



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE ESTRATEGIAS DE
COMPRESIÓN LECTORA UTILIZADAS POR SORDOS
USUARIOS DE LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA**

Cristian David Miranda Agudelo
María Paula Ospina Vergara

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2020



Estudio exploratorio sobre estrategias de comprensión lectora utilizadas por sordos usuarios
de lengua de señas colombiana

Cristian David Miranda Agudelo
María Paula Ospina Vergara

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

Licenciado en educación básica énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
Licenciada en Educación Especial

Asesores:

Luisa Fernanda Naranjo Orozco
Doctora en lingüística

Víctor Hugo Ruiz Hernández
Magíster en Gestión de la Informática Educativa

Línea de Investigación:

Aportes de la educación especial a la atención educativa y social de grupos poblacionales
diversos

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2020

Dedicatoria

*A mis padres, por su amor, por su formación y por su apoyo incondicional,
A mi profe, Erika López, por su tiempo y por cada día enseñarme a ser un mejor
profesional.*

Cristian Miranda

*A mi madre, que me acompaña en cada paso, por su dedicación, paciencia y entrega,
A mi padre, que me abraza en espíritu y me sigue sosteniendo.
No hay nada en mí que no venga de ellos.*

María Paula Ospina Vergara

Agradecimientos

A los docentes asesores quienes nos orientaron en este proceso investigativo. Al docente Víctor Julián Vallejo Zapata por su tiempo y disposición.

A nuestros estudiantes y amigos de la comunidad sorda, quienes hicieron posible que se desarrollara esta investigación.

Contenido

Resumen	6
1. Concepciones iniciales	7
2. Planteamiento del problema	12
3. Antecedentes.	18
4. Justificación	26
5. Marco teórico	27
5.2 Teoría transaccional	28
6. Referentes conceptuales	29
7. Pregunta	32
8. Objetivo general	32
9. Metodología	33
10. Operacionalización de la variable.	39
11. Hallazgos y Resultados	49
12. Discusión	70
12.1 Imágenes con significado	73
13. Conclusiones	74
14. Recomendaciones	79
14.1 Recomendaciones Pedagógicas	79
14.2 Recomendaciones Metodológicas	80
15. Consideraciones éticas	81
16. Compromisos y estrategias de comunicación	82
18. Referencias bibliográficas	83
19. Anexos	90
20. Apéndices	94
20.1 Apéndice A: Listado de tablas	94
20.2 Apéndice B: Listado de graficas	95
20.3 Apéndice C: Listado de diagrama	95

Resumen

Motivados por analizar las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los sordos señantes en un espacio de aprendizaje del español escrito como L2, se realizó esta investigación con un enfoque metodológico cuantitativo, el cual, tras la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos logran dar respuesta a la idoneidad de uso de las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, la frecuencia de uso, además, de una clasificación de las mismas. La literatura que fue consultada para este proceso investigativo da cuenta de estrategias de comprensión lectora que no han sido consideradas para la población participante [personas sordas señantes]. Por último, la investigación pretende responder a la pregunta: ¿Cómo utilizan las estrategias de comprensión lectora en un espacio de aprendizaje del español como L2 las personas sordas usuarias de la LSC habitantes de los Valles de Aburrá y de San Nicolás?

1. Concepciones iniciales

La comunidad sorda, a través del tiempo, se ha concebido de múltiples formas. En registros bibliográficos de los años 348-322 a. C según Aristóteles, citado por Sánchez, se consideraba que: “Los que por nacimiento son mudos también son sordos: ellos pueden dar voces, más no pueden hablar palabra alguna” (Sánchez, 1990, p. 31). En ese momento de la historia, se consideraba al sordo desde la ausencia de la palabra, es decir, únicamente desde el funcionamiento o no de su aparato fonador y de sus falencias anatómicas.

Para el siglo VIII, Juan Huarte, citado por Sánchez, expone que “si el hombre nace sordo necesariamente ha de ser mudo” (Sánchez, 1990, p. 31). Con esta afirmación se entiende que, a partir del siglo VIII, se empieza a gestar un imaginario diferente de la sordera, donde la causa de la misma sigue siendo anatómica, pero, en este caso –contrario al pensamiento de Aristóteles-, la sordera conduce a la “mudez”. Se entiende pues, que, en estos primeros registros sobre la sordera, prevalece el pensamiento: ausencia/causa/deficiencia, que siglos más tarde sería llamado enfoque clínico.

Durante los siglos siguientes, la sordera seguiría siendo considerada como un castigo divino, como “Una de las calamidades humanas más terribles” (Johnson, citado por Sacks, 1989, p. 6). Sin embargo, a medida que siguieron pasando los años, el interés hacia los Sordos aumentaba, mientras se determinaba y demostraba que estos tenían una forma diferente de comunicación, Charles Michel de L'Épée fue el primero en reconocer que los Sordos se comunicaban por medio de un sistema de gestos, el mismo que, en 1775, fundaría la primera escuela de sordos a partir del método francés, la cual reconocía los gestos como la forma de comunicación de esta comunidad (Sánchez, 1990).

1.1 Devolverse en el tiempo: congreso de Milán

Años después, en 1782, Samuel Heinicke fundó el oralismo o método alemán como oposición al método francés y, desde allí, se empezó a considerar que el pensamiento sólo era posible a través de la lengua oral (Sánchez, 1990). Como consecuencia de estos dos métodos y de la intensificación de la discusión entre oralistas y gestualistas, en 1880 se desarrolló el II Congreso de Milán, en el cual se tenía como objetivo principal que la escuela de sordos enseñara el habla y la tendencia oralista en la educación por todo el mundo (Oviedo, 2006). Así pues, se desarrollaron ocho resoluciones a partir de las cuales se consagró al oralismo como la forma para educar a los sordos y la lengua de señas fue rechazada en su totalidad. Según Oviedo (2006), lo que se había construido durante tantos años en torno al reconocimiento de las lenguas de señas y su importancia, había sido deconstruido en menos de una semana, en tres días para ser más exactos.

A partir de las propuestas elaboradas en este congreso, que dieron paso al oralismo, se inició también un proceso de negación de la existencia de la comunidad sorda, lo que implicaba negar la existencia de sus lenguas y tradiciones, y fue así como el niño sordo comenzó a ser concebido como un individuo aislado, anormal, cuya única posibilidad de socializar se fundaba en la adquisición del habla (Oviedo, 2006 p. 4). Por lo tanto, el oralismo se convirtió, más que en una posibilidad de comunicación para las personas sordas, en una imposición de los oyentes para que las personas sordas fueran lo “suficientemente normales” para ser consideradas parte de la sociedad.

1.2 Oralismo

Según lo abordado anteriormente, se entiende que el oralismo, al igual que el español escrito, debe pensarse como una opción y no como una imposición, para que la persona sorda tenga derecho a elegir -como sujeto político- su forma de apertura al aprendizaje, pues esta no debe ser abarcada desde la obligatoriedad, tal y como lo menciona Sánchez, en la Carta a las maestras de sordos, sustenta esta idea cuando dice “El español escrito (que por razones fisiológicas, por su carácter visual se supone sería más accesible a los sordos) y el español oral, deben ser ofertas de la enseñanza de una escuela de sordos, pero no imposiciones curriculares.” (2010, p. 2)

Por lo tanto, la educación para los sordos no debe pensarse ni plantearse desde una visión oralista y con una lengua que es ajena, sino a partir de la propia lengua (que en este caso es la Lengua de Señas Colombiana) pues, como lo plantea Morales 2015, “La lengua nos moldea como individuos, nos diferencia y marca la forma como asumimos el mundo” (sp). Para las personas sordas, esta lengua, como se ha dicho anteriormente, es la lengua de señas y, por esta razón, desde allí debe asumirse su educación.

Como se mencionó anteriormente, en Colombia, las personas sordas utilizan la Lengua de Señas Colombiana que, al igual que otras lenguas de señas, se caracteriza por ser viso-gesto-espacial y por hacer uso de configuraciones manuales, expresiones faciales, entre otros aspectos para comunicar información. Las lenguas de señas son lenguas usadas por las comunidades sordas en todo el mundo. “Las lenguas de señas además están compuestas como toda lengua por niveles gramaticales tales como: fonético, morfológico, semántico y pragmático” (Orozco, Marín, Betancur, 2017, p. 43).

Siendo conscientes de esta realidad, se puede asumir que las personas sordas han luchado a través de la historia para defender su lengua, sus derechos, su comunidad y su cultura. Esta lucha hizo eco en 1988 cuando la comunidad sorda de la universidad de Gallaudet exigió sus

derechos, se levantaron de su lugar de invisibilización y emprendieron el camino hacia su reconocimiento como sujetos activos pertenecientes a una comunidad específica, diferente y autónoma, en exigencia de un representante directivo sordo, una universidad para personas sordas regida por Sordos (Sacks, 1989, p. 9).

Fue un acontecimiento asombroso, una transformación, que difícilmente se podría haber esperado durante este tiempo. Sin embargo, se entiende que los diversos movimientos que confluyeron en la explosión de 1988 llevaban muchos años fraguándose y las semillas de la revolución se habían plantado treinta años antes (Sacks, 1989).

Con el pasar del tiempo, la concepción de persona sorda se empezó a abarcar desde el reconocimiento de la lengua de señas y teniendo en cuenta su percepción visual del mundo, entendiendo que “Un Sordo señante es toda persona cuya forma de comunicación prioritaria e identidad social se define en torno de la cultura de una comunidad de sordos y su lengua de señas” (Martínez, 2001, p. 9). Por tanto, utilizan la lengua de señas como forma primera para la comunicación y la socialización en su entorno. Tienen una cultura específica gracias a su identidad dentro de la comunidad.

1.3 Algunos logros colombianos

En el territorio colombiano se han obtenido diferentes logros en favor de las personas sordas, uno de ellos fue la ley 324 de 1996 en donde se reconoce por primera vez en el país la “Lengua manual colombiana... Como cualquier otra lengua que tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas y sintácticas diferentes del español” (Ley 324 de 1996). Una ley que les dio a las personas sordas una normativa, un reconocimiento en materia de inclusión y de derechos en el país.

Específicamente en el territorio colombiano, se usa la Lengua de Señas Colombiana compuesta por señas propias de uso común (algunos de los neologismos utilizados han sido estructurados principalmente por el Instituto Nacional de Sordos, INSOR). También, el movimiento educativo FUNDARVID ha integrado otros neologismos importantes dentro de la LSC (Lengua de Señas Colombiana) los cuales son de uso académico, resaltando una vez más el valor lingüístico de esta lengua, sin influencia del español escrito “Que no provengan de préstamos del español escrito o hablado y que en cambio aprovechen la riqueza metafórica y analítica de las señas” (Barreto, 2015, p. 2).

La aceptación de la Lengua de Señas Colombiana como la lengua natural de la comunidad sorda se contempló años después en el artículo 10 de la ley 982 del año 2005, la cual publica que la LSC ha de considerarse “la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (Ley 982, 2005).

En Colombia, la educación para la población sorda se ha trabajado desde diferentes instituciones públicas y privadas, pero “Los trabajos más representativos han sido adelantados por la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) (este último ente investigador y asesor del MEN en materia de servicios educativos para esta población)” (Medina, 2005, p. 74). Estas instituciones han contribuido en múltiples investigaciones que le han aportado a la comunidad sorda no solo avances, sino reconocimiento de la misma.

Por todo lo anterior, esta investigación está orientada desde un enfoque socio antropológico, pues se consideran a las personas sordas como integrantes de un “grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de

solidaridad” (Ley 982, 2005). No está orientada desde un enfoque clínico pues la sordera no es considerada como un padecimiento que requiere de intervenciones médicas curables.

2. Planteamiento del problema

Los seres humanos están permeados en su totalidad por la información, la cual llega a partir de señales, símbolos, movimientos y produce de forma casi inmediata, en quien la recibe, una respuesta para interpretarla y darle un significado. Precisamente esto es la lengua, que se convierte en el medio de comunicación de los seres humanos. Morris, define la lengua como “un conjunto de signos estructurados que dan a entender una cosa” (1985, p. 37).

En el caso específico de las personas sordas, la comunicación se ve permeada por la evolución constante de su primera lengua (L1), la lengua de señas (LS). La cual adquieren sin enseñanza sistemática —como adquiere el niño oyente la lengua hablada de su entorno—. Por lo tanto, constituye su modo de aproximación al mundo, el medio de construcción de su identidad y el mecanismo para significar y «decir» sobre el mundo (Skliar, Massone & Veingber, 1995, p. 10).

La lengua de señas, si bien constituye el modo de aproximación al mundo de las personas sordas, no es el único medio por el cual pueden acceder al conocimiento; por ello, utilizar una segunda lengua (L2) en simultáneo con su primera lengua (L1) y con los procesos educativos, puede favorecer las posibilidades de comunicación y acceso al conocimiento no solo entre su comunidad específica, sino con el medio que las rodea.

En el caso de los sordos de Colombia, la L2 es el español en su modalidad escrita, la cual “será un medio de transmisión y adquisición de conocimiento útil para una escuela que se dirige poco a poco, desde la atención a la diversidad, hacia una perspectiva inclusiva” (Robles, 2012, p. 5).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 es en conjunto y sistemático. Según Domínguez (2004), la lengua escrita puede verse desde una perspectiva psicolingüística,

constructivista y sociocultural. La perspectiva psicolingüística se basa en integrar la comprensión de palabras y de textos escritos, la perspectiva constructivista se basa en ideas y pensamiento, y, en ella, la reflexión busca entender la lengua escrita como un proceso que se desarrolla en una construcción progresiva; por último, una mirada sociocultural comprende la lengua escrita como un asunto cultural, que cambia con el tiempo, que se consolida con la relación estrecha entre el individuo y la cultura.

Gran parte de la información en el entorno se transmite por medio de la lengua escrita, por ello es fundamental el desarrollo de los procesos cognitivos para la adquisición de la misma, estos procesos deben ser permeados por una enseñanza asertiva que posibilite un aprendizaje significativo:

Se han trabajado principalmente dos enfoques en lo que respecta al mejoramiento de habilidades en la adquisición del español escrito por parte de personas sordas: uno centrado en el proceso de producción de texto y otro centrado en el producto, es decir, en el texto mismo (Flórez, Baquero & Sánchez, 2010, p.36).

Un dato importante en el caso de la enseñanza de la lengua escrita para las personas sordas es: “El 33% en edad escolar están desescolarizados” (Naranjo & Ruiz, 2019 sp). Este porcentaje es un indicador elevado, el cual evidencia la ausencia de una enseñanza no solo de lengua escrita a la población sorda, sino de la enseñanza en términos generales.

A lo largo de la historia, se han observado diferentes momentos en la enseñanza de una lengua escrita a personas sordas, algunos de los más destacados son: la etapa de la enseñanza individual a las personas sordas, la cual fue liderada por Pedro Ponce de León, quien educaba a las personas sordas sin importar que las leyes lo prohibieran, al igual que Juan Pablo Bonet quien incluyó a la educación de las personas sordas el alfabeto dactilológico. En una segunda etapa se inició la enseñanza colectiva y pública de las personas sordas, fundada por Charles Michel De L'Épée en París, la cual incluye a la educación de sordos un sistema de signos con

gramática francesa. La tercera etapa fue fundamentalmente oralista iniciada por las corrientes alemanas de Samuel Heinicke que obligaba a los sordos a realizar lectura de labios y producir fonemas. Finalmente, hubo una etapa de reconocimiento de la lengua de señas como lengua nativa de las personas sordas, la cual fue iniciada por la corriente de William Stokoe (Garfias, 2017).

Se puede considerar que, a partir del reconocimiento de la lengua de señas como L1 y la facultad de aprender a partir de la misma una segunda lengua, el bilingüismo como camino que posibilita que las personas sordas accedan al conocimiento que se encuentra escrito. El bilingüismo para personas sordas se sitúa dentro de la categoría de multilingüismo que se refiere a la situación de un hablante individual que es capaz de utilizar dos o más lenguas, a una comunidad de hablantes en la que se usen dos o más lenguas, o a la situación creada entre hablantes de diferentes lenguas (Miranda, s.f, p. 5). Un sordo Bilingüe, es aquel que es competente lingüísticamente tanto en la LS como en el español.

Para que un sordo pueda ser competente lingüísticamente en una L2 necesita primero interiorizar y adquirir adecuadamente su L1. “La lengua de señas favorece la adquisición de una lengua en forma rápida facilitando la comunicación y comprensión del entorno” (Rusell, 2016, p. 38). Luego de aprender la L2 el sordo estará en contacto con otra cultura y, por supuesto, estará en contacto directo con el conocimiento desde otra perspectiva: “Aprender la lengua mayoritaria, por su parte, contribuye a la interacción con la sociedad mayoritaria, en donde suele estar poco extendida la lengua de señas” (Rusell, 2016 p. 38).

El bilingüismo en las personas sordas se diferencia del oralismo porque este determina que las personas sordas no tienen una sola lengua para comunicarse [que en este caso sería la oral] sino que permite que el sordo no se separe de su L1 que generalmente es la lengua de señas y que pueda acceder al español de forma escrita vinculando directamente a la sociedad de los oyentes. Por el contrario del oralismo que solo tiene una forma de comunicación que consiste

en: “hablar y expresarse oralmente utilizando una articulación inteligible” (Garnica, 1984, p. 42)

En las primeras décadas del siglo XIX, el “oralismo” se reflejaba metodológicamente en los manuales para los maestros, los cuales estaban destinados a desarrollar una comunicación oral en sus estudiantes (Echavarría & Rodríguez, 2009). La enseñanza del español para las personas sordas no era pensada desde un enfoque de L2 o lengua no nativa en una modalidad escrita, sino que, desde el oralismo, se centraba en un enfoque terapéutico que buscaba disminuir la “deficiencia comunicativa” para que el sordo hiciera parte, como persona “normal”, de la sociedad.

Las creencias que justifican esta orientación se deben a que la lengua oral se veía como la única vía posible para la adquisición de conocimientos e información, por lo que todos los materiales de enseñanza de español se centraban en este enfoque oralista que incidía en la estimulación auditiva, la lectura labiofacial, la palabra complementada, la comunicación bimodal, etc. Normalmente, estos sistemas se acompañan de ayudas técnicas como audífonos o implantes cocleares (Báez y González, 2016, p. 125).

Pensar la enseñanza del español en su forma escrita se debe asumir como una competencia fundamental en este tiempo, utilizar de modo competente la lectura y la escritura, se torna imprescindible en la actualidad en virtud de los avances en las tecnologías de la comunicación (Rusell, 2016). Una herramienta que favorece dicha competencia son las estrategias de comprensión lectora que “son prácticas cognitivas y lingüísticas que, a partir de la relación texto, contexto y saberes previos, posibilitan eficiencia y eficacia en la comprensión de nuevas lecturas, permitiendo en el lector mayor conciencia de los procesos implicados en esta comprensión. Dichas prácticas pueden ser: parafraseo, toma de notas, generar la idea principal, releer un texto, construir interpretaciones, etc.” (Sustentado en Gutiérrez y Salmerón, 2012 &

Neira, Reyes y Riffo, 2015). Son entonces las estrategias de comprensión, las mismas que median el sentido y el significado entre texto y el lector.

Sin embargo, cuando esta herramienta [las estrategias de comprensión lectora] no se comprende o se presentan dificultades para comprenderla y elaborarla, la comunicación y la intención de lo que se quiere transmitir en la L2 se pueden ver alteradas de forma tal que el mensaje se pierda o carezca de sentido.

Como muestra, en la Universidad de Antioquia, Colombia, se desarrolló una prueba correspondiente al simulacro del examen de admisión en el área de español, comprensión lectora a personas sordas señantes. En esta prueba, nombrada “DELE”, se observó que: “En general, hay un bajo nivel de desempeño en el español, por lo que es fundamental que en las políticas de permanencia se tenga un curso transversal de esta lengua” (Naranjo, Rendón y Valle, 2018). Quince personas sordas que fueron partícipes de este simulacro, arrojaron resultados de la competencia del español, siguiendo la clasificación del Marco Común Europeo, como L2 en modalidad escrita en niveles A1 y A2, únicamente una persona se situó en nivel B1 (Naranjo, 2019).

Por ello, se considera la posibilidad de enseñar otra lengua, en este caso el español, para que las personas sordas accedan a otro tipo de conocimiento y a mejores oportunidades en su contexto y desde esta perspectiva se da paso al bilingüismo. De igual forma, se hace necesario también conocer los procesos o herramientas que se utilizan para la enseñanza eficaz de una L2 en diferentes contextos.

Por consiguiente, desde las áreas de Lengua Castellana y Educación Especial, se busca conocer de una forma más específica el uso de las estrategias de comprensión lectora de la población sorda para el proceso de enseñanza-aprendizaje español escrito como L2. Para ambas disciplinas, el conocimiento y el estudio de las estrategias de comprensión lectora es importante, pues permitirá tener mayor conocimiento, habilidades y competencias para el

diseño e implementación de metodologías en intervenciones futuras con estudiantes sordos, para así favorecer las prácticas en aras del quehacer docente, propiciando espacios adecuados para el aprendizaje, al igual que otras formas de enseñanza, que como lo plantea Fox, (1994) citado por Rusell, (2016) “Pueden ser distintas estrategias, como la de activar conocimientos previos antes de la lectura, trabajar con el vocabulario y con la información del texto o discutir su significado” (p.58).

Desde esta posición, la investigación posibilitará una oportunidad para explorar, describir y cuantificar y de esta manera aportar al fortalecimiento de las prácticas académicas que se tejen en torno a las estrategias de comprensión lectora como instrumento necesario en la enseñanza/aprendizaje del español como L2.

3. Antecedentes.

Con el fin de conocer diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional que se han llevado a cabo con intereses comunes al de esta investigación, se ha determinado que los siguientes trabajos y autores dan cuenta del proceso que se ha llevado a cabo sobre la enseñanza del español escrito como L2 a personas sordas usuarias de la lengua de señas colombiana y, por tanto, se describen cuáles son los aportes significativos para el desarrollo de este proceso investigativo.

3.1 Enseñanza del español escrito

En el año 2001, en la Universidad de Antioquia, en Antioquia, Colombia, González, Lora, Rendón y Saldarriaga realizaron la investigación denominada *“aproximación a la enseñanza del español escrito como segunda lengua en personas sordas”*. Con esta investigación, las autoras buscaban identificar cuáles eran las principales dificultades de las personas sordas para adquirir el español escrito como una segunda lengua y de esta manera conceptualizar y buscar estrategias para el mejoramiento de las mismas. Se utilizaron herramientas como murales, correos internos en el aula, el cuaderno viajero, préstamo y búsqueda de información en la biblioteca y se desarrolló con un enfoque cualitativo. La investigación determinó que existen dos variantes que influyen en la adquisición del español escrito, una enmarcada en la categoría social y otra en las implicaciones académicas. En la primera categoría se observa que vincular a las familias al proceso, generar más momentos de interculturalidad, de interacción académica y mejorar las estrategias de difusión, son elementos claves para el mejoramiento de la adquisición del español escrito, además, en cuanto a las implicaciones académicas refiere, una adecuación del PEI de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, lugar donde se llevó a cabo la investigación, mejoras en las metodologías de enseñanza de una segunda lengua, la generación de espacios lingüísticos más enriquecedores en ambas lenguas

y, por último, implementar la enseñanza del español escrito desde preescolar (González, Lora, Rendón & Saldarriaga, 2001).

Esta investigación hace un hincapié importante en la generación de espacios en las clases de L2 tanto en la LSC (Lengua de señas Colombiana) como en el español escrito, hecho que se menciona como un posibilitador de experiencias, así mismo, se le da un lugar importante a pensar en una adecuación curricular para las personas sordas, pues es relevante hacer los ajustes necesarios para cada población (González, Lora, Rendón & Saldarriaga, 2001).

En la Universidad de Concepción, Chile, en el año 2015, Angie Neira desarrolló la investigación: *“Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año”* una investigación con un enfoque cuantitativo y que tuvo como objetivo “Determinar si existe relación entre distintas estrategias de lectura y el nivel de comprensión de textos de carácter general y especializado en estudiantes de primer año de universidad”(p.62). Este producto investigativo ilustra que la evaluación de la comprensión lectora (basados en Riffo y Vélez, 2011) se enmarca en tres dimensiones: la comprensión textual, la comprensión pragmática y la comprensión crítica. El primer aspecto mide la habilidad del lector para resolver tareas en distintos niveles, la segunda es la habilidad que tiene el lector para hacer relaciones texto-contexto y, por último, la comprensión crítica permite al lector tener una mirada más reflexiva de lo que está leyendo y, con ello, emitir juicios de valor, discutir, dialogar con el texto, comprender lenguajes convencionales y figurados. Entre los resultados obtenidos por intereses particulares en nuestra investigación, cabe destacar uno de ellos “al comparar la frecuencia de uso de algunas estrategias de lectura entre hombres y mujeres solo se observan diferencias estadísticamente significativas en el uso de la estrategia *inferencia puente*, la que es empleada en promedio más por los hombres que por las mujeres. En el resto de las estrategias empleadas, algunas de ellas

son más usadas por las mujeres y otras por los hombres, aunque no existen diferencias significativas.”

Uno de los aportes más significativos para este trabajo es justamente los resultados obtenidos en las estrategias de relectura y preguntas de elaboración en donde se calcula que estas dos estrategias incluidas en el modelo logran predecir un 31,2 % del cambio en la variante del puntaje obtenido en Lectum 7, es decir, bastaría tener la información del uso de las estrategias de relectura y preguntas de elaboración para determinar en algún grado el nivel de comprensión que presentarían los estudiantes, además estas dos estrategias se consideran importantes a la hora de hacer lecturas en la universidad (Neira Martínez, 2005).

Simultáneamente en la ciudad de Popayán, Cauca, Colombia, Galeano Triviño presentó la investigación titulada *“Estrategias para la enseñanza del idioma español como segunda lengua y las tic, en los docentes del grado 4.º de la Institución Educativa Indígena Jebalá”*. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, descriptivo explicativo donde se utilizaron instrumentos como encuestas, entrevistas y el rol de investigador que propiciaron análisis y resultados tales como: algunos recursos utilizados en la enseñanza aprendizaje del español como L2 son libros de textos, guías, uso de las TIC y materiales didácticos, entre otros.

Para este trabajo investigativo, es significativa la importancia que se le da al uso de las TIC como elemento fundamental para enfrentarse a los contenidos no sólo gramaticales sino culturales de la segunda lengua, pues permite además de canales de comunicación, espacios de inclusión social y competitividad (Galeano, 2015).

Para el año 2016, se desarrolló en Madrid, España la Tesis doctoral titulada: *“La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera”* por la autora Rusell, G. Esta investigación se hizo bajo un diseño metodológico experimental con el fin de evaluar un programa (Diseñado por la autora y demás colaboradores) para mejorar la producción escrita de las personas sordas participantes de esta investigación. Dentro de su tesis, la autora presenta varias hipótesis para evaluar posteriormente la efectividad del programa que se desarrolló y se llevó a cabo. Varias de las conclusiones arrojadas fueron las siguientes: la mayoría de las personas sordas, a través de palabras clave, logran transmitir información, aun con una sintaxis simple y errática. El análisis de la organización y el contenido muestra semejanzas en la escritura de los sordos y los oyentes generalmente, los alumnos sordos obtienen resultados por debajo de los de sus pares oyentes de la misma edad. No es lógico esperar que un hablante de segundas lenguas tenga idénticas competencias que los nativos y no es válido, por lo tanto, tenerlos como referencia en cuanto a las expectativas de logro. Por último, la autora considera la pertinencia de enmarcar la educación de los alumnos sordos dentro de los programas de Educación Intercultural Bilingüe y sostiene que no se hubiese podido llevar a cabo el programa sin la presencia de la lengua de señas, para el intercambio fluido entre los docentes y alumnos y comunicación entre pares (Rusell, 2016).

Esta investigación resalta una vez más la importancia del uso de la LS (Lengua de Señas) en los cursos de L2 para estudiantes sordos, además, es una investigación que expone un elemento importante: el uso de las palabras clave como estrategia que sobresale en el aprendizaje del español escrito. Conclusión que se podría llevar a analizar en esta investigación.

En el año 2017, el trabajo de grado para optar por el título de Magíster en escritura y alfabetización: *“Prácticas auténticas de lectura y su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas y lectoras de alumnos sordos”*, tesis del Magister Campos,

realizada en La Plata- Argentina. Fue un trabajo desarrollado desde la metodología cualitativa con un diseño interpretativo, mediante el cual la autora buscaba conocer por medio de la práctica el impacto en el desempeño lingüístico y lector de los participantes en la investigación mediante la descripción, la observación y el análisis. Los resultados de la autora, basados en las hipótesis que propone en su trabajo escrito, exponen que: la inmersión en contextos reales de uso de la LSA favorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños sordos. Expone también que la lectura de narraciones literarias e intercambios sobre lo leído promueve en los niños sordos un uso del lenguaje para poder relacionarse, pensar su experiencia personal y colectiva. Finalmente expone que, en una situación de lectura de textos reales, los niños sordos, como todos los lectores, son activos en la búsqueda de significado. Por último, y como una de sus conclusiones, plantea que la intervención del maestro constituye una condición relevante para profundizar y ampliar el trabajo interpretativo en los niños sordos.

En las conclusiones de la investigación de la autora, existe un aporte significativo en aras a las construcciones para la recolección de datos de esta investigación y es la posibilidad de que los estudiantes elijan lecturas, la autora propone que: “Durante la lectura, los cuentos que generaron mayor participación en el alumnado muestran algunas particularidades... incidieron en su elección” (Campos, 2017).

En el año 2018, el trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y Educación Superior a Distancia: *“Investigación documental sobre la enseñanza de la lengua escrita para personas sordas, basada en la pedagogía y la didáctica inclusivas en la educación básica, media y superior”* por Forero y Esperanza, realizada en Bogotá- Colombia, tuvo como objetivo enfocarse en la búsqueda de propuestas pedagógicas y estrategias didácticas que permitieran la inclusión de los estudiantes sordos a los programas académicos de la educación básica, media y superior

para mejorar sus procesos en la lengua escrita y en la comunicación con las personas oyentes, buscando así una mejor adaptación y garantizar mejores logros en sus procesos académicos. Esta investigación se planteó desde un enfoque cualitativo y se utilizaron herramientas como la recolección de información, recopilación y organización de la información, validación de la información, integración de la información y análisis de la información. Los resultados que la autora evidenció le permitieron determinar que la mayoría de propuestas pedagógicas y didácticas inclusivas para la enseñanza de la lengua escrita para personas sordas en la educación básica, media y superior, se encuentran enfocadas en el Bilingüismo Bicultural, el cual parte de reconocer que la Lengua de Señas (LS) es la lengua natural de las personas sordas y el aprendizaje de la lengua castellana, direcciona el aprendizaje de una Segunda Lengua (L2), como segunda lengua, debido a las diferencias en la producción y la percepción de los dos tipos de lenguaje. También determinó que los ambientes de inclusión son el medio más eficaz para que las personas sordas adquieran o fortalezcan su lengua escrita. Por último, pudo evidenciar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen de igual manera una herramienta poderosa, que les permite a los estudiantes sordos una apropiación de la lectoescritura y con ello el fortalecimiento de los procesos cognitivos y lingüísticos, que mejoran los procesos de integración tanto en el campo educativo, como en el social.

Forero y Esperanza resaltan la importancia que tiene para la investigación que el estudiante sordo se enfrente a la lectura siempre que se contemple el contexto de una clase, pues es allí en donde el estudiante da cuenta de su relación con el texto, con lo que se dice, con lo que se sabe de lo que aparece allí (Forero; Esperanza, 2018).

En el año 2018, en la Universidad de Salamanca se desarrolló la investigación *Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos*. Una investigación que tuvo como objetivo examinar el enlace que trae el uso de implantes cocleares y los métodos implicados en la adquisición de la lectura en estudiantes sordos que tienen o no

implante coclear. Para esta investigación, metodológicamente es una investigación cuantitativa para lograr medir el nivel lector de los estudiantes, se usó la prueba TECLÉ (Test Colectivo de Eficiencia Lectora) y para medir la estrategia de palabra clave se aplicó la prueba de Evaluación de Estrategias Semánticas (PEES). Esta investigación concluyó que los niveles lectores de las personas sordas están determinados por las habilidades lingüísticas en el español. (González & Domínguez, 2018)

La investigación permite apreciar la posibilidad de descubrir diferentes niveles de lectura y de uso de estrategias de comprensión lectora, por llamarlo de alguna forma, que se pueden encontrar sobre las personas sordas durante la recolección de información y quizá podría abordarse un apartado al respecto dentro de las conclusiones finales.

3.2 Representaciones sociales: Comunidad Sorda y Español Escrito.

En el año 2014, en Argentina, fue realizada la tesis de maestría de Yarza titulada “*Comunidad sorda y lengua escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita*”. En esta investigación, se indagó sobre la relación entre la comunidad sorda y la lengua escrita, esta última desde la perspectiva de las personas pertenecientes a la comunidad sorda. Se desarrolló bajo el enfoque cualitativo y se utilizaron herramientas tales como entrevistas etnográficas durante los meses de julio a septiembre del año 2014 y el rastreo de información. La autora, a partir de esta investigación, determinó que los obstáculos para la escritura del español se deben tanto a no conocer el significado de algunas palabras como al orden gramatical de la lengua escrita. Ante la dificultad que les representa la lengua escrita [a las personas sordas] aparece como respuesta los sentimientos y actitudes que se caracterizan por su valor negativo, estas actitudes dependen de cada sujeto. En las tres historias de vida está presente la actitud de dependencia de los oyentes para leer y escribir. La ausencia del apoyo familiar para el proceso de aprendizaje de

la lengua escrita es otro aspecto que se hizo evidente durante la investigación. Por último, a modo de conclusión, la autora plantea que la cuestión de la alfabetización del colectivo sordo sigue siendo un desafío que se debe alcanzar, pues, son escasos los estudios que abordan las representaciones sociales que elaboran las personas sordas sobre la lengua escrita. (Yarza, 2014).

Esta tesis permite tener una representación de la barrera que ha significado el aprendizaje de la lengua escrita para las personas sordas y con ello su proceso lectoescritural. Esta representación permite también que se pueda hacer un análisis crítico y objetivo, el cual puede consignarse dentro del planteamiento del problema de esta investigación.

En este mismo año, el trabajo de grado de Mena Rivas: *“La Connotación en la Escritura de Dos Estudiantes Sordos”*, realizada en Bogotá, Colombia, recontextualizó y analizó la experiencia vivida con un grupo de estudiantes inscritos al ciclo avanzado (castellano escrito como segunda lengua) para estudiantes sordos en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, en el periodo transcurrido entre febrero y mayo de 2014. Esta investigación fue de tipo cualitativa desde el enfoque de sistematización de experiencias. Se utilizaron varias técnicas como diarios de campo, planeadores, entrevistas, videos y fotografías. Durante la investigación, se empleó la lengua escrita como segunda lengua para fortalecer las competencias comunicativas y específicas en contextos sociales, familiares y disciplinares como fundamento para su desempeño social, académico y laboral. Por otra parte, la autora determinó que producir un texto atribuyéndole un sentido, es uno de los elementos mínimos de la alfabetización que debe tener una persona para vivir en sociedad y más allá de la alfabetización, para la producción de texto académico que le permite desarrollar todos sus estudios superiores dado que la producción de textos académicos son propios de los estudios superiores, por lo tanto es el nivel en que se ubica el estudiante. (Mena Rivas, 2014).

Esta investigación permite resaltar la importancia de la lengua escrita no sólo para acceder a la educación superior, sino también para acceder al conocimiento. La autora resalta que la producción de textos al igual que la comprensión de los mismos es un elemento mínimo para vivir en sociedad y por tanto constituye un recurso importante de validación al momento de investigar las estrategias de comprensión lectora utilizadas por sordos para la lectura de un texto.

4. Justificación

Después de conocer, mediante el rastreo de información, diferentes realidades y situaciones académicas para las personas sordas (La comprensión de información en textos académicos, la realización de pruebas de admisión, entre otras) encontramos que la comunidad sorda se encuentra inmersa en un contexto bilingüe, un contexto que le exige a los Sordos conocer una L2 para acceder a la información, pues, al pertenecer a una comunidad minoritaria, prevalecen los contenidos escritos en su entorno y, por ello, es importante que se generen conocimientos y se adquiera una competencia comunicativa centrada en la forma escrita, en el caso de Colombia, en Español.

Por otra parte, Berent et al. (2007) y Grosjean (1999) citados por Rusell, G. (2016) “Destacan que el desempeño académico y el futuro profesional de las personas sordas dependen fuertemente de su dominio de la lengua mayoritaria en su modalidad escrita” (p. 12). Por lo tanto, la investigación planteada en este trabajo, será un insumo significativo para que, en investigaciones y en intervenciones futuras, el dominio del español como L2 se pueda empezar a explorar a partir de las metodologías que, mencionadas anteriormente, favorezcan el proceso y que se desarrollarán con base a los resultados hallados durante este proceso investigativo.

5. Marco teórico

Desde una perspectiva sociocultural, este trabajo está enmarcado en la lingüística textual como posibilidad de abordar los multivariados contextos a partir de los cuales se puede abordar la comprensión lectora y con ella sus estrategias. Pues, desde este punto de vista, se entiende la lectura y su comprensión no solo como el hecho de decodificar, sino que va más allá, ya que el lector debe hacer lectura “entre líneas” para saber por ejemplo las ironías y las inferencias, pero también “detrás de las líneas” las cuales muestran a los lectores la orientación argumentativa, el punto de vista del autor, su ideología, entre otros. (Cassany, 2004, p. 2).

5.1 La lectura entre culturas

Para pensarse la lectura y su comprensión, es importante tener en cuenta dos conceptos clave: la lectura “intercultural” y la lectura “intracultural”. La primera concibe el texto como una información comprensiva, que posibilita el uso de conocimientos previos para entenderla; está suministrada por un autor que hace parte de una misma comunidad, que habla una misma lengua, o que hace parte de un mismo contexto social. La segunda es entendida como aquella que es ajena a la cultura propia, quizá en otra lengua y que, a diferencia de la anterior, no permite entrelazar saberes previos para su comprensión y con ello imposibilita inferencias en el texto (Cassany, 2004, p. 5).

Si bien son importantes los aportes del autor Cassany para la lectura de un texto, es de vital importancia entender también que:

El estudiante universitario debe ser un lector con la capacidad de captar lo esencial de los textos y de encontrar en ellos las múltiples relaciones que se establecen entre sus partes, para poder integrar en su proceso de lectura todos los aspectos que los hacen comprensibles; además, debe tener la capacidad de incorporar en su interpretación todo el cúmulo de experiencias y de conceptos que hacen parte de su formación cultural” (Castañeda, 2005. p. 14).

Comprender un texto se direcciona entonces a la realización de acciones concretas donde no solo interviene la disciplina del saber, sino también las habilidades y capacidades metacognitivas y metacomprendivas propias, pues es una actividad que se encuentra lejos de ser simple, neutra, sencilla y que, por el contrario, requiere de rigurosidad. Comprender un texto implica interpretarlo para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas (Solé, 1987).

Ahora, la metacomprensión se entiende como el conocimiento acerca de la lectura y los mecanismos de control que se despliegan durante la comprensión lectora, este proceso contribuye a la construcción del significado del texto (Martínez; Wong; Rueda. 2018).

De igual forma, la metacomprensión lectora como habilidad, permite que los lectores competentes desarrollen ciertas características, tales como: activar sus conocimientos previos al enfrentarse a un texto, centrar su atención y otros recursos cognitivos en las ideas relevantes, realizar y revisar múltiples inferencias y lo más importante: evaluar, regular y controlar su proceso de comprensión. (Solé. 1998.)

5.2 Teoría transaccional

Louise Rosenblatt en su teoría psicolingüística transaccional postula que la relación entre lector y texto es una transacción, se fusionan lector y texto en una síntesis única que construye un significado. El significado dependerá siempre del contexto. A diferencia de las teorías interactivas, en las propuestas transaccionales, el significado es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (Rosablantt, 2002).

6. Referentes conceptuales

Para el desarrollo de este proceso investigativo, se tuvieron en cuenta los siguientes conceptos.

6.1 Enseñanza de una lengua escrita a personas sordas

Según Domínguez (2004), la lengua escrita puede verse desde una perspectiva psicolingüística, constructivista y sociocultural. La perspectiva psicolingüística se basa en integrar la comprensión de palabras y de textos escritos, la perspectiva constructivista basada en ideas, pensamiento y la reflexión busca entender la lengua escrita como un proceso que se desarrolla en una construcción progresiva y por último una mirada sociocultural donde la lengua escrita se ve como un asunto cultural, que cambia con el tiempo, que se consolida con la relación estrecha entre el individuo y la cultura.

Gran parte de la información en el entorno se transmite por medio de la lengua escrita, por ello, es fundamental el desarrollo de los procesos cognitivos para la adquisición de la misma, estos procesos deben ser permeados por una enseñanza asertiva que posibilite un aprendizaje significativo, “se han trabajado principalmente dos enfoques en lo que respecta al mejoramiento de habilidades en la adquisición del español escrito por parte de personas sordas: uno centrado en el proceso de producción de texto y otro centrado en el producto, es decir, en el texto mismo” (Flórez, Baquero & Sánchez, 2010, p. 36).

Un dato importante en el caso de la enseñanza de la lengua escrita para las personas sordas es que “el 33 % en edad escolar está desescolarizado” Naranjo & Ruiz (2019 s.p). Este porcentaje es un indicador elevado, el cual evidencia la ausencia de una enseñanza no solo de lengua escrita a la población sorda, sino de la enseñanza en términos generales.

A lo largo de la historia, se han observado diferentes tipos o formas para la enseñanza de una lengua escrita a personas sordas, tales como “etapa de la enseñanza individual a las personas sordas, etapa de inicio de la enseñanza colectiva y pública, etapa fundamentalmente oralista, etapa de reconocimiento de la lengua de señas de las personas sordas” (Garfias, 2017, p. 27). Etapas de enseñanzas, que cada vez evolucionan en tiempo y técnica hasta la actualidad en donde se sigue buscando como mejorar dichas prácticas.

6.2 Estrategias de comprensión lectora

Las estrategias de comprensión lectora se ubican dentro del concepto macro de la comprensión lectora y, según Pérez (2005), “permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto [al lector], como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente” (p. 122).

Las estrategias de comprensión lectora permiten que el lector, mediante la selección y el uso de algunas acciones, facilite su lectura y pueda reconocer su función e intención (Gutiérrez y Salmerón, 2012).

Según Calixto Gutiérrez y Honorio Salmerón, profesores de la Universidad de Granada-España, las estrategias pueden tener diferentes tipos “priorizando la construcción representacional a partir de los niveles de procesamiento” (2012, p. 185). Así pues, las estrategias pueden ser: procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos, procesos de comprensión para comprender bien el texto y procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento (2012).

La autora Isabel Solé (1992) plantea que las estrategias se pueden diferenciar de los procedimientos porque estos últimos son pautas para lograr una meta específica, dichos procedimientos no necesariamente deben tener un orden al ejecutarlos, por su parte, para las

estrategias de comprensión lectora es importante tener claro qué es más pertinente hacer antes, durante o después de la lectura y así poder avanzar en el gran propósito: comprender el texto al que el lector se está enfrentando (p. 4).

Las estrategias de comprensión lectora permiten en la mayoría de los casos un eficiente desarrollo en la lectura de un texto, estas deben ser intencionadas pues hacen referencia al conocimiento metacognitivo que se hace para la comprensión de un texto.

Para Gutiérrez -Braojos y Salmerón, las técnicas que se deben utilizar para la evaluación del uso de las estrategias de comprensión lectora son: El pensamiento en voz alta y la entrevista. El primero aportando una evaluación cognitiva por medio de la expresión verbal que dará cuenta de manera más clara y sincera de lo que el estudiante aplica en la lectura de un texto y la segunda, posibilita que el estudiante recuerde la información suministrada por el texto, además de dar cuenta de las reflexiones de una forma más consciente (2012).

6.3 Texto escrito

El texto escrito se sitúa dentro de la categoría de lengua, porque se considera una forma de la misma. Díaz (1999) propone que “es una muestra de la lengua, sobre un determinado tópico, conformada por uno o más enunciados coherentes y concebida con un propósito comunicativo específico” (p. 1).

Una de las principales características del texto escrito es que no se puede concebir por su tamaño, sino que su extensión depende de su propósito comunicativo, por tanto, puede estar conformado por una sola palabra, por frases cortas o por más de un párrafo y recibe diferentes nombres de acuerdo con su propósito y organización (Díaz, 1999).

Algunos tipos de textos son: los ensayos, los cuentos, las monografías, las novelas, las reseñas, las editoriales, las homilías, los obituarios, las cartas, entre otros. Estos tipos de texto no se abordan en este apartado porque no son de interés en esta investigación y no se pretende profundizar en ellos.

Finalmente, el texto escrito se diferencia del discurso, principalmente porque el primero se refiere únicamente al carácter escrito, por el contrario, el discurso engloba no únicamente el carácter escrito sino también las circunstancias de producción e interpretación, las condiciones y el propósito del enunciador, entre otros (Díaz 1999).

7. Pregunta

¿Cómo utilizan las estrategias de comprensión lectora en un espacio de aprendizaje del español como L2 las personas sordas usuarias de la LSC habitantes de los Valles de Aburrá y de San Nicolás?

8. Objetivo general

Describir las estrategias de comprensión lectora utilizadas por Sordos señantes de los Valles de Aburrá y de San Nicolás en el curso *español L2 Y LSC para la vida universitaria durante* los años 2019-2020.

8.1 Objetivos específicos:

Clasificar las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los sordos señantes universitarios para la lectura de un texto.

Establecer la tendencia en el uso de las estrategias de comprensión lectora de los sordos señantes universitarios para la lectura de un texto.

Determinar la idoneidad en el uso de las estrategias de comprensión lectora utilizadas por sordos señantes de los Valles de Aburrá y San Nicolás para la lectura de un texto.

9. Metodología.

Para la construcción de este proceso investigativo se tuvieron en cuenta tres fases: la primera fase consistió en la revisión bibliográfica y escritura del anteproyecto: construcción del problema, la consolidación de objetivos, escritura del marco conceptual, entre otros. La segunda fase consistió en el trabajo de campo: el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación para la recolección de información. Por último, en la tercera fase, se desarrolló el análisis de los datos con sus resultados y la escritura final de trabajo de grado.

9.1 Diseño y enfoque.

Esta investigación no se encargó de recolectar información experiencial o narrativas de las personas sordas sobre las estrategias de comprensión lectora, sino que se partió de una categorización de estrategias de comprensión lectora y se exploró su uso por parte de los estudiantes sordos. Por tanto, la investigación se desarrolló desde una realidad objetiva no

subjetiva, y sobre esta el enfoque metodológico más adecuado es el cuantitativo con un alcance inicial exploratorio, pues el objeto a investigar ha sido poco estudiado y abordado en el contexto local. A nivel nacional e internacional, se hizo un rastreo bibliográfico que tampoco arrojó investigaciones. Sin embargo, no se descarta que este tema se pueda estar investigando actualmente, o si se ha investigado no se ha difundido en formato electrónico y conseguir bibliografía especializada sobre procesos de enseñanza del español escrito a personas sordas en otros países, en un formato físico, es difícil en este contexto.

Desde el enfoque cuantitativo, se planteó un diseño no experimental o también llamado estudio de campo, pues la variable a observar y a describir -las estrategias de comprensión lectora- no fue manipulada, obedeciendo así a una intención pedagógica. Los resultados sucedieron de forma natural y no estuvieron sujetos a cambios intencionales para evaluar hipótesis.

Se hizo necesario plantear un proceso investigativo transversal ya que se analizó la información a medida que esta fue surgiendo durante el proceso. No se hizo de forma longitudinal ya que no se buscó comparar los resultados antes y después de la participación, ni tampoco la evaluación de las similitudes y diferencias en el uso de las estrategias de comprensión lectora por parte de los sordos en diferentes momentos de la investigación.

9.2 Contextualización metodológica

Este estudio de campo se desarrollaría en la Universidad de Antioquia en el curso *español L2 Y LSC para la vida universitaria*, pero, por motivo de la emergencia sanitaria global del *Coronavirus SARS CoV-2*, este estudio de campo se desarrolló en un nuevo espacio virtual y con una nueva metodología mediante el uso de plataformas de video-llamadas como *Meet* y *Zoom*. Este nuevo curso fue desarrollado por el equipo de estudiantes investigadores de la

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, cuyo objeto de estudio es la enseñanza del español como L2 para personas sordas señantes.

9.3 Técnicas e instrumentos

A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el desarrollo de esta investigación.

9.3.1 Encuesta:

La técnica que se utilizó para la recolección de la información sobre las estrategias metacognitivas fue la encuesta, la cual permitió recopilar datos con categorías previas sobre las estrategias de comprensión lectora, desde un formato diseñado con base en otros formatos encontrados en la literatura, el cual se presentó en el contexto sin modificar o influenciar las situaciones para sistematizar resultados. El instrumento que se utilizó fue el cuestionario, el cual fue aplicado por los docentes investigadores en un espacio pedagógico durante la clase y en la cual se realizaban las preguntas de forma oral y con apoyo del intérprete, quien a su vez realizaba procesos de transliteración de las preguntas; los estudiantes respondieron Sí o No al cuestionamiento.

9.3.2 Observación

Otra técnica que se utilizó para la recolección de estrategias metacognitivas fue la observación, por medio de la cual se recolectó información directa y relevante sobre las prácticas de los estudiantes durante la clase, generando así un panorama más completo y por tanto un insumo importante al momento de analizar.

Instrumento pedagógico

El instrumento pedagógico fue una herramienta empleada por los docentes investigadores para la recolección de algunas estrategias metacognitivas de los estudiantes sordos; se aplicó

mediante un espacio de diálogo y conversación que se desarrolló al final de algunas clases. Se utilizó este instrumento porque, por medio de él, la información recolectada sería más amplia, permitiendo un mejor proceso de análisis. La información recolectada se agrupó en videos en lengua de señas, los cuales fueron interpretados, traducidos a voz y registrados en audios por la intérprete Jacqueline Gómez Jiménez y finalmente fueron transcritos por los docentes. En el análisis de este instrumento, se construyeron categorías y subcategorías de forma simultánea por parte de los dos docentes investigadores.

9.3.3 Entrevista

La técnica que se utilizó para la recolección de la información de las estrategias cognitivas en este proceso investigativo fue la entrevista a partir del instrumento de entrevista semiestructurada, el cual permitió la recolección de datos de una forma amplia a partir de la comunicación directa con los entrevistados. Esta técnica permitió profundizar sobre esos procesos cognitivos que los estudiantes realizan en sus prácticas lectoras.

No se aplicó la técnica de la encuesta, porque con ella la información recolectada es precisa, impidiendo que surjan nuevos interrogantes relacionados con las estrategias cognitivas.

La entrevista fue aplicada por parte de los docentes investigadores con apoyo del Centro de Relevo, el cual es un proyecto del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones- MINTIC y la Federación Nacional de Sordos de Colombia, FENASCOL; el centro de relevo permite realizar llamadas y videollamadas gratuitas con personas sordas por medio del apoyo de un intérprete en línea, quien presta sus servicios de interpretación del español oral a la lengua de señas y de la lengua de señas al español oral. Las llamadas fueron grabadas con aplicaciones de grabadora de voz y transcritas posteriormente en Word. En el análisis de este instrumento se construyeron las categorías y las subcategorías simultáneamente por parte de los dos docentes investigadores.

9.4 Población y muestra.

Para el inicio de esta investigación se logró tener un aforo hasta de 15 estudiantes sordos los cuales eran personas sordas señantes residentes del Valle de Aburrá y del Valle de San Nicolás en el departamento de Antioquia. Después de las diferentes anomalías (ver apartado 9.2) a las cuales se vio enfrentado el curso, se logró la continuidad de 6 participantes los cuales cumplieron con los criterios de participación de la investigación: tenerun interés por continuar en el curso, tener interés por el aprendizaje del español escrito como L2, ser bachilleres académicos, ser usuarios de la Lengua de Señas Colombianatener deseo de ingresar a la educación superior o bien, estar activos en algún pregrado u otro programa de educación superior. Es importante aclarar que los informantes son nombrados como *estudiantes* o *estudiantes sordos* con el fin de proteger sus datos.

Tabla 1 Descripción de la muestra

Informantes	Nombre (pactado)	Escolaridad	Programa Académico de educación superior
Estudiantes sordos del curso “LSC para la vida universitaria” de la Universidad de Antioquia	E1	Bachiller	Gráfica Digital.
	E2	Bachiller	Química.
	E3	Bachiller	Pregrado en Ciencias Políticas.
	E4	Técnico	Normalista superior.
	E5	Técnica	Sistemas
	E6	Bachiller	Pregrado en Comunicación Social.
	Total= 6 informantes		

Elaboración propia

10. Operacionalización de la variable.

Tabla 2 Operacionalización de la unidad de análisis: estrategias de comprensión

Variable: Estrategias de comprensión lectora		
Definición	“Son prácticas cognitivas y lingüísticas que, a partir de la relación texto, contexto y saberes previos, posibilitan eficiencia y eficacia en la comprensión de nuevas lecturas, permitiendo en el lector mayor conciencia de los procesos implicados en esta comprensión. Dichas prácticas pueden ser: parafraseo, toma de notas, generar la idea principal, releer un texto, construir interpretaciones, etc.” (Miranda; Ospina, 2019 sustentado en Gutiérrez y Salmerón, 2012 & Neira, Reyes y Riffo, 2015).	
Las estrategias cognitivas: “Estas estrategias sirven para extraer el significado del texto, de un modo personal. El lector debe asimilar el texto y transformar el lenguaje y/o la representación del contenido a través de operaciones mentales para hacer la información más significativa.” (Vásquez, 2016 p. 80)		
Dimensión	Indicadores	Ítem
<p>1. Estrategias de focalización. “Mediante estas estrategias, el lector va a concentrar su atención en las informaciones del texto que considera más importantes, estimando tanto las características del texto cómo sus propósitos y expectativas” (Vásquez, 2016 p. 80)</p> <p>De esta manera el estudiante puede focalizarse en la información más relevante que le permite una comprensión más clara de la lectura, en esta dimensión es importante considerar qué lo motiva a la lectura, pues las expectativas que se tienen de ella o la finalidad le permitirá un</p>	<p>1. Resumir el texto.</p> <p>“El proceso de resumir se puede definir como reducirlo a las afirmaciones esenciales que contiene, dejando de lado lo que no es esencial y seleccionar lo esencial.” (Vásquez, 2016 p. 115)</p> <p>Con este indicador el estudiante podrá realizar una clasificación de lo que es verdaderamente importante en el texto, aquello que le da el sentido mismo a la lectura y con lo cual podrá comprender mejor.</p>	<p>¿Qué estrategias de comprensión lectora utiliza en la interacción con un texto?</p> <p>Usa por ejemplo el resumen.</p>

<p>desarrollo más eficiente.</p>	<p>2. Interpretar imágenes y gráficos.</p> <p>“Representaciones visuales: resúmenes completos y jerarquizados, síntesis... y mapas conceptuales “Sánchez, 1998 citado en (Gutiérrez; Salmerón, p. 188)</p> <p>Con las representaciones mentales el estudiante podrá realizar una ubicación mental y espacial de la información, está a su vez le permitirá una comprensión más clara de lo leído.</p>	<p>¿Cómo inciden los recursos visuales y gráficos en el texto para su comprensión lectora?</p>
<p>2. Estrategias de organización.</p> <p>“El lector puede reestructurar el texto para hacerlo más comprensible y significativo.” (Vásquez, 2016 p.80)</p> <p>En algunas ocasiones las estructuras de los textos pueden dificultar la lectura del mismo, con el uso de esta dimensión el estudiante podrá organizar su lectura de una forma eficaz, lo cual le permitirá comprender y extraer ideas principales o buscar el significado de aquello que desconoce.</p>	<p>1. Presencia de secuencias de causa o efecto.</p> <p>“A través de la interacción secuencial, el texto ya procesado va a servir de base para el análisis y la comprensión del siguiente texto a leer”(Vásquez, 2016 p.71)</p> <p>Cuando el lector interactúa con el texto y lo comprende mediante las secuencias del mismo, este le proporciona mecanismos de análisis para comprender otros textos que se puedan relacionar con la temática abordada en la actualidad.</p>	<p>¿Qué experiencia puede narrar en relación a una lectura que le haya traído recuerdos con otro texto?</p>

<p>3. Estrategias de resolución de problemas: “El lector trata de resolver los problemas que encuentra durante la lectura, problemas relacionados con la dificultad para comprender las palabras, oraciones, relaciones entre ideas expresadas en el texto” (Vásquez, 2016 p.81)</p> <p>El estudiante se ocupa en resolver las dificultades que se le presentan a la hora de comprender el texto, tales como entender palabras desconocidas, oraciones, relaciones entre ideas, analogías, entre otros. Procura resolver estas problemáticas inmediatamente aparecen, evitando confusiones durante la realización de la lectura.</p>	<p>1. Inferir el significado a partir del contexto. “Permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto, pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.” (Gutiérrez; Salmerón. p.189)</p> <p>El lector tiene la capacidad comprender mejor lo que se expone en el texto a partir de la deducción del significado de un concepto o idea, teniendo en cuenta los demás conceptos involucrados.</p>	<p>Cuando no comprende un concepto dentro del texto, ¿Usted intenta deducir el significado a partir de lo que leyó anteriormente o busca el significado específico del concepto que no entendió? ¿Por qué?</p>
<p>4. Estrategias de elaboración. “El lector posee conocimientos del mundo en general y en concreto puede o no conocer el tema sobre el que está escrito el texto” (Vásquez, 2016 p.81) El estudiante al realizar una lectura, tiene la capacidad de establecer una conexión con lo que ha aprendido del mundo en general con lo que está leyendo en la actualidad.</p>	<p>1. Formar imágenes mentales “Permite interpretar la información en función de la información contextual del texto”(Vásquez, 2016 p.142)</p> <p>Posibilita la representación propia de la información del texto a partir de lo que se comprende mediante el contexto.</p>	<p>Cuando usted realiza lecturas, ¿Mira las imágenes para entender mejor el tema o la información del texto? ¿Por qué?</p>

	<p>El estudiante tiene la capacidad de identificar las diferencias en la estructura específica de cada texto y por tanto puede interpretar efectivamente la información durante la lectura.</p> <p>3. Determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual.</p> <p>“Además de identificar la finalidad del género, para leer de manera estratégica los estudiantes deben comprender que tanto su atención como las estrategias a emplear no siempre perseguirán un mismo objetivo, independientemente del género discursivo” (Schmitt & Baumann, 1990 citado en Gutiérrez; Salmerón, 2012, p.186.).</p> <p>El estudiante comprende que su forma de lectura y las estrategias que utiliza para la misma no están direccionadas únicamente a comprender la finalidad de la lectura, sino también a determinar el género discursivo y a aplicar otras formas de leer estratégicamente.</p>	<p>Cuando usted termina de leer un texto, ¿Comparte lo leído con otros compañeros?</p>
--	--	--

<p>6. Estrategias de Supervisión o estrategias durante la lectura.</p> <p>“En esta fase se trata de comprobar si la actividad se está llevando a cabo según la planificación establecida, si se están encontrando dificultades y a que pueden ser debidas, si las estrategias utilizadas son eficaces y adecuadas para alcanzar el objetivo propuesto.” (Vásquez, 2016 p.85)</p> <p>El lector tiene en cuenta si en la lectura que está realizando está siguiendo los pasos que se planteó anteriormente para que esta sea eficiente, además también se pregunta por la operatividad de las estrategias que utilizó y si estas le permiten desarrollar adecuadamente la lectura. El lector igualmente se pregunta si a medida de la lectura aparecen dificultades y si estas aparecen busca darles solución.</p>	<p>1. Identificar palabras que necesitan una aclaración</p> <p>“Hace referencia a la capacidad de reconocer la información visual o fonológica para recuperar información de la memoria a largo plazo (Gutiérrez; Salmerón. p.188)</p> <p>Se refiere al reconocimiento por parte del lector, de las palabras o conceptos que no tiene claros sobre el texto y que requiere revisar en sus conocimientos previos o con otro tipo de herramientas para comprender su significado.</p> <p>2. Releer.</p> <p>“Tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información, seleccionando, generalizando e integrando toda ella en un conjunto de proposiciones” (Sánchez, 1998 citado en Gutiérrez; Salmerón. p.188)</p> <p>La relectura es una práctica que posibilita comprender mejor las ideas que contiene el texto, esta permite que el lector reafirme ideas y opiniones o que haga aclaraciones de algunos conceptos o ideas que no están claros.</p>	<p>Cuando usted lee un texto y surgen palabras desconocidas ¿Las escribe en un lugar aparte?</p> <p>Cuando usted lee un texto y surgen palabras desconocidas ¿Busca ayuda de un profesor o un compañero?</p> <p>¿Después de terminar de leer usted lee otra vez el texto</p>
---	---	--

	<p>3. Reconstruir las ideas principales: detectar información relevante “Los escolares deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007; Kintsch, 1998 citado en Gutiérrez; Salmerón. p.189).</p> <p>Identificando las ideas y palabras claves de un texto, el estudiante podrá tener una idea general de la lectura, lo que le permitirá comprender el tema, además, le permitirá reconocer qué ideas son relevantes o irrelevantes en función de su comprensión lectora</p> <p>4. Buscar en el diccionario palabras desconocidas “Buscar el significado más apropiado de acuerdo con el contexto de la oración” (Siboney, 2014. p., 136).</p> <p>Los estudiantes seleccionan las palabras o conceptos desconocidos y buscan el significado basados en el contexto de la lectura para comprender de forma eficaz lo que están leyendo.</p>	<p>¿Cuándo usted lee reconoce ideas principales e importantes del texto?</p> <p>Quando lee un texto y encuentra una palabra que no conoce ¿Usted la busca en el diccionario o internet?</p>
--	---	---

<p>7. Estrategias de evaluación o estrategias después de la lectura. “En la evaluación se hace referencia tanto a los procesos que se han desarrollado durante la lectura, como a los resultados de la comprensión lectora.”(Vásquez, 2016 p.86)</p> <p>En este proceso se observa no únicamente lo que se ha llevado a cabo durante la lectura por parte del estudiante, sino que se considera importante tener en cuenta que se abordó para la comprensión lectora y cuáles fueron los resultados.</p>	<p>1.. Revisión del proceso lector</p> <p>“Los escolares deben revisar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto” (Gutiérrez; Salmerón. p.189).</p> <p>Los estudiantes utilizan la información que contiene el texto ya que esta les permite revisar las estrategias que utilizaron antes y durante la lectura, para lograr así un ejercicio consciente.</p> <p>2. Construcción global de la representación mental.</p> <p>“El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis” (Schmitt & Baumann, 1990 citado en Gutiérrez; Salmerón. p.189).</p> <p>El estudiante aprende a utilizar estrategias que le permiten establecer una idea del texto a partir de lo que puede proyectar en su mente, esto lo logra mediante diferentes estrategias como resúmenes, representaciones visuales, entre otros.</p>	<p>Después de leer un texto ¿Usted vuelve a leer las palabras principales, las palabras que no entendió o los mapas conceptuales que dibujo?</p> <p>Después de terminar la lectura usted le gusta conversar con sus compañeros del tema, compartir ideas y opiniones, para entender mejor el texto.</p>
---	---	---

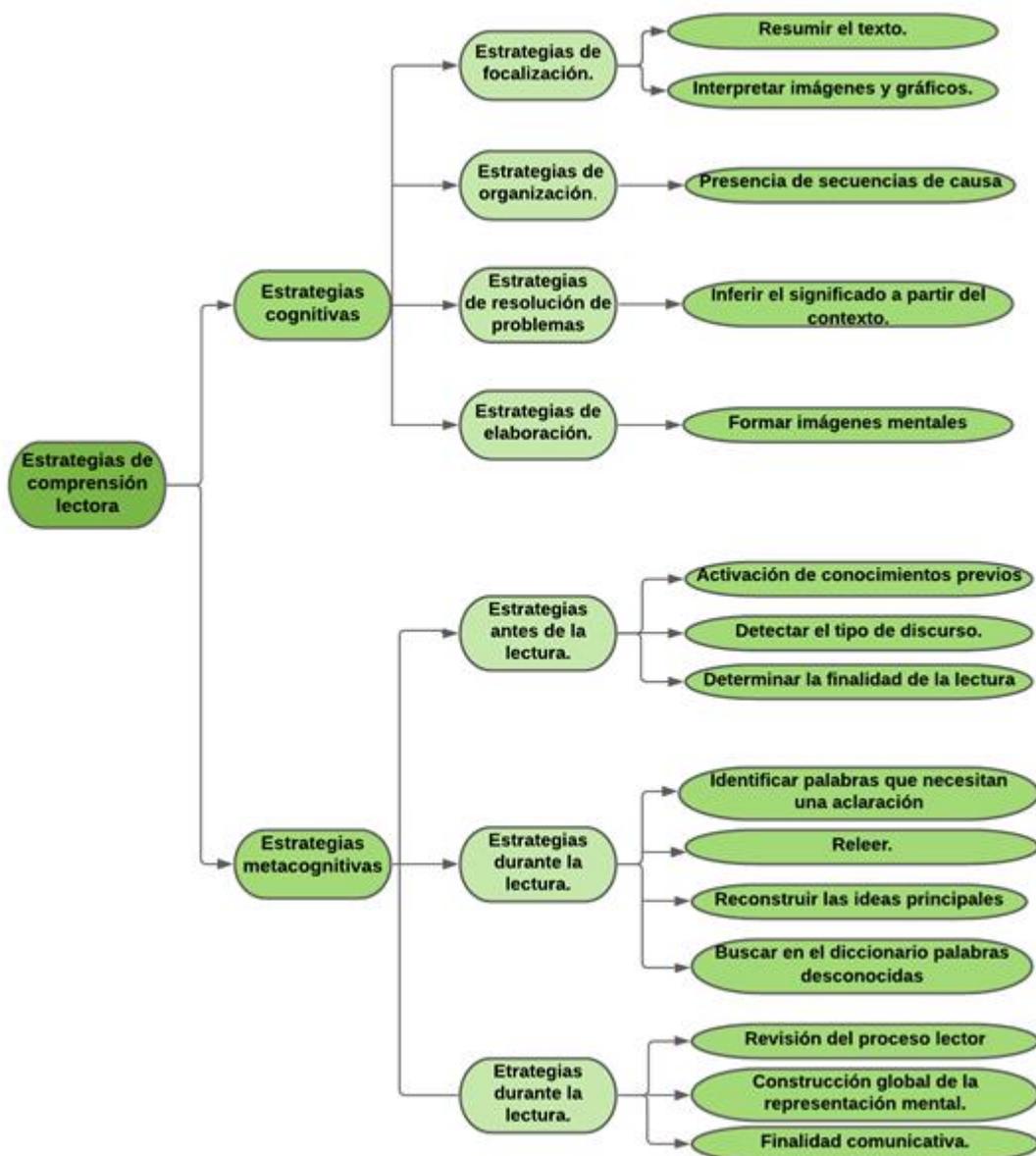
	<p>3. Finalidad comunicativa. “Explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto ya que, además de facilitar a las escolares experiencias para el desarrollo de la competencia comunicativa, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia” (Gutiérrez; Salmerón. p.189).</p> <p>El estudiante por medio de la socialización de la lectura puede reafirmar posturas o aclarar dudas que se hayan generado durante la lectura. El proceso de socialización permite la retroalimentación de forma significativa y consciente.</p>	<p>Cuando lee un texto ¿Usted dialoga con sus compañeros sobre el tema de la lectura?</p>
--	---	---

Elaboración propia

10.2 Diagrama de operacionalización

A continuación, se presenta un diagrama de operacionalización de la unidad de análisis: estrategias de comprensión lectora:

Diagrama 1 Estrategias de comprensión lectora



Elaboración propia

11. Hallazgos y Resultados

A continuación, se presentan los resultados encontrados tras la aplicación de los diferentes instrumentos para el análisis de las estrategias de comprensión lectora utilizadas por sordos señantes en un espacio de aprendizaje del español como L2.

11.1 Entrevista

Las estrategias cognitivas se evaluaron a partir de una entrevista que consistía en cinco preguntas y con opciones de respuesta abierta.

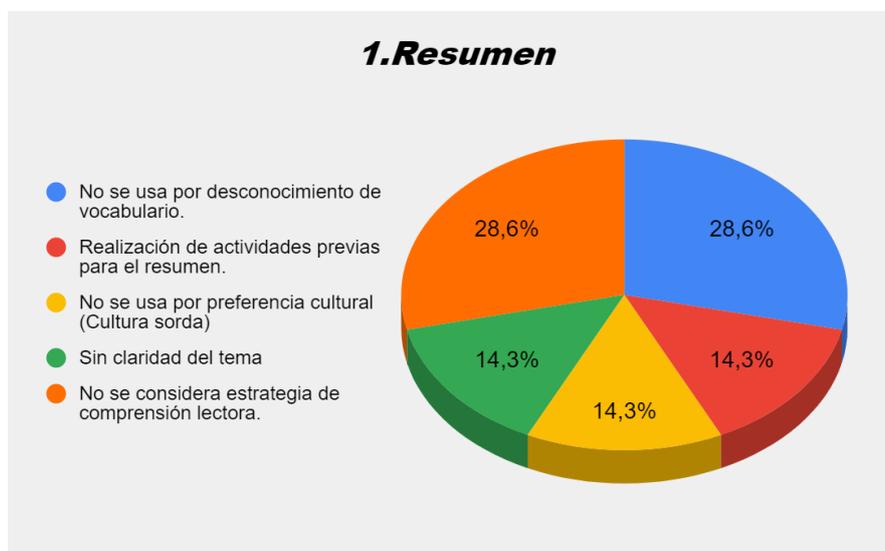
A continuación, se presenta la tabla tres, donde se pueden leer las *categorías* que corresponden a los indicadores de las estrategias cognitivas y las *subcategorías primarias* que corresponden a las respuestas obtenidas por los estudiantes después de la aplicación de la entrevista. Los resultados obtenidos tras este instrumento fueron los siguientes:

Tabla 3 Categorías y subcategorías emergentes en el uso de estrategias de comprensión lectora cognitivas.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría primaria</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>	<i>E5</i>	<i>E6</i>	<i>Totales</i>
1.Resumen	1.1 <i>No se usa por desconocimiento de vocabulario.</i> -----		1.1			1.1		2
	1.2 <i>Realización de actividades previas para el resumen.</i> -----						1.2	1
	1.3 <i>No se usa por preferencia cultural (Cultura sorda)</i> -----				1.3			1
	1.4 <i>Sin claridad del tema</i> -----			1.4				1
	1.5 <i>No se considera estrategia de comprensión lectora.</i>	1.5	1.5					2
2.Apoyos visuales para la comprensión	2.1 <i>Código visual que se relaciona con el texto</i> -----	2.1	2.1					2
	2.2 <i>Imagen con función semántica</i> -----				2.2			1
	2.3 <i>Imagen como posible herramienta para la comprensión de conceptos</i>			2.3		2.3	2.3	3
3.Secuencias lectoras	3.1 <i>No se utiliza porque requiere de un proceso lector avanzado.</i> -----			3.1	3.1			2
	3.2 <i>Comprensión del texto a partir de la aclaración/ de conceptos.</i> -----		3.2					1
	3.3 <i>Relación de textos a partir de similitudes en el contenido.</i> -----	3.3						1
	3.4 <i>No se realiza por desconocimiento de la estrategia.</i>						3.4	1

	----- 3.5 No aplica por falta de interés.					3.5		1
4.Deducción por contexto	4.1 Deducción de palabras que se repiten por contexto -----			4.1				1
	4.2 No se usa por diferencia lingüística. -----				4.2			1
	4.3 Pregunta a un tercero usuario del español escrito. -----			4.3			4.3	2
	4.4 Búsqueda de significado e imágenes en la web.	4.4	4.4			4.4	4.4	4
5.Imágenes mentales	5.1 No se usa por diferencia lingüística -----			5.1				1
	5.2 Sin claridad del tema -----				5.2	5.2		2
	5.3 No se usa por acceso tardío a la lengua escrita -----		5.3					1
	5.4 Personificación de sucesos -----	5.4						1
	5.5 Se usa sólo con lecturas no académicas.						5.5	1

Gráfica 1 Resumen

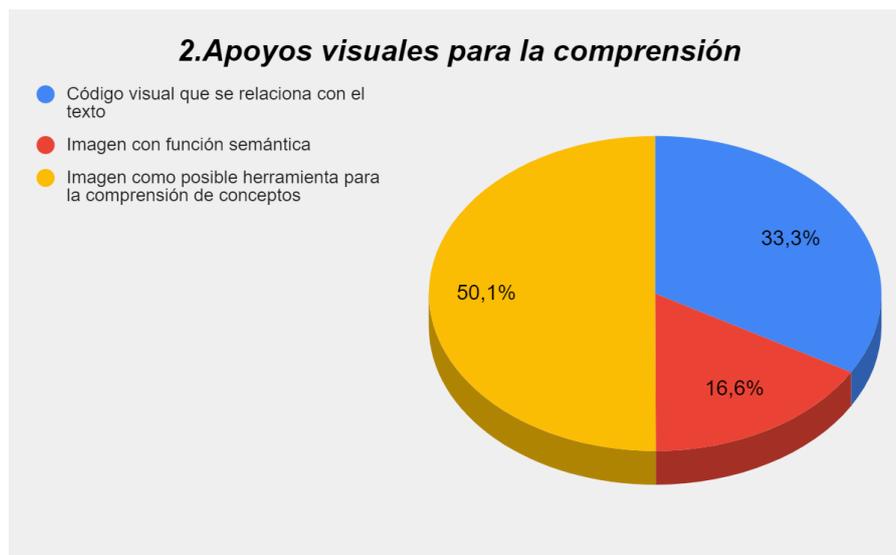


Como se ve en la gráfica 1, el 28.6% de la población no considera que el resumen sea una estrategia de comprensión lectora y por lo tanto no lo utilizan en el proceso lector; por otra parte, otro 28.6% no utiliza esta estrategia por desconocimiento de vocabulario. Un 14.3% afirma que realizan actividades previas para el resumen tales como identificar palabras desconocidas, relectura, entre otros. Otro 14.3% afirma que no utiliza esta estrategia por preferencia cultural, pues en su identidad como persona sorda prevalece la lengua de señas como forma de comunicación e interacción. Por último, otro 14.3% afirma no tener claridad sobre el tema que se estaba hablando. Se entiende entonces que, por diferentes motivos, tales como el desconocimiento de la estrategia, falta de claridad del tema o preferencia cultural, el 85% de la población entrevistada refiere no utilizar el resumen como estrategia de comprensión lectora.

Si bien, la estrategia del resumen es implementado frecuentemente por la comunidad oyente como una estrategia fundamental que reduce tiempo y sintetiza ideas amplias, tal como lo plantea, Díez M, Bertha, L (2007) “se trata de una reducción a términos breves y precisos de

lo esencial del contenido de un documento, cuyo propósito es facilitar al interesado la relevancia o no que tiene el documento original(...) (p.15). No obstante, en el caso de la comunidad sorda, los niveles nulos en su implementación corresponden al desconocimiento del resumen como estrategia de comprensión lectora que tiene un origen propiamente cultural de una comunidad oral.

Gráfica 2 Apoyos visuales para la comprensión

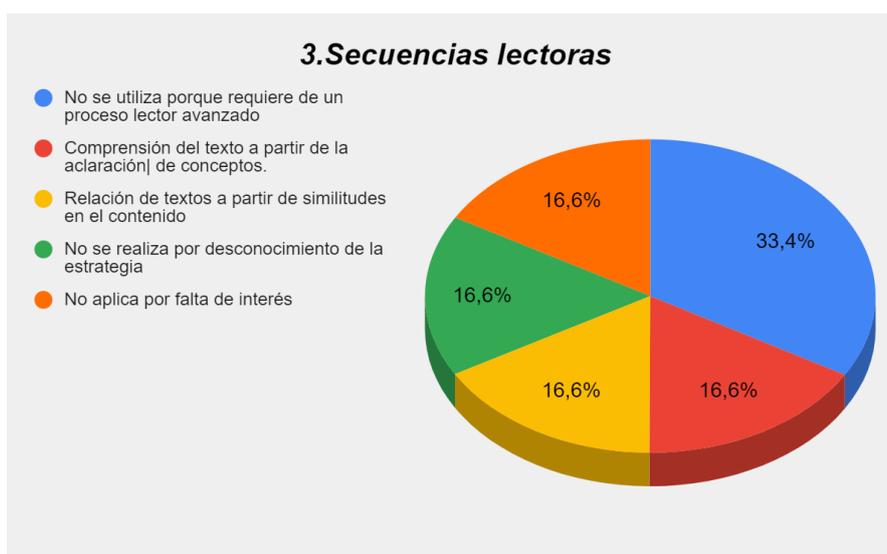


Como se describe en la gráfica 2, un 50.1% de la población utiliza apoyos visuales para la lectura de un texto, implementan la imagen como posible herramienta para la comprensión de conceptos. Un 33.3% considera los apoyos visuales como códigos que se relacionan con el texto y, por último, un 16.6% considera que los apoyos visuales cumplen una función semántica, es decir, que estas imágenes, dibujos o logos tienen el significado en sí mismos de lo que representan. Lo que se puede colegir del anterior gráfico es que, la población sorda efectivamente utiliza las imágenes como herramienta en el proceso de comprensión lectora y que tienden a utilizarlas como un apoyo incluso para paliar el oscurecimiento del significado del texto; entendiéndolas poco como información adicional.

A partir de estos datos cuantitativos se aprecia que en la lectura de textos son implementados los apoyos visuales como estrategia fundamental que prioriza la imagen antes que el texto, lo que responde a una estrategia metacognitiva que jerarquiza mentalmente las formas de construcción del pensamiento y le prepara previamente en el desarrollo del aprendizaje en lo que concierne a la comprensión lectora, este dato es propio de una cultura sorda que se reconoce por sus formas de aprendizaje desde un intercambio señante.

Este tipo de apoyos, dan cuenta de otras estrategias de lectura que visibilizan otras formas de alfabetización. Una de las experiencias compartidas por los participantes en la comprensión del texto del menú que es apreciado en un restaurante, se percibe cómo las imágenes cumplen una función semántica propia de su identidad sin excluir información relevante e incluso se evidencian textos incluyentes que reconocen múltiples formas de representación según lo que plantea el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) en un reconocimiento de todos.

Gráfica 3 *Secuencias lectoras.*



La anterior gráfica 3 refiere que un 33.4% de la población no utiliza la estrategia de secuencias lectoras, pues considera que se requiere de un proceso lector avanzado y afirman que actualmente no lo poseen. Un 16.6% argumenta que comprenden el texto a partir de la aclaración de conceptos, los cuales por medio de nuevas lecturas son comprendidos. Otro 16.6% afirma que relaciona los textos a partir de las similitudes en el contenido y, de esta forma, dan paso a la comprensión. Otro 16.6% de la población afirma que no utiliza secuencias lectoras para la comprensión de textos porque desconocen la estrategia, por tanto, nunca la han utilizado. Un último 16.6% afirma que no la utiliza por falta de interés. En la gráfica anterior, se entiende que hay una tendencia de 2 a 1 a no utilizar la estrategia de secuencia lectora, aunque las razones son variadas, predomina el que sea considerado un proceso lector avanzado. Por otra parte, los que utilizan esta estrategia no lo hacen del mismo modo, uno lo hace por similitudes en el contenido y el otro lo hace a partir de aclaración de conceptos.

Si bien, en las experiencias cotidianas se refleja la implementación de secuencias como estrategia para leer y comprender textos y contextos, se desconoce de su función y funcionalidad en lo que respecta a procesos formales y técnicos que brindan la oportunidad de generar procesos mentales conscientes y consecuentes.

Las secuencias en la lectura brindan la relación conceptual para fortalecer o reafirmar aprendizajes anteriores, es decir, el pensamiento experimenta procesos de cambio o de modificabilidad para incorporar nuevos aprendizajes. En el caso de las personas sordas también implementan las secuencias de lectura, sin embargo, no emerge de los datos, pues se desconoce desde la misma comunidad sorda su uso al estar conceptualizada desde un grupo social netamente oral.

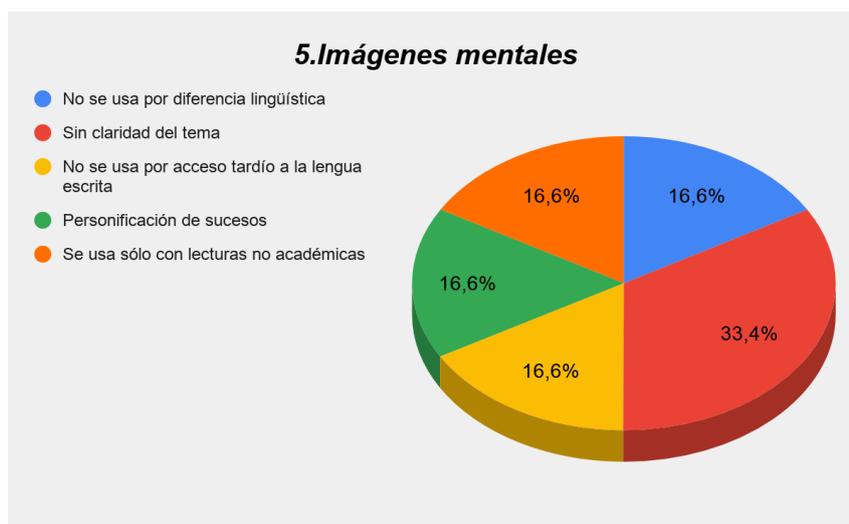
Gráfica 4 Deducción por contexto



Mediante este resultado se puede leer que el 42.9% de los entrevistados busca el significado de las palabras desconocidas mediante el uso de imágenes buscadas en la web. El 28.6% prefiere preguntarle a un tercero que tenga competencias en el español, preferiblemente a una persona con perfil de intérprete de lengua de señas colombiana o a un familiar, cuando tiene dudas sobre el significado de algún concepto encontrado en el texto. Solo un 14.2% realiza búsqueda de significados por contexto como estrategia de comprensión lectora, a partir de la relectura de los conceptos y su ubicación dentro del texto. Por último, el 14.2% prefiere no hacer deducción por contexto, pues considera que la diferencia lingüística no lo permite. Se entiende entonces que, la mayoría de la población entrevistada equivalente a un 85.7% si utilizan la deducción por contexto en diferentes formas.

Los procesos de comprensión lectora en las personas sordas están mediados o proporcionados por la forma en que interactúan con los textos y estos garantizan una exploración exitosa, sin embargo, esto depende de la comprensión que se tiene de texto, pues en la medida que se reduce a pensar en única y exclusivamente una posibilidad escritural se invisibiliza una lectura amplia que reconoce la diversidad de pensamiento.

Gráfica 5 Imágenes mentales



Finalmente, se puede observar que, en cuanto a la formación de imágenes mentales, un 33.4% no tenían claridad sobre el tema que se estaba abordando. Un 16.3% de los entrevistados afirma que no usan esta estrategia ya que accedieron de forma tardía a la lengua escrita y consideran que es un proceso complejo. Otro 16.6% realiza imágenes mentales y además hace personificación de los sucesos, es decir, se imagina él mismo realizando las acciones que se describen en el texto. Finalmente, otro 16.6% hace uso de la estrategia, pero solo en lecturas no académicas. Se entiende que, existe una tendencia de un 66% a no utilizar las imágenes mentales como una estrategia de comprensión lectora, sin embargo, un 32% afirma que si la utilizan esta estrategia en las lecturas no académicas y por medio de la personificación de sucesos.

La comunidad sorda en sus experiencias de lectura asocia, construye y comprende, a diferencia de lo que plantea Torres (2007) que concentra su estudio en los procesos de escritura, pero también de lectura señala que “al no poder leer en español escrito, el desarrollo de sus estructuras cognitivas no tiene la misma evolución del oyente (...) al tratar de alfabetizar al educando sordo en el aprendizaje de una segunda lengua, como lo es el español escrito” (p.

115). En este sentido, se restringe la comprensión lectora y las imágenes mentales en una única forma de representación y se desconocen sus propias producciones.

11.2 Observación

Otras estrategias metacognitivas fueron evaluadas desde la observación el cual fue desarrollada por medio de un espacio de discusión y conversación entre los estudiantes y docentes investigadores. Este instrumento se especifica en el apartado de Metodología. (Ver p.34)

A continuación, se presenta la tabla diez, donde se pueden leer las *categorías* que corresponden a los indicadores de algunas de las estrategias metacognitivas y las *subcategorías primarias* que corresponden a las respuestas obtenidas por los estudiantes después de la aplicación de la entrevista. Los resultados obtenidos tras este instrumento fueron los siguientes:

Tabla 4 Categorías y subcategorías emergentes en el uso de estrategias de comprensión lectora metacognitivas.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría primaria</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E4</i>	<i>E5</i>	<i>E6</i>	<i>Totales</i>
<i>1. Tipo de discurso.</i>	<i>1.1 Se detectan solo textos argumentativos y narrativos</i> -----			1.1	1.1	1.1	3
	<i>1.2 No se detecta por dificultad en interpretación.</i> -----		1.2				1
	<i>1.3 Se detecta el tipo de discurso.</i>	1.3					1
<i>2. Representación mental.</i>	<i>2.1 Listado de palabras desconocidas</i> -----	2.1	2.1				2
	<i>2.2 No se usa por diferencia lingüística.</i> -----					2.2	1
	<i>2.3 Realización de resumen para textos narrativos</i>			2.3	2.3		2
<i>3. Finalidad y anticipación de contenido.</i>	<i>3.0 Dato perdido</i> -----		3.0				1
	<i>3.1 Se aplica mediante la interacción con el texto y otros lectores</i> -----	3.1				3.1	2
	<i>3.2 No se aplica por falta de interés</i>			3.2	3.2		2

Gráfica 6 Tipo de discurso



Mediante este resultado se muestra en la gráfica 6, un 60% de la población sólo detecta los textos argumentativos y narrativos, se les dificulta la detección de otros tipos de textos. Un 20.0% argumenta que no detecta los tipos de textos porque presentan dificultades de interpretación, es decir que la lengua escrita representa una barrera de comprensión. Por último, otro 20.0% de la población afirma que detecta el tipo de discurso, que no presentan dificultades para determinar si un texto es argumentativo, expositivo, narrativo, entre otros. Se entiende entonces que, existe una tendencia del 80% a identificar el tipo de discurso, no obstante, se observa una prevalencia a detectar los textos argumentativos y narrativos.

A partir de los datos, se identifica en términos cuantitativos una prevalencia alta para detectar por parte de los participantes textos que son propios de su lengua, cultura e identidad, es decir, la lectura y su comprensión están estrechamente relacionados con procesos de codificación y decodificación sujetos a una gramática propia de la lengua de señas. Por esta razón, es que los participantes se sienten identificados y logran apreciar textos argumentativos y narrativos dejándose afectar por situaciones reales y cotidianas que atraviesan un aprendizaje

desde el cuerpo, pues en el caso de las personas sordas el aprendizaje desde la experiencia tiene una incidencia en los procesos cognitivos y metacognitivos.

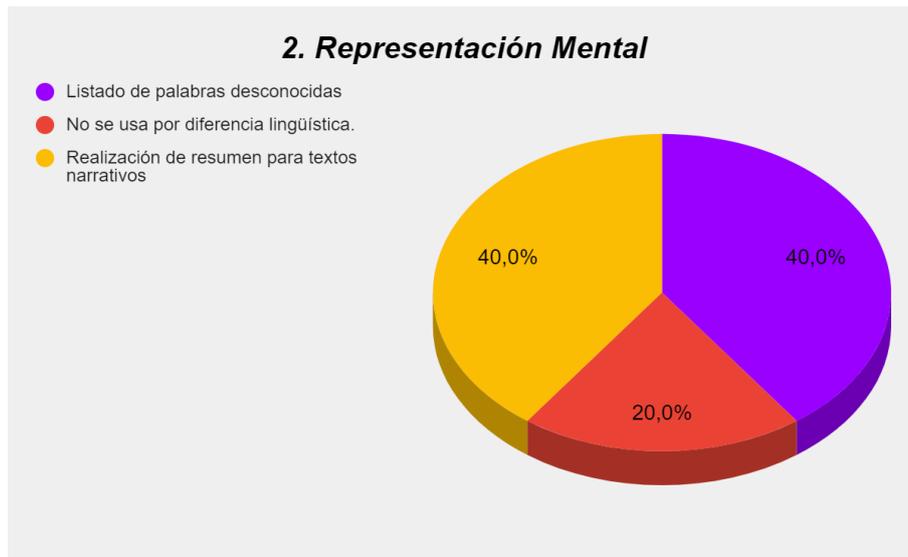
La lengua de señas posibilita en las personas sordas una comprensión de textos experienciales que en este caso pueden ser narrados y argumentados desde sus formas lingüísticas y cognitivas, al respecto Sacks (1990) plantea,

“el habla solo tiene una dimensión, su extensión en el tiempo; el lenguaje escrito tiene dos. Sólo los lenguajes de señas tienen a su disposición las tres dimensiones espaciales a las que tiene acceso el cuerpo del que las hace y además la dimensión tiempo. Y el lenguaje de señas explota plenamente las posibilidades sintácticas a través de su medio de expresión cuatridimensional.” (p. 66-67).

Es así como los procesos de comprensión de lectura tienen un reconocimiento identitario que resignifica procesos mentales naturales en los que se evidencia argumentaciones con profundidad en su análisis que transitan en el discurso.

El tipo de discurso que emerge muestra el cómo y porqué los espacios de formación para personas sordas deben ser pensados desde sus sentires, intereses, estilos y formas de aprendizaje que permite viajar con el conocimiento en sentido de-colonizador.

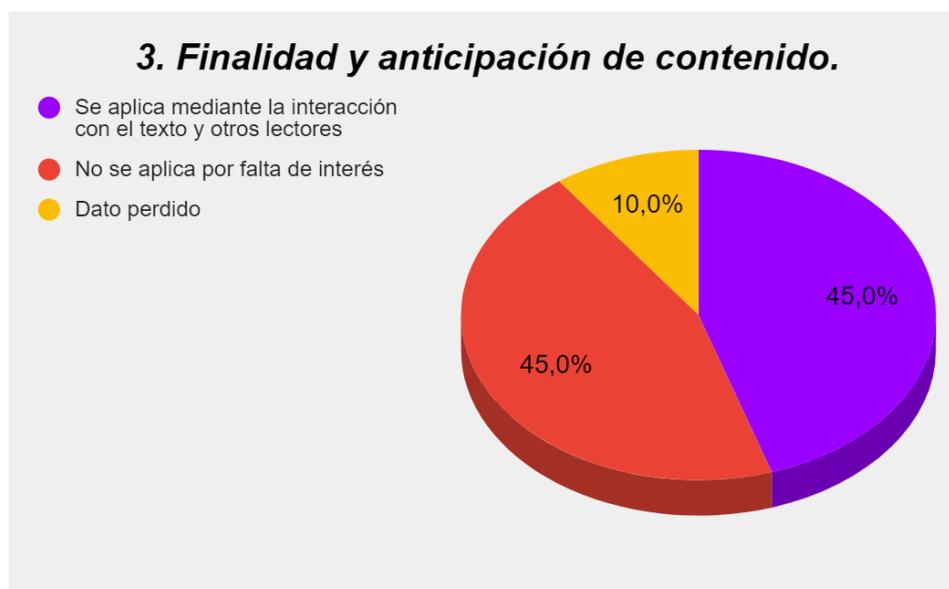
Gráfica 7 Representación mental



Mediante este resultado se observa que un 40% de la población realiza listados de palabras desconocidas para comprender mejor un texto. Otro 40% solo realiza resúmenes de textos argumentativos porque afirma que sólo comprende este tipo de textos, y un 20% no usa esta estrategia por diferencias lingüísticas. Se entiende entonces que, un 80% usa estrategias de representación mental y una minoría de la población entrevistada no utiliza esta estrategia porque plantean que su forma de comunicación es la Lengua de Señas y que mediante ella no se puede llevar a cabo una representación mental de un texto escrito.

Así mismo la representación mental como estrategia a partir del listado de palabras, constituye un apoyo necesario para la comprensión, permite el acceso no solo a la información sino también a nuevos significados desde otros contextos, pues como lo refiere Cassany (2004) la multivariedad de estos contextos debe posibilitar nuevas fuentes de enriquecimiento y con ello nuevas interpretaciones conceptuales que a luz del texto permitan una mejor comprensión.

Gráfica 8 Finalidad y anticipación de contenido



Mediante este resultado se entiende que un 45% de la población determina la finalidad de un texto y anticipa su contenido mediante la interacción con el mismo texto y otros lectores, es decir, por medio de espacios de conversación y diálogo de lecturas. Otro 45% no usa esta estrategia porque afirman que tienen poco interés en ella. Para esta categoría se cuenta con un 10% en dato perdido, dado que un informante no asistió a la clase durante la aplicación del instrumento pedagógico. Se entiende entonces, que existe una equivalencia porcentual, entre el uso de la estrategia y la no aplicación de los encuestados debido a la falta de interés.

El diálogo con otros lectores permite determinar si la comprensión individual que el estudiante ha tenido sobre el texto en cuestión ha sido acertada o coincide con otras interpretaciones externas, dichas interpretaciones no necesariamente concuerdan y por ello esta estrategia permite al lector realizar procesos de comparación que le posibilitan saber

el nivel de lo comprendido, asimismo anticipar el contenido textual permite al lector interactuar con el texto no solo desde su contenido temático sino, que favorece la comprensión en un sentido estructural, detectar el tipo de discurso para con esta información favorecer los procesos de lectura.

11.3 Encuesta:

Algunas estrategias metacognitivas se evaluaron a partir de una encuesta que consistía en siete preguntas y con dos opciones de respuestas: *Sí o No*

- La primera pregunta (P1) fue: *Cuándo usted lee un texto, ¿Une el conocimiento previo que tiene del tema con la lectura actual?* Esta pregunta indagaba el uso de los *conocimientos previos* para la comprensión del tema de una lectura actual por parte de los estudiantes. Mediante los resultados (*ver tabla 5*) se determina que los seis informantes *si* indagan por los conocimientos previos antes de iniciar una lectura.

Tabla 5 Estrategia: Activación de conocimientos previos.

P1	SI	NO
Informantes	6 (100%)	0(0%)

Elaboración propia

- La segunda pregunta (P2) fue: *Si usted lee un texto y encuentra una palabra que no conoce, ¿La busca en el diccionario o en internet?* Esta pregunta indagaba sobre el uso de la herramienta del diccionario o el internet para indagar el significado de palabras desconocidas durante la lectura de un texto. Se puede considerar entonces, a partir de los resultados (*ver tabla 6*) que el 100% equivalente a los seis estudiantes encuestados, *si* realizan búsqueda del significado de las palabras desconocidas en el diccionario o en internet como estrategia para comprender mejor el texto durante la lectura.

Tabla 6 Estrategia: búsqueda de significados en el diccionario o internet.

P2	SI	NO
Informantes	6 (100%)	0(0%)

Elaboración propia

- La tercera pregunta (P3) fue *Cuando usted lee un texto y surgen palabras desconocidas, ¿las escribe aparte?* Esta pregunta indagaba si los estudiantes escriben en una hoja aparte las palabras que desconocen. Mediante los resultados (ver tabla 7) se establece que el 50% que equivale a 3 estudiantes, si realizan identificación de palabras que requieren aclaración durante la lectura de un texto y el 50% restante niega usar esta estrategia metacognitiva.

Tabla 7 Estrategia: Identificar palabras que necesitan una aclaración

P3	SI	NO
Informantes	3(50%)	3(50%)

Elaboración propia

- La cuarta pregunta (P4) fue *Cuando usted lee un texto y surgen palabras desconocidas ¿busca ayuda de un profesor o un compañero para saber el significado?* Esta pregunta se enmarcó también en el indicador *Identificar palabras que necesitan una aclaración*; el cual indagaba si los estudiantes al encontrar una palabra que desconocían buscaban ayuda de un tercero para aclarar su significado. Mediante el resultado (ver tabla 8) se

establece que la totalidad de los estudiantes encuestados al encontrarse con una palabra desconocida en el texto buscan ayuda de un tercero para aclarar su significado.

Tabla 8 Estrategia: Palabras principales e importantes del texto.

P4	SI	NO
Informantes	6 (100%)	0(0%)

Elaboración propia

- La quinta pregunta (P5) fue *Cuándo usted lee, ¿Conoce las palabras principales e importantes del texto?* Esta pregunta indagaba si los estudiantes al momento de leer un texto, identificaban y conocían las palabras principales. Mediante este resultado (*ver tabla 7*) se interpreta que un 66.6% que equivale a cuatro estudiantes, conocen las palabras importantes del texto y un 33.3% que equivale a dos estudiantes, no conocen las palabras principales e importantes del texto.

Tabla 9 Estrategias: Revisión del proceso lector.

P5	SI	NO
Informantes	4 (66.6%)	2(33.30%)

Elaboración propia

- La pregunta sexta (P6) fue *Después de leer un texto, ¿vuelve a leer las palabras principales, las palabras que no entendió o los mapas conceptuales que dibujó?* Mediante el resultado (ver tabla 9) se interpreta que un 83.3% que equivale a cinco de los estudiantes, vuelven a leer las palabras principales, las que no entendieron o los mapas conceptuales que dibujaron durante la lectura. Y un 16.6% que equivale a los dos estudiantes restantes, no considera necesario el uso de esta estrategia.

Tabla 10 Estrategia: Releer

P6	SI	NO
Informantes	5 (83.3%)	1(16.6%)

Elaboración propia

11.3.1 Estrategia metacognitiva emergente

En la realización de la encuesta, se encontró una nueva estrategia, la cual no estaba registrada en la literatura consultada para este proceso investigativo, por lo tanto, se constituye un hallazgo importante que se desarrollará más adelante en el apartado de discusión. Esta estrategia metacognitiva emergente consistió en la búsqueda de imágenes que realizaban los estudiantes para comprender el significado de una palabra desconocida. La pregunta que se formuló fue la siguiente: *Si usted lee una palabra que no entiende, ¿busca imágenes en internet para entender su significado?* Mediante este resultado (ver tabla 10) se determina que el 100%, que equivale a los seis estudiantes encuestados, realizan la búsqueda de imágenes para comprender el significado de las palabras desconocidas durante la lectura de un texto.

Tabla 11 Estrategia: Imágenes con significado.

	P7	SI	NO
Informantes		6 (100%)	0(0%)

Elaboración propia

12. Discusión

A partir de los hallazgos y resultados del presente estudio se plantean los siguientes aspectos de discusión:

En el análisis de los resultados de las estrategias de comprensión lectora utilizadas por sordos universitarios, se observa que, las estrategias cognitivas tal como lo refiere Vásquez (2016) se utilizan para abarcar el significado del texto de forma personal. Quien lee, modifica el contenido a través de operaciones mentales para comprender así la información. Los estudiantes sordos tienden a no utilizar o utilizar de forma mínima estas estrategias; se evidenció en la aplicación de los instrumentos, que las estrategias como *el resumen y las secuencias lectoras* no son utilizadas por la mayoría de los estudiantes.

Además, y refiriéndose a las secuencias lectoras, Alfonso y Flórez afirman que, a partir de las *secuencias* se identifica el orden de las acciones, los caracteres, tiempos y lugares específicos, al igual que razones explícitas de ciertos sucesos o acciones, (Clavijo, S; Sánchez, S. 2018. Citado por Alfonso y Flórez, 2009, p.97). Se observó entonces que, a pesar de las concepciones y teorías de estos autores y de la utilidad de la estrategia en el proceso de comprensión lectora de los oyentes, para los estudiantes sordos esta estrategia de *secuencias lectoras* no se considera relevante y por tanto, no proporciona las herramientas necesarias para comprender de forma eficaz un texto.

No obstante, una de las estrategias cognitivas que sí utilizan los sordos y que representa un aspecto importante para su aprendizaje es *apoyos visuales para la comprensión*: “[Las imágenes] son parte fundamental del círculo de la comunicación, ya que permiten la recepción, procesamiento, acción y expresión de la información”. (Quirós, G. 2017. p. 29) lo cual refiere a la utilización de material visual para el aprendizaje, lo que involucra directamente a la lengua de señas que es su forma de comunicación y de recepción de la información.

A la luz de las estrategias, *búsqueda de significados en el diccionario o internet, imágenes con significado* e incluso la *activación de conocimientos previos*, se reitera el postulado que Cassany (2004) sustenta cuando, gracias a los multivariados contextos, se logra una comprensión lectora desde una perspectiva de la lingüística textual, donde a partir de ‘entre líneas y detrás de líneas’ se logra comprender no solo el texto en sí mismo, sino, postulados internos como ideologías, críticas, posturas, entre otros.

Por otra parte, siguiendo con el análisis de los resultados de las estrategias de comprensión lectora, se observa que, en cuanto a las estrategias Metacognitivas, las cuales según Vásquez (2016), se refieren a los conocimientos que el lector articula al momento de comprender un texto, al igual que el control que ejerce en este proceso para garantizar la comprensión; los estudiantes sordos, tienden a utilizar en su totalidad estas estrategias metacognitivas, lo cual se evidenció tanto en las clases como en los instrumentos de recolección de la información porque estas estrategias se relacionan directamente con su identidad y su forma de comunicación.

Una de las estrategias que se observó en ejecución fue *releer*, la cual se entiende como: “una estrategia de corrección adecuada cuando el lector es consciente de alguna falla de comprensión. Hacerlo es apropiado [...] ya que en algunas ocasiones las fallas de comprensión obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p.183). A partir de esta estrategia y en correspondencia con el autor, los estudiantes afirman acercarse de una forma más directa y representativa con el texto al igual que con el proceso de comprensión.

Por último, otra estrategia analizada es *identificar palabras que necesitan una aclaración*, esta estrategia presentaba una aplicación en menor medida que las anteriores, además, se entiende que, “la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario comprendido en el texto, son aspectos cruciales en la comprensión del mismo” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 188). Cabe aclarar que, los estudiantes no realizaban la extracción de palabras desconocidas

fuera del texto, sino que, contrario a la teoría, al identificar una palabra que necesita una aclaración se remiten a un tercero para indagar sobre su significado.

No obstante, algunas estrategias de comprensión lectora los estudiantes indican que no las utilizan pues requieren de un proceso lector avanzado y que es justamente lo que Solé (1987) sustenta cuando afirma que el proceso lector no es un ejercicio sencillo pues requiere de un nivel de experticia que se logra a través de recursos cognitivos conscientes y coherentes en los diferentes entornos.

A partir de lo descrito anteriormente, se sustenta desde la teoría que las múltiples estrategias de comprensión lectora, tanto cognitivas como metacognitivas son pensadas desarrolladas y empleadas para la población oyente, por lo tanto es importante resaltar la construcción teórica de los procesos de comprensión lectora en personas sordas que contemplen la identidad comunicativa de dichas personas y que no se limite a trasladar los procesos de comprensión lectora de oyentes a sordos, sin que se reconozcan como una comunidad que tiene su propia lengua.

12.1 Imágenes con significado

Como se menciona en el apartado *estrategia metacognitiva emergente* (ver apartado 11.3.1), en la literatura especializada que se consultó, no se encontró información sobre esta estrategia. Aspecto que, por ser novedoso, amerita una investigación con más datos, con un corpus y una cantidad de participantes más amplia.

Durante la aplicación del instrumento de la encuesta y a partir de las respuestas de los estudiantes, se evidenció que las imágenes constituyen un papel fundamental al momento de comprender los significados que desconocen, los estudiantes sordos manifestaban que las imágenes les proporcionaban la información suficiente para comprender un concepto desconocido, además, manifestaban que realizar la búsqueda en el diccionario podría ser una actividad contraproducente pues, lo que buscaban era comprender de forma ágil y eficaz un concepto pero que esta búsqueda, en muchas ocasiones, incrementaba sus interrogantes y surgían nuevas palabras que necesitaban una aclaración. Al respecto, una de las estudiantes expresa:

“En el diccionario no busco porque se me dificulta entender exactamente lo que significa, lo que hago es que me voy a internet y busco imágenes que me arroje el buscador con la palabra que inserté y ya empiezo a organizar en la lista que hice de esas palabras desconocidas y vuelvo al texto, vuelvo a leer el texto y entiendo la palabra que previamente busqué” (Entrevista personal, 28 de junio de 2020).

Por tanto, se puede evidenciar que efectivamente los estudiantes sordos acuden de forma casi inmediata a las imágenes para comprender el significado de conceptos, por ende, se hace crucial la utilización de las mismas en la enseñanza del español escrito y así facilitar el proceso de comprensión teniendo en cuenta su canal directo para la recepción de información.

Lo anterior se opone a la percepción de imagen que expone Llorente (2000) en la cual plantea que su uso: “No mejorará el aprendizaje de la información escrita, ya que no proporcionan motivación ni ningún otro modo de facilitar el aprendizaje del contenido escrito. [...] sólo tienen el efecto positivo de llamar la atención sobre el material, pero no aportan nada al aprendizaje del texto escrito” (Llorente, E. 2000. p. 9).

No obstante, con el análisis y las manifestaciones de la población participante, se reitera la necesidad casi indispensable de que las imágenes hagan parte del proceso de comprensión lectora, dado que proporcionan conocimiento, entendimiento y desarrollo de destrezas. Además, se puede adquirir con ellas un vocabulario nuevo; resultan una manera más sencilla de entender el significado de una palabra, un contenido cultural, entre otros (Sánchez, 2009, p.2).

13. Conclusiones

Después de describir las estrategias de comprensión lectora utilizadas por Sordos señantes de los Valles de Aburrá y de San Nicolás en el curso *español L2 Y LSC para la vida universitaria durante* los años 2019-2020 desde un enfoque cuantitativo, a continuación, se exponen las conclusiones que se derivan del análisis de los resultados tras la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos. En un primer momento, se aborda la clasificación de las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los Sordos señantes; en un segundo momento, se establece la tendencia de uso y, por último, se describe la idoneidad en el uso de estas estrategias.

13.1 Clasificación

Según la literatura abordada sobre las estrategias de comprensión lectora, estas se dividen en diferentes grupos y subgrupos en los cuales se abordan múltiples propuestas para la lectura comprensiva de un texto. Para la población específica de este estudio [Personas sordas señantes] se concluye que las estrategias cognitivas más usadas se clasifican en estrategias *de focalización*, las cuales son: interpretar imágenes y gráficos, así mismo las *estrategias de resolución de problemas* que contiene: buscar en el diccionario o internet palabras desconocidas. En cuanto a las estrategias metacognitivas, estas se sitúan en la categoría *durante la lectura*, en las cuales se encuentra: identificar palabras que necesitan una aclaración y releer, las más usadas por los estudiantes al momento de realizar la lectura de un texto.

A su vez, las estrategias de lectura que los estudiantes refieren usar [tanto cognitivas como metacognitivas] se clasifican en una categoría descendente desde la teoría psicolingüística transaccional de Louise M. Rosenblatt, la cual es abordada por Cárdenas, 2012 y alude que: “El procesamiento de la lectura se realiza teniendo como base las expectativas que tiene el lector sobre los datos, dichas expectativas se basan en los conocimientos previos que tiene el lector sobre el texto, los propósitos de leer el texto, las habilidades del lector para decodificar, el empleo de recursos metacognitivos y los esquemas de conocimiento. Se puede deducir entonces que la teoría arriba – abajo o descendente está dirigida a la significación y la comprensión del texto.” (Cárdenas, 2012, p.8).

Es por ello, que estas estrategias usadas por los estudiantes Sordos se sitúan dentro de la categoría descendente, la cual se refiere específicamente al proceso lector, contrario de la categoría ascendente que se enfoca en el proceso escrito del estudiante.

13.2 Tendencia de uso

Existe una tendencia a la utilización de las estrategias metacognitivas, tales como, búsqueda de significados, activación de conocimientos previos, entre otras. En el análisis de los resultados, los estudiantes refieren una implementación casi en su totalidad al momento de utilizar estas estrategias para la comprensión de un texto. No obstante, las estrategias metacognitivas de la categoría *durante la lectura* tales como la relectura y reconocer palabras principales, evidencian una tendencia de uso. Por otra parte, se evidencia que las estrategias cognitivas, son utilizadas con menor frecuencia y por una cantidad menor de participantes; En este sentido, los datos aproximan a una descripción de estrategias implementadas por las personas sordas que están directamente relacionadas con su estilo y forma de aprender desde una comunicación de alfabetización señante que da prioridad a estrategias de comprensión lectora metacognitivas las cuales estarían articuladas a su cultura e identidad.

Sin embargo y retomando las estrategias cognitivas, las cuales en su mayoría [para las personas sordas] no significan un recurso indispensable en la comprensión lectora; se destaca que la estrategia cognitiva *Apoyos visuales para la comprensión* representa una prioridad y se resalta el uso de imágenes como elemento principal para la comprensión lectora de los estudiantes sordos.

La comprensión de textos y contextos en lo que concierne a la comunidad sorda tiene una relación directa a una cultura que ha sido conceptualizada desde otros estudios, en este caso, Vélez (2010) plantea que “hay unas prácticas culturales propias de las personas sordas, unas costumbres y unos textos originados en comunidades sordas que se expresan mediante lengua de señas o creados mediante las lenguas de señas, en los detalles de la cotidianidad se prescinde del sonido y se acude a la luz y la imagen (p. 107). Por tanto, esta estrategia de

comprensión lectora se articula de forma imprescindible a la forma en la que los Sordos conciben el proceso de lector articulado con su identidad cultural.

13.3 Idoneidad en el uso.

Se colige entonces que la mayoría de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas son usadas de forma idónea por parte de los estudiantes sordos; sin embargo, existen estrategias tales como *Imágenes mentales* que no son usadas por diferentes motivos, entre ellos el acceso tardío a la lengua escrita, la diferencia lingüística y la falta de comprensión o conocimiento de esta estrategia. Así mismo, la *deducción por contexto* no es utilizada por los estudiantes sordos, ellos afirman no utilizarla por diferencia lingüística, es decir, por la diferencia en su forma de comunicación y percepción a través de la lengua de señas. Además, se pueden evidenciar otras razones por las cuales no se utiliza una estrategia, entre estas, el desconocimiento de vocabulario, la afirmación de que se requiere un proceso lector avanzado y la falta de interés para utilizarla; estas afirmaciones corresponden a las estrategias de *secuencia lectora* y de *resumen*.

A pesar que, en la teoría los autores proponen que las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas deben ser usada su totalidad y de forma idónea por los estudiantes, esto se enmarca específicamente en la población oyente, porque precisamente hacia esta población están enfocadas, desconociendo la interacción con las mismas por parte de otros estudiantes, en este caso los estudiantes sordos, los cuales se sitúan en una identidad, una cultura lejana de la lectura, del español como L2 en su modalidad escrita y que comprenden el texto desde otra perspectiva.

En esta línea, Vélez (2010) afirma que (“la palabra “texto” no significa solamente lo escrito, también entran las imágenes, los videos, los discursos en LSC, entre otras cosas que

den pie a proceso de interpretación, proposición y argumentación), análisis, crítica, problematización, interpretación, comprensión, contextualización, aterrizar en la realidad, confrontación, discusión, argumentación, refutación, proposición, creación, construcción”. En este sentido, se rescatan procesos de comprensión lectora que reconocen otras formas de significado.

Según los datos, estas otras formas de significado son proporcionadas desde una búsqueda que no se reduce a la palabra escritural que se desconoce, sino a realizar unas búsquedas desde la identidad de las personas sordas explorando desde espacios cibernéticos con imágenes propiamente que tienen relación directa con la forma en que se construyen textos señantes.

Finalmente, los procesos referidos a la comprensión lectora en la persona sordas requieren abordarse desde un sentido identitario que lo posicione y reconozca como un lector de una segunda lengua y que posea una lengua materna que lo habilite frente al texto. a partir de la apropiación de elementos lingüísticos propios de la segunda lengua que lee, pero que le permita ser competente frente a la habilidad comunicativa de la comprensión lectora.

14. Recomendaciones

De la presente investigación se derivan recomendaciones de tipo pedagógicas y metodológicas para futuros estudios en el campo educativo que refieran a la comprensión lectora en las personas sordas.

14.1 Recomendaciones Pedagógicas

Se recomienda que, para el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua para las personas sordas, este sea mediado por su primera lengua, la Lengua Señas. Además, se debe tener en cuenta el nivel actual de los estudiantes en la L2 antes de iniciar dichos procesos; es importante considerar también los tiempos de ejecución al momento de planear las clases, pues, al ser mediadas en Lengua de señas requieren una mayor organización y extensión en el tiempo que se emplea. Con respecto al proceso lectura y uso de las estrategias de comprensión lectora, se sugiere incluir la mediación de las imágenes, que acompañen el texto y que le den significado al mismo, pues con ellas, se puede garantizar un mayor desempeño, avance e interiorización de las prácticas lectoras.

Por otra parte, es importante que los estudiantes partícipes de investigaciones futuras sean beneficiados en el aprendizaje de elementos para la adquisición de una segunda lengua y que no sean solo informantes, esto además de posibilitar un espacio pedagógico propicia una recolección de datos más acertada.

Finalmente, se recomienda incursionar en investigaciones que tengan como objetivo las imágenes con significado como herramientas facilitadoras de la comprensión lectora, pues en la literatura abordada para esta investigación no se encontraron teorías que referencian o se aproximan a dicha estrategia.

14.2 Recomendaciones Metodológicas

1. Se recomienda que las investigaciones que tienen por objeto la comprensión lectora en personas sordas dimensionen esta desde una perspectiva de habilidad comunicativa. Lo anterior implica que no se fragmente la comprensión lectora en aspectos específicos que no permiten entenderla como una unidad de competencia que implica subprocesos y que se orienta a la construcción de significados, tal como lo plantean los actuales postulados sustentados desde autores como Cassany, Van Dijk, Vásquez, entre otros.
2. El desarrollo de investigaciones con población sorda en comprensión lectora requiere de equipos interdisciplinarios en donde se incluya el docente, el intérprete, el docente del área de la segunda lengua y expertos en el campo de la lingüística. Para el caso de desarrollar dicho proceso en niños, es importante vincular el modelo lingüístico, y el caso de jóvenes y adultos, líderes sordos.
3. La investigación en comprensión lectora debe contemplar las variables que inciden y que derivan del aprendizaje propio de una segunda lengua, puesto que dicho aprendizaje va a variar las estrategias, los desempeños, y los procesos mismos desarrollados en la comprensión.
4. Se proponen estudios bidireccionales y de diálogo construido que brinde formas de enriquecimiento social, educativo, investigativo y científico tomando como prioridad las voces de las personas sordas.
5. En términos investigativos se propone metodológicamente estudios no secuenciales, es decir, que no partan de experiencias propiamente desde los oyentes para ser analizadas en personas sordas, sino partir desde las propias comunidades como fuentes primarias.

15. Consideraciones éticas

Es importante considerar que, para todo proceso investigativo, se deben tener en cuenta los principios y las pautas éticas que permiten la confidencialidad y aprovechamiento académico de la información. Por tanto, examinamos las siguientes consideraciones éticas para la elaboración eficaz de nuestro proyecto:

- Especificar de forma objetiva las situaciones sin lanzar juicios de valor.
- La protección de la privacidad de los sujetos que participarán en el proyecto.
- El análisis de la información de los resultados se hará de forma objetiva, neutra, sin relacionar los sentires personales de ninguno de los investigadores.
- Se utilizarán consentimientos informados firmados por cada uno de los sujetos participantes del proyecto y con él, la aprobación para la utilización de los instrumentos de recolección de información que serán insumos para el proceso investigativo. Además, una grabación de un video en LSC en donde se manifieste la voluntad de la persona sorda en hacer parte del proceso.
- Se informarán los resultados del proceso investigativo a cada uno de los sujetos participantes.
- No utilizaremos los nombres propios de los sujetos participantes para mantener la confidencialidad y anonimato de los mismos, a menos que los participantes lo sugieran.
- Se harán las referencias adecuadas para las citas e ideas de otros autores, teniendo en cuenta las normas APA en su última versión.

16. Compromisos y estrategias de comunicación

Los compromisos para el desarrollo de nuestro proceso investigativo son los siguientes:

- Escritura del trabajo de investigación.
- Socialización de la propuesta, “Estudio exploratorio de las estrategias usadas por los sordos señantes universitarios para la comprensión lectora”.
- Difundir a la comunidad universitaria de la sede Medellín la propuesta pedagógica, por medio de diferentes formatos.
- Difundir el proyecto a la comunidad sorda del Valle de Aburrá por medio de un video donde se muestre el proceso y los resultados.
- Divulgación de resultados en un artículo investigativo.
- Se participará por lo menos en un evento académico para la socialización de los resultados obtenidos en el proceso investigativo.

18. Referencias bibliográficas

- Báez Montero, I. (1997). ¿De a cuántos signantes estamos hablando? Universidad de Vigo.
- Báez Montero, I., & González Carballás, L. El mismo contexto, pero distintas lenguas: el español y la lengua de signos española. Universidad de Vigo. HERNÁNDEZ, G. (2016). Los portadores de texto como una herramienta para favorecer la adquisición de la lecto-escritura en niños de Preescolar III (Licenciada). Universidad Pedagógica Nacional.
- Barreto Muñoz, Alex Giovanni (2015) Fundarvid: una contextualización de sus neologismos en la lengua de señas colombiana. Maestría tesis, Universidad Nacional de Colombia-Bogotá.
- Calderón, Alicia Agurto. La construcción cultural del sujeto sordo, Ponto Urbe [En línea], 14 | 2014, Publicado el 31 julio 2014, consultado el 19 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/>
- Calixto, G., & Honorio, S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Granada, España: Universidad de Granada.
- Campos, M. (2017). Prácticas auténticas de lectura y su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas y lectoras de alumnos sordos en una escuela pública de Educación Especial del conurbano bonaerense. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1391/te.1391.pdf>

- Cárdenas, C., 2012. Una nueva estrategia para comprender. Modelo interactivo para la comprensión lectora en niños con problemas de aprendizaje. Saberes y pedagogías, pp.4-6.
- Cardona Forero, N. E. (2018, 17 diciembre). Investigación documental sobre la enseñanza de la lengua escrita para personas sordas, basada en la pedagogía y la didáctica inclusivas en la educación básica, media y superior (Tesis de especialización) Universidad Nacional abierta y a distancia, Bogotá, Colombia
- Cassany D. Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y vida. 2004; p. 6–23.
- Castañeda S, Henao J. La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. (2005). In Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación (6th ed., pp. p. 12-31).
- Clavijo, S; Sánchez, L. (2018). La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Llinás. Universidad Libre. Bogotá, Colombia.
- Confederación estatal de personas Sordas. (2013). España. Recuperado de http://www.cnse.es/psordas.php?id_seccion=2
- Cortés Suárez, A. (2016). Evolución de la comunidad Sorda y su educación y propuestas para la difusión de la lengua de signos. Universidad Pompeu Fabra Barcelona.
- Díaz Echeverría, Yaersy (2009), “Breve reseña histórica de la enseñanza de la lengua a las personas sordas”. Disponible en www.ucp.ca.rimed.cu/edusoc/index.php/72-art%C3%ADculos/la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua

- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito* (1st ed., p. 1). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díez, M., & Bertha, L. (2007). El resumen de un artículo científico. Qué es y qué no es. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXV(1), 14-16.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215404001>
- Domínguez Gutiérrez, A. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy* (1st ed., pp. 94,95). Málaga: Aljibe.
- Flórez, R., Baquero, S., & Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma Y Función*, vol. 23, (2), 36.
- Galeano Triviño, Y. (2015). *Estrategias para la enseñanza del idioma español como segunda lengua y el TIC, en el docente del grado 4 ° de la institución educativa indígena Jebalá (Magister)*. Universidad de Manizales.
- Garfias Gómez, D. (2017). *Lengua de señas y cultura: Representaciones sociales en la comunidad Sorda asociada a la Fundación de Sordos Chilenos sobre la lengua de señas chilena, la cultura Sorda y la comunicación (Pregrado)*. Universidad de Chile.
- Garnica, M. (1984). *Simposio internacional de computación en educación infantil* (1st ed., p. 42). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, V.; Domínguez, A.B. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1-19.
- Gutiérrez Braojos, C; Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. In: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16th ed. Granada, España: Universidad de Granada, p. 183-202.
- *Instituciones con acreditación de alta calidad*. (2019). Recuperado de <http://www.icetex.gov.co/>

- Ley 324. Diario Oficial No. 42.899 del 11 de Octubre de 1996. Congreso de Colombia.
- Ley 982. Diario Oficial No. 45.995 de 09 de agosto de 2005. Congreso de Colombia.
- Llorente Cámara, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 1.9 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17500911.pdf>
- Morales Ruiz, M. E., Flores Macías, R. C., & Meza Cano, J. M. (2017). El papel de las estrategias y los conocimientos previos al leer en Internet: revisión y discusión de la literatura relevante al tema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 131-141. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3624>
- Martínez Rodríguez, Leonor (2001): “Iniciativa de Ley Federal de la Cultura del Sordo”. *Gaceta Legislativa. Cámara de Diputados. LVIII Legislatura*, 13 de noviembre. México, DF. Recuperado de: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/58/2001/nov/20011113.html>
- Martínez, V; Wong, F; Rueda, L. (2018). Metacomprensión y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Aprendemos compartiendo nuestras diferencias en el ámbito universitario. España.* Recuperado de <https://www.deutscher-apotheker-verlag.de/shop/produkt/9786202160445/metacomprension-y-estilos-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarios>
- Medina Moncada, E. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia, *Revista educación y pedagogía*, (vol. XVII no. 41). Bogotá, Colombia.
- Mena Rivas, M. K. (2014, 29 agosto). La connotación en la escritura de dos estudiantes sordos (Tesis de especialización) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010) Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles320691_archivo_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010) Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación. (2011). ¿Qué diferencias hay entre las universidades privadas y las universidades públicas? Universidad.edu.co. En línea extraído de <https://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-269805.html> [Acceso el 10 Mayo 2019].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-channel.html>.
- Miranda Odriozola, M. Multilingüismo y minorías lingüísticas en Europa. Barcelona. Recuperado de http://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip_hausarbeiten_cluj/Mikeldi_Miranda.pdf.
- Morales García, Ana María, (2015) El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. Boletín de Lingüística.
- Morris, Charles, Fundamentos de la teoría de los signos, Paidós Comunicación, edición en castellano. España, 1985
- Naranjo, Rendón y Valle, 2018, comunicación personal, primer semestre del 2019.
- Naranjo L, comunicación personal, primer semestre del 2019.
- Naranjo L, Ruiz V. (2019) Enseñanza del Español como lengua no-nativa para usuarios de LSC como primera lengua, Sin publicar.
- Neira Martínez, A. (2005). Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año. Doctorado. Universidad de Concepción.

- Orozco, G., Marín, I., & Betancur, Y. (2017). Impacto del Aula para Sordos “Creciendo con las manos” en el municipio de Sonsón, en el desarrollo lingüístico y comunicativo de cinco estudiantes sordos (Licenciados). Universidad de Antioquia.
- Oviedo, A. (2006). Congreso de Milán. Berlín, Alemania.
- Oviedo, A. (2006). Colonialismo y Sordera. Notas para abordar el análisis. Berlín.
- Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista De Educación, núm. extraordinario 2005*, 121-138.
- Pérez de Arado, B. (2011). ¿Lengua de señas? Venezuela.
- Quiroz, G. (2017). Pineduc Revista Pinceladas Inclusivas de Educación, Investigación y Desarrollo. Recuperado de:
<https://www.iphe.gob.pa/content/page/file/6515/Pinceladas-Inclusivas-de-Educacion--Investigacion-y--Desarrollo-2017--Version-En-Linea-9f252f4676f184e26469c57a31d8dc53.pdf#page=28>.
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión.
- 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. Doctoral. Universidad complutense de Madrid.
- Sacks, O. (1989). Veo una voz. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, C. (1990) La increíble y triste historia de la sordera. Venezuela: CEPROSORD,
- Sánchez, C. (2010) Carta a las maestras de sordos.

- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase e/le para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Suplementos, 8, 1-16. Extraído de: https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Santos García, D. (2012). *Comunicación oral y escrita* (1st ed., p. 34). México: red tercer milenio s.c.
- Skliar, C; Massone, M y Veinberg, (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo.
- Solé I (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista infancia y aprendizaje. Barcelona, España. Recuperado de: [file:///D:/copia0406/Downloads/Dialnet/LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20\(4\).pdf](file:///D:/copia0406/Downloads/Dialnet/LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227%20(4).pdf)
- Solé, I. (1992). Estrategias de Lectura. Barcelona: Grao.
- Torres, M. (2007). El Proceso de la Escritura en Estudiantes Adolescentes sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 113-115. <https://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>
- Vázquez González, E. (2016). Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria (Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- 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.

19. Anexos

19.1 Anexo 1: Consentimiento informado.



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
COORDINACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA
2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Generalidades

Un grupo de estudiantes matriculados en la Licenciatura en Educación Especial y Lengua Castellana se encuentran en el desarrollo de Trabajo de grado, proceso que está acompañado, por unos docentes de la Universidad de Antioquia en calidad de Asesores de Trabajo de grado.

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 las futuras educadoras especiales.

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 los Asesores de Práctica y/o abstenerse de responder.

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

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.

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

Firma del Participante _____

Fecha _____

C.C. _____

Firma del Maestro en formación _____

C.C. _____

Para cualquier información comunicarse

Elizabeth Ortega Roldán

Coordinación Práctica Pedagógica

Licenciatura en Educación Especial

practicasliteducacionespecial@udea.edu.co

Calle 67 # 53 - 108.

Teléfono: 2198713

Asesor de Práctica: _____

Celular: _____

Correo: _____

19.2 Anexo 2: Entrevista

Entrevista	
Datos de la entrevista	
Lugar	Llamada telefónica
Entrevistado	
Entrevistadores	Maria Paula Ospina y Cristian Miranda
Fecha	



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Guión-Entrevista
<p>1. Resumir el texto:</p> <p>¿Cuando usted realiza la lectura de un texto usa el resumen como estrategia para comprender mejor el texto? porque</p> <p>2. Interpretar imágenes y gráficos.</p> <p>Cuando hay imágenes, dibujos, gráficos como por ejemplo mapas conceptuales, ¿Cómo le ayudan para su comprensión lectora?</p> <p>3. Presencia de secuencias de causa o efecto.</p> <p>¿Cuando usted lee un texto recuerda lecturas del mismo tema que se relacionan y complementan la información actual?</p> <p>4. Inferir el significado a partir del contexto.</p> <p>Cuando no comprende un concepto dentro del texto, ¿Usted intenta deducir el significado a partir del contexto o busca el significado en un diccionario o internet ? ¿porqué?</p> <p>5. Formar imágenes mentales</p> <p>¿Cuando usted realiza lecturas, imagina lo que está leyendo ¿Por qué?</p>

19.3 Anexo 3: Encuesta

Encuesta							
Datos del Curso							
Fecha: 30-04-2020							
N° de Observación: 1							
Lugar: Zoom							
Observador: María Paula Ospina y Cristian Miranda							
Estrategia = X		Presencia del aspecto				Tipo de estrategia	
Estrategias		Estudiantes					
		E1	E2	E3	E4	E5	E6
1	¿Cuándo usted lee un texto une el conocimiento previo que tiene del tema con la lectura actual?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>
Estrategias Metacognitivas durante la lectura							
2	Si usted lee un texto y encuentra una palabra que no conoce ¿la busca en el diccionario o internet?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>
3	Cuando usted lee un texto y surgen palabras desconocidas ¿las escribe a parte?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>
4	Cuando usted lee un texto y surgen palabras desconocidas ¿busca ayuda de un profesor o un compañero (el interprete) para saber el significado?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>
5	¿Cuándo usted lee (habilidad) las palabras principales e importantes del texto?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>
Estrategias Metacognitivas después de la lectura							
6	Después de leer un texto usted ¿vuelve a leer las palabras principales, las palabras que no entendió o los mapas conceptuales que dibujo?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>
7	¿Después terminar de leer usted lee otra vez el texto?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>
Ítems emergentes							
8	¿Si usted lee una palabra que no entiende la busca imágenes en internet para entender su significado?	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>	SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/>

20. Apéndices

20.1 Apéndice A: Listado de tablas

Tabla 1 Descripción de la muestra.....	38
Tabla 2 Operacionalización de la unidad de análisis: estrategias de comprensión.....	39
Tabla 3 Categorías y subcategorías emergentes en el uso de estrategias de comprensión lectora cognitivas.	50
Tabla 4 Categorías y subcategorías emergentes en el uso de estrategias de comprensión lectora metacognitivas.	60
Tabla 5 Estrategia: Activación de conocimientos previos.	65
Tabla 6 Estrategia: búsqueda de significados en el diccionario o internet.	66
Tabla 7 Estrategia: Identificar palabras que necesitan una aclaración	66
Tabla 8 Estrategia: Palabras principales e importantes del texto.....	67
Tabla 9 Estrategias: Revisión del proceso lector.	68
Tabla 10 Estrategia: Releer.....	68
Tabla 11 Estrategia: Imágenes con significado.	69

20.2 Apéndice B: Listado de graficas

<i>Gráfica 1 Resumen</i>	52
Gráfica 2 Apoyos visuales para la comprensión.....	53
Gráfica 3 Secuencias lectoras.	55
Gráfica 4 Deducción por contexto	57
<i>Gráfica 5 Imágenes mentales</i>	58
<i>Gráfica 6 Tipo de discurso</i>	61
<i>Gráfica 7 Representación mental</i>	63
<i>Gráfica 8 Finalidad y anticipación de contenido</i>	64

20.3 Apéndice C: Listado de diagrama

Diagrama 1 Estrategias de comprensión lectora	48
---	----