

**LA METAFUNCIÓN IDEACIONAL LÓGICA EN LOS TEXTOS ESCRITOS EN
ESPAÑOL POR ESTUDIANTES SORDOS BILINGÜES DE BACHILLERATO.**

DIANA LUCIA VALENCIA MÉNDEZ

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Estudios Interlingüísticos e
Interculturales

Director:
Lionel Antonio Tovar Macchi

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Santiago de Cali
Julio de 2018

DEDICATORIA

A mi amada madre, por apoyarme diariamente, alivianándome las cargas y dándome todo su cariño.

A Martha Lucía, amiga de mi alma, por todo su apoyo para que pudiera cumplir este sueño.

A mi compañero, por su manera amorosa de hacerme críticas, por su paciencia y cariño alentador.

A Isabella Rojas, por acercarme a la cultura Sorda e inspirarme a seguir este camino.

AGRADECIMIENTOS

Al amor universal, que conspiró, dándome las oportunidades que necesitaba para cumplir este sueño.

Al profesor Lionel Tovar, por guiarme a lo largo de la maestría con paciencia, sabiduría y compartirme su amplio conocimiento con esa sencillez que lo caracteriza. Lo quiero y admiro mucho.

A los profesores y profesoras de la maestría y de la Escuela de Ciencias del Lenguaje porque me dieron las oportunidades que necesité para culminar este proceso.

A mis compañeros de la maestría por todos sus aportes y discusiones constructivas.

A la Institución Educativa José María Carbonell por permitirme realizar la investigación con los estudiantes Sordos.

A los estudiantes Sordos de la Institución Educativa José María Carbonell y sus familias por aceptar hacer parte de esta investigación y brindarme su confianza.

A Lorenzo López, intérprete de LSC y compañero, por ayudarme a pesar de sus ocupaciones y por darme la oportunidad de entender un poco más sobre la Cultura Sorda.

A Yamileth Muñoz, intérprete el JMC, quien me acompañó durante la recolección de datos con su buena actitud e interés por la comunidad Sorda.

A mis queridas amigas, Ángela Toro y Diana Mayor, por sus voces de aliento, por creer en mí y porque buscaron cómo tenderme una mano en los momentos difíciles.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Preguntas de investigación.....	6
1.2.1 Pregunta principal	6
1.2.2 Preguntas específicas	6
1.3 Antecedentes	7
1.4 Objetivos	21
1.4.1 Objetivo general.....	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
1.5 Justificación	22
Capítulo 2	25
MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Texto	26
2.2 Desarrollo ontogenético del lenguaje.....	29
2.3 Lingüística Sistémico-Funcional	33
2.3.1 Generalidades.....	34
2.3.2 Metafunción ideacional.....	38
2.4 Sordo y comunidad Sorda	57
2.5 Bilingüismo y educación bilingüe	59
2.5.1 Modelos educativos bilingües	61
2.5.2 Bilingüismo y minorías lingüísticas.....	62
2.6 Comunicación cara a cara (lengua oral/lengua de señas) y comunicación escrita	70
2.6.1 Comunicación cara a cara	70
2.6.2 Comunicación escrita	74
2.6.3 Contraste entre la comunicación cara a cara y la escritura	79
2.7 Adquisición de segundas lenguas	83
2.8 Secuencias textuales.....	89

Capítulo 3	92
METODOLOGÍA	92
3.1 Participantes	93
3.2 Instrumentos de recolección de datos	94
Capítulo 4	114
ANÁLISIS DE LOS DATOS	114
4.1 Análisis de la entrevista	115
4.2 Análisis de los textos	126
4.2.1 Identificación de cláusulas	127
4.2.2 Relaciones de interdependencia lógica	128
4.2.3 Relaciones lógico-semánticas	137
4.2.4 Relaciones lógico-gramaticales.....	146
4.2.4.5 Análisis general de las relaciones lógico-gramaticales.....	195
Capítulo 5	204
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	204
5.1 Conclusiones	204
5.2 Recomendaciones.....	209
REFERENCIAS.....	213
ANEXOS	219

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.....	35
<i>Convenciones de notación para representar la constitución léxico-gramatical</i>	<i>35</i>
Tabla 2.....	40
<i>Ejemplo de grupo nominal.....</i>	<i>40</i>
Tabla 3.....	41
<i>Ejemplo de deícticos específicos demostrativos</i>	<i>41</i>
Tabla 4.....	42
<i>Ejemplo de deíctico específico determinante</i>	<i>42</i>
Tabla 5.....	42
<i>Ejemplo de deíctico determinante posesivo.....</i>	<i>42</i>
Tabla 6.....	42
<i>Ejemplo de grupo nominal incrustado con un marcador genitivo</i>	<i>42</i>
Tabla 7.....	43
<i>Ejemplo de grupo nominal incrustado con un marcador genitivo no específico</i>	<i>43</i>
Tabla 8.....	43
<i>Ejemplo de deíctico determinante no específico</i>	<i>43</i>
Tabla 9.....	44
<i>Ejemplo de deíctico determinante no específico inclusivo</i>	<i>44</i>
Tabla 10.....	44
<i>Ejemplo de numerativo cuantitativo exacto.....</i>	<i>44</i>
Tabla 11.....	44
<i>Ejemplo de numerativo cuantitativo exacto.....</i>	<i>44</i>
Tabla 12.....	45
<i>Ejemplo de Numerativo ordinativo exacto</i>	<i>45</i>
Tabla 13.....	45
<i>Ejemplo de numerativo ordinativo inexacto</i>	<i>45</i>
Tabla 14.....	46
<i>Ejemplo de Postdeícticos</i>	<i>46</i>
<i>Categoría de expansión</i>	<i>46</i>
Tabla 16.....	46
<i>Categoría de proyección</i>	<i>46</i>
Tabla 17.....	47
<i>Ejemplo de postdeíctico (Epíteto1).....</i>	<i>47</i>
Tabla 18.....	47
<i>Ejemplo de Postdeíctico (Epíteto 2).....</i>	<i>47</i>
Tabla 19.....	47
<i>Ejemplo de Clasificador</i>	<i>47</i>
Tabla 20.....	48
<i>Ejemplo 2 de Clasificador</i>	<i>48</i>

Tabla 21.....	49
<i>Ejemplo de grupo verbal.....</i>	49
Tabla 22.....	50
<i>Ejemplo 2 de grupo verbal.....</i>	50
Tabla 23.....	50
<i>Ejemplo de Grupo adjetival.....</i>	50
Tabla 24.....	51
<i>Ejemplo de Grupo adverbial.....</i>	51
Tabla 25.....	51
<i>Ejemplo de grupo conjuntivo.....</i>	51
Tabla 26.....	52
<i>Ejemplo de grupo preposicional.....</i>	52
Tabla 27.....	52
<i>Ejemplo de frase preposicional.....</i>	52
Tabla 28.....	52
<i>Ejemplo 2 de frase preposicional.....</i>	52
Tabla 29.....	53
<i>Ejemplo 3 de frase preposicional.....</i>	53
Tabla 30.....	103
<i>Relaciones de dependencia lógica.....</i>	103
Tabla 31.....	104
<i>Relaciones lógico-semánticas.....</i>	104
Tabla 32.....	104
<i>Unidades sintagmáticas del grupo nominal.....</i>	104
Tabla 33.....	105
<i>Unidades sintagmáticas del grupo verbal.....</i>	105
Tabla 34.....	106
<i>Unidades Sintagmáticas del Grupo adjetival.....</i>	106
Tabla 35.....	106
<i>Unidades sintagmáticas del grupo adverbial.....</i>	106
Tabla 36.....	106
<i>Unidades sintagmáticas del grupo conjuntivo.....</i>	106
Tabla 37.....	106
<i>Unidades sintagmáticas del grupo preposicional.....</i>	106
Tabla 38.....	107
<i>Unidades sintagmáticas de la frase preposicional.....</i>	107
Tabla 39.....	107
<i>Rejilla para el registro de observaciones.....</i>	107
Tabla 40.....	111
<i>Categorías de la caracterización del estudiante Sordo.....</i>	111

Tabla 41.....	111
<i>Preguntas para la caracterización del estudiante Sordo</i>	111
Tabla 42.....	115
<i>Caracterización sociolingüística del estudiante Sordo</i>	115
Tabla 43.....	117
<i>Información familiar</i>	117
Tabla 44.....	118
<i>Perfil de la Lengua de Señas Colombiana</i>	118
Tabla 45.....	120
<i>Perfil de Español</i>	120
Tabla 46.....	122
<i>Dominio afectivo</i>	122
Tabla 47	127
<i>Contabilización de las cláusulas</i>	127
Tabla 48.....	129
<i>Palabras con las que se detectó parataxis</i>	129
Tabla 49.....	129
<i>Palabras con las que se detectó hipotaxis</i>	129
Tabla 50.....	131
<i>Palabras con las que se detectó parataxis</i>	131
Tabla 51.....	131
<i>Palabras con las que se detectó hipotaxis</i>	131
Tabla 52.....	132
<i>Palabras con las que se detectó parataxis</i>	132
Tabla 53.....	133
<i>Palabras con las que se detectó hipotaxis</i>	133
Tabla 54.....	134
<i>Palabras con las que se detectó parataxis</i>	134
Tabla 55.....	135
<i>Palabras con las que se detectó hipotaxis</i>	135
Tabla 56.....	146
<i>Unidades sintagmáticas del Sordo 1</i>	146
Tabla 57	158
<i>Unidades sintagmáticas del Sordo 2</i>	158
Tabla 58.....	170
<i>Unidades sintagmáticas del Sordo 3</i>	170
Tabla 59.....	183
<i>Unidades sintagmáticas del Sordo 4</i>	183

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Taller 1 (texto explicativo 1).....	219
Anexo 2 Taller 2 (texto narrativo 1)	221
Anexo 3 Taller 3 (texto explicativo 2).....	222
Anexo 4 Taller 4 (texto narrativo 2)	223
Anexo 5 Consentimiento informado.....	225
Anexo 6 Relaciones de interdependencia lógica	227

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

La concepción del Sordo¹ desde la perspectiva sociolingüística ha dado paso al desarrollo de una propuesta educativa bilingüe-bicultural, que en Cali está presente desde los años noventa, y que promueve como primera lengua (L1) de esta población minoritaria la Lengua de Señas Colombiana (LSC), de modalidad viso-gestual, y como segunda lengua el español, una lengua auditivo-vocal, en su modalidad escrita.

El modelo de educación bilingüe-bicultural busca, entre muchos de sus objetivos, consolidar la LSC como primera lengua de los sordos, durante la básica primaria, en un contexto en donde se da prioridad a la construcción de la identidad y la cultura Sorda. Posteriormente, al iniciar la educación básica secundaria, se hace énfasis en el fortalecimiento del español como segunda lengua (L2), mediante la ampliación de tipologías textuales académicas, sin dejar de lado la LSC, a través de una propuesta de integración escolar en la que los Sordos entran en contacto con la mayoría oyente, recibiendo el apoyo de los intérpretes, quienes hacen la mediación entre las dos lenguas y las dos culturas que convergen en las instituciones educativas (Carvajal, 2009).

Aunque en la mayor parte de los casos el objetivo de las instituciones apunta a formar Sordos bilingües, los resultados no han sido los esperados, porque la población Sorda colombiana ha tenido dificultades para alcanzar niveles avanzados de suficiencia en LSC y en el español, lo cual limita su acceso autónomo e independiente a diversas áreas del conocimiento y la posibilidad

¹ La Federación Mundial de Sordos recomienda escribir Sordo con mayúscula para diferenciar al integrante que hace parte de la comunidad sorda y utiliza la lengua de señas de aquel que tiene una pérdida auditiva pero no se identifica como parte de esta minoría lingüística. Sin embargo, es importante tener presente que, en español, este uso es un calco del inglés, en el que los nombres de las lenguas se escriben con inicial mayúscula. L.Tovar (comunicación personal, 18 de enero de 2018)

de culminar los diferentes ciclos de formación escolar (Correa, 2013; Luna, 2014; FENASCOL, 2016; Colombia. MEN. INSOR, 2017).

En gran medida, esta situación se debe a que el sistema educativo no ha logrado las condiciones para facilitar el aprendizaje de la L2 debido a que en la oferta escolar no se cuenta con personal debidamente capacitado para la labor, con conocimientos y experiencia en la enseñanza del español escrito como segunda lengua, teniendo en cuenta las características de la población sorda y sus modos de comunicación (L. Tovar 2002; 2005). Al respecto, Colombia. MEN. INSOR (2009) reflexiona, afirmando que las metodologías se han centrado en responder a exigencias académicas y legales, dejando de lado los procesos educativo, social y lingüístico de la comunidad Sorda. De hecho, aún hoy prevalece una tendencia a evaluar y educar al Sordo utilizando parámetros diseñados originalmente para oyentes, con lo cual no se logra responder a sus necesidades ni avanzar en los objetivos de la educación bilingüe.

Por eso, en los últimos años se ha generado mayor conciencia de la necesidad de entender el proceso de aprendizaje que vive el Sordo como sujeto bilingüe – bimodal con una lengua minoritaria, que está en constante interacción con una lengua mayoritaria en un contexto donde cada una de ellas cumple funciones diferentes (L. Tovar 1999; 1998; Correa 2013; Celemín, 2014).

En este orden de ideas, el análisis gramatical de la producción escrita de los Sordos y su interpretación desde la teoría de la interlengua, propuesta inicialmente por Selinker (1972), posibilitan la comprensión de la relación que hay entre la LSC y el español en el proceso de aprendizaje, adoptando una mirada, no deficitaria, sino diferente del proceso de desarrollo bilingüe de estos estudiantes. Esto, a su vez, sirve para que los docentes y las instituciones educativas comprendan la necesidad de promover mayores niveles de competencia en ambas lenguas no sólo

por parte de los Sordos sino también de los oyentes, al mismo tiempo que se les hace a los docentes un llamado a formarse como educadores de segundas lenguas.

1.1 Planteamiento del problema

La educación bilingüe-bicultural para Sordos (EBBS) es una propuesta educativa que reconoce al Sordo como un sujeto perteneciente a una cultura minoritaria que tiene plena capacidad de aprendizaje, por tanto, busca garantizar su acceso a dos lenguas; la lengua de señas como primera lengua (L1), la cual le sirve de base para su desarrollo cognitivo y social, y la lengua oficial de su país, en su modalidad escrita, como L2 (Skliar, Massone & Veinberg, 1995; L. Tovar 1995; Herrera 2003; Colombia. MEN. INSOR 2006; Lissi, Svartholm & González, 2012); En Colombia, la EBBS propone como L1 la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español en su modalidad escrita como L2 (Tovar & Castañeda, 2002; L. Tovar, 2004; L. Tovar, Cárdenas & Torres, 2004.).

En este sentido, se encuentran directrices y esfuerzos de organismos internacionales (Unesco, 2010; Balieiro, 2014; Marshark, Knoors y Tang, 2014) y nacionales (Colombia. MEN. INSOR 2009; Luna, 2014) que declaran la necesidad de que la educación garantice los derechos lingüísticos, educacionales, culturales y sociales de acuerdo con las diferencias y especificidades individuales. Sin embargo, los resultados obtenidos por los Sordos en cuanto a niveles de desempeño en ambas lenguas y grado de escolaridad alcanzado, no han sido eficaces.

Respecto a la dificultad del aprendizaje de la L2 de los Sordos en Colombia, se considera que uno de los factores que afectan este proceso se relaciona con la falta de abordaje de la lengua como un todo, en el que el discurso y la gramática son fundamentales para ganar competencia comunicativa y lingüística en español, puesto que, como lo bien lo manifiesta Colombia. MEN. INSOR (2009), el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) tiene como base para la enseñanza del

español un enfoque discursivo – comunicativo, el cual hace énfasis en la forma global del texto y el contenido y no en el código de la lengua, de modo que el objetivo no es el adecuado uso de la gramática, sino en la selección de un discurso apropiado a la situación social. En contraste, en el país se realizó el proyecto de L. Tovar, Cárdenas y Torres (2004), que abordaron los procesos de lectura y escritura no sólo desde el componente discursivo sino también desde las habilidades metalingüísticas referidas a la gramática, logrando resultados positivos a nivel de ambas lenguas en la comunidad de niños Sordos con los que trabajaron. Lastimosamente, a pesar de los resultados positivos alcanzados, este tipo de propuesta no ha logrado un nivel de difusión que permita hacer las transformaciones e interiorizaciones necesarias en los educadores y los modelos de educación bilingüe para Sordos en Colombia.

Por tanto, este estudio considera que dejar de lado los aspectos gramaticales para concentrarse solo en los discursivos es uno de los factores que dificulta a los Sordos alcanzar niveles de competencia para comprender y producir diferentes tipos de textos académicos. Como lo expresa Halliday (2014), la lengua está formada por diversos estratos que implican el contexto, los aspectos semánticos, los léxico-gramaticales, los fonológicos y los fonéticos, los cuales se realizan en un contínuum permanente y se van desarrollando paralelamente con la progresión del desarrollo neurobiológico y de la alfabetización, permitiendo que las personas puedan expresarse usando conceptos y textos cada vez más complejos.

Esto quiere decir que, aunque se reconoce la importancia de los aspectos discursivos de los textos, no se puede olvidar que estos se realizan a través de la léxico-gramática y que sin su producción no puede asegurarse la transmisión de un mensaje claro que sea entendido por todos los interlocutores o lectores, ya sea que la situación de comunicación se de cara a cara o por escrito.

En este orden de ideas, es importante recoger los hallazgos de autores como Domínguez (2003); Herrera, Puente y Ardila, (2007); Alegría y Domínguez (2009); Bertone, et al. (2011), quienes demuestran que a nivel del aprendizaje del español escrito los aspectos que más se les dificultan a los Sordos son los relacionados con los niveles morfosintáctico y léxico, los cuales afectan su desempeño en la L2, ya que sin un uso adecuado de los aspectos gramaticales del español se limita su acceso y capacidad de producción de información, abriendo una brecha cada más grande, en la medida en que los contenidos académicos van haciéndose más complejos al avanzar los grados escolares.

Sin embargo, es importante aclarar que, en el caso de esta propuesta, se concibe que el Sordo requiere alcanzar un nivel funcional de bilingüismo en dos lenguas de modalidades diferentes, como lo explica L. Tovar (1995; 2004) y no se considera que el Sordo deba alcanzar el nivel de hablante nativo en su L2, puesto que la lengua de señas tiene un papel fundamental como base para el aprendizaje de la segunda lengua (Herrera, 2003; L. Tovar, 2004; Colombia. MEN. INSOR 2006; Menéndez, 2012;) y, por tanto, influye sobre el aprendizaje de la L2, de modo que, en el caso de los Sordos, la adquisición de la segunda lengua escrita presentará siempre dificultades particulares, sobre todo, si se tiene en cuenta que la lengua escrita no es una representación enteramente fiel de la comunicación cara a cara en lengua hablada.

Por todo lo anteriormente planteado, se ha decidido utilizar la denominada metafunción ideacional-lógica propuesta por Halliday (2014) para facilitar la comprensión del estrato léxico-gramático de la lengua escrita de los Sordos, a través del análisis de unidades sintagmáticas, las relaciones de dependencia lógica (parataxis, hipotaxis) y las relaciones lógico-semánticas (expansión y proyección), las cuales se presentarán de manera detallada en el Capítulo 2, Marco Teórico.

Desde dicha perspectiva, se espera generar un diagnóstico basado en la capacidad del Sordo y no en la deficiencia, que caracterice los aspectos lingüísticos que deben reforzarse en los programas educativos para avanzar en la competencia bilingüe de esta comunidad minoritaria.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta principal

¿Cuáles son las características de las cláusulas y complejos de cláusulas de los textos en español producidos por los estudiantes Sordos bilingües que cursan la educación media?

1.2.2 Preguntas específicas

- ¿Cómo se refleja el orden sintagmático de la estructura léxico-gramatical en los textos escritos en español producidos por los estudiantes Sordos bilingües?
- ¿Qué tipo de relación lógico-gramatical establecen los Sordos bilingües en los textos escritos en español?
- ¿Qué tipo de relaciones de dependencia lógica predominan en la producción escrita de los Sordos?
- ¿Cuáles son los tipos de relaciones lógico-semánticas que predominan en el español escrito producido por los Sordos?
- ¿Qué tipos de palabras, grupos o relaciones lógicas del español habrá que reforzar para mejorar el nivel de competencia escrita de los estudiantes Sordos?

1.3 Antecedentes

A nivel nacional, las estadísticas revelan que los niveles de escolaridad y de alfabetización de los Sordos son bajos. Desde la década de los noventa se viene promoviendo el enfoque bilingüe-bicultural para esta población minoritaria, sin embargo, las cifras no han presentado variaciones significativas hasta la fecha actual.

Los primeros datos son del año 1993, cuando con el censo hecho por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) se obtuvo una muestra de 643 personas con pérdida auditiva, de las cuales solamente el 13.5% entendía lo que leía y el 11.2% escribía párrafos; el resto se consideraban analfabetas, porque el 17% no sabía leer, el 18.4% leía, pero no entendía lo que leía y el 16% no sabía escribir (FENASCOL, 2016). Más de una década después, la situación no había cambiado mucho, porque a nivel nacional, según el Censo de 2005, había 455.718 Sordos y la tasa de analfabetismo de esta población era del 35% (Colombia. MEN. INSOR, 2015).

Las últimas estadísticas recopiladas por el INSOR (2017) están basadas en datos que le han proporcionado el DANE, el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD) del Ministerio de Salud y Protección Social, y el Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional.

Según la proyección hecha por el DANE, la población Sorda alcanzaría en el 2015 un total de 481.971 personas, de las cuales 167.246 serían analfabetas, sin embargo para ese año, según el RLCPD, solo había 138.137 Sordos registrados. De estos, 7.425 se encontraban en edad escolar, pero 35.18% (2.612) no estaban estudiando. Igualmente había un poco más de 800 personas con características de extraedad matriculadas. Estas diferencias entre las primeras cifras generan la duda de si la proyección del DANE falló o definitivamente la mayoría de la población Sorda se está quedando por fuera de los controles sociodemográficos del Estado.

Siguiendo con la caracterización, el SIMAT reportó que el porcentaje de estudiantes Sordos matriculados por grado de escolaridad para el 2015 era de 42% en primaria, 39% en bachillerato y 17% en educación media, mientras que la tasa de población Sorda escolarizada en extraedad era de 23%, 32% y 45% respectivamente.

Un dato que llama la atención es que, en 2015, El SIMAT reportó que las tasas de aprobación y reprobación escolar tenían valores similares en cada una de las etapas escolares mencionadas anteriormente. No obstante, los datos ofrecidos en el portal del INSOR (2017) no dan cuenta del 100% de la población que cursa cada una de dichas etapas. Por ejemplo, de la totalidad de Sordos que cursan la educación media, el 17% aprueba y el 16% reprueba, lo que deja la incógnita de qué sucede con el resto de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, otro periódico nacional reportó que, en Colombia, de cada 100 personas Sordas, 35 saben leer y escribir y que, durante los dos últimos años, han obtenido niveles bajos en las calificaciones de las pruebas Saber 11°, por lo cual no llegan ni al nivel 0, lo que implica que apenas dominan competencias básicas mínimas exigidas en cada área de conocimiento. Una de las causas de esta situación se relaciona con que los Sordos tienen deficiencias en competencias de lectura y escritura, por lo que no saben las respuestas o no entienden las preguntas de la prueba (El Tiempo, 2015).

Dicho panorama concuerda con el estudio realizado por Celemin (2014) sobre el desempeño de los Sordos en las pruebas Saber 11°, con el que determinó que las habilidades que estos desarrollan se pueden comparar con las de un estudiante que cursa segundo de primaria. El autor concluyó que esta situación puede estar causada por varios factores, relacionados con la edad tardía en que los Sordos inician la adquisición de la LSC, la escolarización y el aprendizaje del español escrito; la alta complejidad y los conceptos abstractos de los textos de las pruebas Saber

11º, que requieren muchos años de estudio para su comprensión, lo cual no es acorde con la realidad educativa de los estudiantes Sordos; el desempeño de los intérpretes, quienes en muchos casos desconocen las señas correspondientes a una palabra o no entienden las gráficas que sirven de base para poder responder a las preguntas del examen y los tiempos prolongados de presentación del examen debido a que los Sordos deben dividir la atención entre el texto y el intérprete.

También se encuentran los aportes de Flórez, Baquero y Sánchez (2010), quienes realizaron una intervención con un estudiante sordo universitario analizando su proceso de escritura, frente al que este manifestaba actitud negativa, ya que tuvo una experiencia difícil durante su escolarización, porque desconocieron sus particularidades sociolingüísticas y fue sometido a la misma metodología de enseñanza usada con los oyentes. Como resultado de su investigación, las autoras afirmaron que inicialmente el Sordo escribía sin hacer el proceso completo de planificación, transcripción y revisión, su texto carecía de macroestructura, progresión temática y superestructura, afectando la coherencia y, tenía errores en la cohesión, logrando solo un 31% de usos adecuados, mostrando problemas de correspondencia Sujeto-Verbo, Sujeto-Atributo, antecedente-consecuente, de género y de número. Pero después de una intervención continua, con ejercicios permanentes y acompañamiento en la construcción de un texto se observó desarrollo de habilidades metalingüísticas relacionadas con la sinonimia, la segmentación adecuada de las palabras, el uso correcto de vocabulario y un nivel inicial de conocimiento de las reglas gramaticales del español.

Al respecto, es importante entender que la problemática que presenta la población Sorda en los grados escolares de básica primaria y básica secundaria también se observa en los niveles de educación superior, tal como lo muestra Luna (2014) en un análisis hecho con Sordos en la

ciudad de Bogotá, que le permitió afirmar que para dar solución tanto a las deficiencias en lectura y escritura como a la falta de permanencia de estos estudiantes en los escenarios universitarios, se deben implementar tutorías encaminadas a reforzar sus conocimientos y mitigar sus debilidades específicas, al mismo tiempo que se deben crear programas de nivelación que refuercen el bilingüismo en LSC y español en Sordos y oyentes, propiciando la cooperación entre ambas comunidades.

Hasta este punto se puede señalar que los bajos niveles de escolarización y de lectura y escritura de los Sordos obedecen a múltiples causas y que el hecho de que no hayan aumentado significativamente con el paso de los años, reafirma la urgencia de continuar investigando más sobre el tema con el fin de entender mejor cómo se dan sus procesos de aprendizaje, para hacer mejoras en las condiciones educativas que se le ofertan, de modo que se pueda responder a sus necesidades.

En este orden de ideas, es muy importante la revisión del estudio de Galvis (2005), porque trató de determinar el nivel de interlengua (IL) de los estudiantes Sordos, teniendo en cuenta aspectos sociolingüísticos para favorecer la adecuación pedagógica que debe hacerse con esta población. Los resultados muestran que en la primera etapa de IL hay tendencia a mantener las macroestructuras, superestructuras textuales, fórmulas rutinarias de la lengua de los oyentes. Además, están presentes los procesos de transferencia y simplificación. La transferencia se observa en la influencia de la LSC en el español a nivel sintáctico, semántico y en menor medida de léxico. La simplificación es notoria en el remplazo de estructuras del español por las propias de la LSC, la omisión de artículos, pronombres personales, preposiciones, verbos, especialmente de la cópula *ser* y *estar*, de la conjugación verbal, de la concordancia nominal y verbal. Al respecto, la autora explica que estos procesos se observan más cuando los Sordos llevan poco tiempo en el proceso

bilingüe y que la dificultad para aprender español se relaciona con la diferencia de modalidad de ambas lenguas, la baja conciencia metalingüística y el bajo nivel de motivación de los estudiantes frente al proceso.

Desde otra perspectiva, la investigación realizada por K. Tovar (2016) en la ciudad de Cali, buscó establecer el grado de comprensión de la conjunción en la lengua escrita española por parte de personas Sordas, usando en gran medida la Lingüística Sistémico Funcional de Halliday (LSF), encontrando que tienen un nivel bajo respecto a este recurso y a otros como el vocabulario, los tiempos verbales, los pronombres y algunos adjetivos. La autora también afirmó que las conjunciones que los Sordos comprenden mejor son las que tienen una seña equivalente en LSC y que parte de la dificultad para aprender español en su modalidad escrita se relaciona con la falta de asociación de las formas con los fonemas, ya que esto afecta la correcta interpretación de los textos. Adicionalmente, explicó que el problema se debe a que los profesionales que le enseñan a esta población no son profesores del español como segunda lengua ni usuarios competentes en la LSC. Por último, otro dato interesante fue que la dificultad de los Sordos para comprender las conjunciones en textos escritos no es exclusiva del español como segunda lengua, ya que también hay evidencias similares en el caso de los que aprenden francés.

Se considera que las últimas dos investigaciones hacen un aporte importante para analizar el desempeño que los Sordos tienen en español, entendiendo que el bilingüismo de esta comunidad minoritaria es un proceso educativo con características propias del abordaje de una segunda lengua en el que la LSC y el español tienen una íntima relación. Ambos estudios tienen varias limitaciones por tratarse de grupos de participantes pequeños y heterogéneos sobre los que no se pueden generalizar resultados en cuanto al resto de la comunidad Sorda, pero precisamente por eso son un indicio para continuar investigando y contribuyendo al desarrollo de este campo.

Por último, se desea hacer referencia al proyecto encabezado por L. Tovar, Cárdenas y Torres (2004), con el que se logró abordar el proceso bilingüe de estudiantes Sordos que cursaban los grados escolares de la educación básica primaria, garantizando condiciones pertinentes para el aprendizaje del español como segunda lengua de diferente modalidad. Con este trabajo se fortaleció la LSC como L1 y como base para el aprendizaje de la L2, se generó gusto y motivación por la lengua escrita, se favoreció la capacidad para establecer diferencias entre la estructura de los textos en LSC y los textos escritos en español, se propició que la mitad de los niños tuviera algún grado de autonomía escritora y que hubiera producción de textos escritos sencillos siguiendo una secuencia lógica en la organización de las ideas.

En lo que concierne a dicho proyecto, se considera que constituye un aporte importante para la educación en Colombia, porque corrobora que sí es posible que la educación de los Sordos propicie condiciones para que desarrollen una competencia bilingüe LSC-español alcanzando niveles satisfactorios de desempeño. Tal como lo exponen los autores, “de proseguir el refinamiento del enfoque, los métodos y los procedimientos empleados, más su implementación con grupos de niños que hayan adquirido la LSC desde muy temprana edad, se obtendrán resultados mucho mejores” (L. Tovar, Cárdenas y Torres, 2004, p.4). Sin embargo, a pesar de los resultados positivos obtenidos, la propuesta no ha sido difundida como se había planeado y en la actualidad no se ha logrado replicar para que haya un cambio sustancial en la manera en que los docentes del país abordan la enseñanza a esta población minoritaria (L. Tovar, comunicación personal, 3 de junio de 2016).

En concordancia con la situación educativa del Sordo en Colombia, se encuentran situaciones similares a nivel internacional. Es interesante observar que, independientemente de cuál sea la lengua mayoritaria en cada nación, las descripciones de las características y las

dificultades de alfabetización o de escolaridad de esta población minoritaria no varían mucho de un país a otro.

Para empezar, Ruiz (2011) analizó la cohesión de textos narrativos escritos por niños y adolescentes Sordos mexicanos, explicando que entre sus problemas se encuentra la falta de correspondencia entre sujeto y verbo en las cláusulas, lo que a su vez afecta la cohesión textual general por varias razones: no hay uso de pronombres anafóricos referenciales; no se mantienen los tiempos verbales; no hay concordancia entre la forma verbal finita, el núcleo predicativo y los sujetos, aunque si hay correlación alta entre la persona y el número de los sujetos y los verbos; en menor porcentaje, se usan verbos en infinitivo en vez de conjugados; y que, en varios casos, se pudo entender el texto gracias al mecanismo referencial de repetición. Todo esto le permitió concluir parcialmente que la falta de concordancia provoca una falta de relación sintáctica y léxica que interrumpe la continuidad semántica y que es difícil identificar los participantes de los eventos en dichos textos, lo que está muy ligado con la manera en que funciona la Lengua de Señas Mexicana (LSM), en la que en escasas situaciones se mantiene la concordancia entre sujetos y verbos.

Por otra parte, existen revisiones sistemáticas realizadas en Chile, (Herrera, 2014; Herrera, Puente & Ardila, 2007) que concluyen que el 80 % de los estudiantes Sordos son analfabetas, en gran medida debido a causas de origen lingüístico, teniendo mejor desempeño quienes cuentan con un amplio vocabulario gracias a la lengua de señas. Específicamente, los estudios analizados muestran que los Sordos tienen dominio de la estructura discursiva en la medida en que son capaces de emplear las categorías básicas de la gramática de la narración y los nexos de cohesión. Sin embargo, la mayoría no logra un manejo suficiente de las estructuras sintácticas complejas y tiende a usar oraciones simples y con errores. Por último, este estudio permite afirmar que los maestros

regulares no tienen formación o conocimientos suficientes sobre la lengua de señas, la cultura sorda, las metodologías y las estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza bilingüe, lo cual hace que la dinámica diaria sea muy compleja.

Otra investigación del mismo país, realizada por Lissi, Raglianti, Grau, Salinas y Cabrera (2003), permitió concluir que los Sordos evaluados presentan mayor retraso en la escritura que en la lectura y muchos tienen un comportamiento de evitación e inseguridad al enfrentarse a ambos procesos, debido a las experiencias previas de fracaso que han vivido. También determinó que no existen suficientes estudios que faciliten la comprensión de los distintos factores que influyen en el bilingüismo, ni instrumentos diseñados especialmente para evaluar a los Sordos, sino que son adaptaciones de pruebas para oyentes y esto afecta los resultados de su desempeño, por tanto, las autoras hacen un llamado a los educadores para que gestionen estrategias pedagógicas que estén especialmente pensadas para responder a las necesidades y capacidades de esta población minoritaria.

Esta situación no es muy diferente en Venezuela, donde Zambrano (2008) diseñó un modelo integral de alfabetización dirigido a personas Sordas (MIDAS), que contempló la participación y formación de docentes, padres y representantes; la incidencia de la Lengua de Señas Venezolana en la concreción de un modelo educativo bilingüe-bicultural efectivo y la forma en que se relacionan los Sordos y el resto de la comunidad educativa con la lectura y la escritura. En sus conclusiones, la autora afirmó que uno de los retos más grandes es el abordaje significativo de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados y mensajes escritos desde la función social de la lengua, además dejó claro que hay dificultades puntuales relacionadas con el desconocimiento de vocabulario, el escaso manejo de la sintaxis del español escrito, y que es

necesario diseñar un currículo académico para licenciados que permita su formación en lenguas de señas y en educación en segundas lenguas.

Así mismo, Morales (2009) estudió la producción de textos escritos por Sordos y corroboró que en todos los grados escolares los alumnos identifican la macroestructura de los tipos textuales, pero no tienen conocimiento de aspectos gramaticales del español, como lo son el género, el número, las conjugaciones verbales, los artículos, los sustantivos, los adjetivos, los complementos, el vocabulario, los sinónimos, los antónimos, los diminutivos y las familias de palabras, cosa que sucede a pesar de que se invierten muchas horas de clase en ejercicios para conocer la sintaxis de la lengua. Esta situación puede deberse a varias razones; la primera de ellas es que, para los Sordos la escritura sólo sirve dentro del aula escolar o para cumplir con los objetivos exigidos por la maestra; la segunda es que tienen poco contacto con diferentes materiales escritos en la jornada escolar diaria; la última es que las estrategias pedagógicas carecen de estrategias metacognitivas y metalingüísticas apropiadas, y no estimulan la motivación porque no asumen la escritura como un proceso cognitivo, complejo y reflexivo que requiere de tiempo y de participación individual y colectiva para facilitar su apropiación.

Lo anterior, se puede complementar con la investigación de Pacheco y Anzola (2011), quienes analizaron la escritura producida por estudiantes universitarios Sordos, encontrando dificultades para comprender los refranes debido a que son formas literarias que desconocen, ausencia de coherencia, artículos y conectores, falta de concordancia entre número y género, bajo manejo de sinónimos y poca habilidad para expresarse con sus propias palabras o parafrasear un texto. Según las autoras, esto se puede deber en parte a que los docentes limitan su papel porque conciben que su capacidad de aprendizaje de estos estudiantes es limitada y porque falta

planificación concreta y especializada de estrategias eficaces en el proceso de enseñanza de la lengua escrita.

Como se ha podido ver, los resultados de estas investigaciones permiten entender que los Sordos continúan sin alcanzar un dominio suficiente de la gramática de la segunda lengua y, aunque hayan surgido propuestas de abordaje como la de Zambrano (2008), aún no se logra una transformación a nivel educativo que sea acorde con las necesidades y los procesos propios de aprendizaje de esta minoría lingüística.

Por su parte, en Argentina, Massone, Buscaglia y Bogado (2005) estudiaron correos electrónicos escritos por Sordos con el fin de reconocer los procesos de apropiación de la lengua escrita. Los resultados les permitieron concluir que, aunque la Lengua de Señas Argentina (LSA) y el español tienen estructuras diferentes en cuanto al orden de constituyentes, siempre serán lenguas en contacto y por eso los Sordos transfieren, con alguna frecuencia, la estructura de la LSA a la lengua escrita. Sin embargo, esto no impide que siempre haya un intento general por apropiarse de las características del español, ya que hacen uso de elementos morfológicos y léxicos que no están presentes en la LSA. En este sentido, la investigación permite entender que los Sordos construyen la gramática de la L2 con una competencia transitoria, selectiva, variable y permeable, haciendo uso de su conocimiento en lengua de señas. También deja en evidencia que esta población minoritaria puede aprender a escribir por fuera del sistema educativo formal, gracias al contacto permanente que hay entre ellos a través de internet, lo que permite inferir que, si la escuela propiciara condiciones favorables y suficientes para la práctica de la lengua escrita, los Sordos podrían aprender en las edades esperadas y acceder más fácilmente a la información, evitando así repercusiones negativas a nivel emocional, relacionadas con los procesos de escritura y lectura.

También se encuentra en España el aporte de Menéndez (2012), que caracterizó la interlengua de alumnos Sordos en su acceso al castellano como lengua escrita, utilizando la teoría de la Interdependencia lingüística para reconocer el papel que tiene la lengua de señas como mediadora para la construcción de conocimiento previo de la L2. Así, la transferencia lingüística intermodal permite entender que los Sordos no cometen errores porque tengan algún problema en el aprendizaje de la lengua meta, sino porque hay una influencia natural de la LS a la L2 y porque la diferencia de modalidad afecta la forma de la producción escrita. Desde esta perspectiva, el autor plantea que las divergencias entre ambas lenguas, al igual que los ritmos de aprendizaje, estarán relacionados con los niveles de suficiencia en la LS y deja clara la importancia de que el docente y la metodología estén enfocadas bajo un modelo bimodal, bicultural y bilingüe, ya que esto también favorecerá el nivel alcanzado en la lengua meta.

También en España, Gutiérrez (2012) realizó un estudio orientado a conocer las competencias discursivas en la escritura de alumnos Sordos de educación primaria y secundaria, observando que poseen suficiente dominio de los mecanismos de cohesión textual, aunque tienen dificultades con el uso de los nexos cuyo referente no está en el texto o resulta ambiguo. En este sentido, el Sordo tiene una correcta organización discursiva del texto, pero comete errores en relación con el nivel sintáctico, lo que, a su vez, interfiere en la calidad de la organización textual y dificulta la comprensión por parte del lector. Para la autora, esta situación puede interpretarse como falta de dominio de los recursos lingüísticos formales que permiten la representación y la comunicación de mensajes significativos por medio de la escritura.

Otro estudio, realizado por Salvador y Gutiérrez (2006), buscó determinar las competencias en la escritura de Sordos que cursaban educación secundaria, notando que tienen un buen nivel de dominio de las habilidades relacionadas con la planificación, porque antes de empezar a producir

un texto generan ideas, utilizan varias fuentes de información y piensan en los objetivos de lo que van a escribir. Sin embargo, no se observa el mismo nivel de competencia en el proceso de transcripción, puesto que es evidente que hay insuficiente conocimiento de las estrategias de selección, secuenciación y del registro de las ideas, es decir, no logran producir lo que planean previamente, sino que tienden a improvisar. Dichas dificultades fueron explicadas en parte como consecuencia de la respuesta educativa limitada que genera déficit lingüístico y experiencial en el proceso de aprendizaje de la escritura.

Como se ha visto hasta el momento, este tipo de investigaciones constituyen antecedentes importantes porque todos sugieren que es necesario realizar más estudios sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de una L2 de diferente modalidad, ya que como afirma Menéndez (2012), estos estudios son escasos, pero muy útiles como base para el diseño de políticas educativas, planificación lingüística y metodologías para la enseñanza bilingüe de la población Sorda.

En el caso de la lengua portuguesa, Finau (2014) realizó una investigación con tres grupos de Sordos escolarizados en bachillerato, sobre las categorías de tiempo y aspecto, haciendo un análisis de los diferentes niveles de competencia en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito desde la teoría de la interlengua. En el primer grupo (grado 7º) prevalecieron las transferencias de la estructura de la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) a la escritura del portugués. En el segundo grupo (grado 8º), hubo una mezcla de elementos lingüísticos de LIBRAS y portugués, por tanto, fue común la yuxtaposición de elementos de L1 y L2, generando una sintaxis indefinida. En el tercer grupo (grado 9º), se observó más consistencia de la gramática de la lengua portuguesa en sus niveles morfológico y sintáctico, con un uso más adecuado de verbos, flexiones nominales, oraciones coordinadas, oraciones subordinadas y vocabulario más variado. Estos cambios permitieron sugerir que el acceso a la gramática de la L2 se produce a través de la L1 indirecta o

parcialmente, y que hay interferencia positiva de la estructura de la LIBRAS en la organización del sistema del portugués. Incluso en la primera infancia, los Sordos parecen ser capaces de estructurar más rápidamente la producción de narrativas con las categorías de tiempo y aspecto en ambas lenguas, por lo tanto, es visible la combinación de las gramáticas. Por último, se constató que los estudiantes, con excepción de los de mayor edad, tienen un fuerte deseo de aprender a escribir y una buena relación emocional con la lectura.

En otra investigación brasileña, Almeida (2009) analizó el proceso de aprendizaje de la lengua escrita de los Sordos, constatando que las alteraciones presentes en la escritura de los Sordos son un reflejo de la interferencia de la LIBRAS y que las principales dificultades morfosintácticas se relacionan con errores sistemáticos como la ausencia de elementos gramaticales, sintácticos y de signos de puntuación, dificultades en el uso de la negación, la flexión verbal, el grupo nominal, el manejo del plural y el orden de la frase. Adicionalmente, se determinaron varias cosas: primero, que el grado de pérdida auditiva no es un factor decisivo en el nivel de competencia de la L2; segundo, que en los grados escolares menos avanzados los Sordos tienen menos competencia para escribir en portugués; tercero, que en cuanto mayor sea el grado de competencia en LIBRAS, menos dificultades hay para aprender la lengua escrita; cuarto, que los estudiantes mayores pueden aprender sobre la lengua al estudiar conscientemente sus reglas; quinto, que hay relación entre el grado de fluidez en LIBRAS, el portugués escrito y la motivación generada por la familia y; por último, que la LIBRAS marca la escritura inicial de los Sordos, por tanto, los errores se deben a una asociación entre la lengua ya adquirida y la lengua meta que se está aprendiendo y no a otro tipo de problemas.

Por otra parte, en Italia se realizó una investigación (Bertone, Cardinaletti, Grosselle & Volpato, 2011) con adolescentes Sordos con edades entre 15 y 17 años, usuarios de Lengua de

Señas Italiana (LIS), demostrando que su nivel de competencia lingüística en italiano corresponde a la que alcanza un oyente a los 5 años. Sin embargo, el patrón de aprendizaje del italiano es similar entre oyentes y Sordos, porque ambos usan las mismas estrategias para interpretar las oraciones y cometen errores relacionados con los mismos elementos, excepto algunos específicos que pueden ser explicados por la interferencia de la LIS en el italiano. Al respecto, se observó una transferencia positiva de la lengua de señas, que permite la correcta interpretación de las oraciones, pero que es negativa para la escritura de oraciones pasivas debido a las diferencias que hay entre ambas lenguas a la hora de producir este tipo específico de estructura. Además, la investigación determinó que las mayores dificultades a nivel gramatical se resumen en pobre vocabulario, uso de frases cortas y estructuras simples, con omisión de Determinantes, pronombres, preposiciones y artículos, errores de concordancia entre sujeto y número, sujeto y verbo, remplazo de las formas verbales finitas por no finitas y poco uso de verbos compuestos.

Respecto al caso de la lengua inglesa, Williams y Mayer (2015), hicieron un análisis sistemático de investigaciones sobre el desarrollo de la escritura, su enseñanza y su evaluación en niños Sordos entre 3 y 8 años de edad, usuarios de Lengua de Señas Americana (ASL). Los resultados de la revisión indican que la mayoría de estudios se ha centrado en la ortografía y el nivel de la palabra y que la evaluación de la escritura ha sido ignorada en gran medida. También, que, durante los primeros años, los niños sordos y los oyentes comparten fases similares de desarrollo de la lectura, adquieren conceptos fundamentales sobre las convenciones y el significado del lenguaje escrito y usan recursos sociales y culturales como material para construir sus narrativas escritas. Encontraron, además, que el dominio de la ASL es un apoyo para aprender a leer y escribir en inglés, pero no es suficiente, pues también es necesaria la adquisición del principio alfabético y el desarrollo de la sintaxis y la gramática de la L2.

Como se ha visto, los resultados de todos los antecedentes citados son evidencia de los esfuerzos por comprender el proceso de bilingüismo de los Sordos, reconociendo la importancia de la relación existente entre la lengua de señas y la segunda lengua como base para la construcción de mecanismos pedagógicos y lingüísticos específicos que garanticen el aprendizaje efectivo de esta comunidad minoritaria. Además, la perspectiva de la interlengua permite dejar de lado las interpretaciones que sólo buscan comparar el desempeño de los Sordos con el de sus coetáneos oyentes y constituye una base para que los docentes entiendan la necesidad de hacer procesos metalingüísticos que ayuden a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Describir la producción escrita en español de textos de Sordos bilingües a través del análisis gramatical sistémico-funcional desde la metafunción ideacional lógica, con miras a identificar los principales aspectos que deben mejorarse en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua.

1.4.2 Objetivos específicos

- Describir las relaciones lógicas que se establecen entre los grupos/frases y clases de palabras en la estructura léxico-gramatical de las producciones escritas de los Sordos.
- Determinar los tipos de relación lógico-gramatical establecidas en las producciones escritas.
- Determinar el tipo de relaciones de dependencia lógica más predominantes.
- Determinar los tipos de relaciones lógico-semánticas predominantes.

- Generar sugerencias sobre los aspectos que deben reforzarse a nivel escolar para facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua de los Sordos, de manera que sus producciones puedan acercarse al uso estándar.

1.5 Justificación

Esta investigación ha sido realizada porque, después de revisar las estadísticas nacionales y los Antecedentes, se consideró necesario saber cómo están escribiendo los Sordos que en la actualidad están próximos a graduarse de la educación media en la ciudad de Cali, puesto que el programa de EBBS se encuentra en marcha, pero no se ha hallado un estudio que reporte hasta qué punto está teniendo impacto en quienes terminan el bachillerato y se preparan para empezar la vida académica superior o laboral.

Tampoco se hallaron publicaciones que analicen los productos escritos por Sordos usando como teoría de análisis la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), que permite obtener una perspectiva funcional de los aspectos léxico-gramaticales de la lengua. Además, se encontraron pocas investigaciones publicadas a nivel nacional que analicen los productos escritos por los estudiantes Sordos desde una visión que contemple la influencia de la LSC en el español, a la vez que relacione aspectos sociolingüísticos con el proceso de aprendizaje, lo cual es necesario para lograr una comprensión integral del problema que aquí se ha planteado.

Por lo tanto, se considera que hacer un análisis descriptivo del estrato léxico-gramatical del español como L2 de los Sordos, usando la teoría de la LSF de Halliday (2014), permitirá reconocer qué funciones de la L2 están usando los Sordos y cuáles aún están muy influidas por la LSC, para que los educadores de esta población tengan un punto de partida con el que puedan planear estrategias que les permitan ayudar a los estudiantes a acercarse cada vez más a la lengua meta, de

modo que esto facilite el acceso y la producción del conocimiento en la lengua oficial del país, favoreciendo su participación en los diferentes contextos sociales en los que, lastimosamente, la lengua de señas aún no logra un posicionamiento.

La investigación también se realizó porque es necesario saber cuáles son las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante Sordo si se desea tomar decisiones que progresivamente permitan mejorar su desempeño en la lengua escrita y trabajar por la eliminación de las barreras que obstaculizan el progreso del bilingüismo de esta población minoritaria.

A nivel local, se espera que las sugerencias puedan servir a las dos instituciones educativas públicas que ofertan educación secundaria bilingüe para Sordos en Cali, por lo tanto sería ideal socializar los hallazgos en ambos sitios² (Institución educativa técnico industrial José María Carbonell –JMC- e Institución Educativa Santa Librada), de modo que los maestros puedan ahondar en su conocimiento de la lengua escrita como L2 y hacer un análisis que les permita proponer soluciones pertinentes de acuerdo con los hallazgos.

A nivel nacional, los resultados de la investigación pueden constituir un aporte para el proyecto “Colombia: primera en educación para personas sordas” de Colombia. MEN. INSOR (2015), que tiene como objetivos acompañar, asesorar y asistir a instituciones educativas que tiene estudiantes Sordos, para que sirvan como centros pilotos para analizar y evaluar los diferentes niveles educativos de la población sorda entre los años 2015 y el 2018, de manera que puedan fortalecer y garantizar los derechos de esta población.

A nivel general, este trabajo pretende generar sugerencias que responden a uno de los principios de la educación intercultural propuesto por la UNESCO (2010), según el cual debe enseñarse a “cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales

² Teniendo en cuenta que comparten características sociodemográficas similares por pertenecer a la misma ciudad y que atienden a la misma comunidad minoritaria.

necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad” y contribuye al objetivo de profundizar en el contenido y los métodos del aprendizaje a través del análisis cualitativo de las especificidades del aprendizaje de los sujetos.

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

El análisis de los textos escritos de los Sordos bilingües desde una visión sociolingüística implica hacer un abordaje desde varios ejes conceptuales, que se deben engranar para entender que los productos de su escritura dependen de múltiples factores. Aunque en la mayoría de casos disten de los estándares establecidos por las instituciones de prestigio, estos textos no se pueden juzgar como deficientes, sino como el resultado del proceso de adquisición-aprendizaje de dos lenguas de diferente modalidad por parte de una comunidad minoritaria sobre la que aún se desconoce mucho y a la cual, a pesar de los esfuerzos, no se le garantizan todavía todos los requerimientos para que alcance niveles más competentes de bilingüismo. En este sentido, esta investigación busca abordar las producciones de los estudiantes Sordos integrando el concepto de texto y de Lingüística Sistémico-Funcional desde la concepción de Halliday (2014), ya que, gracias a su gran nivel de detalle, se considera un modelo apropiado para el análisis de las cláusulas escritas por los estudiantes Sordos. Seguidamente, se aborda la definición de Sordo y de comunidad sorda desde el paradigma socioantropológico, para abrir paso al concepto de educación bilingüe como propuesta educativa que promueve la lengua de señas como L1 y de la lengua oficial y mayoritaria como L2. Una vez entendido lo anterior, se prosigue explicando las principales características, semejanzas y diferencias entre la comunicación cara a cara y la comunicación escrita, ya que esto permite entender las implicaciones del contacto bilingüe intermodal en el que vive el estudiante Sordo. Posteriormente, se abordan aspectos de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, ya que es de vital importancia para entender cómo se logra la competencia en dos lenguas y la forma en que una influye en la otra. Por último, se trabaja frente a las diferentes secuencias

textuales con el fin de permitir al lector comprender desde qué perspectiva se entiende y se analiza la producción escrita.

2.1 Texto

El concepto de texto es definido por Halliday (2014) como cualquier instancia de la lengua que tiene sentido para alguien que la conoce, que puede ser producida en cualquier medio, ser momentánea o duradera, trivial o memorable, espontánea o planificada. Es importante entender que los textos solo pueden ser entendidos en relación con los contextos sociales en que se producen, debido a que tienen una relación solidaria con ellos (Halliday & Martin, 1993). Al respecto, el autor reconoce dos tipos de contextos: uno es el de cultura, entendido como el sistema semántico del lenguaje y, el otro, el de situación, relacionado con los factores extralingüísticos que tienen influencia directa sobre los textos. (Ghio & Fernández, 2005).

Halliday (2014) caracteriza la lengua en contexto, es decir que la lengua es un recurso para construir significado y el texto es el proceso por el cual se construye dicho significado en contexto. En este sentido, las personas que escriben o hablan producen textos que les permiten interactuar con sus interlocutores y lectores. Es importante aclarar que, aunque Halliday no se refiere en su trabajo a la lengua de señas, el concepto de texto se puede aplicar en este caso, puesto que los Sordos también producen textos para comunicarse.

Adicionalmente, Halliday (1989) afirma que el texto puede ser entendido como como producto o como proceso. El primero es la representación de los fenómenos de la lengua escrita y el segundo es la representación de los fenómenos de la lengua hablada, estableciéndose así “la diferencia entre el discurso escrito y el discurso oral” (p. 81)

Según el mismo Halliday (2014), desde el punto de vista de los lingüistas, el texto puede ser analizado como objeto o como instrumento. Como objeto, permite cuestionar el valor o el significado que puede tener para una persona. Como instrumento, permite indagar sobre la forma en que refleja el sistema de la lengua. Sin embargo, ambas perspectivas son complementarias, ya que los textos funcionan como un todo, en el sentido en que el significado que puede serle atribuido por múltiples hablantes o lectores jamás estará desligado del sistema lingüístico en el que está producido. Como afirman Ghio & Fernández (2005:79) “los estratos internos de la semántica y la léxico-gramática se vinculan entre sí por una realización: si un significado no puede ser construido por la léxico-gramática de una lengua, entonces no es un significado lingüístico de esa lengua. De manera que un significado lingüístico no es un simple reflejo o espejo de la realidad, sino más bien una interfaz entre el mundo extralingüístico y la forma lingüística”.

Halliday (2014) manifiesta que el lenguaje se utiliza para darle sentido al mundo e interactuar con los demás y que la gramática hace la interfaz entre el contexto, la experiencia y los procesos sociales, transformándolos en palabra. Por lo tanto, este trabajo de investigación reconoce que los textos se realizan siempre con un fin discursivo a través de la léxico-gramática que, en primera instancia, es la que permite organizar las ideas bajo un código común para un grupo de sujetos que desean comunicarse con una intención específica en determinado contexto sociocultural. En otras palabras, sin un código claro conformado por vocabulario y por estructuras reconocidas por quienes interactúan no habrá forma de construir un discurso específico que comunique efectivamente lo que se tiene en mente.

Al respecto, Thompson (2014), siguiendo a Halliday (2014), explica que un análisis gramatical completo debe tener en cuenta el significado y la forma, de modo que para identificar las opciones de significado se debe observar el contexto a la vez que se identifican las opciones

lingüísticas, tales como el léxico y las estructuras, de acuerdo con lo que cada una de estas permite expresar. Sin embargo, Halliday (2014, p. 3) afirma que, dependiendo del énfasis del análisis, el texto tendrá un estatus diferente para el lingüista, ya sea como “especimen” o como “artefacto”; lo observa como espécimen cuando para él todos los textos son iguales en el sentido en que son contextos significativos en los que hallará múltiples características gramaticales de una lengua. Por el contrario, los considera artefactos cuando para él todos los textos son diferentes debido al contexto sociocultural y la intención con que se producen. En este sentido, la LSF, de la cual se expondrán algunos elementos más adelante en este trabajo, es un medio para que los lingüistas analicen e interpreten textos, ya sea como artefactos o especímenes o como ambas cosas.

Es por ello que en este trabajo se hace énfasis en la importancia de la léxico-gramática para la construcción de los textos, porque hay escuelas de análisis del discurso que la dejan de lado considerando que se trata de anticuadas taxonomías descriptivas que supuestamente ya no tienen relevancia. Sin embargo, desde una posición muy distinta, Halliday afirma que asumir un análisis lingüístico sin tener en cuenta la gramática “es una ilusión” y continúa afirmando que “un análisis del discurso que no se base en la gramática no es un análisis en absoluto, sino una un comentario personal apresurado sobre un texto” (Halliday, 1985, p. xvii). En este sentido, cualquier lingüista debería reconocer, por ejemplo, que cuando en el análisis discursivo se habla de relaciones de referencia se hace alusión a un aspecto de la léxico-gramática, pues como su nombre lo indica, se trata de referencia léxica o referencia gramatical.

En relación con lo anterior, Cassany (1989) explica que la gramática del discurso reconoce que para construir textos se deben manejar muchas habilidades que permiten hacer uso de reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas, tales como: reconocer la información más relevante, jerarquizarla adecuadamente, usar las palabras más pertinentes de acuerdo al fin,

conectarlas en frases y oraciones para construir párrafos, pero que también se debe manejar otro tipo de reglas de adecuación, coherencia y cohesión, que, respectivamente, permiten usar la lengua de acuerdo con el contexto, los interlocutores y las necesidades, seleccionar y organizar la información de acuerdo con su carga semántica, para responder a un propósito y conectar las oraciones o frases para que generen una red de relaciones sintácticas.

2.2 Desarrollo ontogenético del lenguaje

Halliday (2014) hace énfasis en que el lenguaje es un fenómeno social por medio del cual los seres humanos expresan sus experiencias, interactúan con otros y tienen la capacidad de desarrollar una lengua. Esto sucede gracias a que su condición biológica ha evolucionado debido a la interacción y la comunicación con otros seres humanos en contextos culturales específicos.

El autor (2014, p. 20) concibe el lenguaje de la siguiente manera: como un sistema semiótico humano natural, que se diferencia de diseños semióticos como las matemáticas y los lenguajes computarizados; como un sistema adulto y opuesto al protolenguaje infantil; y como un sistema verbal, que se distingue de otros como la música, la danza y el arte, los cuales, a pesar que sí tienen ciertas características en común con este, no tienen todas sus dimensiones, principios y órdenes.

Para entender cómo se desarrolla el lenguaje deben integrarse dos perspectivas: una psicolingüística, relacionada con la naturaleza biológica dada por el cerebro humano, que permite tener una base cognitiva para el lenguaje y otra, sociolingüística, que se refiere al lenguaje como el medio para comportarse y relacionarse con los otros. Es decir, debe optarse por una visión integral que, como lo manifiestan Ghio y Fernández (2005), permita explicar que el lenguaje se desarrolla en la medida en que la capacidad neurológica individual es sometida a la vida en

sociedad, la cual es totalmente indispensable, porque no solo permite desarrollar una lengua, sino aprender a usarla de acuerdo al contexto de la comunicación.

Halliday (2014) expone que el lenguaje permite transformar la experiencia en significado para ser interiorizada, del mismo modo que la lengua transforma la experiencia en texto. Ambos fenómenos van de la mano con el desarrollo ontogenético del ser humano, que se da progresivamente con la vida en sociedad y con el contacto con el conocimiento académico. Por tanto, este es un proceso que siempre se inicia a través de la gramática de la oralidad, que es el medio natural y directo de interacción en los primeros años de vida, y que posteriormente se enriquece con la gramática de la alfabetización, en los casos en los que se inicia y se mantiene la escolarización.

Adicionalmente, el autor resalta la importancia de entender que, en la medida en que se desarrolla el lenguaje, aumenta la estratificación de la lengua. Así, durante los primeros meses de vida el bebé va adquiriendo patrones motores básicos a la vez que desarrolla un primer nivel semiótico llamado “protolenguaje” (Halliday, 2014, p. 20), en el que se manifiestan estratos de contenido y de expresión, pero aún no hay desarrollo de la gramática.

Halliday (2004) expone cómo, junto con el proceso motor de transición de sedente a bípedo, aparece el lenguaje, gracias al desarrollo de un nivel semiótico fundamental llamado léxico-gramática, con el cual se incrementa el dominio de las metafunciones ideacional e interpersonal durante la primera infancia, es decir del lenguaje como conocimiento y como interacción, respectivamente. Al respecto, Silvestri y Blanck (1993) citan a Bajtín (1998) para explicar que la entrada al lenguaje se da con los enunciados, lo que permite acceder a las generalizaciones que conocen todos los hablantes de una comunidad, de modo que las formas de la lengua y de las formas típicas de los enunciados se aprenden con la experiencia y la conciencia

de manera conjunta. En este orden de ideas, los autores afirman que se aprende el discurso en forma genérica tanto como se aprende el léxico y la gramática de una lengua.

Posteriormente, hacia los cinco años, con el inicio de la escolaridad formal hay nuevos dominios semánticos, por lo que se puede hablar de la aparición de la “delicadeza” (Halliday, 2014, p. 23), de la lengua, que se refiere al aumento la densidad de los textos, pues tienden a ser más cortos, pero con mayor contenido lexical. Podría decirse que desde este momento se comienza a consolidar el lenguaje característico de la adultez, con el que se alcanza un nivel de complejidad mayor gracias al estrato de contenido que incluye dos elementos: el léxico-gramático y el semántico.

En el caso de los Sordos, este proceso de desarrollo suele alterarse debido a que muchos no inician la adquisición de la primera lengua desde el momento en que nacen, lo que se debe a diversos motivos, tales como: diagnóstico tardío de la sordera; desconocimiento de la lengua de señas como alternativa natural y efectiva o resistencia a la misma por parte de los oyentes que los rodean y que toman las decisiones sobre su educación; y aplicación, por tiempos prolongados, del enfoque clínico-terapéutico con miras a lograr la oralización en casos en los que las condiciones no son las óptimas, lo que lleva a obtener resultados parciales y poco funcionales para la comunicación. Todo esto hace que los niños lleguen a los 5 o 7 años sin una identidad clara y sin una lengua estructurada, ya que su desarrollo semántico y léxico-gramático no ha sido estimulado naturalmente. Por lo tanto, no pueden comprender ni producir textos con un discurso propio de la edad en la que normalmente deberían prepararse para iniciar el proceso escolar y la alfabetización, cosa que podría evitarse si se hiciera un análisis de las posibilidades reales de cada Sordo y se ofreciera la lengua de señas como primera lengua desde los primeros años de vida.

La complejidad de la lengua continúa en aumento al iniciarse la educación media y secundaria, ya que se accede al lenguaje de las diferentes disciplinas académicas. Calsamiglia y Tusón (2001, p. 79) afirman que en la medida en que los niveles académicos aumentan lo hace también “la conciencia lingüística y la descontextualización que se requiere para leer y comprender explicaciones cada más abstractas, especializadas y complejas”. Para clasificar la forma en que el dominio conceptual evoluciona a lo largo del desarrollo del lenguaje y de la academia, Halliday (2004) enumera entonces tres etapas:

- a) La generalización: que se desarrolla entre el primer y segundo año de edad, pasando de la nominación mediante nombres propios al uso de nombres comunes.
- b) La abstracción: relacionada con el conocimiento generado por la educación inicial al que se expone un niño entre los cuatro y seis años de edad, lo que le permite transitar de la concreción al dominio de elementos abstractos.
- c) La metáfora: relacionada con el conocimiento técnico que se extiende entre los nueve y los trece años de edad y permite trascender los conceptos congruentes para utilizar otros de carácter metafórico.

Reconocer el desarrollo ontológico del lenguaje debe llevar a la comunidad en general a reconocer la importancia de promover las condiciones óptimas para que los Sordos adquieran la lengua de señas como primera lengua en el tiempo esperado, de modo que, paralelamente, se favorezca el desarrollo cognitivo. Con ello, se puede garantizar el inicio de la escolaridad en la primera infancia con el objetivo de estimular el aprendizaje académico y la alfabetización, que obligatoriamente implica el aprendizaje de la segunda lengua en su modalidad escrita, en condiciones más equitativas respecto a sus coetáneos oyentes sin que esta comunidad vea limitadas su participación y sus oportunidades en los diferentes contextos sociales.

Para estudiar la lengua, el mismo autor ha propuesto el modelo de análisis gramatical citado, la LSF, que se describirá parcialmente a continuación, ya que es el que se utilizó para analizar los datos recolectados en esta investigación y describir así la producción escrita por los estudiantes Sordos en español, lengua que se espera dominen en la etapa escolar.

2.3 Lingüística Sistémico-Funcional

La LSF es un modelo de base sociolingüística, desarrollado por Halliday y publicado por él en detalle por lo menos desde el año 1985, la cual permite estudiar la lengua desde una perspectiva socio-semiótica, porque la concibe como un sistema de signos que se relacionan entre sí para significar la cultura humana. En este sentido, las personas se comunican produciendo textos, ya sea a través de la lengua oral o la lengua escrita y, como se anotó anteriormente, también a través de la lengua de señas.

La LSF se ha desarrollado pensando en quien desea usar la gramática para analizar e interpretar textos. Halliday (2014, p. 20) expone que, en términos funcionales, concibe la lengua desde múltiples formas que funcionan para crear y expresar significados, es decir: como texto y sistema; como sonido, escritura y expresión; como una estructura configurada por partes; y como recurso que permite hacer elecciones entre diversas alternativas. Por otra parte, desde una perspectiva sistémica comprende la lengua como una totalidad conformada por sistemas semióticos que interactúan dinámicamente y evolucionan a lo largo de la vida.

Como ya se ha visto, Halliday (2014) aclara que este modelo estudia la lengua como un fenómeno humano y natural, de carácter verbal y propio de la adultez. También se puede afirmar, como lo hacen Halliday & Martin (1993, p. 22), que este modelo está “orientado a la descripción de la lengua como un recurso para significar más que como un conjunto de reglas”. Por ello se

enfoca en textos más que en oraciones aisladas, puesto que concibe la gramática como la realización del discurso, es decir que analiza desde un punto de vista funcional la semántica textual, oponiéndose a la autonomía sintáctica.

En conclusión, como lo hace ver Thompson (2014), para la LSF, la lengua y el contexto son abstracciones complementarias e interdependientes y, por tal motivo, este modelo estudia las razones por las cuales el hablante o el escritor se expresan de una manera específica. Para lograrlo, tiene en cuenta las selecciones hechas en términos de los significados o funciones que se expresan y de las expresiones que se usan para dar a entender esos significados, analizándolas como un conjunto.

2.3.1 Generalidades

La Lingüística Sistémico-Funcional, tal como lo manifiesta Halliday (2014), propone que el lenguaje está conformado por unas dimensiones que se interrelacionan como un todo para significar la experiencia. Estas son: estructura, sistema, estratificación, instanciación y metafunción.

2.3.1.1 Estructura: Se refiere al orden sintagmático, cuyo principio de ordenamiento es el rango, que puede observarse como constitución en diferentes niveles. El primero es el nivel fonológico, que se divide en articulación y prosodia, y está constituido por entonación, ritmo, sílaba y fonema; el segundo es el nivel grafológico, que se divide en oración, sub-oración, palabra y letra y; el tercero es el nivel léxico-gramatical, cuya escala de rangos son la cláusula, el grupo o frase, la palabra y el morfema; por encima de la cláusula solo está el complejo de cláusulas. En este punto, vale la pena aclarar que para Halliday la oración es la unidad ortográfica más alta del rango

grafológico, delimitada por la puntuación, idealizada por el sistema de escritura, pero difícil de imponer en la oralidad (Halliday, 2014; Thompson, 2014; Ghio & Fernández, 2005).

Halliday (2014) explica que la cláusula es la mayor unidad de análisis gramatical porque es la construcción de un complejo de ideas que se relacionan entre sí para expresar significados acerca de las cosas que existen, la forma en que acontecen y la manera como las personas se sienten. Es una unidad central o básica del estrato léxico-gramatical, a partir de la cual se pueden comprender tres tipos de significados generados por las metafunciones: de experiencia, intercambio y mensaje, que serán abordados en el apartado dedicado a la definición de las mismas.

Las unidades de cada rango pueden formar complejos de cláusulas, que son la combinación de cláusulas relacionadas entre sí de acuerdo con su jerarquía de manera paratáctica e hipotáctica, lo cual, desde otras teorías gramaticales es equivalente a la coordinación y, en gran parte, a la subordinación de proposiciones.

Para poder diferenciar la escala léxico-gramatical de rangos por encima de las unidades de grupo y frase, Halliday (2014, p. 9) propone las convenciones que se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1

Convenciones de notación para representar la constitución léxico-gramatical

Convención	Rango	Convención	Rango	Convención	Rango
	Complejo de cláusula	[[]]	Complejo de cláusula bajada de rango		
	Cláusula	[]	Cláusula bajada de rango	<< >>	Cláusula incrustada
	Grupo o frase	[]	Grupo o frase bajada de rango	< >	Grupo o frase incrustada

En este punto, es importante aclarar que en el cuadro no se incluyó la convención que Halliday propone para indicar espacios entre palabras, debido a que no es de interés para esta investigación.

2.3.1.2 Sistema: Se refiere al orden paradigmático del texto. Tovar (2008) explica que la léxico-gramática está constituida por “una red de sistemas con todo el potencial de construir significado, ya que no son otra cosa que una red de opciones significativas interrelacionadas. Esta red de sistemas se concreta en forma de textos que, a su vez, se construyen en uno de los modos de expresión: fonológico, escrito o, se debe añadir, señado (estrato de la expresión)” (p. 187). Su principio es la delicadeza la cual está ligada al estrato semántico y se relaciona con el grado de especificidad con que se puede decir una cosa, es decir, si se dice de una manera más general o más específica (una clase de la clase) de acuerdo con la elección que se haga.

2.3.1.3 Estratificación: Halliday (2014) explica la estratificación como la dimensión que se encarga de establecer la relación entre los niveles o estratos del lenguaje. Su principio es la realización. Esta se da en un determinado contexto en el que la gramática establece interfaces entre la experiencia y las interacciones sociales, de modo que las transforma en significado gracias al estrato semántico y en palabra con el apoyo del estrato léxico-gramatical. Igualmente, la estratificación tiene lugar en la expresión oral o signada porque establece la interfaz entre el cuerpo, el habla y la audición tomando forma a través del componente fonético y en la organización del habla en estructuras formales a través del componente fonológico.

Aunque el autor habla de audición, en el caso de los Sordos debería tenerse en cuenta el medio viso-gestual que también permite la realización fonética a través de la lengua de señas. Al respecto, L. Tovar (2008) explica que Johnston y Schembri (1999), siguiendo a Stokoe (1960), propusieron términos como “querema” (para la configuración manual), “kinema” (para movimiento) y “topema” (para ubicación), respectivamente, pensando en un metalenguaje más apropiado para referirse a este nivel cuando se habla de la lengua de señas, pero estas propuestas

no han sido acogidas, porque la corrección política exige la utilización de un mismo metalenguaje para las lenguas en ambas modalidades.

2.3.1.4 Instanciación: Es la relación continua entre el sistema y el texto. Halliday (2014) explica que ambos funcionan como dos polos en un contexto determinado. Los textos varían de acuerdo con la naturaleza del contexto de uso y sus características se pueden estudiar en términos de tipos textuales. El sistema se puede estudiar de acuerdo con las variedades funcionales de la lengua en términos de registros. El principio que gobierna a esta dimensión es la instanciación del sistema de la lengua en forma de texto.

2.3.1.5 Metafunción: es la dimensión que permite llevar a cabo las funciones básicas de la lengua. Halliday (2014) manifiesta que son la creación e interpretación de la experiencia y la actuación en las relaciones sociales. Su principio es la metafunción. Esta dimensión se subdivide en metafunciones que se proyectan simultáneamente en las cláusulas: la ideacional, (subdividida en los componentes lógico y experiencial), la interpersonal y la textual.

Las metafunciones se manifiestan simultáneamente en la estructura de una cláusula. La metafunción ideacional es la lengua en reflexión, tiene un componente lógico, que analiza la realización léxico-gramatical de la lengua, y uno experiencial, que construye un modelo de la experiencia. Por su parte, la metafunción interpersonal es la lengua en acción, favorece el intercambio entre los participantes gracias a los procesos y las circunstancias, y se relaciona con la prosodia. Por último, la metafunción textual funciona como Tema en la cláusula, que se pone en evidencia como mensaje, ya que las personas lo seleccionan para dar materialización a sus ideas bajo un tema, es decir que, a la vez que facilita la realización de las otras metafunciones, también

lo hace frente a la construcción del texto, porque construye las secuencias del discurso, su fluidez y su creatividad.

En el presente trabajo se abordarán aspectos de la metafunción ideacional lógica, ya que esta permite dar cuenta de características importantes del discurso escrito de los sordos, que ha sido equiparado por L. Tovar (2008) con una variedad étnica debido a sus particularidades. A continuación, se procederá a hacer la conceptualización de las mismas.

2.3.2 Metafunción ideacional

Como se mencionó antes, Halliday (2014) propone esta metafunción para mostrar la lengua en reflexión, porque organiza, entiende y expresa la experiencia humana a través de los recursos de la léxico-gramática. Su realización varía de una lengua a otra. Es decir, que se encarga de analizar cómo el lenguaje construye categorías, que a su vez construyen taxonomías y, posteriormente, se configuran en patrones gramaticales complejos con los cuales se transforman en significado todas las experiencias humanas.

La metafunción ideacional se divide en dos: una de ellas es la metafunción lógica, que establece la relación lógico-gramatical entre las ideas; la otra es la metafunción experiencial, que muestra el contenido de las ideas.

2.3.2.1 Metafunción Ideacional Lógica: Permite establecer las relaciones sintagmáticas entre los grupos, frases y clases de palabras que constituyen una cláusula, así como las relaciones de dependencia lógica entre cláusulas, llamadas parataxis e hipotaxis (que corresponden a la coordinación y subordinación de la gramática tradicional) y las relaciones lógico-semánticas, que dan origen a los complejos de cláusulas.

Para mayor claridad, se utilizará el cuento Final del juego (Cortázar, 1974) como base para dar ejemplos que ilustren las relaciones mencionadas anteriormente. A continuación, se muestra cómo se divide un texto en cláusulas y complejos de cláusulas, utilizando las convenciones de la estructura correspondientes a la Tabla 1.

|||Leticia | comió | muy poco || y dijo [[que estaba dolorida]], [[que la | dejaran [[ir| a su cuarto [[a leer Rocambole]]]]|||. Holanda | le dio | el brazo [[aunque ella | no quería | mucho,]]|| y yo me puse a tejer, [[que es una cosa [[que me viene [[cuando | estoy | nerviosa.]]]]]]|| <Dos veces > | pensé ir | al cuarto de Leticia, || no me explicaba [[qué hacían esas dos ahí solas]]||, pero Holanda | volvió | con aire de gran importancia || y se quedó | a mi lado [[<<sin hablar>> hasta que mamá y tía Ruth | levantaron | la mesa]] |||. "Ella | no va a ir | mañana.|| Escribió | una carta || y dijo <<que si él pregunta mucho>>, se la demos|||." <<Entornando | el bolsillo de la blusa >> me hizo ver | un sobre violeta. || Después | nos | llamaron [[para secar | los platos]], || y esa noche | nos | dormimos | casi en seguida | por todas las emociones || y el cansancio [[de bañar a José.]]||| (p.219)

Las cláusulas se pueden analizar de acuerdo con las relaciones que se establecen entre los diferentes grupos y frases que pueden conformarlas. Halliday (2014) explica que las palabras pueden ser entendidas de acuerdo con su clase gramatical, por ejemplo: las cosas como nombres, las cualidades como adjetivos y los procesos como verbos. Pero también pueden ser vistas semánticamente, al contrario: los nombres como cosas, los adjetivos como cualidades y los verbos como procesos. Igualmente pueden entenderse en términos de las relaciones entre ellos, es decir, de las relaciones paradigmáticas, como las múltiples opciones de los sistemas; sintagmáticas, en cuanto a la organización de los rangos; lexicales de acuerdo con los grupos que las conforman; y gramaticales en cuanto a las estructuras y sistemas que las constituyen. En una cláusula se puede

encontrar grupo nominal, verbal, adjetival, adverbial, conjuntivo, preposicional y frase preposicional.

- **Grupo nominal (GN)**

Se refiere a “la cosa”, es decir, un nombre propio, común o pronombre que funciona como cabeza o núcleo del grupo y puede ir acompañado de pre o postmodificadores, compuestos por elementos funcionales como deícticos, postdeícticos, epítetos, clasificadores, numerativos y frases preposicionales. Thompson (1996) explica que, en general, los premodificadores están conformados por deícticos, numerativos, epítetos, y clasificadores, mientras que los postmodificadores suelen estar constituidos por cláusulas o frases incrustadas que dan respuesta a la pregunta ¿qué cosa?, dando información específica sobre el grupo nominal. En otras teorías gramaticales la cosa se denomina simplemente “sustantivo”. Ejemplos de este son: *las familias colombianas, los perros criollos, nosotros, el gato, las vías del central Argentino*. En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de estructura de un grupo nominal:

Tabla 2
Ejemplo de grupo nominal

Las	vías	de	el Central	Argentino
Deíctico	cosa	Preposición	Grupo nominal	
		Frase preposicional		
Premodificador	Núcleo	Postmodificador		

Clases de elementos funcionales del grupo nominal

Los elementos funcionales de este grupo son la cosa o núcleo, los deícticos, postdeícticos, epítetos, clasificadores y numerativos.

cosa: es el núcleo del grupo nominal, que puede ser un sustantivo o nombre propio de referencia única, que se distingue inmediatamente si va precedido de premodificadores como deíctico o numerativo y puede revelar actitud, por su significado en el discurso o si tiene un epíteto; un sustantivo o nombre común, que es de referencia general y va acompañado de deíctico o numerativo. O puede ser un pronombre, que es de referencia única.

Deícticos: Thompson (1996) explica que estos señalan cómo el grupo nominal se ubica en el contexto del texto, sirven de referencia endofórica o exofórica. Se dividen en específicos y no específicos.

Deícticos específicos: Relacionan el grupo nominal con el resto de la cláusula por identificación o posesión, indicando un punto de referencia del evento de habla, cada uno de ellos con subclases así:

Deícticos específicos demostrativos: determinan algún grado de proximidad con el hablante y responden a la pregunta ¿qué cosa? (Halliday, 2014, p. 367), se dividen en:

Demostrativos: *este, esos, aquellos, ese, etc.*

Tabla 3
Ejemplo de deícticos específicos demostrativos

Usé	aquellos	zapatos
Verbo	Deíctico demostrativo	cosa
Grupo verbal	Grupo nominal	

Determinantes: *el, los, la, lo, las.*

Tabla 4*Ejemplo de deíctico específico determinante*

Usé	los	zapatos
Verbo	Deíctico Determinante	cosa
Grupo verbal	Grupo nominal	

Deícticos específicos posesivos: determinan la referencia de la persona según el punto de vista del hablante y responden a la pregunta ¿de qué cosa? (Halliday, 2014, p. 367). Por su parte, Thompson (1996) explica que este tipo de deícticos se dividen en:

Determinantes posesivos: aparecen en los casos en los que el poseedor es identificable: *mi, tu, nuestro, su, tuyos, mío.*

Tabla 5*Ejemplo de deíctico determinante posesivo*

Usé	tus	zapatos
Verbo	Deíctico Determinante posesivo	cosa
Grupo verbal	Grupo nominal	

Grupo nominal incrustado con un marcador genitivo: Aparecen con la preposición “de” relacionando un término de una frase preposicional para dar más información sobre el poseedor, se dividen en específicos *la madre del niño, la gata de Manuela.*

Tabla 6*Ejemplo de grupo nominal incrustado con un marcador genitivo*

Son	los	zapatos	de Juanita
Verbo	Deíctico Determinante	cosa	Frase preposicional
Grupo verbal	Grupo nominal		

Grupo nominal incrustado con un marcador genitivo no específico: Aparecen con la preposición “de” relacionando un término de una frase preposicional en los casos en los que el poseedor no es identificable: *la vida de los otros, la opinión de la gente.*

Tabla 7

Ejemplo de grupo nominal incrustado con un marcador genitivo no específico

La	vida	de	los	otros
cosa		Frase preposicional		
Grupo nominal				

Deícticos determinantes no específicos: funcionan cuando quien recibe el mensaje no requiere estar familiarizado con una identidad específica, pero brindan información cuantitativa de las cosas, indicando si se trata de todo, algo o nada, responden a la pregunta ¿cuánto? o ¿cuántas cosas? (Thompson, 1996). Por ejemplo: *un, una, uno, unos, etc.*

Tabla 8

Ejemplo de deíctico determinante no específico

Compra	unos	dulces
Verbo	Determinante no específico	cosa
Grupo verbal	Grupo nominal	

Dentro de la categoría de deícticos determinantes no específicos se encuentran también:

Determinantes inclusivos: están relacionados con numerativos, como: *ambos, cualquier, cualesquiera.*

Tabla 9*Ejemplo de deíctico determinante no específico inclusivo*

Comeré	cualquier	cosa
Verbo	Determinante inclusivo no específico	cosa
Grupo verbal	Grupo nominal	

Deíctico específico cero Ø: Es exclusivo de nombres plurales o incontables. No es tan común en español, un ejemplo es: *vi Ø aviones*.

Numerativos: Son elementos de carácter cuantificador, que indican cantidades u órdenes, que pueden ser exactos o inexactos. Halliday (2014, p. 375) los divide en *cuantitativos* y *ordenativos*.

Numerativos cuantitativos: Son números cardinales que especifican un número exacto o inexacto.

Exactos: *uno, dos, tres, un par, un tercio.*

Tabla 10*Ejemplo de numerativo cuantitativo exacto*

Cinco	palomas	silvestres
Numerativo cuantitativo exacto	cosa	Clasificador
Grupo nominal		

Inexactos: *son: muchos, una gran cantidad, tanto, varios, una pequeña parte, algunos, ninguno, todos, menos, más, una minoría, la mayoría, decenas, centenares, millones, etc.*

Tabla 11*Ejemplo de numerativo cuantitativo inexacto*

Muchas	palomas	Silvestres
Numerativo cuantitativo inexacto	cosa	Clasificador
Grupo nominal		

Numerativos ordinativos: Son números ordinales con o sin acompañamiento de deíctico determinativo que especifican un lugar exacto o inexacto.

Exactos como: *primero, segundo, tercero*

Tabla 12

Ejemplo de Numerativo ordinativo exacto

El	primer	día
Determinante	Numerativo ordinativo exacto	cosa
Grupo nominal		

Inexactos como: *el siguiente, el anterior, el último.*

Tabla 13

Ejemplo de numerativo ordinativo inexacto

El	último	día
Determinante	Numerativo ordinativo inexacto	cosa
Grupo nominal		

Los numerativos pueden transformarse de exactos en inexactos si se les agrega un modificador como en el siguiente ejemplo: *son casi las dos de la tarde.*

Postdeícticos o deícticos₂: son elementos que identifican un subconjunto de la clase de la cosa, añadiendo más información relacionada con la fama, familiaridad, estatus en el texto o similitud respecto a otro subconjunto (Halliday, 2014, p. 373). Suele tratarse de adjetivos que suelen seguir a un deíctico (Halliday, 2014, p. 60), pero en español puede ir después de la cosa³.

³ En este último caso, tal vez el término “Post-deíctico” no sea adecuado en español (Gillian Moss, comunicación personal, 17 de abril de 2018)

Tabla 14*Ejemplo de Postdeícticos*

El	reconocido	autor
Determinante	Post-Deíctico	cosa
Grupo nominal		

El mismo autor propone un grupo de adjetivos que suelen aparecer de acuerdo con categorías de expansión o proyección.

Tabla 15*Categoría de expansión*

Subcategoría		Ejemplos
Elaboración	Identificación	idéntico, igual, similar, diferente, otro, respectivo.
	Ejemplificación	ciertos, particular, varios, distintos, famosos, reconocidos, notorio, especial, dado, desconocido.
Extensión		completo, entero, total
Expansión	Espacio – tiempo	precedente, subsecuente, futuro, temprano, mencionado, sobre
	Comparación	similar, igual, diferente, comparable

Tabla 16*Categoría de proyección*

Subcategoría		Ejemplos
Modalidad: Modalización	Probabilidad	cierto, probable, posible
	Usual	habitual, ordinario, normal, típico, usual, regular.
Modalidad: modulación	Obligación	necesario, requerido
	Disposición	previsto, deseado
Evidencialidad (reporte)	Locución	presunto, denominado, autodeclarado
	Idea	hipotético, evidente, obvio, pretendido, esperado.
Actitud	Positivo	espléndido, magnífico, encantador
	Negativo	miserable, malísimo, desdichado.

También hay otro tipo de postdeícticos llamados epítetos, que expresan la actitud del hablante o una cualidad de un subconjunto de la cosa (*azul, largo, pesado*). También pueden ser procesos en participio presente (*interesante, rompiente*) o en participio pasado (*cansado, roto*).

Epíteto₁: Es de carácter experiencial y propiedad objetiva, responde a la pregunta ¿cómo es la cosa?, por ejemplo: *pesado, grande, pequeño, delgado, obeso, etc.*

Tabla 17

Ejemplo de postdeíctico (Epíteto1)

El	perro	grande
Determinante	cosa	Post-Deíctico (Epíteto₁)
Grupo nominal		

Epíteto₂: Es de carácter interpersonal e indica actitud, responde a la pregunta ¿qué piensa sobre la cosa?, por ejemplo: *miserable, infame, atrevido, adorable, etc.*

Tabla 18

Ejemplo de Postdeíctico (Epíteto 2)

El	perro	juicioso
Determinante	cosa	Deíctico₂ (Epíteto₂)
Grupo nominal		

Clasificadores: es un adjetivo, nombre o participio que responde a la pregunta ¿qué clase de cosa?, es decir, permite identificar la clase o categoría de la cosa. Algunos ejemplos de clasificadores son: *la clase obrera, el realismo mágico de Isabel Allende, arte impresionista*. La gramática de la Real Academia Española (2009) los denomina “adjetivos relacionales”.

Tabla 19

Ejemplo de Clasificador

La	cámara fotográfica	semiprofesional
Determinante	cosa	Clasificador
Grupo nominal		

Según L. Tovar (2008), a veces se logra por medio de la frase preposicional, como en: vehículo de carga, aviones de combate. En otras ocasiones se hace incorporando morfológicamente

al Núcleo la cosa o por medio de una metáfora gramatical en la que el Atributo es cosificado internamente. Ejemplos de esto son *las vías urbanas, la comida chatarra*.

Tabla 20
Ejemplo 2 de Clasificador

La	educación	pública
Determinante	cosa	Clasificador
Grupo nominal		

Thompson (1996) explica que los epítetos y los clasificadores son diferentes porque los primeros son submodificables, mientras los últimos no, por ejemplo: *algunos momentos bonitos* puede modificarse en *algunos momentos muy bonitos*, pero *pollo peruano, restaurante chino* no pueden alterarse.

- **Grupo verbal (GV)**

Se refiere a los procesos dentro de la cláusula. Halliday (2014, p. 396) expone que este grupo funciona en la cláusula como estructura del MODO (Mood) en la cláusula vista como intercambio y funciona como proceso en la estructura de la transitividad, en la cláusula vista como representación. De igual manera, el grupo verbal participa en la estructura lógica y experiencial.

Para hacer referencia a este grupo, al igual que algunos otros apartados, se utiliza además de Halliday (2014), la propuesta de Ghio y Fernández (2005), ya que estas autoras han aplicado la propuesta del autor a la lengua española, puesto que los verbos no funcionan igual que en inglés, que es la lengua originaria en que se ha desarrollado la LSF.

Los grupos verbales pueden ir compuestos por un solo verbo que expresa el evento, como por ejemplo: *comimos, están, bailarán*, pero también puede expandirse de modo que se identifique un operador finito y un predicador, tal como se observa en: *he podido explicarles, había ocurrido, puede ser, debió producir, había estado sucediendo*.

En español, dependiendo de la metafunción que se esté trabajando, los grupos verbales marcan diversas características en la cláusula, tales como: el TIEMPO VERBAL, la POLARIDAD, el TIPO DE PROCESO, la VOZ activa o pasiva, la MODALIDAD y el MODO y, en la mayoría de los casos, la persona (ya que el español es una lengua con omisión de sujeto, o *Pro-drop*, en que muy a menudo se elide el grupo nominal).

Halliday (2014) explica que desde el análisis ideacional-experiencial, en la estructura del grupo verbal del inglés, el FINITO cumple una función equivalente a la del Deíctico en el grupo nominal, en el sentido de que expresa la orientación del proceso respecto al momento en que el hablante produce la cláusula, ya sea mediante el TIEMPO o la MODALIDAD. Por su parte el predicador es equivalente a la cosa del grupo nominal porque ambos representan el Núcleo que carga el significado léxico, de manera que, en el caso del GV, puede tratarse de un proceso expresado mediante un evento, acto consciente o relación. Por su parte, en la estructura ideacional-lógica el grupo verbal es diferente al grupo nominal y se realiza en la estructura del TIEMPO.

El mismo autor explica que, en cuanto a la metafunción interpersonal, el grupo verbal puede analizarse de acuerdo con el elemento finito y el predicador, estos algunas veces están separados, pero en muchas ocasiones pueden estar fusionados. El Finito permite observar el TIEMPO, la MODALIDAD y la POLARIDAD del verbo; el Predicador permite determinar un TIEMPO secundario en los casos en que también haya elemento Finito, la VOZ activa o pasiva y el proceso.

Tabla 21.
Ejemplo de grupo verbal

es
Verbo
EVENTO: ser
POLARIDAD: positiva
MODALIDAD: $\emptyset$
TIEMPO: presente
CONTRASTE: neutro

Tabla 22*Ejemplo 2 de grupo verbal*

<i>Debe</i>	<i>haber</i>	<i>estado</i>	<i>sucediendo</i>
Modalidad: probabilidad POLARIDAD: positiva	Aspecto: perfectivo	Aspecto: progresivo (estar) Participio pasado	Evento: suceder Aspecto: progresivo (gerundio)

- **Grupo adjetival (G. Adj)**

Se refiere a un adjetivo que funciona como cabeza o Núcleo. Normalmente pertenece a un grupo nominal, pero también puede aparecer solo como Atributo en una cláusula relacional atributiva o con otros premodificadores y postmodificadores. Halliday (2014, p. 391) explica que este es un tipo de grupo nominal, que “normalmente está inhabilitado para funcionar como el Sujeto de la cláusula”

Tabla 23*Ejemplo de Grupo adjetival*

Las	largas	recordaciones	familiares
Determinante	Cabeza o Núcleo	cosa	Clasificador
	Grupo adjetival	Núcleo	
Grupo nominal			

- **Grupo adverbial (G. Adv)**

Se refiere a un adverbio que funciona como cabeza o núcleo y puede estar acompañado de Premodificadores y postmodificadores. Halliday (2014, p. 419) afirma que este grupo sirve como Adjunto de Circunstancia cuando el adverbio la denota como cabeza del grupo. Así, por ejemplo, un Adjunto de Circunstancia de tiempo puede ser *ayer*. También puede servir como Adjunto Modal

cuando el adverbio denota en la cabeza o núcleo una evaluación, como en el caso de *realmente*.

Algunos ejemplos de grupo adverbial son: *bastante menos probablemente, muy poco*.

Tabla 24

Ejemplo de Grupo adverbial

<i>bastante</i>	<i>menos</i>	<i>probablemente</i>
Adverbio	Adverbio	Adverbio
Premodificador		Núcleo
Grupo adverbial		

- **Grupo conjuntivo (GC)**

Se refiere a una conjunción que une dos o más cláusulas o complejos de cláusula. Existen tres clases: de enlace, unión y continuativos. Estos grupos forman grupos de palabras por modificación.

Por ejemplo: *pero, ni, y, e, o, u, tanto como, con tal que, ya sea que, bien que, no obstante, así que, luego que, luego, siempre que, mientras, cuando*.

Tabla 25

Ejemplo de grupo conjuntivo

Te doy permiso	siempre	que	cumplas con tus obligaciones
Cláusula dominante	Grupo Conjuntivo		Cláusula dependiente

- **Grupo preposicional (GP)**

Se refiere a los grupos en que las preposiciones constan de más de una palabra. Halliday (2014) afirma que pueden ser modificados, ya que la cabeza se puede expandir gracias a elementos funcionales equivalentes. Ejemplos de este grupo son: *a través de, enfrente de, dentro de, después de, detrás de, encima de, en cuanto a, en orden a, en pos de, en virtud de, frente a, fuera de, a pesar de, en medio de, con objeto de, con el fin de, debajo de, delante de, detrás de*.

Tabla 26*Ejemplo de grupo preposicional*

Detrás de	la biblioteca
Grupo preposicional	Grupo nominal
Frase preposicional	

- **Frase preposicional (FP)**

Se refiere a un conjunto conformado por dos elementos, como lo explica Halliday (2014), uno es el Núcleo, que corresponde a una preposición y está seguido por el segundo componente, correspondiente a un grupo nominal. La frase preposicional funciona como postmodificador del grupo nominal (eje: *las vías del Central Argentino*) o del grupo adverbial (eje: *él era el bastante amable frente a los demás*) y como Adjunto en la cláusula, ya sea de Circunstancia (*primer llamado para abordar el vuelo*) o Interpersonal (*esta situación, en mi opinión, no debería ser así*).

A continuación, se muestran algunos análisis sintagmáticos de frases preposicionales.

Tabla 27*Ejemplo de frase preposicional*

Las	vías	de	el Central Argentino
Deíctico	cosa	Postmodificador	
Premodificador			
Grupo nominal		Frase preposicional	
Grupo nominal			

Tabla 28*Ejemplo 2 de frase preposicional*

Acabarán	en	la	calle
Núcleo	Preposición	Determinante	La cosa
	Núcleo	Grupo nominal	
Grupo verbal	Frase preposicional		

Tabla 29*Ejemplo 3 de frase preposicional*

Había	dos	sirvientas	para	todo	servicio
Núcleo	Numerativo		Núcleo	Numerativo	Núcleo
				Grupo nominal	
Grupo verbal	Grupo nominal		Frase preposicional		

- **Relaciones entre cláusulas: complejos de cláusulas**

Halliday (2014) afirma que de acuerdo con las elecciones que un hablante haga para producir un texto, una secuencia de cláusulas puede tener una combinación diversa. Puede suceder que resulte en una secuencia relacionada por elementos cohesivos indicados por la puntuación, como en: *Tronó. Luego llovió.* Aquí se observa una relación semántica, pero no se integran las dos cláusulas en una construcción gramatical. Otra opción es que se haga una extensión dentro de la misma cláusula mediante una frase preposicional o grupo adverbial que sirva como circunstancia, como en: *después de un tiempo de descanso, la energía volvió.* Pero también puede que haya una combinación estructural que resulte en una relación lógico-semántica como en: *Él dijo “es demasiado para mí”*, lo cual indica un grado de interdependencia, como se verá más adelante en este trabajo.

Básicamente, los tipos de relación entre cláusulas son las relaciones de interdependencia o taxis y las relaciones lógico-semánticas (Halliday, 2014, p. 438).

Taxis o relación de interdependencia

Como se ha expresado, las relaciones entre cláusulas se pueden analizar de acuerdo con el tipo TAXIS, es decir con el grado interdependencia que existe entre las cláusulas, lo que hace posible a la gramática, como lo dice Halliday (2014:441) “asignar diferentes estatus a las figuras dentro de una secuencia” en un texto. Hay dos tipos: la parataxis y la hipotaxis.

Parataxis: Se presenta en un complejo de cláusulas en el que cada una es independiente de las demás y todas tienen el mismo nivel. En la gramática tradicional se la conoce como “coordinación”. Se representa con números (1, 2, 3, etc.) y se identifican porque las cláusulas se unen por medio de palabras como *y/o, por ejemplo, entonces, así, pero* hacen referencia a locuciones directas. Ejemplos:

1 Holanda me dijo: 2 vas a ver que desde mañana se acaba el juego”.

1 Leticia comió muy poco 2 α y dijo que 2 β estaba dolorida.

Hipotaxis: Se presenta en un complejo de cláusulas en el que una o más de una dependen de otra, por lo tanto, no todas tienen el mismo nivel. En la gramática tradicional se le conoce como “subordinación”, aunque hay un caso de subordinación que Halliday (2014) no considera hipotaxis, las cláusulas de relativo que se refieren a un sustantivo. Se representa con letras griegas α (cláusula dominante) y β (cláusula dependiente) y se identifican porque las cláusulas se unen por medio de elementos conjuntivos como *además de, en vez de, cuando, porque, si*, o se separan por comas o por discurso indirecto. Ejemplos:

α Con Leticia y Holanda íbamos a jugar a las vías del Central Argentino los días de calor, $\beta\alpha$ esperando que mamá y tía Ruth empezaran su siesta $\beta\beta$ para escaparnos por la puerta blanca.

- **Relaciones lógico-semánticas**

Existen dos formas básicas de establecer relaciones semánticas entre las cláusulas para formar complejos de cláusulas, una de ellas es la expansión y la otra es la proyección. Ambas son realizadas de acuerdo con el tono del habla o mediante convenciones en la escritura. Halliday (2014) explica que las relaciones lógico-semánticas están relacionadas con el sistema de TRANSITIVIDAD, ya que las circunstancias aumentan la configuración en los Procesos y los Participantes dentro de la cláusula en términos de proyecciones, cuando se trata de cláusulas verbales o mentales, y en términos de expansiones, cuando se trata de cláusulas relacionales.

Expansión: Como su nombre indica, una cláusula secundaria expande el significado de una primaria a través de tres formas posibles: el desarrollo, la extensión y la ampliación.

Desarrollo: es una cláusula que dice lo mismo que la anterior, pero con otras palabras, dando más detalle. Se relaciona con conjunciones o locuciones conjuntivas “por ejemplo, es decir”. Se representa con el signo (=). Ejemplos:

1 Holanda se especializaba en armar esta clase de líos, =2 por ejemplo dejando caer un vaso ya lavado en el tacho del agua sucia.

Extensión: es una cláusula que añade un nuevo elemento a una anterior. Se relaciona con las conjunciones “y, o”. Se representa con el signo (+). Ejemplos:

α Holanda le dio el brazo + β pero ella no quería mucho

Ampliación: Es una cláusula que añade información a una anterior mediante rasgos circunstanciales. Se relaciona con las conjunciones *así que, entonces*. Se representa con el signo (x).

α Mamá y tía Ruth estaban siempre cansadas x β después de lavar la loza

Proyección: Como su nombre lo indica, una cláusula secundaria es proyectada a través de una cláusula primaria usando un lenguaje de otro orden, sus posibles formas son: la Locución y la Idea.

Locución: Una cláusula, a través de una cita textual o indirecta, se relaciona con un Proceso Verbal como *decir*. Se representa con el signo ("). Ejemplo:

1 Leticia comió muy poco 2 α y dijo "2 β que estaba dolorida, "2 β α que la dejaran ir a su cuarto 2 β β a leer Rocambole.

Idea: Hay proyección en una cláusula a través del pensamiento, se relaciona con Procesos Mentales como "pensar". Se representa con el signo ('). Ejemplo:

α La satisfacción más profunda era imaginarme' β que tía Ruth o mi mamá se enteraran un día del juego

A continuación, se muestra el análisis hecho a un párrafo del cuento de Cortázar (1974:213) en el que se ha hecho la división en cláusulas y se han identificado las relaciones de dependencia lógica y lógico-semánticas.

||| 1 Por lo regular, mamá nos perseguía un buen trecho, || +2 pero las ganas de rompernos la cabeza se le pasaban con gran rapidez +3 || y <al final> 31<<(habíamos trancado la puerta || +32 y le pedíamos perdón con emocionantes partes teatrales)>> +4 se cansaba +5 || y se iba. |||

2.4 Sordo y comunidad Sorda

Los Sordos, así con mayúscula, son definidos por Massone y Machado (1994) como personas que no oyen debido a un déficit de tipo biológico que les dificulta aprender a hablar de manera natural y espontánea, motivo por el cual han desarrollado otra forma de comunicación, de modalidad viso-gestual, llamada lengua de señas.

Históricamente, los Sordos han sido entendidos y tratados desde dos enfoques muy diferentes. El primero de ellos es el clínico-terapéutico, sobre el que autores como Massone y Machado (1994) y Skliar, Massone y Veinberg (1995) explican que se concibe al Sordo como persona con discapacidad auditiva que debe ser intervenida para que oiga y se comunique oralmente. Los fundamentos de este enfoque datan de épocas antiguas en las que la normalidad estaba puesta en la virtud humana de poder hablar y las otras formas eran vistas como desviaciones inaceptables. El segundo, es el enfoque socio-antropológico de la sordera, que ha buscado reconocer al Sordo como ser diferente y no deficiente, poseedor de la lengua de señas, que le permite comunicarse sin necesidad del habla, y que, además, representa un símbolo de identidad

y de pertenencia a una comunidad lingüística minoritaria que ha sido denominada “comunidad sorda”.

En relación con lo anterior, este trabajo adopta una visión socio-antropológica de la Sordera y considera que la comunidad sorda es minoritaria, no tanto por los aspectos sociodemográficos que caracterizan a las minorías sino por un referente común entre sus integrantes, relacionado con la experiencia visual que permite su contacto y comunicación con el medio de manera diferente a como lo hace la mayoría oyente (Massone & Machado, 1994; Massone, Simón & Gutiérrez, 1999; L. Tovar, 2004; Rodríguez, 2013; FENASCOL, 2016).

A nivel nacional, el reconocimiento como comunidad sorda se proclama con la Ley 982 de 2005 que la define, en el Artículo 1º, numeral 3, como 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. Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes.

Dicha comunidad es altamente heterogénea debido a que, por una parte, cada Sordo se caracteriza por diversos aspectos socioculturales como etnia, tipo y grado de sordera, tipo de ayudas auditivas, competencia lingüística de base, años de escolaridad, uso de intervención clínica y pedagógica que ha recibido, constitución del medio familiar, orientación sexual, etc. (Massone & Machado, 1994; FENASCOL, 2016; Castillo & Morales (en prensa), 2016; Federación Mundial de Sordos, 2016b) pero que tienen en común, como lo manifiesta L. Tovar (1997a), el que cada

uno de ellos sufre una condición de marginación social por su falta de audición, que lo limita en el acceso a las oportunidades que la sociedad tiene para la mayoría oyente.

Por otro lado, la Federación Mundial de Sordos (2016) explica en su página que la comunidad Sorda se caracteriza porque puede “incluir miembros de la familia de las personas sordas, intérpretes de lengua de signos y las personas que trabajan o socializan con las personas sordas que se identifican con la cultura sorda”. Al respecto, es muy importante resaltar el papel de los intérpretes, ya que, como lo manifiestan Pérez y L. Tovar (2006) y Carvajal (2009), ellos han sido un recurso importante para que al interior de las escuelas integradoras de Sordos puedan acceder a nuevos conocimientos que regularmente son impartidos por docentes oyentes en la lengua oral oficial.

2.5 Bilingüismo y educación bilingüe

Para empezar, se desea hacer alusión a Appel y Muysken (2005), quienes basados en Fishman (1966), explican que existe un bilingüismo social y un bilingüismo individual, conceptos que son importantes en esta investigación para entender en qué situación se encuentran los Sordos como usuarios de dos lenguas en Colombia.

Al tratar el bilingüismo social, los autores afirman que casi todas las sociedades son bilingües, pero varían en el grado en que lo son, de modo que hay unas en las que se encuentran dos grupos monolingües y solo una pequeña parte se preocupa por ser bilingüe, otras en las que todos sus integrantes son bilingües en al menos dos lenguas y, por último, aquellas en que hay un grupo mayoritario monolingüe, en el que se concentra el poder, y un grupo minoritario bilingüe en el sentido sociológico y estadístico, como es el caso de los Sordos, que son usuarios de la lengua de señas y la lengua oficial.

Por otra parte, el bilingüismo individual se define como el uso que la persona da a las lenguas de las que es usuaria, entendiendo que el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas variará en cada una de estas de acuerdo con las funciones que cumplan en los dominios en que se desenvuelva, es decir en la “esfera de actividades en que se combinan tiempos, lugares y papeles sociales específicos” (Romaine, 1996, p. 62). En el caso puntual de los Sordos, L. Tovar (1995), siguiendo a Fishman (1987), expone que la lengua de señas cumple con funciones bajas o inferiores, relacionadas con ámbitos restringidos como el hogar, los amigos y el culto religioso, y que la lengua oficial se usa para las funciones altas o de orden superior relacionadas con el poder y del conocimiento.

También García (2009) explica que la persona bilingüe es la “que ‘*lenguajea*’ de manera diferente y que tiene experiencias diversas y desiguales con cada una de las dos lenguas” (p. 45). Desde esta perspectiva, surgen una serie de prácticas lingüísticas que han sido denominadas como “*translenguajea*” (p. 45), es decir, como la forma sistemática, estratégica y decisiva en que los bilingües usan diversas prácticas discursivas para dar sentido a sus mundos y construir significados. Esto implica que la persona bilingüe utilice varias lenguas dentro del mismo dominio y que sus competencias sean diferentes en cada una de ellas, lo cual puede tener relación con la preferencia personal.

En relación con la población de interés de esta investigación, García (2009) afirma que “los estudiantes Sordos translenguajea cuando deciden usar la escritura o la lengua de señas de acuerdo con la que sea más pertinente para responder a las necesidades o condiciones sociales” (p. 46)

Teniendo clara esta perspectiva de bilingüismo, se desea continuar haciendo referencia a la educación bilingüe, como la propuesta que propicia la adquisición de dos o más lenguas en el

contexto escolar. Según Appel y Muysken (2005), suele implicar el uso de dos lenguas que no tienen el mismo estatus en la mayoría de las comunidades, pues una suele tener prestigio y connotaciones socioeconómicas positivas y la otra, bajo nivel socioeconómico y pocos logros educativos. Existen diferentes modelos educativos de bilingüismo que se describirán a continuación.

2.5.1 Modelos educativos bilingües

El modelo educativo bilingüe depende de las formas en que se concibe y da importancia a cada una de las lenguas en una determinada sociedad. Desde la propuesta de García (2009), hay modelos que buscan prolongar el bilingüismo y otros que solo lo promueven durante los primeros años de escolaridad y luego utilizan la lengua mayoritaria de forma predominante. La autora explica que, tradicionalmente, se conocen los modos de bilingüismo sustractivo y aditivo, pero que en el último siglo se han propuesto también dos modelos más: el recursivo y el dinámico. Los modelos son:

2.5.1.1 Modelo bilingüe sustractivo: Es una propuesta en la que las escuelas monolingües incentivan al estudiante que habla una lengua diferente a la oficial para que la abandonen y aprendan la dominante. De este modo, la segunda generación de inmigrantes bilingües genera una tercera generación monolingüe.

2.5.1.2 Modelo bilingüe aditivo: Es una modalidad presente en los grupos de élite, a quienes se les adiciona una L2 y ambas lenguas son mantenidas. Este modelo sigue teniendo una perspectiva monolingüe, en la que se espera que el sujeto que tiene ambas lenguas actúe como dos monolingües en uno.

2.5.1.3 Modelo bilingüe recursivo: El bilingüismo se desarrolla después de que el uso de la lengua materna de un grupo ha sido casi suprimido en una comunidad. El desarrollo de la lengua materna en este caso no es solo aditivo, sino recursivo, pues no se parte del hecho de que haya un ambiente monolingüe, ya que la lengua se usa en ritos tradicionales de la comunidad y algunos individuos la utilizan en diferente grado; por lo tanto, se trata de ampliar su uso y reconstituirla para nuevas funciones.

2.5.1.4 Modelo bilingüe dinámico: es un modelo que trata de caracterizar el bilingüismo generado por la globalización, implica un ciclo dinámico en el que las prácticas lingüísticas son múltiples y se ajustan a la multimodalidad multilingüe de los actos comunicativos. Está íntimamente relacionado con la visión de plurilingüismo propia de las corrientes europeas, por tanto, reconoce la capacidad intrínseca de los hablantes para aprender más de una lengua bajo instrucción o sin ella y utilizarlas para la comunicación y la interacción cultural con diferente grado de proficiencia, puesto que los usos de la lengua de la época actual requieren diferentes habilidades para la comunicación física y virtual.

2.5.2 Bilingüismo y minorías lingüísticas

Las tendencias del siglo XXI en cuanto a modelos de bilingüismo invitan a reflexionar acerca de las bases teóricas para definir cómo debe estar enfocada la educación del Sordo, por ello se ha decidido seguir la propuesta de García (2009).

La autora explica que los programas educativos para minorías lingüísticas han sido clasificados dentro del tipo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, que consiste, según Baker (2001), en brindar la educación usando como medio la lengua minoritaria, a la vez

que ofrece la lengua mayoritaria por áreas o periodos de tiempo, pero debido a los cambios en la definición de bilingüismo como un proceso no lineal, culturalmente diverso y más funcional, se hace necesario hacer una división artificial que diferencie entre el tipo de educación bilingüe de mantenimiento y el tipo de educación bilingüe de desarrollo, debido a los constructos e ideologías que subyacen a cada uno de estos.

Dicha diferencia es planteada porque el tipo de educación bilingüe de mantenimiento pertenece al marco teórico aditivo que responde al constructo teórico de diglosia bicultural, es decir, el monolingüismo es una norma para cada una de las lenguas o por lo menos en la dominante, lo cual no se corresponde con la concepción de bilingüismo más moderna, determinada por la función de las lenguas y su interacción. En contraste, el tipo educativo de desarrollo perteneciente al bilingüismo de tipo recursivo (García, 2009) sí lo hace porque se fundamenta en la heteroglosia, reconociendo la coexistencia de múltiples normas que caracterizan el translenguaje.

La heteroglosia como ideología lingüística reconoce el bilingüismo como un recurso para el entendimiento entre comunidades locales e internacionales, dando oportunidades a las mayorías y minorías para participar en un proceso educativo dinámico y globalizado, en el que las prácticas lingüísticas son múltiples y se ajustan a la multimodalidad multilingüe de la comunicación física y virtual. Este tipo de concepción asume que los niños llegan a la escuela con diversos grados de bilingüismo de acuerdo con las prácticas que hayan tenido.

Este enfoque tiene dentro de sus objetivos sociolingüísticos dos que son de interés como lineamiento para la educación bilingüe de los Sordos: uno es el desarrollo de la proficiencia académica en la primera lengua y el otro es la interrelación lingüística. El primero se justifica porque refuerza la necesidad de trabajar en la planificación lingüística de la lengua de señas como han venido proponiendo L. Tovar (2008) y Carvajal (2009), de modo que se fortalezca esta lengua

minoritaria para que tenga más estatus y uso al interior de la escuela y la sociedad en general. Y el segundo, porque plantea la educación desde las necesidades funcionales, el respeto de las diferencias y el desarrollo de la competencia multilingüe, lo cual permite pensar que la educación de la comunidad Sorda requiere de esfuerzos más equitativos para favorecer la comunicación por parte de todos los actores educativos.

En un orden de ideas similar, la UNESCO (1954) declaró que en el caso de las minorías lingüísticas es importante tener presente que el uso de la lengua mayoritaria en la escuela crea desajuste o cambio de la lengua del hogar, lo que a su vez puede generar consecuencias negativas como el bajo desempeño escolar, es por eso que se debe usar la lengua materna durante la educación media inicial como el mejor instrumento para aprender y asegurar el progreso académico, permitir el sano desarrollo de la identidad y la autoimagen evitando la asimilación cultural, facilitar la transición entre la casa y la escuela aliviando el choque cultural entre ambos contextos, y facilitar el apoyo de los padres al proceso escolar.

Sin embargo, debe entenderse que a pesar del reconocimiento dado a las lenguas minoritarias en la educación hay hechos históricos que la han afectado y han interferido en su planificación e implementación en el mundo, puesto que hechos como la recesión económica de la década de los ochenta hicieron que se viera la educación en estas lenguas como un lujo (Appel & Muysken, 2005).

Situaciones como esta, han generado conflictos étnicos y fomentado ideologías monolingües con argumentos alusivos al fortalecimiento de la unidad política y social de los países, el aseguramiento del futuro socio-económico positivo, el ahorro económico al educar en una lengua que tenga modalidad escrita y por ende materiales educativos desarrollados, la

dificultad de lidiar con actitudes negativas de familias de culturas minoritarias que se resisten a educar sus hijos en su lengua materna, etc.

A su vez, esto se traduce en un problema complejo, ya que, como lo expresa Skutnabb-Kangas (1978, en Appel & Muysken 2005), la educación en la lengua mayoritaria genera una tendencia a mantener a las minorías en desventaja, puesto que así fracasan escolarmente sin alcanzar un buen nivel en ninguna de las lenguas de las que son usuarios y terminan siendo la mano de obra no calificada contratada en condiciones económicas deprimentes.

2.5.2.1 Historia del enfoque educativo bilingüe de la comunidad Sorda: Lo anteriormente expuesto no es ajeno a la historia de los Sordos, la cual se expone de manera breve retomando a Patiño, Oviedo y Gerner (2001), quienes explican que en la educación del Sordo se implementó el enfoque monolingüe oficialmente desde el año 1880 durante el Congreso de Milán, durante el cual un grupo de oyentes tomó la decisión de prohibir las lenguas de señas por ser supuestamente imprecisa y limitada a referencias concretas, incapaz de promover el desarrollo del alma, la igualdad con los oyentes y la comunicación con Dios, dejando de lado todos los logros que los Sordos habían alcanzado hasta ese momento gracias a la comunicación de modalidad viso-gestual y oral/escrita implementada desde finales del siglo XVIII.

Como se sabe en la actualidad, esta decisión generó un impacto negativo en la educación de los Sordos y, en vez de conseguir avances, estos vieron cada vez más limitados sus logros a través del enfoque oralista. Para la década de los sesenta, los profesores Sordos se redujeron a un octavo del total que habían trabajado anteriormente en Estados Unidos y, en Europa, desaparecieron totalmente de las instituciones educativas.

Sin embargo, siempre hubo resistencia a abandonar totalmente la lengua de señas por parte de la comunidad sorda. A nivel institucional, la Universidad de Gallaudet mantuvo un método combinado, resistiéndose al enfoque oralista puro. En 1960, William Stokoe demostró que los Sordos norteamericanos tenían verdaderos sistemas lingüísticos, refiriéndose a lo que hoy se denomina Lengua de Señas Norteamericana (ASL), y en 1965, Stokoe, Casterline y Croneberg publicaron el primer diccionario de una lengua de señas utilizando principios lingüísticos. Todo esto propició que los lingüistas comenzaran a estudiar la comunicación de los Sordos con mayor seriedad.

Posteriormente, en 1974, Stokoe, junto con colegas, realizó el Primer Simposio de Lenguas de Señas y Comunidad Sorda, en el marco del encuentro de la Asociación Antropológica Americana, que contó con pocos asistentes, pero fue favorable para que algunos comenzaran a hablar de nuevo de la educación con un enfoque bilingüe. En 1981, Suecia fue el primer país en reconocer la lengua de señas sueca (STS) como lengua materna de los Sordos y, en 1988, Estados Unidos aceptó que era necesario reconocer la lengua de señas americana (ASL) como medio para la educación. Más tarde, en 1988, se dio la protesta en la Universidad de Gallaudet por parte de los Sordos, con lo cual lograron que, en vez de un oyente, se eligiera al primer rector Sordo de la institución, lo cual favoreció la unión de la comunidad Sorda en ese país.

De esta manera fue como poco a poco se implementó la educación bilingüe-bicultural bajo una concepción socio-antropológica de la sordera en varios lugares del mundo, aunque no en todos, y aún son muchos los retos por afrontar, puesto que, como manifiestan Marschark, Knoors y Tang (2014), durante los primeros años hubo fundamentación teórica fuerte y poca investigación de soporte para respaldar la premisa que afirmaba que al proporcionar acceso a la lengua de señas los niños sordos aprenderían a la par de los oyentes. Sin embargo, dejan claro que el enfoque oralista

tiene muchas fallas y que es mucho mejor educar a esta comunidad bajo un enfoque bilingüe que facilite la adquisición de la lengua de señas como su primera lengua, la cual a su vez servirá de apoyo para adquirir una L2 escrita/hablada, facilitando el logro académico en contextos escolares regulares.

2.5.2.2 Educación bilingüe-bicultural de la comunidad Sorda: El enfoque socioantropológico ha dado pie al planteamiento de una propuesta educativa bilingüe-bicultural, en la que el Sordo es una persona bilingüe que “utiliza alternadamente dos o más lenguas, con diferentes grados de dominio dependiendo de la situación” (L. Tovar, 1995, p. 21). Se consideran biculturales porque los Sordos pueden interactuar en el mundo de los oyentes y en la comunidad Sorda al mismo tiempo (Grosjean, 2010).

Las lenguas que usan los Sordos bilingües son la lengua de señas y la lengua oficial de su país en modalidad oral y/o escrita, dependiendo del país. Por ejemplo, en Colombia, se trata de la LSC y el español escrito. Ambas lenguas están descritas en este documento en el apartado correspondiente a la comunicación cara a cara.

Actualmente, Colombia. MEN. INSOR (2009) aborda la educación bilingüe-bicultural de los Sordos (EBBS) promoviendo la identidad Sorda y la LSC como eje fundamental, buscando procesos pedagógicos significativos para el acceso a la información, creando condiciones lingüísticas y educativas para el pleno desarrollo bilingüe y bicultural, utilizando mecanismos de enseñanza de la segunda lengua desde una perspectiva sociocultural, entre otros. Sin embargo, como lo hace ver Colombia. MEN. INSOR (2006) “no existe un modelo único de EBBS que pueda ser reproducido, pues una misma práctica educativa no opera de manera idéntica en contextos diferentes” (p. 13) y por lo tanto se debe construir de acuerdo con las necesidades de cada

comunidad Sorda, teniendo en cuenta además que, dependiendo del grado y tipo de pérdida auditiva, puede variar el nivel de bilingüismo y el predominio de una lengua sobre la otra.

Según Marschark, Knoors y Tang (2014: ix), la educación bilingüe busca que la primera lengua sea una lengua de señas fuerte que sirva como soporte para la adquisición de la segunda lengua, ya sea escrita o hablada, pero teniendo un especial interés en la alfabetización.

Los mismos autores expresan que la mayoría de programas bilingües tienen como objetivos: la adquisición de la lengua de señas; el desarrollo social, emocional e identitario propio de la cultura sorda; el aumento de la proficiencia en la L2; y el éxito académico. En general, todos se asemejan en que usan la LSC como primera lengua y la lengua dominante o vernácula como L2 en su modalidad escrita o hablada, pero se diferencian según el momento en que inician la educación en la L2, la modalidad de la L2 y la cantidad de input que ofrecen en cada una de las lenguas.

De acuerdo con el modo en que se conceptualiza la educación del Sordo, se distinguen dos corrientes para establecer los objetivos educativos. La primera de ellas opta por usar la lengua de señas como medio para acceder al currículo y, posteriormente, se van incrementando el alfabetismo, las habilidades numéricas, cognitivas y sociales; sus objetivos se pueden evaluar con investigación empírica. La otra corriente concibe la lengua de señas como parte de los derechos humanos de los Sordos y fundamenta su evaluación en un debate filosófico sobre normas y valores. En la práctica ambos enfoques se entrelazan, pero el primero es el enfoque más dominante debido a la preponderancia del paradigma educativo basado en evidencia y a que hay muchos padres oyentes ajenos a la cultura sorda y que no están, por lo tanto, tan relacionados con aspectos tan reflexivos sobre la misma. De este modo, Marschark, Knoors y Tang (2014) exponen dos modelos educativos: el modelo sucesivo de bilingüismo y el modelo de educación bilingüe paralela.

Modelo sucesivo de bilingüismo: Promueve la lengua de señas durante los primeros seis años de vida del Sordo y luego introduce la forma escrita de la L2, dejando de lado la oralidad. Es muy usado en los países escandinavos. El aprendizaje de la L2 se da por comparación y contraste entre ambas lenguas, por lo tanto, se requiere que el niño sea mayor de 6 años para iniciar su aprendizaje.

Modelo de educación bilingüe paralela: Brinda input en ambas lenguas desde el inicio de la educación. La L2 se presenta en modalidad escrita y oral. Se aplica en Holanda, donde optan por hacer énfasis en la lengua hablada en holandés, muchas veces con signos que soporten el habla (palabra complementada) para evitar que ciertas áreas corticales queden inactivas y, aunque consideran importante la forma escrita, piensan que debe introducirse más tarde.

L. Tovar (2002, 2005), por su parte, en su propuesta educativa bilingüe para los sordos, si bien hizo énfasis en la lengua de señas, permitió desde un comienzo que la lengua escrita estuviera presente en el aula, en el colegio, en las comunicaciones con los cuidadores y en las diversas salidas de campo en sus funciones naturales, pero sin llevar a cabo una enseñanza sistemática de la misma desde el comienzo. Y solo hasta que el equipo de trabajo determinó que los niños habían consolidado la LSC como su primera lengua, hacia el final del tercer grado de básica primaria, fue cuando inició el trabajo fuerte con la lengua escrita, usando materiales narrativos, desde un enfoque discursivo.

En el caso específico de la ciudad de Cali, parece que se aplica un modelo sucesivo de bilingüismo, debido a que, durante la primaria, los niños Sordos asisten a instituciones educativas para Sordos, donde el objetivo principal es la adquisición de la LSC, lo que normalmente se hace

de forma tardía debido, ya que empiezan a hacerlo a los 5 o 7 años de edad. Posteriormente, en bachillerato, ingresan a instituciones educativas de oyentes y reciben la asignatura de Español para Sordos y todos los demás cursos propios de la formación académica en español con ayuda de un intérprete de LSC.

2.6 Comunicación cara a cara (lengua oral/lengua de señas) y comunicación escrita

Para efectos de esta investigación, es importante entender las características básicas de la comunicación oral o cara a cara (lengua de señas) y de la comunicación escrita (segunda lengua) con el fin de establecer las diferencias que hay entre las modalidades viso-gestual y oral, puesto que esto permite comprender la complejidad y particularidad del bilingüismo de la comunidad Sorda, que es diferente del bilingüismo de mayorías oyentes que usan dos o más lenguas auditivo-vocales.

2.6.1 Comunicación cara a cara

La comunicación cara a cara es un término adoptado de Pérez y L. Tovar, (2006) y L. Tovar (1998) para hablar de la comunicación que se da entre dos o más personas de manera directa, ya que es un concepto pertinente para el caso de la comunidad Sorda, que se comunica a través de la lengua de señas, que cumple la misma función que tiene la lengua oral para los oyentes.

Esto se puede afirmar debido a que, como explican Massone y Machado (1994), el lenguaje subyace a todas las lenguas independientemente de su modalidad, ya sea auditivo-vocal o viso-gestual, de modo que la lengua oral y la lengua de señas pueden comunicar con la misma eficacia. Es decir que el habla es “solo un medio de expresión y las señas un código alternativo, cuando falta el sentido de la audición” (p. 4).

Las características comunes entre las lenguas orales y las lenguas de señas pueden plantearse desde la perspectiva de Ong (1987), quien define el concepto de oralidad como una enunciación dinámica perceptible para los sentidos, pero imposible de retener y recuperar, por lo que desaparece una vez ha sido dicha. Esta requiere de un interlocutor para mantener el discurso, por lo cual está vinculada al acto de la comunicación directa. Aunque el autor no se refiere a las lenguas de señas, es posible establecer su similitud con la oralidad, ya que ambas representan formas primarias y naturales de comunicación, es decir, ambas, independientemente de su modalidad, son accionadas mediante la palabra en el momento en que se establece la comunicación entre los interlocutores y solamente el mantenimiento de ese vínculo les permite transmitir el conocimiento y la memoria a través de las generaciones. En este sentido, siguiendo a Ong (1987), se puede afirmar que ambas son:

- De pensamiento y expresión acumulativos antes que coordinados, puesto que la mayor parte del discurso signado está constituido de cláusulas coordinadas (o paratáticas), y en menor medida de cláusulas subordinadas (o hipotáticas), las cuales son más comunes en los textos escritos.
- Acumulativas, antes que analíticas, ya que predominan los Epítetos y otras fórmulas adjetivales que tienden a ser redundantes.
- Cercanas al mundo humano vital, ya que no son neutrales como las caligráficas o tipográficas, no poseen formatos como listas o manuales, sino que usan la observación y la práctica acompañada de formas narrativas para transmitir información e instrucción.
- Empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas, porque el orador no solo se identifica con su individualidad sino con la comunidad a la que pertenece.

- Homeostáticas, porque hay “ratificación semántica directa” (Godoy & Watt 1968, en Ong, 2006, p. 53), de modo que las palabras adquieren significado en el contexto en el que se presenten y evolucionan o desaparecen con el paso del tiempo y de acuerdo con los usos que se le den.
- Situacionales, antes que abstractas, porque las culturas orales se basan en la astucia, las vivencias y conocimientos que van más allá de las palabras, lo cual las hace diferentes de las culturas tipográficas, que están influidas por un pensamiento abstracto y lógico propio de la lógica formal, generalmente compuesto de premisas fijas, separadas y aisladas.

En este orden de ideas, para las culturas orales o que establecen contacto cara a cara, la inteligencia depende de contextos funcionales, del desempeño de las personas en sus oficios y en las actividades de su vida diaria más que de las respuestas elaboradas que puedan dar a preguntas alejadas de sus realidades.

2.6.1.1 Lengua de señas: Es la forma primaria de comunicación cara a cara de los Sordos, por tanto, tiene las mismas propiedades que las lenguas orales. Al respecto, L. Tovar (2001) explica que los aportes de Stokoe (1960) fueron definitivos para que la comunidad de lingüistas empezara a entender que la lengua de señas tiene todas las características necesarias para ser tratada como cualquier otra lengua, por tratarse de una lengua natural para los Sordos, con su propia estructura y léxico, con la particularidad de que se realiza en un espacio tridimensional y, por tanto, usa un canal viso-gestual para la comunicación en vez del canal auditivo-vocal de las lenguas orales de los oyentes. Además, la lengua de señas es, para todos los efectos prácticos, ágrafa, por ello el

proceso de alfabetización de los Sordos se hace en la lengua oficial o dominante del país en que viven.

Massone y Machado (1994) han explicado que la lengua de señas posee las propiedades de productividad, arbitrariedad, discreción, relaciones gramaticales y doble articulación que la lingüística ha establecido como necesarias para definir las lenguas. Tiene también una estructuración gramatical igual de compleja que las lenguas habladas, con la diferencia de que la forma superficial en que se manifiesta está influida por una modalidad viso-gestual. En palabras de las autoras, la lengua de señas tiene organización sintáctica, un léxico que solo parcialmente se superpone con el español, verbos de movimiento con Clasificadores expresados por la configuración de la mano, verbos que señalan concordancia entre Sujeto y Objeto, Clasificadores numerales, predicados con inflexiones aspectuales, rasgos no-manuales con función sintáctica, adverbial y discursiva (Massone & Machado, 1994, p. 6)

Para complementar, Grosjean (1999) la define como una lengua natural, desarrollada y completa que permite el desarrollo de la identidad y la cultura sorda. Por tanto es la primera lengua que debe adquirir una persona con hipoacusia severa o de mayor grado (Massone, Simón & Gutiérrez, 1999). En el caso de la comunidad sorda, la lengua de señas permite un desarrollo diferente al que facilita la lengua oral porque permite la comunicación desde edades tempranas, propiciando el desarrollo cognitivo y social, a la vez que facilita el aprendizaje de la segunda lengua en su modalidad escrita o hablada (Grosjean, 1999).

Adicionalmente, se puede afirmar que la lengua de señas es una lengua minoritaria, ya que, como explica Romaine (1996), “cuenta con un número relativamente pequeño de hablantes que viven dentro del dominio de otra lengua más extendida cuyo conocimiento suele ser necesario para participar plenamente en la vida social” (p. 53). Funciona, además, como lengua vernácula para

los Sordos porque, según la definición de L. Tovar (1997b), esta es la que tiene como hablantes un grupo dominado social o políticamente por otro con una lengua diferente.

En Colombia, la LSC es una lengua minoritaria, reconocida por la Ley 982 de 2005 como lengua natural y patrimonio cultural de la comunidad Sorda y caracterizada en el Capítulo I como: visual, gestual y espacial. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua visogestual. Como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional.

Para finalizar este concepto, en este trabajo se concibe la lengua de señas como la primera lengua de los Sordos, ya que, como lo expone Carvajal (2009), en Colombia el 95% de los Sordos son hijos de padres oyentes usuarios del español y desconocen la cultura Sorda, caso en el que no se da el acceso natural a ninguna de las dos lenguas tempranamente y es solo hasta los 5 u 8 años de edad cuando se propicia el contacto con la LSC, con el inicio de la escolaridad en una institución que promueve la lengua minoritaria. Es por esto que, para evitar confusiones al lector, solo en el caso de los Sordos que son hijos de Sordos usuarios de lengua de señas se habla de lengua materna.

2.6.2 Comunicación escrita

La comunicación escrita es un concepto necesario en este trabajo porque, en el caso de los Sordos colombianos, es la modalidad en la que deben adquirir su segunda lengua.

La escritura es definida por Ong (1987) como un sistema codificado, visible, con el que el escritor produce enunciados con intención de generar entendimiento por parte del lector. Es una “consignación de la palabra en el espacio” (p.17) que permite al lenguaje ampliar su potencial casi ilimitadamente, reestructurando el pensamiento y dando paso al estudio de los fenómenos de manera más ordenada y más analítica, superando el alcance de la oralidad, generando el conocimiento académico e influyendo en la articulación de los pensamientos a nivel oral, de manera que transforma la consciencia y el intelecto humano.

A diferencia de la comunicación oral, la escritura es considerada como artificial (Ong, 1987), en el sentido de que requiere de implementos como lápices, papeles, medios digitales o impresos, que no son naturales para los humanos, como sí lo es el proceso de habla para producir la lengua. Calsamglia y Tusón (2001) han clasificado estos implementos como canales manual y mecánico dependiendo del medio que se utilice para escribir.

Halliday (1989), por su parte, la define como un sistema capaz de representar las expresiones de la lengua y plantea la diferencia entre sistema de escritura y lengua escrita, pues el primero se refiere a los símbolos y sus funciones en el lenguaje y la segunda, al producto realizado por medio escrito. Como sistema de escritura, se expresan significados en forma visual en lugar de la forma oral a través de símbolos convencionales que se refieren a la léxico-gramática o a elementos fonológicos. Como lengua escrita, es una variedad funcional que se usa en textos compuestos con el sistema de escritura y que tiene ciertas características semánticas y léxico-gramaticales que la diferencian de la lengua hablada. Esta claridad permite comprender que, en muchos casos, la lengua escrita no se corresponde con el sistema de escritura, como en el caso del chino o de lenguas con sistemas de escritura híbridos como el japonés o el coreano (Halliday,

1989; Ong, 1987) de modo que es posible que haya divergencia considerable con la forma hablada, contrario a lo que sucede con los sistemas de escritura fonológica.

Por medio de la lengua escrita se llevan a cabo dos procesos: la lectura y la escritura. Sin embargo, en esta investigación no se aborda la lectura, por eso se define brevemente como un proceso interactivo con el que se construye un modelo mental del texto según las informaciones que brinda y los conocimientos previos del lector (Massone & Machado, 1994). Según Halliday (1989), este proceso responde a tres objetivos principales: interactuar/actuar, es decir, reconocer signos públicos, instrucciones, correspondencias, etc.; informarse mediante la lectura de noticias, documentos públicos, libros de texto, textos especializados, literatura universal; y entretenerse accediendo a textos, subtítulos de películas, comics, juegos de computador y otros.

Por otra parte, la escritura, que es parte fundamental de este trabajo, desde su concepción como producto tiene, según el mismo Halliday (1989), características específicas como son: la puntuación, la linealidad, la distinción entre letras mayúsculas y minúsculas, los signos para indicar la asociación de ideas, la interpolación, la omisión, el uso del guión, el paréntesis, el apóstrofe, las comillas, los signos de pregunta y de exclamación. En conjunto estas características realizan tres funciones: marcar límites y jerarquizar la información, de modo que las palabras se separen por espacios y las oraciones por puntos; marcar el estatus, para indicar la función que tiene una oración; y, por último, usar marcadores relacionales, que son difíciles de generalizar porque dependen de cada lengua.

También es relevante entender que, como lo manifiestan Ong (1987) y Calsamiglia y Tusón (2001), aunque la escritura puede llegar a ser coloquial, se caracteriza mayoritariamente por requerir de alta formalidad para que el autor pueda hacerse entender sin generar confusión o ambigüedad, ya que no tiene la posibilidad de usar recursos no verbales que acompañan el habla,

ni siempre puede interactuar con sus lectores o compartir el mismo momento histórico o geográfico. En este sentido, es pertinente el aporte de Bassols y Torrent (1997) para complementar que tanto el receptor como el emisor de un texto escrito deben aprender el tejido interno de las palabras y los párrafos, es decir, elementos gramaticales, de cohesión, coherencia y las marcas que hacen particulares los textos, y también deben desarrollar la competencia textual o capacidad metatextual que permite identificar el tipo de texto al que se enfrentan.

Otra característica que posee la escritura (Ong, 1987) es que permite las correcciones, lo cual es una gran ventaja a la hora de estructurar ideas, haciéndola más analítica, precisa, enriquecida en términos de vocabulario, gracias al léxico recogido durante generaciones, y con capacidad de influir sobre la comunicación cara a cara.

Es importante recordar que, en el caso de los Sordos, ellos no cuentan con una primera lengua que tenga código escrito, por tanto, Massone, Simón y Gutiérrez (1999) advierten que su educación debe incentivar procesos metalingüísticos que permitan comparar las gramáticas de sus dos lenguas, de modo que entiendan la diferencia entre ellas en cuanto a funciones, utilidades y estructuras. Además, deben desarrollar una competencia en lengua escrita que les permita dominar reglas de formación de oraciones asociadas a la capacidad de contextualizarlas adecuadamente. Todo esto es necesario para que ellos lleguen a reflexionar y entender la necesidad de comprender y producir textos escritos.

Desde otra perspectiva, se desea conceptualizar brevemente el impacto socio-cultural de la escritura. Calsamiglia y Tusón (2001) resaltan el papel de la lengua escrita en el desarrollo cognitivo y en la organización social, pues permite preservar el habla en el tiempo, hacer y mantener acuerdos que tienen valor oficial, difundir información de manera estable, descomponer un texto para su lectura, revisión y debate, otorgándole un prestigio social más alto del que tiene

la oralidad. Adicionalmente, las autoras exponen que, aun cuando el entorno cotidiano está lleno de textos escritos, la condición más relevante para la adquisición de la competencia escrita es el aprendizaje institucionalizado. Por tanto, leer, es decir, comprender e interpretar textos elaborados, al igual que escribir para dar cuenta de lo aprendido, es el eje básico de la instrucción. De hecho, “todo el currículo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad, principalmente escritos” (p. 79) y las formas predominantes de evaluación del conocimiento son escritas. Otro punto relevante, según estas mismas autoras, es el hecho de que el discurso escrito está cargado de “convencionalidad y arbitrariedad” (p. 91) establecidas por las diferentes academias de las lenguas mediante una norma que busca la unidad y la homogeneidad. Afirman que, por lo anterior, la escritura es una “herramienta de poder y de competencia” (p. 79) y citan a Bordieu (1982), quien la denomina “capital simbólico” para relacionarlo con el hecho de que, en una misma sociedad, no todos los miembros tienen acceso a esta práctica cultural en condiciones equitativas, por tanto, no todos pueden acceder al mismo “caudal lingüístico”. En relación con dichas afirmaciones, se puede deducir que esto es un hecho en el caso de la comunidad Sorda, la cual tiene niveles de alfabetización mínimos en comparación con la población oyente, que tampoco es letrada en su totalidad, por tanto, sus posibilidades de acceder a la formación superior y al trabajo calificado son mucho más reducidas en la actualidad.

En cuanto a la relación que debe establecerse entre la lengua escrita y los Sordos, Massone y Machado (1994) explican que la educación debe ofrecer metodologías para su enseñanza como segunda lengua, primero porque está dentro de sus funciones de alfabetización y, segundo, porque debe asegurar que se les brinden oportunidades para que ellos estén en igualdad de oportunidades para desempeñarse en un mundo que es mayoritariamente oyente.

2.6.3 Contraste entre la comunicación cara a cara y la escritura

Para empezar la discusión del contraste entre los dos medios, Halliday (1989) manifiesta que, en varios momentos de la historia, la forma escrita y hablada han convivido en un ambiente de diglosia, en el que la variedad alta destinada a la escritura se usa para funciones prestigiosas y las variedades bajas o vernáculos, para otras. Esto se refleja en el caso de los Sordos, en el que la lengua escrita como L2 les permite acceder a los dominios superiores de la sociedad y la lengua de señas para los dominios bajos.

Se considera necesario explicar que las lenguas escritas y habladas (o signadas) responden a un principio general llamado “de variación o registro” (Halliday, 1989), el cual consiste en que siempre hay dos posibles variaciones en la lengua: una social y una funcional. Este permite entender que ambas formas de lengua nunca serán totalmente iguales. La variación social se llama dialecto y se refiere a la variedad hablada de acuerdo a la comunidad a la que pertenece el hablante. La variación funcional se llama registro e implica que la lengua varía de acuerdo con las funciones para las que sirve. El registro depende del campo (lo que sucede o lo que se está haciendo), el tenor (quién toma parte de ello, en que estatus o rol) y el modo (con qué objetivo y rol se usa la lengua). Por tanto, el dialecto es la forma habitual de hablar y se determina por quién es el hablante, mientras que el registro es lo que se habla o se escribe y está determinado por las funciones sociales. Ambas variaciones pueden coexistir y es común observar que en la comunidad académica hay una influencia de la escritura sobre el habla debido al prestigio del que están dotados los registros escritos.

Existen también algunos rasgos comunes que Halliday (1989) establece entre la lengua hablada y la escrita. Por ejemplo, ambas poseen un sistema que es común para las variedades de cada modalidad: el de las lenguas habladas es fonológico y el de las escritas está conformado por

caracteres y reglas ortográficas que se institucionalizan y estandarizan debido al alto valor social que adquieren a través de la escolarización y la planeación deliberada. Ambas tienen rasgos prosódicos puesto que las unidades gramaticales se asocian a unidades prosódicas, es decir, cada cláusula corresponde a un grupo tonal, que no es fijo, sino que el hablante puede organizar una cláusula con muchas informaciones en ella o combinar dos cláusulas, de acuerdo con los significados particulares de cada contexto. Por último, expresa que las dos también tienen rasgos paralingüísticos, que en el caso de la lengua hablada proporcionan variaciones gestuales y vocales según la carga de sentido del hablante, mientras que en la lengua escrita varían de acuerdo a las formas de expresión para comunicar diferentes pensamientos, ya que la escritura no es tan desligada y distante del lector como se ha concebido siempre.

Van Dijk (2000) añade que, en los textos escritos, al igual que en la comunicación cara a cara, se comparte un discurso a través de una interacción en la que los usuarios no son interlocutores sino autores y lectores, que, aunque no interactúen directamente, sí hacen un intercambio de información.

Hay también, un aspecto que está presente en la oralidad y la escritura, pero es predominante en las variedades de esta última y aparece en menor medida y por su influencia en la comunicación cara a cara. Se trata de la metáfora gramatical (Halliday, 1989), según la cual una palabra puede tener una misma categoría léxica, pero varía en la gramática, ya que algo que típicamente se representa como verbo puede ser representado como sustantivo. Estas hacen que la escritura tenga una codificación más compleja que la oralidad, debido a las altas densidades lexicales con que se produce. Las metáforas gramaticales se pueden hacer evidentes en los textos que se producen a lo largo del desarrollo del ser humano en la medida en que hay una transferencia de significado, pero son difíciles de entender para niños menores de 8 años. Al respecto, se pueden

distinguir tres fenómenos de la lengua que suceden en diferentes etapas del desarrollo conceptual y que evolucionan gracias a la escolaridad, los cuales corresponden a la generalización, la abstracción y la metáfora, como ya se ha explicado en el apartado de desarrollo ontológico del lenguaje. Dicha progresión permite entender por qué los niños con desarrollo regular de la comunicación cara a cara pueden entender los libros de texto luego de los 9 años, pues la lengua escrita tiende a ser más codificada y alejada de las categorías de la experiencia y cambia la forma en que se entiende el mundo y se solucionan los problemas.

Lo anterior se puede relacionar con la explicación que proporciona Ong (1987) basado en Bernstein (1974) respecto a la influencia de la escritura en la oralidad, ofreciendo una distinción entre código lingüístico restringido o lenguaje público y código lingüístico elaborado o privado. El primero es usado por las personas de clase social baja, en contextos familiares, donde hay comunicación cara a cara y se caracteriza por tener una estructura formularia, acumulativa, propia de la oralidad. El último es propio de estratos sociales más altos, en los que hay más formación académica y gran influencia de la escritura en las formas de comunicación cara a cara.

Por otra parte, entre la oralidad y la escritura también es posible establecer varias diferencias. Una de ellas es tratada por Ong (1987), quien expresa que, mientras haya condiciones psicofisiológicas adecuadas, el habla surge de manera natural gracias a la vida en sociedad, y es inconsciente en el sentido de que las personas usan las reglas gramaticales y crean nuevas reglas sin entender cómo lo hacen. Por su parte, la escritura es artificial, porque requiere de instrumentos externos al ser humano para su realización, y es consciente, porque requiere de reglas ideadas para ser realizada, es decir de grafemas y reglas que deben escogerse según el fin, y porque tiene un carácter distante del lector, que obliga al escritor a pensar en la forma más adecuada de transmitir

el mensaje, ya que al no tener contacto directo se hace imposible refutarlo o consultarlo directamente.

Lo anterior marca otra diferencia relacionada con el nivel de contacto que es posible en ambas modalidades, ya que en la oralidad el contacto es directo entre los interlocutores y el texto solo es posible mientras exista esa interacción, mientras que, en la escritura, el texto permanece independientemente de la existencia de su escritor y puede ser consultado por lectores en diferentes momentos históricos.

Adicionalmente, para Halliday (1989), la lengua escrita presenta una visión sinóptica, que ve el universo más como un producto que como un proceso, codificándolo como una estructura, lo cual simplifica la relación entre las partes que las conforman. La lengua hablada tiene una visión dinámica, y define el universo más como proceso, codificándolo como una construcción, de modo que los fenómenos no existen, sino que suceden en un continuo interactivo. Esto puede afectar el nivel de conciencia de lo que son realmente las cosas.

Calsamiglia y Tusón (2001) también explican que la lengua oral y la lengua escrita siguen procesos diferentes, ya que la primera se adquiere mediante la socialización natural en la primera infancia, mientras que la última se hace en la segunda infancia, hacia los 6 años, mediante actividades sistemáticas y con el precedente de una competencia lingüística adquirida. Respecto a esto, es necesario entender que la mayoría de los Sordos empiezan la adquisición de la lengua de señas cuando están finalizando su primera infancia y que el aprendizaje de la lengua escrita, su L2, se hace de manera formal cuando están en bachillerato y tienen por lo menos 12 años. Pero, a diferencia de los oyentes, el proceso de aprendizaje del código escrito está totalmente desligado del sistema fonológico de la L1, lo cual hace que requieran modelos de enseñanza bilingües-bimodales que hasta el momento no están claramente establecidos para su enseñanza.

Un último contraste que desea hacerse, está relacionado con el concepto de aprendizaje de las lenguas cara a cara y la escritura, ya que, como manifiesta Casanny (1989), conocer el código escrito no implica “solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral” (p. 20). Sumado a esto, Halliday (1989) manifiesta que las instituciones educativas suelen centrar la enseñanza en la escritura y la lectura, porque son herramientas para el aprendizaje, mientras que la lengua hablada no es pensada en el mismo sentido y suele dársele poco reconocimiento, por tanto, es vista más como una habilidad que como un equipamiento especial para el aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, los profesores conceden cierto reconocimiento a la lengua hablada para enseñar y para verificar que sus estudiantes les entienden. De hecho, se reconoce que hay diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza, porque para unas personas es más fácil oír/hablar y para otras leer/escribir.

2.7 Adquisición de segundas lenguas

Según la UNESCO (1954), la segunda lengua es la que una persona desarrolla además de su lengua materna. En Colombia, el español se concibe como la lengua mayoritaria y oficial y es usada para todas las funciones sociales, políticas y económicas. En el caso de los Sordos, se configura como su segunda lengua, en su modalidad oral o escrita, ya sea que el sujeto provenga de familia Sorda u oyente (L. Tovar, 1998; Carvajal, 2009).

Históricamente, ha surgido un número considerable de hipótesis y teorías para fundamentar la adquisición o aprendizaje de segundas lenguas sin que se haya podido determinar a ciencia cierta cuál es el mejor enfoque para asegurar el éxito bilingüe, puesto que ninguno logra cumplir a cabalidad con todos los indicadores que caracterizarían una propuesta ideal, si se toman como referencia los indicadores propuestos por Jordan (2004): que sea coherente y cohesiva, clara,

simple, que cuente con suficiente soporte empírico, que sea fructífera y amplia en su alcance. Y esto sucede porque es difícil que una sola teoría abarque la complejidad y variedad de factores internos y externos que se entrelazan en cada situación de aprendizaje de la segunda lengua, más cuando se trata de un tema que ha sido poco abordado, como es el caso del bilingüismo bimodal de los Sordos, del que se viene investigando y trabajando con más esfuerzo desde los años noventa (Marschark, Knoors y Tang, 2014; Carvajal, 2009; Castañeda, 2000). Es por eso que en esta investigación se considera útil revisar planteamientos sociales, psicobiológicos y lingüísticos, ya que el proceso de adquisición de la L2 por parte de los Sordos es un tema complejo.

Por una parte, se considera de gran utilidad el concepto de interlengua, concebida como una gramática provisional que generan los aprendices de una L2 en su proceso de aprendizaje de la lengua meta. Esta tiene características de la primera y la segunda lengua y va evolucionando y acercándose a la meta en la medida en que se proporciona input (Selinker, 1972). Adicionalmente, Larsen-Freeman (2014) expone que no se pueden ubicar la L1 y la L2 en dos extremos opuestos desde los cuales se va de un punto de partida a una meta, ya que la lengua no es una identidad fija sino un sistema abierto, en constante cambio, y los recursos de sus hablantes son una red dinámica de patrones que se adaptan según el contexto.

La interlengua se considera base fundamental para entender que el aprendizaje y desempeño del Sordo respecto a su L2 no debe determinarse con referencia al nivel de suficiencia del oyente, sino con relación a su propio proceso, ya que, como lo explica Larsen-Freeman (2014), el usuario de una segunda lengua no llegará a hablar de la misma forma en que lo hace un nativo, porque el uso de la misma va más allá del deseo de hacerlo igual a este, ya que no existen discursos homogéneos, de modo que cada hablante determina dónde empieza una lengua y termina la otra, así como también el uso que le da a sus recursos lingüísticos, lo cual hace que sus producciones y

elecciones sean impredecibles. Esto permite aceptar que el aprendizaje del español como L2 dependerá del nivel de LSC del Sordo, de su motivación, de la educación que le brinden para mejorar su desempeño en la lengua meta y que es natural que tenga diferentes niveles de suficiencia en ambas lenguas (L. Tovar, 2002).

Otro aporte relevante se puede extraer de los modelos de la interacción, los cuales reconocen que proveer diferentes tipos de retroalimentación a los aprendices de L2 facilita su proceso de aprendizaje. En especial, interesan la hipótesis de la interacción de Long (1996) y la hipótesis del output trabajada por Swain (1995) (citados ambos en Mitchell y Myles, 2004). Por una parte, Long establece la relación que hay entre input, ambiente lingüístico y factores internos del aprendiz, explicando que el input no es un recurso unidireccional de la lengua meta que nutre el dispositivo individual de los aprendientes, sino que se requiere de un sistema neurobiológico funcional para mantener la atención y desarrollar habilidades para procesar los estímulos que les brinda el ambiente, una negociación de significados y una planificación para entregar el input lingüístico en un ambiente que realmente propicie la interacción.

Al respecto, se considera que los profesores oyentes deben esforzarse por ser competentes en LSC, ya que en la actualidad son pocos los que lo hacen, incluso muchas veces ni siquiera los profesores que enseñan español para Sordos como asignatura dominan la LSC, a pesar de que debería ser una directriz de la educación bilingüe-bicultural del país (Carvajal, 2009; Castañeda, 2000). Y lo que es más importante aún, debe idealmente haber profesores Sordos formados en las diferentes áreas del conocimiento y en español, ya que esto aseguraría que el tipo de input que entregan sea suficientemente enriquecido y responda a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

En la misma línea de las propuestas interaccionistas se considera muy útil contemplar la hipótesis del output de Swain (1985, 1995), que apuesta por la producción como mecanismo para mejorar el procesamiento gramatical estableciendo una relación entre el uso y el aprendizaje de la lengua, ya que el input facilita el desarrollo del procesamiento semántico, pero lo que permite y obliga a un desarrollo del procesamiento gramatical completo es la producción lingüística, que lleva a un desarrollo efectivo de la morfosintaxis. Respecto al caso de los Sordos, L. Tovar (2002) y Colombia. MEN. INSOR (1999) indican que se puede lograr un nivel muy alto de bilingüismo cuando se inicia la enseñanza de la L2 brindando mucho input a través de la lectura de gran variedad de textos desde un enfoque discursivo, y posteriormente, en la medida en que se da inicio a la producción escrita, se debe generar motivación por la misma, hacer reconocimiento de la macroestructura de la lengua escrita y una constante reflexión metalingüística a través de la comparación entre la LSC y el español.

Adicionalmente, se consideran importantes los aportes de Cummins (2001) sobre las hipótesis del umbral y de la interdependencia lingüística, que tratan de integrar factores lingüísticos, socio-culturales y de programas educativos. También es interesante su explicación sobre dos habilidades que se desarrollan en la medida en que se adquiere la lengua. Una es la suficiencia lingüística cognitivo/académica (CALP, por su sigla en inglés) y la otra comprende las habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS, por sus siglas en inglés).

Por una parte, la hipótesis de los umbrales explica que alcanzar niveles de competencia en dos lenguas favorece el desarrollo cognitivo, pero también que si la competencia en ambas lenguas es baja hay un riesgo alto de tener dificultades para aprender. Específicamente, en el caso de las minorías lingüísticas, expone que por lo menos para alcanzar umbrales de competencia en ambas lenguas, se hace necesario mantener las habilidades en la primera lengua.

Por otra parte, la hipótesis de la interdependencia explica que el desarrollo de la competencia de la L2 dependerá del nivel de competencia que la persona haya alcanzado antes en su primera lengua y del nivel de exposición que tenga en la lengua que se aprende. En el caso de las minorías, el autor plantea que, si hay habilidades débiles en la primera lengua y una exposición intensiva a la L2, esto puede afectar tanto el desarrollo de la L1 como resultar siendo una limitante en el aprendizaje de la lengua en la que se esté haciendo instrucción.

Respecto a las BICS y la CALP, debe entenderse que las primeras se desarrollan naturalmente durante los primeros años de vida mientras no haya daños neurológicos importantes y sirven para desempeñarse en la vida diaria sin que haya una relación importante con el coeficiente intelectual o la aptitud académica; la CALP, por el contrario, se refiere a una suficiencia en la lengua relacionada con habilidades de literacidad que progresan a lo largo de la exposición a la educación. Según Cummins, la CALP de L1 y L2 tienen una relación de interdependencia, de manera que los aprendizajes de la CALP de la primera lengua influyen en el desarrollo de la CALP de la L2, mientras que no sucede lo mismo con las BICS de ambas lenguas. Todo este planteamiento es importante en el caso de las minorías bilingües como la de los Sordos, ya que el desarrollo de estas habilidades en su L1 minoritaria permitiría el avance en su L2.

Por último, se desea retomar la importancia de algunos de los aspectos afectivos propuestos por Brown (2007), los cuales interfieren en la adquisición de la segunda lengua, ya que han servido de base para la recolección de los datos de esta investigación. El primer aspecto es la autoestima, que es tal vez el factor más relevante del comportamiento humano, puesto que permite tener éxito en las actividades y la adquisición de segundas lenguas, sobre todo en lo relacionado con aspectos interculturales. Sobre esta, los docentes pueden tener una influencia positiva en el desempeño lingüístico y en el bienestar emocional de los estudiantes.

El segundo aspecto afectivo es el deseo de comunicarse, entendido como un “continuo subyacente que representa la predisposición hacia o desde la comunicación, según la elección” (Brown, 2017, p. 157) y está relacionado con la forma en que una persona recibe apoyo social, lo cual influye en la concepción social que el aprendiz hace de sí mismo. Al respecto, Carvajal (2009) explica que tanto los oyentes como los sordos tienen deseo de comunicarse e inician interacciones, pero el hecho de que los oyentes solo sepan deletreo y algunas pocas señas genera desmotivación por el acto comunicativo, sobre todo en la medida en que aumentan los grados escolares, generando una clase de aislamiento del grupo sordo con respecto al de los oyentes.

El tercer aspecto afectivo es la empatía, relacionado con el reconocimiento de lo que las demás personas pueden sentir para comprenderlos mejor y vivir en armonía, lo cual juega un papel importante en un proceso de transacción como lo es la adquisición de una L2. También es importante comprender que es más fácil alcanzar empatía a través de la comunicación oral que de la comunicación escrita, pues la última requiere una forma especial de empatía cognitiva en la que no se tiene retroalimentación constante por falta de contacto entre el escritor y el lector. Por tanto, si entre los Sordos y oyentes no hay una comunicación fluida en LSC, será más difícil crear empatía para facilitar un proceso de comprensión del otro sin la mediación de la lengua.

Para terminar, el último aspecto afectivo tomado en cuenta es la motivación, que es un factor relevante en el aprendizaje y determina “la satisfacción de necesidades, la toma de decisiones y en muchos casos debe interpretarse en un contexto social” (Brown, 2007. p. 169). La motivación puede ser global, situacional u orientada a una tarea y, en el caso de la adquisición de una L2, se requiere de los tres tipos. Adicionalmente, el autor expone que quienes están motivados a aprender a leer lo hacen porque comprenden el valor de la lectura y de explorar, así que buscan diversas maneras para lograrlo, mientras que quienes tienen baja motivación por aprender no lo

hacen bien, porque solo lo perciben como algo que satisface necesidades superfluas o tienen pocas posibilidades de usar la habilidad en sociedad. Este aspecto se considera relevante en el caso de la comunidad Sorda, ya que el grado de motivación que tengan de aprender la L2 escrita se relacionará en gran medida con el nivel de desempeño que alcancen en esta.

2.8 Secuencias textuales

En la actualidad existen diferentes clasificaciones para definir los tipos de textos. Para esta investigación se requirió adoptar una postura que sirviera como base para diseñar los talleres con los cuales se hizo la recolección de los textos, así que se optó por usar el concepto de secuencia textual, explicado por Adam (1992, en Calsamiglia y Tusón, 2001) como una secuencia prototípica de enunciados con tendencia a ser estable y tener una jerarquía organizacional, que puede ser homogénea o heterogénea, caso en el que habrá una secuencia dominante y otras secundarias. Adicionalmente, Adam y Revaz (1996) exponen que en las secuencias textuales no hay marcas morfosintácticas rígidas y fijas.

A continuación, se describen la secuencia narrativa y explicativa, puesto que fueron las que se usaron en esta investigación para proponer los talleres de recolección de datos.

2.8.2.1 Secuencia narrativa: Adam (1992, en Calsamiglia y Tusón 2001) explica que la narración es la secuencia más conocida e instaurada en la mentalidad de las personas, ya que es usada para dar cuenta de lo que se sabe y acercarse a lo que no se conoce en cualquier momento del ciclo vital. Del mismo modo, Rincón et al. (2010) afirman que es una práctica social comunicativa presente en la vida diaria, al igual que en la escolar y literaria, que implica dar cuenta de acciones

reales o ficticias desde diversas organizaciones discursivas, como la descripción, la explicación, la exposición, etc.

Debido a su alto impacto en diferentes ámbitos de la vida diaria, la narración es la secuencia que más ampliamente ha sido estudiada por diversas disciplinas (Calsamiglia y Tusón, 2001; Bassols & Torrent, 1997).

Retomando a Adam, en esta secuencia se distinguen varios aspectos: la temporalidad, como la sucesión de acontecimientos en el tiempo; la unidad temática, que implica un sujeto-actor animado o inanimado, individual o colectivo; la transformación, es decir, el cambio de estado de los sujetos; la unidad de acción, relacionada con la transición del estado inicial hacia el final gracias a un proceso de transformación; y la causalidad, que genera una trama a través de las relaciones entre los hechos de la narración.

La secuencia narrativa tiene aspectos léxico-gramaticales típicos asociados a la organización temporal de las acciones y de las relaciones causales asociadas a las acciones, por lo que se suele usar el tiempo verbal pasado en sus diferentes formas o tiempo presente. Aunque no se puede generalizar, Calsamiglia y Tusón, (2001) explican que hay una tendencia a usar la primera o la tercera persona para hacer la narración y a usar conectores temporales y espaciales, que en el caso de este trabajo se definen como grupos Adverbiales, Conjuntivos y Adjuntos si se utiliza la LSF de Halliday.

2.8.2.2 Secuencia explicativa: La explicación es una secuencia que proporciona información de manera objetiva y real, que ha sido organizada sistemáticamente convirtiéndose en un conocimiento enciclopédico producido en una cultura. Este tipo de secuencia ha sido llamado también texto informativo o expositivo (Calsamiglia y Tusón, 2001).

Para Adam, la explicación requiere hacer saber, comprender y aclarar un conocimiento, puesto que busca un cambio en el estado de conocimiento de las personas para que puedan acceder a aquello que antes desconocían o no entendían. Por eso, en este tipo de secuencia se suele establecer una relación asimétrica entre un experto que tiene el saber y la experiencia sobre un tema y quien es menos versado y suele recibirlo, y dependerá del tipo de conocimiento que estén intercambiando, ya sea científico, técnico, especializado, común o experiencial.

Al igual que otras secuencias, no suele ser homogénea, sino que está relacionada con otras secuencias.

Para Adam, la secuencia prototípica de esta secuencia parte de un conocimiento desconocido a partir del cual surge un cuestionamiento que genera un esquema problemático que debe ser resuelto a través de la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación.

La secuencia explicativa requiere una presentación ordenada, con uso de terminología dosificada según el nivel en que se esté tratando la información, redefinida y reformulada de acuerdo con los posibles niveles de abstracción que se aborden, usando comparaciones y analogías que permitan el entendimiento.

Por su parte, Álvarez y Ramírez (2011) afirman que este tipo de texto tiene características tales como: organizadores del texto, utilización de títulos, subtítulos, mapas conceptuales, gráficos, reformulaciones, aposiciones explicativas, precisión léxica, abundancia de relaciones lógicas entre la información presentada, uso del tiempo presente y del futuro, y de formas verbales impersonales, uso endofórico y catafórico de Deícticos y adjetivación específica, que puede interpretarse en términos de Epítetos¹ y Clasificadores si se hace el análisis desde la LSF de Halliday.

Capítulo 3

METODOLOGÍA

La presente es una investigación interlingüística descriptiva de tipo mixto, en la que se recolectaron textos escritos por estudiantes Sordos que reciben educación bilingüe en lengua de señas colombiana (LSC) y español en su modalidad escrita, quienes cursan la educación media en una institución educativa de la ciudad de Cali.

Este capítulo presenta los procedimientos que se usaron para analizar dichos textos mediante el conteo y la descripción de cada una de sus cláusulas y sus componentes, la agrupación de los hallazgos mediante un proceso estadístico sencillo y posteriormente, su relación con datos obtenidos mediante una entrevista de corte sociolingüístico.

Con esto, se buscó responder a los objetivos de la investigación desde una perspectiva integral que considerara varios aspectos que influyen sobre el problema tratado, ya que, como manifiestan Sampieri, Collado y Baptista (2006), las investigaciones mixtas permiten entender conceptos y situaciones diversas más rápido y con mayores explicaciones de investigación.

Adicionalmente, el estudio se enmarcó dentro del estudio de caso por trabajar con una población muy específica, conformada por Sordos bilingües de último grado escolar de la Institución Educativa José María Carbonell –JMC- de la ciudad de Cali.

La investigación también se basó en producto, porque se analizaron textos escritos por los estudiantes, mas no se hizo observación de su proceso de escritura. Y se basó asimismo en participantes, porque se usó la entrevista para obtener la visión y opinión de los Sordos bilingües sobre el español como su segunda lengua.

Por último, el estudio tuvo un enfoque dominante en el que sobresalió el análisis cuantitativo por encima del cualitativo. El primero es evidente en el análisis numérico de los aspectos léxico-gramaticales de los textos escritos, que se obtuvieron a través de herramientas informáticas y estadísticas. El aspecto cualitativo se observa en las explicaciones sobre la relación entre los datos de escritura obtenidos y su interpretación desde la teoría de la gramática sistémico-funcional (Halliday, 2014), además del análisis de las entrevistas que permitieron revisar aspectos del aprendizaje de la segunda lengua para entender mejor por qué se encontraron determinados resultados y generar las recomendaciones finales de este estudio.

3.1 Participantes

Se trabajó con los cuatro estudiantes Sordos de grado once de bachillerato del JMC, que corresponden al número total de matriculados en ese nivel. A todos se les aplicaron las dos herramientas que se diseñaron para esta investigación: los talleres de recolección de textos escritos y las entrevistas.

La recolección de datos se llevó a cabo entre los meses de marzo y mayo de 2017, con la compañía de la intérprete de LSC de la clase de Español para Sordos del grado once en la I.E. JMC, quien sirvió de mediadora entre la investigadora, que es oyente y no es usuaria de la LSC, y los estudiantes Sordos. La intérprete se encargó de la mediación durante las entrevistas y de transmitir las instrucciones y explicaciones dadas por la investigadora en cada uno de los cuatro talleres que se realizaron (ver Anexos 1, 2, 3 y 4), además resolvió las inquietudes que surgían sobre vocabulario en las actividades de escritura, ya que los estudiantes a veces tenían dudas y preguntaban en LSC cómo se escribía alguna palabra.

Por último, se contó con el apoyo del intérprete Lorenzo López, presidente de la Asociación de Intérpretes y Guías de LSC del Valle del Cauca (Asival), quien colaboró en el análisis de los textos escritos en los casos difíciles, para aclarar dudas que tuvo la investigadora durante el procesamiento de la información, en lo relacionado con posibles transferencias que pudiera haber entre la LSC y el español y en los niveles de desempeño que él observó en la LSC de los estudiantes Sordos, de acuerdo con su amplia experiencia. Para ello, se utilizó una jornada en la que el intérprete y la investigadora revisaron los textos originales escritos por los Sordos y analizaron las particularidades de cada uno de estos a la luz de sus posibles realizaciones en LSC y de las principales transferencias interlingüísticas que el intérprete, con su experiencia, lograra reconocer. Se quiere dejar claro que la decisión sobre el análisis fue exclusivamente de la investigadora, quien solo tomó en cuenta las explicaciones en las que estuvo de acuerdo con el análisis que se hizo en conjunto.

Respecto a los niveles de desempeño que el intérprete observó en la LSC de los estudiantes, es importante aclarar que las anotaciones que se hacen en este trabajo son de carácter subjetivo, ya que no se utilizó un procedimiento formal para clasificar los niveles de proficiencia de la LSC.

3.2 Instrumentos de recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, se usaron dos instrumentos para recoger los datos: muestras de textos escritos y entrevistas.

3.2.1 Muestras de textos escritos

Los textos escritos se recogieron bajo condiciones planificadas y controladas, dirigidas por la investigadora en compañía de la intérprete de LSC que acompaña la clase, con una guía previa dada mediante un taller. La muestra se compuso de 16 textos escritos, ocho de ellos de secuencia narrativa y ocho de secuencia explicativa. Cada uno de los estudiantes escribió cuatro textos: dos de secuencia narrativa y dos de secuencia explicativa.

3.2.1.1 Criterios: las muestras de escritura se recolectaron bajo los parámetros propuestos por la metodología de la lingüística de corpus (Granger & La-Neuve, 2008; Sinclair, 1996), con el fin de hacer un trabajo lo más riguroso posible. Bajo esta perspectiva, la recolección de las muestras fue sincrónica, cerrada y monolingüe (español). Se trató de un conjunto pequeño, equilibrado y basado en textos completos. La selección para el análisis fue proporcional y requirió de etiquetas.

Como se mencionó, algunas de las características que se tuvieron en cuenta para este instrumento se seleccionaron siguiendo la propuesta de Granger y La-Neuve (2008):

- **Tipo:** se trató de una muestra académica, porque se exploró la producción escrita de la L2 de los estudiantes Sordos que aún están aprendiendo lengua de señas y español en su proceso escolar. Con esta muestra se identificaron aspectos de la escritura que requieren ser trabajados con mayor especificidad al interior de las aulas para fortalecer y mejorar su desempeño.
- **Uso pedagógico:** este aspecto es de uso tardío, porque la descripción de la producción del español será socializada con los docentes de los estudiantes Sordos en el segundo semestre

de 2018, después de obtener la aprobación de esta investigación por parte de los evaluadores. Esto se planificó pensando en el objetivo de dar recomendaciones a los educadores de los Sordos para que ellos determinen si desean hacer ajustes en la planificación educativa institucional del modelo bilingüe de los futuros años lectivos en el JMC luego de conocer los resultados obtenidos.

- **Autenticidad:** el grado de naturalidad de la muestra fue intermedio, porque se pidió a los estudiantes que produjeran textos narrativos y explicativos bajo ciertos parámetros preestablecidos, aunque también se les permitió producir los textos escritos como ellos pudieran, sin uso de plantillas o ejemplos que interfirieran en su producción.

Otras características se escogieron de acuerdo con criterios que Sinclair (1996) clasifica en internos, externos y otros. De los criterios internos se escogieron los siguientes:

- **Estilo:** se recolectaron textos producidos en contexto natural (salón de clase del JMC) por estudiantes Sordos bilingües.
- **Áreas temáticas:** las muestras de escritura se basaron en temas derivados de las ciencias sociales y los deportes (cultura y comunidad Sorda y oyente, vivencias de inclusión y exclusión, instrucciones y normas de un partido de fútbol), ya que, según la intérprete que apoyaba la clase de Español para Sordos, eran temas que interesaban a los estudiantes Sordos del JMC.

- **Nivel de abstracción:** las muestras fueron de tipo especial genérico, ya que las temáticas y los tipos de textos implicaron tener cierto nivel académico por parte de los estudiantes para que logaran producir textos narrativos y explicativos en su L2.
- **Lengua:** los textos fueron escritos en español como L2 de Sordos que tienen como primera lengua la LSC.

Continuando con Sinclair (1996), de los criterios externos que propone, se escogieron los que se mencionan a continuación:

- **Cronología:** los textos se recolectaron en marzo de 2017, en la clase de Español para Sordos del JMC. En total se hicieron 4 sesiones de 80 minutos, una por semana y por cada texto producido.
- **Origen:** los textos fueron escritos directamente por los estudiantes en el aula de clase.
- **Estado:** se recolectaron textos escritos a mano por los estudiantes, los cuales fueron transcritos posteriormente por la investigadora para llevar a cabo el análisis computacional.
- **Genero textual:** se trató de secuencias textuales narrativas y explicativas.

De los otros criterios propuestos por Sinclair (1996) se seleccionaron los siguientes:

- **Finalidad:** descripción de las relaciones léxico-gramaticales del español como segunda lengua de los Sordos, utilizando la cláusula como unidad de análisis.

- **Tamaño, tipo y límites lingüísticos de los textos:** se trató de una producción monolingüe en español como L2. Respecto al tamaño, los textos que produjeron los estudiantes fueron de aproximadamente una página de extensión, con excepción de uno, que contó con dos páginas.

3.2.1.2 Recolección de los textos: cada estudiante Sordo produjo un total de cuatro textos: dos explicativos y dos narrativos.

- **Lugar y participantes:** la recolección se hizo dentro del salón de clase, en compañía de la intérprete de LSC de la clase de Español para Sordos. La investigadora estuvo presente para ayudar a desarrollar la logística de las actividades, pero no intervino en el proceso de escritura. La profesora de Español para Sordos estuvo presente durante algunos momentos de la actividad, pero no participó en ella.
- **Tipos de textos:** se decidió utilizar textos de secuencia explicativa y narrativa, porque se consideró que ambas hacen parte del nivel académico de los estudiantes y porque tienen diferentes grados de dificultad, es decir, los Sordos han trabajado siempre con mayor frecuencia el texto narrativo en su L1 y L2, puesto que, como se ha explicado en el marco teórico, la narración hace parte de la vida diaria de las personas desde su infancia, mientras que el texto explicativo representa mayor dificultad porque corresponde a las diferentes áreas de conocimiento académico y por tanto, no se aborda de la misma manera. Al respecto, L. Tovar (2002) citó a Svartholm, quien en una comunicación personal le expresó

que, aun cuando los Sordos de su país, Suecia, llegan a la universidad, se les dificulta componer este último tipo de texto.

- **Dinámica general de recolección:** cada uno de los talleres para la recolección de los textos se hizo en un tiempo de dos horas de clase, que corresponden a un total de 90 minutos aproximadamente, de los cuales los primeros 10 minutos fueron usados por la docente de la institución para dar algunas informaciones propias de la clase de Español para Sordos y, posterior a ello, le cedía el espacio a la investigadora para que llevara a cabo la actividad de investigación.

Para recolectar las muestras se propusieron cuatro talleres distintos, durante los que los estudiantes observaron videos alusivos al tema sobre el que posteriormente escribirían. Después de ver cada video, siempre se hizo socialización en LSC para asegurar la comprensión y la construcción de razonamientos en la primera lengua de los estudiantes y posteriormente se les solicitó que escribieran los textos mediante instrucciones simples sobre el tipo de texto que se requería, por ejemplo, en el caso de la secuencia explicativa del taller No.1, se les dijo en LSC que debían tratar de exponer la solución a un problema que se les planteó y que no tendrían un texto guía para la escritura ni podían usar otras herramientas diferentes al apoyo que la intérprete les diera para resolver dudas puntuales. Para mayor ilustración, ver Anexos 1, 2, 3 y 4.

3.2.1.3 Tratamiento de los datos: los textos se trataron mediante un análisis mixto con ayuda de programas creados para trabajar con corpus. Los textos fueron procesados primero cualitativamente, para describir la información hallada en las cláusulas. A partir de esto se obtuvo información que se organizó de modo cuantitativo y, posteriormente, se procesó en Excel con el

fin de obtener los porcentajes de cada uno de los puntos analizados. Además, se relacionaron los resultados con algunos aspectos arrojados por la entrevista, para tener mayor entendimiento de la forma en que influyen variables sociolingüísticas sobre el aprendizaje de la segunda lengua de los Sordos.

Los textos fueron transcritos conservando todas las características con que fueron producidos originalmente en papel por los estudiantes. Se utilizaron dos formatos: Word y digital plano (txt). Estos últimos fueron guardados con codificación UTF-8, para que los programas de etiquetado y manejo de los datos los reconocieran sin modificarlos.

Cada texto, en sus dos formatos fue nombrado con la misma codificación y guardado en carpetas diferentes, una por cada tipo de formato, bajo el nombre: **SOR11_2017_JMC_TXT#_FORM**, que significa:

- **SOR11:** Sordos de 11°
- **2017:** año de toma de las muestras
- **JMC:** José María Carbonell
- **TXT#:** dependiendo de la secuencia textual se nombrará como NAR (narrativo) o EXP (explicativo). Igualmente, el # hace referencia a si se trata del texto narrativo 1 o 2 o del texto explicativo 1 o 2.
- **FORM:** dependiendo del formato en que esté guardado se remplazará esta sigla por Word o txt.

Internamente, cada carpeta contenía los textos de cada secuencia textual, los cuales fueron nombrados utilizando la siguiente codificación:

- **SOR#:** Sordo y número (1, 2, 3 o 4) que se le asignó a cada uno.

- **TXT#:** dependiendo de la secuencia textual se nombró como NAR (narrativo) o EXP (explicativo). Igualmente, el # hace referencia a si se trata del texto narrativo 1 o 2 o del texto explicativo 1 o 2.

Las cuatro etiquetas creadas bajo este orden fueron:

- **SOR#_NAR1:** Sordo con un número que se le asignó para identificarlo en la investigación a manera de código (1, 2, 3, 4)_texto narrativo 1
- **SOR#_NAR2:** Sordo con un número que se le asignó para identificarlo en la investigación a manera de código (1, 2, 3, 4)_texto narrativo 2
- **SOR#_EXP1:** Sordo con un número que se le asignó para identificarlo en la investigación a manera de código (1, 2, 3, 4)_texto explicativo 1
- **SOR#_EXP2:** Sordo con un número que se le asignará para identificarlo en la investigación a manera de código (1, 2, 3, 4)_texto explicativo 2.

Los datos obtenidos mediante el análisis cualitativo fueron guardados en formato Word en carpetas divididas por cada uno de los cuatro textos y el análisis numérico fue registrado en una hoja de metadatos en Excel, que se ubicó en la carpeta de análisis.

3.2.1.4 Terminología: a continuación, se especifica vocabulario propio del tratamiento de corpus que se utilizó para el análisis y la descripción de los datos, con el fin de dar claridad a cualquier lector que se interese en este trabajo. Los términos se definen basándose en Martín (2009), quien a su vez retoma a Sinclair (1996) para definirlos:

- **Lista de palabras:** Lista de todas las palabras con la frecuencia de aparición que tienen (número de concordancias en que aparecen).

- **Concordancia:** Resultado de una búsqueda cualquiera en un corpus.

3.2.1.5 Herramientas informáticas: Para hacer búsquedas en el texto se utilizó el programa AntConc, que es una herramienta desarrollada por Laurence (2014) para extraer datos de frecuencias, colocaciones, concordancias, expresiones regulares, agrupamientos de palabras, arrojando listas estadísticas y de léxico ordenado alfabéticamente o por frecuencias de aparición.

3.2.1.6 Definición de las Categorías de Análisis de la Cláusula: Las muestras escritas fueron analizadas utilizando la metafunción ideacional lógica de Halliday (2014), por tanto, se estudiaron las relaciones de dependencia lógica, parataxis e hipotaxis; las relaciones lógico-semánticas, que dan origen a los complejos de cláusulas, y las relaciones sintagmáticas entre los grupos, Frases y clases de palabras que constituyen una cláusula.

Relaciones de interdependencia lógica

Para empezar el análisis, se dividió cada uno de los textos de la muestra en cláusulas que fueron enumeradas en orden ascendente y consecutivo empezando por el número uno, pero que en este caso no tienen ninguna significación desde la LSF. Las cláusulas se dividieron usando los signos de la escala de rangos de Halliday (2014), de manera que se determinó si la relación entre ellas era de parataxis o hipotaxis, tal como lo muestra el Anexo 6. Para determinar el tipo de relación de dependencia lógica, se tuvieron en cuenta las palabras que se muestran en la Tabla 30, siempre y cuando dichas palabras estuvieran funcionando como conexión entre las cláusulas.

Finalmente, se hizo un conteo del número total de cláusulas de cada texto, excluyendo el título de los que lo tuvieran. También se hizo conteo total y por texto del número de cláusulas paratácticas e hipotácticas encontradas.

Tabla 30
Relaciones de dependencia lógica

Parataxis	Palabras que se usaron para identificarla en el texto
Complejo de cláusulas en el que cada una es independiente de las demás	<i>y/o, por ejemplo, entonces, así, pero,</i> aquellas que hacen referencia a locuciones directas.
Hipotaxis	Palabras que se usaron para identificarla en el texto
Se presenta en un complejo de cláusulas en el que una o más de una dependen de otra.	<i>Además de, en vez de, cuando, porque, si, como, para</i> o por discurso indirecto. En este caso no se hará énfasis en el uso de comas, por tratarse de un signo ortográfico, que es un aspecto que no se ha tenido en cuenta en esta investigación debido a las falencias que los Sordos presentan al respecto.
	Cláusulas relativas
	Aunque no son consideradas como hipotaxis, si se marcan con la misma convención []; estas son identificadas por tener pronombres relativos como <i>lo que, el que, el cual, la cual, cuyo, cuya, por la que, donde, en donde, cuando,</i> o porque la cláusula inicia con un verbo en infinitivo o gerundio.

Relaciones lógico-semánticas

Como segundo paso, se determinó qué tipo de relaciones lógico-semánticas había entre las cláusulas, siguiendo las categorías de Halliday (2014). Para identificarlas se hizo la búsqueda de las palabras que están consignada en la columna “palabras que la expresan” de la Tabla 31 mediante el programa AntConc (Laurence, 2014) y luego, mediante análisis manual, se decidió si realmente establecían una relación lógico- semántica entre las cláusulas donde se encontraron. Luego de terminar, se consignó el número total de hallazgos obtenidos en una tabla de Excel llamada “Metadatos”, de manera que se pudieran procesar estadísticamente.

Tabla 31
Relaciones lógico-semánticas

Expansión	Palabras que la expresan
Desarrollo	<i>por ejemplo, es decir, en otras palabras, para ser más preciso, o sea, esto es, a saber, en otras palabras, de hecho, en resumen, en resumidas cuentas, en definitiva, en suma, total, en una palabra, en otras palabras, dicho de otro modo, en breve, en síntesis, recapitulando, brevemente, en pocas palabras, globalmente, en conjunto, recogiendo lo más importante, así pues, como se ha dicho, así, así como, la idea central es, en efecto, efectivamente, como (adverbio relativo)</i>
Extensión	<i>y, o, ni, pero, en cambio, excepto, aunque, además, salvo que, en vez de, en cambio, también, por añadidura, igualmente, más aún, encima.</i>
Ampliación	<i>así que, entonces, luego de, previamente a, por medio de, es cómo, como (de conjunción y causa), porque, si A entonces B</i>
Proyección	Palabras que la expresan
Locución	Palabras que se relacionen con el proceso “decir”, como: <i>decir, hablar, manifestar, declarar, expresar, exponer, mencionar, nombrar, anunciar, recitar, contar y parlotear.</i>
Idea	Palabras que se relacionen con el Proceso “pensar”, como: <i>pensar, razonar, cavilar, meditar, recapacitar, idear, e imaginar.</i>

Relaciones lógico-gramaticales

Para esta parte del análisis se utilizaron varias tablas que registraban la información encontrada en cada texto, dividiéndola por grupos y Frases. Cada tabla detalla los tipos de palabras que se consideraron como base para hacer la clasificación de la información.

Tabla 32
Unidades sintagmáticas del grupo nominal

Grupo nominal (GN)	Componentes	Palabras que se usaron para identificarlo
Cualquier nombre propio, común o pronombre que funciona como Cabeza o Núcleo del grupo y puede ir acompañado de pre o postmodificadores, compuestos por elementos funcionales como Deícticos, Postdeícticos, Epítetos, Clasificadores, Numerativos y Frases preposicionales	cosa	Pronombre Nombre común Nombre propio
	Deícticos	Demostrativos: <i>este, esos, esas, esa, ese, aquellos</i>
		Determinantes: <i>el, los, la, lo, las</i>
		Determinantes posesivos: <i>mi, tu, nuestro, su, tuyos, mío</i>
		Grupo nominal incrustado con un marcador genitivo: relaciona un término de una frase preposicional para dar más información sobre el Poseedor

		Grupo nominal incrustado con un marcador no genitivo: relaciona un término de una frase preposicional para dar más información sobre un Poseedor que no es identificable
		Determinantes no específicos: <i>un, una, uno, unas, unos.</i>
		Determinantes inclusivos: <i>ambos, cualquier, cualesquiera.</i>
	Numerativos	Numerativos cuantitativos exactos: <i>uno, dos, tres, un par, un tercio.</i>
		Numerativos cuantitativos inexactos: <i>muchos, una gran cantidad, tanto, varios, una pequeña parte, algunos, ninguno, todos, menos, más, una minoría, la mayoría, decenas, centenares, millones, etc.</i>
		Numerativos ordinativos exactos: <i>primero, segundo, tercero, etc.</i>
		Numerativos ordinativos inexactos: <i>el siguiente, el anterior, el último.</i>
	Postdeícticos o Deícticos₂	Adjetivos: <i>idéntico, igual, similar, diferente, otro, respectivo, ciertos, particular, varios, distintos, famosos, reconocidos, notorio, especial, dado, desconocido, completo, entero, total, precedente, subsecuente, futuro, temprano, mencionado, sobre, similar, igual, diferente, comparable, cierto, probable, posible, habitual, ordinario, normal, típico, usual, regular, necesario, requerido, previsto, deseado, presunto, denominado, hipotético, evidente, obvio, pretendido, esperado.</i>
		Epíteto₁: <i>pesado, grande, pequeño, delgado, obeso, etc.</i>
		Epíteto₂: <i>miserable, infame, espléndido, atrevido, adorable, etc.</i>
	Clasificadores	Adjetivo, nombre o participio que responde a la clase de la que es la cosa

Tabla 33

Unidades sintagmáticas del grupo verbal

Grupo verbal (GV)	Palabras que se usaron para identificarlo en el texto
Los GV pueden ir compuestos por un solo verbo que expresa el evento, pero también puede expandirse de modo que se identifique un Operador Finito y un predicador.	Ejemplo: <i>comimos, están, bailarán</i> o cualquier verbo
	Ejemplo: <i>he podido explicarles, había ocurrido, puede ser, debió producir, había estado sucediendo, tengo que comer, vas a acabar, etc.</i>

Tabla 34*Unidades Sintagmáticas del Grupo adjetival*

Grupo adjetival (G. Adj)	Palabras que se usaron para identificarlo en el texto
En esta categoría solo se tomaron en cuenta los adjetivos que funcionan como Atributo en un proceso o con otros pre y postmodificadores, por ejemplo: <i>Ella es inteligente, ellos son descuidados.</i>	

Tabla 35*Unidades sintagmáticas del grupo adverbial*

grupo adverbial (G. Adv)	Palabras que se usaron para identificarlo en el texto	
Adverbio que funciona como Cabeza o Núcleo y puede estar acompañado de Premodificadores y post-modificadores.	Adjunto de circunstancia de tiempo	<i>Ayer, mañana, ahora, etc.</i>
	Adjunto modal cuando denota evaluación	<i>Realmente, ciertamente, etc.</i>
		Ejemplos de G. Adv.: <i>bastante menos probablemente, muy poco.</i>

Tabla 36*Unidades sintagmáticas del grupo conjuntivo*

Grupo Conjuntivo (GC)	Palabras que se usaron para identificarlo en el texto
Una conjunción que une dos o más cláusulas o complejos de cláusula	<i>Pero, ni, y, e, o, u, tanto como, con tal que, ya sea que, bien que, no obstante, así que, luego que, luego, siempre que, mientras, cuando, como.</i>

Tabla 37*Unidades sintagmáticas del grupo preposicional*

Relaciones sintagmáticas	
Grupo preposicional (GP)	Palabras que se usaron para identificarlo en el texto
Un grupo de preposiciones que une dos o más cláusulas o complejos de cláusula	<i>a través de, enfrente de, dentro de, después de, detrás de, encima de, en cuanto a, en orden a, en pos de, en virtud de, frente a, fuera de, a pesar de, en medio de, con objeto de, con el fin de, debajo de, delante de, detrás de.</i>

Tabla 38
Unidades sintagmáticas de la frase preposicional

Relaciones sintagmáticas	
Frase preposicional (FP)	Palabras que usaron para identificarla en el texto
Su núcleo es una preposición (<i>a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre excepto, hacia, hasta, mediante, para, por, pro, salvo, según, sin, sobre, tras, vía</i>) acompañada de post-modificadores que cumplen la función de sustantivo. Funciona como Adjunto de Circunstancia, Interpersonal o de Conjunción. Sirve de Post-modificador en un grupo nominal o adverbial. En el caso de esta investigación, se contabilizaron las frases preposicionales que no estuvieran dentro del GN con el fin de evitar registrar cifras dobles.	

Después, se procedió a contabilizar el número total de cada grupo hallado por texto. El registro quedó consolidado en el documento de Excel “Metadatos”, para su posterior análisis estadístico.

Por último, se contabilizaron las divergencias, es decir las producciones que se alejaron de la léxico-gramática del español estándar, las cuales surgen como producto de la interlengua, ya que en muchas ocasiones tenían influencia de la LSC o en otras llegó a ser muy difícil determinar el significado que realmente poseían dentro de una cláusula o complejo de cláusulas. Se decidió usar el término “divergencia”, siguiendo el ejemplo de Menéndez (2012), que dejó de lado el concepto de “error”, que no es apropiado si se habla de un proceso bilingüe intermodal de aprendizaje y adoptó esta forma de llamarlo para hablar de las ocurrencias que surgen por causas intralingüísticas, propias del desarrollo lingüístico o por causas de origen interlingüístico, como ocurre con las transferencias que se dan por contacto entre la lengua de señas y la L2.

Las divergencias se registraron en la Tabla 39 y sus componentes son explicados a continuación.

Tabla 39
Rejilla para el registro de observaciones

Cláusula		Tipo de hallazgo				
No.	Cláusula	GV	GN	Determinante	FP	Otras observaciones

En la columna “Cláusula” se registraron las cláusulas sobre las que se hizo algún tipo de hallazgo y en la columna “No.” se consignó el número que se le había asignado a cada una de estas en el primer paso del análisis.

La columna “Tipo de hallazgos” se subdividió en las siguientes categorías

GV: como ya se vio en el marco teórico, la sigla corresponde al grupo verbal. Esta casilla se marcó cuando se encontraron variaciones del grupo respecto a la norma estandarizada de la lengua, por ejemplo: omisión de uno de los verbos del grupo, lo que en la metafunción interpersonal correspondería al verbo Finito o el verbo Predicador; en los casos en que la conjugación verbal no era coherente con el tiempo o el número de la cosa del grupo nominal; y en los casos en que la ordenación estaba alterada.

GN: esta sigla corresponde al grupo nominal. Se marcó cuando todo este o solo la cosa era elidida dentro de la cláusula y cuando no había correspondencia entre los deícticos y la cosa.

Determinante: corresponde a cualquier palabra que haga parte del grupo de deícticos Determinantes. Decidió usarse como una categoría diferente, debido a que se encontró un gran número de ocurrencias relacionadas con esta categoría que se alejaban del español estándar. Se marcó cuando se observó su omisión en la cláusula o su aparición innecesaria en una cláusula.

FP: esta categoría corresponde a la frase preposicional. Se marcó cuando se omitía una preposición que precedía a una frase que funcionaría como postmodificador de una cosa o de un Adverbio.

Otras observaciones: corresponde al grupo de hallazgos relacionados con omisión o uso excesivo de conjunciones, divergencias en la ordenación de los grupos en la cláusula, uso de palabras o grupos que no tienen función dentro en una cláusula, ausencia de una cláusula que debía

estar presente en el texto para organizar mejor un complejo de cláusulas o, por el contrario, presencia de cláusulas que no eran requeridas para dar sentido al complejo de cláusulas.

3.2.2 Entrevista

El segundo instrumento de recolección de datos utilizado fue una entrevista. La información recolectada se relaciona con los aspectos relevantes de la historia lingüística de los Sordos y con factores de la personalidad referentes al dominio afectivo, la motivación y factores socioculturales que interfieren en el aprendizaje de segundas lenguas (Brown, 2007), que fueron usados con el fin de responder al siguiente objetivo:

- Generar sugerencias sobre los aspectos que deben reforzarse a nivel escolar para facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua de los Sordos

Este instrumento se aplicó a los estudiantes Sordos que participaron en el proceso de recolección de las muestras de escritura. Se escogió la entrevista debido a que es una herramienta adecuada para trabajar con comunidades minoritarias, de las que se desconoce el nivel de alfabetización o se sabe que no es suficiente para diligenciar textos escritos (Cohen, Manion & Morrison, 2011). En este caso los estudiantes Sordos pertenecen a una cultura minoritaria, tienen como lengua primaria la LSC (de modalidad viso-gestual y ágrafa) y están en proceso de aprendizaje del español en su modalidad escrita como segunda lengua.

Es importante volver a aclarar que, como la investigadora no es usuaria fluida de LSC, requirió de la intermediación de una intérprete que facilitó la comunicación entre ella y los estudiantes y generó un ambiente seguro, cómodo y tranquilo para recoger los datos, usando un lenguaje apropiado y acorde con la cultura Sorda.

Con las respuestas se obtuvo un marco que permitió interpretar los resultados del análisis gramatical de manera contextualizada con las necesidades y capacidades que tienen los estudiantes Sordos, con el fin de generar algunas recomendaciones que puedan servir a los actores institucionales para ajustar y mejorar el proceso de enseñanza planeado para esta comunidad minoritaria.

3.2.2.1 Diseño de la entrevista: Se realizó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, con el fin de hacer una interpretación contextualizada de algunos de los resultados que arrojó el análisis lingüístico de las producciones escritas, reconociendo las perspectivas personales de cada uno de los estudiantes Sordos entrevistados.

A continuación, se presenta la Tabla 40, con las categorías de las cuales surgieron las preguntas que se realizaron para obtener un contexto de la realidad sociocultural y afectiva de los estudiantes Sordos frente a su proceso de comprensión y producción del español escrito.

Las preguntas se dividieron en dos grandes categorías. Una de ellas es la de “Caracterización del estudiante sordo”, que se hizo con base en la experiencia de la investigadora y en información relevante obtenida de autores como Finau (2014) y Almeida (2009), quienes relacionaron aspectos de la historia lingüística de los Sordos con su desempeño en la segunda lengua.

La otra categoría fue la de “Factores personales”, tomada de la propuesta de Brown (2007), quien ha trabajado sobre aspectos que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas, los cuales se consideran totalmente pertinentes para obtener un panorama real del proceso vivido por los Sordos.

Tabla 40
Categorías de la caracterización del estudiante Sordo

Caracterización de la persona Sorda	
Información	Datos personales, tipo y grado de hipoacusia/sordera, uso de ayudas auditivas
Perfil de adquisición de LSC	Ítem relacionado con la edad y condiciones de adquisición de la LSC, así como otros aspectos relevantes de su historia lingüística.
Perfil de aprendizaje del español	Ítem relacionado con antecedentes, edad y condiciones de aprendizaje del español.
Información familiar	Información relacionada con el papel que desempeñan los familiares o cuidadores frente al proceso de aprendizaje del Sordo y sus actitudes hacia la LSC y el español.
Factores personales	
Dominio afectivo	
Deseo de comunicarse	Nivel de deseo que tiene de aprender la segunda lengua para comunicarse o desempeñarse en determinados contextos.
	Contextos en que el Sordo espera alcanzar un nivel satisfactorio en comprensión y producción escrita
Empatía	Grado de empatía cognitiva alcanzado por el Sordo en la lengua escrita, sabiendo que no tiene contacto con el lector para darle retroalimentación directa y por tanto debe ser claro en su producción escrita.
	Conciencia de lo complejo que es desarrollar esta habilidad en una segunda lengua escrita que no refleja completamente su cultura y sobre la que debe dominar elementos que no están presentes en su lengua primaria.
Motivación	
Orientación instrumental	Metas que se podría alcanzar el sordo si aprende la L2. Motivos o necesidades por los cuales aprende la L2.

A continuación, se presentan las preguntas que se diseñaron para aplicar la entrevista de acuerdo con las categorías del cuadro anterior.

Tabla 41
Preguntas para la caracterización del estudiante Sordo

Caracterización del estudiante Sordo	
Información personal	Código dentro de la investigación Nombre Edad Estrato socioeconómico Tipo y grado de hipoacusia/sordera Uso de ayuda auditiva Tipo de ayuda auditiva ¿A qué edad empezó a usar la ayuda auditiva?
Perfil de adquisición de LSC	Edad de adquisición de la LSC ¿Es hijo de padres oyentes o sordos?

	¿En qué institución estudió básica primaria? ¿Qué grado de competencia en LSC puede tener el Sordo? (Lo determina el intérprete de la institución educativa y el intérprete que colaboró en el análisis, quienes basados en sus conocimientos de ambas lenguas dieron su opinión, ya que no existe una prueba estandarizada para determinar esto)
Perfil de aprendizaje del español	¿Recibió terapia con enfoque oralista? ¿A qué edad inició el aprendizaje del español escrito? ¿Recibió educación previa de español antes de ingresar al JMC? ¿Son leer y/o escribir hábitos fomentado en su casa? ¿Recibe apoyo pedagógico adicional a la escuela para aprender español escrito?
Información familiar	¿Tiene familiares Sordos? ¿Tiene familiares usuarios de LSC?, ¿quiénes? ¿Cómo se comunican con él/ella en casa? ¿Tiene apoyo en casa para el aprendizaje de la LSC y/o el español escrito? ¿Su familia lee y escribe?
Factores personales	
Dominio afectivo	
Deseo de comunicarse	¿En qué situaciones y con qué personas desea comunicarse usando el español escrito? ¿Qué tan importante es para usted alcanzar un nivel alto de dominio del español escrito?
Empatía	¿Qué piensa sobre aprender a leer y escribir español para alcanzar un nivel que le permita comunicarse con oyentes sin ayuda del intérprete? ¿Es para usted el español una lengua fácil o difícil de aprender? Para usted, ¿qué es lo más difícil y lo más fácil de aprender en español?
Motivación	
Orientación instrumental	¿Se siente motivado por aprender español? ¿Qué le motiva a aprender español? ¿Cuál es el logro más importante que alcanzaría al tener un buen desempeño en español? ¿Qué le facilita aprender español escrito? ¿Qué le obstaculiza aprender español escrito?

3.2.2.2 Obtención de los datos.

La entrevista se realizó en dos sesiones, en cada una se entrevistaron a dos de los cuatro estudiantes. Se hizo de manera individual, retirándolos del salón de clase. La actividad se hizo usando LSC gracias a la mediación de la intérprete del JMC, quien se encargaba de hacer el puente entre la investigadora y cada Sordo. La información fue grabada en formato audio-visual (MP4) y cada una tuvo una duración aproximada de 20 minutos.

Posteriormente, se hizo transcripción manual de las respuestas. Se dejó de lado cualquier expresión que representara un ruido, concentrándose en la información que se consideró relevante para el análisis.

Por último, mediante análisis cualitativo se hizo la interpretación de los datos obtenidos gracias a los dos instrumentos que se presentaron anteriormente. Se trató de dar algunas explicaciones relacionando la información sociolingüística de cada Sordo con sus producciones escritas y basado en ello también se produjeron recomendaciones.

Capítulo 4

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para empezar, se desea resaltar que el análisis de los textos escritos por los Sordos implicó un ejercicio complejo y dispendioso, dado que, en muchos casos, la forma en que ellos producen la léxico-gramática del español como L2 llega a ser bastante distante de la lengua estándar, por lo que la interpretación de los datos dependió mucho de las hipótesis que se establecieron con ayuda de la teoría de la LSF, del intérprete de LSC y de los usos de la lengua que se pudieron deducir, por tanto, las afirmaciones a las que se llegó no pueden interpretarse como verdades absolutas.

También es importante dejar claro que la intención de esta investigación estaba puesta en observar qué producen los Sordos en su L2 cuando están en último año de bachillerato, momento en que las personas se preparan para enfrentar retos académicos superiores o laborales, reconociendo el proceso de bilingüismo por el que atraviesan, pero también pensando en los textos como productos. Por eso, estos se analizaron independientemente de la explicación que los mismo Sordos pudieran dar acerca de lo que quisieron decir, pues la escritura está hecha para entender lo que el autor expresa sin necesidad de un intercambio cara a cara. De todos modos, aun si esto último se hiciera, no habría tampoco garantía de que la versión provista por ellos fuera siempre confiable, entre otras cosas porque a menudo ellos no siempre recordarían. (Lionel Tovar, comunicación personal, 15 febrero 2018).

Para realizar el procesamiento de los datos se utilizó Antconc, análisis manual, revisión del 38% de los textos analizados por parte del director de trabajo de investigación, para tratar de elucidar casos particularmente difíciles, y revisión del 100% de estos en compañía de un intérprete

de LSC, con quien se resolvieron dudas y se encontraron casos que son producto de transferencias de la LSC al español o viceversa.

Respecto a la organización de la información, primero se encuentran los datos arrojados por la entrevista, con comentarios generales, para que los lectores tengan una idea sobre la historia sociolingüística de cada participante antes de entrar a evaluar su desempeño escrito. Luego se muestra el análisis de los textos, mediante la descripción de las relaciones de dependencia lógica, las relaciones lógico-semánticas y las relaciones lógico-gramaticales, exponiendo primero los resultados de cada Sordo y, a continuación, un análisis general en el que relacionaron aspectos relevantes de la léxico-gramática con algunas características sociolingüísticas de los estudiantes.

4.1 Análisis de la entrevista

En este apartado se encuentra el compendio de la información obtenida en las entrevistas hechas a los estudiantes Sordos y la información aportada por los intérpretes respecto a los niveles de desempeño en las lenguas. Los datos se organizaron mediante tablas, en las que se dividió la información de acuerdo con las categorías que ya han sido explicadas en el capítulo de Metodología.

Tabla 42.
Caracterización sociolingüística del estudiante Sordo

Información personal				
Variables	Sordo 1	Sordo 2	Sordo 3	Sordo 4
Edad en años	19	19	20	18
Estrato socioeconómico	4	3	1	3
Tipo de hipoacusia	Hipoacusia neurosensorial profunda bilateral	Hipoacusia neurosensorial profunda bilateral	No sabe grado, bilateral	Hipoacusia neurosensorial profunda bilateral

Años expuesto al español	8	10	8	7
Años expuesto a LSC	6	5	10	12
Uso de ayuda auditiva (AA)	Sí	Sí, siempre	Ocasionalmente por fuera del colegio	Sí, uso ocasional
Tipo de AA	Implante	Audífonos binaurales	Audífono izquierdo	Audífonos binaurales
Edad inicio de AA (en años)	8	5	7	8

Como muestran los datos de la Tabla 42, todos los participantes son mayores de edad. Los Sordos viven en diferentes estratos socioeconómicos, 1, 3 o 4, por lo cual esta variable no se considera relevante para establecer relaciones con los hallazgos en la escritura.

Todos tienen hipoacusia neurosensorial bilateral, tres de ellos en grado profundo y, del Sordo 3, no se pudo obtener información sobre su grado de pérdida auditiva, porque ni él ni su familia aportaron la información, aunque es posible que sea Sordo profundo según informaron los intérpretes que participaron en la investigación, y que lo conocen.

Respecto al contacto con el español, todos llevan por lo menos 7 años en contacto con el español, pero el Sordo 2 es quien más tiempo lleva expuesto.

Todos tienen ayudas auditivas, tres de ellos han usado audífonos, excepto el Sordo 1 que tiene implante coclear. Los Sordos 1 y 2 manifestaron usar sus ayudas con frecuencia, mientras que los Sordos 3 y 4, solo ocasionalmente.

Tabla 43.
Información familiar

Variables	Sordo 1	Sordo 2	Sordo 3	Sordo 4
Padres oyentes/sordos	Oyentes	Oyentes	Oyentes	Oyentes
¿Tiene familiares Sordos?	No	No	No	No
¿Tiene familiares usuarios de LSC?	No, pero su mamá sabe algunas señas	No, pero su mamá sabe algunas señas	Su hermana	Su hermano es su intérprete y su padre y madre también saben algo.
¿Cómo se comunican en casa?	Oralmente	Oralmente	Oralmente y con algunas señas	Su hermano es el intérprete
¿Tiene apoyo en casa para el aprendizaje de la LSC y/o el español escrito?	No. Antes tuvo profesora particular desde 5° hasta 7° de bachillerato	No	La hermana le ayuda cuando está atrasado en los cuadernos	No
¿Su familia lee y escribe?	Sí	Sí	Sí	Sí

Todos los Sordos son hijos de oyentes que saben leer y escribir, ninguno tiene antecedentes familiares de sordera.

Los sordos 1 y 2 se comunican oralmente en sus casas, puesto que sus familias no saben o conocen poco de la LSC. En el caso del Sordo 3, su hermana se comunica en LSC, pero se desconoce su nivel de suficiencia. Del sordo 4, se sabe que en su casa su hermano es quien le sirve como intérprete y que su padre y madre manejan algún nivel de lengua de señas.

Actualmente ninguno recibe apoyo formal específico en LSC o en el aprendizaje del español y solo dos de ellos manifiestan tener apoyo de algún familiar en situaciones puntuales.

Tabla 44
Perfil de la Lengua de Señas Colombiana

Variables	Sordo 1	Sordo 2	Sordo 3	Sordo 4
Edad de adquisición de LSC (en años)	13	14 (aprendió tarde porque solo tuvo contacto con la LSC cuando ingresó a bachillerato en el JMC).	10	6
Años expuesto a LSC	6	5	10	12
Institución educación básica primaria	1° de primaria en Instituto de Niños Ciegos y Sordos. 2° en ITES (Instituto de terapia especial de los sentidos). Grados 3° y 4° en colegios privados de oyentes y 5° nuevamente en el ITES	Instituto de Niños Ciegos y Sordos	Instituto de Niños Ciegos y Sordos y, luego, Asorval (Asociación de Sordos del Valle)	Asorval
Posible grado de competencia en LSC según intérprete del JMC	Su competencia es buena a nivel social y académico, aunque tiene interferencias del español.	Su competencia es media a nivel social y académico, pero se comunica más a nivel oral.	Su competencia es buena a nivel social, aunque académicamente le cuesta más desempeñarse por el tipo de vocabulario.	Su competencia es buena a nivel social y académico.
Posible grado de competencia en LSC según opinión del intérprete entrevistado para analizar los datos	Es fluido, pero no maneja aspectos y rasgos no manuales de la LSC. Tiene interferencias del español por lo que produce un español signado.	Está en mayor contacto con el español oral, no es tan fluido en LSC, hace cláusulas cortas y sintéticas, esto puede ser porque su nivel de LSC no es alto y porque piensa en español	Es el único que maneja una estructura más pura de la LSC, tiene una competencia de sordo nativo, maneja rasgos no manuales y espaciales	Es proficiente en LSC, usa espacios y rasgos no manuales muy propios, pero está influido por el español, entonces hace frases particulares y comienza a usar palabra-seña.

Los Sordos 1, 2 y 3 tuvieron contacto con la LSC luego de los 10 años de edad, mientras que el Sordo 4 lo tuvo desde los 5 años, esto permite concluir que, como la mayoría de personas sordas, el contacto con la lengua de señas se hizo tardío en todos los casos, lo cual concuerda con

lo que han expuesto la mayoría de los autores sobre el tema (Herrera, 2014; Carvajal, 2009; Lissi, Rangliante, Grau, Salinas & Cabrera 2003; L. Tovar 2002, 2005).

Respecto al nivel de desarrollo de la LSC, este se determinó mediante las apreciaciones de los intérpretes de LSC que participaron en esta investigación, quienes expresaron que el Sordo 1 tiene características de español signado. El Sordo 2 es el que menos nivel tiene, ya que siempre se ha comunicado oralmente y solo hasta que ingresó al JMC tuvo contacto con esta, por tanto, aún le falta vocabulario y gramática. El sordo 3 es el que mejor desempeño tiene en LSC, pero la intérprete del JMC expone que, a nivel académico, le hace falta manejo de vocabulario propio del ámbito académico. Y el Sordo 4 tiene un desempeño alto, pero se observan algunas transferencias del español en su gramática.

Como se puede ver, los Sordos 3 y 4, son los que más años llevan expuestos a la LSC y quienes más competencia tienen en esta, mientras que los Sordos que tuvieron terapia oralista durante más tiempo son los que manejan una LSC con mayor influencia del español o con menor dominio de vocabulario. También se podría decir que el Sordo 4 es el que más dominio tiene de ella, aunque esté influido por el español. En resumen, todos presentan diferentes características en su LSC, lo cual es de esperarse en personas bilingües, ya que, desde el concepto de interlengua tal como lo expone Larsen-Freeman (2014), no existen discursos homogéneos, ya que cada persona determina dónde empieza una lengua y termina la otra, así como también el uso que le da a sus recursos lingüísticos, lo cual hace que sus producciones y elecciones sean impredecibles.

Adicionalmente, es importante dejar como precedente que durante el tiempo en que se recolectaron los datos, siempre se observó que los Sordos interactuaban en LSC, tanto dentro como fuera del salón de clases, a pesar de que tres de ellos recibieron terapia oralista y algunos se

comunican en sus casas oralmente. Esta tendencia de los Sordos invita a reflexionar sobre la importancia de adquirir la LSC como primera lengua desde los primeros años de vida, puesto que es una lengua natural que permite el desarrollo del lenguaje exitosamente. Al respecto Marschark, Knoors y Tang (2014), Herrera (2014), L. Tovar (2002), Colombia. MEN. INSOR (2009) y Lissi, Rangliante, Grau, Salinas y Cabrera (2003) exponen la importancia de establecer contacto con la lengua de señas lo más temprano que se pueda, independientemente de las características auditivas de los padres, puesto que aumenta el desarrollo léxico-gramatical y sirve como soporte para la L2.

Esto mismo es soportado por las hipótesis de los umbrales y de la de interdependencia lingüística de Cummins (Baker y Hornberger, 2001), ya mencionadas, las cuales resaltan la importancia de alcanzar y mantener un nivel suficiente de competencia en la primera lengua para favorecer las habilidades en la L2, porque en gran medida el desarrollo de esta última dependerá del nivel de competencia que la persona haya alcanzado antes en su primera lengua y del nivel de exposición que tenga en la lengua que se aprende, sobre todo en lo relacionado con la CALP, puesto que hay interdependencia en las habilidades de la alfabetización.

Tabla 45
Perfil de Español

Variables	Sordo 1	Sordo 2	Sordo 3	Sordo 4
Recibió terapia oralista	Sí	Sí	Sí	Sí
Edad en la que inició aprendizaje del español escrito	11	8	12	12
¿Recibió educación previa de español antes de ingresar al JMC?	Sí	Sí	Sí	Sí
Leer y escribir, ¿son hábitos fomentados en su casa?	Sí	No	Solo su hermana lo tiene.	No
¿Recibe apoyo pedagógico	No	Su mamá lo corrige	Su hermana le ayuda	No

adicional a la escuela para aprender español escrito?				
--	--	--	--	--

Los Sordos 1, 2 y 3 pasaron por terapia oralista en Cali antes de aprender LSC, mientras que el Sordo 4 inició la adquisición de la LSC a los 5 años y después recibió terapia oralista en España.

Los Sordos 1, 3 y 4 tuvieron contacto con el español escrito después de los 10 años de edad, mientras que el Sordo 2 lo hizo a los 8 años, porque su madre empezó a enseñarle desde esa edad.

En general, todos manifestaron que el único apoyo formal que reciben en el proceso de aprendizaje del español lo reciben de su profesora de español en el JMC, pero no tienen apoyo en casa. Solamente el sordo 1 dijo que en su casa tienen hábito de lectura y que él también la practica constantemente.

Como se puede observar, la historia lingüística de los participantes muestra que todos han pasado en algún momento de su vida por terapia oralista, en su mayoría en los primeros años de vida, todos tienen diferentes niveles de LSC y han tenido contacto con el español escrito después de los 8 años de edad, pero no han consolidado suficientemente su desempeño en esta lengua. Esta situación es similar para Sordos de diversas partes del mundo, tal como lo manifiesta Herrera (2014):

La mayoría de los sordos ingresa al sistema escolar sin un primer lenguaje consolidado y deben aprender a leer y escribir en un segundo lenguaje oral que no conocen, no pueden oír ni articular inteligiblemente. En contraste, la mayoría de los niños oyentes bilingües inicia su escolaridad con un primer lenguaje consolidado y aprenden una segunda lengua

oral utilizando la información proporcionada por la audición. Este es uno de los aspectos que más difieren en las concepciones de bilingüismo en sordos y oyentes. (p. 9)

Tabla 46
Dominio afectivo

Dominio afectivo				
Deseo de comunicarse				
Variables	Sordo 1	Sordo 2	Sordo 3	Sordo 4
Situaciones y personas con las que desea comunicarse usando el español escrito	Con oyentes diferentes a los de la familia.	Con un grupo de personas de la Corporación Educativa Adventista.	Con una amiga llamada Daniela, ella me ayudaba con gestos porque por medio escrito era difícil, ya que hay palabras que no conozco.	Quiero hacerlo hablando o escribiendo en la calle, con amigos, y en actividades deportivas.
Importancia de alcanzar un nivel alto de dominio del español escrito sin necesidad de acudir siempre a un intérprete	Es muy importante.	Me esfuerzo pero no es tan importante	Es muy importante en el caso de que la otra persona no conozca la LSC. Por ejemplo, para comunicarme con mi familia es necesario. Uno no puede depender todo el tiempo del intérprete, entonces el español escrito sería una solución, por ejemplo en la casa, cuando estoy en la cama, no puedo tener un intérprete para comunicarme allí.	Es importante, es bonito escribir bien, además contribuye al aprendizaje, pero considero que el intérprete sigue siendo necesario, porque cuando no está, siento que toca esforzarse mucho para comunicarse.
Empatía				
Variables	Sordo 1	Sordo 2	Sordo 3	Sordo 4

¿Es para usted el español una lengua fácil o difícil de aprender?	Más o menos difícil.	Es difícil.	Es difícil, tiene muchas palabras y no es nada fácil.	Es fácil, pero a veces hay varias cosas que me cuestan. Depende porque a veces pienso que es fácil y a veces me parece bastante profundo.
Para usted, ¿qué es lo más difícil y lo más fácil de aprender en español?	Entiendo los tiempos verbales en futuro y en presente, entiendo oraciones simples. Lo difícil es el tiempo verbal en pasado, me confundo mucho con eso y con la ortografía, las comas, los puntos, división de párrafos, eso me hace falta. Cuando leo o veo la interpretación la entiendo, peor cuando voy a escribir me bloqueo y no sé cómo hacerlo.	Hay muchas palabras que no entiendo, pero no sabría decirte. En primaria no aprendí mucho.	Lo más fácil son las palabras básicas, los sustantivos, los adjetivos, pero la conjugación verbal es difícil. La profesora de español nos ha enseñado cómo usar palabras según el contexto.	Las conjugaciones de los verbos me cuestan mucho, por ejemplo, escribir mi opinión en español con cohesión y coherencia. Respecto a qué es lo más fácil, no lo sé.
Motivación				
Orientación instrumental				
Variables	Sordo 1	Sordo 2	Sordo 3	Sordo 4
¿Se siente motivado por aprender español?, ¿qué lo motiva?	Sí, me gustaría porque es el idioma oficial de Colombia y en todas partes, en el cine, en el periódico, una historia, en algo chistoso, las noticias, en el chat todo está en español. Por ejemplo, si necesitara enviar una carta a la universidad, si tuviera una empresa propia, el español sería muy importante. Me motiva poder comunicarme con mi familia o mis amigos, acceder a la	Más o menos. Me faltan más palabras, pero empecé muy tarde.	Sí, porque esto me va ayudar a mi progreso intelectual, a entenderlo que me dice el profe, lo que está escrito, yo quiero ser inteligente	Sí, antes cuando era más pequeño no tenía interés por el español sino por la LSC, pero cuando fui a España, vi mucha literatura, cuentos y entendí que era importante el español.

	información de todos los medios, escribir lo que necesito.			
¿Cuál es el logro más importante que alcanzaría al tener un buen desempeño en español?	Me encantaría ser el autor de un libro, que tenga mi nombre y sea distribuido. También me gustaría apoyar la organización de la normatividad, de la ley.	Me gustaría para hacer negocios.	Quiero ser fotógrafo, camarógrafo y chef, entonces necesito un vocabulario técnico propio de las carreras.	Depende, lo que deseo es ser atleta, aunque allí lo requeriría para entender tecnicismos o algunos reglamentos.
¿Qué le facilita aprender español escrito?	Tengo buen vocabulario y entiendo cosas que leo.	La lectura y la búsqueda en el diccionario, en el periódico o el celular.	Mi hermana y la profesora de español	La profesora que tenemos en español que está corrigiéndonos, al igual que mi mamá y mi papá.
¿Qué le obstaculiza aprender español escrito?	Me cuesta mucho trabajo escribir, me equivoco mucho con los tiempos verbales, las frases en español, no sé cómo organizarlas, me cuesta la cohesión de los párrafos.	No sé	Me cuesta mucho escribir, no entiendo cómo hacerlo, puesto que hay muchas palabras que no conozco, no entiendo su significado	No sé, el español tiene muchas cosas profundas.

Todos los Sordos consideran importante comunicarse con oyentes de su círculo social y alcanzar un nivel de dominio del español que les facilite comunicarse de forma independiente con oyentes, aunque el Sordo 2 no lo consideran tan relevante como los demás y el Sordo 4 piensa que, de cualquier forma, la presencia de intérpretes de LSC siempre será necesaria, ya que sin ellos debe esforzarse demasiado para establecer comunicación. En relación con esto, debe tenerse en cuenta que los participantes conviven con personas oyentes que en su mayoría no se comunican en LSC de manera eficiente, incluidas sus familias, lo que hace que sean ellos quienes deban buscar estrategias o recurrir a intérpretes para comunicarse.

En cuanto a esto, Brown (2007) explica que el deseo por comunicarse depende del apoyo social que recibe el aprendiz, influyendo en la concepción social que este genera de sí mismo. Más específicamente, Carvajal (2009) explica que oyentes y sordos tienen deseo de comunicarse, pero el hecho de que los oyentes solo sepan deletreo y unas cuantas señas genera desmotivación a los Sordos frente al acto comunicativo, sobre todo en la medida en que aumentan los grados escolares, causando una clase de aislamiento entre grupos.

Por otra parte, sobre el aprendizaje del español, los participantes piensan que es una lengua difícil de aprender, tres de ellos creen que lo más complejo es la conjugación de los verbos y la estructuración y cohesión entre los párrafos y que lo más sencillo es el vocabulario relacionando con nombres y adjetivos, mientras que el Sordo 2 no supo expresar lo que pensaba en relación con este punto. Todo esto coincide con lo expuesto por Lissi, Rangliante, Grau, Salinas y Cabrera (2003), quienes exponen que los Sordos, en especial los hijos de oyentes, entienden más los sustantivos concretos y verbos comunes que las palabras abstractas o con múltiples significados con las que no tienen tanto contacto. Igualmente, Galvis (2005) expresa que, debido a la interlengua, los estudiantes tienden a comprender mejor el uso de palabras léxicas que de las gramaticales porque muchas veces no son conscientes de ellas ni siquiera en la lengua de partida.

En cuanto a los niveles de motivación por aprender la L2, tres de los cuatro Sordos se sienten motivados a aprender español y uno de ellos manifestó que no le interesaba en la misma medida. Dos de los Sordos coinciden en que el hábito de lectura facilita el aprendizaje del español y los otros piensan que la ayuda de otros oyentes y de la profesora de español es importante en el proceso. Por otro lado, sobre los obstáculos para el aprendizaje, dos de ellos no supieron qué responder y los otros mencionaron que un aspecto complejo se relaciona con el vocabulario que desconocen y con la dificultad que implica el hecho de escribir, más que el de leer.

En relación con lo anterior, es importante darse cuenta de que los participantes solo están recibiendo apoyo desde su clase de Español en el JMC, que solo uno de ellos manifiesta tener hábito de lectura en casa, otros manifiestan recibir algunas correcciones cuando se equivocan o tener algún apoyo si se atrasan en clase. Pero más allá de eso, ninguno cuenta con ayudas adicionales que le permitan acercarse al español mediante el ejercicio metalingüístico constante en el que establezca una relación entre la LSC y la escritura para seguir avanzando.

En este sentido, es vital comprender la necesidad que tienen los Sordos de que los oyentes sean empáticos con su proceso, puesto que si se aplican las explicaciones de Brown (2007), es un requisito necesario para establecer interacción, sobre todo en la comunicación cara a cara, que es más fácil que la comunicación escrita, en la que no hay retroalimentación constante por falta de contacto entre el escritor y el lector. Por tanto, si entre los Sordos y oyentes no hay una comunicación fluida en LSC, se hace más difícil acompañar el proceso de aprendizaje.

Respecto a la motivación, todos consideran, en diferentes medidas, que es importante aprender español para comunicarse en la vida diaria con oyentes en diversas instituciones y para acceder a la información propia de los ámbitos académico y laboral. En este sentido, Galvis (2005) manifiesta que este factor es importante porque influye en el desarrollo de la interlengua y la conciencia metalingüística y metacognitiva. Y Brown (2007), argumenta que la motivación de los aprendices depende de la comprensión que tengan sobre el valor que tiene la lengua meta, pues esto los hace recursivos y determina el grado de cumplimiento de sus metas.

4.2 Análisis de los textos

Inicialmente, se obtuvo una lista de palabras mediante AntConc, obteniendo las frecuencias de todas las palabras en orden alfabético, facilitando su exploración de manera más rápida para hacer

identificación de determinadas palabras claves en ciertos grupos. Vale la pena aclarar que, aunque se usó el comando de colocaciones para observar tendencias en la escritura, no se encontraron datos significativos para la investigación, por tanto, no se continuó con este tipo de ejercicio y se recurrió al análisis manual.

Después de obtener la lista de palabras, se identificaron las cláusulas de cada texto, se describieron las relaciones de dependencia lógica, las relaciones lógico-semánticas y las unidades sintagmáticas encontradas en los textos escritos por cada uno de los estudiantes Sordos.

4.2.1 Identificación de cláusulas

El primer paso correspondió a la identificación y división manual de las cláusulas dentro de cada texto, para ello se identificó el GV, que es el elemento que mínimamente suele conformar una cláusula, y en los casos en que este no estuvo presente, se tomó como base de la cláusula el GN. Es importante aclarar que, en muchas ocasiones, uno de los dos elementos estaba omitido en las cláusulas, por tanto, debió hacerse la división basada en la interpretación de la investigadora, quien en varios casos corroboró los datos con las interpretaciones hechas por su director de trabajo de investigación y por el intérprete de LSC.

En la Tabla 47 puede observarse que, de la muestra, se obtuvieron 417 cláusulas en total y se muestra con detalle cuántas produjo cada Sordo por cada uno de los cuatro textos que produjo.

Tabla 47
Contabilización de las cláusulas

Sordo	Cláusulas del texto expositivo 1	Cláusulas del texto expositivo 2	Cláusulas del texto narrativo 1	Cláusulas del texto narrativo 2	Total de cláusulas por sordo
1	22	14	37	22	95
2	22	26	22	28	98
3	23	43	24	35	125
4	18	32	30	19	99
Total cláusulas por tipo de texto	85	115	113	104	417

4.2.2 Relaciones de interdependencia lógica

Para identificar este tipo de relaciones se usaron dos opciones: la primera fue revisar manualmente entre las cláusulas identificadas en el primer paso del análisis; la segunda fue usar AntConc para buscar colocaciones de las palabras que normalmente suelen aparecer entre las cláusulas de tipo paratáctico e hipotáctico, de manera que se contrastara la información obtenida en primer momento con la procesada por la herramienta informática.

4.2.2.1 Sordo 1

Este estudiante produjo 95 cláusulas en total, de las cuales el 89% corresponden a relaciones paratácticas y el 11% a hipotácticas. La siguiente tabla muestra el total de parataxis halladas con el detalle del tipo de conjunción o palabra que permitió su identificación. Como se puede notar, no hubo producción de conjunciones como *o*, *ni*, *entonces* y la mayoría de cláusulas se produjeron sin ninguna conjunción entre ellas.

Tabla 48*Palabras con las que se detectó parataxis*

Y	Ejemplo	Así	Pero	Locuciones directas	Sin conjunción	Total halladas
1	1	1	3	1	78	85

En el caso de todos los textos se decidió tomar la palabra *ejemplo* como si se tratara del grupo conjuntivo *por ejemplo*, pues se notó que los Sordos omiten la preposición *por* en este caso.

Respecto a las hipotaxis, solo se hallaron relaciones establecidas mediante las palabras *porque*, *si*, *como* y *para*. No hubo producciones con las palabras *cuando*, *en vez de*, ni mediante el uso de comas o de locuciones indirectas.

Tabla 49*Palabras con las que se detectó hipotaxis*

porque	si	como	para	Total halladas
3	1	5	1	10

A continuación, se observan algunos ejemplos extraídos de cada texto producido por este Sordo.

- ||| 1. Sordo difícil comunicación || todos habla con oyente || no sabe Lengua de seña [[porque no fácil]] puede soliciones || pero demora mucho objeto los soluciones como comunicación || el escribe una la carta para español || se nseña sabe bien escribir || puede claró entiende a ellos, || debe la mejora aprendo poco a poco, ||| (Sor1_exp1)
- || no sabe Lengua de seña [[porque no fácil]] ||

- |||Nuevos jugadores de la primera vez no sabe [[como jugar el futbol]], el profesor de DT todos los jugadpres se enseña [[como regalaes el futbol]] ||| (Sor1_exp2)
- ||| El empezar guerra Nalpon || esta || cierro a el colegio,|| papa de Kruse enseña [[como escribir y lectura]] ||| (Sor1_narr1)
- || Kruse entre va la universidad || no puedo estudia [[porque no eres sordos]]||, (Sor1_narr1)
- ||| Fui va licencia del conduccion [[para examen prueba]] no puedo prueba escucha [[porque el señor prueba solo prenguto || ¿ que fecha del nacio? || soy no perfecto || escucha difícil [[como sordos tiene implante coclear || si escucha]]]] no creo conoce sordo|| pero mi familia confia mucho || conoce [[si habla]] entiende,|| el señor no puedo pedir licencia de tarjeta, || vaya al instituto para prueba audiomateria, [[como siente no fácil]] Todos comunicacion difícil ejemplo medico, abogado, otros familia, amigo, profesor, etc.... ||| (Sor1_narr2)

4.2.2.2 Sordo 2

Este estudiante produjo 98 cláusulas en total, de las cuales el 76% corresponden a relaciones paratáticas y el 24% a relaciones de hipotaxis. La siguiente tabla muestra el total de parataxis halladas con el detalle del tipo de conjunción o palabra que permitió su identificación. Como se puede notar, la conjunción *y* fue la más utilizada, seguida de las cláusulas entre las que no se usó ningún tipo de conjunción y no hubo producción de conjunciones como *o*, *ni*, *por ejemplo*, *así*.

Tabla 50*Palabras con las que se detectó parataxis*

Y	Entonces	Pero	Locuciones directas	Sin conjunción	Total halladas
30	1	2	5	36	74

Respecto a la hipotaxis, solo se hallaron relaciones establecidas mediante las palabras *porque*, *si*, *como* y *para*. No hubo producciones con las palabras: *en vez de*, *como* o mediante el uso de comas.

Tabla 51*Palabras con las que se detectó hipotaxis*

cuando	porque	si	locución indirecta	para	Total halladas
1	7	2	4	10	24

A continuación, se observan algunos ejemplos extraídos de cada texto producido por él.

- ||| [[Porque el problema de comunicar entre oyentes y sordos es dificulta de comunicarse]] y a oyente habla mas que otró oyente || para comunicarse bien, || y el oyente te ignora a sordo, [[porque lo sordo no puede hablar la voz]] es que le gusta mas las señas y [[porque falta la palabra correcta.]] ||| (Sor2_exp1)
- ||| Las reglas tarjeta amarilla es [[para respetar a los arbitro]] y sale groseria || la saca la tarjeta amarilla || y el otro no usa diferentes colores, || tiene que ser iguaal colores || otro se esta demorando mucho tiempo || se lo saca amrilla, || pero tiene que ser minimo 6 seg || tiene que tirar l centro, || no puedo hacer atrevido a la cancha del jugadores

[[porque se termina de tirar [[si puede por faltar de permiso los arbitros [[para cambiar otro jugadores.]]]]]] || (Sor2_exp1)

- || y el va hacer un maestro de Sordo [[cuando ganaron la copa]] y Kruse es famoso || despues de 73 o 75 años Murio en 1880 || (Sor2_narr1)
- || Yo y ex-amigo de Carbonell que se llama alex, || me fui a dar a la vuelta || y el señor esta hablando || le dice || que hora es joven || que hora es ||, y yo le preguntaba [[que el era sordo || no escucho]] y el señor le dice || a perdon se equivoces. || (Sor2_narr2)

4.2.2.3 Sordo 3

Este estudiante produjo 125 cláusulas en total, de las cuales el 90% corresponden a relaciones paratácticas, el 7% a hipotácticas y 3% de cláusulas relativas.

La siguiente tabla muestra el total de parataxis halladas con el detalle del tipo de conjunción o palabra que permitió su identificación. Como se puede notar, en la mayoría de los casos no se usó ningún tipo de conjunción entre las cláusulas y no hubo producción de conjunciones como *o*, *ni*, *entonces*, *por ejemplo*, *así*, *pero*.

Tabla 52
Palabras con las que se detectó parataxis

Y	Pero	Locuciones directas	Sin conjunción	Total halladas
1	1	1	110	113

Respecto a la hipotaxis, se hallaron relaciones establecidas mediante las palabras *porque*, *si*, *como* y *para*. No hubo producciones con las palabras en vez *de*, *si*, ni mediante el uso de comas o de locuciones indirectas.

Tabla 53*Palabras con las que se detectó hipotaxis*

Palabras con las cuales se detectó hipotaxis				
cuando	porque	como	para	Total halladas
1	3	3	1	8

A continuación, se observan algunos ejemplos extraídos de cada texto producido por él.

- || Sordos no entiendo [[porque es señas dificultad para comunicación]] || (Sor3_exp1)
- || mejorar es enseñará para señas, || como quiero ser aprender las señas || que enseña de oyente, mejor idea inteligenic acorde quieres señas con familia ||, solucion para como idea veré es importante de la seña oyente ||, tambien enseñará es sordo dos por la oyente || (Sor3_exp1)
- ||| que tema como explicas de futbol || es normas || alguna explica [[que no sabes]] es los niños, [[como pueda explicas]] para aprender como normas de futbol || seres aprenderemos || enseñas los niños tambien jovenes || para importante es enseñamos [[que es normas 7]] ya no perfecto aprende ||| (Sor3_exp2)
- ||| Otto Frederick Kruse. Fecha de nacio 1801, lugar en Alemania, ciudad de altona || comenzo embrazo || ya nacio || despues que paso || ya se enferma febr escarlatina, [[porque no escucho]], ya solicitud en estudiar escuela || se año 6 no escucho, || no entiendo maestro || es la prizza || no ve ya despues año. ||| (Sor3_narr1)
- ||| Es muy difcil comunicación el pasado en mi casa || acerca es mis amigos oyente || es [[para habla que chistoso]] cuentas Palabra, || Tambien me dijo || Tenida voy a Tenida

|| que taer coco de grande ||, compras Por la camisa en centro ||, como comunicación un la boca es un hombre. || Tambien necesito [[como llamar || es mi Hermana]] venga ||, Permiso llamar || es || por hablas en el hombre, || quieero más comunicación ||| (Sor3_narr2)

4.2.2.4 Sordo 4

Este estudiante produjo 99 cláusulas en total, de las cuales el 83% corresponden a relaciones paratáticas, el 9% a hipotáticas y 8% a cláusulas relativas.

La siguiente tabla muestra el total de parataxis halladas con el detalle del tipo de conjunción o palabra que permitió su identificación. Como se puede notar, no hubo producción de conjunciones como *o, por ejemplo, así*.

Tabla 54
Palabras con las que se detectó parataxis

Y	Ni	Entonces	Pero	Locuciones directas	Sin conjunción	Total halladas
12	2	2	2	3	61	82

Respecto a la hipotaxis, solo se hallaron relaciones establecidas mediante las palabras *porque, si, como y para*. No hubo producciones con las palabras *en vez de, para*, ni mediante el uso de comas o de locuciones indirectas.

Tabla 55*Palabras con las que se detectó hipotaxis*

cuando	porque	si	como	Total halladas
1	4	1	3	9

A continuación, se observan algunos ejemplos extraídos de cada texto producido por él.

- ||| Los oyentes no lo conocen [[que es la persona sorda]], y [[como comunicamos con la persona Sorda]] || [[que hace muy difícil,]] [[porque él es sordo || no lo escucho || ni ora]] y entonces, cuál es el problema? ||| (Sor4_exp1)
- || 1) tarjeta de amarillo es para algo [[que falta, || trampa || y dice "groseria"]]| (Sor4_exp2)
- || 2) tarjeta de rojo es para algo [[que falta, patada muy duro, || entrada fuerte]] y doble amarilla [[que significa || es la roja]] || (Sor4_exp2)
- ||| Otto Frederick Kruse era oyente || en nació || pero tuve muchos problemas de fiebre || se llama "escartina", || después quedó sordo. ||| (Sor4_narr1)
- || Kruse quería el maestro de sordo en la escuela, [[cuando se acababa la guerra en Alemania.]] || (Sor4_narr1)
- ||| Yo Estaba hablando con médico, || Ella es mi amiga || es sorda profundo ||, no escuchaba. || Que sucedió con el médico, || fui al farmaceutica || a la amiga qu lo quiere decir [[lo que necesitaba una pasta de dolor "Genizol" "acetaminofen"]]] es la cabeza de dolor [[que fui sufrir]] || (Sor4_narr2)

Análisis general de las relaciones de interdependencia lógica

En general, el tipo de relaciones de interdependencia predominante en los textos fue la parataxis, producidas muy por encima de la hipotaxis en todos los casos.

Entre las relaciones paratáticas, todos los Sordos usaron las conjunciones *y*, *pero* y las locuciones directas, cada una en diferente medida como se puede observar en el análisis hecho por cada participante. Por otro lado, en toda la muestra no hubo uso de la conjunción *o* y fue muy bajo el uso de otras conjunciones como *ni*, *entonces*, *por ejemplo*, *así*, usadas por algunos de los Sordos con frecuencias iguales a 2 o menos apariciones. Pero definitivamente, la mayoría de relaciones paratáticas estuvieron caracterizadas por la falta de conjunción y relación clara entre las cláusulas, como se puede observar en la mayoría de casos de los siguientes ejemplos:

- ||| el profesor de DT todos los jugadpres se enseña [[como regalares el futbol]], como la tarjeta amarilla || algunos haciendo trampa mucho tiempo, || entrada, jugador, || empujar debe la capital objetivo el gol, || como la tarjeta rojo la violencia fuerte, Lesion de grave, || fuera jugador dos veces tarjeta amarilla, || profesor de DT grosero debe la capital objetivo el gol. ||| (Sor1_exp2)
- ||| cualquier la de camisa || deber a ley de normas || mando camisa de futbol, || es la falta caida para como, || codazo faltó respeta, || no codazo jugar, || no gestos, || poco a poco aprender, || normas no cualquier no grosero || es la respeta, || no pelean || cualquier color es las medias || dice no color || manda normas || medias blanco, azul, amarilla, || un normas manda ley cualquier no color, || siempre es las normas || para aprenderemos || enseñas poco a poco || que sí entiendes || para los niños y joven nos respetamos personas de futbol ||| (Sor3_exp2)

Estos resultados concuerdan con los hallados por Menéndez (2012), que en su investigación sobre la interlengua de estudiantes Sordos multilingües catalanes observó exceso de coordinación

(lo que en LSF se denomina parataxis) y yuxtaposición en los textos analizados, afirmando que estas características son propias del discurso señado y hablado. El hallazgo concuerda con lo explicado por Ong (1987) cuando afirma que las lenguas orales o de comunicación cara a cara establecen un mayor número de relaciones por medio de la parataxis o coordinación, lo cual puede indicar que efectivamente, la escritura de los Sordos de la actual investigación también tiene influencia de la forma en que se estructura la relación entre cláusulas en la LSC.

En cuanto a las relaciones hipotácticas, la conjunción más utilizada por todos los Sordos fue *porque*. Tres de los cuatro usaron las conjunciones *como*, *si* y *para*. Dos de los Sordos también produjeron cláusulas relativas y solo uno utilizó locuciones indirectas. Por último, ninguno usó el Grupo Conjuntivo *en vez de*.

En relación con esto, se pueden tener en cuenta los aportes de Lissi, Rangliante, Grau, Salinas y Cabrera (2003), quienes no utilizan la LSF, pero desde otra perspectiva lingüística explican que los niños sordos tienen dificultades para comprender estructuras sintácticas complejas. En cambio, tienen menos problemas cuando se trata de oraciones directas, activas y afirmativas. Esto demuestra que tienen menor sensibilidad frente al orden de las palabras, el uso de palabras funcionales y de los signos de puntuación,

4.2.3 Relaciones lógico-semánticas

A partir de las interdependencias halladas se hizo un análisis manual para determinar a qué tipo de relación lógico-semántica correspondían las relaciones entre cláusulas, buscando determinar cuáles estaban presentes y ausentes.

En este apartado, el porcentaje de relaciones lógico-semánticas de cada Sordo se calculó tomando como base el número de cláusulas totales que produjo. A su vez, el número total de

relaciones lógico-semánticas de cada uno, sirvió para sacar los porcentajes de cada tipo de expansión y proyección producida.

4.2.3.1 Sordo 1

Este Sordo produjo 90 relaciones lógico-semánticas. Dentro de la categoría de expansión se identificaron 7% de relaciones de desarrollo, 9% de ampliación y 83% de extensión. Y dentro de la categoría de proyección se halló una relación de locución correspondiente a un 1% de producción.

Las relaciones de desarrollo se establecieron mediante palabras como *por ejemplo, así, como*. Las relaciones de ampliación se establecieron mediante palabras como *porque, como*. Y las relaciones de extensión se establecieron mediante palabras como *y, pero* o cuando produjo cláusulas de manera continua sin escribir conjunciones entre ellas.

En los siguientes ejemplos se observan algunas de esas relaciones halladas en los textos.

Sor1_exp1

- 1 Sordo difícil comunicación +2 Todos habla con oyente +3 α no sabe Lengua de seña x3 β porque no fácil +4 puede soliciones +5 pero demora mucho objeto los soluciones como comunicación

Sor1_exp2

- 1 α Nuevos jugadores de la primera vez no sabe =1 β como jugar el futbol 2 α el profesor de DT todos los jugadpres se enseña x2 β como regalaes el futbol

Sor1_narr1

- α papa de Kruse enseña $x\beta$ como escribir y lectura
- 1 Profesor explica +2 habla mucho +3 pero Kruse no entiendo nada

Sor1_narr2

- 1α Fui va licencia del conduccion $x1\beta$ para examen prueba = 2α no puedo prueba escucha $x2\beta1$ porque el señor prueba solo prenguto “ $2\beta2$ ¿que fecha del nacio? +3 soy no perfecto = 4α escucha difícil $x4\beta1$ como sordos tiene implante coclear = $4\beta2$ si escucha

4.2.3.2 Sordo 2

Este Sordo produjo 94 relaciones lógico-semánticas, de las cuales un 91% corresponden a relaciones de expansión y un 9% a relaciones de proyección. De la categoría de expansión, 1% de las relaciones son de desarrollo, 20% son de ampliación y un 70% son de extensión. Mientras que, de la categoría de proyección, solo se hallaron relaciones de locución. No se identificaron relaciones de idea.

La única relación de desarrollo que se encontró no tenía conjunción entre las cláusulas, pero se considera que dice lo mismo en diferentes palabras: “*y el otro no usa diferentes colores || tiene que ser igual colores ||*”

Las relaciones de ampliación se establecieron mediante palabras como *porque, para, entonces, cuando*.

Las relaciones de extensión se establecieron mediante palabras como *también, y, pero* o cuando produjo cláusulas de manera continua sin escribir conjunciones entre ellas.

En los siguientes ejemplos se observan algunas de esas relaciones halladas en los textos.

Sor2_exp1

- **1 α** ($\emptyset$ omisión de esta cláusula en el texto) **x1 β** Porque el problema de comunicar entre oyentes y sordos es dificultad de comunicarse **+2 α** y a oyente habla mas que otro oyente **x2 β** para comunicarse bien, **+3 α** y el oyente te ignora a sordo **x3 β 1** porque lo sordo no puede hablar la voz **+4** es que le gusta mas las señas **x3 β 2** y porque falta la palabra correcta
- **1 α** De sluccionar de oyente a sordo **x1 β 1** para que aprendé la señas **x1 β 2** para enseñarla **+2** y luego el oyente le gusta el abecedario de la letra **+3** y el diferente los mas difícil de la palabra señas

Sor2_exp2

- **1 α** Las reglas tarjeta amarilla es **x1 β** para respetar a los arbitro **+2** y sale groseria **+3** la saca la tarjeta amarilla **+4** y el otro no usa diferentes colores **=5** tiene que ser igual colores **+6** otro se esta demorando mucho tiempo **x7** se lo saca amrilla, **+8** pero tiene que ser minimo 6 seg **+9** tiene que tirar l centro **+10 α** no puedo hacer atrevido a la cancha del jugadores **x10 β 1** porque se termina de tira **+10 β 2 α** si puede por faltar de permiso los arbitros **+10 β 2 β** para cambiar otro jugadores

Sor2_narr1

- **1** Otto nació en 1801 en Alemania de altona, **+2** 6 años perdio la auditiva de la fiebre de escarlatina, **x3** entonce kruse visito de varias escuela de oyente **+4** Kruse no

escuchaba +5 y el profesor le ignora a Kruse +6 α el oyente se burlaban a lo sordo x6 β
porque Kruse está triste

- 1 Kruse quiero ir a la universidad +2 α y el rector dijo “2 $\beta\alpha$ que no x2 $\beta\beta$ porque el era sordo

Sor2_narr2

- β Cuando yo tenía 7 años ó 8 años $\alpha1\alpha$ mi mamá me dijeron “ $\alpha1\beta$ que vaya compré la cebolla larga + $\alpha2\alpha$ y yo le decía “ $\alpha2\beta$ on mamá

4.2.3.3 Sordo 3

Este Sordo produjo 113 relaciones lógico-semánticas. De las cuales el 96% hacen parte de la categoría de expansión, dividiéndose en un 6% de desarrollo, 5% de ampliación y 87% de extensión, mientras que de la categoría de proyección solo se presentó un 4% de relaciones de locución. No se identificaron relaciones de idea.

Las relaciones de desarrollo se establecieron mediante la palabra *como*. Las relaciones de ampliación se establecieron mediante palabras como *porque*, *como*, *cuando* y mediante cláusulas relativas (*que*). Y las relaciones de extensión se establecieron mediante palabras como: *también*, *mas*, *pero* o cuando produjo cláusulas de manera continua sin escribir conjunciones entre ellas.

En los siguientes ejemplos se observan algunas de esas relaciones halladas en los textos.

Sor3_exp1

- 1 Si [Ø] +2pero hay problema =3 es no comunicación x4 por hablas como siempre +5 oyente con oir, +6 habla no alguien +7α Sordos no entiendo X7β porque es señas dificultad para comunicación

Sor3_exp2

- 1α Es importante x1β porqué explique +2 como no sabes normas +3α De aprendes, x3β Cuando no cualquier es penal

Sor3_narr1

- 1 Otto Frederick Kruse. Fecha de nacio 1801, lugar en Alemania, ciudad de altona +2 comenzo embrazo +3 ya nacio x4 despues que paso, x5α ya se enferma fiebr escarlatina, x5β porque no escucho

Sor3_narr2

- 1 Es muy difcil comunicación el pasado en mi casa +2 acerca es mis amigos oyente +3α es x3β para habla que chistoso +4 cuentas palabra, x5 tambien me dijo “51 Tenida voy a Tenida “52 que traer un coco de grande

4.2.3.4 Sordo 4

Este Sordo produjo 78 relaciones lógico-semánticas, de las cuales 95% son de la categoría de expansión y 5% de proyección. La categoría de extensión se divide en un 9% de desarrollo, 14% de ampliación y un 72% de extensión. Mientras que, en la categoría de proyección solo se presentaron relaciones de locución. No se identificaron relaciones de idea.

Las relaciones de desarrollo se establecieron mediante palabras como *como*, *que* (cláusulas relativas). Las relaciones de ampliación se establecieron mediante palabras como *porque*, *como*, *cuando*, *entonces*. Y las relaciones de extensión se establecieron mediante palabras como *y*, *ni*, *pero*.

En los siguientes ejemplos se observan algunas de esas relaciones halladas en los textos.

Sor4_exp1

- **1 α** Los oyentes no lo conocen =**1 β** que es la persona sorda, +**2 α** y como comunicamos con la persona Sorda, =**2 β** que hace muy difícil, **x2 $\beta\alpha$** porqué ellos no lo conocen a que señas +**2 $\beta\alpha$ 2** ni hablar, **x2 $\beta\beta$** porque él es sordo+**2 $\beta\beta$ 1** no lo escucho+**2 $\beta\beta$ 2** ni oral **x3** y entonces, cuál es el problema?

Sor4_exp2

- **1** Deber de hacer una regla =**2** es para un buen disdipina +**3** y cuando no sabe es la regla +**4 α** y despues a lo peor, **x4 β** porque es muy grave: falta de respeto, ni conciencia

Sor4_narr1

- **1** Otto Frederich Kruse era oyente +**2** en nació +**3** pero tuve muchos problemas de fiebre =**4** se llama "escartina", **x5** después quedó sordo
- **α** Kruse quería el maestro de sordo en la escuela, **x β** cuando se acababa la guerra en Alemania.

Sor4_narr2

- 1 Yo Estaba hablando con médico, +2 Ella es mi amiga =3 es sorda profundo, =4 no escuchaba
- 1 α Médico no entendí a la seña x1 β como es que decía, +2 la amiga estaba hablando con él +3 pero no entendí +4 α y ella tiene el problema, x4 β 1 como no pudo comunicar+4 β 2 si creo que “dificultad”

Análisis general de las relaciones lógico-semánticas

De las relaciones lógico-semánticas se puede decir que las expansiones predominaron, alcanzando niveles de producción entre el 91% y el 99%, mientras que las relaciones de proyección oscilaron entre un 1% y un 9% de locuciones en el caso del participante que más las produjo. Por otra parte, no hubo proyecciones de ideas.

Dentro de las relaciones de expansión la menos utilizada fue la de desarrollo, seguida en un número un poco superior por las relaciones de ampliación. Mientras que las relaciones de extensión fueron las más altas de todas.

Sin embargo, la mayoría de las relaciones de extensión fueron contabilizadas por el hecho de encontrar complejos de cláusulas en las que se observaban cláusulas continuas con informaciones nuevas, sin ningún tipo de conjunción entre ellas. De los participantes, el Sordo 2 fue el que más utilizó la conjunción y.

También llama la atención la baja producción de relaciones de proyección y que de estas las únicas producidas sean las de locución y no las de idea, lo que puede relacionarse con que los participantes tienen más contacto con el español a través del discurso académico escolar, en el que

normalmente se usan libros de texto, en los que, como manifiesta L. Tovar (2008), se identifican sobre todo relaciones de expansión, mientras que las relaciones de proyección son más comunes en los textos narrativos.

Al respecto, K. Tovar (2016) afirma que los Sordos comprenden pocas conjunciones como recurso cohesivo, debido a carencias en sus competencias lingüísticas, lo que limita su comprensión del español, y que la mayoría de las conjunciones que son comprendidas tienen señas manuales equivalentes.

En la muestra de la presente investigación, las relaciones de extensión se establecieron mediante palabras como: *y, pero, ni, también*, las dos primeras fueron producidas por tres de los cuatro Sordos, mientras que las últimas solo por alguno de ellos. Todas estas se encuentran dentro de la clasificación de las conjunciones que son más fáciles de comprender según K. Tovar (2016).

Las relaciones de ampliación se establecieron mediante palabras como: *porque* (producida por todos los participantes), *como, después y cuando* (usadas por tres de los participantes), *entonces* y cláusulas relativas (usadas por dos de los sordos) y *para*, usada solo por uno de ellos.

Las relaciones de desarrollo fueron las menos producidas dentro de la categoría de expansión, mediante algunas conjunciones usadas por no más de uno de los Sordos, como *por ejemplo, así*, cláusulas relativas con *que, como*, las cuales fueron usadas por tres de los cuatro estudiantes, lo que coincide parcialmente con K. Tovar (2016), quien describió que, en este tipo de relaciones, la conjunción más reconocida fue *por ejemplo*.

4.2.4 Relaciones lógico-gramaticales

En este apartado se identificaron los grupos y frases que conformaban las cláusulas de cada texto. Por cada unidad sintagmática se encontrará una caracterización de los diferentes tipos de grupos hallados y de las divergencias, ilustradas con algunos ejemplos de los textos.

4.2.2.1 Sordo 1

Del Sordo 1 se puede afirmar que el grupo que más produjo fue el nominal, seguido del verbal. Los otros grupos fueron producidos en proporción mucho más baja y no se halló ningún grupo preposicional. La Tabla 56 muestra el resumen de unidades sintagmáticas del estudiante.

Tabla 56

Unidades sintagmáticas del Sordo 1

Principio	95 Cláusulas		
Rangos: unidades sintagmáticas	Categoría	Subcategoría	Total de hallazgos
	Grupos	Grupo nominal	94
		Grupo verbal	71
		Grupo adverbial	11
		Grupo adjetival	2
		Grupo conjuntivo	15
		Grupo preposicional	0
	Frases	Frase preposicional	19

Los tipos de divergencias del grupo verbal y del grupo nominal se calcularon usando como base las 95 cláusulas producidas en los cuatro textos, correspondientes al 100% de su producción. Esto se hizo así pensando que las cláusulas por lo general incluyen un GN y un verbo o, si eliden el GN suelen incluirlo en el verbo, debido a que el español es una lengua *Pro-drop*.

Grupo nominal

En las producciones del Sordo 1 se hallaron diferentes tipos de GN, como los que se muestran aquí.

GN que solo tienen núcleo: usó el pronombre *el* una sola vez en todos sus textos y produjo otros grupos tales como: *Sordo, comunicación, oyente, soluciones, empatía, premio*. Sin embargo, en muchos de estos, falta por lo menos un Determinante.

GN con deíctico determinante: *los soluciones, una la carta* (sobra un deíctico), *la oral comunicación lenguaje, la universidad, la casa*.

GN con deíctico determinante posesivo: *mi familia*.

GN con deíctico numerativo cuantitativo inexacto: *todos los jugadpres, todos reglas* (elide Determinante), *todos el social, cultural, general*, etc...(en el que hay omisión de la cosa, pero se observan clasificadores)

GN con Deíctico incrustado con un marcador no genitivo: *el profesor de DT*.

GN con Deíctico incrustado con un marcador genitivo: *el papa de Kruse*

GN con deíctico numerativo cuantitativo exacto *Tiempo solo 90 minutos* (omisión de preposición), *2 tiempo solo 15 minutos* (omisión de preposición)

GN con Postdeíctico: *nueva programación, violencia fuerte, comunicacion difícil, lesión de grave* (sobra la preposición).

GN con clasificadores: *fibre escarlatina, red social, oral comunicación* (comunicación oral), *el social, cultural, general* (elide la cosa), *comunidad sordos*.

GN con frase preposicional: *Lengua de señas*

No se encontraron GN con otros Deícticos de tipo Determinante inclusivo ni con Numerativos ordenativos exactos. Y solo se halló un pronombre a lo largo del texto.

Según el intérprete de LSC, este Sordo usuario de la lengua oral tiene un acercamiento al español cuando escribe GN, pero es de esperarse que tenga divergencias en los nombres propios, porque entre la comunidad Sorda no es muy común aprenderse el nombre de alguien o algo, ya que es más viable aprender la seña con la que los identifican. Por eso, a la hora de escribir, no están seguros de la forma en que deben escribirlos y tienden a invertir la posición de grafemas o a reemplazarlos, como en el caso de: *nalpon* (Napoleón), *matemacias* (matemáticas), *geofitica* (geografía).

Divergencias del GN

Respecto al GN se detectaron 40 divergencias, correspondientes a un 42%. A continuación, se muestran algunos ejemplos de cláusulas en los que se observan divergencias del GN. Cuando haya una observación o comentario específico, se añadirá dentro de paréntesis.

Cláusulas en las que se omitió el Grupo nominal o su Núcleo:

- *Debe todos el social, cultural, general, etc...*
- *El ejemplo rojo y azul a otros el equipo la camista blanca.* (Aquí se observa omisión del GN, que puede ser *un equipo* en el primero y hubo omisión del GV en los dos casos, esto indicaría que debería haber dos cláusulas).

- *escucha difícil* (parece que falta un pronombre para referirse a que a él (Sordo) le es difícil escuchar)

Cláusulas en las que hay alguna particularidad en la correspondencia del género o el número de la cosa: aquí se incluyen los ejemplos en los que sobra o falta un deíctico relacionado con la cosa.

- *y la descansa 2 tiempo solo 15 minutos.* (Se piensa que quería referirse a el descanso)
- *El escribe una la carta para español* (Sobra el determinante la).
- *Como empatía comunicacion comunidad sordos* (se omitieron los determinantes y la preposición que permitiría generar una frase preposicional postmodificadora de la cosa)
- *No esta bien escucha.* (Aquí falta determinante posesivo: su escucha)

Cláusulas en las que se reemplaza el nombre de la cosa: aquí se incluyen los reemplazos por palabras con la misma función o con otra diferente. Se considera que en muchas ocasiones este fenómeno sucede porque hay transferencia de la LSC o porque el Sordo no conoce léxico suficiente de la L2.

- *Empujar debe la capital objetivo el gol.*

Nota: En este caso, la palabra capital se refiere a penalty, lo cual se supo gracias al aporte del intérprete de LSC, quien explicó que probablemente este Sordo desconoce el nombre que se usa nombrar penalty en español, ya que en LSC se usa la misma señal para decir capital. Así que haciendo una interpretación de lo quiso decir se concluyó

que podría ser algo como: *el jugador empuja entonces debe haber penalty para hacer el gol.*

- *papa de Kruse enseña [[como escribir y lectura]].* (Parece que usó el GN lectura en vez del verbo leer, adicionalmente, le falta el complemento con el pronombre que indica a quién le enseña)
- *Esta muy enfermedad Fibre escarlatina* (en este caso se ha usado una cosa en vez de un epíteto)

Grupo verbal

En los textos de este Sordo se encontraron:

GV constituidos únicamente por Núcleo: *pregunto, nacio, fue, demora, escribe, enseña*

GV compuesto por un Operador Finito y un Predicador: *empujar debe, puede jugar, no puedo estudia no puedo pedir, fui va, sabe bien escribir (sabe escribir bien), puede claro entiende (puede entender), debe la mejora (debe mejorar), debe escribir, debe aprende.*

GV con POLARIDAD negativa: *no sabe, no puedo, no creo, no puedo pedir*

En este grupo se encontraron 71 divergencias, que corresponden al 75% de todos los GV encontrados. Varios de estos estuvieron relacionados con la dificultad para mantener los tiempos verbales en sus textos. A continuación, se ilustran algunos ejemplos de diferentes tipos de divergencias halladas, algunos con sus respectivas observaciones en paréntesis:

Cláusulas en las que se omitió un verbo:

- *Sordo difícil comunicación*
- *Porque no faccil*
- *Como la tarjeta amarilla*

Cláusulas con GV con divergencias en la conjugación verbal: cuando el verbo no es coherente con el tiempo o el número de la cosa del Grupo nominal, lo que en la metafunción interpersonal correspondería a un análisis del Modo de la cláusula.

- *Todos habla con oyente*
- *No sabe lengua de seña*
- *Nuevosjugadores de la primera vez no sabe.* (Sin modificar totalmente la cláusula anterior, es posible que se haya omitido un verbo cuando se piensa que la cláusula podría incluirlo, así: *nuevos jugadores que juegan de la primera vez no sabe*).
- *Como la tarjeta rojo la violencia fuerte, lesión de grave*
- *Debe aprende como lengua de señas nueva programación*
- *Es sordos.*
- *Pero Kruse no entiendo nada*

Cláusulas en las que la ordenación de los elementos del grupo verbal estuvo alterada

- *Soy no perfecto*
- *empujar debe la capital objetivo el gol*

Grupo Adverbial

El Sordo produjo 11 de estos grupos, algunos de ellos se encuentran subrayados en los siguientes ejemplos: *aprendo poco a poco, demora mucho, sabe bien escribir, puede claro* (sabe escribir bien), *algunos haciendo trampa mucho tiempo, muy aburrido* (omisión de verbo).

Grupo adjetival

Produjo tres grupos: *soy no perfecto, es sordos, escucha difícil* (probablemente omitió el verbo, aunque desde otra perspectiva también podría interpretarse como que *escucha* es un verbo y *difícil* un adverbio)

Grupo preposicional

No se encontró ninguno en los textos.

Grupo conjuntivo

El Sordo produjo 15 grupos, usando las siguientes conjunciones *porque, pero, como, y, así, después*.

Frase preposicional

En este apartado es importante recordar, que como se ha dicho en la metodología, se tuvieron en cuenta las FP que fueron escritas por fuera de los GN de los textos, con el fin de evitar registrar la misma información dos veces en los conteos. Respecto a este sordo, se hallaron 19 producciones en total, sin embargo, se contabilizaron 25 divergencias porque, además de particularidades en las

FP producidas, también se incluyeron las omisiones de las preposiciones que normalmente formarían una FP postmodificadora de una cosa o un Adverbio. Algunos ejemplos son:

FP en la que es posible que la preposición no sea pertinente en la cláusula

- *A otros el equipo la camista blanca.*
- *Nuevos jugadores de la primera vez*
- *de los partidos tiempo solo 90 minutos*

FP en la que la preposición reemplaza a otra que sería más adecuada para el caso.

- *El escribe una la carta para español*
- *Fue en la escuela de oyentes*
- *Deja en la escuela*

FP en la que se omitió la preposición

- *Como empatía comunicacion comunidad sordos* (adicionalmente faltaría el Determinante de la frase preposicional: “con la comunidad sorda” o “con la comunidad de sordos”).
- *y la descansa 2 tiempo solo 15 minutos* (parece que falta preposición entre los 2 tiempos).
- *Kruse van la ciudad de Sch leswig*
- *Los equipos deferente camista colores* (falta preposición de para formar FP postmodificadora de la cosa)
- *Va la hospital* (es posible que falte una preposición en la contracción a+el o puede ser un error causado por una inversión del orden de las letras)

- *Esta muy enfermedad Fibre escarlatina* (falta una preposición antes de fiebre escarlatina)

Otros tipos de divergencias

Se encontraron otro tipo de problemas que no se contabilizaron individualmente por no encontrar un número significativo de ellos. Las siguientes categorías los ilustran:

Divergencias relacionadas con el uso de conjunciones: se observó que en algunos casos es posible que falten conjunciones que ayudarían a mejorar la relación entre cláusulas.

- *No creo conoce sordo* (en este caso, es posible que falte conjunción subordinante *que* entre los dos verbos, lo que a su vez generaría dos cláusulas).
- *Conoces comunidad sordos comunicación lengua de señas*

Ausencia de una cláusula que se requeriría para organizar mejor el complejo de cláusulas: este tipo de dificultad está relacionado directamente con elisiones del GV, pero se muestra aparte porque es importante reconocer que esto a su vez, genera menos cláusulas de las que debería haber en el texto. En otros casos se relaciona con que falta una cláusula completa, caso que puede ser normal por tratarse de un estudiante que está en el proceso de aprendizaje bilingüe, sin embargo, se decidió incluir este tipo de ausencias porque se considera que es algo que los sordos deberán ir aprendiendo acerca del español con el paso del tiempo.

- *Fui va licencia del conduccion para examen prueba*
- *Porque el señor prueba solo prenguto*
- *Vaya al instituto para prueba audiomateria,*
- *Todos los dias leo l libro para como voz comunicacion con oyente.*

- *Nuevos jugadores de la primera vez no sabe*
- *fuera jugador dos veces tarjeta amarilla* (se considera que falta el GV, “expulsa al jugador cuando tiene dos tarjetas amarillas”, por lo tanto, faltaría una cláusula hipotáctica de circunstancial que responda cuándo se expulsa o una FP)

Exceso de cláusulas o grupos que no se requieren en un texto.

- Después empezar || él estudia || es 6 años (se piensa que podría ser una sola cláusula, así: Él empieza a estudiar a los 6 años. El verbo “es” sobra, porque “6 años” puede funcionar como Adjunto).

Cláusulas de difícil interpretación: esto sucede porque hay ausencia de referente anafórico, la conjugación verbal (relacionada con el sistema del MODO de la metafunción interpersonal) o porque para comprender su significado se requiere de la mediación del intérprete de LSC. En este apartado se ha decidido ejemplificar con más de una cláusula para ilustrar al lector sobre la dificultad que se presenta en contexto. La cláusula que no se comprende está subrayada.

- *Fui va licencia del conduccion para examen prueba no puedo prueba escucha porque el señor prueba solo prenguto ¿que fecha del nacio? soy no perfecto escucha dificil como sordos tiene implante coclear si escucha no creo conoce sordo pero mi familia confia mucho conoce si habla entiende.* (Sor1_narr2).

Cláusulas con estructuras propias del español o muy cercanas a este: en el caso de este Sordo no se identificó ninguna cláusula que estuviera libre de divergencias respecto a la lengua meta.

Observaciones sobre la léxico-gramática del Sordo 1

Al analizar los textos de este participante se puede determinar que produce Grupos nominales compuestos solo de Núcleo y también con Pre y postmodificadores. No se encontraron GN con otros Deícticos de tipo Determinante inclusivo ni con Numerativos ordenativos exactos. Respecto a las divergencias del GN se encontraron situaciones como omisión del Núcleo o de todo el grupo, falta de correspondencia del género o el número de un Premodificador o postmodificador con la cosa, y en algunas ocasiones se observó reemplazo del nombre de la cosa por otras palabras que tienen la misma función, pero no son las más adecuadas para el texto.

En cuanto al Grupo verbal, se encontraron aquellos constituidos únicamente por núcleo, los que tienen un Operador Finito y un verbo Auxiliar, y los que marcan POLARIDAD negativa, sin embargo, en estos últimos predominaron divergencias en conjugación verbal, omisión del GV o de uno de sus componentes y otros en los que el orden de los elementos del GV está alterado.

También se hallaron algunos Grupo Adverbiales, normalmente conformados solo por núcleo a excepción de un caso en el que utilizó *poco a poco*.

Respecto al grupo adjetival y conjuntivo, la producción fue baja y solo estuvieron conformados por núcleo. No hubo producción de grupos preposicionales.

También se observaron frases preposicionales y se detectaron algunas dificultades, tales como que la preposición no se consideró pertinente en la cláusula o la preposición reemplaza a otra que

sería más adecuada, y se detectaron casos en los que se omitió la preposición que daría paso al uso de la FP un mayor número de veces en cada texto.

Por último, se observaron algunas divergencias relacionadas con el uso de conjunciones, ausencia de una cláusula que se requeriría para organizar mejor un complejo de cláusulas y exceso de cláusulas o grupos que no se requieren en los textos.

En cuanto al análisis hecho en compañía del intérprete de LSC, se pudo concluir que el desempeño de este estudiante a nivel de la LSC tiene estructura de español signado, lo cual se debe a que primero aprendió a hablar y luego accedió a la LSC, por eso el español escrito tiene una estructura gramatical con características de español signado, como si fuera una gramática propia del estudiante, por ejemplo la cláusula “debe aprende como lengua de señas nueva programación” no está en la gramática de la LSC ni del español y puede ser producto de su proceso de interlengua.

Un aspecto que se notó cuando se analizó el texto narrativo 2, en el que el Sordo debió contar una historia de sus experiencias propias sin tener ningún texto de base para empezar a escribir, fue que hubo más desviaciones de la léxico-gramática del español en relación con los otros textos que él mismo produjo. Esto probablemente se deba a que, para un Sordo, es más difícil producir un texto espontáneo que uno sobre el que previamente ha recibido input en LSC o en español sobre el tema a tratar. Por ejemplo, en el texto narrativo 2, no son claros los referentes, ya que se omiten pronombres y signos ortográficos, por eso el intérprete analizó el escrito y entendió que hay una conversación de dos personas puesta en gramática de LSC, por eso para un oyente no sería claro determinar quién dice qué en cada momento de la interacción:

- ||| *Fui va licencia del conduccion [[para examen prueba]] no puedo prueba escucha*
[[porque el señor prueba solo prenguto || ¿que fecha del nacio? || soy no perfecto || escucha

difícil [[como sordos tiene implante coclear || si escucha]]]] no creo conoce sordo || pero mi familia confía mucho || conoce [[si habla]] entiende,|| el señor no puedo pedir licencia de tarjeta, || vaya al instituto para prueba audiomateria, [[como siente no fácil]] Todos comunicacion dificil ejemplo medico, abogado, otros familia, amigo, profesor, etc.... |||

(Sor1_nar2)

4.2.2.2 Sordo 2

Este Sordo fue el único que usó todos los tipos de grupos. La Tabla 57 muestra el resumen de la producción hecha por el estudiante, los grupos más numerosos fueron los verbales, seguidos de los nominales y de los conjuntivos, mientras que los de menor aparición fueron los grupos adjetivales y preposicionales.

Tabla 57
Unidades sintagmáticas del Sordo 2

Principio	98 Cláusulas		
Rangos: unidades sintagmáticas	Categoría	Subcategoría	Total de hallazgos
	Grupos	Grupo nominal	77
		Grupo Verbal	83
		Grupo Adverbial	13
		Grupo adjetival	7
		Grupo conjuntivo	41
		Grupo preposicional	1
	Frases	Frase preposicional	37

Al igual que se hizo con el primer Sordo, se calcularon las divergencias del grupo verbal y del grupo nominal, usando como base las 98 cláusulas producidas en los cuatro textos, correspondientes al 100% de su producción.

Grupo nominal

En las producciones del Sordo 2 se hallaron diferentes tipos de GN, como los que se muestran aquí.

GN que solo tienen núcleo: uso pronombres como *yo, te, le, me* y nombres como *violencia, camisa, mamá, cebolla, Kruse, groseria, Otto Frederick Kruse*.

GN con deíctico determinante: en algunos de estos se notó falta de correspondencia en el número, como en el caso de: *lo sordo, los sordo, la señas, los arbitro*. En otros casos sí hubo correspondencia: *los sordos, el oyente, la voz, las señas, las reglas*.

GN con deíctico determinante no específico: *un maestro de Sordo*.

GN con deíctico determinante posesivo: *mi mamá, mi casa*.

GN con deíctico numerativo cuantitativo exacto: *6 seg, 7 años, 2 fecha de sancione*.

GN con postdeíctico: *la cebolla larga, la tarjeta amarilla, diferentes colores, otros jugadores, igual colores, la tarjeta roja, la palabra correcta*. También produce algunos en los que omite la cosa: *amarilla, el otro, roja, el diferente*.

GN con frases preposicionales que funcionan como postmodificadores: *ex-amigo de Carbonell, dificultad de comunicarse, el abecedario de la letra* (las palabras están en desorden, probablemente es la letra del abecedario), *sangre de la cara, un maestro de Sordo, fecha de sancione*.

GN con deíctico determinante inclusivo: *patada cuaquiera*.

No se encontraron GN con deíctico incrustado con un marcador no genitivo o genitivo, con clasificadores, con deíctico numerativo cuantitativo inexacto ni con numerativo ordenativo exacto.

Divergencias del GN

Se detectaron 29 divergencias, correspondientes a un 30%. Es importante recordar que cuando haya una observación o comentario específico se añadirá dentro de paréntesis.

Cláusulas en las que se omitió el grupo nominal o su núcleo: *la auditiva, el de matematica, biografia, ciencia.*

También se decidió tomar un apartado de uno de los textos y luego explicar algunas de las divergencias para que el lector pueda comprender mejor las omisiones.

Las reglas tarjeta amarilla es para respetar a los arbitro y sale groseria la saca la tarjeta amarilla y el otro no usa diferentes colores, tiene que ser iguaal colores otro se esta demorando mucho tiempo se lo saca amrilla, pero tiene que ser minimo 6 seg tiene que tirar l centro, no puedo hacer atrevido a la cancha del jugadores porque se termina de tirar si puede por faltar de permiso los arbitros para cambiar otro jugadores. (Sor2_exp2)

- *La saca la tarjeta amarilla* (aquí se deduce por contexto que tal vez quien saca la tarjeta es el árbitro, pero no es algo totalmente evidente en el texto. Tampoco se sabe si el pronombre correcto es “le” o “les” en vez del Determinante “la”).
- *Pero tiene que ser minimo 6 seg* (puede estarse refiriendo a la demora o al tiempo que tiene un jugador para lanzar el balón, pero no se puede corroborar totalmente)

- *Tiene que tirar l centro* (no se sabe quién, una vez más se podría suponer que es el jugador, pero en el texto o es claro)
- *Porque se termina de tirar* (no se sabe quién porque antes ha hablado en primera persona del singular)

Cláusulas en las que en el GN sobra un elemento:

- *El oyente te ignora a sordo* (adiciona pronombres innecesarios)
- *Cuando yo tenia 7 años ó 8 años* (se repite innecesariamente la palabra “años”)

Cláusulas en las que hay alguna particularidad en la correspondencia del género o el número de la cosa:

- *Lo sordo no puede hablar la voz* (adicionalmente hay una divergencia de FP)
- *Los sordo tambien va empatia de la palabra correcta y alguno la palabra la incorrecta* (según lo explicado por el intérprete, lo que el Sordo quiere decir es que hay sordos que si tienen conocimiento del deletreo y la palabra, pero hay otros que no pueden escribir o deletrear la palabra correcta y es necesario que el oyente ayude a corregir para que quede bien)

Cláusulas en las que se reemplaza el nombre de la cosa:

- *Y la tienda la recogio* (generalmente quien recoge es el tendero)
- *luego lo pasó la cebolla* (el pronombre debería ser “le”)
- *que no estar no es* (uso el verbo estar en reemplazo de un Deíctico demostrativo)

Cláusulas en las que no se logra reconocer a qué o quién se refiere el GN:

- *El otro no usa diferentes colores || tiene que ser igual colores.*

Grupo verbal

En los textos de este Sordo se encontraron GV de diversos tipos:

GV constituidos únicamente por núcleo: *es, comunicarse, habla, ignora, gusta, sluccionar, aprendé, enseñarla, queda, cambiar.*

GV compuesto por un Operador Finito y un Predicador: *no puede hablar, va hacer gesticular, va ayudar a corregir, no puedo hacer, termina de tirar, si puede por faltar (no sé si se separa o no en dos cláusulas), puede ser, no puede quitar, debe ser.*

GV con POLARIDAD negativa: *no usa, no puedo hacer, no puede quitar, no es, no sabia, no escucho.*

En relación con este grupo se encontraron 37 divergencias, que corresponden a un 38% del total de producciones esperadas en este tipo específico de grupo. Varios de estos estuvieron relacionados con la dificultad para mantener los tiempos verbales en sus textos. A continuación, se ilustran algunos ejemplos de diferentes tipos hallados. Cuando haya una observación o comentario específico, se añadirá dentro de paréntesis:

Cláusulas en las que se omitió un verbo

- *De slucionar de oyente a sordo* (aquí debería haber un Operador Finito y un Predicador, por ejemplo: *debe haber una solución de los oyentes hacia los sordos*)
- *el diferente los mas dificil de la palabra señas* (se desconoce a qué se refiere “el diferente”)

- *los sordo tambien va empatia de la palabra correcta y alguno la palabra la incorrecta*
(Faltaría parte del GV: “va a tener empatía” (sistema del MODO), usando las palabras correctas, puede ser una divergencia del Predicador: *es empatía*)

Cláusulas con GV con divergencias en la conjugación verbal: Cuando el verbo no es coherente con el tiempo o el número de la cosa del Grupo nominal, lo que en la metafunción interpersonal correspondería a un análisis del Modo del verbo FINITO o el verbo Predicador.

- *Las reglas tarjeta amarilla es*
- *las reglas debe ser uniformado igual us igual*
- *Kruse esta triste* (el verbo debería estar en pasado de acuerdo con el contexto de la historia y la forma en que empieza el texto)
- *luego ya puedo enseñar el de matematica, biografia, ciencia* (realmente se está refiriendo a otra persona, Kruse, pero habla en primera persona)
- *aprender seña*

Cláusulas en las que el verbo usado no parece el más apropiado

- *si puede por faltar de permiso los árbitros* (posiblemente funcionaría mejor un verbo como “pedir permiso”)
- *y el oyente queda paciencia* (tal vez quería decir algo como “debe tener paciencia”).

Grupo adverbial

El Sordo produjo los siete grupos en dos de sus textos: *se queda bien perfecto, habla más, comunicarse bien, le gusta más, demorando mucho tiempo, puede ser mas violencia, muy rápido.*

Grupo adjetival

Produjo siete grupos, de los cuales el primer ejemplo fue producido dos veces en textos diferentes:

que el era sordo, no puedo ser atrevido, tiene que ser igual colores, Kruse estaba preocupadp, Kruse es famoso, Kruse esta triste.

Grupo preposicional

De todos los Sordos, este fue el único que produjo este tipo de grupo, aunque solamente fue uno:

dentro de (refiriéndose a una cancha).

Grupo conjuntivo

Produjo 41 grupos, entre los que utilizó: *y, que, y luego, pero, si, por, porque, luego, entonces*.

Frase preposicional

Se hallaron 37 producciones en total y se contabilizaron 21 divergencias, que incluyeron las particularidades en las FP producidas y las omisiones de las preposiciones que normalmente formarían una FP postmodificadora de una cosa o un Adverbio. Algunos ejemplos son:

FP en la que es posible que la preposición no sea pertinente en la cláusula

- *Y a oyente habla más que otro oyente* (uso de preposición en reemplazo de Determinante)
- *Las reglas son de tarjeta entre amarilla y roja*

FP en la que la preposición reemplaza a otra que sería más adecuada para el caso.

- *6 años perdio la auditiva de la fiebre de escarlatina* (sería más apropiado: “por la fiebre”)
- *el oyente se burlaban a lo sordo* (sería más apropiado: “de los sordos”)
- *despues de 73 o 75 años Murio en 1880* (tal vez sería más apropiado: “después, a los 73 o 75 años”)

FP en la que se omitió la preposición

- *Lo sordo no puede hablar la voz* (tal vez falta la preposición “con”).
- *El oyente le gusta el abecedario de la letra* (Falta preposición “a”: *al oyente*).
- *Tiene que tirar l centro,*
- *Las reglas tarjeta amarilla es [[para respetar a los arbitro]]* (en la primera cláusula falta preposición y Determinante: “de la”).
- *No puedo hacer atrevido a la cancha del jugadores* (posiblemente faltan las Frases preposicionales “en la cancha” y “con los jugadores”)
- *A los arbitro lo vea* (posiblemente falta una frase preposicional que complemente al verbo *vea* (a los jugadores)

Otros tipos de divergencias

Se encontraron otros tipos de divergencias que no se contabilizaron individualmente por no encontrarse un número significativo de ellos. Las siguientes categorías los ilustran:

Divergencias relacionadas con uso excesivo de una conjunción: En uno de los textos, se observó utilización continua de la conjunción *y*, como se observa en el fragmento que se

encuentra a continuación, lo que posiblemente se deba a que al Sordo le falta más conocimiento respecto a este grupo.

- *Cuando yo tenia 7 años ó 8 años mi mamá me dijeron que vaya compré la cebolla larga y yo le decia on mamá y luego me fui a la tienda y yo habló le dice cebolla y la tienda la recogio y lo pasó a mi u me fui a mi casa dondé mi mamá, luego lo pasó la cebolla mi mamá me dijeron que no estar no es se dice cebolla larga ahhh pero yo no sabia lo que faltó largo, porque mi mamá habló muy rapido en los labios (sor2_narr2),*

Ausencia de una cláusula que se requeriría para organizar mejor el complejo de

cláusulas: Este tipo de dificultad está relacionado directamente con elisiones del GV, pero se muestra aparte porque es importante mostrar que esto, a su vez, genera divergencias con el número real de cláusulas que debería haber en el texto.

- *Porque el problema de comunicar entre oyentes y sordos es dificulta de comunicarse* (esta es la primera cláusula de un texto, pero empieza como si fuera cláusula hipotáctica, por eso se considera que debería haber una cláusula antes que clarificara qué es lo que está tratando de explicar)
- *y el señor esta hablando* (tal vez sería mejor si hubiera una cláusula relativa del tipo “que estaba hablando”)

Cláusulas de difícil interpretación: Esto sucede porque hay ausencia de referente anafórico, por divergencias en el sistema del MODO o porque para comprender su significado se requiere de la mediación del intérprete de LSC.

En este apartado, se ha decidido dar algunos ejemplos usando algunos fragmentos en los que hay más de una cláusula, con el fin de contextualizar al lector sobre la divergencia que se observa, así que la cláusula está subrayada es la que fue de difícil comprensión.

- *Las reglas tarjeta amarilla es para respetar a los arbitro y sale groseria la saca la tarjeta amarilla y el otro no usa diferentes colores, tiene que ser igual colores otro se esta demorando mucho tiempo se lo saca amrilla, pero tiene que ser minimo 6 seg tiene que tirar l centro, no puedo hacer atrevido a la cancha del jugadores porque se termina de tirar si puede por faltar de permiso los arbitros para cambiar otro jugadores. (Sor2_exp2)*
(el significado de este texto se consultó con el intérprete, quien no sabe mucho de fútbol, según expresó, motivo por el que en un primer momento entendió que en la cancha hay dos árbitros que usan tarjetas; pero cuando se le explicó que esto no es posible según las normas del fútbol, cambió su interpretación, expresando que entonces es posible que el Sordo se refiriera a que solo hay dos colores de tarjeta y no es posible usar ningún otro, conclusión a la que llegó explicando que posiblemente en este caso el Sordo pensó en LSC, poniendo el referente en el espacio mediante un Clasificador.
- *|De sluccionar de oyente a sordo para que aprendé la señas para enseñarla| y luego el oyente le gusta el abecedario de la letra y el diferente los mas difcil de la palabra señas y el oyente queda paciencia para cambiar las señas para comunicarse bien entre oyente y sordo, y el oyenté va hacer gesticular para que los sordos entienda bien y los sordo tambien va empatia de la palabra correcta y alguno la palabra la incorrecta y el oyente va ayudar a corregir la palabra para que se queda bien perfecto:) (Sor2_exp1).* (El intérprete leyó el texto entero y explicó que en la cláusula subrayada el Sordo quería decir que una cosa es deletrear el abecedario y otra muy diferente y más difícil es aprender señas).

Cláusulas con estructuras propias del español o muy cercanas a este: En el caso de este Sordo se identificaron cláusulas con estructuras léxico-gramaticales que son posibles en español, tales como las que se muestran a continuación.

- *Para cambiar las señas*
- *Para comunicarse bien entre oyente y sordo*
- *Otto nació en 1801 en Alemania de altona*
- *Kruse no escuchaba*
- *Kruse queria aprénder señas en el colegio*
- *El rector dijo que no [[porque el era sordo]]*
- *Kruse estaba preocupadp*
- *Luego Kruse queria enseñar a los sordos*

Observaciones sobre la léxico-gramática del Sordo 2

Al analizar los textos de este participante se puede determinar que produce Grupos nominales compuestos solo de Núcleo y también con Pre y postmodificadores. No se encontraron GN con Deíctico incrustado con un Marcador no genitivo o genitivo, con Clasificadores, con Deíctico Numerativo cuantitativo inexacto ni con Numerativo ordenativo exacto.

Respecto a las divergencias del GN se encontraron situaciones como omisión del Núcleo o de todo el grupo, falta de correspondencia del género o el número de un Premodificador o posmodificador con la cosa, GN en las que sobra un elemento, en los que no se logra reconocer a qué o quién se refiere, y GN en los que se reemplazó el nombre de la cosa por otras palabras que tienen o no su misma función.

En cuanto al grupo verbal, se encontraron aquellos constituidos únicamente por núcleo, los que tienen un Operador Finito y un verbo Auxiliar, y los que marcan POLARIDAD negativa. En sus textos se hallaron divergencias en la conjugación verbal, omisión del GV o de uno de sus componentes y cláusulas en las que el verbo usado no se consideró el más apropiado.

También se hallaron grupos adverbiales y adjetivales conformados solo por núcleo. Este participante fue el único que produjo un grupo preposicional y se encontró una producción considerable de grupos conjuntivos, en su mayoría compuestos solo de núcleo a excepción de un caso: *y luego*.

También se observaron frases preposicionales y se detectaron algunas divergencias, tales como que la preposición no se consideró pertinente en la cláusula, reemplaza a otra que sería más adecuada o fue omitida en una cláusula en la que se consideró necesaria.

Por último, se observaron varias cláusulas que conservan la léxico-gramática del español y otras con divergencias relacionadas con el uso inadecuado de conjunciones, ausencia de una cláusula que se requeriría para organizar mejor un complejo de cláusulas y exceso de cláusulas o grupos que no se requieren en los textos.

En cuanto al análisis hecho en compañía del intérprete de LSC, se pudo concluir que este participante tiene una influencia importante del español, probablemente porque asistió a terapia oralista, ya que en sus textos incluye palabras que comúnmente un Sordo no usa, tales como nombres propios, pronombres y determinantes antes de la cosa, conjunciones como *entonces*, *y*, grupos conjuntivos como *y entonces*, *porque* (usualmente los Sordos lo usan para hacer pregunta pero no para dar respuesta), y conjugaciones verbales como *se burlaban*, *va a ser*, *quería*, *le decía que no*, *aprendió luego* (ya que los Sordos usan *después* y no *luego*). De hecho, en el taller del

texto narrativo 2, que correspondía a una vivencia personal, el participante pudo producirlo espontáneamente conservando varias estructuras del español.

Por lo anterior, el intérprete planteó dos hipótesis explicativas sobre el desempeño escrito del participante, la primera fue que había recibido terapia oralista prolongadamente y la segunda, que tal vez tenía un hábito lector constante, pero esta última fue descartada porque con los datos obtenidos mediante las entrevistas se supo que el estudiante solo leía del celular y esporádicamente el periódico. Por todo esto se cree que su desempeño se debe al contacto prolongado que ha tenido con el español oral. Sin embargo, no se puede desconocer que en ambas lenguas se notó que le faltaba vocabulario, ya que en algunas preguntas que se le hicieron no pudo expresar lo que pensaba de ninguna forma.

4.2.2.3 Sordo 3

Del Sordo 3 se puede afirmar que los Grupos que más produjo fueron el nominal, y el verbal. Los otros Grupos fueron producidos en menor proporción y no se halló ningún Grupo preposicional. Se desea aclarar que sus textos fueron difíciles de interpretar, pues tienen una alta transferencia de la LSC al español y muchas de sus cláusulas no fueron posibles de entender sin hacer la interpretación. La Tabla 58 muestra el resumen de la producción hecha por el estudiante.

Tabla 58
Unidades sintagmáticas del Sordo 3

Principio	125 Cláusulas		
Rangos: unidades sintagmáticas	Categoría	Subcategoría	Total de hallazgos
	Grupos	Grupo nominal	87
		Grupo verbal	87

		Grupo adverbial	5
		Grupo adjetival	2
		Grupo conjuntivo	11
		Grupo preposicional	0
	Frases	Frase preposicional	31

Como ya se ha dicho, también se calcularon los tipos de divergencias del grupo verbal y del grupo nominal, usando como base las 125 cláusulas producidas en los cuatro textos, correspondientes al 100% de su producción.

Grupo nominal

En las producciones del Sordo 3 se hallaron diferentes tipos de GN, como los que se muestran aquí.

GN que solo tienen núcleo: *problema, comunicación, oyente, alguien, Sordos, señas, solución, penal, jóvenes, normas*. Y solo usó el pronombre *yo* una vez en todos los textos.

GN con deíctico determinante: *las señas, los niños, la de camisa* (parece haber elipsis del grupo genitivo o del Clasificador), *la falta, las medias*.

GN con deíctico determinante no específico: *un normas* (falta de concordancia en el número).

GN con deíctico determinante posesivo: *mis amigos oyente, mi Hermana*.

GN con determinante inclusivo: *cualquier color, cualquier no color*.

GN con deíctico numerativo cuantitativo exacto: *Normas 7, año 6, año 16, 24 año*.

GN con deíctico numerativo cuantitativo inexacto: *algo, algunas*.

GN con postdeíctico: *medias blanco, azul, amarilla.*

GN con clasificador: *mis amigos oyentes.*

GN con frase preposicional: *normas de futbol, ley de normas, camisa de futbol, personas de futbol.*

No se encontraron GN con Deíctico incrustado con un Marcador genitivo o no genitivo, ni con Numerativos ordenativos exactos o inexactos.

Divergencias del GN

Se detectaron 60 divergencias, correspondientes a un 48%. En las siguientes cláusulas, aunque se vea algún verbo conjugado, no se encontró una referencia anafórica que permitiera saber de quién o de qué se habla con claridad. Al igual que con los Sordos anteriores, las observaciones o comentarios se añadieron usando paréntesis.

Cláusulas en las que se omitió el grupo nominal o su núcleo:

- *Mejorar es enseñará para señas*
- *Mejor idea inteligenic acorde quieres señas con familia*
- *Ya no perfecto aprende*
- *Normas no cualquier no grosero (cualquier es parte del GN, pero elide la cosa)*
- *Poco a poco aprender*

- *Es la respeta || no pelean || dice no color || manda normas* (en el texto Sor3_exp2 no hay referente anafórico de estas cláusulas, no se sabe de quién habla, a pesar de que los verbos están conjugados)
- *Comenzo embrazo* (en las cláusulas anteriores habló de Kruse, pero no se su madre, sin embargo, por contexto se intuye que estaba hablando de ella)
- *Ya solicitud en estudiar escuela*
- *Se año 6 no escucho*
- *Es la prizza*
- *No ve ya despues año*
- *Para habla que chistoso*
- *Compras Por la camisa en centro*
- *Para enseña*

Cláusulas en las que hay alguna particularidad en la correspondencia del género o el número de la cosa:

- *Un normas manda ley cualquier no color*

Cláusulas en las que el GN está incompleto:

- *No sentirse como ideas solución comunicación acorde* (parece que el GN está incompleto, pues no dice acorde con qué, lo cual muestra la dificultad para usar la frase preposicional cuando es postmodificadora de una cosa).
- *cuando no cualquier es penal* (GN sin cosa)

Cláusulas en las que sobra un elemento en el GN:

- *ya maestro yo enseñas en los alumuno.*

Grupos nominales que no se logran interpretar con facilidad:

- *ideas solución comunicación acorde*
- *mejor idea inteligencia*
- *idea oyente*
- *solucion para como idea veré*
- *tambien enseñará es sordo dos por la oyente*

Grupo verbal

En los textos se encontró que el Sordo no mantiene el tiempo verbal a lo largo del texto o utiliza uno que no es el más apropiado para el contexto de los escritos.

GV constituidos únicamente por núcleo: *nacio, comenzó, paso, enferma, hay, estudiar, es, aprendes*

GV compuesto por un Operador Finito y un Predicador: *llamar es, mejorar es enseñará, quiero ser, quiero ser aprender, enseñará es, no sabes es, pueda explicas*

GV con POLARIDAD negativa: *es no, habla no, no entiendo, no es, no sentirse, no sabes es, no colar, no pelean, no sabes, no sabía.* (como se observa, este participante aún parece estar aprendiendo la noción de POLARIDAD negativa en el GV, ya que en ocasiones lo ubica según la norma estándar, antes del verbo, pero en otras lo escribe posterior a este, lo que,

curiosamente, no se corresponde con lo encontrado en las investigaciones sobre secuencias de adquisición de la negación, como lo muestran Larsen-Freeman & Long, 1991).

En cuanto a las divergencias, encontraron 69 de ellas en el GV, que corresponden a un 55% del total de producciones esperadas en este tipo específico de grupo. Varios de estos estuvieron relacionados con la dificultad para mantener los tiempos verbales en sus textos. A continuación, se ilustran algunos ejemplos de diferentes tipos de divergencias halladas, cuando haya una observación o comentario específico se añadirá dentro de paréntesis.

Cláusulas en las que se omitió un verbo:

- *Es no comunicación* (intercambió el Proceso Relacional “es” por el Existencial “hay”, así como la conjunción)
- *y tambien idea como señas solucion oyente*
- *Para aprender como normas de futbol* (omitió el GV son y el Determinante las: como son las normas. Serían dos cláusulas).
- *Normas no cualquier no grosero*

Cláusulas con GV con divergencias en la conjugación verbal: Cuando el verbo no es coherente con el tiempo o el número de la cosa del Grupo nominal, lo que en la metafunción interpersonal correspondería a un análisis del Modo del verbo FINITO o el verbo Predicador.

- *Es normas*
- *Que es normas 7*
- *codazo falto respeta,*
- *Es los niños*

- *Sordos no entiendo*
- *mejorar es enseñará para señas*

Cláusulas en las que sobra un verbo en el GV

- *como llamar es mi Hermana*
- *como quiero ser aprender las señas*

Grupo adverbial: El Sordo produjo siete de estos grupos: *hablas como siempre, no es muy fácil, siempre es, ya nacio, ya se enferma fiebr escarlatina, poco a pocoya hay señas, aprendes ser poco a poco.*

Grupo adjetival: Produjo dos de estos solamente, *Si es muy dificil, no es muy fácil,*

Grupo preposicional: No se encontró ninguno.

Grupo conjuntivo: Produjo 11 de estos, mediante las conjunciones *pero, y, como, pero, que, cuando, ya, también, porque, como para.*

Frase preposicional: Se hallaron 31 producciones en total; sin embargo, se contabilizaron 26 divergencias, porque además de particularidades en las FP producidas, también se incluyeron las omisiones de las preposiciones que normalmente formarían una FP postmodificadora de una cosa o un Adverbio. Algunos ejemplos son:

FP en la que es posible que la preposición no sea pertinente en la cláusula

- *Oyente con oír*
- *Es la falta caída para como,*
- *Que taer coco de grande,*
- *Compras por la camisa en centro*
- *Para es mi amigo*

FP en la que la preposición reemplaza a otra que sería más adecuada para el caso.

- *Por hablas en el hombre*

FP en la que se omitió la preposición

- *Enseñas los niños también jóvenes*
- *Ya se enferma fiebr escarlatina*
- *Como llamar es mi Hermana*
- *Codazo falto respeta* (puede ser un GN con una PF postmodificadora, “falta de respeto”)
- *Cualquier color es las medias* (se puede interpretar “de cualquier color” o cambiar el orden de los grupos: “las medias son de cualquier color”)
- *Ya solicitud en estudiar escuela*
- *no entiendo maestro*

Otros tipos de divergencias

Se encontraron otro tipo de divergencias que no se contabilizaron individualmente, por no encontrarse un número significativo de ellos. Las siguientes categorías los ilustran:

Falta de conjunciones: aunque este Sordo utiliza comas, faltan conjunciones que ayudarían a mejorar la relación entre cláusulas.

- *Es la falta caída para como, codazo falto respeta, no codazo jugar, no gestos, respeta*
- *Si es muy difícil comunicación el pasado en mi casa acerca es mis amigos oyente es para habla que chistoso cuentas Palabra*
- *Permiso llamar es por hablas en el hombre, quieero más comunicación*

Cláusulas de difícil interpretación: Esto sucede porque hay ausencia de referente anafórico, por divergencias en el sistema del MODO o porque para comprender su significado se requiere de la mediación del intérprete de LSC. En el caso de este participante, hubo muchas ocurrencias de este tipo y fue bastante difícil comprender qué decían sus textos. A continuación, se muestran algunos ejemplos, en varios de los cuales se ha utilizado más de una cláusula a la vez para ilustrar al lector.

- *Cualquier la de camisa deber a ley de normas*
- *Es la falta caída para como,*
- *No sentirse como ideas solución comunicación acorde* (es posible que el GN esté incompleto y que falte una preposición para formar una frase preposicional)
- *Tambien es mi mejor señas oyente medico, profesora, policia y abogado.. etc.*
- *No ve ya despues año*

- *Porque es señas dificultad para comunicación*

Complejos de cláusulas de difícil interpretación: Como se expresó antes, las producciones de este Sordo representaron un caso difícil de analizar, por lo tanto, se presentan complejos en los que la mayoría de la información se aleja de la léxico-gramática del español estándar por tener múltiples divergencias que hacen compleja su interpretación para un lector independiente.

- ||| *mejorar es enseñará para señas, como quiero ser aprender las señas que enseña de oyente, mejor idea inteligenic acorde quieres señas con familia, solucion para como idea veré es importante de la seña oyente, tambien enseñará es sordo dos por la oyente* ||| (Sor3_exp1)
- ||| *importante si sabes que normas es no colar cualquier la de camisa deber a ley de normas mando camisa de futbol, es la falta caída para como, codazo falta respeta, no codazo jugar, no gestos, poco a poco aprender, normas no cualquier no grosero es la respeta, no pelean cualquier color es las medias dice no color manda normas medias blanco, azul, amarilla, un normas manda ley cualquier no color* ||| (Sor3_exp2)
- ||| *poco a poco ya hay señas aprendes ser poco a poco si entiende Señas, año 16 ya año.* ||| (Sor3_narr1)
- ||| *Tambien recuperado como para necesitas algo habla avisame partes Ley normas explicaba falta enseñas sordo es policia no sabes no sabes de los sordos. antes pasado faltas mas tarde no sabia pero como explicé nomas Para enseña que aprenderemos de los sordo; Tambien es mi mejor señas oyente medico, profesora, policia y abogado.. etc.* ||| ((Sor3_narr1) (El intérprete de LSC explicó que el Sordo lo que quiere decir es que él

necesita que lo que sea que le digan, lo que le avisen, las leyes, las normas, etc., lo hagan en LSC, que es lo que hace falta, que, por ejemplo, los policías no saben comunicarse con sordos)

Cláusulas con estructuras propias del español o muy cercanas a este: En el caso de este Sordo no se identificó ninguna cláusula que estuviera libre de divergencias respecto a la lengua meta.

Observaciones sobre la léxico-gramática del Sordo 3

Al analizar los textos de este participante se puede determinar que produce Grupos nominales compuestos solo de Núcleo y también con Pre y postmodificadores. No se encontraron GN con Deíctico incrustado con un Marcador genitivo o no genitivo, ni con Numerativos ordenativos exactos o inexactos.

Respecto a las divergencias del GN, se encontraron situaciones como omisión del Núcleo o de todo el grupo, falta de correspondencia del género o el número de un premodificador o postmodificador con la cosa, GN en las que sobra un elemento, en los que no se logra reconocer a qué o quién se refiere y GN incompletos.

En cuanto al Grupo verbal, se encontraron aquellos constituidos únicamente por núcleo, los que tienen un Operador Finito y un verbo Auxiliar, y los que marcan POLARIDAD negativa. En estos grupos se observaron divergencias en la conjugación verbal, omisión del GV o de uno de sus componentes y cláusulas en las que sobra un verbo dentro del GV.

También se hallaron Grupos Adverbiales y adjetivales conformados solo por núcleo. No produjo ningún Grupo preposicional y se encontró poca producción de Grupos conjuntivos, en su mayoría compuestos solo de núcleo, a excepción del caso de *como para*.

También se observaron Frases preposicionales y se detectaron algunas divergencias, tales como que la preposición no se consideró pertinente en la cláusula, reemplaza a otra que sería más adecuada o fue omitida en una cláusula en la que se consideró necesaria.

Por último, se observaron algunas divergencias relacionadas con la ausencia de conjunciones o de cláusulas. En especial los textos de este participante mostraron un amplio número de cláusulas y complejos de cláusulas que son de difícil comprensión para un usuario del español, debido a la alta influencia de la LSC en la léxico-gramática de sus producciones escritas.

En cuanto al análisis hecho en compañía del intérprete de LSC, se pudo concluir que este participante es un Sordo prelocutivo que no ha tenido mucho contacto con el español, pues en su escritura se observa que él piensa en la gramática de la LSC, pero lo escribe en español, por ejemplo:

- *Lugar en Alemania* (en LSC se dice lugar Alemania, tal como lo dice en el texto, a excepción de la preposición que es del español)
- *Y después que pasó?* (es estructura de LSC, puesto que los Sordos cuando cuentan algo siempre inician con la pregunta *que pasó, dónde, cuándo* y luego ellos mismos la responden.
- *También necesito como llamar es mi hermana venga.*

El intérprete también afirmó que muy posiblemente el Sordo utilizó elementos funcionales del español aleatoriamente: Por eso, mientras se analizaban los textos, leía omitiendo palabras del tipo *como, es, es la, es que*, de manera que pudiera entender el significado de los textos. Para mayor ilustración se pueden observar los siguientes ejemplos:

- Uso del verbo *es* sin un sentido claro, tal vez porque el Sordo 3 ha visto que en español se usa frecuentemente:
 - *Mejorar es enseñara*
 - *Acorde no es aclaración*
 - *Para es mi amigo*
- Uso de preposiciones, conjunciones y Determinantes de manera errada:
 - *Compras Por la camisa en centro*
 - *Como comunicación un la boca es un hombre*
 - *Por hablas en el hombre*
 - *Como para necesitas algo*

Adicionalmente, en los textos de este Sordo también se observó que fue más fácil entender el texto narrativo 1 que el 2, ya que en el primero se hablaba de la vida de un Sordo famoso conocido por todos los participantes de esta investigación, mientras que en el último se desconocía la experiencia personal narrada por el autor, por tanto, fue difícil o imposible comprender muchas de las cláusulas.

Todo lo anterior permitió concluir que las producciones escritas de este estudiante están más cercanas a la LSC que al español, lo que hace que sus producciones sean difíciles de interpretar desde una perspectiva monolingüe, generando la necesidad de una interpretación que implique el uso de ambas lenguas, como en el caso de la cláusula *quiero más comunicación*, en la que *más* puede referirse a *mejor* o de pronto el sordo quiere decir que *quisiera comunicarse más con la gente*, pero eso solo podría corroborarse si se le preguntara directamente qué quiso decir, observando los rasgos no manuales de sus enunciados.

4.2.2.4 Sordo 4

Del Sordo 4 se puede afirmar que los grupos que más produjo fueron el nominal y el verbal. Los otros grupos fueron producidos en menor proporción y no se halló ningún grupo preposicional. La Tabla 59 muestra el resumen de la producción hecha por el estudiante.

Tabla 59

Unidades sintagmáticas del Sordo 4

Principio	99 Cláusulas		
Rangos: sintagmáticas unidades	Categoría	Subcategoría	Total de hallazgos
	Grupos	Grupo nominal	74
		Grupo verbal	73
		Grupo adverbial	6
		Grupo adjetival	7
		Grupo conjuntivo	32
		Grupo preposicional	2
	Frases	Frase preposicional	32

Como ya se ha dicho, también se calcularon los tipos de divergencias del grupo verbal y del grupo nominal, usando como base las 99 cláusulas producidas en los cuatro textos, correspondientes al 100% de su producción.

Grupo nominal

Se hallaron diferentes tipos de GN, como los que se muestran a continuación.

GN que solo tienen núcleo: uso pronombres como *yo, ella, él*. Y escribió otros nombres como: *problema, señas, oral, falta, algo, trampa, patada, groseria, conciencia, Otto Frederick Kruse*.

GN con deíctico determinante: *los oyentes, el problema, los sordos, las señas, los jugadores, el gol.*

GN con deíctico determinantes no específicos: *un potero, una regla, un premio.*

GN con deíctico determinante posesivo: *toda su vida* (también incluye un Numerativo cuantitativo inexacto), *mi amiga.*

GN con deíctico numerativo cuantitativo exacto: *equipo 11 us 11, diez jugadores, 6 años, 8 o 9 años.*

GN con deíctico numerativo cuantitativo inexacto: *toda su vida, muchos problemas de fiebre.*

GN con postdeícticos: *tarjeta de amarillo, tarjeta de rojo, entrada fuerte, buen disdipina.*

GN con clasificadores: *la persona sorda.*

GN con Frases preposicionales: *la lengua de señas, futbol de regla* (el orden es al contrario, la cosa es regla (la regla de futbol), tal vez porque a menudo ese es el orden de los Clasificadores en LSC), *el maestro de sordo, una pasta de dolor "Genizol "acetaminofen", la cabeza de dolor, una solución de comunicación, el maestro de sordo, la gente de sordo, titulo de doctor, el director de oyente.*

No se encontraron GN con otros Deícticos de tipo Determinante inclusivo, Numerativos ordenativos exactos ni inexactos, incrustado con un Marcador no genitivo ni con Marcador genitivo

Divergencias del GN: Se detectaron 20 de ellas, correspondientes a un 20%. A continuación, se muestran algunos ejemplos de cláusulas en los que se observan divergencias del GN, cuando haya una observación o comentario específico se añadirá dentro de paréntesis.

Cláusulas en las que se omitió el grupo nominal o su núcleo:

- *Que hace muy difícl* (falta el Determinante “lo”)
- *no puedo comunicar con los oyentes* (falta pronombre “me”)
- *Cuántas hay que equipo 11 us 11* (parece que omitió la palabra jugadores, que sería la cosa: “11 jugadores”)
- *Celebra*
- *Deber de hacer una regla* (omite quién debe hacer la regla)
- *No puedo aprender el de las señas* (no se sabe si sobra el Determinante y la preposición o si falta la cosa)
- *entonces que hizo una solución de comunicacación con el medico policia y etc...* (no dice quién hace y faltan Determinantes en una de las cosas: *el policía*).
- *No puedo aprender el de las señas*
- *lo recibí a la Galladeut.*
- *Si podemos aprender el de la lengua de señas*

Cláusulas en las que hay alguna particularidad en la correspondencia del género o el número de la cosa:

- *es sorda profundo.*
- *fui al farmaceutica*

Cláusulas en las que se reemplaza el nombre de la cosa:

- *No lo escucho ni oral* (el intérprete de LSC explicó que esta cláusula quiere decir que el Sordo no escucha ni habla, pero en vez de “habla” dice “oral”, porque el participante considera que sí habla, pues en LSC la seña de ‘hablar’ es CONVERSAR, y como él conversa en LSC entonces dice específicamente “oral”, para referirse a que no lo hace con la voz de manera oral.
- *por hablas en el hombre* (el intérprete de LSC explicó que aquí “el hombre” reemplaza a la palabra “alguien”).

Cláusulas en las que el orden del GN está alterado:

- *Es la cabeza de dolor* (de nuevo, puede ser porque en LSC el Clasificador tiende a ir primero).
- *lo que necesitaba una pasta de dolor "Genizol" "acetaminofen"* (Falta un verbo del GV: “necesitaba era” y hay alteración del orden del GN, falta una conjunción entre los nombres de las pastillas.
- *El partido de la liga, nos empezamos a jugar futbol en la cancha de grande.*

Cláusulas en las que se halló otro tipo de divergencia:

- *Tarjeta de amarillo es para algo* [[*que falta*]]. (faltan dos Determinantes “la” y “las”. Puede hacer falta el GV “sancionar” (las faltas), que parece un GN, por tanto, parece que sobra la palabra “algo”. Además, adicionó la preposición “de” innecesariamente.
- *Te lo explicaron a la clase*. (El pronombre no corresponde con la referencia anterior, relacionada con una persona de la tercera persona del singular Kruse).
- *Y luego lo despedirlo a Kruse* (adicionaron un Determinante innecesario y no se sabe quién lo despidió).

Grupo verbal

En los textos se encontraron:

GV constituidos únicamente por núcleo: *es, comunicamos, hace, comunicar, aprendemos, gustaría, comunicar, siente, hizo, trabajar*

GV compuesto por un Operador Finito y un Predicador: *no lo conocen, ni hablar, no lo escucho, no puedo comunicar, no puedo aprender, si podemos aprender, deben enseñar, no puedo hacer cubrir, deber de hacer, no sabe es, empezamos a jugar, no se escuchaba, quería decir, vas a cambiar, había pasado, estaba retirando.*

GV con POLARIDAD negativa: *no lo conocen, no lo escucho, no puedo comunicar, no puedo aprender, no puedo hacer cubrir, no sabe es, no escuchaba, no entendí, no pudo comunicar.*

En relación con el GV se encontraron 44 divergencias, que corresponden a un 44% del total de producciones esperadas en este tipo específico de grupo, varios de estos estuvieron relacionados con la dificultad para mantener los tiempos verbales en sus textos. A continuación, se ilustran

algunos ejemplos de diferentes tipos de divergencias hallados. Cuando haya una observación o comentario específico, se añadirá dentro de paréntesis:

Cláusulas en las que se omitió un verbo:

- *Porqué ellos no lo conocen a que señas || Ni hablar* (en la segunda cláusula puede que falte un verbo, para que tenga mayor sentido, por ejemplo, “ni saben hablar”).
- *Si aprendemos que mejor.*
- *Me gustaría la lengua de señas y oral* (creo que sería más claro si hubiera un GV como “gustaría saber”).
- *Lo que necesitaba una pasta de dolor "Genizol" "acetaminofen"* (falta el verbo “era” en el GV: “lo que necesitaba era”).

Cláusulas con GV con divergencias en la conjugación verbal: Cuando el verbo no es coherente con el tiempo o el número de la cosa del grupo nominal, lo que en la metafunción interpersonal correspondería a un análisis del Modo del verbo FINITO o el verbo Predicador.

- *Otto Frederick Kruse era oyente en nació pero tuve muchos problemas de fiebre se llama "escartina", después quedó sordo*
- *Kruse era muy famoso en Alemania y tenía un premio como titulo de doctor lo recibí a la Galladeut*
- *Donde quedo en Altona y luego lo despedirlo a Kruse fui al "schlesioig" a los 16 años.*
- *que siente mejor (Hay divergencia porque en cláusulas anteriores hablaba en primera persona del singular)*

- *Que fui sufrir.*

Grupo adverbial

Este Sordo produjo seis de estos grupos. Algunos de ellos se encuentran subrayados en los siguientes ejemplos: *que hace muy difícl, que siente mejor, porque es muy grave: falta de respeto, ni conciencia, sencillamente baile.*

Grupo adjetival

Produjo ocho grupos: *Él es sordo, un potero es un atajado (creo que quiso decir atajador), de que forma de vestir es diferente, tarjeta de roja es muy peor, Otto Frederick Kruse era oyente, Kruse era muy famoso en Alemania, es sorda profundo.*

Grupo conjuntivo

Se hallaron 32 grupos, constituidos por las conjunciones: *porqué, ni, y entonces, si, y, ni, que, y luego, pero, cuando, que, como, entonces.*

Grupo preposicional

No se encontró ninguno.

Frase preposicional

Se hallaron 32 producciones en total y se contabilizaron 19 divergencias, que incluyeron las particularidades en las FP producidas y las omisiones de las preposiciones que normalmente formarían una FP postmodificadora de una cosa o un Adverbio. Algunos ejemplos son:

FP en la que es posible que la preposición no sea pertinente en la cláusula

- *Porqué ellos no lo conocen a que señas*
- *De que forma de vestir es diferente.* (antes ha hablado del portero que es un atajador, por tanto sobra el “de que”)
- *Tarjeta de amarillo es para algo [[que falta]]*
- *Otto Frederick Kruse era oyente || en nació*
- *Habia pasado Kruse toda su vida de trabajar.*
- *Hacia a los 71 años se estaba retirando*

FP en la que la preposición reemplaza a otra que sería más adecuada para el caso.

- *Que hay en los jugadores* (la preposición podría ser “sobre”).
- *Qué hay en falta* (la preposición podría ser sobre).
- *Cuantas hay que equipo 11 us 11 || es para un potero y diez jugadores* (se considera que en la segunda cláusula la preposición pudo ser “por” y es posible que faltara un GV como “conformado”, lo que daría “conformado por un portero y diez jugadores”).
- *Te lo explicaron a la clase.*
- *Y tenia un premio como titulo de doctor || lo recibí a la Galladeut.* (tal vez la preposición más adecuada es “de”).

FP en la que se omitió la preposición

- *El partido de la Liga, nos empezamos a jugar futbol en la cancha de grande.* (Falta la preposición “en” al inicio de cláusula).

Otros tipos de divergencias

Se encontraron otro tipo de divergencias que no se contabilizaron individualmente por no encontrarse un número significativo de ellas. Las siguientes categorías los ilustran:

Divergencias relacionadas con el uso de conjunciones: al respecto se observó que en algunos casos faltó una conjunción o se usó una en reemplazo de otra que posiblemente sería más apropiada.

- *Los oyentes no lo conocen que es la persona sorda || Y como comunicamos con la persona Sorda* (la conjunción debería ser “ni” en vez de “y”).
- *Tarjeta de rojo es para algo que falta, || patada muy duro || entrada fuerte* (parece que en la primera cláusula falta la conjunción “como” para enumerar las faltas).
- *Y tarjeta de roja es muy peor* (falta una conjunción, “cuando es muy peor”).
- *Pero tuve muchos problemas de fiebre || se llama "escartina"* (la segunda cláusula debería ser hipotáctica, posiblemente falta la conjunción “que” o el verbo debería conjugarse de manera diferente).

Ubicación de los grupos en orden diferente al de la lengua estándar dentro de una cláusula

- *Habia pasado Kruse toda su vida de trabajar.*

Exceso de cláusulas o grupos que no se requieren en un texto.

- *doble amarilla que significa || es la roja ||* (se considera que puede sobrar uno de los dos GV, “significa” o “es”. Adicionalmente, es posible que en la primera cláusula falte una conjunción como “cuando”, un pronombre y un GV como “acumulan” o “hay”).
- *Otto Frederick Kruse era oyente || en nació* (tal vez la segunda cláusula debería estar incluida en la cláusula anterior: “Kruse nació siendo oyente”, pero esta probablemente es una estructura que no está aún a su alcance).

Cláusulas de difícil interpretación: Esto sucede porque hay ausencia de referente anafórico, por divergencias en el sistema del MODO o porque para comprender su significado se requiere de la mediación del intérprete de LSC.

- *No puedo aprender el de las señas* (hay una divergencia en la conjugación, porque no es claro quién es la persona, ya que el Sordo que escribió sí sabe LSC, además no se sabe si sobra un Determinante o falta la cosa de un GN).

Cláusulas con estructuras propias del español o muy cercanas a este: En el caso de este Sordo se identificaron cláusulas que son posibles en español, tales como las que se muestran a continuación.

- *Otto Frederick Kruse era oyente*
- *Después quedó sordo*
- *Decía [["no entiendo"]]*
- *Kruse era muy famoso en Alemania*
- *pero no entendí*

- *Porque Él es sordo*
- *Y entonces, cuál es el problema?*
- *Los sordos deben enseñar la lengua de señas a los oyentes*

Observaciones sobre la léxico-gramática del Sordo 4

Al analizar los textos de este participante se puede determinar que produce grupos nominales compuestos solo de núcleo y también con premodificadores y postmodificadores. No se encontraron GN con otros deícticos de tipo determinante inclusivo, numerativos ordenativos exactos ni inexactos, incrustado con un marcador no genitivo ni con marcador genitivo.

Respecto a las divergencias del GN se encontraron situaciones como omisión del núcleo o de todo el grupo, falta de correspondencia del género o el número de un premodificador o postmodificador con la cosa, reemplazo del nombre de la cosa por otras palabras que tienen la misma función, pero no son las más adecuadas para el texto, alteración del orden de las palabras en el GN o en las que había uso innecesario de determinantes.

En cuanto al grupo verbal, se encontraron aquellos constituidos únicamente por núcleo, los que tienen un operador finito y un verbo auxiliar, y los que marcan POLARIDAD negativa. Dentro de sus divergencias se ubican la omisión del GV y divergencias en la conjugación verbal.

También se hallaron algunos grupos adverbiales, normalmente conformados solo por núcleo.

Respecto al grupo adjetival, se encontraron algunos conformados solo por núcleo y pocos con premodificadores: *muy peor, muy famoso*. También se hallaron grupos conjuntivos constituidos solo de núcleo y de más de una conjunción, tales como: *y entonces, y luego*. Y no hubo grupos preposicionales.

En cuanto a las frases preposicionales, se detectaron algunas dificultades, tales como que la preposición no se consideró pertinente en la cláusula o la preposición reemplaza a otra que sería más adecuada, y se detectaron casos en los que se omitió la preposición, lo que habría dado paso al uso de la FP un mayor número de veces en cada texto.

Por último, se observaron varias cláusulas que conservan la léxico-gramática del español y otras con divergencias relacionadas con falta de conjunciones entre ellas, ausencia de una cláusula que se requeriría para organizar mejor un complejo de cláusulas y ubicación de los grupos en orden diferente al de la lengua estándar dentro de una cláusula.

En cuanto al análisis hecho en compañía del intérprete de LSC, se pudo concluir que los textos expositivos de este participante fueron más fáciles de entender que los narrativos porque en ellos usó cláusulas separadas y enumeradas para dar sus ideas, mientras que en los segundos la dificultad aumentó porque tuvo que construir párrafos enteros.

Adicionalmente, el intérprete explicó que el Sordo 4 ha tenido un contacto con el español escrito que le ha permitido aprender el uso de ciertas estructuras, por ejemplo: el uso del pronombre *se*, la conjugación de verbos en pasado, el uso de comillas cuando cita directamente o cuando escribe nombres de lugares, cosas que muchos Sordos normalmente desconocen. Pero también se observan otras cláusulas en las que puede haber influencia de la LSC, aunque no se vean estructuras puras de la misma, como cuando dice: *era oyente en nacio*, en la que usa una preposición inadecuadamente y tal vez la escribió haciendo uso de su memoria fotográfica. Esto permite pensar que posiblemente su interlengua ya empieza a tener más aspectos de la lengua meta, aunque tenga transferencias de la LSC.

4.2.4.5 Análisis general de las relaciones lógico-gramaticales

En la muestra se hallaron en su mayoría grupos nominales, seguidos de grupos verbales, mientras que los grupos adjetivales, adverbiales y preposicionales no estuvieron presentes en todos los textos. Esto puede relacionarse con lo que Galvis (2005) expone acerca de que en las primeras fases de proceso de aprendizaje de una L2 suele darse producción de lo que denomina “palabras lexicales” o con contenido semántico como los nombres y los verbos, pero se omiten “palabras funcionales”, tales como conjunciones, preposiciones, artículos (en LSF llamados Deícticos), morfemas que participan en la conjugación verbal, etc.

El mismo tipo de hallazgo lo hizo Zambrano (2008), que encontró que entre las palabras más utilizadas por los Sordos están los sustantivos, seguidos por los verbos, después por los adjetivos y en menor número de apariciones están los artículos, conjunciones, preposiciones y pronombres.

Del grupo nominal se pueden decir varias cosas, la primera es que todos los Sordos producen grupos compuestos únicamente por núcleo y también con premodificadores o postmodificadores, de los cuales unos conservan la estructura propia del español y otros presentan algunas características que no se ajustan a la norma estándar, como se muestra en seguida.

Algunos ejemplos de GN con premodificadores son: *los soluciones, una la carta (sobra un deíctico), la universidad, la casa, la señas, los arbitro, los sordos, el oyente, la voz, mi mamá, 7 años, mi familia, todos los jugadpres, cualquier color, 24 año, toda su vida, buen disdipina.*

Algunos ejemplos de GN con postmodificadores son: *medias blanco, azul, amarilla; normas de futbol, ley de normas, camisa de futbol, personas de futbol, tarjeta de rojo, tarjeta de amarillo, entrada fuerte, comunicacion difícil, fibre escarlatina, red social, comunidad sordos,*

lengua de señas, ex-amigo de Carbonell, dificultad de comunicarse sangre de la cara, fecha de sancione.

Algunos ejemplos de GN con premodificadores y postmodificadores son: *muchos problemas de fiebre, la persona sorda, la lengua de señas, el maestro de sordo, una pasta de dolor "Genizol "acetaminofen, la tarjeta amarilla, el abecedario de la letra (las palabras están en desorden, probablemente es la letra del abecedario), un maestro de Sordo.*

Por otra parte, al observar todos los textos se puede concluir que en los GN no se encontraron deícticos de tipo determinante inclusivo, numerativos ordenativos exactos ni Inexactos y tampoco fueron de uso común el marcador no genitivo ni el marcador genitivo, que solo se encontraron una sola vez en los textos del Sordo 1.

Sobre el GN también se puede afirmar que, entre todos los grupos, fue el segundo en el que se hallaron más divergencias, tales como omisión del núcleo o de todo el GN, falta de correspondencia del género o el número de un Premodificador o postmodificador con la cosa, reemplazo del nombre de la cosa por otras palabras que tienen la misma función, pero no son las más adecuadas para el texto. En relación con esto, Massone, Buscaglia y Bogado (2005) y Zambrano (2008) también manifestaron encontrar falta de correspondencia entre género y número y omisión de artículos (que en LSF son denominados como Deícticos).

Otro aspecto relacionado con el GN tiene que ver con que los Sordos muchas veces desconocen que una misma seña tiene diferentes nombres en español y utilizan los que saben, pudiendo generar un significado diferente al que esperan sin ser conscientes de ello. En esto, lógicamente, no difieren de los aprendices oyentes de lenguas orales. Lissi, Svartholm y González (2012) consideran estos casos como dificultades semánticas, al igual que Galvis (2005), quien

desde la visión de interlengua los denomina “transferencia semántica” en su investigación. Por aspectos como estos, se considera que quienes enseñen el español como L2 a esta población deben conocer la LSC, para hacer análisis contrastivo entre ambas lenguas y facilitar el aprendizaje de la léxico-gramática mediante el input adecuado y la reflexión metalingüística.

Por último, se debe tener en cuenta que en la LSC los nombres propios suelen representarse por medio de una señal icónica y no es común que los Sordos practiquen constantemente el deletreo de los nombres en español. Por lo tanto, al escribirlos es natural que los escriban de manera diferente a cómo son en realidad, presentando inversiones, migraciones o reemplazos de grafemas, por ejemplo: *nalpon* (Napoleón), *matemacias* (matemáticas), *geofitica* (geografía).

Por otra parte, del grupo verbal se puede afirmar que se encontraron aquellos constituidos únicamente por núcleo, los que tienen un Operador Finito y un Predicador y los que denotan POLARIDAD negativa o positiva. De todos los grupos, en este fue en el que se hallaron el mayor número de divergencias, relacionadas con la conjugación verbal, la omisión de todo el GV o de uno de sus componentes.

Lo anterior guarda relación con los datos obtenidos en las entrevistas acerca de lo difícil que es para los participantes la conjugación en los diferentes tiempos verbales. Y puede tener una explicación en el hecho de que el español de estos participantes tenga una influencia de la de la LSC, que no posee señas para conjugar cada verbo, sino que se usa el verbo en infinitivo y mediante rasgos no manuales y marcaciones espaciales se indican el tiempo, la persona, la POLARIDAD u otras características.

Esta hipótesis concuerda con la explicación que da Menéndez (2012) sobre las divergencias que observó en las conjugaciones de los verbos escritos por los Sordos de su investigación, dejando claro que había una influencia importante de la lengua de señas, en la que la concordancia verbal

depende de relaciones espaciales y visuales y no de relaciones gramaticales de género, número y persona, como es el caso del español.

Los hallazgos también guardan relación con las investigaciones de autores como Zambrano (2008), Galvis (2005) y Ruiz (2011) que encontraron diferencias en la conjugación verbal escrita respecto a la norma estándar de la L2. En especial, la última autora afirma que la falta de marcación de la persona y el número en los verbos genera problemas en lo más básico de la cohesión, puesto que la concordancia entre sujeto y verbo ancla el tópico primario en la cláusula y expone que, al igual que en la presente investigación, tuvo que recurrir a la deducción para reconocer los sujetos por medio del contexto de las cláusulas y las narraciones. Adicionalmente, deja claro que el sistema de conjugación del español es difícil para todos los aprendices de L2, ya sean oyentes o Sordos, lo que genera muchos problemas en la interlengua.

Por otra parte, se encontraron Grupos adjetivales en 11 de los 16 textos y fueron producidos principalmente por el Sordo 2 y el Sordo 4, pero en ninguno de los casos se hallaron producciones superiores a siete apariciones. La mayoría de estos grupos están conformados solo por núcleo y solo unos pocos contaron con el adverbio *muy* como premodificador, por ejemplo: *muy peor, muy famoso, muy difícil, muy fácil*.

En cuanto al bajo nivel de producción de este tipo de grupo, es importante tener en cuenta la explicación que el intérprete aportó, ya que posiblemente se debe a que hay diferencias importantes a la hora de producirlo en las dos lenguas tratadas en esta investigación, puesto que el español es una lengua lineal en la que se observa cada componente de la cláusula en un espacio y en la que se utiliza el verbo *es* para establecer relación de Atributo entre la cosa y el adjetivo, pero no pasa lo mismo en LSC, que es una lengua tridimensional que no tiene señal específica para el verbo *es*; entonces, si alguien hace referencia, por ejemplo, a que una persona es bonita, en un

solo momento la señalará con la mirada, afirmará con la cabeza y hará la seña manual de BONITO. Es así que solo se habla de grupo adjetival en LSC cuando se marca posesión, como en el caso en que se dice: “*El rojo de la casa es bonito*”, que en LSC sería la secuencia CASA ROJO SU (seña de posesión de algo) BONITO, puesto que de esta forma se ven grupos diferenciados.

Igualmente, los estudios de Menéndez (2012), Ruiz (2011), Massone, Buscaglia y Bogado (2005), Zambrano (2008), y Galvis (2005) reportaron omisión especial del verbo copulativo (Proceso Relacional, en LSF) “ser/estar”. Específicamente, Menéndez (2012) explica que en lenguas de señas la cópula ser/estar no aparece explícitamente. Por su parte, Ruiz (2011) explica que esto puede ser un marcador importante de la interlengua por transferencia de la lengua de señas a la L2. En la misma línea de ideas, Galvis (2005) reporta que dicha omisión en la L2 es parte de un fenómeno de simplificación propia del proceso de interlengua. Por su lado, Massone, Buscaglia y Bogado (2005) exponen que en Lengua de Señas Argentina (LSA) así como en muchas otras lenguas de señas las cualidades de las personas y de los objetos son verbos de estado y no hay adjetivos, por lo que al ser un sistema diferente al español genera inseguridades a la hora de ser usado en la escritura. L. Tovar (2008), citando a Dixon (2000), también especula sobre esta posibilidad.

En lo referente al grupo adverbial, su frecuencia de aparición fue baja y se detectó en 13 de los textos, siendo producidos en mayor medida por el Sordo 1 y el Sordo 2. La mayoría están constituidos únicamente por núcleo, como se aprecia en los siguientes ejemplos: *demora mucho, sabe bien escribir, puede claro, haciendo trampa mucho tiempo, se queda bien perfecto, habla más, comunicarse bien, muy rápido, hablas como siempre, ya nacio*. Y solo dos de estos grupos están constituidos por más de un adverbio: *aprendo poco a poco y poco a poco ya hay señas*

En cuanto al grupo conjuntivo, los que en general utilizan los cuatro participantes son: *y*, *pero*, *porque*, *para*, de las cuales la más usada es *y*. La mayoría se constituyen solo de núcleo y los únicos compuestos por más de una conjunción fueron producidas por el Sordo 2 (*y luego*) y por el Sordo 4 (*y luego, y entonces*). Por otra parte, no se observó uso de los grupos *o*, *en vez de*, lo cual indica que los Sordos requieren aprender a usarlas para denotar diferencias o alternativas entre cláusulas. Mientras que hay otras conjunciones que solo fueron usadas escasas veces por uno o máximo dos de los participantes como: *ni*, *ejemplo*, *así*, *si*, *entonces*, *si*, *mas*, lo cual hace pensar que, definitivamente, es necesario que los Sordos entiendan su uso en diferentes contextos, pues muchas de estas no son usadas en la LSC o son señaladas mediante rasgos no manuales y los sordos no son conscientes de ellas en sus producciones del español.

Lo anterior puede tener gran relación con la explicación del intérprete de LSC sobre que la mayoría de los Sordos escriben cláusulas separadas o enumeradas, evitando las conjunciones que unen párrafos o ideas. Por lo tanto, les es más fácil escribir textos expositivos que narrativos, aun cuando este último sea más sencillo de producir en LSC que el primero.

También, L. Tovar (2008) expone que para los Sordos es difícil entender el uso de este tipo de grupos, ya que, por ejemplo, en su repertorio no existen muchas de las conjunciones del español o son préstamos de la L2, puesto que la LSC, por ser una lengua de comunicación cara a cara, naturalmente hacen más uso de continuativos gestuales (en vez de orales) que de las conjunciones.

En relación con la tesis de este autor, se encuentran dos puntos que interesa discutir brevemente. El primero se relaciona con que L. Tovar (2008) expone que normalmente los Sordos no reconocen el uso de la conjunción aditiva *y*, porque no existe en la lengua de señas, pero en el caso de la investigación en curso, sí fue utilizada por todos los participantes, lo cual puede

relacionarse con que ya hay una influencia importante de la L2 en sus producciones. El segundo punto, es que en LSC existe la conjunción disyuntiva *o*, que se marca a través del alfabeto dactilológico, vocalización o rasgos no manuales, pero en la producción escrita de los participantes que aquí se analizan no fue usada, lo cual es extraño, pues se pensaría que si la *o* es reconocida mediante alfabeto podría transferirse con mayor frecuencia a la escritura.

Cambiando de unidad de análisis, sobre el grupo preposicional se puede afirmar que fue el de menor ocurrencia, siendo producido el grupo *dentro de* una sola vez por el Sordo 2. En cuanto a las Frases preposicionales, fueron escritas por todos los Sordos y se detectaron divergencias relacionadas con omisión de la preposición que daría paso a un postmodificador de la cosa en un grupo nominal *o*, por el contrario, con el uso de una preposición que no se consideró pertinente en la cláusula *o* que reemplazaba a otra que sería más adecuada.

En lo que respecta al uso de preposiciones en grupos o frases, se puede decir que los datos recogidos coinciden con los de Massone, Buscaglia y Bogado (2005) y se consideran naturales si se considera la interlengua de los estudiantes, puesto que, como explica Menéndez (2012), en las lenguas de señas se observa frecuente omisión de preposiciones porque no siempre son necesarias en el discurso debido a que por su carácter icónico muchas veces las estructuras de los clasificadores permiten mostrar la posición, forma y movimiento en el espacio. Además, L. Tovar (2008) explica que en la LSC no hay Frases preposicionales y Galvis (2005) añade que, en la escritura, las preposiciones y otras palabras funcionales son omitidas porque en el proceso de interlengua se hace simplificación de las estructuras por desconocimiento de la L2.

Por último, en relación con la estructuración general de las cláusulas en general, se encontraron algunas que conservan la léxico-gramática del español, como en los casos del Sordo 2 y del Sordo 4 pero en general, en todos los textos hubo mayor producción de cláusulas que no

son fáciles de comprender, ya sea por falta de conjunciones entre ellas, ausencia de una cláusula que se requeriría para organizar mejor un complejo de cláusulas, ubicación de los grupos en orden diferente al de la lengua estándar dentro de una cláusula, entre otros, tal como se explicó en el apartado dedicado a cada uno de los participantes.

Lo anteriormente expuesto, se hace evidente en los resultados de otras experiencias e investigaciones, como la de Herrera (2014), quien afirma que los Sordos presentan sus mayores dificultades en el conocimiento sintáctico del español, lo cual afecta el establecimiento de relaciones y el sentido de lo que se dice. Por su parte, Ruiz (2011) manifiesta que en su investigación hubo dificultad para comprender los límites entre cláusulas, porque en la escritura no había correspondencia término a término con las estructuras del español o había problemas con la puntuación, lo cual resultaba incoherente para quien no supiera Lengua de Señas Mexicana (LSM). Igualmente, Galvis (2005) explica que cuando el grado de competencia en la L2 no es suficiente, se observa transferencia de la LSC en los escritos, por lo que es de esperarse que no haya correspondencia palabra-seña y en ocasiones los Sordos recurran a la perífrasis y la paráfrasis o que una idea completa en español pueda expresarse con pocas señas y, al escribirla, sus estructuras sean simplificadas.

Sin embargo, no se puede negar que, a pesar de la influencia de la LSC en el español, los estudiantes se esfuerzan por utilizar elementos del español, en algunos casos con más acierto que otros, tal como lo expresan Massone, Buscaglia y Bogado (2005), cuando dicen que no es cierto que los Sordos utilicen una estructura pura de la lengua de señas al escribir en español, pues agregan a sus textos elementos morfológicos y léxicos que no están presentes en la lengua de señas y utilizan signos ortográficos, lo cual concuerda con las características de la interlengua expuestas en la literatura (por ejemplo, Larsen-Freeman & Long, 1991).

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, cada participante tiene un desarrollo particular de su interlengua, porque en sus producciones se observan características propias, frutos en muchos casos del contacto entre la LSC y el español o muy relacionadas con su historia sociolingüística. Es muy importante tener en cuenta que, a pesar de haber empezado tarde la adquisición de la LSC y el aprendizaje del español escrito, todos usan la LSC en la comunicación cara a cara y están en diferentes niveles de desempeño en la L2, pero ninguno lo hace en un nivel tan avanzado como para producir suficientes cláusulas de las que un lector pueda tener una interpretación totalmente certera y en muchas de ellas se requiere el uso del conocimiento de la LSC para lograrlo. Por eso es de vital importancia el uso de ambas lenguas en su enseñanza, ya que no hacerlo sería desconocer su realidad y sus necesidades como sujetos bilingües intermodales.

Capítulo 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para finalizar este trabajo, se presentan conclusiones y recomendaciones basadas en el análisis y en las concordancias que se encontraron con otros autores.

5.1 Conclusiones

- Se considera fundamental que los educadores comprendan la importancia de trabajar los textos como un todo, en los que se relacionen los aspectos discursivos y léxico-gramaticales del español, puesto que, como lo manifiesta la Lingüística Sistémico- Funcional de Halliday (2014), hay una relación indivisible entre los aspectos semánticos y estructurales de la lengua, sin los cuales es difícil comprender el sentido de un texto.
- Después de analizar muchos de los textos y enfrentar la dificultad de interpretar los complejos de cláusulas en los que, por falta o exceso de unidades sintagmáticas, no fue claro cuál era el sentido exacto que los Sordos querían expresar, se corrobora la importancia de que ellos conozcan la léxico-gramática de la segunda lengua, ya que como lo afirma la Lingüística Sistémico-Funcional, esta permite expresar el discurso en los textos y sin ella no se puede establecer una relación entre el contexto, la experiencia y los procesos sociales. Por eso, se considera necesario que los Sordos la conozcan dentro de su proceso educativo, pues si no logran construir cláusulas con sentido y relaciones lógicas, no producirán un discurso que les permita comunicarse efectivamente en los diferentes contextos.
- El análisis permitió corroborar que los Sordos producen un mayor número de relaciones de interdependencia lógica de tipo paratáctico, lo que se relaciona con la influencia de la LSC sobre el español y con la falta de conocimiento de las conjunciones de la L2 y del manejo

del discurso indirecto. Por lo tanto, es posible que aún falte hacer más trabajo metalingüístico con textos académicos, en los que abundan las relaciones de interdependencia lógica, de modo que se facilite su comprensión e incorporación en la comunicación cara a cara y escrita en contextos de aprendizaje.

- Los Sordos construyen en su mayoría relaciones lógico-semánticas por medio de expansiones, agregando cláusulas continuas sin conjunciones entre ellas o haciendo uso limitado de algunos Grupos conjuntivos. Esto hace que, con frecuencia, no puedan dar un sentido claro a los complejos de cláusulas que escriben, dificultando a los lectores la comprensión de sus producciones en español.
- En relación con lo anterior, también se hace necesario enseñar a los Sordos el uso de diversas conjunciones en español para que puedan establecer relaciones en las que desarrollen con más detalle o rasgos circunstanciales sus ideas, pues esto les permitiría brindar más contexto sobre el tema tratado a los lectores. Igualmente, debe trabajarse sobre las relaciones de proyección, para que puedan manifestar mediante locuciones directas o indirectas lo que ellos u otras personas dicen o piensan. Todo esto permitiría aumentar sus recursos para enriquecer los textos y facilitar la comprensión textual de los lectores.
- Se considera que, entre las divergencias halladas entre las unidades sintagmáticas, hay algunas que no obstaculizan demasiado la comprensión textual por parte los lectores, como por ejemplo, la falta de concordancia de algunos Premodificadores con la cosa del grupo nominal. No obstante, las divergencias en los Grupos verbal, conjuntivo y en la frase preposicional sí traen dificultades mayores para entender el sentido de las cláusulas, generando ambigüedades que posiblemente puedan solucionarse preguntando al Sordo en

LSC qué quiso decir, lo cual puede ser muy dispendioso y, además, no todos sus lectores están en capacidad de hacerlo.

- Los Sordos usan muy poco el grupo adjetival, ya que como se ha explicado, este no es común en la LSC, por eso se debe hacer un trabajo que les permita entender cómo y cuándo usarlo, lo que a su vez implica realizar un trabajo para que aprendan a producir relaciones de Atributo con los verbos *ser-estar*, que tampoco son comunes en su primera lengua, mientras que sí abundan en español.
- En general, todas las unidades sintagmáticas del español requieren un abordaje por parte de los educadores, ya que se encontraron numerosas divergencias entre la producción de los Sordos y el español estándar.
- Los Sordos de esta investigación producen textos en los que hay influencia de la LSC, pero también incorporan elementos propios del español, tales como Grupos nominales con Premodificadores tales como Deícticos y postmodificadores de tipo frase preposicional, grupos verbales con algunas conjugaciones adecuadas, varios Grupos conjuntivos, entre otros. Lo anterior demuestra que se encuentran en un proceso de interlengua en el que es necesario continuar brindándoseles apoyo por parte de educadores que conozcan la léxico-gramática de ambas lenguas y que reconozcan las necesidades que tiene un estudiante bilingüe intermodal.
- El bilingüismo de los Sordos no requiere que los textos estén totalmente escritos en el español estándar para que sus producciones tengan sentido, es decir, no se trata de hacer esfuerzos en busca de un estudiante que escriba como un monolingüe ideal, sino de acercarlo cada vez más a producciones inteligibles, con menos ambigüedad y más competencia lingüística.

- En el caso de las historias sociolingüísticas de los participantes, sus condiciones de adquisición de la LSC y el español son diferentes, al igual que sus niveles de competencia lingüística, por lo tanto, no se puede establecer una generalización sobre estos factores y su desempeño en la L2.
- Los participantes de esta investigación comparten situaciones sobre las que se pueden tomar decisiones para mejorar su proceso de aprendizaje bilingüe. La primera es que están próximos a graduarse y el único apoyo que reciben para aprender la L2 lo está brindando la clase de Español para Sordos del JMC, cuya docente manifiesta no conocer la LSC. La segunda se relaciona con que solo uno de los sujetos manifiesta tener el hábito de la lectura. La tercera está relacionada con la limitación a la que se enfrentan los Sordos para comunicarse fluidamente en casa, ya que la mayoría de sus familiares y conocidos no son competentes en LSC. Frente a esto, debe tenerse en cuenta que estos estudiantes aún tienen muchos aspectos que aprender sobre ambas lenguas y que, para avanzar en procesos académicos superiores, van a requerir de mayor apoyo por parte de educadores expertos y de su familia.
- Para poder comprender la forma en que los Sordos producen el español escrito es realmente necesario utilizar la LSC, de manera que pueda determinarse tanto el nivel que tienen en LSC como el nivel de interlengua de cada uno. De lo contrario, muchos de sus textos van a ser percibidos desde el error, cuando en realidad se trata de que están inmersos en un proceso de adquisición.
- Los aspectos afectivos son fundamentales en la educación de los Sordos bilingües, por eso se requiere de profesores de español como L2 para Sordos con conocimiento de la LSC y la cultura sorda, ya que esto permitirá brindar un apoyo desde un enfoque intercultural e

interlingüístico, siendo más empáticos con los estudiantes, generando una influencia positiva en el desempeño académico y en su bienestar emocional, porque se incentivarán así el deseo de comunicarse, al tiempo que se favorecerán la autoestima, la motivación por el aprendizaje de la L2 y el mejoramiento de la LSC.

- La enseñanza del español escrito implica motivar al estudiante por apropiarse de él, con la convicción de que, a través de su uso, tendrá más oportunidades para participar en diferentes espacios sociales y ser más autónomo e independiente en contextos en los que las personas no dominan la LSC.
- Enfrentar un proceso bilingüe en el que las lenguas son de diferente modalidad requiere de un trabajo metalingüístico fuerte, en el que los docentes guíen el proceso de aprendizaje por medio de estrategias que permitan comprender los funcionamientos de las unidades sintagmáticas en ambas lenguas y de las relaciones que se establecen entre cláusulas para dar sentido a los textos.
- Se requieren programas académicos superiores que formen profesores de español como segunda lengua para Sordos, de modo que, conociendo ambas lenguas y el proceso de aprendizaje bilingüe, puedan diseñar estrategias basadas en la reflexión metalingüística, que permita hacer el contraste sobre las particularidades y similitudes de ambas lenguas. Idealmente, este tipo de ofertas educativas deberían estar abiertas a formar también profesores Sordos bilingües.
- Los Sordos tienen una experiencia viso-gestual con la lengua de señas que necesariamente va a influir en el aprendizaje de la L2 y viceversa. Por eso, es importante hacer ejercicios metalingüísticos que permitan a los estudiantes reflexionar sobre ambas lenguas, la forma

en que funciona cada unidad sintagmática en una lengua tridimensional y en una lengua escrita lineal.

- Para el análisis de textos escritos por Sordos, no se consideró eficaz el uso de programas digitales diseñados para el procesamiento de corpus, ya que las etiquetas de las palabras se hacen teniendo en cuenta la lengua estándar y el español de los Sordos se aleja de ella, debido a las transferencias de LSC y al cambio de categorías gramaticales que se observan en las palabras que utilizan.

5.2 Recomendaciones

Se considera necesario tener en cuenta que los participantes de este estudio están terminando el bachillerato y que, aunque sus niveles de LSC y español son diversos, todos manifestaron tener motivación por seguir mejorando su competencia en la L2 para comunicarse con oyentes en la vida cotidiana o para acceder a la información académica de sus futuras profesiones. Sin embargo, esto será complicado si el único apoyo que tienen para aprenderla es la clase de Español para Sordos del JMC. Por lo tanto, se sugiere:

- Que la práctica de la comprensión y producción del español escrito debe ser constante, varias veces por semana, con previo input que permita al Sordo tener un punto de partida para la producción escrita.
- Hablar de los textos escritos en lengua de señas, hacer lecturas previas y posteriormente ejercicios de escritura y corrección hasta lograr productos que sean comprensibles, haciendo contrastes entre ambas lenguas, dando explicaciones sobre los diferentes usos de cada unidad sintagmática, hasta que el Sordo esté en capacidad de autocorregirse.

- Tener presente que los factores afectivos son muy importantes en el proceso de aprendizaje bilingüe. Por eso, las personas que estén involucradas en la vida cotidiana de los estudiantes Sordos debe aprender LSC, del mismo modo que esperan que ellos se preocupen por aprender español. De esta manera, podrán apoyarlos en el desarrollo de la interlengua, sobre todo porque la empatía, el refuerzo de la autoestima y la motivación implican la interacción cara a cara, que es fundamental para el aprendizaje de la L2, sobre todo cuando se requiere de reflexiones metalingüísticas y metacognitivas.
- Como se pudo observar en esta investigación, en los antecedentes sociolingüísticos de los participantes, ninguno tuvo contacto con la lengua de señas desde su nacimiento y aunque pasaron por terapia oralista, en la actualidad se comunican en LSC en la institución educativa a la que asisten. Esto debe permitir reflexionar sobre la forma en que se está direccionando el proceso lingüístico de los Sordos en sus primeros años de vida, puesto que están adquiriendo tarde las habilidades lingüísticas y a pesar de haber pasado por terapia oralista no necesariamente han desarrollado el español oral competentemente ni lo usan consistentemente en todos los ámbitos. Al respecto, se sugiere que la lengua de señas sea la primera lengua de los Sordos para que desarrollen un lenguaje fluido y un vocabulario que en el futuro les sirva como base para su segunda lengua.
- La conciencia metalingüística es un elemento fundamental en la enseñanza de la L2, ya que enfrentarse a un proceso bilingüe en el que ambas lenguas son de diferente modalidad requiere de un ejercicio que ayude a comprender las diferencias y similitudes entre ellas, pues normalmente las personas no son conscientes de las formas en que funciona su primera lengua ni la lengua meta.

- Revisar la propuesta hecha por L. Tovar, Cárdenas y Torres (2004), quienes exponen que el proceso educativo bilingüe debe consolidar primero la lengua de señas, mientras brinda input en la L2 a través de la lectura de diversos textos. Y solo cuando se alcance competencia suficiente en LSC, se debe dar inicio al aprendizaje formal de la escritura de la L2, realizando actividades discursivas y gramaticales que involucren ejercicios metalingüísticos, en los que ambas lenguas interactúen.
- Tener en cuenta el trabajo de Flórez, Baquero y Sánchez (2010), quienes realizaron una intervención basada en procesos metalingüísticos y metacognitivos, facilitando avances importantes respecto al uso de diversos aspectos gramaticales de la L2 por parte de un estudiante Sordo universitario, alcanzando un nivel que le permitió autocorregirse cuando era necesario, mejorando su desempeño en Grupos conjuntivos, Frases preposicionales y Grupos nominales, entre otros sintagmas.
- En la evaluación y enseñanza de la L2 de los Sordos deben involucrarse profesionales con suficiente conocimiento de ambas lenguas y la enseñanza bilingüe. Además, las familias de los sordos, en la medida en que les sea posible, podrían incentivar más el hábito de lectura en casa e involucrarse en el aprendizaje de la LSC, para que puedan comunicarse de manera más efectiva y apoyar a los estudiantes Sordos desde casa.
- Todos los profesionales de la salud involucrados en el proceso de desarrollo de las niñas y niños Sordos, deben reflexionar sobre la responsabilidad que tienen de orientar a las familias sobre la LSC y la cultura Sorda como una opción ideal para estimular el lenguaje de manera natural y oportuna desde los primeros meses de vida, de manera que se favorezca el desempeño lingüístico-comunicativo, social y cognitivo en los tiempos en que normalmente debe hacerse.

- Analizar los procesos de lectura y escritura al interior de las aulas, ya que esta investigación ha estudiado de manera general la metafunción ideacional lógica de la escritura como producto, pero no da cuenta de cómo los estudiantes han llegado a generar los textos que han servido como muestra.
- Realizar investigaciones en las que se analicen las metafunciones interpersonal y textual de los textos escritos por Sordos desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional, lo que permitirá generar un mayor número de estrategias para planificar la forma en que se enseña la L2 a esta población minoritaria.

REFERENCIAS

- Adam, J. & Revaz, F. (1996). (Proto)tipos: La estructura de la composición en los textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, 19-32.
- Afpes (productor). (2016, mayo 6). Las reglas del fútbol [video]. De: <https://www.youtube.com/watch?v=VgIJFDTW7d4>
- Alegría, J. y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 95-111.
- Almeida, F. (2009). Marcas da LIBRAS e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa. (Tesis de maestría inédita). Universidade Federal de Bahia, Brasil. Recuperada de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10970>.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2011). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, 32, 73-88. Recuperada de <https://doi.org/10.17227/01234870.32FOLIOS%P>.
- Appel, R. & Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- ARTECO. (Productor). (2015, noviembre 17). S. Corto Sordo. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com>.
- Bajtin, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Hornberger, N. (Eds.), 2001. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balieiro, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: Un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 261-294.
- Barletta Manjarrés, N., & Chamorro Miranda, D. (2011). *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bassols, M. & Torrent, A. (1997) *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Bernstein, B. (1974), *Class, Codes, and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. 2da edición. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bertone, C., Cardinaletti, A., Grosselle, S. & Volpato, F. Le abilità di comprensione in sordi segnanti LIS. En Franchi, E. y Musola, D. (2011). *Acquisizione dell'italiano e sordità. Omaggio a Bruna Radelli*. Venecia: Università di Venezia a Ca' Foscari. Recuperado de [http://arca.unive.it/bitstream/10278/2823/1/FranchiMusolaAcquisizione\(2011\).pdf#page=45](http://arca.unive.it/bitstream/10278/2823/1/FranchiMusolaAcquisizione(2011).pdf#page=45).
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. 5th ed. New York: Pearson Education.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carvajal, M. (2009). Dos comunidades, dos lenguas: Planificación lingüística de los usos de la Lengua de Señas Colombiana en un escenario educativo. *Lenguaje*, 37(1), 113-133.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castañeda, M. (2000). La travesía en la construcción de una propuesta educativa bilingüe para los sordos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(4): 89-101.

- Castillo, A. y Morales, G. (en prensa). *A manos abiertas. Diversidad sorda: lectura en situación intercultural*. Santiago de Chile: CELEI.
- Celemín, J.C. (2014). *Calidad educativa y pruebas SABER 11: El caso de los estudiantes Sordos en tres colegios de Bogotá*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia). Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/49767/1/1020737121.2015.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th ed. London & New York: Routledge Falmer.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos. (1998). *Lineamientos curriculares iniciales para la enseñanza del castellano escrito y las matemáticas en una propuesta bilingüe (lenqua de señas–castellano escrito) para educando sordos en educación básica primaria*. Bogotá: Instituto Nacional para Sordos. Recuperado de <http://www.insor.gov.co>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos. (2006). *Educación bilingüe para sordos, etapa escolar, orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Instituto Nacional para Sordos. Recuperado de <http://www.insor.gov.co>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos. (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria, una experiencia desde el PEBBI*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.insor.gov.co>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos. (2015). Gira nacional Colombia Primera en Educación para Personas Sordas. Recuperado de <http://www.insor.gov.co>.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos. (2017). Estadísticas básicas población sorda colombiana. Recuperado de <http://www.insor.gov.co>.
- Comunidad sorda en lucha (Reproductor bajo licencia). (2016, junio 6). Cómo es la experiencia de una persona sorda en un Hospital público. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com>.
- Correa, I. (2013). *Sordera, lenguaje y exclusión: una perspectiva desde la bioética. Primera edición digital*. Memorias del III congreso internacional de la REDBIOÉTICA UNESCO para América Latina y el Caribe. Bioética en un continente de exclusión: De la reflexión a la acción. 23 al 26 de noviembre de 2010. Bogotá: Universidad Nacional & Universidad El Bosque, pp. 623–634. Recuperada de: http://www.guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0753.pdf.
- Cortázar, J. (1974). Final del juego. *Los relatos* (pp. 213 – 222). Madrid: Círculo de lectores S.A.
- Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. (Baker, C. & N. Hornberger, eds.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Domínguez, A. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos Sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-218. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- El Tiempo. (2015, agosto 18) Apuesta en favor de educación de alumnos Sordos en Cali. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com>.
- Emmanuelle Laborit. (n.d.) En Wikipedia. Recuperada el 15 de febrero de 2016 de https://es.wikipedia.org/wiki/Emmanuelle_Laborit.
- EscueladeArbitros (productor). (2012, noviembre 25). Futbol 11, Regla 4. El equipamiento de los jugadores [video]. Recuperado de www.youtube.com.
- Escueladearbitros (productor). (2012, noviembre 25). Futbol 11, Regla 12. Faltas e incorrecciones [video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com>.
- Federación Mundial de Sordos. [s.d.] Recuperado de <http://wfdeaf.org>, 27 de Marzo de 2016.

- Federación Nacional de Sordos de Colombia. [s.d.] Las personas sordas: Datos estadísticos Registro DANE. Recuperado de <http://www.fenascol.org.co/index.php/la-persona-sorda/que-es-la-persona-sorda>, el 15 de Marzo de 2016.
- Finau, R. (2014). Aquisição de escrita por alunos surdos: A categoria aspectual como um exemplo do processo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(4), 935-956.
- Fishman, J. A. 1966. *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J. (1987). Language spread and language policy for endangered languages. En Fishman, J. A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective* (pp. 389-402). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Florez, R., Baquero, S., Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y función*, 23(2), 1-28.
- Galvis, R. (2005). La interlengua de los estudiantes Sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. *Pedagogía y Saberes*, 22, 77-82.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- Ghio H. y Fernández M. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Granger, S. & La-Neuve, L. (2008) Learner corpora. En Lüdeling, A. & Kytö, M. (eds) (2008). *Corpus linguistics: An International Handbook*, pp. 259-275. Berlín: Walter de Gruyter.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1999). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Barcelona: Sección de Educación de Difusord, Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda. Recuperado de: <http://modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/el-derecho-de-crecer-bilinguee.pdf>.
- Gutiérrez, R. (2012). Cohesión textual en la expresión escrita de alumnos Sordos de educación primaria y secundaria: Estudio descriptivo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 171-178.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. (1989). *Spoken and written language*. Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1993). Some grammatical problems in scientific English. En Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (eds.) *Writing science: Literacy and discursive power*, pp. 69-85. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. (2004). *The collected works of M.A.K. Halliday* (J. J. Webster, Ed.) Vol 5. *The Language of Science*. London: Continuum.
- Halliday, M.A. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th ed. (Revised by Matthiessen). London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales: Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148.
- Herrera, V., Puente A. & Ardila A. (2007). Códigos de lectura en Sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
- Herrera, V. (2003). Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: Una propuesta teórica. *Revista El Cisne*, 159, 2-8.
- Historias positivas. (Productor). (2009). *Todo un pueblo aprendió lenguaje de señas en secreto para sorprender a su vecino sordo*. [Video]. Recuperado de www.youtube.com.
- Johnston, T. & Schembri, A. (1999). On defining lexem in a signed language. *Sign Language & Linguistics*, 2 (2): 115-185.

- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- King, R. (Productor). (2016). 10 Nuevas reglas del Fútbol... para dummies [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com>.
- Laborit, E. (2001). *El grito de la gaviota*. (Con la colaboración de Marie-Thérèse Cuny). Trad. de M. J. Buxó-Dulce Montesinos. Barcelona: Seix Barral.
- Larsen-Freeman, D. (2014) Another step to be taken: Rethinking the end point of the interlanguage continuum (p. 203-220). En Z. Han & Tarone, E. (Eds.). *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. & M. H. Long. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Laurence, A. (2014). AntConc (Versión 3.4.3) [Windows 3.5.0 Dev]. Tokyo, Japan: Universidad Waseda. Recuperado de <http://www.laurenceanthony.net/>
- Laurence, A. (2015). TagAnt (Version 1.2.0) [Windows]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponible en <http://www.laurenceanthony.net/>.
- Lissi, M., Svartholm, K. & González, M. (2012). El Enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 38(2), 299-320.
- Lissi, M., Raglianti, M., Grau, V., Salinas, M. & Cabrera, I. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psyche*, 12(2) 37-50.
- Luna, A. (2014). ¿Educación inclusiva? Análisis del marco jurídico sobre el derecho de acceso y permanencia en la educación superior para las personas Sordas en la ciudad de Bogotá. *Revista de Derecho Público*, 33, 1-56.
- Marschark, M., Knoors, H., & Tang, G. (Eds.). (2014). *Bilingualism and bilingual Deaf education*. Oxford, etc.: Oxford University Press.
- Martín, C. (2009). Aproximación a ciertas perspectivas en lingüística de corpus. En Cantos, P. (Ed.) *A survey of corpus-based research* (pp. 1020-1032). Murcia: Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- Massone, M., Buscaglia, V. & Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 26(4), 1-17.
- Massone, M. & Machado E. M. (1994). *Lengua de señas argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- Massone M., Simón, M. y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría Sorda. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, 20(3), 24-33.
- Menéndez, B. (2012). Caracterización psicolingüística de la Interlengua de alumnos sordos multilingües/multimodales en su acceso al castellano (L2/3) como lengua escrita. *Monografías marco ELE*, 15, 93-123.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.
- Morales, A. M. (2009). Producción de textos escritos por escolares sordos. *Letras*, 79, 159-190.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Traducción de Angélica Sherp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pacheco, C. & Anzola, M. (2011). Análisis de las pruebas de suficiencia en lengua. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 115-126.
- Patiño, L., Oviedo, A., & Gerner, B. (2001). *El Estilo Sordo: Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica*. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, Y. & Tovar, L. (2006). Análisis de la interacción verbal mediada por una intérprete de

- lengua de señas venezolana en un aula de clases bilingüe-bicultural para sordos. *Investigación y postgrado*, 21(2), 103-141.
- Perú accesible (Productor). (2009). *Un mundo con discapacidad auditiva*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4WT7u6goEhk>.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española / Barcelona: Espasa Libros S.L.
- Rincón, G., Martínez, M., Urrieta, L., Escobar, A., Muñoz, M., Renza, A. & Solís, S. (2010). *Módulo para la enseñanza de la lengua castellana: Programa de mejoramiento docente en lengua castellana y literatura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, Artes Gráficas Humanidades.
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. *Perifèria: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 18(1), 1-27.
- Rodríguez, T. (Productor). (2013). *La Discapacidad Invisible*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com>.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, E. (2011) Cohesión en el discurso narrativo de escolares sordos. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México, Facultad de Lenguas y Letras, Maestría en Lingüística.
- Salvador, F. & Gutiérrez, R. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 435-453.
- Sampieri, R., Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª ed. México: McGraw Hill.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-232.
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Sinclair, J. (1996): Preliminary recommendations on Corpus Typology, EAG-TCWG-CTYP/P, versión de mayo 1996. Pisa: EAGLES.
- Stokoe, W. (1960) Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics* (George L. Trager, ed.). Occasional Papers, 8.
- Sklair, C, Massone, M. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar*. 3rd ed. London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Tovar, K. (2016). *La comprensión de la conjunción en la lengua española escrita por parte de personas sordas usuarias de la lengua de señas colombiana*. (Trabajo de grado inédito). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Tovar, L. (1995). Bilingüismo: una visión desde la perspectiva de los sordos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(1): 20-24.
- Tovar, L. (1997a). *Sociolingüística aplicada a la lengua de señas*. Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia / Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Tovar, L. (1997b). Planeación Lingüística y Contexto Social. *Lenguaje*, 25: 4-20.
- Tovar, L. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Lenguaje*, 26: 24-37.

- Tovar, L. (1999). Bases para una verdadera planeación lingüística en Colombia. En Mejía, A.-M. de y L. Tovar (eds). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*, pp. 223-238. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Tovar, L. (2001). La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Lenguaje*, 28: 42-61.
- Tovar, L. (2002). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. En Curcó, C., Colín, M., Groult, N. & Herrera, L (eds.) *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*, pp. 269-292. México, D.F.: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de México.
- Tovar, L. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos. *Lengua y Habla*, 8: 97-132.
- Tovar, L. (2005). La educación bilingüe para sordos en señas y castellano escrito: un caso colombiano. En Muñoz, I. M., G. Merma, R. Nogueira & A. Peidro. (eds.), pp. 249-259. *Estudios sobre la Lengua de Signos Española, Universidad de Alicante 2001*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Tovar, L. (2008). *Definición, denominación y procesos de formación de neologismos de la lengua de señas colombiana: contribución a su planificación lingüística*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Tovar, L., Cárdenas, M. & Torres, E. (2004). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en los tres primeros grados de la primaria*. Informe ejecutivo de investigación (Código Colciencias 1106-11-311-98).
- Tovar, L. & Castañeda, M. (2002). La interacción en actividades de lengua escrita como segunda lengua para niños sordos. En Mejía, A.-M. de & Nieves, R. (eds.) *Nuevos caminos en educación bilingüe en Colombia* (pp. 45-68). Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- UNESCO. (2010). *Informe mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo Intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la educación*. (Monografías sobre Educación Fundamental, VIII). París: UNESCO.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Valle, A. (2014, marzo 12). El maestro Sordo alemán Otto Friedrich Kruse. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com>.
- Williams, C., & Mayer, C. (2015). Writing in young Deaf children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666.
- Zambrano, L. (2008). Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS). *Investigación y postgrado*, 23(2), 205-240.

ANEXOS

Anexo 1 Taller 1 (texto explicativo 1)

Durante este taller se realizarán varias actividades, todas mediadas con la ayuda de la intérprete de LSC. Para empezar, se explicará a los estudiantes la dinámica del taller y se les hará saber que el objetivo del mismo es que escriban un texto en el que expongan el problema que genera el hecho de que los oyentes y los Sordos no compartan la misma lengua y cuáles pueden ser las soluciones que resuelvan dicha situación.

A continuación, se observarán cuatro videos y se discutirán en la medida en que cada uno se vaya terminando, preguntando a los estudiantes qué ideas surgen al verlos y que problemáticas detectan.

Posterior a los videos, la intérprete comentará dos breves historias de dos Sordos famosos que tuvieron dificultades para comunicarse inicialmente con sus familias pero que encontraron en la lengua de señas una solución para interactuar con el mundo, ir a la escuela y luego aprender a leer y escribir.

Finalmente, los estudiantes serán orientados para que escriban un texto tratando de responder a la siguiente pregunta:

La mayoría de los oyentes no sabe Lengua de Señas Colombiana y los Sordos no hablan español, por lo tanto, en muchas ocasiones hay dificultades para comunicarse entre unos y otros. alguna vez te has preguntado ¿cómo podemos mejorar esta situación?

Nota: es importante aclarar que los estudiantes no tendrán textos escritos en ningún momento porque no se quiere generar ninguna influencia que pueda afectar la producción escrita que realizarán como producto del taller.

1. Videos

Observaremos los siguientes videos. En la medida que cada uno termine haremos una discusión antes de ver el siguiente.

1.1 Todo Un Pueblo Aprendió Lenguaje De Señas En Secreto Para Sorprender A Su Vecino Sordo (duración: 3,7 min.)<https://www.youtube.com/watch?v=WXkzF7kMC9I>

1.2. Un mundo con discapacidad auditiva (duración: 31 seg.)<https://www.youtube.com/watch?v=4WT7u6goEhk>

1.3 CORTO SORDO (duración: 4,42 min.)<https://www.youtube.com/watch?v=C8o1LBML3a0>

Anexo 2 Taller 2 (texto narrativo 1)

Durante este taller se realizarán varias actividades, todas mediadas con la ayuda de la intérprete de LSC.

Para empezar, se desea aclarar que los estudiantes conocen previamente acerca del tema que se abordará, ya que en sus clases han visto la vida de Otto Friedrich Kruse, un Sordo célebre sobre el que se hará la muestra escrita de este taller.

Se pedirá a la intérprete que pregunte qué recuerdan sobre el personaje y luego se observará el siguiente video biográfico, el cual no tiene sonido:

El maestro Sordo alemán Otto Friedrich Kruse,
<https://www.youtube.com/watch?v=sxky0UR34zA>

Finalmente, los estudiantes serán orientados para que escriban un texto tratando de responder a la siguiente consigna:

Escribe la vida Kruse a una persona que no conoce nada sobre él, tratando de dar la mayor información posible.

Nota: es importante aclarar que los estudiantes no tendrán textos escritos en ningún momento porque no se quiere generar ninguna influencia que pueda afectar la producción escrita que realizarán como producto del taller.

Anexo 3 Taller 3 (texto explicativo 2)

Durante este taller se realizarán varias actividades, todas mediadas con la ayuda de la intérprete de LSC.

Para empezar, se preguntará a los estudiantes si conocen el reglamento necesario para jugar un partido de fútbol, buscando identificar sus conocimientos previos. Luego se observarán cuatro videos y se discutirán en la medida en que cada uno se vaya terminando, preguntando a los estudiantes que concluyen de cada uno.

Finalmente, los estudiantes serán orientados para que escriban un texto tratando de responder a la siguiente consigna:

Vas a escribir un texto en el que indiques cómo se juega un partido de fútbol a un grupo de personas oyentes y Sordas que no saben nada sobre el tema. Ten en cuenta el reglamento y la dinámica de este deporte para escribir tu explicación.

Nota: es importante aclarar que los estudiantes no tendrán textos escritos en ningún momento porque no se quiere generar ninguna influencia que pueda afectar la producción escrita que realizarán como producto del taller.

1. Videos

1. Las reglas del fútbol, <https://www.youtube.com/watch?v=VgIJFDTW7d4>
2. 10 Nuevas reglas del Fútbol... para dummies, <https://www.youtube.com/watch?v=NFoKzg2JDRY>
3. Futbol 11 - Regla 4 - El Equipamento de los Jugadores. <https://www.youtube.com/watch?v=6M5sHeAuR6Y&index=4&list=PLFA6AD527B4F93317>
4. Futbol 11 - Regla 12 - Faltas e Incorrecciones <https://www.youtube.com/watch?v=KGSZzLYpK4&list=PLFA6AD527B4F93317&index=12>

Anexo 4 Taller 4 (texto narrativo 2)

Durante este taller se observará un video y se hará una lectura que será interpretada para los estudiantes con la ayuda de la intérprete de LSC. Para empezar, se explicará a los estudiantes la dinámica del taller y se les hará saber que el objetivo del mismo es que **escriban un texto en el que cuenten una situación en la que tuvieron mucha dificultad para comunicarse con alguien, dejando claro el lugar, el momento y las personas con quienes sucedió, también deben narrar que eventos ocurrieron a lo largo de la situación, quienes intervinieron, si hubo facilidad o no para superar el problema y finalmente contar cómo se resolvió.**

Antes de empezar se les dará unos minutos a los estudiantes Sordos para que intervengan en LSC, contando alguna situación que recuerden relacionada con el tema del taller y luego se procederá a ver un video titulado “Cómo es la experiencia de una persona sorda en un Hospital público” <https://www.youtube.com/watch?v=XBJ0zNjjg5g>. Después del video se hará una breve discusión del tema visto de no más de 10 minutos.

Por último, la terapeuta con el apoyo de la intérprete de LSC, leerá las páginas 35 a 38 del libro “El grito de la gaviota” de Laborit y Cuny (1995), en las que la autora Sorda cuenta unas situaciones comunicativas difíciles que vivió en su infancia, antes de que ella y su familia tuvieran la lengua de señas francesa. Con esto se espera poder hacer un pequeño espacio de discusión para que los estudiantes empiecen a escribir de manera individual.

Nota: es importante aclarar que los estudiantes no tendrán el texto escrito en ningún momento porque no se quiere generar ninguna influencia que pueda afectar la producción escrita que realizarán como producto del taller.

Emmanuelle Laborit: nació sorda y asistió a terapias para ser oralizada, aunque estas no tuvieron éxito y sólo lograba comunicarse con su mamá con señas naturales. Finalmente, su padre descubrió por medio de la televisión que existía la lengua de señas cuando ella tenía 7 años de edad. Luego de adquirirla se la enseñó a su hermana menor, quien se hizo su confidente.

Emmanuelle fue la primera Sorda en publicar un libro en Francia, titulado El grito de la gaviota, en el que cuenta su historia de vida.

También hizo teatro y ganó el premio Molière de la revelación teatral, en 1993, por su papel en Hijos de un dios menor, también fue la primera actriz sorda francesa en recibir este reconocimiento.

Después, se hizo la embajadora de la lengua gestual francesa y miembro del comité de patrocinio de la Coalición Francesa para la Década de la cultura, de la paz y de la no violencia.

Posteriormente se inició como miembro del Teatro Visual Internacional y luego asumió su dirección.

Anexo 5 Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN BILINGÜISMO
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN
INVESTIGACIONES

Investigación: La cláusula en textos académicos escritos en español por estudiantes Sordos bilingües de bachillerato.

Investigadora principal: Diana Lucia Valencia Méndez

Cédula: 67.039.755 de Cali

Celular: 317-3411706

E-mail: diana.lucia.vañencia@correounivalle.edu.co

Actualmente la investigadora está desarrollando la investigación “La cláusula en textos académicos escritos en español por estudiantes Sordos bilingües de bachillerato” como trabajo de investigación de la maestría Estudios interlingüísticos e interculturales de la Universidad del Valle bajo la asesoría del profesor Lionel Antonio Tovar Macci.

Para realizarla requiere de la participación de los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa José María Carbonell de la ciudad de Cali. Por lo tanto, se solicita la participación del menor de edad que está bajo su custodia legal con el fin de evaluar la construcción de oraciones escritas en español que él hace y por medio de los resultados identificar las necesidades que tienen los estudiantes Sordos de la institución educativa frente al aprendizaje de la gramática del español para producir textos con mayor competencia de modo que se puedan generar sugerencias sobre los aspectos gramaticales que deben reforzarse a nivel escolar para facilitar el aprendizaje del español como segunda lengua de los Sordos.

La cooperación en esta investigación no generará ningún costo para los participantes ni sus familias ni implica ningún riesgo de tipo biológico, físico, químico, social, psicológico ni legal. Se garantiza que habrá total manejo de confidencialidad con los datos recolectados, por lo tanto, no se publicará la identidad de los participantes, ya que los datos recolectados solo se utilizarán con fines académicos e investigativos.

La recolección de datos se hará dentro de la Institución Educativa José María Carbonell, durante la clase de español para Sordos, en compañía de la profesora y el intérprete de Lengua de Señas Colombiana (LSC) que normalmente la dictan. Las muestras que se recolectarán consisten en textos escritos en español por los estudiantes y en una entrevista realizada en LSC.

Los textos se recolectarán mediante la realización de un taller que durará aproximadamente una hora y que consistirá en socializar un tema de interés de los estudiantes a través de la LSC con ayuda del intérprete, posteriormente se le pedirá a cada estudiante que escriba un texto con ciertas instrucciones. En total se recolectarán cuatro textos escritos en cuatro fechas diferentes, previamente acordadas con la profesora de español encargada de la clase.

La entrevista se realizará en Lengua de Señas Colombiana, con la ayuda del intérprete, quien facilitará la comunicación entre la investigadora y el estudiante. La información que se recolectará se relaciona con datos de identificación, tipo y grado de pérdida auditiva, uso de ayudas auditivas, identificación de antecedentes de terapia oralista, edad en que inició el aprendizaje de la LSC, identificación de familiares que usen la LSC en casa, factores de la personalidad referentes a la motivación y factores socioculturales que interfieren en el aprendizaje del español.

Como beneficio por participar en este proyecto, la Institución Educativa José María Carbonell de la ciudad de Cali recibirá retroalimentación de los hallazgos en términos de los aspectos que deben reforzarse en la enseñanza del español con el fin de que en el futuro puedan implementarse mejoras que beneficien a todos los estudiantes Sordos.

El participante de este estudio tendrá una copia del consentimiento informado, la participación en el estudio podría terminarse si da información falsa.

En caso de tener alguna inquietud puede comunicarse con la investigadora al número celular que aparece al inicio de este documento.

Yo, identificado con el nombre de _____ en calidad de padre/madre/tutor legal del menor de edad identificado con nombre _____ y No. de documento de identidad _____ he sido informado mediante el presente documento sobre *el procedimiento general del presente estudio, los objetivos, duración, finalidad, criterios de inclusión y exclusión, riesgos, beneficios del mismo y medidas que se adoptarán para la protección de los datos personales* y en conocimiento de todo ello otorgo el permiso para su participación en la investigación, dando constancia el mediante mi firma el día ____ del mes _____ de 2017.

Firma del padre/madre/tutor legal
C.C. _____ de _____

Firma de la investigadora
C.C. _____ de _____

Anexo 6 Relaciones de interdependencia lógica

Sor1_exp1

|||1. Sordo difícil comunicación ||todos habla con oyente ||no sabe Lengua de seña [[porque no fácil]] puede soliciones|| pero demora mucho objeto los soluciones como comunicación|| el escribe una la carta para español|| se nseña sabe bien escribir|| puede claró entiende a ellos,|| debe la mejora aprendo poco a poco, |||

Oyente (Título)

|||Propuestas los soluciones|||

|||Debe escribir comunicación como el Red social |||

|||Se enseña la oral comunicación lenguaje con sordo |||

|||Como empatía comunicacion comunidad sordos |||

Sordo (Título)

|||Propuestas las soluciones|||

|||Debe aprende como lengua de seña nueva programación |||

|||Conoces comunidad sordos comunicacion lengua de señas || debe todos el social, cultural, general, etc....|||

Sor2_exp1

||||[Porque el problema de comunicar entre oyentes y sordos es dificulta de comunicarse]] y a oyente habla mas que otró oyente [[para comunicarse bien,]] y el oyente te ignora a sordo, [[porque lo sordo no puede hablar la voz]] es que le gusta mas las señas y [[porque falta la palabra correcta.]] |||

|||De sluccionar de oyente a sordo [[para que aprendé la señas|| para enseñarla]] ||y luego el oyente le gusta el abecedario de la letra ||y el diferente los mas difícil de la palabra señas|| y el oyente queda paciencia [[para cambiar las señas [[para comunicarse bien entre oyente y sordo]]]], y el oyenté va hacer gesticular [[para que los sordos entienda bien]] y los sordo tambien va empatia de la palabra correcta ||y alguno la palabra la incorrecta ||y el oyente va ayudar a corregir la palabra [[para que se queda bien perfecto:)]| ||

Sor3_exp1

|||Si pero hay problema|| es no comunicacion || por hablas como siempre ||oyente con oír, ||habla no alguien|| Sordos no entiendo [[porque es señas dificultad para comunicación]] como es la oyente|| hablas con sordo || no es muy fácil, de señas, || mas no claro de señas no sentirse como ideas solución comunicación acorde es alcaración || para hablan ||que idea oyente es como señas de sordo || y tambien idea como señas solucion oyente. |||

|||mejorar es enseñará para señas, ||como quiero ser aprender las señas|| que enseña de oyente, ||mejor idea inteligenic acorde quieres señas con familia||, solucion para como idea veré es importante de la seña oyente||, tambien enseñará es sordo dos por la oyente|||

sor4_exp1

|||"Porqué hay que problema con los oyentes y los sordos",|| Los oyentes no lo conocen [[que es la persona sorda, ||y como comunicamos con la persona Sorda [[que hace muy difícil,]] [[porque él es sordo ||no lo escucho||ni ora]] y entonces, cuál es el problema? |||

|||* no puedo comunicar con los oyentes|||

|||*no puedo aprender el de las señas|||

||| si podemos aprender el de la lengua de señas, [[por que comunicamos con los sordos]].|||

|||Los sordos deben enseñar la lengua de señas a los oyentes [[si aprendemos que mejor]]. Me gustaría la lengua de señas y oral [[como comunicar que siente mejor.]] |||

Sor1_exp2

|||Nuevos jugadores de la primera vez no sabe [[como jugar el futbol]], el profesor de DT todos los jugadpres se enseña [[como regales el futbol]], como la tarjeta amarilla ||algunos haciendo trampa mucho tiempo, ||entrada, jugador,|| empujar debe la capital objetivo el gol, ||como la tarjeta rojo la violencia fuerte, Lesion de grave,|| fuera jugador dos veces tarjeta amarilla, ||profesor de DT grosero debe la capital objetivo el gol. |||

|||Todos reglas puede jugar de los partidos tiempo solo 90 minutos ||y la descansa 2 tiempo solo 15 minutos,|| Los equipos deferente camista colores|| el ejemplo rojo y azul a otros el equipo la camista blanca. |||

Sor2_exp2

Las reglas son de tarjeta entre amarilla y roja **(Título)**

||| Las reglas tarjeta amarilla es [[para respetar a los arbitro]] y sale groseria ||la saca la tarjeta amarilla ||y el otro no usa diferentes colores,|| tiene que ser iguaal colores|| otro se esta demorando mucho tiempo|| se lo saca amrilla,|| pero tiene que ser minimo 6 seg ||tiene que tirar l centro, ||no puedo hacer atrevido a la cancha del jugadores [[porque se termina de tirar [[si puede por faltar de permiso los arbitros [[para cambiar otro jugadores.]]]]]] Y la tarjeta roja puede ser mas violencia|| a los jugadores le saca roja ||se queda 2 fecha de sancione ||y [[si queda duro patada cualquiera|| y sale sangre de la cara]] |tambien queda roja a otro jugadores||, no puede quitar camisa dentro de la cancha|| le saca amarilla ||y amarilla será roja|| las reglas debe ser uniformado igual us igual|| a los arbitro lo vea [[para corregirla de media camisa y pantaloneta]]|||

Sor3_exp2

||que tema como explicas de futbol ||es normas ||alguna explica [[que no sabes]] es los niños, [[como pueda explicas]] para aprender como normas de futbol|| seres aprenderemos|| enseñas los niños tambien jovenes ||para importante es enseñamos [[que es normas 7]] ya no perfecto aprende|| es mejor poco a poco enseñas ||que si entenderemos con los niños||, importante si sabes [[que normas es no colar]] cualquier la de camisa ||deber a ley de normas|| mando camisa de futbol, ||es la falta caída para como, ||codazo falta respeta, ||no codazo jugar,|| no gestos,|| poco a poco aprender, ||normas no cualquier no grosero|| es la respeta, ||no pelean ||cualquier color es las medias|| dice no color|| manda normas || medias blanco, azul, amarilla, ||un normas manda ley cualquier no color,|| siempre es las normas|| para aprenderemos|| enseñas poco a poco|| que sí entiendes ||para los niños y joven nos respetamos personas de futbol,|| es importante [[porqué explique como no sabes normas]] de aprendes, [[cuando no cualquier es penal,]] mando. ||

Sor4_exp2

||"Futbol de regla"|| (Título)

||Que hay en los jugadores|| (Subtítulo)

||1) Cuantas hay que equipo 11 us 11 ||es para un potero y diez jugadores ||y un potero es un atajado, ||de que forma de vestir es diferente. ||y diez jugadores es igualdad de uniforme||

||Qué hay en falta|| (Subtítulo)

||1) tarjeta de amarillo es para algo [[que falta, ||trampa ||y dice "groseria"]]

|| 2) tarjeta de rojo es para algo [[que falta, patada muy duro,|| entrada fuerte]] y doble amarilla que significa ||es la roja||

|| Qué hay en celebrar el gol||(Subtítulo)

|| 1) sencillamente baile || celebra||

||| no puedo hacer cubrir rostro ni nada|||

||| Deber de hacer una regla|| es para un buen discipina ||y cuando no sabe es la regla ||y despues a lo peor, [[porque es muy grave: falta de respeto, ni conciencia.]] |||

||| El partido de la Liga, nos empezamos a jugar futbol en la cancha de grande. |||

||| Qué hay en la cancha: Arbitro, DT, Jugadores ||y cuando la falta de patada [[que puede tarjeta de amarillo]] es bastante grave ||y tarjeta de roja es muy peor. |||

Sor1_narr1

||| Kruse nacio en Almaná la ciudad de Alton (el Marzo 24 de 18001), ||Despues empezar ||el estudia es 6 años, ||Kruse el problema grave ||va la hispotal ||esta muy enfermedad Fibre escarlatina|| no esta bien escucha ||es Sordos, ||fue en la escuela de oyente, ||Profesor explica ||habla mucho ||pero Kruse no entiendo nada|| muy aburrido, ||deja en la escuela, ||Kruse van la ciudad de Sch leswig|| esta la escuela de Sordo,||acompañá Sordos ||sabe lengua de señas ||enseña ||aprendio|| quiera comunicacion comunid Sordo, ||El empezar guerra Nalpon||| esta ||cierro a el colegio,|| papa de Kruse enseña [[como escribir y lectura]] todos sabe|| despues llego en la escuel de sordo,|| Kruse tiene 16 años|| enseña con niños ||interes aprendio como matematicias, fisica y geofitica, ||el trabajo mucho tiempo 8 años, ||Kruse entre va la universidad ||no puedo estudia [[porque no eres sordos]], despues solo la casa estudia mucho||, el famoso Krusr esta PREMIO. |||

Sor2_narr1

||| Otto Frederich Kruse ||| **(Título)**

||| Otto nació en 1801 en Alemania de altona, ||6 años perdio la auditiva de la fiebre de escarlatina,|| entonce kruse visito de varias escuela de oyente|| Kruse no escuchaba|| y el profesor le ignora a Kruse|| el oyente se burlaban a lo sordo [[porque Kruse está triste]], Kruse queria aprender señas

en el colegio[[para que aprenda las señas a los profesores]] y aprendio|| luego ya puedo enseñar el de matematica, biografia, ciencia ||y terminaron ||Kruise quiero ir a la universidad ||y el rector dijo [[que no [[porque el era sordo]]]] y Kruise estaba preocupadp ||y luego Kruise queria enseñar a los sordos|| aprender seña ||y el va hacer un maestro de Sordo [[cuando ganaron la copa]] y Kruise es famoso|| despues de 73 o 75 años Murio en 1880 ||

Sor3_narr1

||Otto Frederich Kruise. Fecha de nacio 1801, lugar en Alemania, ciudad de altona|| comenzo embrazo|| ya nacio|| despues que paso|| ya se enferma fiebr escarlatina, [[porque no escucho]], ya solicitud en estudiar escuela|| se año 6 no escucho, ||no entiendo maestro ||es la prizza|| no ve ya despues año. || poco a poco ya hay señas|| aprendes ser poco a poco|| si entende Señas, ||año 16 ya año.|| poco a poco enseñas en los niños, ||aprender seres|| ya despues año, 24 año entender|| auxiliar pregunta ||es maestro ||quiera axuiliar ||contento sí, Kruise||. ya maestro yo enseñas en los alumuno||. Despues años inteligente muy famoso maestro,|| bueno muy famoso en estados unidos Diploma famos Kruise. ||

Sor4_narr1

|| Otto Frederich Kruise era oyente|| en nació|| pero tuve muchos problemas de fiebre ||se llama "escartina", ||después quedó sordo. ||

|| Kruise tenía 6 años en la escuela de oyente, ||él no se escuchaba ||ni hablar|| que lo difícil como comunicar con los oyentes ||decía ||"no entiendo" ||te lo explicaron a la clase. ||Donde quedo en Altona ||y luego lo despedirlo a Kruise ||fui al "schlesioig" a los 16 años. ||

|| Kruise quería el maestro de sordo en la escuela, [[cuando se acababa la guerra en Alemania.]] ||

||| Kruse era auxiliar como 8 ó 9 años|| y El director de oyente queria decir|| lo vas a cambiar ||es parar el maestro de sordo o no?|| Kruse lo hizo respondio "si si"|| ya estaba de acuerdo. ||despues se lo volvio a Altona|| había que la gente de sordo en la escuela. |||

||| Kruse era muy famoso en Alemania ||y tenia un premio como titulo de doctor |||lo recibí a la Galladeut. ||habia pasado Kruse toda su vida de trabajar|| hacia a los 71 años se estaba retirando|||

Sor1_narr2

||| Fui va licencia del conduccion [[para examen prueba]] no puedo prueba escucha [[porque el señor prueba solo prenguto ||¿ que fecha del nacio?|| soy no perfecto|| escucha difícil [[como sordos tiene implante coclear ||si escucha]]]] no creo conoce sordo|| pero mi familia confia mucho ||conoce [[si habla]] entiende,|| el señor no puedo pedir licencia de tarjeta,|| vaya al instituto para prueba audiomateria, [[como siente no fácil]] Todos comunicacion difícil ejemplo medico, abogado, otros familia, amigo, profesor, etc.... |||

||| Toca practica oral|| todos los dias leo 1 libro ||para como voz comunicacion con oyente,|| popo a popo lo mejorar habla con oyente. |||

||| "Asi positivo si puede todos en el mundo"|||

Sor2_narr2

||| Cuando yo tenia 7 años ó 8 años ||mi mamá me dijeron [[que vaya compré la cebolla larga]] y yo le decia ||on mamá ||y luego me fui a la tienda ||y yo habló ||le dice cebolla||y la tienda la recogio ||y lo pasó a mi ||u me fui a mi casa dondé mi mamá,|| luego lo pasó la cebolla ||mi mamá me dijeron [[que no estar no es|| se dice cebolla larga]] ahhh pero yo no sabia|| lo que faltó largo, [[porque mi mamá habló muy rapido en los labios.]]]|

|| Yo y ex-amigo de Carbonell que se llama alex, ||me fui a dar a la vuelta ||y el señor esta hablando||
le dice ||que hora es joven|| que hora es||, y yo le preguntaba [[que el era sordo|| no escucho]] y el
señor le dice ||a perdon se equivocés.|| ||

Sor3_narr2

|| Es muy difícil comunicación el pasado en mi casa|| acerca es mis amigos oyente|| es [[para habla
que chistoso]] cuentas Palabra, ||Tambien me dijo ||Tenida voy a Tenida|| que taer coco de grande||,
compras Por la camisa en centro||, como comunicación un la boca es un hombre.|| Tambien necesito
[[como llamar ||es mi Hermana]] venga||, Permiso llamar ||es ||por hablas en el hombre,|| quieero
más comunicación|| Para es mi amigo|| con interpretar,|| mejor ayudas con mi familia ||Tambien
recuperado [[como para necesitas algo]] habla|| avisame ||partes Ley normas explicaba falta||
enseñas sordo|| es policías|| no sabes no sabes de los sordos.|| antes pasado faltas|| mas tarde no
sabia ||pero como explicé nomas ||Para enseña [[que aprenderemos de los sordo]]; Tambien es mi
mejor señas oyente medico, profesora, policia y abogado.. etc. ||

Sor4_narr2

|| Yo Estaba hablando con médico, ||Ella es mi amiga||es sorda profundo||, no escuchaba. ||Que
sucedió con el médico,|| fui al farmaceutica ||a la amiga qu lo quiere decir [[lo que necesitaba una
pasta de dolor "Genizol" "acetaminofen"]]] es la cabeza de dolor [[que fui sufrir.]] Médico no
entendí a la seña [[como es que decía,]] la amiga estaba hablando con él ||pero no entendí|| y ella
tiene el problema, [[como no pudo comunicar]] si creo que "dificiltud", ||entonces que hizo una
solución de comunicacación con el medico policia y etc...||