representa en valores cuantitativos que permitan promediar los datos y categorizar tres niveles en este perfil: bajo, medio y alto.

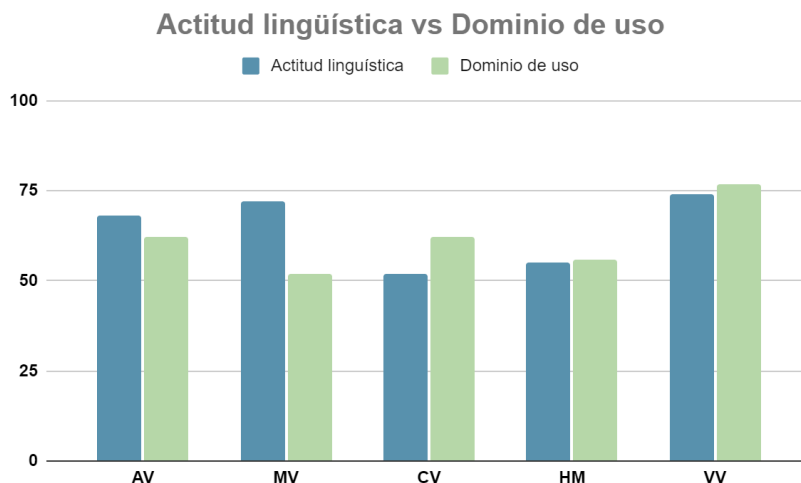
Los niveles del perfil sociolingüístico comprenden las dimensiones de **actitud lingüística** y **dominio de uso**, para lo cual en cada una de las preguntas y sus posibles respuestas se establece un puntaje, es decir, se asigna un valor numérico siendo el de mayor puntaje aquella respuesta que -según se interpreta- pueda corresponder a tener una mejor actitud hacia la lengua que se aprende y un uso constante en la vida diaria. Se suma el ponderado de respuestas convertidas en valores numéricos por cada uno de los participantes para obtener el valor total e individual. Luego, se realiza una sumatoria del mayor puntaje posible que podría obtener una persona de acuerdo a sus respuestas y se divide en tres partes iguales, correspondiendo los puntajes del primer tercio (1% a 33%) al nivel bajo, los puntajes de segundo tercio (34% a 67%) el nivel medio y los puntajes del tercer tercio (68% a 100%) el nivel alto. Según el puntaje de cada uno de los estudiantes, se ubica en alguno de los tercios y se obtiene su nivel en el perfil sociolingüístico. Esto se puede observar en la siguiente tabla:

ESTUDIANTE	ACTITUD LINGÜÍSTICA EN %	ACTITUD LINGÜÍSTICA POR RANGOS	DOMINIO DE USO EN %	DOMINIO DE USO POR RANGOS	PROMEDIO DE PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO	NIVEL DE PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO GENERAL
AV	68,2%	ALTO	61,5%	MEDIO	64,8%	MEDIO
MV	71,7%	ALTO	51,9%	MEDIO	61,8%	MEDIO
CV	51,7%	MEDIO	65,5%	MEDIO	56,6%	MEDIO
HM	55,2%	MEDIO	55,7%	MEDIO	55,4%	MEDIO
VV	74,1%	ALTO	76,9%	ALTO	75,5%	ALTO

Tabla 12. Perfil Sociolingüístico

En la **actitud lingüística** se encuentra que, el 60% de los estudiantes arrojan un perfil alto respecto a la percepción del español y el 40% de ellos un perfil medio. Aquí se puede evidenciar que, la actitud hacia la lengua en proceso de aprendizaje es media-alta, lo que se relaciona con la participación voluntaria en el *Taller de español para la vida universitaria*. Sin embargo, al verificar los resultados del indicador **dominio de uso**, se puede comprobar de manera más acertada cómo es el uso del español en la vida diaria de los estudiantes, más allá de la autopercepción. A partir de los datos recolectados en torno al perfil sociolingüístico, se encuentra que el 80% de los estudiantes obtienen una aproximación de perfil *medio* mientras que sólo el 20% de ellos cuenta con un perfil *alto* respecto a la percepción del español y su uso en la cotidianidad. Esto teniendo en cuenta el promedio entre ambos indicadores.

Se considera que, el dominio de uso da cuenta de una mayor apropiación de la lengua que se está aprendiendo, pues al incluirla en actividades diarias este usuario representa un mayor interés y dominio. Al promediar los indicadores de actitud lingüística y dominio de uso, se concluye que, el segundo indicador resta puntaje al primero, pues en el promedio total se cambian los niveles, dejando solo al 20% de estudiantes en el nivel alto. Lo que significa que, la autopercepción sobre la actitud hacia la segunda lengua no siempre corresponde a la utilización de esta dentro de actividades cotidianas.



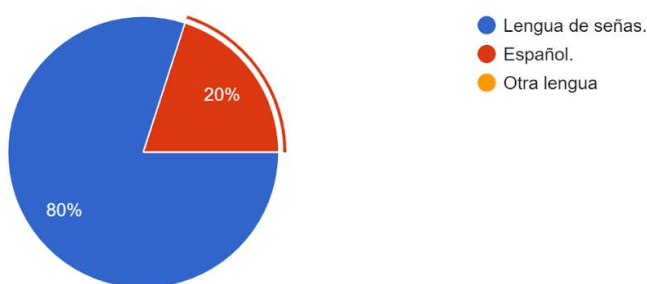
Gráfica 4 Actitud lingüística vs Dominio de uso

En esta gráfica se puede apreciar la distribución de las dos dimensiones del perfil sociolingüístico. Al observar las barras se evidencia que, ningún estudiante alcanza el mayor porcentaje posible en ninguna de las dimensiones, sin embargo, superan el 50%, ubicándose en niveles medio y alto. En HM y VV se registra que, en promedio, hay una equivalencia en cuanto a la percepción que tienen del español y su uso en actividades cotidianas. Lo que quiere decir que, ambos estudiantes concuerdan con lo que piensan del español y esto se refleja en el empleo que hacen de la lengua. Mientras que, en AV y MV sobresale la percepción hacia el español por encima del uso que se le da. De aquí se infiere que, aunque la disposición hacia el aprendizaje del español es alta, no necesariamente concuerda con el involucramiento en sus rutinas diarias. Solamente en CV aparece el dominio de uso por encima de la percepción que se tiene hacia el español. Esto da a entender que, si bien este estudiante considera al español como una lengua de difícil aprendizaje, se interesa por incluirlo en sus prácticas habituales.

La tercera sección del cuestionario se refiere a datos que permiten caracterizar a los estudiantes en tres ámbitos relacionados con la primera y segunda lengua. Se puede evidenciar que, el 60% de la población reconoce la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como su primera lengua adquiriéndola entre los 0 y 10 años. Mientras que el 40% de los estudiantes identifican al español como primera lengua adquirida entre los 10 a 23 años de edad.

Los estudiantes tienen una selección de lengua con la cual se identifican y que puede variar de la lengua de adquisición, en este caso el 80% de los estudiantes consideran la LSC como la lengua con la cual se identifican, mientras que para el 20% de los estudiantes es el español. De lo que se deduce que, no siempre una persona sorda reconoce su identidad en la lengua de señas. Sin embargo, el 100% de los estudiantes coinciden en identificar la lengua más natural para su comunicación a la LSC. De lo anterior se infiere que, aunque la LSC es más natural para su uso, ello no significa que los estudiantes se identifiquen con ella necesariamente, como se aprecia en la siguiente gráfica:

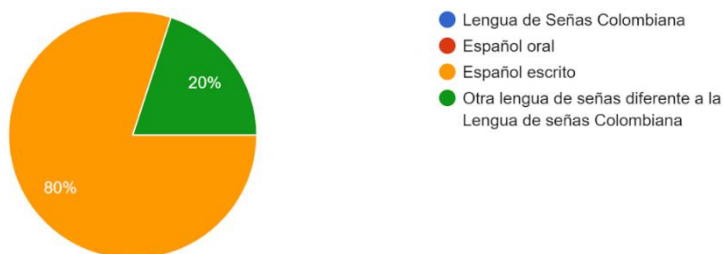
7.5 ¿Con cuál lengua se identifica?
5 respuestas



Gráfica 5. Identificación de lengua

Siguiendo con el aprendizaje de la segunda lengua, el 80% de los estudiantes reconocen que es el español escrito y solo para el 20% es una lengua diferente a la LSC. De aquí se comprende que, el español escrito no siempre es la segunda lengua de las personas sordas, como se muestra en la gráfica siguiente:

8.1 ¿Cuál es su segunda lengua?
5 respuestas



Gráfica 6. Segunda lengua

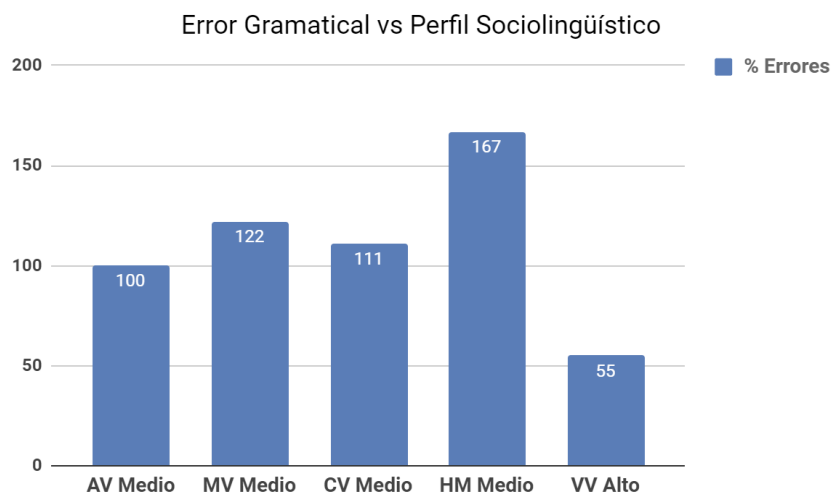
La edad de aprendizaje de esta segunda lengua varía en todos los casos, pues, para el 40% de estudiantes estuvo entre los 0 y 10 años, el 20% la aprende entre los 11 y 20 años y para el 40% restante se da entre los 21 y 30 años de edad. Aunque esta segunda lengua es la que ellos perciben como segunda en su uso cotidiano, no siempre coincide con la segunda lengua que aprendieron, ya que, para el 20% de ellos la segunda lengua aprendida fue el español oral, para otro 20% fue la LSC, otro 20% tiene otra lengua de señas diferente a la colombiana y sólo el 40% de ellos sí coinciden con el español escrito como su segunda lengua de aprendizaje.

De lo anterior se puede inferir que, en su mayoría los estudiantes han tenido un acercamiento a una segunda lengua -en orden de aprendizaje- diferente al español escrito; sin embargo, es probable que no se haya profundizado en este conocimiento o que no se trate de una lengua que les permita usar en su cotidianidad, por lo que se resalta el interés en aprender español escrito.

La competencia en LSC permite determinar algunos factores que reflejan la experiencia de su uso y las habilidades lingüísticas que tienen los estudiantes en esta lengua. El 80% de los estudiantes han sido docentes de LSC; donde el 40% de ellos cuentan con un tiempo de ejercicio docente de 1 a 5 años, y el otro 40% de 6 a 10 años. En cuanto a los conocimientos gramaticales de la LSC, el 60% registra que conocen algunos elementos gramaticales mientras que el 40% dice no conocer ningún elemento. En el campo de experiencia como modelo lingüístico, el 80% reconoce que tienen experiencia y el 20% no tiene. El tener conocimientos sobre la gramática de la LSC y la experiencia como docente, puede ser un factor influyente para el desarrollo del aprendizaje de la segunda lengua, ya que, al tener una mayor competencia en la primera lengua, se puede facilitar la asimilación de la segunda.

8.1.4.1 Error gramatical vs perfil sociolingüístico

A continuación, se presenta la gráfica que establece la relación entre los datos encontrados en la variable del perfil sociolingüístico con el índice de error gramatical respecto a cada estudiante:

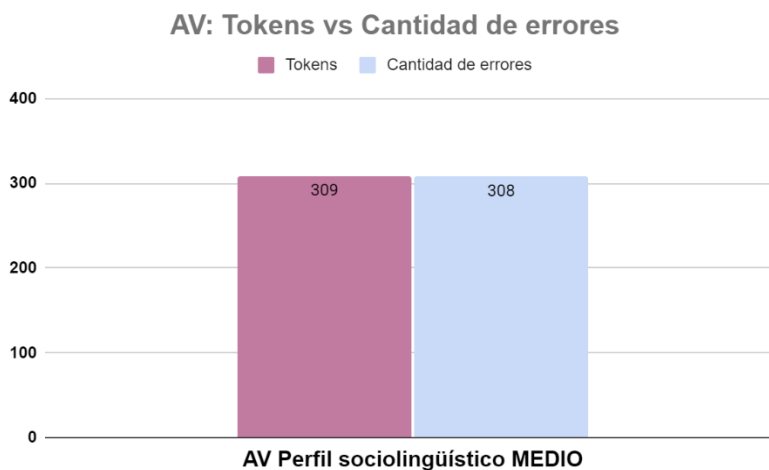


Gráfica 7. Error Gramatical vs Perfil Sociolingüístico

En la gráfica se observa que, el 60% de los estudiantes presenta un índice de error que está en el rango del 100% y el 150% con respecto a la cantidad de *tokens*, que hacen referencia a la cantidad de palabras producida en el total de textos de cada estudiante. Lo que indica que, por cada palabra escrita se presenta en promedio uno o más errores. Mientras que el 20% sobrepasa este rango por encima con 167% de errores, esto quiere decir que se cometen 4 errores por cada 3 palabras. Otro 20% se registra por debajo del rango con 55% de errores, evidenciando que comete un error por cada dos palabras escritas. De aquí se deduce que, el 80% de los estudiantes reporta un índice de error igual o mayor al 100%, indicando que en promedio cada palabra escrita registra uno o más errores gramaticales.

AV

Este estudiante que tiene un perfil sociolingüístico medio, arroja un índice de error del 100% respecto a su escritura en español. La extensión de su producción escrita registra 309 *tokens*. Esto quiere decir que, en promedio aparece un error por cada palabra escrita, sin embargo, se debe considerar que, no todas las palabras presentan errores, pero que algunas pueden presentar de uno a cuatro errores. Una de sus particularidades es que registra una cantidad importante en errores grafémicos en el ítem de alteración del orden de las letras, lo cual es considerable si se tiene en cuenta que el total de sus producciones escritas son tres textos.

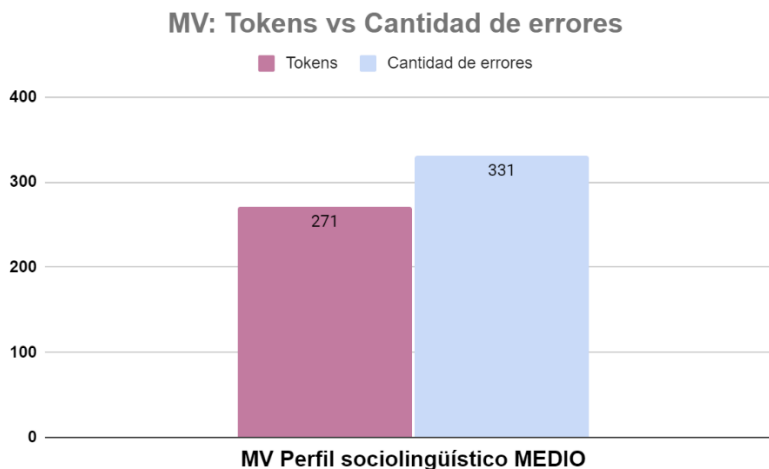


Gráfica 8. AV: Tokens vs Cantidad de errores

MV

El índice de error de este estudiante es de 122% respecto al total de su escritura que cuenta con 271 *tokens*, además de tener un nivel de perfil sociolingüístico medio. Esto quiere decir que, en promedio, por cada 5 *tokens* se cometen 6 errores. Lo que quiere decir que, en términos comparativos, su índice de error es equivalente a su producción escrita. Con todo, se ha de anotar que su mayor incidencia de error se da a nivel sintáctico; y que, en la

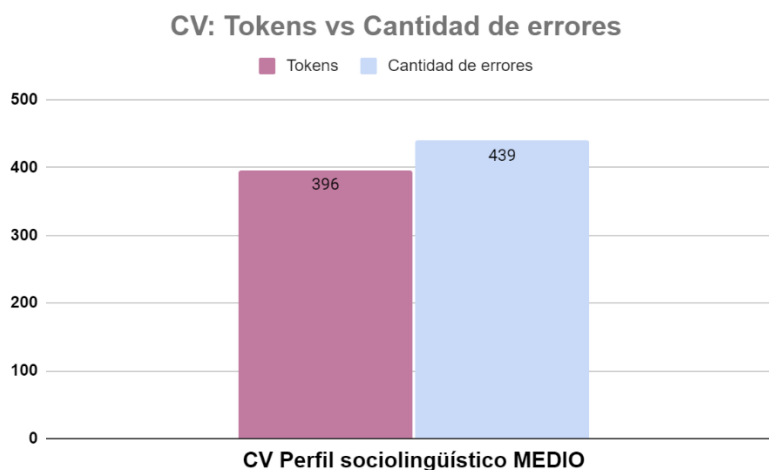
producción escrita, no se presenta mayor extensión, siendo la tipología narrativa la más extensa.



Gráfica 9. CV: Tokens vs Cantidad de errores

CV

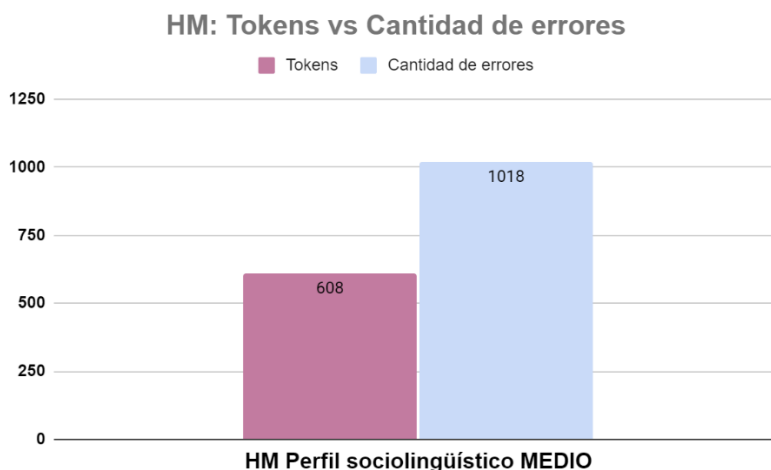
En referencia al índice de error de este estudiante, se encuentra un 111% respecto al total de su escritura que arroja un total de 396 *tokens*, perteneciendo además a un nivel de perfil sociolingüístico medio. Su índice de error indica que, hay una equivalencia entre palabra escrita y error gramatical. Se destaca la dimensión sintáctica con mayor número de errores en las dos tipologías, aunque presentando una mayor extensión en los textos narrativos con respecto a los argumentativos.



Gráfica 10. CV: Tokens vs Cantidad de errores

HM

Este estudiante reporta un nivel de perfil sociolingüístico medio y a su vez presenta un índice de error de 167% respecto al total de su producción escrita, equivalente a 608 *tokens*. Esto indica que, en promedio, por cada 3 *tokens* se cometen 4 errores. En la dimensión morfológica registra un número considerable de palabras que no pertenecen a la lengua, construyendo palabras, que, si bien no están en el inventario del español, dan cuenta de una creatividad escritural. Su escritura narrativa demuestra una mayor fluidez ya que, contiene un número de palabras considerable, respondiendo a 491, sobrepasando por mucha cantidad a los textos argumentativos que contienen 117 palabras en total.



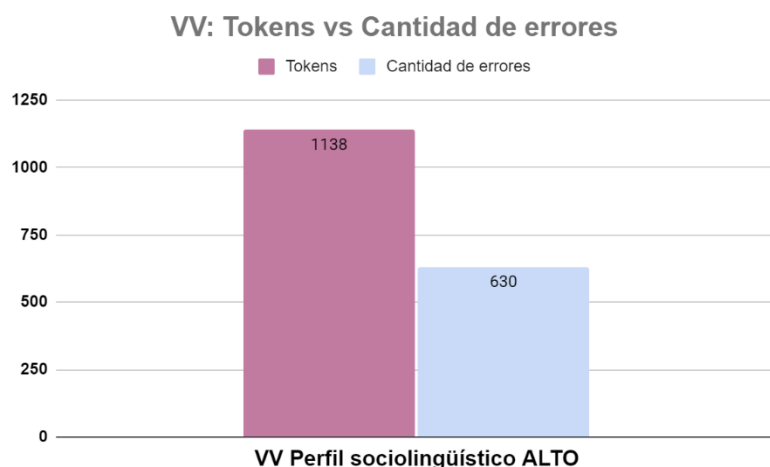
Gráfica 11. HM: Tokens vs Cantidad de errores

VV

Con un índice de error de 55% con relación a la cantidad de *tokens* producida, que se estima en 1.138, además, este estudiante reporta un nivel de perfil sociolingüístico alto. De esto se infiere que, en promedio, por cada 2 *tokens* se comete 1 error.

De aquí se deduce que alcanza el nivel más alto en cuanto a su actitud lingüística y dominio de uso del español. Presenta una escritura con mayor extensión y fluidez en los textos narrativos, sin embargo, su índice de error sólo registra errores en la mitad de su

producción. Aunque sigue coincidiendo en sobresalir la dimensión sintáctica con mayor cantidad de errores.



Gráfica 12. VV: Tokens vs Cantidad de errores

Síntesis del perfil sociolingüístico

De lo anterior se deduce que, en la relación entre el perfil sociolingüístico y el error gramatical los datos arrojan que el 80% de los participantes que obtienen un perfil medio, son los que presentan mayor número de errores, mientras que, el 20% que se ubica en un perfil alto presenta menor número de errores. Lo que indica que a mayor perfil sociolingüístico se tiende a cometer menor cantidad de errores. De igual modo, la cantidad de tokens producidos se relaciona de manera directa con la cantidad de errores gramaticales, a mayor cantidad de palabras escritas se presenta mayor cantidad de errores. En cuanto a la actitud lingüística, se observa que, el 60% arroja un nivel alto en lo referente a su propia concepción frente al español, sin embargo, al pasar a la dimensión de dominio de uso, solo el 20% conserva este nivel alto, de lo que se deduce que hay una distancia entre las autopercepciones frente a la lengua que se aprende y la constatación de la utilización del español en las actividades de la vida cotidiana.

9. DISCUSIONES

En este apartado se presentan las discusiones pertinentes a partir de los resultados obtenidos de cada uno de los participantes y desde las distintas variables observadas y medidas. Para esto, se retoma la información planteada sobre los antecedentes utilizados como referentes para el estudio y de esta manera establecer los posibles vínculos con los datos hallados.

Relación entre error gramatical y tipología textual

Los resultados indican que no hay una diferencia significativa respecto a la cantidad de errores que se cometen en relación con la tipología textual, el índice de error es proporcional al total de tokens por estudiante y por tipología. Sin embargo, aparece un pico notorio en la dimensión de puntuación de los textos narrativos, debido a que esta tipología requiere de más signos de puntuación. Esta relación entre tipología textual y error gramatical no se evidencia en los antecedentes. Lo que da cuenta del carácter exploratorio de la investigación, por lo que se sugiere tener presente la tipología de textos en investigaciones futuras sobre errores gramaticales en la escritura del español por parte de personas sordas.

Respecto a la tipología narrativa, a menudo se recurre al empleo de la primera persona del singular, utilizando la figura del narrador protagonista. Del mismo modo, es llamativo que el sujeto se menciona al inicio de un enunciado y pocas veces se vuelve a referenciar de manera directa. Esto puede deberse a la posible relación con la Lengua de Señas Colombiana, en donde el emisor utiliza el cambio de posición corporal para especificar el sujeto del enunciado y no se hace necesario nombrarlo nuevamente, ya que, el cambio de posición reemplaza la enunciación explícita del sujeto. En la literatura revisada, no se encuentran registros referentes a este planteamiento, por lo que se sugiere abordarse en nuevas investigaciones.

Relación entre error gramatical y perfil sociolingüístico

Según los hallazgos derivados, parece ser que, hay una relación inversa entre el perfil sociolingüístico y el número de errores, puesto que, al tener un perfil sociolingüístico alto, se tiende a cometer una cantidad menor de errores, y con respecto a los tokens de manera directa, al aumentar el número de tokens también aumenta la cantidad de errores. Sin embargo, aún no se encuentran investigaciones sobre personas sordas que avalen esta discusión. Por esto, se recomienda ampliar esta relación entre el perfil sociolingüístico y la incurrencia en los errores gramaticales.

Error gramatical en relación al español escrito y a la LSC

En lo que concierne a los errores gramaticales es necesario aclarar que, estos se asumen desde lo planteado en el Marco Común Europeo (2001), donde se conciben los errores como parte de la actuación del estudiante dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En este caso, la lengua en aprendizaje es el español escrito, por lo tanto, se ponen en discusión las dimensiones en las que se dividen los errores para tratar algunas de las especificaciones sobre la gramática del español y las reglas de uso que la rigen.

Uno de los principales hallazgos se da en la dimensión sintáctica, donde aparece la mayor cantidad de errores, relacionado con el uso de algunas categorías de palabras, omitiendo y sustituyendo artículos, preposiciones, pronombres y conjunciones. Lo que puede presentarse porque no se encuentra necesariamente una equivalencia directa entre las palabras funcionales del español y la Lengua de Señas Colombiana.

En este sentido, se encuentran puntos de acuerdo respecto a lo que plantea Yarza (2015) sobre los obstáculos que les presenta a las personas sordas el uso de artículos y preposiciones, en donde se relaciona esta dificultad con la imposibilidad de establecer una conexión directa entre la Lengua de Señas Argentina y el español. Aunque Yarza menciona solo dos categorías gramaticales, en este estudio se encuentra que, también hay una ausencia constante de pronombres y conjunciones. Esta relación entre lenguas, es vista en otros estudios como una transferencia lingüística: “El análisis de los datos reveló la transferencia,

principalmente del español como lengua materna, en el vocabulario en francés” (Padilla, 2018, p. 245).

De manera contraria, Rusell (2016) plantea en referencia al aprendizaje de una segunda lengua en las personas sordas que “(...) la lengua de señas es ágrafa y por lo tanto no es posible transferir de ella los conocimientos lectores y de escritura”. (p. 215), siendo este un punto en desacuerdo, pues si bien es cierto que la LSC no cuenta con un código escrito, sí se da una interferencia en la estructura gramatical.

Dentro de esta misma dimensión sintáctica, los resultados de los casos estudiados muestran un mayor registro de errores, de los cuales la mayor parte corresponde al indicador de omisión de palabras funcionales como se acaba de indicar. Debido a esta ausencia, también se ve afectada la estructura gramatical, ya que, por ejemplo, el determinante no sólo antecede al nombre, sino que forma parte del sintagma nominal coincidiendo necesariamente en género y número. Lo anterior en el caso de omisión de determinantes, pero, cuando el determinante aparece y no coincide en género y número con el nombre, se da un error de concordancia sintáctica, al igual que entre el nombre y adjetivo, y nombre y verbo. Esto se puede constatar en un estudio donde se trabaja la escritura en Sordos (Rusell, 2016), donde de manera cualitativa se observan dificultades con la sintaxis, principalmente en la concordancia de los sintagmas nominales. Del mismo modo, en otro estudio realizado con personas oyentes, Padilla (2018) plantea que,

Los niños bilingües consecutivos presentaron, a nivel general, el mayor número de errores en la categoría sintaxis, y un número significativo de errores en algunas subcategorías de concordancia, tales como concordancia SN-ADJ, y concordancia Sujeto-Atributo; relacionadas con los cambios morfológicos que sufren las palabras en los procesos de flexión del sustantivo, adjetivo y determinantes para expresar el género y el número (p. 247).

Esto reafirma que, en la enseñanza de segundas lenguas, unos de los errores más comunes son referidos a la sintaxis viéndose implicada la concordancia de algunos de los elementos constitutivos de la lengua escrita.

Por otro lado, en la dimensión léxica, Yarza afirma que, existen otras categorías gramaticales que las personas sordas sí utilizan, como los sustantivos, adjetivos y verbos. Si bien aquí se concuerda con que hay un mayor dominio en el uso de estos tres tipos de palabras de contenido, también de otras categorías, no obstante, no se trata únicamente del empleo o no de estas categorías, sino que, se debe abordar cómo es su uso. Además, se puede observar en la escritura de personas sordas el uso de verbos conjugados, no sólo en infinitivo, por lo que se sugiere nuevamente analizar cómo se da el uso de estas categorías gramaticales, qué dificultades se encuentran en su uso, pero no considerar necesariamente que es un asunto de desconocimiento. Este punto amerita ser estudiado en otra investigación donde se cuente con un corpus más amplio, de manera que se puedan establecer relaciones con LSC.

Teniendo en cuenta el rastreo bibliográfico, es posible encontrar algunas investigaciones que se han acercado a un estudio de los errores en la escritura de personas sordas. Una de ellas es Nieto (2017), quien realiza un estudio comparativo entre el español y la Lengua de Señas Colombiana, demostrando algunas coincidencias en las dificultades en la escritura de personas sordas y de personas extranjeras en el aprendizaje del español. Sin embargo, siguen existiendo diferencias en la enseñanza de una segunda lengua, así como en los errores que cometen los dos grupos de personas. De igual forma, Leonardi et al. (s,f) registran un inventario de errores morfosintácticos, léxicos y pragmáticos del aprendizaje del español, y aunque este estudio no se realiza con población sorda, hay algunas coincidencias en los hallazgos referidos a errores en el tiempo verbal, errores morfosintácticos y en el uso de preposiciones. Estos trabajos sobre errores en la escritura del español abren el panorama investigativo, pero aún no se encuentra una descripción específica sobre ellos.

10. CONCLUSIONES, APORTES Y PERSPECTIVAS

10.1 Conclusiones

Esta investigación se plantea desde un diseño de estudio de caso múltiple con un alcance exploratorio descriptivo, por lo que la intención no es hacer generalizaciones con respecto a la escritura de población sorda; lo que se pretende es describir y analizar las tendencias encontradas sobre el error gramatical y abrir el panorama para que el tema sea ampliado en futuras investigaciones.

Respecto a la tipología textual, no parece que sea influyente en la incurrancia en los errores gramaticales presentes en la escritura de personas sordas -usuarias de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), bachilleres y que se proyectan hacia la educación superior-, pues el índice de error respecto a la extensión de los textos por tipología, son, en términos generales proporcionales, salvo en la dimensión de puntuación de tipología narrativa, donde se presenta un pico considerable, debido a la necesidad de incluir más signos de puntuación.

De igual modo, en la tipología narrativa se da un uso constante del narrador protagonista, así como también el nombramiento del sujeto se da, en su mayoría, al inicio del enunciado y no se vuelve a hacer referencia a él.

Asimismo, del vínculo entre error gramatical y perfil sociolingüístico, en los casos analizados se obtiene que, el perfil sociolingüístico puede tener una relación entre la percepción y el dominio de uso del español con la ocurrencia de los errores, ya que, entre más actitud lingüística se presente, puede ser que exista una mayor fluidez y puede develar una menor probabilidad de errores.

Respecto a lo concerniente al error gramatical, en primer nivel se halla que, las omisiones de determinantes, preposiciones, pronombres y conjunciones, son predominantes en la escritura del español por parte de personas sordas, y es posible que se dé por una transferencia lingüística entre las dos lenguas en cuestión, afectando la estructura gramatical. Además, si bien no es posible hacer transferencias del sistema gráfico que no está presente

en la LSC, sí se puede dar en cuanto a la estructura gramatical o sintáctica de la Lengua de Señas Colombiana al español.

En segundo nivel, se concluye que, los errores de concordancia sintáctica de género y número en las relaciones de palabras como nombre-determinante, nombre-adjetivo y nombre-verbo, repercuten nuevamente en la estructura gramatical.

En tercer nivel, respecto a la dimensión léxica, se puede determinar que, las personas sordas sí hacen uso de las categorías gramaticales de palabras, incluyendo verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, determinantes, preposiciones, pronombres y conjunciones. No es una cuestión de desconocimiento de la existencia de estas palabras, sino que se dan errores en su uso.

10.2 Aportes de la investigación al campo de estudio

Este trabajo investigativo tiene dos líneas en las cuales se basa y para las que puede dejar algunos aportes. Una de ellas es la línea pedagógica en la enseñanza de ELE, en donde el maestro de Lengua Castellana puede pensar su práctica con población sorda y otras comunidades en las que su primera lengua no es el español, proporcionando un entorno lingüístico para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua. Para esto se requiere que el maestro sea un vehículo para movilizar la lengua de su lugar habitual. Son los docentes de Lengua Castellana los llamados a ser los precursores en la enseñanza de español para personas sordas, a recuperar la pasión y el compromiso por el arte de la lengua, sabiendo enfrentarse a los retos que nos demanda en reelaboración de material y metodología para facilitar el aprendizaje.

Además de esto, el maestro de español para Sordos puede fundamentar su enseñanza abordando de manera directa los errores de tipo sintáctico y léxico que aquí se describen y que, según los hallazgos, se registran como predominantes en su escritura, ya que, como afirman Rusell y Latenda (2012), en su estudio sobre la enseñanza de la escritura a estudiantes sordos, al abordar las necesidades lingüísticas de los estudiantes, estos mejoran notablemente su lengua escrita.

De los retos que se destacan en la figura del maestro aparece la dependencia de la primera lengua de los estudiantes sordos, pues la comunicación ha de mediar con la Lengua de Señas Colombiana, que en contraste con Romero (2008), quien afirma que en la enseñanza de una segunda lengua no debe haber dependencia de la L1, en este caso se hace necesario, pues no hay otra manera de comunicarse de forma fluida.

Otro de los aportes se hace en el campo de la lingüística, pues la Lengua de Señas Colombiana y la escritura en español de personas sordas ha sido poco descrita en el territorio nacional. Con esta investigación se contribuye al conocimiento de los errores gramaticales presentes en textos escritos en español de personas sordas, encontrando que los errores que prevalecen son las omisiones de categorías gramaticales como determinantes, preposiciones, pronombres y conjunciones, así como también errores de concordancia sintáctica.

Esta contribución se hace debido a que, en la mayoría de los casos, la tipología de errores que se usa para el etiquetado en textos de personas oyentes, es el mismo que se usa para el etiquetado de personas sordas, así como los materiales de enseñanza de ELE. Lo que hace notar claramente una necesidad lingüística de caracterizar los tipos de errores adecuados a las particularidades de la persona sorda. Lo anterior, porque en el rastreo de antecedentes se encuentra que se tiende a equiparar los errores de personas sordas con los errores de personas extranjeras oyentes que están en proceso de aprendizaje del español.

10.3 Perspectivas

Los resultados derivados de esta investigación no significan una generalización para la comunidad sorda, sino que tienen incidencia en los cinco casos analizados. Por lo tanto, se sugiere que, en un estudio posterior a este, se considere una muestra más representativa, que permita extender los resultados a la población sorda, donde se profundice la descripción detallada de errores gramaticales con vistas a hacer un aporte significativo a la construcción de materiales y metodologías de enseñanza del español escrito, con enfoque en la comunidad sorda, en donde los errores que se cometen con mayor frecuencia, puedan ser abordados de manera puntual.

Se recomienda también, analizar el contexto gramatical en el que se dan los errores, entendiéndose este como la frase o enunciado y la función que cumple cada palabra dentro de este, para poder describir el tipo de palabras que se encuentran alrededor de cada error producido. En esta investigación no se desarrolla el contexto gramatical dado el retraso de recogida de datos provocado por la pandemia del COVID-19. En tercer lugar, se aconseja realizar investigaciones que contribuyan a la construcción de una actitud lingüística en la comunidad sorda frente al español, ya que ha sido un tema poco explorado a nivel nacional.

En términos pedagógicos, se sugiere que la enseñanza del español a personas sordas se aborde desde la percepción visual, teniendo en cuenta que este es su canal de recepción principal. Además, el aprendizaje debe ser mediado por la Lengua de Señas Colombiana, por lo cual el docente debe ser competente en esta lengua y a partir de esto poder reconocer las diferencias gramaticales que puedan servir de guía para orientar la enseñanza del español. Procurar que los materiales didácticos sean visuales. A partir de los resultados de esta investigación, el docente puede crear estrategias de enseñanza donde aborde directamente los errores principales.

11. CRONOGRAMA

CRONOGRAMA												
FASE	ACTIVIDAD	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	RESULTADOS
FASE I 2019	Contextualización	X										Formulación del Trabajo de investigación. - Consolidación de la propuesta didáctica. -Socialización de avances ante la comunidad académica de la Licenciatura
	Acercamiento a la comunidad sorda.	X										
	Formalización de convenios con las diferentes universidades.				X							
	Adecuación de la ruta didáctica de la enseñanza del español como L2.			X	X							
	Acercamiento a la lengua de señas colombiana.	X	X	X	X							
FASE II 2019	Consolidación teórica.							X	X	X		Fundamentación teórica y desarrollo ruta metodológica. - Socialización de avances ante la comunidad académica de la Licenciatura.
	Trabajo de campo, ejecución de actividades y aplicación de instrumentos.							X	X	X	X	
	Acercamiento a la lengua de señas colombiana.							X	X	X	X	
FASE III 2020	Trabajo de campo, ejecución de actividades y aplicación de instrumentos.	X	X	X	X	X	X					Sustentación oral ante la comunidad académica. -Socialización de los resultados ante las diferentes universidades. -Participación en un evento académico. -Texto escrito correspondiente al Trabajo de Grado.
	Acercamiento a la lengua de señas colombiana.	X	X	X	X							
	Desarrollo de pensamiento crítico y analítico.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Reflexión de las implicaciones de un docente-investigador.							X	X	X	X	

Tabla 13. Cronograma

12. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para que este proyecto de investigación tenga la autenticidad requerida, es necesario tener en cuenta las regulaciones éticas y los principios establecidos que garantizan el adecuado desarrollo de la investigación:

- Los participantes en esta investigación serán personas sordas universitarias que voluntariamente deseen hacer parte de este proyecto.
- La información brindada por parte de los participantes será solo de uso académico ya que este es el fin de la presente investigación.
- Se consultará si los participantes sordos permiten el uso de imagen y nombre.
- Los datos personales de los informantes como el nombre no será necesario hacerlos públicos si no hay uso de la imagen. Su identidad queda en el anonimato.
- El participante tendrá conocimiento de la investigación que se lleva a cabo y firmará un consentimiento informado donde se nos autorice el tratamiento de su información y su proceso para fines académicos. (Ver anexo 15.2. Formato de consentimiento informado).
- Así mismo, este consentimiento se presentará en lengua de señas y cada participante tendrá la oportunidad de elaborar un pequeño video expresando su disposición para participar en la investigación.
- La implicación de los participantes en el proyecto no tendrá ningún riesgo o molestia, mientras que si pueden verse beneficiados en cuanto a sus conocimientos.
- Se le otorgará a los participantes del proyecto la oportunidad constante de realizar preguntas y expresar sus dudas frente al desarrollo del proceso investigativo.
- Los resultados de la investigación se darán a conocer a los participantes.

- La participación de los informantes en esta investigación es voluntaria y de igual manera aceptan la grabación de videos, la realización de entrevistas y la toma de fotografías.
- Las personas participantes tendrán información con un lenguaje claro y conciso sobre la forma de organización de la investigación, de los propósitos y del manejo de datos.

13. COMPROMISOS Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

A continuación, se presentan los compromisos que nos permitirán socializar el proyecto investigativo:

- Socialización del proyecto ante las Licenciaturas: en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana y Educación Especial, en las mesas de socialización que se proponen desde cada una de ellas, donde también se cuenta con estudiantes de los mismos niveles académicos que, de igual modo, presentan a modo de socialización su proyecto investigativo.
- Dar a conocer los avances y hallazgos a los participantes mediante el proceso de realización del proyecto y una vez haya concluido, se mostrarán los resultados como forma de transparencia y acuerdo entre los Sordos participantes y nosotros los investigadores, de manera que haya una retribución y devolución hacia ellos de su proceso.
- Se hará una devolución a los participantes y a sus universidades sobre el proceso y los resultados de esta investigación.
- Difundir el proyecto investigativo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Sede Medellín) de manera que se pueda repensar el papel del educador regular que se reconoce parte de una sociedad diversa y específicamente, frente a la comunidad Sorda, sus características y formas de enseñanza y aprendizaje.
- Difundir de manera especial este proyecto ante los estudiantes y directivos docentes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, para promover el interés hacia la enseñanza del español a otras comunidades hablantes y señantes de otras lenguas.
- En el último semestre de la realización del proyecto investigativo, se enviará este trabajo a una revista para su publicación.

- Asistencia y presentación de este proyecto de investigación a un evento académico.
- Consolidación de la propuesta investigativa.

14. REFERENCIAS

Alba, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16

Astolfi, J. (1999). *El "error" un medio para enseñar*. Sevilla: Díada Editora.

Baqué, E. (2012). Análisis de errores chino - español: el alumno sinohablante ante el artículo. Trabajo de maestría. Universidad de Sevilla.

Baquero, S. (2003). ¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos? *Forma y función*, 16, 30-97. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

Bernal, J. e Hincapié, D. (s.f.). *Lingüística de corpus*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Caderno, S. Caneda, L. (1998). El error y su corrección. Centro Virtual Cervantes. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf

Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Chaúx, D., Moncada, I. y Restrepo, L. (2015). *Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas*. (Trabajo de maestría). Universidad de Manizales. Caldas, Colombia.

Congreso de Colombia. (2005). Ley 982, Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726_documento.pdf

Congreso de la República. (1996). Ley 324. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/1996/Ley_324.pdf.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya, 2002. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Consultado el 21 de febrero de 2019.

Consuegra, J., Franco, J., González, Y., Lora, F., Rendón, L. Saldarriaga, C. (2002). Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas del colegio Francisco Luis Hernández Betancur (CIESOR). Universidad de Antioquia.

Domínguez, A. B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-218. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11322/como_acceden_alumnos_sordos.pdf

Fernández, R. (2007). Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Tesis doctoral.

Florez, R., Baquero, S. y Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y Función*, 23(2), 33-71. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C.

F. Moreno. (1990). Metodología sociolingüística. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid, Gredos.

F. Moreno. (1990). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de otras lenguas. Universidad de Alcalá de Henares.

F. Moreno. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona, Ariel.

Fridman, B. (2005). Sobre cómo nombramos a los sordos. Los ropajes de la sordera. *Cultura sorda*.

Fridman, B. (2009). De sordos hablantes, semilingües y señantes. *Cultura sorda*. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/sordos-hablantes-semilingues-y-senantes/>

F. Saussure. (2005). Curso de lingüística general. Losada.

GRESEE, (2008). *Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Grosjean, F. (1999). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda. *Difusor*. Universidad de Neuchâtel. Barcelona.

Guerrero, G. (1994 - 1995). La lingüística del texto y la pragmática lingüística. ELUA. Estudios de Lingüística. N. 10, pp. 443-446.

Hadri, L., Martínez., & Zabala, C. (2015). Estudio del perfil sociolingüístico en estudiantes de marruecos en tres lenguas: Árabe moderno estándar, Francés y Dariya. *Revista de Investigación Lingüística*, nº 18. P.P. 89-114.

Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa. (Trabajo original publicado 1971).

INSOR. (2006). Educación bilingüe para Sordos - Etapa escolar - Orientaciones Pedagógicas. Bogotá.

Instituto Cervantes. (s.f). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/indice.htm#C Consultado el 18 de febrero de 2019

Instituto de la Sordera, INDESOR. (2014). *10 años de bilingüismo en Chile: experiencias pedagógicas de la Escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes sordos*. Santiago de Chile: INDESOR: UMC, 2014

Leonaridi, E., Peramos, N., y Ruiz, M. (s.f). Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0357.pdf

Massone, M. Buscaglia, V. y Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: el trazo de la lengua escrita. *Lectura y vida*, 6-17. Recuperado de https://sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2011/11/31_01_Massone.pdf

Massone, M., Simón, M., y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y vida*. (p. 3).

Morales, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, 27, (43-44), 118-131. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Moreno, A. (1998). *Lingüística computacional*. Madrid, España: SINTESIS, S. A.

Naranjo, L., Rendón, L. y Valle, A. (2018). *Iniciativa Soy Capaz. Comunicación personal sobre la prueba DELE*. Universidad de Antioquia. Primer semestre del 2019.

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

Osorio, A. (2019). Estudio exploratorio del error gramatical en la comunicación escrita de aprendientes de ELE en la ciudad de Medellín. Trabajo de grado. Facultad de comunicaciones. Universidad de Antioquia.

Oviedo, A. (2015). Colombia, atlas sordo. *Cultura sorda*. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/colombia-atlas-sordo/#Grundinfo>

Padilla, J. (2018). Estudio de la consciencia metalingüística de los niños monolingües y bilingües en la producción escrita en Francés como lengua extranjera. Trabajo de maestría. Facultad de comunicaciones. Universidad de Antioquia.

Quiroz, G., Tamayo, A., Zuluaga, J. (2019). Corpus POLAME: Metodología para la compilación de un corpus de prensa sobre la pobreza de Argentina, Brasil, Colombia y México. *La pobreza en la prensa: Palabras clave en los diarios de Argentina, Brasil, Colombia y México* (pp. 31-40). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0kbt.5?seq=1#metadata_info_tab_contents

Rodríguez, J. & Argüello, J. (2016). Enseñanza del español, como segunda lengua en estudiantes indígenas, modalidad regular, URACCAN, Siuna, 2015. *Ciencia e interculturalidad*. (18), pp. 7-21. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313685427_Ensenanza_del_espanol_como_segunda_lengua_en_estudiantes_indigenas_modalidad_regular_URACCAN_Siuna_2015

Romero, F. (2008). La enseñanza del español escrito como segunda lengua: un estudio de caso con niños Nasa y Embrea-Chamí. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/264934189_LA_ENSEANZA_DEL_ESPANOL_COMO_SEGUNDA LENGUA UN ESTUDIO DE CASO CON NINOS NASA Y EMBERA-CHAMI

Rusell, G., Lapenda, M. (2012). *Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos*. Signo y Señal. (n° 22), pp. 63-85. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

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

Sacks, O. (1989). *Veo una voz*. Epublibre.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F: mcgraw-hill / interamericana editores, s.a. de C.V. Sesta edición.

Sánchez, C. (2005). El español y el Lesco en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica. *Revista Educación*, 29(2), 217-232.

Sánchez, C. (1990). La increíble y triste historia de la sordera. Mérida, Venezuela.

Santos, I. (1990). Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf

Skliar, C. (1997). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos*. Porto Alegre, Brasil: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Skliar, C., Quadros, R. (2004). La experiencia de la sordera y el camino de la ciudadanía sorda. *Cultura sorda*.

Simone, S. (2010). *Cultura Sorda* https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/De-Simone_LS_Derechos_y_las_practicas_2010.pdf

Vásquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. N.5.

Vélez, W. (2010). *Logos: más allá de la palabra hablada o escrita. A propósito de la enseñanza de la filosofía a estudiantes sordos*. Cap. 6.5 *Bilingüismo e interculturalidad de los sordos en perspectiva educativa*. pp 34 - 48. (Trabajo de maestría). Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.

Yarza, M. V. (2015). Comunidad sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/165>

Zambrano, L. (2008). Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS). *Investigación y Postgrado*, 23(2), 205-239. Recuperado en 21 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200008&lng=es&tlng=es

15. ANEXOS

15.1 Formato de Encuesta de Perfil Sociolingüístico

<p>1. Califica según la frecuencia de 1 a 4 siendo 1 nunca, 2 a veces, 3 casi siempre, 4 siempre los siguientes enunciados:</p> <p>Deletreo palabras en español por voluntad propia 1 2 3 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busco talleres sobre escritura 1 2 3 4 • Estoy atento a los anuncios o convocatorias sobre tips o datos curiosos de procesos de escritura 1 2 3 4 • Busco palabras en español para mejorar mi léxico 1 2 3 4 												
<p>2. Coloca la x hacia la palabra que mejor describa el español</p> <p>a. Feo _____ Bonito</p> <p>b. Colonizador _____ Liberador (Impuesto) _____ (emancipador)</p> <p>c. Inoficioso _____ Útil</p> <p>d. Excluyente _____ Socializador</p> <p>e. Difícil _____ Fácil</p>												
<p>3. Selecciona las opciones (mensaje escrito o video en LSC) según las características de las personas (Sorda, oyente, oyente usuario de LSC).</p> <p>Cuando necesitas contarle una novedad a una persona y están distanciados, le envías:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Mensaje escrito</th> <th>Video en LSC</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sorda</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oyente usuario de LSC</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oyente usuario del español</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Mensaje escrito	Video en LSC	Sorda			Oyente usuario de LSC			Oyente usuario del español		
	Mensaje escrito	Video en LSC										
Sorda												
Oyente usuario de LSC												
Oyente usuario del español												
<p>4. Califica de 1 a 4 los siguientes enunciados (siendo 1 desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo):</p> <p>El español me permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender más y acceder al conocimiento 1 2 3 4. • Ser Aceptado o incluido dentro de la cultura oyente. 1 2 3 4. • Comunicarme con oyentes de manera más frecuente y fluida. 1 2 3 4 • Saciar el conocimiento de otras lenguas. 1 2 3 4 • Ampliar las posibilidades laborales. 1 2 3 4 • Ampliar las relaciones sociales. 1 2 3 4 												
<p>5. En cuál de estas situaciones se preocupa más por escribir bien el español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando le escribe a un profesor • Cuando le escribe a su jefe 												


<ul style="list-style-type: none">• Cuando le escribe a un amigo• Cuando le escribe a una persona que quiere conquistar.• Otra _____
<p>6. Al momento de escribir un mensaje tiene en cuenta</p> <ul style="list-style-type: none">• Si la persona es sorda• Si la persona es oyente• No importa si es una persona sorda u oyente
<p>7. Usa el español escrito para comunicarse con familiares:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>8. Se reúne con familiares a ver una película con subtítulos</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>9. Lee textos en español:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>10. Hace tareas usando el español escrito:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>11. Toma notas o apuntes en español durante las clases o reuniones</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>12. Utiliza el español escrito para comunicarse en un restaurante:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>13. Utiliza el español escrito para hacer un trámite en el banco.</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca

<p>14. Utiliza el español escrito para comunicarse con el equipo de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>15. Utiliza el español escrito para comunicarse con el equipo de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>16. Presenta los informes en el trabajo por medio escrito.</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>17. Lee noticias en español en redes sociales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>18. Lee instrucciones de juegos en español:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>19. Lee instrucciones de juegos en español:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>20. Usa el español escrito para chatear con amigos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>21. Utiliza el español escrito para expresar sentimientos o emociones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siempre• Frecuentemente• Pocas veces• Nunca
<p>22. ¿Cuál es su primera lengua?</p> <ul style="list-style-type: none">• Lengua de Señas Colombiana• Español oral

<ul style="list-style-type: none"> • Español escrito • Otra lengua de señas diferente a la Lengua de Señas Colombiana
<p>23. ¿Cuántos años tenía cuando adquirió esta lengua?</p> <p>_____</p>
<p>24. ¿Cuál fue la primera lengua que adquirió? ¿Cómo adquirió la Lengua de Señas Colombiana?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua de Señas Colombiana • Español oral • Español escrito • Otra lengua de señas diferente a la Lengua de señas Colombiana
<p>25. ¿Cómo adquirió la Lengua de Señas Colombiana?</p>
<p>26. ¿Dónde adquirió la Lengua de señas Colombiana?</p>
<p>27. ¿Cuál lengua siente más natural para comunicarse?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua de señas. • Español. • Otra lengua
<p>28. ¿Con cuál lengua se identifica?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua de señas. • Español. • Otra lengua
<p>29. ¿Cuál es su segunda lengua?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua de Señas Colombiana • Español oral • Español escrito • Otra lengua de señas diferente a la Lengua de señas Colombiana
<p>30. ¿Cuántos años tenía cuando aprendió la segunda lengua?</p> <p>_____</p>
<p>31. ¿Cuál fue la segunda lengua que aprendió?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua de Señas Colombiana • Español oral • Español escrito • Otra lengua de señas diferente a la Lengua de señas Colombiana
<p>32. ¿Cómo aprendió español escrito?</p>
<p>33. ¿Dónde aprendió español escrito?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colegio • Familia • Comunidad de habla

<p>34. ¿Ha sido docente de Lengua de Señas Colombiana?</p> <ul style="list-style-type: none">• SÍ• NO
<p>35. ¿Por cuánto tiempo ha sido docente de Lengua de Señas Colombiana para Sordos?</p>
<p>36. ¿Por cuánto tiempo ha sido docente de Lengua de Señas Colombiana para oyentes?</p>
<p>37. ¿Conoce elementos lingüísticos de la Lengua de Señas Colombiana?</p> <ul style="list-style-type: none">• SÍ• NO
<p>38. ¿Cuáles elementos lingüísticos de la Lengua de Señas Colombiana conoce?</p>
<p>39. ¿Tiene experiencia como modelo lingüístico?</p> <ul style="list-style-type: none">• SÍ• NO

15.2 Formato de Consentimiento informado

 **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

Ser Maestro
Nuestra esencia

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL Y LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA
COORDINACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA
2019

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Práctica pedagógica II

2019

Generalidades

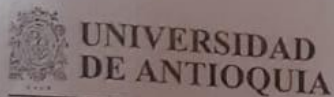
Un grupo de estudiantes matriculados en la Licenciatura en Educación Especial y en Lic. En Lengua Castellana se encuentran en el desarrollo del curso de Práctica Pedagógica II, proceso que está acompañado, por dos docentes de la Universidad de Antioquia en calidad de Asesores de Práctica Pedagógica.

La participación de las personas de los diferentes escenarios del centro de práctica, es voluntaria; y, la información que se recoja durante el proceso de práctica pedagógica será usada estrictamente con fines académicos y de formación de los futuros educadores.

Si tiene alguna duda sobre este proceso de práctica puede hacer las preguntas que considere pertinentes para lograr su claridad. De forma similar, si durante el proceso de recolección de información Usted(es) tiene alguna observación o pregunta puede hacérselo saber al maestro en formación o a la Asesora de Práctica y/o abstenerse de responder.

Agradecemos su valiosa colaboración y participación en el proceso de formación conjunta.

• Ciudad Universitaria: Calle 67 N. 53-108. Decanatura - Bloque 9, oficina 111 - Teléfono. 219 5700
• Recepción de correspondencia: Calle 70 N. 52-21 • Teléfono: 219 52 72 • Nit: 890.980.040-8
• Apartado: 1226 • <http://www.udea.edu.co> • Medellín, Colombia



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL Y LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA
COORDINACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA
2019

Ser Maestro
Nuestra esencia

Consentimiento

Yo, _____, C.C. _____ de
_____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas
de manera satisfactoria.

He sido informado y entiendo que el proceso de práctica implica la realización de variadas actividades para recoger
la información que se requiere. También soy consciente de que esta información puede ser publicada o difundida
sólo con fines académicos y de formación, y que puedo pedir información adicional a la Asesora de Práctica o la
Coordinadora de Práctica del Programa.

Recibi una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

03/10/2019

Firma del Participante
C.C.

Manuy Milena Pardo

Fecha

Firma del Maestro en formación
C.C. 43.266.441

Elizabeth Posada

Firma del Maestro en formación
C.C. 1009271575

[Signature]

Firma del Maestro en formación
C.C. 1036967398

Firma del Maestro en formación
C.C.

• Ciudad Universitaria: Calle 67 N. 53-108. Decanatura - Bloque 9, oficina 111 - Teléfono. 219 5700
• Recepción de correspondencia: Calle 70 N. 52-21 • Teléfono: 219 52 72 • Nit: 890.980.040-8
• Apartado: 1226 • <http://www.udea.edu.co> • Medellín, Colombia

15.3 Ejemplo de texto narrativo

Mamá la voz ven caperucita voy – Mamá dicen te vaya la abuela lleva comer
–Caperucita de acuerdo voy visita abuela –ya salí cominar cantar.

15.4 Ejemplo de etiquetado de texto

/ Ø (SODET=[La]) Mamá (OSMAYXMIN=[m]) la (SADET)
voz (LSNOMVER=[dijo]) Ø (POSIG=[:]) / Ø (POSIG=[-]) ven
caperucita (OSMAYXMIN=[C]) Ø (POSIG=[.]) / Ø (LONOM=[Caperucita])
Ø (SOPRON=[le]) Ø (LOVER=[respondió]) Ø (POSIG=[:]) Ø (POSIG=[-]) voy
Ø (POSIG=[.]) / Ø (SODET=[La]) Mamá (OSMAYXMIN=[m])
dicen (SCNOMVER=[dijo]) (MSTIEVER=[dijo]) Ø (POSIG=[:]) Ø (POSIG=[-])
te (SAPRON) vaya (SCNOMVER=[vete]) Ø (SOPREP=[para])
Ø (LOADV=[donde]) la abuela Ø (SOCONJ=[y]) lleva
comer (LSNOMVER=[comida]) Ø (POSIG=[.]) / – (PASIG) Caperucita
Ø (LOVER=[respondió]) Ø (POSIG=[:]) Ø (POSIG=[-]) de acuerdo Ø (POSIG=[.])
voy (OSMAYXMIN=[V]) Ø (SOPREP=[a])
visita (LSNOMVER=[visitar]) (SCNOMVER=[a
visitar]) (MSVERCONXINF=[visitar]) Ø (SOPREP=[a]) Ø (SODET=[la]) abuela
Ø (POSIG=[.]) / –ya (OSMAYXMIN=[Y]) salí Ø (SOPREP=[a])
cominar (GSVOC=[a]) (LSNOLENG) Ø (SOCONJ=[y]) Ø (SOPREP=[a]) cantar.