



**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y
PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE
GRADO**

Código: FOR-F-2
Versión: 1.0
Página 1 de 2
Fecha: 17/03/2022

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. Trabajo de grado requisito para optar al título de: **Magister en la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua.**
2. Título del trabajo de grado: **Intervención Pedagógica Para La Comprensión Del Adverbio "Entonces" En Oraciones Subordinadas Para Estudiantes Sordos Señantes**

Caso: IED Colegio Federico García Lorca Grado Sexto De Educación Básica Secundaria

3. **Autoriza la consulta y publicación electrónica del trabajo de grado:**

Sí autorizo No autorizo a la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

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

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

4. **Identificación del autor**

Firma: ALEJANDRA SASTOQUE H.

Nombre completo: María Alejandra Sastoque Martínez



**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y
PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE
GRADO**

Código: FOR-F-2
Versión: 1.0
Página 2 de 2
Fecha: 17/03/2022

Documento de identidad: 1015449559

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
Sastoque Martínez	María Alejandra

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Uran Loaiza	Ana Jasmín

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

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: Intervención Pedagógica Para La Comprensión Del Adverbio "Entonces" En Oraciones Subordinadas Para Estudiantes Sordos Señantes

Caso: IED Colegio Federico García Lorca Grado Sexto De Educación Básica Secundaria

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: maestría en la Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

CIUDAD: Bogotá AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2024

NÚMERO DE PÁGINAS: 109

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones ___ Mapas ___ Retratos ___ Tablas, gráficos y diagramas X Planos ___ Láminas ___ Fotografías X

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

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

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):

ESPAÑOL

Adverbio *entonces*

Comprensión lectora

Español escrito como segunda lengua

Gramática cognitiva

Estudiantes sordos señantes

Lengua de Señas Colombiana.

INGLÉS

Adverb "entonces"

Reading comprehension

Written Spanish as a second language

Cognitive grammar

Deaf students

Colombian Sign Language

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

La investigación analizó el impacto de una propuesta pedagógica para la comprensión del adverbio entonces en oraciones subordinadas, para cinco estudiantes sordos señantes de la IED Federico García Lorca de Bogotá, Colombia. Para ello, se formularon 6 fases: 1) acercamiento a la población, 2) diseño de cuestionarios para caracterización de la población, 3) diseño de la prueba de entrada y de salida; 4) diseño de propuesta pedagógica, 5) aplicación de los instrumentos y 6) análisis de resultados de los instrumentos. Lo cual se realizó mediante un paradigma cualitativo con un enfoque mixto con diseño incrustado.

Por su parte, para la revisión de resultados se utilizó la técnica de triangulación por medio de una matriz de análisis. Con ello se evidenció que luego de aplicada la propuesta pedagógica los procesos de comprensión lectora y argumentación en lengua de señas se favorecieron, ya que, a partir de la propuesta implementada se logró mejorar el uso del adverbio *entonces*, aún más cuando algunos

estudiantes en la prueba de entrada no lo comprendían ni en la lengua de señas ni en el español escrito. Además, se determinó que para lograr implementar con éxito la propuesta pedagógica, los estudiantes deben contar con un amplio repertorio léxico, por lo que se insiste en la relevancia de construir la prueba basándose en las capacidades y habilidades de los estudiantes.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

The research analyzed the impact of a pedagogical proposal for the comprehension of the adverb then in subordinate sentences, for five deaf and hard of hearing students of the IED Federico García Lorca in Bogotá, Colombia. For this purpose, 6 phases were formulated: 1) approach to the population, 2) design of questionnaires to characterize the population, 3) design of the entrance and exit test, 4) design of the pedagogical proposal, 5) application of the instruments and 6) analysis of the results of the instruments. This was done using a qualitative paradigm with a mixed approach and embedded design.

For the review of the results, the triangulation technique was used by means of an analysis matrix. It was evidenced that after the pedagogical proposal was applied, the processes of reading comprehension and argumentation in sign language were favored, since, based on the implemented proposal, the use of the adverb then was improved, even more so when some students in the entrance test did not understand it neither in sign language nor in written Spanish. In addition, it was determined that in order to successfully implement the pedagogical proposal, students must have a wide lexical repertoire, and therefore, the relevance of constructing the test based on the students' abilities and skills is emphasized.

Instituto Caro y Cuervo

Facultad Seminario Andrés Bello

**INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ADVERBIO
“ENTONCES” EN ORACIONES SUBORDINADAS PARA ESTUDIANTES SORDOS
SEÑANTES**

**CASO: IED COLEGIO FEDERICO GARCÍA LORCA GRADO SEXTO DE
EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

MARÍA ALEJANDRA SASOQUE MARTÍNEZ

Bogotá, D.C.

2024

Instituto Caro y Cuervo

Facultad Seminario Andrés Bello

**INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL ADVERBIO
“ENTONCES” EN ORACIONES SUBORDINADAS PARA ESTUDIANTES SORDOS
SEÑANTES**

**CASO: IED COLEGIO FEDERICO GARCÍA LORCA GRADO SEXTO DE
BACHILLERATO**

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

Presentado por

María Alejandra Sastoque Martínez

Directora

Ana Jasmín Uran Loaiza

Bogotá, D.C.

2024

Resumen

La investigación analizó el impacto de una propuesta pedagógica para la comprensión del adverbio entonces en oraciones subordinadas, para cinco estudiantes sordos señantes de la IED Federico García Lorca de Bogotá, Colombia. Para ello, se formularon 6 fases: 1) acercamiento a la población, 2) diseño de cuestionarios para caracterización de la población, 3) diseño de la prueba de entrada y de salida; 4) diseño de propuesta pedagógica, 5) aplicación de los instrumentos y 6) análisis de resultados de los instrumentos. Lo cual se realizó mediante un paradigma cualitativo con un enfoque mixto con diseño incrustado.

Por su parte, para la revisión de resultados se utilizó la técnica de triangulación por medio de una matriz de análisis. Con ello se evidenció que luego de aplicada la propuesta pedagógica los procesos de comprensión lectora y argumentación en lengua de señas se favorecieron, ya que, a partir de la propuesta implementada se logró mejorar el uso del adverbio *entonces*, aún más cuando algunos estudiantes en la prueba de entrada no lo comprendían ni en la lengua de señas ni en el español escrito. Además, se determinó que para lograr implementar con éxito la propuesta pedagógica, los estudiantes deben contar con un amplio repertorio léxico, por lo que se insiste en la relevancia de construir la prueba basándose en las capacidades y habilidades de los estudiantes.

Palabras claves

Adverbio *entonces*, comprensión lectora, español escrito como segunda lengua, gramática cognitiva, estudiantes sordos señantes, Lengua de Señas Colombiana.

Abstract

The research analyzed the impact of a pedagogical proposal for the comprehension of the adverb then in subordinate sentences, for five deaf and hard of hearing students of the IED Federico García Lorca in Bogotá, Colombia. For this purpose, 6 phases were formulated: 1) approach to the population, 2) design of questionnaires to characterize the population, 3) design of the entrance and exit test, 4) design of the pedagogical proposal, 5) application of the instruments and 6) analysis of the results of the instruments. This was done using a qualitative paradigm with a mixed approach and embedded design.

For the review of the results, the triangulation technique was used by means of an analysis matrix. It was evidenced that after the pedagogical proposal was applied, the processes of reading comprehension and argumentation in sign language were favored, since, based on the implemented proposal, the use of the adverb then was improved, even more so when some students in the entrance test did not understand it neither in sign language nor in written Spanish. In addition, it was determined that in order to successfully implement the pedagogical proposal, students must have a wide lexical repertoire, and therefore, the relevance of constructing the test based on the students' abilities and skills is emphasized.

Key words

Adverb “entonces”, reading comprehension, written Spanish as a second language, cognitive grammar, deaf students, Colombian Sign Language.

Dedicada a mi familia, madre, padre y hermanos.

Gracias hermana por tus consejos y compañía.

Abuelo hasta el cielo te abrazo.

Agradezco desde lo más profundo de mi corazón a mis amigas, amigos, y compañeros de maestría por cada voz de aliento, abrazo, empujón y voto de confianza en mí y en mi camino para la realización de esta etapa.

A las personas que me enseñaron de Amistad, Amabilidad, Amor a lo que haces, y el Abrazo al Alma para esos momentos de caos en los que solo necesitabas de: Amrit que con su sazón abraza el corazón, Anita que con su incondicionalidad llega al fondo del corazón sin que ella misma lo sepa y Aleja la tocaya que contagia de generosidad y sorprende con su autenticidad.

Gracias, sin ustedes no hubiera sido nada igual.

A mi directora de tesis, Ana Jasmín por tu buena orientación y guía en este proceso, profesoras y profesores les agradezco y de todos me llevo experiencias bonitas y semillas de aprendizaje que depositaron en mi mente y corazón para que con amor y dedicación lograra culminar esta etapa que en algún momento pensé que no sería posible.

¡Lo lograste Alejandra, te abrazo y felicito por hacerlo realidad!

Contenido

1. Introducción	11
2. Planteamiento del problema	16
3. Objetivos	20
3.1. Objetivo general	20
3.2. Objetivos específicos.....	20
4. Estado del arte	21
4.1. Entonces: usos en el español	21
4.2. Didáctica del español escrito para población sorda	25
4.3. Comprensión lectora	28
5. Justificación.....	33
6. Marco teórico	35
6.1. Persona Sorda.....	35
6.2. Educación bilingüe bicultural versus educación bilingüe intercultural.....	36
6.3. Procesos psicológicos o psicolingüísticos en la comprensión lectora.....	39
6.4. Gramática cognitiva para la enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2	41
6.5. Oraciones subordinadas.....	43
6.6. El Adverbio <i>entonces</i>	44
7. Marco metodológico	46

7.1. Paradigma y diseño de investigación	46
7.2. Fases de investigación	48
7.2.1. Fase 1. Acercamiento a la población.....	48
7.2.2. Fase 2. Diseño de cuestionarios para caracterización de la población	48
7.2.3. Fase 3. Diseño de prueba de entrada y de salida	49
7.2.4. Fase 4. Diseño de propuesta pedagógica.....	49
7.2.5. Fase 5. Aplicación de instrumentos.....	50
7.2.6. Fase 6. Análisis de resultados de instrumentos	50
7.3. Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos	51
7.3.1. Cuestionarios para estudiantes y familias	51
7.3.1.3. Prueba de entrada y de salida	52
7.4.1.3. Propuesta pedagógica	55
7.6. Validación de instrumentos	61
7.6.1. Validación de la prueba de entrada y de salida	62
7.6.2. Validación de la propuesta pedagógica.....	65
7.6.2.1. Taller 1	65
7.6.2.2. Taller 2	67
7.7. Participantes	69
8. Resultados y discusión	73
8.1. Análisis de datos.....	73

8.1.2. Análisis del taller 1.....	81
8.1.3. Análisis del taller 2.....	83
8.1.4. Resultados de prueba de salida.....	88
8.2. Triangulación de los datos obtenidos.....	97
9. Conclusiones y recomendaciones.....	100
10. Referencias bibliográficas.....	105

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Ejemplo de prueba de entrada y de salida versión inicial</i>	52
Figura 2. <i>Ejemplo de ejercicio prueba de entrada y de salida.</i>	53
Figura 3. <i>Ejemplo del ítem 2</i>	54
Figura 4. <i>Ejemplo de instrucción gramatical del adverbio “entonces” primera versión...</i>	56
Figura 5. <i>Ejercicio de asociación</i>	56
Figura 6. <i>Modificación de la instrucción gramatical y explicación en LSC</i>	57
Figura 7. <i>Ejercicio de activación léxica inicial y modificación</i>	57
Figura 8. <i>Instrucción gramatical del adverbio entonces, inicial y modificación</i>	58
Figura 9. <i>Ejercicio de deducción con el adverbio “entonces”</i>	59
Figura 10. <i>Ejercicio de comprensión lectora versión preliminar.</i>	60
Figura 11. <i>Ejercicio de comprensión lectora versión final</i>	60
Figura 12. <i>Ítem 1.1. prueba de entrada y de salida</i>	74
Figure 13. <i>Ejemplo del ejercicio 2 de la prueba de entrada y de salida</i>	76
Figura 14. <i>Ejemplo del ítem 3 de la prueba de entrada y de salida</i>	78
Figure 15. <i>Ejemplo del ejercicio 4 en la prueba de entrada y de salida.</i>	79
Figure 16. <i>Ejercicio de deducción</i>	84

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertas del instrumento 1</i>	63
Tabla 2. <i>Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertas del instrumento 2</i>	66
Tabla 3. <i>Promedios y desviaciones estándar del juicio de expertas del instrumento 3</i>	67
Tabla 4. Características del grupo de participantes.	71

Índice de gráficos

Gráfico 1. <i>Respuestas ítem 7.1</i>	85
Gráfico 2. <i>Respuestas ítem 7.3</i>	87

1. Introducción

En Colombia existen diversas metodologías, enfoques u ofertas educativas para la enseñanza del español como segunda lengua para la población sorda, entre ellas está la Oferta de Educación Bilingüe Bicultural (OEBBS) dada en las instituciones educativas públicas o privadas para la educación inicial, básica y media. Con esta oferta se busca eliminar las barreras educativas, sociales y culturales para la comunidad, y brindar accesibilidad educativa de calidad, teniendo en cuenta las particularidades de la comunidad sorda colombiana, como su primera lengua (L1), la Lengua de Señas Colombiana (LSC), la forma de aprendizaje con elementos visuales (imágenes o videos), entre otras (INSOR, 2020).

Al respecto, el INSOR (2020) señala la importancia de categorizar la OEBBS como bilingüe en este contexto, porque reconoce la complejidad que tiene la población Sorda en primera medida para la adquisición de su L1, y en segunda medida, porque implica para ellos estar expuestos al español escrito como lengua mayoritaria.

Por eso, desde la educación inclusiva, una de las propuestas para eliminar las barreras de aprendizaje es el brindar una educación pertinente a partir de las capacidades y habilidades sociolingüísticas, culturales e identitarias de la comunidad sorda. Ello a través del reconocimiento de la LSC como primera lengua y la enseñanza del español escrito como segunda lengua (L2) en las instituciones educativas que cuentan con la oferta educativa inclusiva para estudiantes sordos (INSOR, 2020).

En este sentido la Institución Educativa Distrital (IED) Federico García Lorca, ubicada en la ciudad de Bogotá en la localidad de Usme, cuenta con el programa de inclusión educativo “Mis manos, mi voz” dirigido a estudiantes sordos, bajo la OEBBS (Colegio Federico García Lorca,

2023), cuenta con aproximadamente 60 niños, niñas y jóvenes sordos señantes inscritos, en la sede A, jornada mañana. De acuerdo con la organización de la institución, los estudiantes de básica primaria se encuentran en aulas paralelas¹ donde el equipo interdisciplinar está conformado por: docentes de aula, docentes de apoyo, modelo lingüístico y mediadoras pedagógicas y comunicativas; todos ellos bilingües, quienes dictan las clases o realizan el apoyo pedagógico a través de la LSC.

Luego, los estudiantes que egresan de quinto de primaria e ingresan a sexto de educación básica secundaria (grados: sexto, séptimo, octavo y noveno) y media fortalecida (grados: décimo y once) hacen parte de la oferta educativa en inclusión con intérprete de LSC, lo que quiere decir que el docente de área no es bilingüe (no es proficiente en LSC); por ende, el o la intérprete hace la mediación comunicativa en dichos espacios, así como lo hace en eventos académicos y lúdicos de la institución.

Para los y las estudiantes que hacen dicho tránsito es un reto el enfrentarse a las clases en la oferta en inclusión con intérprete; en primer lugar, porque cuando estaban en quinto el o la docente bilingüe podía explicar en la primera lengua de los aprendientes las diferentes temáticas, ajustadas a las particularidades de la comunidad sorda, teniendo como base los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), donde hacen uso de imágenes, vídeos u otros elementos que posibilitan una mayor comprensión de los temas vistos en clase por parte de los estudiantes; pero en bachillerato no todos los docentes realizan los ajustes razonables a partir del DUA, cuestión que ha sido observado por la investigadora. Ello se relaciona con lo mencionado por

¹ Las aulas paralelas son espacios de clase exclusivamente para estudiantes sordos, en donde la instrucción formal educativa se da desde la primera lengua, es decir, la LSC, y como segunda lengua se enseña el español escrito.

Ángela Gutiérrez (2021) al referirse que estos estudiantes se encuentran en el ámbito educativo con barreras educativas de acceso a la información, actitudinales y de flexibilidad curricular.

En segundo lugar, los estudiantes se ven enfrentados a que el docente en bachillerato no conoce la LSC, por lo que dependerán siempre del servicio de interpretación. Y en ocasiones, la presencia de los intérpretes en el aula de clases se ve influenciada por distintas situaciones, como lo es el proceso de contratación. Esto hace que cuando los estudiantes no cuentan con el servicio de interpretación, suelen tener dificultades para acceder a los contenidos académicos.

En tercer lugar, la lengua vehicular de los contenidos académicos en las diferentes áreas presentadas es el español escrito esto genera dificultades en sus procesos de aprendizaje y comprensión de lo abordado en clase, sin embargo, se aclara que esto se observa como una barrera contextual, curricular y metodológica, puesto que se debería tener en consideración que los textos presentados deben estar adaptados a las capacidades de los aprendientes. Por lo que, en la mayoría de las ocasiones, los estudiantes recurren al servicio de interpretación para traducir textos presentados por los docentes.

Por otra parte, en la IED se adhieren a lo establecido en los lineamientos de la OEBBS, donde indican que los estudiantes sordos señantes deben contar en la educación básica media y media fortalecida con la orientación pedagógica por parte de una docente bilingüe para la enseñanza del español escrito como segunda lengua.

Sin embargo, el hecho de que cuenten con la profesional no implica que los estudiantes no presenten dificultades respecto a la comprensión del español como L2, pues se debe tomar en consideración que muchos estudiantes Sordos ingresan a las IE sin tener la L1 consolidada y en algunos casos con extraedad (INSOR, 2006), porque la mayoría proviene de hogares con familias oyentes. Ello produce que el acercamiento a la lengua escrita (LE) se vea limitado porque en su contexto las personas Sordas no tienen acceso debido a la información que motive y permita la

comprensión de los temas lingüísticos, entre ellos algunas funciones gramaticales dentro de las oraciones, como lo es el adverbio *entonces*.

Siendo así, el presente proyecto enfocado en el caso de estudiantes sordos pertenecientes al grado 6 de la IED Colegio Federico García Lorca, busca analizar el impacto de una propuesta pedagógica en la comprensión de lectura del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas.

Ahora bien, teniendo en cuenta este contexto, para presentar el desarrollo y resultados del proyecto la estructura del documento inicia con el planteamiento del problema, donde se describe a la población y los diferentes aspectos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para los estudiantes sordos.

Posteriormente, el estado del arte permitirá al lector identificar a través de diferentes categorías que se asocian con los marcadores discursivos, las dificultades en la didáctica del español escrito y la comprensión lectora y la importancia de estos para la presente investigación.

En este sentido, se presentan los resultados de una búsqueda documental sobre la implementación didáctica del adverbio *entonces*. Al respecto, hay una investigación de maestría sobre la implementación didáctica y otras sobre el uso pragmático del adverbio que permitirán comprender los valores y cómo se ha abordado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cabe resaltar que, aunque se han encontrado artículos, tesis y documentos institucionales que permiten tomar elementos para la investigación actual, la búsqueda documental se dificulta al no haber muchos referentes de investigación en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para la población sorda y en particular sobre el tema que se aborda en esta investigación, de hecho, solo se encontró un estudio de investigación que aborda la enseñanza del marcador discursivo *entonces*.

Luego, se encuentra la justificación, en ella se presenta el impacto académico, pedagógico, social y cultural que la presente investigación tiene para la comunidad sorda, docentes e investigadores y a la investigación en la enseñanza de segunda lengua para la comunidad sorda.

Respecto al marco teórico, este permite comprender los conceptos claves que sustentan la investigación, entre ellos se encuentra el por qué se considera que se debe hablar de una Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y no de una Educación Bilingüe Bicultural (EBB) teniendo en cuenta la diversidad lingüística, social y cultural de la comunidad sorda. Por otra parte, en ese mismo capítulo, se profundiza con respecto al hecho de que los procesos psicológicos o psicolingüísticos permiten entender por qué la comprensión del español para los sordos es posible desde el aspecto fisiológico y el procesamiento de la información. Así mismo, se explica la importancia de abordar la enseñanza del español escrito como segunda lengua desde la gramática cognitiva (GC) y cómo se relaciona con las características de la población sorda. Adicionalmente, se explican conceptos como las oraciones subordinadas y sus componentes; y luego se aborda el adverbio *entonces* como categoría principal de la investigación.

En el siguiente capítulo, se aborda la metodología de la investigación desde un paradigma mixto con un diseño incrustado y se detallan las seis etapas de la investigación. A continuación, se presenta el capítulo de análisis de resultados, en donde se amplía la información respecto a las respuestas obtenidas durante la ejecución de la prueba de entrada y de salida y los talleres que hacen parte de la propuesta pedagógica. Se finaliza con el capítulo de conclusiones y recomendaciones, que permite comprender cuáles son los aspectos fundamentales y destacados de este trabajo de investigación.

2. Planteamiento del problema

En la enseñanza y aprendizaje² del español escrito como segunda lengua, a través de la observación previa realizada por la autora de esta tesis, se identifican diferentes dificultades por parte de los estudiantes para comprender el español escrito, dichas dificultades se relacionan con los aspectos lingüísticos, pragmáticos, socioculturales, entre otros (Galvis, 2011).

En la IED colegio Federico García Lorca los estudiantes en primaria cuentan con la instrucción por parte de docentes bilingües en donde se da la instrucción y orientación pedagógica en la L1 de los estudiantes (LSC) y el español escrito se da como una segunda lengua; mientras que en bachillerato en algunas materias los docentes son oyentes y no son proficientes en LSC, de modo que todo término o concepto en las diferentes áreas se trabaja desde el español escrito como primera lengua (L1) con léxico que en su mayoría los estudiantes no conocen.

Lo anterior, se relaciona con lo mencionado por Alegría y Domínguez (2009) quienes indican que las personas sordas presentan mayores dificultades en la comprensión y producción “morfosintáctica”, además mencionan que los estudiantes sordos a diferencia de los oyentes suelen tener un proceso más lento en el aprendizaje del español como L2. Esto se debe a que el acceso a la información se da de manera diferente, pues el bilingüismo del niño sordo, como lo

² Este se entiende como un proceso que “incluye lo educativo. Esta faceta se logra con la formación de valores, sentimientos que identifican al hombre como ser social, además lo educativo comprende el desarrollo de convicciones, la voluntad y otros elementos de la esfera volitiva y afectiva, que junto con la cognitiva permiten hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como finalidad la formación multilateral de la personalidad del hombre” (p.159) (Addine, F y García, G., 2004)

menciona el INSOR (2006), implica la LS propia de la comunidad Sorda y la lengua mayoritaria que es usada de manera escrita o hablada dependiendo del caso del individuo, y en este desarrollo se ha de considerar el hecho de que no siempre los estudiantes son escolarizados desde la infancia en una oferta bilingüe bicultural, sino que ingresan al aula regular con oyentes o en algunas situaciones no son escolarizados, factores que inciden en este contexto para los estudiantes sordos.

A ello se le suma la edad de adquisición de la LSC, el ingreso a la etapa escolar y las características de los estudiantes, por ejemplo, si son sordos de nacimiento o adquirieron la sordera, el tipo y grado de la hipoacusia, o si usan apoyo tecnológico auditivo, entre otras.

Una situación particular se evidencia en la asignatura de matemáticas, en la que los estudiantes deben dar respuesta a problemas matemáticos por medio de proposiciones planteadas por el docente, en ellas deben responder si dicha proposición es falsa o verdadera, adicionalmente cuando estas se presentan de manera compuestas se torna complicado ya que los estudiantes deben establecer el valor de conjunciones como: *y*, *o*, *por eso*, o del adverbio *entonces*, entre otras.

En esta asignatura en la que el docente solicitaba a los estudiantes responder si la proposición presentada era falsa o verdadera, estos debían realizar un proceso de comprensión lectora teniendo como referente algunos conectores o marcadores discursivos, entre ellos el adverbio *entonces*; por las condiciones específicas de cada aprendiente el ejercicio fue confuso, puesto que reconocer la función del adverbio en la oración aún no era clara, lo que ocasionaba que su respuesta no fuera la adecuada.

También se encuentra que, en las distintas áreas, los estudiantes presentan dificultad para reconocer el vocabulario de los textos y para comprender algunas de las reglas gramaticales o los tiempos verbales, entre otras.

En la observación previa realizada por la investigadora, se identificó que el uso del adverbio *entonces* es en el que se presenta mayor dificultad en la comprensión, teniendo en cuenta que las proposiciones presentadas implican tener un valor de deducción en las oraciones, por ejemplo, a los estudiantes se les presenta la siguiente oración: “si hoy es jueves, *entonces*, mañana es viernes”, y a partir de ella los estudiantes deben determinar si esta proposición es falsa o es verdadera.

Respecto a lo anterior, en la investigación *Una propuesta didáctica para la enseñanza de cuatro marcadores discursivos (porque, por eso, entonces y aunque) en español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos universitarios* de Diana Ramírez (2020), que será abordada con mayor profundidad más adelante, la autora corrobora que el uso del marcador discursivo *entonces* era para los estudiantes sordos universitarios el que presentaba mayor dificultad para su uso y comprensión.

Por otro lado, cabe señalar que al hacer una revisión teórica sobre la comprensión lectora del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas, se identifica que no hay alguna investigación específica sobre este tema. Sin embargo, para asociar los temas que se abordan en esta investigación, se hace la búsqueda a través de palabras clave como: comprensión lectora en estudiantes sordos, educación bilingüe bicultural, docentes, lectura, segunda lengua, adverbio *entonces* y gramática cognitiva.

En las investigaciones encontradas se abordan temas como la comprensión lectora en aprendientes sordos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de una segunda lengua a la población sorda, la formación de profesores en L2, la OEBBS y el significado del adverbio *entonces*. Estos estudios tienen aspectos que aportan significativamente a la investigación actual como las características de los estudiantes sordos para impartir las clases; asimismo, el rol del docente en el aula de L2, los procesos de escritura y

lectura de los aprendientes sordos e investigaciones previas del adverbio *entonces*, cabe aclarar que esta última no se relacionan directamente con la enseñanza a la población sorda.

Además, se considera que existen aspectos relevantes para la presente investigación como la OEBS, que ha incidido en los procesos educativos de los estudiantes en establecimientos educativos de educación básica, media y media fortalecida. Por ende, se espera que, con este proyecto de grado, se logren visibilizar cuáles son los procesos y las pautas para abordar la comprensión del adverbio *entonces* en estudiantes sordos aprendientes de español escrito como L2. Así mismo, se espera que este sea un aporte significativo a nivel de investigación teniendo en cuenta la escases de estudios relacionados directamente con la temática que atañe al presente documento, porque como se ha mencionado en la revisión teórica y de antecedentes no se encontró una investigación que lo aborde exactamente como se plantea para la población Sorda.

Por lo anterior, se genera la siguiente pregunta: ¿Cuál es el impacto de una propuesta pedagógica enfocada en la comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas, para los estudiantes sordos señantes de la IED Colegio Federico García Lorca de grado 6°?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Analizar el impacto de una propuesta pedagógica enfocada en la comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas, para estudiantes sordos señantes de grado 6 del colegio Federico García Lorca.

3.2. Objetivos específicos

- Analizar la comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas por parte de los estudiantes sordos señantes de grado 6 del colegio Federico García Lorca.
- Determinar los factores que inciden en los procesos de comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas, por parte de los estudiantes sordos señantes de grado 6 del colegio Federico García Lorca.

4. Estado del arte

Se realizó una búsqueda documental asociada al uso del adverbio *entonces* en español, la enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua, el rol docente en la enseñanza de la L2, comprensión lectora para la población sorda, en bases de datos como Dialnet plus, Google Scholar, Scielo –Libros, UNAM, Digitalia Hispánica, entre otras. Al respecto, se encontraron 13 artículos de investigación, una tesis de maestría y un documento institucional. A partir de dicha búsqueda se generaron las siguientes categorías:

4.1. Entonces: usos en el español

Una propuesta didáctica para la enseñanza de cuatro marcadores discursivos (porque, por eso, entonces y aunque) en español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos universitarios, es la propuesta investigativa planteada por Diana Ramirez (2020). Tiene como objetivo “diseñar, implementar y validar dicha propuesta didáctica a ocho estudiantes sordos de semestre cero, de nivel básico I de español de la Universidad Pedagógica Nacional” (p. 17).

La autora eligió abordar la investigación bajo un paradigma mixto, y por medio de una triangulación interpretó los datos cuantitativos y cualitativos. Para ello los instrumentos implementados fueron: un cuestionario mixto con preguntas abiertas y cerradas para caracterizar a la población, una entrevista semiestructurada a docentes expertos y una prueba de entrada y salida para conocer las habilidades de los estudiantes sordos. Para la propuesta didáctica realizó cuatro talleres de una hora, en 3 de ellos trabajó la explicación de los marcadores discursivos y uno fue para el diagnóstico.

En cuanto a los resultados, a nivel general se puede afirmar que la comprensión y uso de los marcadores discursivos dependían del acercamiento al español escrito, también influye el acceso tardío a la LSC, así como si los estudiantes son hipoacúsicos o sordos profundos. Algunos de ellos presentaban más dificultades cuando se trataba de realizar una producción libre, mientras que cuando era controlada lograban ejecutar de manera adecuada lo solicitado. Los estudiantes también presentaron dificultades para diferenciar causas y consecuencias, lo que influía en el entendimiento y uso de *-porque y por eso-*. Asimismo, lo que facilitó el entendimiento de los marcadores discursivos, fue gracias a identificar las señas correspondientes a cada elemento discursivo.

Para el uso y comprensión de *entonces* como marcador discursivo³, la dificultad se argumentó en que probablemente no había un equivalente en LSC, y al poco vocabulario para comprender el contexto; pero se encontró que hay un equivalente en LSC referenciado en el *Diccionario básico de lengua de señas colombiana* del INSOR (2006), pues hay una seña específica para este y se define como una conjunción. Sin embargo, no se encuentra una investigación oficial respecto al uso de esta seña dentro del discurso de la comunidad sorda en Colombia, por ello no se podría afirmar si en LSC es habitual el uso del concepto.

En este orden de ideas, se encuentra que la propuesta pedagógica para enseñar este marcador discursivo se enfoca en su funcionamiento con cuentos y la función cohesiva del taller era obtener la producción escrita por los estudiantes sordos.

³ Respecto a esta consideración del adverbio *entonces* como marcador discursivo (MD), se ampliará la información en el marco teórico.

Se identifica también que, en el taller propuesto, se presenta un texto para abordar la temática; sin embargo, no hay un ejercicio de asociación del léxico que le permita a los aprendientes relacionar el contenido del texto.

En cuanto al marcador discursivo *-aunque-* la comprensión sobre su uso se dificultó en la cohesión al inicio de la oración, mientras que en el medio lo podían asociar con otros elementos discursivos como *-pero-*; ya que no se marca con un rasgo manual específico.

En el documento actual se presenta al estudio referido porque se relaciona con la investigación, de ahí se rescata que la metodología implementada, ya que se asocia al grupo poblacional y lo mencionado respecto a la comprensión y uso del MD *entonces*. Sin embargo, se tiene presente que dicho estudio abarcó varios MD en 4 sesiones en las que se considera que probablemente quedarían aspectos por trabajar y de este modo identificar características lingüísticas que resulten ser relevantes para el trabajo con los estudiantes sordos.

Así mismo, se identifica que la autora no es usuaria de la LSC, por lo que la mediación se hacía por medio de la profesora de los estudiantes, ello se relaciona con una de las problemáticas frecuentes asociadas a la enseñanza del español escrito a la comunidad sorda, y es que los profesionales, ya sean docentes o investigadores, no son proficientes en el uso de la lengua, por lo que se considera relevante que estos deben ser también bilingües para interactuar directamente con la población sorda (INSOR, 2020).

Cabe resaltar que el único trabajo investigativo que aborda la enseñanza del adverbio *entonces* a personas sordas fue el de Diana Ramírez, sin embargo, ella lo incorpora como un marcador discursivo (MD). A continuación, se mencionan otros trabajos relacionados con la investigación pragmática del elemento gramatical en el discurso de aprendientes oyentes del español como lengua extranjera (ELE).

El trabajo de investigación *Análisis sociopragmático de los marcadores entonces y bueno en el habla de Cartagena de Indias (Colombia)* de Martí Sánchez & Cuartas López, (2023) tiene como finalidad aportar información sobre la naturaleza pragmática de *entonces* y *bueno*, así como su variación por posición geo y sociolectal. Esto es realizado descriptiva e inferencialmente, con métodos bivariados y multivariados, a través de un análisis sociopragmático de estos MD en habitantes de Cartagena, Colombia en edades de 20-55 años, en adelante segmentado en tres grupos (24-34; 35-54; 55), a través de 54 entrevistas semidirigidas, teniendo en cuenta el nivel académico para la división subpoblacional y el sexo.

Respecto a *entonces*, es revisado desde su uso primario (adverbial, temporal y deíctico), para hallar sus empleos derivados al tener en cuenta la relación causa-efecto siguiendo su función continuativa (ordenador discursivo) e ilativas (o consecutivas que pueden ser justificativas y contraargumentativas). Con ello en mente, este estudio proporciona a través del análisis estadístico que hay alta diferencia de quién lo usa más, por sexo, las mujeres están en primer lugar, en el nivel educativo, fue el universitario el que más lo utilizó y en el rango de edad el grupo que destacó fue el de 35-54 años. La función contrargumentativa fue utilizada solo por las mujeres, y en los hombres fue más representativa la consecutiva; la continuativa tuvo una manifestación equiparable en ambos sexos. *Entonces* es menos utilizada en la población de entre 24-34 años y por aquellos que cuentan con nivel educativo de primaria. Por último, los resultados de este conducen a identificar que los usos de *entonces* y *bueno* pueden variar intergeneracionalmente, esto implica que su función se puede transformar a raíz de las diferencias generacionales, esto tiene igual relevancia cuando se vincula una revisión sociolingüística contextualizada.

El estudio *El uso de entonces e igual en hablantes nativos y no nativos de español chileno* (Fant, 2015) está en la línea de aprendizaje de segundas lenguas en la rama del uso de marcadores discursivos, en este caso de *entonces* e *igual*. En este sentido, buscan aportar a la comprensión

sobre el desafío que implica el uso de estos marcadores discursivos desde los niveles básicos en la pragmática en hablantes no nativos. Para ello, se basan en la conducta verbal de hablantes no nativos de origen sueco (6 mujeres y 4 hombres, su edad entre 27 y 59 años) con nivel avanzado en español, en Santiago de Chile y de hablantes nativos participantes como grupo de control (4 mujeres y 6 hombres, su edad entre 22 y 71 años), todos con niveles académicos similares y pertenecientes a la clase media. La metodología utilizada fue la realización de tres tareas, cada una con niveles de complejidad diferente ((i) autorrepresentación, (ii) re-narración simultánea y (iii) juego de roles). En estas tareas sobre los usos del *entonces* se logró identificar, entre otras cosas, basándose en la escala gramatical (adverbial deíctico (uso más básico) > conector > uso modalizador (uso más avanzado)), que se cumplen las hipótesis propuestas por el estudio, las cuales hablan de que, pese al alto del nivel alcanzado en el segundo idioma, el hablante no nativo se resiste a los usos *avanzados* de los marcadores, lo cual se explica porque estos tienden al conservatismo, producto de un vínculo correferencial con los usos de *entonces* en su lengua nativa.

En síntesis, los estudios revisados en este apartado permiten a la investigación comprender cómo se ha abordado el adverbio *entonces* en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y español como L2, lo que resulta útil para considerar los valores y las recomendaciones implementadas para su enseñanza.

4.2. Didáctica del español escrito para población sorda

Rosalba Galvis (2011) realiza un artículo de revisión con el fin de identificar el estado actual de la didáctica del español escrito como L2 para las personas sordas. Para ello, realizó una lectura de temática inicial, luego una lectura interpretativa o hermenéutica y terminó con un análisis interpretativo. Con la lectura hermenéutica interpretó las categorías de análisis de la fase

anterior; de ahí surgen categorías asociadas con: estudios investigativos respecto a la temática en cuestión, y encuentra que no hay muchas investigaciones disponibles.

También se encuentran problemáticas como los imaginarios acerca de la población sorda, por ejemplo, el asumir que por el hecho de ser sordos no pueden aprender el español. Asimismo, que el proceso individual de los aprendientes incide en la comprensión y producción de su L2, con temas asociados a la analfabetización o la baja competencia de lectura y escritura, las implicaciones pragmáticas y socioculturales.

Del mismo modo, hay elementos didácticos que se relacionan con el profesor y el proceso de enseñanza y aprendizaje, como el dominio de la materia y de ambas lenguas por parte del docente. En general se encuentra que, en los procesos de lectura y escritura, los estudiantes sordos presentan dificultades para la comprensión y producción de los elementos textuales, gramaticales, pragmáticos y socioculturales de la lengua. Por último, en lo referente a los recursos didácticos, no hay mucho material desde una perspectiva bilingüe disponible.

Por otra parte, en el estudio *¿cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?* (Domínguez, 2003) tiene como objetivo “analizar cómo se produce el acceso al lenguaje escrito de los niños sordos” (p.201) a partir de los modelos educativos: monolingüe y bilingüe. Entre los hallazgos encontrados con relación a los problemas de lectura en la población sorda se relacionan con: reconocer el léxico, la comprensión del texto y bajo dominio de estructuras sintácticas. Lo anterior se relaciona con las variables de: la competencia lingüística, el conocimiento del mundo, experiencias previas y motivación con la lengua escrita y la codificación fonológica.

También se rescata que la autora resalta la importancia que tiene el método de enseñanza bilingüe, en donde se usa el español escrito y la lengua de señas para la enseñanza a los estudiantes sordos, por medio de lecturas o cuentos que motiven a la población, entre otros recursos.

Con base en los textos presentados anteriormente, se evidencia que existen factores particulares que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito L2, como la metodología o los procesos de comprensión en los estudiantes sordos, los cuales son importantes para ser considerados en la presente investigación. Hallando apuestas comunes con las problemáticas expuestas en el planteamiento del problema.

El artículo de investigación *“Formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes: diagnóstico preliminar de necesidades”* de las autoras Sandra Díaz, Viviana Nieto y Diana Hincapié (2017), plantea en los objetivos ofrecer un plan para la formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes, basado en la Oferta Educativa Bilingüe Bicultural de Colombia (OEBBC); y mostrar los resultados preliminares de la fase de diagnóstico. Eligieron abordar el paradigma mixto y realizaron la triangulación para integrar los datos cuantitativos y cualitativos. Diseñaron dos instrumentos para la caracterización institucional y para el trabajo en aula.

Respecto a los resultados, los docentes consideran que la enseñanza del español como L2 es similar al de la L1 para el aprendizaje o la adquisición. Se encuentra que la LSC es el medio de socialización y aprendizaje de diferentes contenidos curriculares, por ende, permite a los estudiantes tener las bases para el aprendizaje de una segunda lengua. Por otra parte, el que los profesores sean competentes en ambas lenguas se ve como un reto en respuesta a la educación bilingüe bicultural; cuestión que reconocen los docentes, ya que señalan que requieren mayor formación a nivel curricular, en planeación y didactización con relación al material, uso de las TIC y en formación de las competencias lingüísticas de ambas lenguas, así como el reconocimiento de las características propias de la comunidad sorda y sus implicaciones pedagógicas. Finalmente, en cuanto a la lectura y escritura, un componente fundamental es que debe relacionarse de forma reflexiva y significativa y no de manera aislada.

De este artículo, se resalta que es fundamental la competencia lingüística en ambas lenguas por parte de los docentes, así como la posibilidad de impartir los contenidos a los aprendientes de manera significativa, lo que posibilita que el proceso de enseñanza y aprendizaje se tengan en cuenta las capacidades y características propias de la comunidad Sorda.

4.3. Comprensión lectora

En el artículo investigativo titulado *¿Cómo la comprensión de lectura en estudiantes sordos se ve facilitada por el uso de tecnologías de la comunicación e información?* las autoras Martha Rincón-Bustos et al. (2015) plantearon como objetivo “identificar, analizar y reflexionar sobre la utilidad del empleo de las tecnologías de la comunicación e información (TIC) en los procesos de comprensión lectora de los sujetos sordos” (p. 83).

Lo realizaron por medio de la investigación-acción, en una IE en Bogotá. En los resultados se identifica que la comprensión lectora de los estudiantes sordos se ve incidida por la adquisición tardía de la LS, ya que esta es la que permite construir bases cognitivas, sociales y culturales.

En cuanto a la comprensión lectora a través de las TIC, se tiene que los participantes obtuvieron mejores resultados que otros estudiantes sordos en años anteriores respecto a las pruebas Saber 11. Además, señalan que, respecto a la comprensión lectora en comparación a los resultados iniciales sus habilidades aumentaron.

Ello resulta importante para la investigación actual, porque es a través del uso de las TIC que se podrán implementar en las pruebas de entrada y de salida y los talleres la implementación de herramientas tecnológicas que les permita a los estudiantes motivarse y fortalecer el procesamiento de la información sobre la comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas.

Por otra parte, la investigación titulada *Habilidades sintácticas en lectura de frases en estudiantes con sordera: evidencias a partir del registro de movimientos oculares*, de Gómez et al. (2022), plantea el objetivo de "explorar cómo se ponen en juego las habilidades gramaticales en niños y jóvenes con sordera cuando se trata de procesar texto escrito" (p. 159). La identificación del procesamiento de lectura se hace a través del seguimiento de movimientos oculares por medio del uso de la luz infrarroja que se emite en un equipo especializado, a un grupo de 20 estudiantes sordos profundos oralizados, comparando su proceso con el de otro grupo de estudiantes oyentes.

Tras analizar los resultados, se encuentra que los estudiantes sordos no tienen el conocimiento gramatical suficiente para identificar el error en una oración. Por otra parte, se observa que los sordos obtienen una fijación en las frases superficialmente, lo que indicaría que se debe a la competencia gramatical. También presentaban mayor fijación visual en frases de estructura compleja en cuanto a comprensión lectora de frases asociadas a imágenes. Las palabras como preposiciones, conjunciones o pronombres suelen ser más difíciles de entender para las personas sordas, dado que requieren del contexto de la frase para encontrar su significado y establecer una relación en la oración.

Por lo anterior, se recomienda que para la explicación explícita gramatical en oraciones con estructuras complejas y para el manejo de palabras en función, los profesores se enfoquen en que los estudiantes entiendan el significado de estas, dado que presentan mayor frecuencia en el texto escrito. Asimismo, el uso de la imagen asociada a la frase que se les presenta puede contribuir al "conocimiento de claves gramaticales con el uso de un feedback adecuado, que vaya más allá de informar acerca del acierto o error" (p. 176), en tanto se realice un ejercicio de cambio de roles de sujeto y objeto dentro de la oración. Para el diseño e implementación de los talleres

que se harán con los estudiantes en el marco de la presente investigación, se considerarán estas últimas.

Por otra parte, la investigación realizada en Suecia, titulada *Ease of language understanding in deaf and hard of hearing children: sign language and reading*, de Rudner et al. (2022), plantea como objetivo investigar las asociaciones frecuentes y a largo plazo entre las habilidades de la LS y otras habilidades cognitivas en niños sordos. Para ello utilizaron el programa de alfabetización informático: OMEGA-IS-D2, diseñado para permitir a los estudiantes aprender a leer por medio de la relación entre la L1, la palabra escrita y el significado de estas (inglés, sueco o noruego), con 52 participantes: 16 niños sordos que inician su proceso de alfabetización, y 36 niños de primer grado inmersos en aula regular (con oyentes) sin conocimiento en LS. Sus edades oscilaban entre los 7 años a los 10 años, de un colegio del país.

Dicho programa se describe como un método de alfabetización que asocia la relación palabra significado e implementa diferentes niveles de exigencia, entre ellos, oraciones multinominales que incluyen preposiciones, conjunciones y adjetivos. Por medio del uso de este programa se establecieron diferentes pruebas acordes a los niveles intelectuales, discapacidades asociadas, edad y antecedentes lingüísticos, con tiempos específicos para cada subgrupo. Además de determinar para cada taller tareas de: lectura de palabras y comprensión lectora.

A modo de conclusión, los autores indican que no hay una evidencia fuerte sobre que haya una conexión entre la LS y el sueco escrito que mejore la lectura de palabras. Sin embargo, el conocimiento de la LS como L1, permite el desarrollo de las habilidades lectoras para el cambio léxico en la memoria de trabajo. Por ende, no se debe desconocer el vínculo entre la LS y la lectura, porque permite fortalecer las habilidades de lectura en niños signantes.

Por lo anterior, se considera la importancia de utilizar la LS como lengua vehicular para el desarrollo de las actividades y la explicación gramatical para los talleres que se harán durante el proceso de investigación.

Por último, el estudio *Comprensión lectora en estudiantes sordos de educación primaria: el papel del conocimiento gramatical. Propuestas de intervención*, de Domínguez et al. (2022), tiene como objetivo “comprobar el peso del conocimiento gramatical sobre la comprensión lectora en alumnos sordos de Educación Primaria” (p.181), comparado con variables sociodemográficas. Utilizaron dos instrumentos: una batería y una prueba de comprensión de estructuras gramaticales. Cada prueba se realizó de manera individual.

Para el análisis de resultados se realizó a través de métodos cuantitativos, que indicaron respecto a la comprensión lectora, los niveles de comprensión varían según la edad del uso de implante coclear o audífono y el grado de pérdida auditiva.

Respecto a los resultados de la comprensión gramatical, esta se divide por los ítems que incluye la prueba, se compara la edad cronológica y la edad gramatical⁴, ello indicaba una relación directamente proporcional. Entre las conclusiones se tiene que “la mejor comprensión lectora se asocia con las palabras funcionales” (p.189), entre ellas se hallan las conjunciones y preposiciones en oraciones coordinadas. Esto cuestiona lo presentado anteriormente respecto a la problemática central de esta investigación, porque existen investigaciones en ELE y L2, que indican que estas palabras pueden resultar de difícil comprensión para los aprendientes, en niveles básicos y avanzados.

En dicho estudio se prioriza la oralidad sobre el uso de la LS, lo que no se tendrá en cuenta para la presente investigación, porque se prioriza la instrucción por medio de esta.

⁴ Hace referencia al conocimiento de la gramática que adquieren los estudiantes.

Además, se rescata la sugerencia de que las clases deben estar enfocadas a enseñar tanto la competencia gramatical como la mejora en el vocabulario y el significado de las palabras aterrizadas al contexto de los estudiantes.

5. Justificación

El presente trabajo de investigación buscó analizar el impacto de una propuesta pedagógica para la comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas⁵, para aportar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español escrito como segunda lengua de los estudiantes sordos señantes de la IED Colegio Federico García Lorca. Además, se espera que, por medio de este, la comunidad educativa pueda fortalecer sus conocimientos respecto a la enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2 para la población sorda.

Por otra parte, esta investigación ante la escases de estudios realizados en esta temática en particular espera aportar teóricamente en el campo investigativo de enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2, a partir de la aplicación paradigmática y la metodología implementada. Asimismo, podrá ser la base para futuros diseños didácticos y para la diversificación de estrategias para las clases de los estudiantes sordos señantes respecto al uso y comprensión del adverbio *entonces*.

Cabe precisar que, el realizar una propuesta pedagógica para la comprensión de este adverbio es relevante, ya que, como se ha mencionado es una de las áreas en las que los aprendientes sordos presentan más dificultades. Además, al ser un elemento constitutivo implementado en el campo semántico para disciplinas como el español escrito, filosofía, la matemática, entre otras, posibilitaría que sus capacidades de comprensión y abstracción mejoren

⁵ Se aclara que, aunque este aparece referenciado en el Diccionario básico de la lengua de señas colombiana del INSOR, a través de la búsqueda documental, se ha evidenciado que actualmente no se considera una conjunción, sino un adverbio.

y que ello se vea reflejado en las distintas áreas a futuro en su proceso académico, pragmático, y sociolingüístico.

Los estudiantes, se verán beneficiados ya que desde esta investigación se abordará el tema central a través de la gramática cognitiva (GC) y ella en su enfoque plantea diferentes estrategias como el uso de imágenes con sentido y de manera significativa; así como el planteamiento de actividades que permitan identificar las diferentes perspectivas del uso de la lengua teniendo en cuenta a cada sujeto y su diversidad lingüística, pragmática y sociocultural.

Finalmente, se precisa que la IED Federico García Lorca se verá beneficiada puesto que los estudiantes podrán mejorar sus habilidades de comprensión lectora y con esto se verán fortalecidas sus calificaciones en las diferentes áreas, lo que puede incidir en los resultados de las Pruebas Saber 11.

6. Marco teórico

Las siguientes son las categorías que forman parte del marco teórico: (i) la persona sorda (ii) la educación bilingüe bicultural (EBB) versus la educación bilingüe intercultural (EBI), porque a partir de estas se puede comprender quiénes son los sujetos que hacen parte de este estudio y cuál es su naturaleza lingüística, cultural, social y comunicativa; (iii) se abordan los procesos psicológicos y psicolingüísticos en la comprensión lectora, para demostrar que la población sorda, aunque no posea el canal auditivo para la adquisición del español, posee otras áreas del cerebro que les permiten aprender la L2 de manera escrita.

(iv) La gramática cognitiva para la enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2, como una rama de la lingüística cognitiva posee y brinda estrategias que se adaptan a las capacidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes sordos señantes; (v) las oraciones subordinadas, para tener el acercamiento del cómo se complementa el uso del adverbio dentro de ellas y (vi) el adverbio *entonces*, en donde se explica cuáles son sus valores y el seleccionado para la presente investigación.

6.1. Persona Sorda

La ley 2049 de 2020 denomina a la persona sorda como “toda aquella persona que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se le pueda practicar.” (art. 2), a ello se le añade el uso de la denominación de persona Sorda (con mayúscula) para reconocer a la comunidad o a la etnia Sorda y las

implicaciones sociolingüísticas, culturales y la lucha histórica que han tenido al rededor del mundo para reconocerse como tal (Paddy, 2014).

Teniendo en cuenta que para la comunidad Sorda se habla de un contexto bilingüe bicultural se abordan dos temas fundamentales: la lengua materna o primera lengua (L1) que según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, esta se comprende como la primera lengua aprendida por el ser humano y que con ella se generan procesos de pensamiento y comunicación de manera natural (s.f). En este sentido la lengua de señas es “la primera lengua de los niños sordos, a través de la cual tienen la posibilidad de lograr un pleno desarrollo del lenguaje, una socialización amplia y un desarrollo cognitivo a su edad” (INSOR, 2006), por lo tanto es fundamental contar con el desarrollo de las habilidades comunicativas en la L1, y esta a su vez es la lengua vehicular para el aprendizaje de la L2, entendida esta como la lengua adquirida o aprendida posterior a la L1, para el caso de los estudiantes Sordos es el español escrito le va a permitir la comprensión de aspectos sociales, pragmáticos, culturales, académicos, entre otros. (INSOR, 2020)

6.2. Educación bilingüe bicultural versus educación bilingüe intercultural

La OEBBS, según el INSOR y el MEN (2020), es planteada como un enfoque para asumir la educación de calidad y pertinente para la comunidad sorda, teniendo en cuenta aspectos sociales, culturales, intelectuales y lingüísticos, de modo que se garantice el derecho a la educación. Estas instituciones consideran que la educación es bilingüe por las diferentes implicaciones que tiene la población sorda para acceder a su L1, como la edad de adquisición y la edad de aprendizaje de la L2, la Lengua de Señas, por otra parte, el contexto en donde la lengua mayoritaria de uso es el español por ende pretende que los estudiantes desarrollen competencias por medio de las cuales puedan participar efectivamente.

Desde dicho enfoque se pretende desarrollar competencias por las que la población sorda pueda interactuar adecuadamente en ambas lenguas. En cuanto a lo bicultural, la población sorda es un grupo de sujetos que conviven en dos grupos culturales amplios, con los que comparten aspectos como contexto familiar, creencias culturales y religiosas, tradiciones, pertenencia a grupos étnicos, entre otros que los ubican entre dos culturas: la sorda y la oyente (INSOR, 2020).

Ahora bien, respecto a la educación bilingüe intercultural, se tiene que, en el colegio los estudiantes sordos no provienen únicamente de Bogotá, sino de distintas regiones de Colombia, e incluso de Venezuela, quienes deben llegar a las IE a aprender la LSC. Lo que convierte este un ambiente intercultural desde la perspectiva sorda y oyente sino desde la diversidad de culturas que convergen en este.

Ante ello Walsh (2010) menciona que “la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p.3), de este modo se evidencia que, en este ámbito educativo se debería reconocer una EBI, en lugar de una EBB. Sin embargo, se reconoce que a partir del Decreto 1421 del 2017, en el artículo 2.3.3.4.2.1.3. menciona los principios de la educación inclusiva que se relacionan con la “calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad” lo que

Además, la interculturalidad está mediada por lo sociocultural, entendiéndolo como el saber sobre la cultura y sociedad en las que se habla un idioma. Por ello se trae nuevamente a colación a Walsh (2010), quien parte de entender la interculturalidad crítica como una estrategia en la que se negocian aspectos como el respeto, la equidad, la legitimidad y la igualdad; donde la diferencia y la diversidad vinculada al término de educación intercultural, se presenta como lo *político-reivindicativo* y ello asociado a la comunidad sorda hoy en día cobra gran sentido desde

el momento en que se ha reconocido la LSC a través de la Ley 324 de 1996, hasta la Ley 2049 de 2020 para crear el *Consejo de la planeación lingüística de la LSC*.

Se tiene presente que, también es un encuentro en el que se vivencian procesos de percepción, conocimiento de la comunidad con el mundo que le rodea, en ello se encuentra la diversidad y la capacidad en la que el individuo puede lograr la competencia comunicativa intercultural. De ahí la importancia, que según Raigon (2020) tiene comprender que la comunicación es primordial para construir sociedad a través de las relaciones sociales y la negociación de significados y estrategias.

Por lo anterior, en las IE donde hay encuentro de diversidad lingüística y sociocultural, se considera que es importante hablar no de una EBB sino de la EBI, lo que incluye a los estudiantes sordos y sus familias provenientes de las distintas regiones y países con sus particularidades, de modo que la instrucción pedagógica esté orientada y basada en la negociación de significados y cada saber contribuya al tejido social y cultural en el contexto educativo.

Dicha información respecto a la EBI resulta ser importante para el desarrollo de la presente investigación porque esta permite comprender a los sujetos desde la diversidad lingüística, cultural y social que hace parte de cada individuo y cómo se puede aplicar para los instrumentos diseñados, tanto de recolección de información de caracterización y evaluación, como los de la propuesta pedagógica.

Ahora bien, las particularidades sociales, lingüísticas y culturales de la comunidad sorda, generan cuestionamientos respecto a cómo son los procesamientos psicológicos o psicolingüísticos en comprensión lectora, e incluso la producción escrita, por lo que se plantea el siguiente apartado que permite entender cómo se da el proceso en las personas sordas.

6.3. Procesos psicológicos o psicolingüísticos en la comprensión lectora

Respecto a los procesos psicológicos, Ferrer (2017) señala que estos tienen relación con el procesamiento semántico a nivel cognitivo, lo que implica la conformación de ideas sencillas sobre el texto, la relación de las ideas con otras, y así formar una especie de relación entre ellas. Lo anterior lleva a establecer inferencias y relación de la información entre el nuevo párrafo y los anteriores.

Se crea así la relación entre los conocimientos previos con la selección y activación de las ideas presentadas en el texto que permiten generar comprensión sobre él. Por ello, este aspecto es importante para la investigación actual, de modo que permite asociar los procesos de los estudiantes en el proceso de comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas.

El mismo autor hace referencia también a que parte del proceso se trata de deducir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del conocimiento del individuo, para que, a través de las diferentes tipologías textuales, se fortalezcan las habilidades, aunque no siempre es fácil dar cuenta de las ideas presentadas. Sin embargo, no se trata solo del texto, a veces los lectores con dificultad logran comprenderlo por la activación de conocimientos previos.

Respecto a lo anterior, se hace una precisión en los procesos de los estudiantes sordos y el acercamiento al español como L2: es parte importante de este proceso la autorregulación de la comprensión, es decir, que los lectores hagan una revisión consciente de lo que han leído y verifiquen si realmente lo han comprendido⁶.

Por otro lado, desde la perspectiva psicolingüística se encuentran procesos mediados por aspectos visuales, entre ellos el lenguaje escrito, que se entiende como una actividad secundaria del procesamiento lingüístico. En este caso se plantea que la comprensión neuropsicolingüística

⁶ Se comprende que este proceso compete a todo tipo de aprendientes, tanto sordos como oyentes; sin embargo, al tener el enfoque poblacional hacia los estudiantes sordos, se hace énfasis en ellos.

del lenguaje empieza desde que los *signos gráficos* pasan por el sistema visual hacia el lóbulo occipital, allí se da el reconocimiento o la identificación de lo gráfico (consonantes y vocales) y la secuencia de este (oraciones) (Ferrer, 2017).

En este orden de ideas, se relacionan también las capacidades mentales que permiten la representación mental y que a su vez conducen a que el lenguaje sea una *actividad simbólica* (Ferrer, 2017). Lo anterior está relacionado con que, al ser población sorda, el cerebro no contaría con el procesamiento fonológico de manera auditiva (para los estudiantes sordos profundos), por lo que la información pasa por el "pliegue curvo y se produce la correspondencia entre significante y significado" (p.4).

En el cerebro tras el análisis gráfico, la información pasa a las áreas 18 y 19 de Brodmann y a la de Wernicke para transformarse en una representación fonológica, para el procesamiento de la lectura para los oyentes y los estudiantes hipoacúsicos. El autor señala que el proceso de identificación léxica (vocabulario) y la comprensión del lenguaje oral y escrito, biológicamente en todas las personas es siempre el mismo, es decir, se integra en el hemisferio izquierdo del cerebro.

Finalmente, lo mencionado permite comprender que, si bien los estudiantes sordos profundos por su condición biológica no pueden recibir información por su canal auditivo, sí pueden integrar la lectura en el cerebro, ya que este posee los recursos suficientes para acceder a los conocimientos y desarrollar sus habilidades en el español escrito como segunda lengua.

A continuación, se abordará cómo desde la gramática cognitiva se podrá entender la manera en que esta benefician los procesos de enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2 para los estudiantes sordos.

6.4. Gramática cognitiva para la enseñanza y aprendizaje del español escrito como L2

Para López (2005), en su libro *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, el lenguaje es un proceso mental, que se apoya en aspectos orales o imágenes (incluyendo la escritura). Así mismo, plantea la posibilidad de "la enseñanza de ELE y el método visual" (p. 21), esto tiene que ver con la representación mental, la cultura y la perspectiva desde la que comprende cada hablante y cómo lo establece dependiendo de su L1, porque, las equivalencias idiomáticas varían dependiendo de cada lengua.

Ello se relaciona con el propósito de esta investigación, ya que con respecto al adverbio *entonces*, aunque tiene un equivalente en LSC, no se tiene certeza sobre su uso en el discurso cotidiano por parte de la población sorda, por lo que la comprensión de este elemento lingüístico para los aprendientes sordos puede resultar confuso. Castañeda (2004) considera que la GC, como una rama de la lingüística cognitiva, posibilita el uso de diversas estrategias, porque esta hace énfasis en aspectos lingüísticos como la percepción o la concepción de la imagen para la estructuración de formas en un caso en particular.

Lo anterior se asocia con los postulados de Llopis (2011), quien señala que la GC se fundamenta en "el significado de las formas lingüísticas y su uso en la comunicación" (p.78), y ella incide en la intención comunicativa de los hablantes. Por tanto, dicha fundamentación orienta la metodología implementada por los docentes al dar sentido a través de la forma y el significado en cada aspecto gramatical abordado.

Además, en la GC se ofrece al aprendiente alternativas cargadas de significado para acceder al conocimiento gramatical (Castañeda, 2004). Presentar un elemento gramatical a los aprendientes sordos desde estos aspectos lingüísticos posibilita la representación mental de modo que, explicado coherentemente, logren usarlo adecuadamente.

Cabe señalar que en el colegio Federico García Lorca convergen distintas culturas, por ende, la GC posibilita explicar al aprendiente las diferencias culturales, percepciones u opiniones sobre la realidad del mundo a través del o los elementos gramaticales presentados. Así la GC, propone que no solo sea el docente el que explique e imparta los conocimientos sobre la lengua, sino que los estudiantes comprendan, adquieran el conocimiento y puedan usarlo.

Estas observaciones se relacionan también con la conceptualización de los elementos gramaticales, al considerar que, según Llopis, (2011), hay aspectos en la GC como: el lenguaje como espacio, la metáfora, el primer plano, la perspectiva y los marcos, que permiten entender en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua que la gramática es una posibilidad de expresarse.

La GC es un complemento perfecto con relación a las características de la población sorda, pues una de estas características es la capacidad visual de estos. Por tanto, hacer uso de recursos pedagógicos como “la imagen lingüística” (Castañeda, 2004) y otros recursos visuales como el dibujo, o el contraste entre la L1 del aprendiente y su L2 (Llopis, 2011), son aspectos de la GC que permiten la elaboración de nuevas estrategias que se adaptan a las características de la población sorda.

En conclusión, la GC es favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque con ella se abordan las distintas perspectivas de objetos, cosas u elementos y es a partir del objetivo que plantea el docente que se define abordar un elemento lingüístico, pragmático o sociocultural durante la clase teniendo en cuenta en ella la individualidad y particularidad de cada aprendiente.

A continuación, se presentan los apartados relacionados con los aspectos gramaticales tenidos en cuenta para la presente investigación, a partir de ello, las oraciones subordinadas y sus componentes, lo que se tendrá en cuenta para el planteamiento de las pruebas de entrada y de salida y los talleres.

6.5. Oraciones subordinadas

El concepto de oración se refiere al grupo de palabras estructuradas que se conectan entre ellas para comunicar un mensaje completo. Dichas conexiones se pueden dar a través de las mismas palabras, pero existen elementos como las conjunciones o MD que permiten relacionar las ideas presentadas (Gutiérrez, 2011).

Por su parte, la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009) indica que en las oraciones se relaciona el sujeto con el predicado, donde este puede ser verbal, o se puede omitir el sujeto a partir de la flexión verbal.

En este orden de ideas, y para comprender el tema de la investigación actual sobre las oraciones subordinadas, se propone empezar por el concepto de la oración simple, que según Gutiérrez (2011),

“tiene dos rasgos fundamentales: 1° presencia de un verbo como centro funcional. 2°

Relación formal –en número y persona- entre el sujeto y el verbo: concordancia... pero a éstas no se las puedes llamar oraciones porque les falta un tercer rasgo distintivo de oración: 3° Autonomía en el plano semántico, sintáctico y fónico” Así mismo, a nivel sintáctico tiene autonomía porque no hay elementos subordinantes que precisen dependencia.” (p.172)

Las oraciones se pueden clasificar a partir de tres criterios: el primero por la actitud del hablante (oraciones declarativas, interrogativas, imperativas o exhortativas), el segundo es por la naturaleza del predicado (oraciones transitivas e intransitivas) y el último es la dependencia o independencia sintáctica (oraciones simples, oraciones subordinadas) (RAE, 2009).

Ahora bien, respecto a las oraciones subordinadas, estas están constituidas por las funciones que le competen a cada elemento como el sustantivo, el adjetivo y el adverbio. Cabe

resaltar que lo fundamental de este tipo de oraciones es el complemento circunstancial y el uso de las conjunciones o conectores en ellas.

Por lo anterior es relevante comprender el valor del adverbio *entonces* y cómo se presenta en las oraciones subordinadas. Así se aborda la generalidad del adverbio y su valor como parte de ello y cómo se concibe desde la GC y los valores que tienen en el mismo.

6.6. El Adverbio *entonces*

Para iniciar se aborda el concepto del adverbio, que, según la *Gramática cognitiva para profesores de ELE* tiene función y significado relacionados entre sí, dicha función es modificar el predicado y la modificación es de tipo modal (López, 2005). Ahora bien, dentro de los tipos de adverbios, se encuentran los periféricos propios, que *funcionan como predicados secundarios* y estos en el español significan circunstancias importantes y objetivas para los seres humanos en la oración. Entre dichos adverbios periféricos se encuentran: de lugar, de tiempo, de cantidad, de discriminación y de modalidad.

Respecto a lo anterior, se abordan aquí los adverbios de tiempo, ya que en ellos se encuentra *entonces*. Estos adverbios temporales requieren tener un punto de referencia o de partida para concordar con lo consecuente de la oración. Por esto señalan que “la forma *entonces* es parecida a *en seguida*, aunque con mayor inmediatez” (López, 2005, p. 211)⁷.

⁷ Se hará referencia al cambio que ha tenido el uso y la categorización de *entonces* en el español, porque como se menciona en la Nueva Gramática de la Lengua Española (Real Academia Española, 2009) este ya no se considera una conjunción sino un adverbio o un demostrativo, el cual permite realizar divisiones en el espacio. También indica que *entonces* “se refiere anafóricamente a períodos o puntos temporales ya mencionados” (p. 334) y tiene también un valor como condicional, o con el significado asociado a en tal caso o dada esa situación.

Sin embargo, la información previamente mencionada no es la única con la que se define al adverbio, pues según señalan Dorta y Domínguez, (2013) y Castelló, (2023), este cuenta con diferentes valores y se considera como polifuncional, dado que se encontró a partir del análisis del discurso-prosódico de *entonces* que, entre otros valores, este tiene un valor *consecutivo deductivo* donde equivale a, *por tanto*, puesto que implica un proceso de razonamiento a partir de la premisa.

Por lo mencionado, para esta investigación acerca del adverbio *entonces*, y teniendo en cuenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en el nivel A2 de gramática, se aborda desde el valor de deducción.

7. Marco metodológico

Para el marco metodológico implementado se presenta el paradigma, enfoque y diseño de investigación; seguido de las fases de investigación, la población y muestra y los instrumentos y la recolección de datos. Finalmente, se señalan las consideraciones éticas tenidas en cuenta para el contexto y los participantes.

7.1. Paradigma y diseño de investigación

Para la presente investigación se pretende analizar el impacto de la propuesta pedagógica enfocada en la comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas por parte de los estudiantes sordos del grado sexto. Por este motivo, se elige el paradigma pragmático funcionalista con un enfoque mixto, porque a través de este se podrá indagar desde los enfoques cualitativo y cuantitativo, los datos numéricos y subjetivos para la clasificación de metadatos, características lingüísticas, académicas, entre otros (Hernández, 2008; Díaz, 2014).

Respecto al diseño de investigación, se elige el diseño incrustado, pues a través de este se recolectan los datos cualitativos y cuantitativos (Hernández, 2008); en este caso los datos cualitativos dan cuenta del impacto que genera en los estudiantes sordos, la propuesta pedagógica y estos se apoyan con los resultados cuantitativos.

En concordancia con lo anterior, la triangulación es la técnica seleccionada para analizar la información de la prueba de entrada y de salida y de la propuesta pedagógica, ya que por medio de esta se contrastaron los procesos de los participantes sordos en las diferentes sesiones de trabajo.

Así, se opta por dos cuestionarios para reunir información de los aprendientes como metadatos edad, género, entre otros; y una prueba de valoración de entrada y de salida para comparar cómo los estudiantes comprenden el adverbio *entonces*, por ello se considerará la realidad objetiva sobre los aprendientes y la realidad subjetiva con la percepción de cada participante (Hernández, 2008).

De este modo, primero se realizó la recolección de datos de los participantes a través de los cuestionarios diseñados para estudiantes y familias. Posteriormente, con el diseño, validación e implementación de los instrumentos de recolección de datos (prueba de entrada y de salida, y propuesta pedagógica), junto con las respectivas validaciones por juicio de expertas y validación por prueba de pilotaje para la propuesta pedagógica, fue posible conocer los procesos de comprensión de los estudiantes sordos respecto al adverbio *entonces* en oraciones subordinadas.

Para la medición y el análisis de datos se realizó: primero, para los resultados de validación del juicio por expertas se diseñó un instrumento a través de una tabla de Excel de donde se obtiene la media, entendida como la suma de los datos numéricos obtenidos por cada valoración de las expertas, asimismo la desviación estándar, y también se cuantifican los resultados de los ítems por medio de la V de Aiken, para identificar la viabilidad de los ítems planteados respecto a la suficiencia, coherencia, claridad y relevancia.

Por otra parte, se realizó una validación por pilotaje de los talleres, que hacen parte de la propuesta pedagógica, para identificar posibles modificaciones y resultados iniciales de su implementación. Para continuar con el análisis de los resultados se crea una matriz de análisis para la triangulación de datos para los resultados obtenidos durante los talleres por parte de los participantes.

A continuación, se describe con mayor profundidad lo mencionado con anterioridad a través de las fases de la investigación.

7.2. Fases de investigación

7.2.1. Fase 1. Acercamiento a la población

En esta fase se realizó el primer acercamiento a la población, para ello se asistió a la IED Colegio Federico García Lorca, se entregó una carta que explicaba la intencionalidad del proyecto de investigación actual y se solicitó la firma del rector como aval para la aplicación del proyecto. Allí se realizó énfasis en que el proyecto aporta tanto a la población estudiantil como a las y los docentes a nivel pedagógico, cultural, social y académico. Asimismo, se entregó un consentimiento informado dirigido a las familias para que conozcan en qué evento participarían sus hijos e hijas y den su aprobación. En este mismo, se incluyó el asentimiento informado para que los participantes aceptaran formar parte de la investigación. Durante todo este proceso se contó con interpretación a LSC.

7.2.2. Fase 2. Diseño de cuestionarios para caracterización de la población

En esta fase, se diseñaron dos cuestionarios de preguntas cerradas para reunir los datos sociodemográficos para caracterizar a la población. El primer cuestionario estaba dirigido a las familias para recolectar datos de los que los estudiantes no tienen conocimiento; y el segundo, a los estudiantes. En un apartado posterior de este documento, se describen los elementos que contienen estos instrumentos.

7.2.3. Fase 3. Diseño de prueba de entrada y de salida

Se diseñó una prueba de entrada y de salida para conocer la comprensión del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas. Ello, en respuesta al primer objetivo específico para identificar el grado de comprensión por parte de los estudiantes sordos del grado 6 de dicho elemento gramatical. Adicionalmente, se realizó el proceso de validación por juicio de expertas para medir la suficiencia, relevancia, coherencia y claridad del instrumento y sus ítems.

7.2.4. Fase 4. Diseño de propuesta pedagógica

Para esta fase se diseñó y validó una propuesta pedagógica que contempla los elementos de la GC para entender el adverbio *entonces* en las oraciones subordinadas. También se realizó el proceso de validación por juicio de expertas para medir la suficiencia, relevancia, coherencia y claridad del instrumento.

Adicionalmente se realizó la prueba piloto por conveniencia de la versión inicial de los talleres, ello debido al contacto y la disposición de la docente titular de la IED Isabel II de Bogotá, quien llevó a cabo dicha prueba con 5 estudiantes sordos (hipoacúsicos) de grado 11° a partir de lo cual se encontró que los estudiantes que participaron en la prueba lograron comprender y ejecutar una producción escrita posterior a la aplicación de la propuesta pedagógica. Adicionalmente, previamente se realizó una reunión con la docente para orientar la implementación de los talleres con los estudiantes.

A partir de ello, la docente sugirió modificar la instrucción del ejercicio de práctica controlada al final del taller dos, puesto que generaba confusión para los estudiantes.

7.2.5. Fase 5. Aplicación de instrumentos

En esta fase se aplicó la prueba de entrada en una sesión de 1 hora, en la que se dispuso de material visual con equipo tecnológico y concreto: hojas de respuesta para los estudiantes. Todas las sesiones se grabaron para su posterior análisis.

Luego, se aplicó la propuesta pedagógica en 2 sesiones de clase con los aprendientes sordos, en una hora, en medio de la cual se enseñó el significado y la forma en que se usa el adverbio *entonces* en oraciones subordinadas.

Y en la última sesión de trabajo con los estudiantes se aplicó la prueba de salida para corroborar la efectividad de la propuesta pedagógica planteada para entender el adverbio *entonces* en oraciones subordinadas.

7.2.6. Fase 6. Análisis de resultados de instrumentos

En esta fase, se realizó por medio la técnica de triangulación el análisis de una matriz que contenía la información de las pruebas de entrada y de salida y de la propuesta pedagógica. En esta se visibilizan los procesos de los estudiantes, las oportunidades y las posibilidades de refuerzo o mejoramiento. Todo lo anterior teniendo en cuenta los datos cualitativos como los cuantitativos en las categorías y los temas abordados durante las sesiones.

Se aclara que, en esta ocasión no se realizó para comprobar cuantitativamente la fiabilidad del instrumento a través del programa SPSS, debido a que la prueba cuenta con una población de 5 estudiantes y la mayoría de las preguntas planteadas son con opción de respuesta de manera abierta y para que el programa pueda ejecutar el análisis estadístico requiere de datos obtenidos a través de preguntas cerradas.

7.3. Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos

7.3.1. Cuestionarios para estudiantes y familias

Se opta por diseñar dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes y otro dirigido a las familias. Por medio de ellos se plantean preguntas con el fin de recolectar los datos sociodemográficos de la población, entre ellos la edad, género, gustos, intereses, características lingüísticas y académicas. Para ello se plantearon preguntas cerradas con opciones de respuesta delimitadas para determinar las posibles respuestas que pudieran dar los aprendientes sordos. Cabe aclarar que los dos cuestionarios contaron con la interpretación en LSC y se presentaron los videos correspondientes a los estudiantes o a los familiares.

7.3.1.1. Cuestionario a estudiantes sordos señantes

A través de este cuestionario se pretende que los estudiantes sordos señantes proporcionen información que fue tomada en cuenta para el planteamiento y desarrollo de los talleres sobre el adverbio *entonces* en oraciones subordinadas. Para ello, se realizó una introducción en español escrito y video en LSC con la respectiva interpretación de este.

Las preguntas planteadas se relacionaron con los metadatos de cada estudiante como: la información básica (edad, sexo biológico), gustos e intereses y los usos del español escrito; preguntas orientadas a saber cuál es el estilo de aprendizaje del estudiante y sus experiencias con el aprendizaje del español escrito. Este puede ser consultado en el [Anexo 1](#).

7.3.1.2. Cuestionario para familias

Este cuestionario se plantea con la finalidad de recolectar la información lingüística de los estudiantes, a través de preguntas orientadas para saber la causa de la sordera, edad de

adquisición la primera lengua, el uso de ayudas auditivas y la función de estas, edad de adquisición de la LSC, la forma de comunicación en casa (LSC, español oral o escrito), entre otras. Cabe resaltar que este cuestionario contó con la interpretación en LSC en caso de que algún familiar o acudiente sea sordo señante. Este puede ser consultado en el [Anexo 2](#).

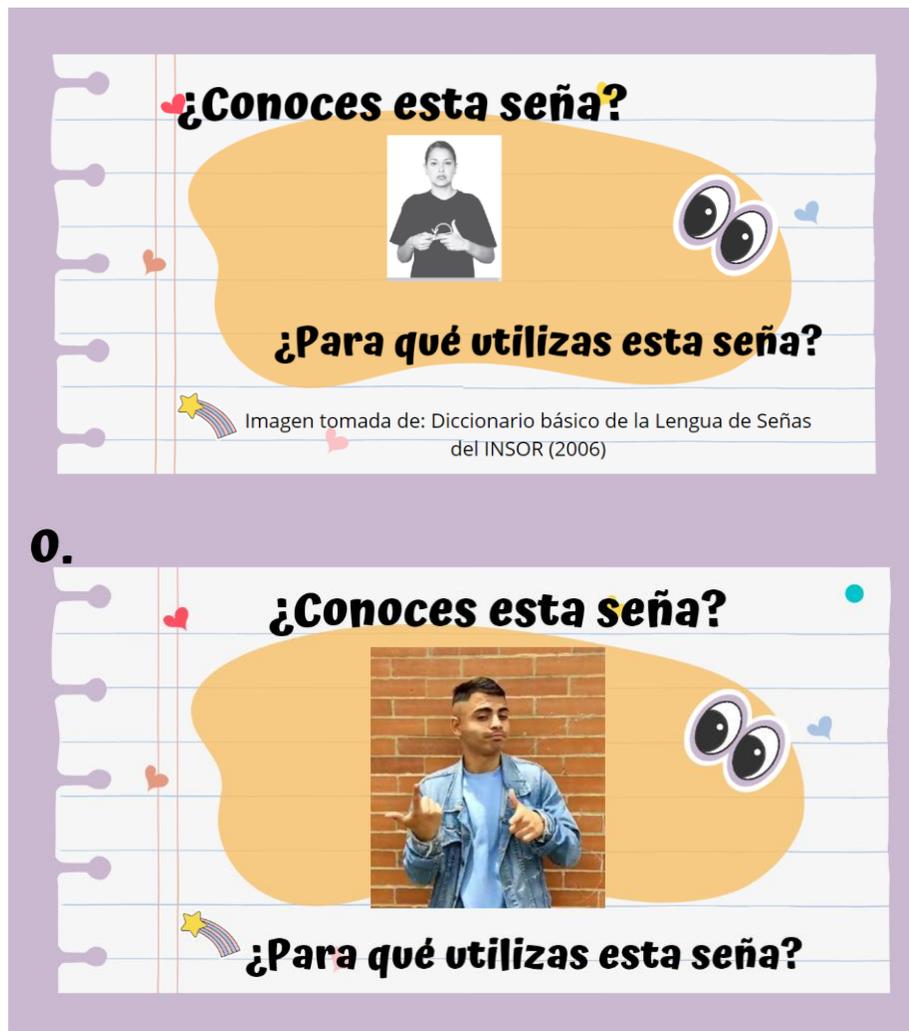
7.3.1.3. Prueba de entrada y de salida

Para el diseño de la prueba de entrada y de salida, inicialmente se tuvo en consideración el diseño de otras pruebas o pre-test y post-test elaborados en el área de ELE y L2, posteriormente, se elaboró una secuencia de 4 ejercicios, descritos a continuación:

La prueba de entrada y salida se estableció para identificar los procesos de comprensión de los estudiantes sordos señantes ante los valores del adverbio *entonces*. Esta prueba es la misma para contrastar las respuestas antes y después de haber ejecutado la propuesta pedagógica.

Inicialmente, se realizan dos preguntas que permitirán identificar si los estudiantes tienen a nivel conceptual el uso de *entonces* en LSC. En este ítem de indagación inicial se realiza el cambio de la imagen de la seña, por el video con el modelo lingüístico del colegio quien accede de manera voluntaria a ser grabado para esta propuesta. En el: [Anexo 3](#) se encuentran la versión preliminar, y en el: [Anexo 4](#) la versión final después de realizar los ajustes sugeridos por las expertas evaluadoras.

Figura 1. *Ejemplo de prueba de entrada y de salida versión inicial y final*



Nota: la imagen de arriba es de la versión preliminar, la de abajo es la modificación con video en LSC, realizada por el modelo lingüístico de la IED Brayan Bedoya quien participó voluntariamente.

Después se plantean tres ejercicios. En el primero de ellos, los estudiantes deben mirar una imagen y leer el enunciado para asociarlo con la oración subordinada, en este punto se identifica el conocimiento respecto al valor de deducción. Debían asociarlo de manera coherente, considerando el significado del adverbio en la oración, e identificarán cuál es adecuado para la oración.

Figura 2. Ejemplo de ejercicio prueba de entrada y de salida.

1.1



Estoy en el colegio y tengo una cita médica

a. () **pero** me voy temprano de clases.

b. () **entonces** me voy temprano de clases.

En el segundo, los estudiantes tendrán que asociar la imagen a la oración y responder en LSC, por qué creen que se usa el adverbio “entonces” en esa oración.

Figura 3. Ejemplo del ítem 2

2.2.



La niña está enferma, entonces, no va al colegio.

En el tercer ejercicio los estudiantes deben hacer contraste entre las oraciones para responder en LSC cuál es la diferencia entre las oraciones.

Finalmente, después de recibir las sugerencias de las expertas, se añadió un ejercicio de producción escrita con el fin de saber si los estudiantes podían usar el adverbio en las oraciones, para ello se les da la instrucción de describir las imágenes usando la palabra *entonces*. Los resultados detallados del juicio de expertas se describirán posteriormente.

A continuación, se presentan los talleres que se establecieron para la propuesta pedagógica para la comprensión del adverbio entonces en oraciones subordinadas para los estudiantes sordos señantes.

7.4.1.3. Propuesta pedagógica

A partir de la investigación teórica y el análisis de los procesos de los estudiantes, se propusieron dos talleres de trabajo para la comprensión del adverbio *entonces*. La primera versión de la propuesta pedagógica (incluye el taller 1 y 2) se puede ver en el: [Anexo 5](#) y la versión final en el: [Anexo 6](#). Se aclara que para la elaboración de los videos presentados en LS y la explicación dada a los estudiantes, se contó con la orientación por parte del modelo lingüístico (ML) de la IE, quien está asignado a primaria, ya que la IE no cuenta con ML en la educación básica secundaria.

El primero de ellos se realizó a partir del significado del adverbio *entonces*, y se planteó la secuencia a partir del personaje Bob Esponja. Se inició con preguntas de conocimientos previos sobre el personaje, y continúa un ejercicio de asociación léxica; luego se presentó un video sobre una situación específica asociada a los quehaceres del hogar. Después se aborda el uso deductivo a partir de lo propuesto en el PCIC, como se observa en la Figura 4. Después se propuso un ejercicio de asociación con el adverbio, como se evidencia en la Figura 5.

Figura 4. Ejemplo de instrucción gramatical del adverbio “entonces” primera versión.

3 Con **entonces** conectamos dos ideas sobre una situación.

La casa de Bob está sucia. **entonces** Bob limpia la casa con Gary.

1 Situación (antes) 2 ¿Qué pasa? (después)

Figura 5. Ejercicio de asociación

4 Mira las imágenes y une con una línea para completar la oración:

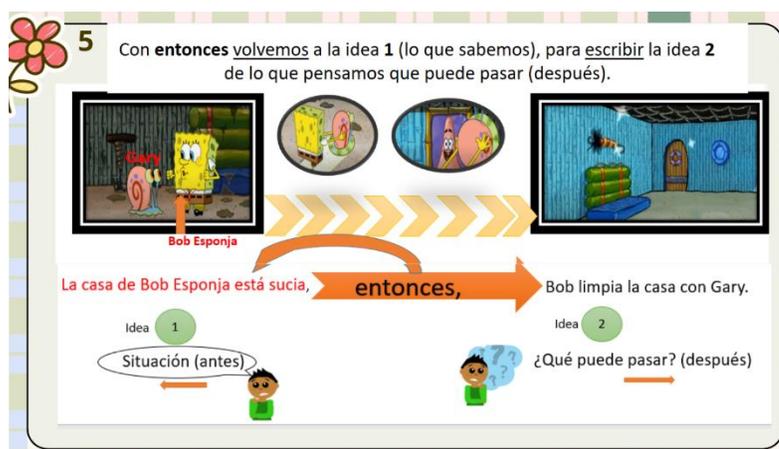
a) La sala está desordenada tengo que lavar la loza.

b) La loza está sucia **entonces** tengo que tender la cama.

c) La cama está sin tender tengo que ordenar la sala.

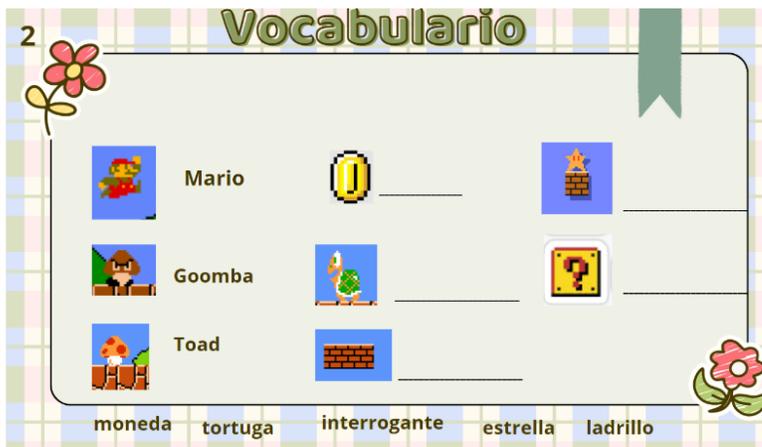
Ante lo propuesto, se realizaron ajustes considerando las sugerencias y respuestas de las expertas a través del proceso de validación, entre ellos se modificó la instrucción gramatical y se agregó la explicación en LSC con un video (ver Figura 6). Finalmente, se añadió un ejercicio de producción controlada, este se debía ejecutar a partir de la reproducción del video presentado relacionado con el mismo tema del input inicial.

Figura 6. Modificación de la instrucción gramatical y explicación en LSC



Para el taller 2 se propuso el input desde el videojuego *Mario Bros*, con el propósito de explicar el valor de deducción del adverbio *entonces*. Para esta secuencia, se inició con el acercamiento al videojuego, para ello, se dio la instrucción de jugar en línea. Luego se presentó el vocabulario, de este ejercicio se destaca que, requirió modificarse a partir de por las sugerencias de las expertas y de lo que informó la profesora que realizó la validación de pilotaje, pues los estudiantes se confundieron con los nombres de los personajes porque estaban en inglés. A continuación, se presenta la propuesta inicial y la modificación en la Figura 7

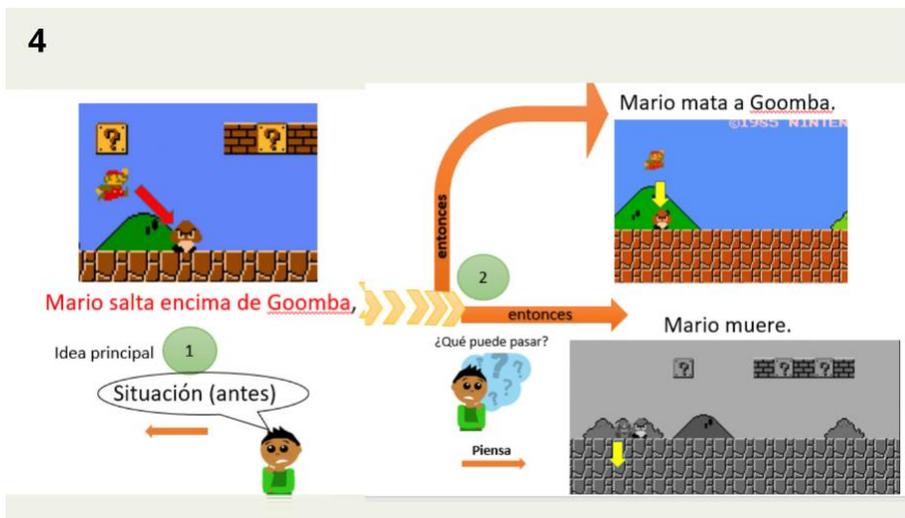
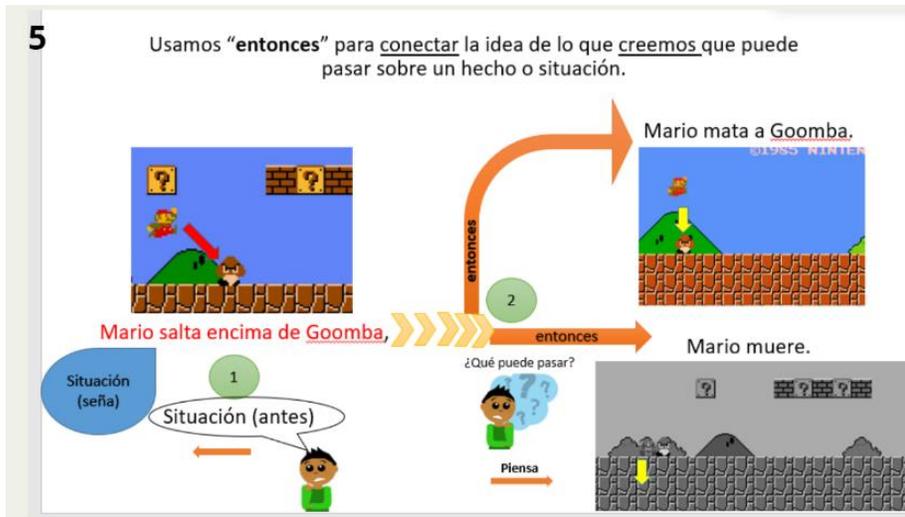
Figura 7. Ejercicio de activación léxica inicial y modificación



Nota: la imagen de arriba es la versión inicial, y la segunda es la modificación realizada.

Luego, se presentó un video sobre el juego y la instrucción sobre el uso del adverbio en oraciones subordinadas, para ello se requirió modificarla a partir de sugerencias de las expertas evaluadoras, como se evidencia en la Figura 8.

Figura 8. *Instrucción gramatical del adverbio entonces, inicial y modificación*



Después de esto se realizó la explicación en LSC, que se inserta en la misma presentación del taller. Y para permitir a los estudiantes demostrar lo comprendido, se planteó un ejercicio con la instrucción de: leer y dibujar las oraciones presentadas (versión inicial), pero, se modificó dejando un espacio en blanco como se observa en la Figura 9.

Figura 9. Ejercicio de deducción con el adverbio “entonces”

6

Lee las oraciones, complétalas y dibújalas en la hoja:

1. Mario come a Toad, entonces _____.
2. Mario salta y le pega al interrogante, entonces _____.
3. Mario coge la estrella, entonces _____.

Posteriormente, se diseñó un ejercicio en el que se brindan dos posibilidades y una imagen de modo que los estudiantes deben leer y escoger la opción adecuada, como se observa en la Figura 10. Pero se modifica considerando las sugerencias del proceso de validación, así que el ejercicio queda como se muestra en la Figura 11. El ejercicio que se estableció a continuación es de practica controlada, donde se les solicita a los estudiantes ver el video en un rango de tiempo específico y utilizar el adverbio *entonces*, en oraciones subordinadas.

Figura 10. Ejercicio de comprensión lectora versión preliminar.

8 ¿Qué crees que puede pasar?

- Mario salta, toca la flor - entonces gana los poderes.
- Mario salta, toca la flor entonces pierde los poderes.

Figura 11. Ejercicio de comprensión lectora versión final

7.1

A. Mario salta, toca la flor entonces gana los poderes.

B. Mario salta, toca la flor pero, gana los poderes.



Finalmente se establece una autoevaluación y coevaluación del proceso. Se aclara que para los ejercicios que deben responder los estudiantes de manera escrita, se les entregaron hojas en físico y allí se recolectaron sus respuestas.

Para el desarrollo de los talleres se realizaron dos sesiones de una hora aproximadamente, y de dichas sesiones se grabaron y registraron de manera escrita las respuestas de los estudiantes.

7.6. Validación de instrumentos

Para este trabajo de investigación se considera la validación por medio de un juicio de expertas, dado que permite tener una perspectiva y un nivel de profundización sobre los temas a abordar en los instrumentos propuestos para la recolección de información.

Por eso, para validar los instrumentos se solicita a profesionales expertas en el tema su participación, y tras aceptar, dan su concepto sobre el instrumento útil para la investigación (Cabero Almenara y Llorente-Cejudo, 2013).

En este caso, para la validación de los instrumentos propuestos se contactó a cinco expertas. Dos de ellas cuentan con experiencia de más de 10 años en formación en español escrito como L2 a estudiantes sordos señantes y las otras tres expertas cuentan con la experiencia y

formación de docentes de español como lengua extranjera y segunda lengua en nivel de posgrado. Cabe resaltar que una de las expertas contactadas asesoró con anticipación el diseño y elaboración de los instrumentos implementados, por lo que se consideró importante contar con su respuesta para esta fase en la investigación.

A cada una de ellas se les envió por correo electrónico el instrumento de validación diseñado en Excel ([Anexo 7](#)), con tres hojas, cada una de ellas contenía la matriz de validación del instrumento con el criterio referido a: claridad, relevancia, suficiencia y coherencia; y las escalas de valoración que van desde el número 1 hasta el 4, siendo el 1 el de más baja valoración y el 4 el de más alta. Adicionalmente, se incluyeron casillas de observaciones o comentarios para cada ítem, y al finalizar cada tabla, se agregó un cuadro de observaciones adicionales.

En cuanto al análisis, se hizo a través de un Excel que reúne los datos obtenidos con las respuestas de las expertas, para ello se calcula la media y desviación estándar por cada ítem y dimensión. Aquellos ítems con una media superior a 3 evidencian acuerdo en la claridad, suficiencia, coherencia y/o relevancia de los ítems, y aquellos por debajo de dicho valor requieren ajustes cada vez mayores mientras más se acerquen al 0.

7.6.1. Validación de la prueba de entrada y de salida

Para este instrumento se contó con la respuesta de 3 expertas. Y tal como se evidencia en la Tabla 1, respecto a la V de Aiken, para cada dimensión se encuentra que: en *claridad*, *relevancia*, *suficiencia* y *coherencia* de tres a cuatro ejercicios obtienen 1 y entre cuatro a cinco de ellos se aproximan a 1 con una puntuación entre en la 0,6 a 0,8, y aproximadamente tres reciben una puntuación de 0,5, que, según las observaciones adicionales requieren revisión y corrección en términos de mejorar la instrucción y usos de la lengua como puntuación, uso de letra cursiva y uso de la imagen. En cuanto a la media y la desviación estándar, la puntuación

máxima era de 4 y la mínima de 1, para tres ítems la puntuación fue de 4 y su desviación estándar de 0, mientras que cinco de ellos tuvieron la media de 3,3 y 3,7, para una desviación estándar de 0,47, y los ítems con menor puntuación fueron dos con la media de 2,7 y desviación estándar de 0,47.

Tabla 1. Media, desviación estándar y V de Aiken del juicio de expertas del instrumento

1

Evaluación del instrumento	ÍTEM	Evaluadora 1	Evaluadora 2	Evaluadora 3	Media	Desviación estándar	V de Aiken
CLARIDAD	1	4	4	3	3,7	0,47	0,89
	1.1	4	4	4	4	0,00	1,00
	1.2	4	2	4	3,3	0,94	0,78
	1.3	4	4	4	4	0,00	1,00
	1.4	4	4	4	4	0,00	1,00
	2.1	4	3	3	3,3	0,47	0,78
	2.2.	4	3	4	3,7	0,47	0,89
	2.3.	4	3	3	3,3	0,47	0,78
	3.1	3	3	2	2,7	0,47	0,56
	3.2	3	3	2	2,7	0,47	0,56
	3.3	3	3	3	3	0,00	0,67
	3.4	3	3	2	2,7	0,47	0,56
	RELEVANCIA	1	4	4	4	4	0,00
1.1		4	4	2	3,3	0,94	0,78
1.2		4	4	2	3,3	0,94	0,78
1.3		4	4	2	3,3	0,94	0,78
1.4		4	4	2	3,3	0,94	0,78
2.1		4	4	4	4	0,00	1,00
2.2.		4	4	4	4	0,00	1,00
2.3.		4	4	4	4	0,00	1,00
3.1		3	3	2	2,7	0,47	0,56
3.2		3	3	2	2,7	0,47	0,56
3.3		3	3	3	3	0,00	0,67

	3.4	3	3	2	2,7	0,47	0,56
SUFICIENCIA	1	4	4	2	3,3	0,94	0,78
	1.1	3	4	2	3,0	0,82	0,67
	1.2	4	2	2	2,7	0,94	0,56
	1.3	4	4	2	3,3	0,94	0,78
	1.4	4	4	2	3,3	0,94	0,78
	2.1	4	4	4	4	0,00	1,00
	2.2.	4	4	4	4,0	0,00	1,00
	2.3.	4	4	4	4,0	0,00	1,00
	3.1	3	3	2	2,7	0,47	0,56
	3.2	3	3	2	2,7	0,47	0,56
	3.3	3	3	4	3,3	0,47	0,78
	3.4	3	3	2	2,7	0,47	0,56
COHERENCIA	1	4	4	4	4,0	0,00	1,00
	1.1	4	4	4	4,0	0,00	1,00
	1.2	4	2	4	3,3	0,94	0,78
	1.3	4	4	4	4	0,00	1,00
	1.4	4	4	4	4	0,00	1,00
	2.1	4	4	4	4	0,00	1,00
	2.2.	4	4	4	4	0,00	1,00
	2.3.	4	4	4	4	0,00	1,00
	3.1	3	3	3	3	0,00	0,67
	3.2	3	3	3	3	0,00	0,67
	3.3	3	3	4	3	0,47	0,67
	3.4	3	3	3	3	0,00	0,67

Con respecto a este instrumento, las modificaciones realizadas a partir de las sugerencias y observaciones tienen que ver con las ya mencionadas anteriormente; y se cambia la imagen de seña de *entonces* existente en el Diccionario Básico de LSC del INSOR por el video de la seña realizada por el modelo lingüístico de la IED.

Respecto al ítem 1, donde se les da a los estudiantes la instrucción de: “*mira la imagen y elige la opción correcta*” se adicionaron ejercicios de contraste entre el uso de algunos marcadores discursivos y el adverbio *entonces*, esto con la misma imagen. Además, se cambió el

enunciado de la oración, de manera que los estudiantes logran realizar la comprensión lectora para que encuentren la lógica entre el uso de cada elemento.

Al final se agregó un ejercicio de práctica controlada en el que los estudiantes deben describir dos imágenes con el adverbio *entonces*. Para las repuestas de los estudiantes a nivel escrito, se les entrega una hoja de repuestas y para las respuestas en LSC, se registra en video y se analiza posteriormente.

7.6.2. Validación de la propuesta pedagógica

En este caso, la propuesta pedagógica está compuesta por dos talleres, de ellos se obtuvo lo siguiente:

7.6.2.1. Taller 1

Para validar este taller, participaron 5 expertas, y como evidencia en la Tabla 2, se obtiene que, en las dimensiones de *claridad, relevancia, suficiencia y coherencia*, dos de los ítems obtuvieron la puntuación de 1, y de 3 a 4 ítems se aproximaban a 0,80, en la V de Aiken, mientras que los ítems que requieren de mayores ajustes es porque su puntuación fue de 0,67; y que, en la media y la desviación estándar, el resultado numérico más bajo fue de 2,8, con una desviación estándar de 0.98, mientras que la media de los ítems que obtuvieron 3, su desviación estándar es de 1,26 y para la media de 4, la desviación es de 0,00. Ello indica que las evaluadoras estuvieron de acuerdo en estos últimos ítems y que, para los demás en los que su media fue de 3 o 3,4, se requiere de algunos ajustes, pero que permiten desarrollar el primer taller de la propuesta pedagógica.

Tabla 2. Media, desviación estándar y V de Aiken del juicio de expertas del instrumento

2

Evaluación del instrumento	ÍTEM	E.1	E.2	E. 3	E. 4	E. 5	Media	Desviación estándar	V de Aiken
CLARIDAD	1	4	4	1	4	4	3,4	1,20	0,80
	2	4	4	1	2	4	3	1,26	0,67
	3	2	4	1	4	4	3	1,26	0,67
	3.1.	4	4	1	4	4	3,4	1,20	0,80
	4	3	3	3	4	4	3,4	0,49	0,80
RELEVANCIA	1	3	4	3	4	4	3,6	0,49	0,87
	2	4	4	1	3	4	3,2	1,17	0,73
	3	4	4	4	4	4	4	0,00	1,00
	3.1.	4	4	4	4	4	4	0,00	1,00
	4	2	2	2	4	4	2,8	0,98	0,60
SUFICIENCIA	1	2	4	4	4	4	3,6	0,80	0,87
	2	2	4	1	4	4	3	1,26	0,67
	3	2	4	2	4	4	3,2	0,98	0,73
	3.1.	4	4	2	4	4	3,6	0,80	0,87
	4	1	2	1	4	4	2,4	1,36	0,47
COHERENCIA	1	3	4	3	4	4	3,6	0,49	0,87
	2	3	4	1	3	4	3	1,10	0,67
	3	3	4	3	4	4	3,6	0,49	0,87
	3.1.	4	4	3	4	4	3,8	0,40	0,93
	4	2	2	2	4	4	2,8	0,98	0,60

Posterior a la revisión del instrumento, se agregaron preguntas de saberes previos respecto al personaje del input. Para el ítem 2 se hizo la unificación de las ilustraciones de las imágenes.

También se ajustaron los subtítulos del input y el video para la producción escrita presentada al

final. Respecto a la instrucción gramatical, esta se modificó y al presentarse en el taller se mostraría de manera gradual teniendo en cuenta la cantidad de elementos presentados en ella.

Por otra parte, el video con la explicación del adverbio *entonces*, que grabó la investigadora (quien es intérprete de LSC), se modifica a partir de la asesoría de una persona sorda, quien al revisar el video inicial realizó sugerencias para mejorarlo.

7.6.2.2. Taller 2

Respecto a este taller, se contó con la validación por parte de 5 expertas. En la tabla 3, se puede evidenciar que las puntuaciones en su mayoría se acercan a la escala 1 en la V de Aiken, estas oscilan entre 0,7 a 1. Esto implica que los ítems planteados son de utilidad para la investigación en cuanto a la *claridad, relevancia, suficiencia y coherencia*, pues, como se puede observar en la tabla 3, la mayoría de los ítems obtuvieron una media de 3,4 a 3,8, aproximándose a 4, que es el puntaje máximo establecido en las dimensiones establecidas. Así, se determinó que dichos ejercicios requerían modificarse o ajustarse según las recomendaciones y observaciones de las expertas evaluadoras.

Tabla 3. Media, desviación estándar y V de Aiken del juicio de expertas del instrumento

3

Evaluación del instrumento	ÍTEM	E. 1	E. 2	E. 3	E. 4	E. 5	Promedio ÍTEM	Desviación estándar	V de Aiken
CLARIDAD	1	4	3	3	3	4	3,4	0,5	0,80
	2	4	4	3	1	4	3,2	1,2	0,73
	3	4	4	3	3	4	3,6	0,5	0,87
	4	3	4	3	3	4	3,4	0,5	0,80

	5	4	2	3	2	4	3	0,9	0,67
	6	4	4	4	3	4	3,8	0,4	0,93
	8	4	4	3	3	4	3,6	0,5	0,87
	8.1	4	4	3	3	4	3,6	0,5	0,87
	8.2	4	2	3	1	4	2,8	1,2	0,60
	9	4	4	3	4	4	3,8	0,4	0,93
	9.1	4	4	3	4	4	3,8	0,4	0,93
	9.2	4	4	3	4	4	3,8	0,4	0,93
RELEVANCIA	1	4	4	4	2	4	3,6	0,8	0,87
	2	3	4	4	3	4	3,6	0,5	0,87
	3	4	4	4	2	4	3,6	0,8	0,87
	4	3	4	4	4	4	3,8	0,4	0,93
	5	4	2	4	4	4	3,6	0,8	0,87
	6	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
	8	4	4	4	3	4	3,8	0,4	0,93
	8.1	4	4	4	3	4	3,8	0,4	0,93
	8.2	4	3	4	3	4	3,6	0,5	0,87
	9	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
	9.1	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
	9.2	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
SUFICIENCIA	1	4	4	3	3	4	3,6	0,5	0,87
	2	3	4	3	3	4	3,4	0,5	0,80
	3	4	4	3	4	4	3,8	0,4	0,93
	4	2	4	3	3	3	3	0,6	0,67
	5	2	2	3	3	4	2,8	0,7	0,60
	6	3	4	4	4	4	3,8	0,4	0,93
	8	3	4	4	1	4	3,2	1,2	0,73
	8.1	3	4	4	1	4	3,2	1,2	0,73
	8.2	3	3	4	1	4	3	1,1	0,67
	9	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
	9.1	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
	9.2	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
COHERENCIA	1	4	4	4	2	4	3,6	0,8	0,87
	2	3	4	4	3	4	3,6	0,5	0,87
	3	4	4	4	3	4	3,8	0,4	0,93
	4	2	4	4	4	4	3,6	0,8	0,87
	5	3	2	4	4	4	3,4	0,8	0,80

6	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
8	2	4	4	3	4	3,4	0,8	0,80
8.1	2	4	4	3	4	3,4	0,8	0,80
8.2	2	3	4	3	4	3,2	0,7	0,73
9	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
9.1	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00
9.2	4	4	4	4	4	4	0,0	1,00

Respecto a las observaciones dadas por las evaluadoras, se obtiene que se deben mejorar las instrucciones, adecuar las imágenes, ejemplificar algunas actividades y verificar si algunos ejercicios cumplen con el objetivo para medir la comprensión del adverbio; asimismo se requiere revisar la secuenciación de las actividades sin aislar la explicación gramatical. Estas sugerencias se tuvieron en cuenta para la modificación de las actividades y de la presentación del elemento gramatical en cuestión.

De acuerdo con lo anterior, se realizan las siguientes modificaciones: en el apartado del vocabulario se cambió por una actividad de asociación del vocabulario. Asimismo, la instrucción gramatical se transformó teniendo en cuenta las recomendaciones de las expertas, así como la explicación en el video en LSC, teniendo en cuenta la asesoría personalizada del modelo lingüístico de la IED. En el primero se mejoró la instrucción de comprensión lectora, la de leer las oraciones y dibujarlas, completarlas y dibujarlas; en el segundo se marca con A y B para que los estudiantes respondan en las hojas de respuestas. Finalmente, en el último ítem se modificó la instrucción y así se posibilitó la expresión escrita controlada.

7.7. Participantes

Para la presente investigación se aborda a la población con características similares, para esto se tiene en cuenta lo mencionado por Hernández (2008) quien indica que la “población o universo es un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”

(p.174), y en este sentido, la investigación es censada, ya que participaron todos los miembros de la población objetivo. Se diseñaron instrumentos que permitieron identificar las características sociodemográficas, lingüísticas (comprensión lectora y comprensión gramatical), a través de cuestionarios y la propuesta pedagógica en respuesta a los objetivos (general y específicos) planteados (Agudelo, 2023).

En la IED Colegio Federico García Lorca, como se ha mencionado en apartados anteriores, se oferta el enfoque educativo bilingüe bicultural a la comunidad sorda de Bogotá. Para esta investigación se contó con la participación de 5 estudiantes de grado 6, quienes cuentan con un nivel básico en español escrito como L2. En cuanto a las características generales de los estudiantes, se consideran estos aspectos: el 60% de la población es femenina y el 40% masculino; la edad de los aprendientes oscila entre los 12 a 15 años. La edad de detección de la sordera se da entre los 0 a 3 años en el 100% de los casos. En cuanto a la edad de escolarización el 50% se dio entre los 0 a 5 años, mientras que el otro 50% se da a partir de los 6 a 10 años.

Respecto al aprendizaje de español, el 45% lo inicia entre los 2 a 5 años, el 45% 6 a 10 años y el 10% no responde. Por su parte, la edad de aprendizaje de la LSC, el 60% lo recibe entre los 6 y 10 años, mientras que el 40% de 11 a 15 años. También se indagó respecto a la forma de comunicación en casa, esta se da en: un 60% en español oral y escrito, mientras que el 40% lo hace a través del español escrito. Lo anterior se relaciona con la condición auditiva de las familias, ya que el resultado arroja que son 100% oyentes.

Ahora bien, en relación con la percepción de los estudiantes respecto al español escrito, el 100% considera que es difícil⁸. La información mencionada se observa en la siguiente tabla.

⁸ Se aclara que se esta percepción de los estudiantes no se obtuvo una respuesta argumentada en LSC debido a que se planteó como una pregunta cerrada, sin embargo, puede tenerse en consideración para futuras investigaciones ampliar esta pregunta para recolectar mayor información.

Tabla 4. Características del grupo de participantes.

Característica		Representación
Género	Femenino	60%
	Masculino	40%
Edad actual	12-15 años	100%
Edad de detección de sordera	0-3 años	100%
Edad de escolarización	0-5 años	50%
	6-10 años	50%
Edad de aprendizaje de español	2-5 años	45%
	6-10 años	45%
	No responde	10%
Edad adquisición de la LSC	6-10 años	60%
	11-15 años	40%
Tipo de comunicación en casa	Español oral y escrito	60%
	Español escrito	40%
Percepción de dificultad del español	Difícil	100%
Condición auditiva padres	Oyentes	100%

Nota: tabla de creación propia a partir de cuestionario a estudiantes y familias.

7.5. Consideraciones éticas

Como la población participante son estudiantes menores de edad, se envió a las familias de los estudiantes un consentimiento informado para contar con el aval de las y los acudientes para la plena participación de los aprendientes. Además, en el consentimiento se adicionó un apartado para que los participantes y sus acudientes firmen en aprobación y la vinculación libre y voluntaria en la investigación.

Adicionalmente, a los estudiantes se les explicó cuál era el fin de las sesiones y la participación en ella, también se les informó que sus nombres no serán usados para la investigación sino solamente datos generales como la edad, género, características lingüísticas y académicas.

Por último, se considera relevante mencionar que en el proceso de investigación la información recolectada, se manejó bajo el tratamiento de datos con los principios de confidencialidad y anonimato⁹ (Uran, 2022)

⁹ “Consiste en la conversión de datos personales en datos que no se pueden utilizar para identificar a ningún individuo.” (p.6) (AEPD, 2022)

8. Resultados y discusión

A continuación, se presenta el análisis realizado a partir de los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y de salida y los talleres.

8.1. Análisis de datos

8.1.1. Análisis de datos de prueba de entrada

Como se mencionó previamente, la prueba de entrada se estructuró a través de cuatro ejercicios. Antes de iniciar, se presentó el video de la seña de *entonces* y se realizaron en LSC las preguntas: - *¿conoces esta seña? ¿para qué utilizas esta seña?* Ante ello, la respuesta registrada (en video) de los estudiantes refleja que el 100% no la conocen y por ende no la usan. Las respuestas de los estudiantes están consignadas en el [Anexo 8](#).

En la Figura 12 se puede evidenciar que los estudiantes para el ejercicio 1.1., mediante la lectura, tendrían que haber elegido la respuesta b, pero el 100% eligió la a: *estoy en el colegio y tengo cita médica, pero me voy temprano de clases*. Durante la ejecución la prueba de entrada se evidencia que en LSC los estudiantes comprenden el elemento: *pero*; sin embargo, no reconocen

el adverbio *entonces*. Pese a lo anterior, el conocimiento que tenían de la primera partícula gramatical no fue transferida al uso en español.

Figura 12. Ítem 1.1. prueba de entrada y de salida

1.1

Estoy en el colegio y tengo una cita médica

a. () **pero** me voy temprano de clases.

b. () **entonces** me voy temprano de clases.

1.2

Me voy temprano de clases

a. () **pero** tengo evaluación de español.

b. () **entonces** tengo evaluación de español.

En el ejercicio 1.2. la opción que debían seleccionar los estudiantes era la *a*: *me voy temprano de clases, pero tengo evaluación de español*; sin embargo, el 40% de los estudiantes selecciona la opción *a* y el 60% la *b*: *me voy temprano de clases, entonces tengo evaluación de español*. En este ejercicio se evidencia que la tarea de comprensión lectora se dificulta, lo que pone en tela de juicio si realmente comprenden tanto el adverbio *entonces*, como la conjunción, *pero*.

Para el ejercicio 1.3. el 80% de los estudiantes seleccionó la opción *a*: *el niño hace silencio entonces la profesora le dijo*. Y el 20% seleccionó la *b*: *el niño hace silencio como la*

profesora le dijo. Lo que indica que los estudiantes no realizan un ejercicio de comprensión lectora y deducción adecuado, tanto del enunciado como del uso del adverbio *entonces*.

De las respuestas obtenidas para el ejercicio 1.4. se tiene que el 100% seleccionó la alternativa **a**: *el niño tira las hojas y grita, entonces la profesora lo regaña*. Lo que da cuenta de que la totalidad de los estudiantes pudo comprender el sentido de la oración.

Con respecto al apartado 1.5. el 20% seleccionó la **a**: *la profesora llama a lista porque los estudiantes levantan la mano*. Mientras que el 80% optó por la **b**: *la profesora llama a lista entonces los estudiantes levantan la mano*. Lo que refuerza la idea de que no hay un buen ejercicio de comprensión lectora.

En contraste con lo anterior, en el ejercicio 1.6. el 100% de los participantes seleccionó la opción **b**: *los estudiantes levantan la mano, entonces la profesora llama a lista*. De ello se deduciría que los estudiantes puede que hayan seleccionado la oración porque contiene el adverbio *entonces*.

En cuanto al punto 1.7. el 40% seleccionó la opción **a**: *escribo en el cuaderno entonces la profesora escribe en el tablero*, mientras que el 60% optó por la **b**: *escribo en el cuaderno porque la profesora escribe en el tablero*. Se identifica que la mayoría de los estudiantes reconocen en su L1 y en la L2 el uso de *porque*, por eso, se les facilita la comprensión de la oración presentada. En contraste con el caso de *pero* que se mencionó previamente, el uso del *porque* es más frecuente en el discurso tanto en LSC como en español, siendo esta una posible razón del porqué en esta ocasión sí se transfirió el conocimiento de la L1 a la L2.

Finalmente, en el ejercicio 1.8. el 20% seleccionó la **a**: *la profesora escribe en el tablero entonces escribo en el cuaderno*; mientras que el 80% seleccionó la **b**: *la profesora escribe en el tablero porque escribo en el cuaderno*. En este caso, de nuevo se evidencia que los estudiantes relacionaron el uso del vocabulario que reconocen y del que usan en su L1.

Respecto al análisis previamente descrito se hace la observación de que la investigadora hizo la mediación comunicativa en LSC, y se observó que los estudiantes requerían de la asociación del léxico previamente, ya que no lo identificaban; asimismo antes de darles la indicación de seleccionar las respuestas se les hacían preguntas asociadas a las oraciones con el fin de identificar si la comprensión era la adecuada para la ejecución del ejercicio.

Por otra parte, para la ejecución de la segunda parte de la prueba, se realizó la pregunta: *¿Para qué crees que se usa la palabra “entonces”?* y se mostraron tres imágenes con la respectiva oración, para este ejercicio los estudiantes tenían la opción de responder en español escrito o en LSC. La totalidad de ellos prefiere responder en LSC. En cuanto a los tres ejercicios propuestos, se presenta un ejemplo de lo aplicado en la prueba en la Figura 13.

Figure 13. Ejemplo del ejercicio 2 de la prueba de entrada y de salida



En las respuestas obtenidas, se encuentra que todos los estudiantes en el ejercicio 2.1. asociaban la pregunta a que el adverbio *entonces* les ayuda para aprender español escrito, leer, escribir, entender cuando se ve televisión, mejorar la comunicación con oyentes y aprender reglas del uso del español escrito.

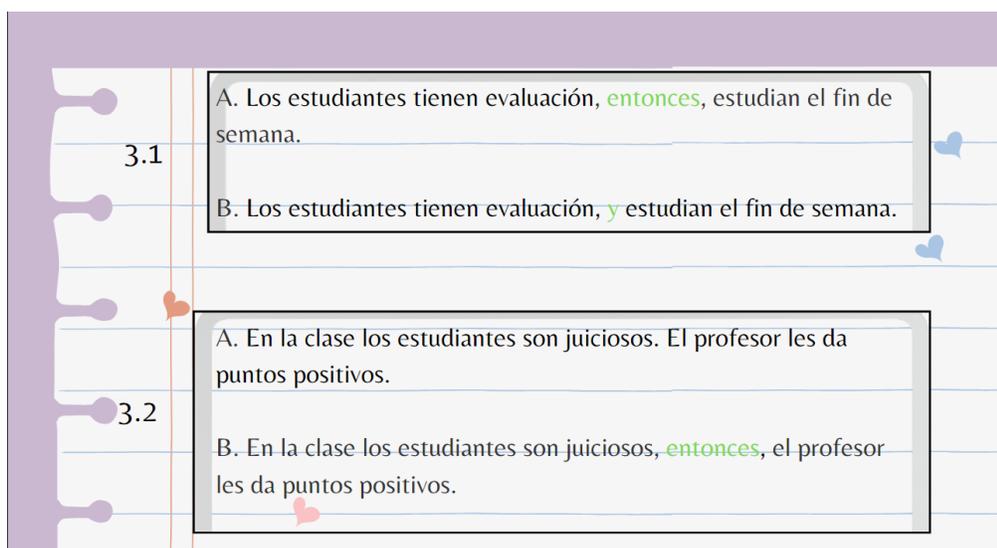
En cuanto al ejercicio 2.2. los participantes inicialmente logran entender la oración por la interpretación de la imagen; sin embargo, algunos de ellos preguntan por el vocabulario desconocido durante la instrucción presentada. Cuando se les hace la pregunta individualmente, suelen realizar la descripción de la imagen y plantean hipótesis de lo que puede pasar con la niña de la imagen, otros lo asocian a su propia vida. Sin embargo, cuando se pregunta exactamente el para qué se usa el adverbio en dicha oración la respuesta general es que no saben para qué está en la oración. Esto implica que los estudiantes no conocen y no comprenden el valor del adverbio en oraciones subordinadas.

Finalmente, frente al ejercicio 2.3. se inicia con la aclaración de lo que se presenta en la imagen, se encuentra la misma situación de respuesta que indican los estudiantes, y ellos inicialmente describen lo que pasa y lo asocian a su propia vida. Pero ante la respuesta puntual del para qué se usa el adverbio *entonces*, no se obtiene alguna respuesta específica.

Ahora bien, la instrucción que se les da a los estudiantes para el ejercicio 3, es: *¿por qué crees que son diferentes las oraciones?* Y se les da la opción de responder en LSC, de manera que se registra en video, cabe aclarar que las respuestas dadas por los estudiantes se traducen a partir de dichas grabaciones.

A continuación, se presenta un apartado de las oraciones formuladas para este ejercicio, en el que los estudiantes deben argumentar la diferencia entre las oraciones A y B. Se aclara que, durante la ejecución de este, los estudiantes manifestaron no comprender las oraciones por desconocimiento del léxico, por lo que fue necesario aclarar el mismo a través de la LSC y el uso de imágenes.

Figura 14. Ejemplo del ítem 3 de la prueba de entrada y de salida



Se encuentra que para el ítem 3.1. dos de los estudiantes indican que el español es difícil, uno de ellos presta atención a la respuesta de sus compañeros e intenta imitar lo que dicen. Tres de ellos indican que las oraciones se diferencian en que en la **A** dice *entonces*, mientras que, en la **B**, la *y*. En el ejercicio 3.2. la totalidad de los estudiantes indican que las oraciones se diferencian porque en la **B**, se encuentra el adverbio *entonces*. Sin embargo, cuando se pregunta, en un principio ellos suelen asociar las preguntas a su propia experiencia, ello podría indicar que los estudiantes requieren actividades para crear y plantearse hipótesis, que puedan desarrollar habilidades de razonamiento y pensamiento crítico durante el proceso de aprendizaje.

Respecto al 3.3. los estudiantes indican que se diferencian por el adverbio *entonces* y la conjunción, *pero*. De este ejercicio, los estudiantes conocen la seña de, *pero*; sin embargo, se evidencia que probablemente no hay una conciencia respecto al significado de esta conjunción, así como no la hay respecto al tema principal de esta investigación. Y finalmente, para el ejercicio 3.4. los estudiantes indican que se diferencian porque en la **A**, no tiene el adverbio *entonces*, mientras que, en la **B**, sí; por esto se reafirma la idea de que es necesario generar una

propuesta pedagógica que fortalezca las habilidades de comprensión lectora y que promueva la capacidad de argumentación para los participantes.

Por último, el ejercicio 4, es de practica controlada, para ello, se les da la indicación de describir las imágenes presentadas a través del uso del adverbio *entonces*. Cuando se les da la instrucción a los estudiantes, la manifestación general por parte de ellos es el temor a la expresión escrita. Por lo que se les brinda el léxico pertinente, pero la previa instrucción es que ellos indiquen y realicen la hipótesis en LSC de lo que pueden interpretar de la imagen, y con base en ello se les escribe en el tablero el léxico requerido para la ejecución de la actividad.

Dicho temor se puede asociar con lo expresado por los participantes en el cuestionario de caracterización, donde el 100% de los estudiantes indicó que el español escrito es difícil, por este mismo motivo, los ejercicios de libre expresión se les dificulta más, y por ello se propone realizar un ejercicio que les permita gradualmente ejecutar ejercicios de producción escrita, para que los estudiantes desarrollen sus habilidades sin sentir la frustración por no poder realizar actividades como las que se propusieron al finalizar la prueba de entrada y de salida.

A continuación, se presenta en la Figura 15 un ejemplo de las imágenes abordadas.

Figure 15. *Ejemplo del ejercicio 4 en la prueba de entrada y de salida.*



De los resultados obtenidos en este ejercicio, se encuentra que, para el punto 4.1, los estudiantes usan el adverbio *entonces* de la siguiente manera:

- *E1: Hijo groseres hija entonces jugar*
- *E2: Hijo groseres hija entonces*
- *E3: Hija grosere hoja entonces*
- *E4: entonces jugar niña y niño empujar*
- *E5: entonces jugar niña y niño empujar*

En la información previamente mostrada se evidencia que los estudiantes E1, E2, y E3, copiaron entre sí la producción escrita puesto que uno de ellos solicitó la palabra en español escrito, y esta se anotó en el tablero. Lo mismo ocurrió con las participantes E4 y E5, lo que reafirma la inseguridad y el temor hacia la producción en el español escrito, lo que genera inquietud es que en el cuestionario para familias el 80% respondió que la comunicación en casa era por medio del español escrito; sin embargo, en la ejecución de la prueba se evidencia que estos no sienten confianza para expresarse por este medio.

En cuanto al ejercicio 4.2. los estudiantes escriben de la siguiente manera:

- *E1: hijo groseres jugar silla*
- *E2: hijo groseras silla yo tu jugar*
- *E3: hija groseras silla tú jugra*
- *E4: sentado pelea niño y niña mucho grosera*
- *E5: sentado pelea niño y niña mucho grosera*

Se puede evidenciar que en esta ocasión los estudiantes no hicieron uso del adverbio *entonces*, además que los estudiantes durante el ejercicio veían la hoja de sus compañeros y los

que se sentían con mayor temor a ejecutar la actividad por sí mismos, transcribían lo visto en las hojas de sus compañeros.

Por lo anterior, se logra evidenciar que los estudiantes no han tenido acercamiento al adverbio *entonces*, ni en su L1 ni en la L2, lo que puede incidir en que durante el desarrollo de los talleres se les dificulte ejecutar adecuadamente o comprender lo visto, puesto que para que los estudiantes sordos reconozcan y comprendan mejor los conceptos académicos, estos deben haberse visto previamente en su L1, es decir la LSC, de modo que esta favorezca sus habilidades cognitivas y sus procesos académicos (Tovar, 2013).

8.1.2. Análisis del taller 1

De acuerdo con el ítem de indagación de saberes previos se realizaron las siguientes preguntas a los estudiantes: *¿Has utilizado la palabra “entonces” en español escrito? ¿Para qué crees que se usa la palabra “entonces”?* Y en LSC *¿usas la seña de “entonces”?* *¿para qué la usas?* Ante estas preguntas los cinco estudiantes responden que no han usado ni la palabra ni la seña de *entonces*. Esto permite evidenciar que los participantes requieren reconocer en su L1 el uso de *entonces*, para que el desarrollo de los talleres tenga un resultado adecuado o esperado.

En el ítem final del taller, se presenta un video de la misma serie en la que el personaje limpia su lugar de trabajo, y se les da la instrucción de “describir lo que pasa en el video con el uso de la palabra *entonces*”. De la producción escrita de los participantes se destaca que todos hacen uso del adverbio; sin embargo, durante la ejecución de este, ellos solicitan que se les indique la palabra escrita de algunas señas que realizan, ya que no saben cómo se escriben dichas palabras. Las respuestas del taller se pueden visualizar en el [Anexo 9](#). Las producciones de los estudiantes son:

- E1: *“Sucio Don Cangrejo limpiar entonces trabajo Gar Basura camión de basura reciclar”*
- E2: *“Sucio Don Cangrejo limpiar entonces bosura camión de basura botar basura limpiar”*
- E3: *“Sucio trabajo entonces limpiar bob casa gary”*
- E4: *“Sucio don Cangrejo limpiar entonces trabajo Gary casa. Bob Esponja reciclar botar basura amigos calamardo”*
- E5: *“Sucio Don cangrejo limpiar entonces basura”*

En las producciones escritas previas se debe tener en cuenta que, durante la realización del ejercicio, los estudiantes inicialmente se mostraban temerosos respecto a la escritura, puesto que mencionaban que era difícil para ellos realizarlo. Por otra parte, se aclara que estas muestras son realizadas a partir de la orientación de la investigadora sobre la ayuda de escritura de vocabulario que para ellos fuera desconocido, el cual se escribió en el tablero.

Cabe mencionar que durante el desarrollo de esta sesión se vio interrumpida en varias ocasiones: primero por el horario, el cambio de clases y de docentes y la adecuación del salón, segundo, era hora del almuerzo así que se tuvo que hacer una pausa mientras los estudiantes almorzaban; y tercero, 3 de los estudiantes a nivel convivencial y atencional requieren constantemente que se les haga llamado de atención porque se distraen con facilidad y ello incide en que logren ejecutar o comprender lo que se solicita, esto se pudo evidenciar únicamente hasta la ejecución de las actividades programadas.

Con respecto a lo anterior es relevante destacar la importancia de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (DBA) y cómo influyen en este caso, entendiendo que son indispensables para el

aprendizaje de los estudiantes (Azcoaga y Peña, 2008), pues se consideran la forma de expresión y la forma de presentar el material a los aprendientes.

Los estudiantes durante la sesión lograban generar hipótesis respecto a las preguntas que se les hacía en LSC, es decir, fue necesario e indispensable como ya se ha mencionado que la LSC sea la lengua vehicular (Galvis, 2011; Díaz, et al., 2017; Tovar, 2013) para el desarrollo de las actividades y de esta misma manera, así se lograba evidenciar que en su L1 los estudiantes se permitían expresar libremente lo que pensaban y se posibilitaba la creatividad. Así mismo, el uso de la LS permitió generar reflexiones respecto al español escrito, como la accesibilidad a la educación superior, y para el uso de servicios en la vida diaria como la medicina o la compra en establecimientos comerciales. Por último, se considera importante señalar que para este taller añadir un ejercicio de comprensión lectora que implicara el análisis del uso del adverbio *entonces*, pudo permitir que los y las estudiantes lo comprendieran desde otra perspectiva.

8.1.3. Análisis del taller 2

Para este taller se planteó el objetivo de dar a conocer el uso de *entonces*, basado en el PCIC en el nivel A2, con el valor de deducción. Para ello, se presenta como input el juego de Mario Bross. Inicialmente se solicita a los estudiantes jugar online; después en el ítem 2 deben asociar el léxico con la imagen correspondiente, de este punto se destaca que los estudiantes requerían asociar previamente la palabra con la seña para ejecutar el ejercicio. Las respuestas de los estudiantes se pueden visualizar en el [Anexo 10](#).

Con el ítem 6 (ver Figura 16) se buscaba identificar si los estudiantes deducían la opción más coherente para la oración teniendo en cuenta el enunciado presentado. Para ello se dio la instrucción de leer las oraciones, completarlas y dibujarlas. En los hallazgos encontrados da

cuenta de que la mayoría de los estudiantes comprendieron la instrucción y lograron responder de manera coherente lo que podría suceder después de jugar y ver el video.

Lo anterior se evidenció cuando los estudiantes leían por sí mismos, o pedían la explicación de las oraciones, respondían en LSC qué le pasaría a Mario, y si no sabían cómo escribir la palabra, solicitaban apoyo. En este punto, a medida que los estudiantes iban acercándose por medio de la LSC y se motivaron con el uso de las TIC a través de los videojuegos, se les veía más interesados en el desarrollo de las actividades.

De ello se rescata que, como lo han mencionado varios autores como Llopis (2011), en la GC, las estrategias que impliquen el uso de la imagen y la L1 de los estudiantes motivan y permiten que los aprendizajes adquiridos sean más significativos (Rosselli et al., 2006).

Figure 16. Ejercicio de deducción

6

Lee las oraciones, complétalas y dibújalas en la hoja:

1. Mario come a Toad, entonces _____.
2. Mario salta y le pega al interrogante, entonces _____.
3. Mario coge la estrella, entonces _____.

Los participantes respondieron de la siguiente manera:

- E1: 1. Mario come a Toad, entonces se grande.
- 2. Mario salta y le pega al interrogante, entonces moneda.
- 3. Mario coge la estrella, entonces se rapido.
- E2: 1. Mario come a Toad, entonces es grande.
- 2. Mario salta y le pega al interrogante, entonces moneda.

3. Mario coge la estrella, entonces rapido.

- E3: 1. Mario come a Toad, entonces se grande.
2. Mario salta y le pega al interrogante, entonces se moneda.
3. Mario coge la estrella, entonces se rapido.

- E4: 1. Mario come a Toad, entonces grande.

2. Mario salta y le pega al interrogante, entonces flor.

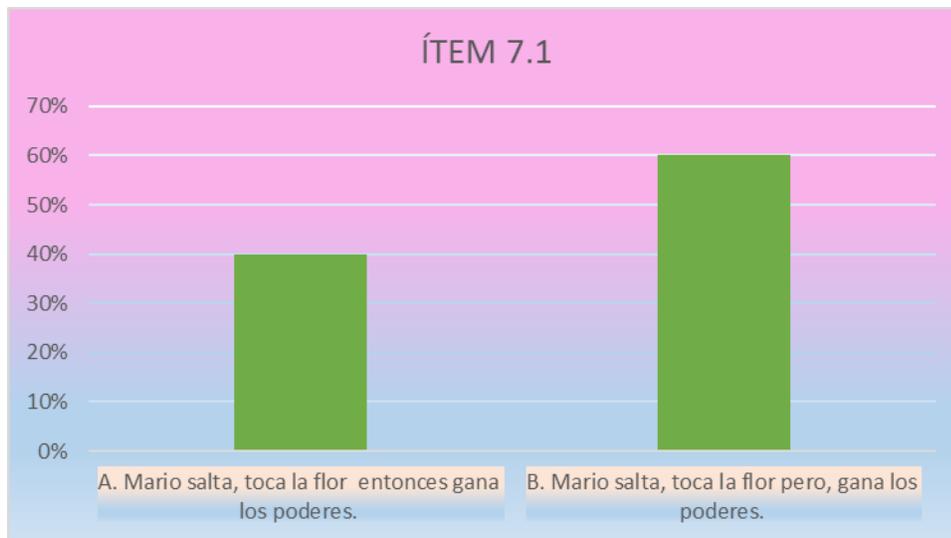
3. Mario coge la estrella, entonces rapido.

- E5: 1. Mario come a Toad, entonces grande.
2. Mario salta y le pega al interrogante, entonces flor.
3. Mario coge la estrella, entonces rápido.

De lo anterior, se identifica que los estudiantes lograron responder de manera adecuada y coherente lo indicado. Sin embargo, se aclara que durante el desarrollo del ejercicio se hizo necesario ejemplificar y retornar al ejemplo de la explicación gramatical para la ejecución de este.

En cuanto al ítem 7, se buscaba identificar qué tanto comprendían los estudiantes respecto al uso del adverbio, ante ello se obtiene lo expuesto en el Gráfico 1.

Gráfico 1. *Respuestas ítem 7.1*

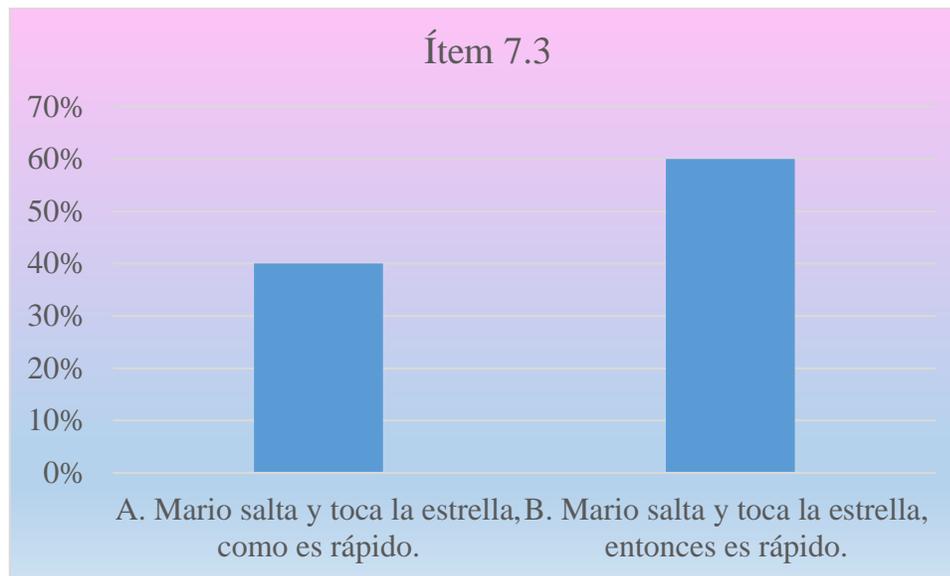


A partir de lo anterior, se identifica que el 40% de los participantes que eligieron la opción A, pudieron asociar adecuadamente el valor del adverbio, mientras que el 60% eligió la opción B lo que muestra que no hubo un ejercicio consciente de comprensión lectora para dar solución a este ejercicio, en el caso de estos últimos. También se identifica que posiblemente los estudiantes hayan seleccionado la opción con la conjunción, *pero*, porque es la que les resulta más familiar en cuanto a sus conocimientos previos en LSC.

Por otra parte, para el ítem 7.2 se presenta que el 100% de los participantes eligieron la opción “A. *Mario aplasta a Goomba, entonces gana puntos.*” lo que indica que hubo una comprensión lectora adecuada de las oraciones presentadas.

En cuanto al ítem 7.3 en el Gráfico 2 se puede identificar que el 40% de los participantes seleccionaron la opción A, quienes no respondieron adecuadamente al ejercicio; mientras que el 60% eligieron la opción B, lo que indica que en este caso hubo un proceso de lectura adecuado, posiblemente porque además del conocimiento recientemente adquirido del adverbio *entonces*, conocen la señal de *cómo*, y al hacer la traducción a su L1, les resulte familiar el uso de manera descriptiva sobre la forma que toma el Mario, después de tocar la estrella.

Gráfico 2. Respuestas ítem 7.3



Finalmente, en el taller se planteó un ejercicio de producción escrita controlada, donde se pide a los estudiantes escribir lo que sucede en el video. Ante lo cual los estudiantes escribieron sin usar adecuadamente el adverbio *entonces*, a excepción de una estudiante que escribió lo siguiente:

E4: *pequeño comer entonces grande*

Los demás estudiantes ubicaban el adverbio *entonces* al final de la oración o no lo usan, como fue uno de los casos. Se tiene en cuenta que los estudiantes probablemente al hacer el procesamiento de las unidades de análisis en LSC, pueden realizar el proceso de transferencia al español escrito.

Los ejercicios planteados en el taller permitieron evidenciar que los estudiantes requieren de mayor fortalecimiento en cuanto a procesos de comprensión lectora, no solo del adverbio presentado, sino de las oraciones en general, ya que bastante del léxico presentado se les dificultaba comprenderlo y, por lo tanto, requerían siempre del apoyo de la investigadora para comprenderlo.

Para el ejercicio de producción escrita, los estudiantes tenían mayor dificultad, ya que indicaban que no sabían cómo se escribían algunas palabras y se requería que se les escribiera en el tablero cuáles eran esas palabras o se hiciera el deletreo dactilológico.

Para concluir sobre los talleres, hay que resaltar el esfuerzo y los avances de los estudiantes al comprender el léxico presentado y la posibilidad de generar el contraste por medio de ella para crear hipótesis y mejorar sus procesos de comprensión durante cada sesión. Sin embargo, se reitera lo mencionado en apartados anteriores y es que efectivamente es necesario profundizar en potenciar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes sordos.

En cuanto al uso del adverbio *entonces*, se logra identificar que se requiere con este grupo, realizar más sesiones de trabajo para fortalecer la comprensión del adverbio y el valor de este que se aborda en la presente investigación.

8.1.4. Resultados de prueba de salida

En el análisis de la prueba de salida se realizó la comparación con la prueba de entrada que hicieron los estudiantes. También se aclara que para esta prueba no se contó con todos los aprendientes, ya que uno de ellos no pudo asistir a la IE el día en que se llevó a cabo la sesión.

Para el primer ítem 1, en el ejercicio 1.1 los estudiantes respondieron en la prueba de entrada *A –estoy en el colegio y tengo cita médica, pero, me voy temprano de clases-*, opción que no era la adecuada. Sin embargo, para la prueba de salida, todos los estudiantes seleccionaron la opción *B - estoy en el colegio y tengo cita médica, entonces, me voy temprano de clases –* lo que indica que los aprendientes en general pudieron dar la respuesta adecuada al ejercicio. Esto demuestra que a partir de los ejercicios realizados en los talleres los estudiantes comprendieron

uno de los usos del adverbio *entonces*. Las respuestas de los estudiantes se pueden ver en el [Anexo 11](#).

Para el ítem 1.2 se encuentra que el 25% de los estudiantes eligieron la opción A –*me voy temprano de clases, pero, tengo evaluación de español*-, mientras que el 75% eligió la opción B - *me voy temprano de clases, entonces, tengo evaluación de español* - en este caso, la opción adecuada era la opción A. Y en comparación con la prueba de entrada, se identifica que los participantes E3 y E5 cambiaron su respuesta de la A, a la B, lo cual indica que no comprendieron el uso del adverbio en esta oración. Sin embargo, E1, obtuvo la respuesta adecuada.

En cuanto al ítem 1.3. la opción adecuada es la B, y se obtiene que los estudiantes E1 y E5 quienes representan el 50%, seleccionaron dicha opción, mientras que el 50% restante seleccionó la opción A. De aquí se halla que el participante E5 continúa seleccionando la misma opción y E1 cambió su respuesta. Ello da cuenta de que el estudiante E1, ha mejorado sus habilidades de comprensión del adverbio *entonces*, mientras que los participantes E3 y E4, probablemente asocian a que, si se encuentra el adverbio en la oración, es porque este es el adecuado para dar la respuesta.

Respecto al ítem 1.4 las respuestas en la prueba de entrada fueron de 100% para la opción A –*el niño tira las hojas y grita, entonces, la profesora lo regaña*-. Mientras que en la prueba de salida el 75 % seleccionó la misma opción, el 25% restante optó por la B - *el niño tira las hojas y grita, como, la profesora lo regaña*-. Lo que podría indicar que el 25% restante que cambió su opción de respuesta y se le dificulta comprender cuál es la función en la oración tanto del adverbio *entonces*, como de: *como*.

Para el ítem 1.5 -*la profesora llama a lista entonces, los estudiantes levantan la mano*- la opción B es la adecuada, de este ejercicio el 80% de los participantes habían seleccionado en la

prueba de entrada la opción mencionada, y en la prueba de salida el 75% seleccionó esta opción. Es decir, no se presentaron cambios en las respuestas de ambas pruebas. Esto se interpreta como que los estudiantes lograron realizar el ejercicio de comprensión adecuada teniendo en cuenta las variables dentro de la oración.

En el ítem 1.6 la opción adecuada es la A *-los estudiantes levantan la mano, porque la profesora llama a lista-*, en la prueba de salida solo el 25% de los estudiantes seleccionó esta opción, mientras que el 75% seleccionó la opción A, *-los estudiantes levantan la mano, entonces la profesora llama a lista-*, y en la prueba de entrada los estudiantes habían seleccionado en un 100% la respuesta B; es decir que al menos uno de los participantes comprendió el uso del adverbio.

Respecto al ítem 1.7 *-escribo en el cuaderno, porque la profesora escribe en el tablero-*, la opción coherente era la B. En los resultados obtenidos, solo el 25% respondió adecuadamente, y el 75% eligió a opción A, *- escribo en el cuaderno, entonces, la profesora escribe en el tablero-*. En la prueba de entrada el 40 % eligió la opción A y el 60 % la B, lo que indica que los estudiantes no lograron comprender la función del adverbio en la oración.

Finalmente, en el ítem 1.8, la opción adecuada era la A: *“la profesora escribe en el tablero, entonces escribo en el cuaderno”*, la cual fue seleccionada por el 100% de los aprendientes, lo que permite evidenciar que en este caso fue comprendida la función del adverbio en la oración. Ello representa un cambio respecto a la prueba de entrada, ya que en ella el 20% seleccionó la opción A, y el 80% la B. De lo que se infiere que los estudiantes lograron asociar la función del adverbio de manera lógica.

En el ítem 2, se presentan tres oraciones por las que se espera que los estudiantes logren identificar para qué se usa el adverbio en las oraciones y se da la opción de respuesta en LSC. Respecto a la primera 2.1. *“hoy es la izada de bandera, entonces, salimos al patio”*, la mayoría

de las producciones obtenidas de los participantes en sus respuestas indican lo que dice en la oración, pero no responden puntualmente para qué se usa el adverbio en la oración. Por ello se conduce puntualmente a la pregunta respecto al para qué se usa el adverbio y el 100% sorprendentemente responde que no sabe. Ante ello, se encuentra que se da la misma respuesta por parte de los estudiantes en la prueba de entrada.

Estas respuestas llevan a considerar si efectivamente los estudiantes respondieron de manera consciente a las preguntas planteadas y si tal vez fue efectivo o no el planteamiento de los talleres, también es posible que debido a que los estudiantes no conocieran conceptualmente el adverbio en LSC, dificultó que las respuestas dadas en español escrito se realizar a partir de una lectura fiable. O también es posible que, dado el *temor* y la inseguridad que manifestaban regularmente frente al uso del español, hayan optado por no dar respuesta a la pregunta para evitar equivocarse.

En cuanto al ítem 2.2. “*la niña está enferma, entonces, no va al colegio*” al igual que en la oración anterior, los estudiantes inicialmente dan cuenta de lo que dice esta, pero cuando se les pregunta sobre el uso del adverbio en la oración, se destaca la respuesta de la participante E3 ya que indica que:

E 3: La niña está enferma. Y entonces no va al colegio, se llama al colegio y se le dice, ¡Ay!, qué pena es que mi hija está enferma, se quedará en casa, entonces, si tiene clase, se explica que hoy no va clase. Y listo, muchas gracias.

- *La investigadora pregunta: “entonces” ¿para qué se usa?*

E3: Entonces [pausa y piensa] para decir que está enferma.¹⁰

¹⁰ Estas son traducciones propias que hace la investigadora a partir de la grabación de las sesiones.

De lo anterior se resalta que, aunque la participante no dice expresamente la función del adverbio, sí demuestra que comprende que debe haber un enunciado previo para señalar la razón por la cual no asiste la niña al colegio. Ello demuestra que los procesos de comprensión lectora son positivos y que hace un proceso de deducción desde su L1, a partir de una oración en español escrito.

Del mismo modo, en el caso del participante E1, se encuentra que indica que el adverbio se usa para decir que la estudiante no puede asistir, ello se visibiliza en el siguiente apartado:

E1. dice: Entonces, está enferma, no puede asistir a clase y tiene que informarle el papá a la profesora que ella está enferma y ya.

Investigadora: listo y ¿para qué usas “entonces” en esta oración?

E1: “Entonces”, pues para decir que “entonces” ella no puede asistir.

En el ítem 2.3. “*ella no tiene el cuaderno, entonces, no puede hacer la actividad*”, Se compara la respuesta de la participante E3 respecto a la prueba de entrada, donde ella indicaba que no sabía para qué se usaba *entonces*, pero daba sentido a la oración como si fuera una situación propia, mientras que en la prueba de salida se refiere a la persona de la oración presentada, y plantea una hipótesis sobre lo que podría pasar a partir del uso de *entonces* en la oración; sin embargo, cuando se le pregunta por la función específica del adverbio indica que no comprende para qué se usa. A continuación, se ve la transcripción de esta:

E3: Ahí dice: a ella se le olvidó el cuaderno, entonces, no puede hacer la actividad, por ejemplo, en matemáticas.

Investigadora: Ok, pero ¿para qué se usa el “entonces” en esta oración?

E3: ¿para qué? nada, no, no sé.

En cuanto a los demás participantes, la respuesta es que no saben para qué se usa el adverbio *entonces* en la oración. O pueden llegar a plantear hipótesis de lo que podría pasar, como en el caso de la participante E5, quien indica que:

E5. Olvidó el cuaderno en la casa, entonces el profesor le pone mala calificación.

Investigadora: ¿Y para qué se usa “entonces” en la oración?

E5: “Entonces”, como se le olvidó el cuaderno de español, matemáticas o sociales no puede hacer nada.

Investigadora: pero ¿cuál es la función de usar la palabra “entonces”? Porque antes dice que se le quedó el cuaderno...

E5: “entonces” no, no sé.

Ahora bien, respecto al ítem 3, se pedía a los estudiantes identificar la diferencia entre las oraciones presentadas. De ello se obtiene que, al igual que en la prueba de entrada los estudiantes se limitaban a contestar la diferencia marcada por la presencia de los conectores en las oraciones, pero, no lograban hacer el discernimiento sobre la pregunta inicial.

Por ejemplo, para el ejercicio 3.1. *A. Los estudiantes tienen evaluación, entonces, estudian el fin de semana. Y B. Los estudiantes tienen evaluación, y estudian el fin de semana.*” notaban la presencia de *y*, o de *entonces*. Pero no daban el mensaje completo de la oración, dando cuenta de que se requiere fortalecer la comprensión y el uso de estas partículas en la oración.

Así ocurrió con el ejercicio 3.2 “*A. En la clase los estudiantes son juiciosos. El profesor les da puntos positivos. B. En la clase los estudiantes son juiciosos, entonces, el profesor les da puntos positivos*” donde indicaban que había la presencia de *entonces* en la oración B, pero no había nada en la A.

Del mismo modo en el ejercicio 3.3. “A. *Voy tarde para el colegio, entonces, corro.* B. *Voy tarde para el colegio, pero corro.*” sus respuestas se limitaban a responder que había en la A el uso de *entonces*, y en la B la presencia de *pero*.

Finalmente, en el ejercicio 3.4. “A. *Los profesores tienen reunión. No tengo clase.* B. *Los profesores tienen reunión, entonces, no tengo clase*” se evidencia la misma situación en que se menciona que en la A, no hay ninguna palabra que conecte las ideas y en la B, dice *entonces*.

De los ítems anteriores se encuentra que los estudiantes continúan sin realizar un ejercicio reflexivo de comprensión del adverbio *entonces*, y esto lleva a pensar a la posibilidad de emplear en futuras oportunidades un ejercicio de este tipo en los talleres, que le permitiera a los estudiantes establecer cuál era esta función del adverbio con el valor de deducción. Asimismo, se toma en consideración que los estudiantes durante las pruebas, siempre se mostraban más enfocados a preguntar por el léxico desconocido, de esto se infiere que siguen enfocándose en lo particular y no en el sentido completo de la oración. Por lo tanto, se precisa enriquecer tanto el léxico como los procesos de comprensión lectora.

Por último, en *el ítem 4*, donde se hace un ejercicio de producción escrita controlada, se pide a los estudiantes a partir de las imágenes presentadas hacer uso de la palabra *entonces*, de dichas producciones del ejercicio 4.1., de ello se encuentra que:

- El participante E1: “*Entonces profesor bajar escaleras empujar caer*”, ubica el adverbio en la parte inicial de la oración, y en la prueba de entrada lo había ubicado posterior al enunciado.
- E3: “*Por favr baño entonces profes bajar escaleras empujar caer*” este tuvo un cambio respecto a la producción de la prueba de entrada ya que en ella escribió

“hija grosera hoja entonces”, lo que indica que pudo comprender el uso y la ubicación del adverbio en las oraciones.

- E4: en su producción escribió *“profesor por favor baño ok niño niña bajar escaleras empujar niña llorar”* en este caso no uso el adverbio *entonces*; mientras que en la prueba de entrada lo utilizó de la siguiente manera *“entonces jugar niña y niño empujar”* lo cual indica que requiere de mayor proceso de afianzamiento para la comprensión y uso del adverbio.
- E5: escribió: *“profesor baño niños niñas entonces correr empujar”*, lo que indica que pudo comprender el uso del adverbio ya que en la prueba de entrada su producción fue *“entonces jugar niña y niño empujar”*.

Respecto al ejercicio 4.2. las producciones de los estudiantes fueron:

- E1: escribió *“bravo golpear pelear profesora no entonces”* se ve que aquí intenta usar el adverbio, puesto que en su producción de la prueba de entrada escribió *“hijo groseras jugar silla”*. También se resalta que su producción escrita se relacione con la transferencia de su L1 al español; sin embargo, se pone en duda que realmente haya comprendido el uso del adverbio.
- E3: su producción fue *“mia silla no mio quitar no profesoro entonces”*, lo que indica que requiere refuerzo para la comprensión del adverbio, teniendo en cuenta que en esta ocasión lo incluyó en su producción, puesto que en la prueba de entrada escribió: *“hija groseras silla tú jugra”*
- E4: escribió en la prueba de salida *“bravo golpear profesora silla quitar compartir entonces niña ofrece disculpas”* en este caso la estudiante incluyó el adverbio, pero porque durante la realización de la prueba se le hace la pregunta orientadora,

después de haber escrito la oración, ella en dónde ubicaría la palabra entonces, y la relaciona a través de una flecha.

- E5: en la prueba de salida escribió: “*profesora pelear los dos niños y niñas tranquilor entonces bravo furioso*” se evidencia que la participante apropió el concepto de *entonces* en las oraciones ya que en su producción de la prueba de entrada escribió: “*sentado pelea niño y niña mucho grosera*”.

A partir de lo anterior, se evidencia que los estudiantes, en su mayoría intentaban hacer mayor uso del adverbio y cuando lo veían en las oraciones lo identificaban, aunque no comprendían al 100% sus usos. En la prueba se observaba que los participantes, aunque notaban y usaban la seña del adverbio, se identificaba que presentaban todavía algunos vacíos respecto a la función del adverbio. Los estudiantes en la autoevaluación indicaban que no sabían si podrán incluir en sus producciones habituales el adverbio.

Además, se podía visibilizar que durante la ejecución de las tareas escritas o de selección en la hoja, algunos estudiantes respondían de manera adecuada, y modificaban sus respuestas respecto a la prueba de entrada, pero, sus respuestas a nivel argumentativo en LS no daban cuenta de dicha comprensión encontrada en sus respuestas.

El caso que destaca es el de la participante E5, que, aunque en su argumentación indicara que no conocía el adverbio y su funcionalidad, llama la atención que logró en su producción escrita dar cuenta de un uso adecuado en ambos ítems con el adverbio entonces.

8.2. Triangulación de los datos obtenidos

A partir de la ejecución de la prueba de entrada y de salida y la propuesta pedagógica que incluye los dos talleres realizados, se realizó una matriz de análisis sobre los procesos de los participantes, la cual se puede ver a continuación en la tabla 7 y en el [Anexo 12](#).

Tabla 7. Matriz de análisis

Participante	Prueba de entrada	Taller 1		Taller 2		Prueba de salida
		Fortalezas	Por reforzar	Fortalezas	Por reforzar	
E1						
E2						
E3						
E4						
E5						

Luego de realizar el análisis de los datos, en la tabla anterior se pudo dejar en evidencia que todos los participantes no tenían conocimiento ni en LSC ni en español escrito del adverbio *entonces*, por ello fue necesario realizar la explicación a los estudiantes sobre el uso en español a través de la LSC. Por ello, se trae a colación una de las conclusiones que mencionaban en la investigación realizada en Suecia por Rudner et al. (2022), quienes a través de su estudio indicaban que el conocer y abordar las temáticas en la L1 de los aprendientes, permitiría desarrollar las habilidades lectoras y el cambio léxico en la memoria de trabajo.

Lo mencionado también se relaciona con que los participantes sienten temor por explicar lo que han comprendido de una oración, que puede derivarse del bajo nivel de conocimiento lexical por parte de ellos. Pues durante la ejecución de los talleres y las pruebas de entrada y de salida, expresaban no saber cómo se escribían algunas palabras o no reconocían otras por lo que la investigadora realizaba la seña o buscaba una imagen que les permitiera a ellos comprender el léxico abordado durante las sesiones. En cuanto a los procesos de cada participante se indica que:

- Se destaca que la participante E5 tuvo un buen desempeño a comparación de sus pares, pues hubo un gran cambio en sus resultados en la prueba de entrada y de salida. Pasó de no conocer el uso del adverbio *entonces* ni en LSC ni en español escrito, de no usarlo en las oraciones de producción ni de elegir la respuesta adecuada en los ejercicios de producción, a elegir la mayoría de las respuestas adecuadas en los ejercicios de comprensión lectora y de ejecutar el ejercicio de producción adecuadamente.

De lo anterior, se tiene en cuenta la edad de la participante quien actualmente tiene 15 años, mientras que sus pares tienen edades entre los 12 y 13 años, esta información se considera relevante, porque, según el estudio de Domínguez et al. (2022) los estudiantes con mayor edad cronológica también tenían mayor edad gramatical, lo que permitía comprender mejor la instrucción gramatical.

- En cuanto al participante E1, se destaca que mejoró en sus procesos de comprensión lectora; sin embargo, no logró comprender la totalidad de la función del adverbio *entonces* en oraciones subordinadas. Y aunque la finalidad de esta investigación no era la producción escrita, permite saber qué tanto podrían lograr ejecutar los aprendientes a través de lo enseñado en los talleres. De ello se evidenció que en sus producciones copiaba el léxico solicitado por sus pares que estaba en el tablero y no realizaba una construcción coherente respecto a la instrucción solicitada.
- El participante E2, realizó la prueba de entrada y los talleres 1 y 2, pero, no estuvo cuando se realizó la prueba de salida por motivos personales. Esto no permitió evidenciar si hubo o no un cambio significativo en los procesos del estudiante. Sin embargo, se destaca que en los talleres participaba y realizaba hipótesis sobre la información presentada en su L1.

- La participante E3, se identifica que incorpora en su discurso el uso de la seña de *entonces*, y para la realización del ítem 6 del taller 2, logra darle el valor de deducción a lo que la oración dice y, además, se corrobora a través del dibujo que se solicita de estas. En la prueba de salida se identifica que hace mayor uso del léxico que se presentó previamente para la ejecución de este.
- Finalmente, la participante E4, incorpora en sus producciones escritas el uso del adverbio *entonces*, pero no siempre las ejecutaba adecuadamente. Adicionalmente, se evidenciaba que requiere mayor orientación para la ejecución de los ejercicios de producción escrita y de comprensión lectora, pues se evidencia que se enfoca en el léxico, pero no en cómo organizar de manera coherente la oración en algunos casos.

9. Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgen a partir del presente proyecto de investigación.

- Con respecto al objetivo planteado en la investigación, se encuentra que los estudiantes no conocían ni la seña ni la palabra *entonces* en oraciones subordinadas, ni en contextos aislados como se preguntó en la prueba de entrada y en el taller 1. De ello se confirma que para que los estudiantes comprendan en la L2 un concepto, es necesario que lo conozcan en su L1, pero también que se presenten significativamente los conceptos a los estudiantes para interiorizar los abordados durante las clases de español como L2 (INSOR 2020).
- Con relación al objetivo específico número 2 se obtiene que, el impacto de la propuesta pedagógica depende de distintas variables para que se obtenga un resultado positivo en la mayoría de los participantes. En parte se considera, la edad cronológica de los aprendientes, puesto que a mayor edad se evidencia que se entiende más la actividad, lo que se pudo evidenciar con la validación por pilotaje en la IED Isabel II y la estudiante del grupo de 15 años; y la comprensión y conocimiento del léxico por parte de los estudiantes. Esto también se relaciona con la investigación llevada a cabo por Domínguez et al. (2022) quienes lograron identificar que los estudiantes a mayor edad cronológica lograban comprender mejor los elementos gramaticales.
- Se recomienda que se estructure mejor el plan curricular de español escrito como segunda lengua en la IED Federico García Lorca, de modo que se presenten los contenidos curriculares de manera significativa y no solo el léxico de manera aislada. Asimismo, se

postula que se permita desarrollar habilidades de pensamiento crítico y analítico desde los niveles iniciales, con temáticas que motiven y que se relacionen con el contexto de los estudiantes con su cultura y particularidades sociolingüísticas, con el fin de que los estudiantes puedan acceder de manera adecuada a los conocimientos de una segunda lengua, teniendo en cuenta las especificidades que se manejan desde el PCIC.

- Teniendo en cuenta las investigaciones mencionadas en el apartado de los antecedentes, se reitera la necesidad de que la población sorda sea instruida por una persona que sea proficiente tanto en lengua de señas como en el español, para impartir las clases del español escrito como segunda lengua a dicha población. Esto porque al conocer a profundidad el funcionamiento de ambas lenguas se podrá impartir las clases de manera más eficiente y podrá explicar a los aprendientes en su L1 y generar los procesos de comprensión y reflexión (Díaz et. Al 2017; Domínguez, 2003)
- Es fundamental reconocer las características de la población sorda, teniendo en cuenta algunas posibilidades de accesibilidad a la información, entre ellas el uso de la imagen lingüística (Castañeda. 2004), que se plantea desde la gramática cognitiva y facilita el aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua. Asimismo, reconocer las características de la población en cuanto a su cultura, estilos de aprendizaje, habilidades y capacidades.
- Es importante que la lengua de señas sea la lengua vehicular durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los estudiantes así conceptualizarán mejor los aprendizajes que se les están brindando en las clases.
- Durante el proceso de investigación se logró comprender que el adverbio *entonces* puede presentarse con distintos valores y usos en la lengua escrita, por lo que determinar el valor

utilizado para la investigación no solo debía relacionarse con lo observado en las clases de los estudiantes, sino que, para diseñar e implementar la propuesta se tuvo que realizar un análisis del nivel del español de los aprendientes, contrastarlo con el valor determinado por el PCIC y pensar en las características de la población para posteriormente contar con la orientación de una persona sorda para el diseño del material. Con ello, se concluye que en la enseñanza del español como L2 para aprendientes sordos, es necesario tomar en cuenta las características y aspectos contextuales que pueden influir en los procesos de los estudiantes para aportar y fortalecer sus habilidades y capacidades críticas, reflexivas y analíticas para la comprensión de la L2 y que permita generar el contraste en su L1.

- Otro aspecto que se resalta como respuesta al segundo objetivo específico es lo mencionado en el apartado del marco teórico con respecto a los *procesos psicológicos o psicolingüísticos en la comprensión lectora*, sobre lo fundamentales que resultan los conocimientos previos para la selección y activación de las ideas presentadas, así como y el uso de elementos como las caricaturas o videojuegos que los estudiantes conocen, puesto que brinda motivación para la ejecución de las actividades propuestas y les permite asociar más fácilmente los conocimientos previos con los nuevos, como por ejemplo, la imagen que tienen de cada personaje presentado en la propuesta pedagógica.
- Se recomienda que, para futuras investigaciones o planteamientos didácticos en este campo, se planteen ejercicios en los que los estudiantes deban reorganizar la oración posterior a la presentación de una imagen, para ello se pueden plantear los elementos de manera incoherente, por ejemplo: *-entonces muere Mario toca a Goomba-*, y posteriormente se les pedirá organizar la oración e indicar si está planteada de manera adecuada o no y responder en función del uso del adverbio *entonces*.

- La dificultad respecto a la comprensión léxica por parte de los estudiantes durante la investigación fue uno de los factores más notorios, por lo que se sugiere para futuras investigaciones profundizar acerca de esta problemática. Asimismo, resulta particularmente importante generar estudios sobre posibilitar los procesos de formulación de hipótesis a partir de la lectura en español escrito para los estudiantes sordos señantes.
- En cuanto a la inseguridad de los estudiantes en la producción escrita, se considera que esto puede darse debido a diferentes factores, como, por ejemplo, que inicialmente se les presentó la prueba de entrada como una valoración pedagógica, y ellos pudieron entenderla como una evaluación. Posiblemente este factor generara en ellos tensión; sin embargo, respecto a este aspecto, se pone en duda cómo se aborda la comunicación en casa por parte de los estudiantes y sus familias, teniendo en cuenta que al menos el 60% respondieron en el cuestionario de familias que la comunicación en casa se da por medio del español escrito y oral.
- De acuerdo con lo mencionado en el marco teórico respecto a la EBI, se debe considerar como elemento fundamental la historia del estudiante sordo colombiano, lo que implica su interculturalidad e historicidad propia y colectiva familiar y su diversidad lingüística, porque cada estudiante cuenta con características, cualidades y capacidades que le permiten acceder o comprender el mundo desde una perspectiva diferente a la de otros, por lo que en las IE se deben adaptar los contenidos a lo que implica el sujeto Sordo, reconociéndole como un sujeto capaz de analizar, reflexionar y ser crítico de su propia realidad y la de su contexto a través de la adquisición de su L1 y del aprendizaje de la L2 (Walsh, 2010).

- Finalmente, se concluye que, si bien los participantes no contestaron de forma acertada a todas las tareas de la prueba de salida, sí se evidenció una mejoría en la comprensión y el uso del adverbio *entonces*, por lo que es posible afirmar que la propuesta pedagógica diseñada es un recurso útil para lograr el propósito para el que fue diseñada.

10. Referencias bibliográficas

- AEPD. (2022). *Guía básica de anonimización*. 1–72. <https://www.aepd.es/es/documento/guia-basica-anonimizacion.pdf>
- Agudelo, D. (2023). El censo como técnica de investigación. En *Laboratorio Interdisciplinar de Ciencias y Procesos Humanos - LINCIPH: manual de prácticas de laboratorio* (pp. 453–460). <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/29fcd1c6-f9f7-4d0e-8834-62ba91b41a99/content>
- Alegría, J., & Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita/Deaf students and the written language. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95–111.
- Azcoaga, J. & Peña, E. (2008). Aproximación neurofisiológica: fundamentos teórico-metodológicos. En J. Eslava, L. Mejía, L. Quintanar & Y. Solovieva (Eds.), *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas* (pp. 37-38). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castañeda Castro, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 6–29. <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/castaneda.shtml>
- Castelló Vercher, C. (2023). Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo “entonces” en la conversación coloquial de Valencia y Madrid. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 50, 0–21. <https://doi.org/10.15304/verba.50.7797>
- Cervantes, C. C. V. (s/f). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Lengua materna*. Recuperado el 1 de septiembre de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

Colegio Federico García Lorca (IED). (s/f). Edu.co. Recuperado el 7 de abril de 2024, de
<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-federico-garcia-lorca-ied>

Díaz, S. (2014). Los métodos mixtos de investigación : presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48–1, 7–23.
https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1

Díaz, S., Nieto, V, & Díaz, A. (2017). Formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes : diagnóstico preliminar de necesidades analysis. *Revista hechos y proyecciones del lenguaje.*, 23, 91–103.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/3846>

Decreto 1421 DE 2017. (s/f). Gov.co. Recuperado el 4 de septiembre de 2024, de
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Domínguez, A. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201–218. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4047>

Domínguez, A., Bermúdez, B., & Cuetos, F. (2022). Habilidades lingüísticas y aprendizaje de lectura en estudiantes sordos: implicaciones para la investigación y la práctica. En *Tendencias actuales en la investigación en lenguaje escrito y sordera. (101- 126)* Ediciones universidad Salamanca

Dorta, J., & Domínguez García, N. (2013). Funciones discursivas y prosodia del marcador entonces. *Anuario de Letras*, XLI(February), 65–84.

Española, R. A. (2009). Nueva gramática de la lengua española. En *Un Catecismo para los Negocios*. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1hd17sn.6>

Ferrer, A. (2017). *La comprensión lectora en las personas sordas. May 2001*.
<https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Ferrer->

2/publication/321699850_La_compreension_lectora_en_las_personas_sordas/links/5a2bbcb50f7e9b63e538f7b2/La-comprension-lectora-en-las-personas-sordas.pdf

García, G. (2020). *Temas de introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.

Gómez, N., Fajardo, I., Ferrer, A., (2022). Habilidades sintácticas en lectura de frases en estudiantes con sordera: evidencias a partir del registro de movimientos oculares. En *Tendencias actuales en la investigación en lenguaje escrito y sordera* (157-180). Ediciones universidad Salamanca

González, A., González, M. Linero, M., & Quintana, I., (2022) Comprensión lectora en estudiantes sordos de educación primaria: el papel del conocimiento gramatical. Propuestas de intervención. En *Tendencias actuales en la investigación en lenguaje escrito y sordera* (181-192). Ediciones universidad Salamanca

Gutiérrez, M. (2011). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L* (Arco Libro).

INSOR. (s.f.). *Lineamientos para la implementación de oferta bilingüe bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva*. 19(5), 1–23.

INSOR. (2006). *Educación bilingüe para sordos -etapa escolar-*.

https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_01.pdf

INSOR. (2020). *Oferta de Educación Bilingüe Bicultural para personas Sordas* (pp. 4–80).

<chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclefindmkaj/https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-OEBBS.pdf>

Ley 2049 de 2020 - Gestor Normativo. (s/f). Gov.co. Recuperado el 3 de septiembre de 2024, de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=138150>

Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España PP - Spain. <https://www.digitaliapublishing.com/a/19309>

López Ángel. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2.* Arco Libros.

Martí Sánchez, M., & Cuartas López, L. (2023). Análisis sociopragmático de los marcadores entonces y bueno en el habla de cartagena de indias (colombia). *Normas*, 13(1), 252. <https://doi.org/10.7203/normas.v13i1.27728>

Ministerio de justicia. *Guía para la atención a población sorda en el acceso a la justicia.*

Recuperado el 1 de septiembre de 2024, de <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/discapacidad/GU%C3%8DA%20PARA%20LA%20ATENCIÓN%20A%20POBLACION%20SORDA%20EN%20EL%20ACCESO%20A%20LA%20JUSTICIA.pdf>

Patricia, R. M. D. (2020). Una propuestas didáctica para la enseñanza de cuatro marcadores discursivos (porque, por eso, entonces y aunque) en español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos universitarios. <https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1716/>, 21(1), 1–9. <https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1716/>

Peñuela, R. G. (2011). *Artículo de revisión.* 28(4), 228–236.

Raigon Rodriguez, A. (2020). La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera. En *Editorial Comares.* <https://elibro.net/es/lc/umgvirtual/titulos/158272>

Ramírez Moya Diana Patricia. (2020). Una propuestas didáctica para la enseñanza de cuatro

marcadores discursivos (porque, por eso, entonces y aunque) en español escrito como segunda lengua a estudiantes sordos universitarios.

<https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1716/>, 21(1), 1–9.

<https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1716/>

Rincón-Bustos, M. L., Aguirre-Bravo, Á., Carmona, S. M., Contreras-Ruiz, P., Figueredo-Higuera, L., Guevara-Urrego, C., Sosa-Sabogal, S. L., & Urán-Loaiza, A. J. (2015). ¿Cómo la comprensión de lectura en estudiantes sordos se ve facilitada por el uso de tecnologías de la comunicación e información? *Revista Facultad de Medicina*, 63(3), S83–S91.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.50570>

Romanistica, L. F.-F. (2015). Festival Romanistica. En *Library.Oapen.Org* (pp. 198–218).

<http://dx.doi.org/10.16993/bac>

Tovar, L. (2013). Reflexiones Acerca De La Educacion De Los Sordos Colombianos Para El Siglo Xxi. *Lenguaje*, 26, 25–37.

[http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5546/1/REFLEXIONES ACERCA.pdf](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5546/1/REFLEXIONES%20ACERCA.pdf)

Urán, A. (2022). *Dificultades gramaticales, más frecuentes, presentadas por aprendientes sordos señantes colombianos de español escrito como segunda lengua de nivel básico: abordaje didáctico* [Instituto Caro y Cuervo]. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1825/>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Journal of Mathematical Physics* (Número 7). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.