

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL  
USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
AUDITIVA**



**MERCEDES DEL CARMEN PICO AYCARDI**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**  
**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO**  
**SUE CARIBE**  
**MONTERÍA – CÓRDOBA**

**2019**

**APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL  
USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

**AUDITIVA**



**MERCEDES DEL CARMEN PICO AYCARDI**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN**

**DIRECTOR:**

**Doctor: CARLOS OTÁLVARO SEPÚLVEDA**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE**

**MONTERÍA – CÓRDOBA**

**2019**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Montería, noviembre de 2019**

## **DEDICATORIA**

A Dios, gracias por darme razones para vivir y un corazón agradecido por su inmensa misericordia.

A la memoria de mi madre: Por ser ejemplo en mi vida y por el amor incondicional que solo una madre puede dar. Gracias Mami, te amaré por siempre.

A mi esposo Julio: Por su amor y apoyo en todos los momentos de nuestra vida juntos. Gracias de todo corazón.

A mis hijos Julio César y Juan David: Los frutos que Dios me dio, quienes con sus esfuerzos y amor incomparable me hacen una madre feliz. Los amo.

*Mercedes Pico Aycardi*

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, eje central de mi vida, gracias por su inmenso amor y bondad.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima por apoyarme en la guía de este proyecto académico y formativo que me permite ser cada día mejor docente.

A la doctora Isabel Sierra Pineda por conciliar conocimiento y sentimiento en su labor a través del fortalecimiento de valores en la formación de profesionales competentes.

A mi asesor doctor Carlos Otálvaro Sepúlveda quien me orientó en la investigación.

A Nicolás De La Espriella, guía incondicional, inmensa gratitud.

## **Resumen**

En esta investigación se aplican estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes con discapacidad auditiva mediante el desarrollo de la competencia escrita por medio de elementos gramaticales y sintácticos en el uso del castellano, lo cual nos lleva a afirmar que los sordos son parte activa en los procesos de escritura en los ámbitos de la vida social y cultural. En el trabajo se hallan las necesidades lingüísticas que dan respuesta a la intervención educativa a través del estudio sistemático de los elementos de cohesión, lo cual permite conocer las posibilidades de la aplicación del castellano escrito en procesos comunicativos en los sordos. La muestra seleccionada manifestó interacción con el grupo de estudiantes oyentes que comparten el mismo nivel escolar donde el diálogo y la argumentación hicieron más evidentes los sistemas sígnicos verbales y no verbales que conforman la capacidad lingüística humana. Además, estas estrategias pedagógicas elevaron el nivel académico, donde se evidenció que la lengua escrita es un instrumento que brinda a las personas sordas una visión significativa de la realidad, notándose también avances significativos en la transversalización de las áreas curriculares.

**Palabras Claves:** Sordos, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, castellano escrito.

## **Abstract**

In this research, cognitive and metacognitive strategies are applied to students with hearing disabilities through the development of written competence by means of grammatical and syntactic elements in Spanish. This development leads us to affirm that deaf people are active in both social and cultural writings. This paper describes the linguistic needs that respond to the educational intervention through the systematic study of the elements of cohesion, which allows for learning the possibilities that the application of written Spanish in communicative processes could have for deaf people. The selected sample demonstrated interactions with the group of hearing students in the same grade; dialogue and argumentation made the verbal and non-verbal sign systems that are part of the human linguistic capacity more evident. In addition, these pedagogical strategies raise student's academic level, where it was shown that written language is an instrument that provides deaf people with a meaningful vision of reality, noting also significant advances in the mainstreaming of other subjects.

**Keywords:** Deaf, cognitive strategies, metacognitive strategies, written Spanish.

## Contenido

	Pág.
I. Planteamiento del problema	12
1.1 Descripción y formulación del problema	12
II. Justificación	18
III. Objetivos	20
3.1 Objetivo General	20
3.2 Objetivos Específicos	20
IV. Marco Referencial	21
4.1 Antecedentes Investigativos	21
4.2 Marco Teórico Conceptual	30
4.2.1 Castellano escrito en sordos	30
4.2.2 La enseñanza del castellano escrito a estudiantes sordos	31
4.2.3 Incidencia del uso del castellano en procesos escriturales de estudiantes sordos	33
4.2.4 La metacognición	34
4.2.5 Estrategias cognitivas y metacognitivas	35
4.2.6 Enseñanza aprendizaje de personas sordas	37
4.2.7 Construcción del castellano en personas sordas	38
V. Metodología	40
5.1 Enfoque de investigación	40
5.1.1 Método	42
5.2 Población	43
5.3 Muestra	43
5.4 Técnicas de recolección de información	45
5.4.1 Lista de chequeo	45
5.4.2 Técnicas de ejercicios diagnósticos evaluativos	46
5.4.3 Técnica de recolección de información complementaria	46
5.5 Procedimiento investigativo. Fases de la investigación.	48
VI. Resultados	80



VII. Análisis de Resultados	91
VIII. Conclusiones	128
IX. Recomendaciones	130
X. Alcances y Proyecciones	131
Referencias Bibliográficas	132
Anexos	140

## Lista de Cuadros

	Pág.
<b>Cuadro 1.</b> Categorías y Subcategorías.	48
<b>Cuadro 2.</b> Diagnóstico Castellano Escrito (INSOR).	49
<b>Cuadro 3.</b> Diagnóstico Castellano Escrito (Docente Investigadora).	51
<b>Cuadro 4.</b> Diagnóstico General.	54
<b>Cuadro 5.</b> Diagnóstico General - Castellano Escrito	68
<b>Cuadro 6.</b> Resultados.	80
<b>Cuadro 7.</b> Análisis de Resultados de cada uno de los talleres gramaticales y sintácticos de estudiantes con discapacidad auditiva.	91
<b>Cuadro 8.</b> Avances significativos.	99
<b>Cuadro 9.</b> Análisis comparativos de resultados con avances significativos de cada uno de los talleres gramaticales y sintácticos de estudiantes con discapacidad auditiva.	106

## Lista de Anexos

	Pág.
<b>Anexo 1.</b> Ejercicio Diagnóstico.	140
<b>Anexo 2.</b> Diagnóstico INSOR.	144
<b>Anexo 3.</b> Entrevista a Directivos y Docentes.	147
<b>Anexo 4.</b> Guía de Encuesta Estudiantes del Proyecto.	153
<b>Anexo 5.</b> Participación de los estudiantes sordos en el Día del maestro, del idioma, Lectura al patio y Lanzamiento de la promoción.	159
<b>Anexo 6.</b> Inauguración Juegos Intercursos.	160
<b>Anexo 7.</b> Mejores Escritores y Lectores.	161
<b>Anexo 8.</b> Formato de Consentimiento para los estudiantes del Proyecto Castellano escrito para sordos.	162
<b>Anexo 9.</b> Consentimiento informado para Directivos y Docentes.	166
<b>Anexo 10.</b> Registro fotográfico de la implementación de la propuesta de intervención.	170

## **I. Planteamiento del problema**

### **1.1 Descripción y formulación del problema**

Han sido muchos los actores intervinientes para abordar el problema tan complejo, que en un momento llegó a catalogarse como una odisea pedagógica pero indiscutiblemente la triada gobierno (Secretaría de Educación-Ministerio-Alcaldía), familia-sociedad y la escuela, logró la inclusión escolar para personas con discapacidad auditiva, experimentándose en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería, siendo de gran beneficio la inclusión escolar que hasta la fecha se ha llevado, reflejado en la calidad y nivel de vida, no sólo del estudiante sordo, sino también de la familia, la cual ha venido dejando su papel pasivo, para convertirse en un elemento de vital importancia en la transformación de los paradigmas sociales con respecto a su discapacidad.

Son los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, el ámbito en el que los alumnos sordos de la Institución mencionada suelen presentar los mayores obstáculos, donde la configuración del sentido general del texto muestra el rompimiento del discurso y la ausencia de conectores lógicos y preposiciones, vocabulario restringido y repetitivo y en el nivel sintagmático-pragmático no aplican las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.

Se hace conveniente comprender que la lectoescritura en niños con algunos restos de audición se encuentra relacionada con la pronunciación de forma adecuada de fonemas, por tanto, es conveniente motivar en ellos la conciencia fónica, la cual consiste en entender que

las palabras están conformadas por unidades más pequeñas como las sílabas. Es decir, desde los procesos escolares es conveniente que se desarrolle procesos orientados hacia el fortalecimiento de dicha conciencia fónica. Esto obedece a que según Harris (1998) los niños en sus primeros años reconocen aproximadamente 2.500 palabras, de igual manera su velocidad al momento de leer aumenta 1.000 palabras anuales en primaria y 2.000 en la secundaria. Al respecto, Brooks (1970) y Bravo (2006) sostienen que al iniciar la escuela los niños cuentan con un dominio de alrededor de 8.000 palabras y es en esta investigación donde se aprecian técnicas de retroalimentación con pares y co-reflexión sobre la crianza de los padres y concluye el trabajo al destacar la parentalidad que repercute en el desarrollo de los niños, aspecto este que favorece el desarrollo en lo cognitivo y socioafectivo, elementos que coinciden con aspectos de la investigación al pasar posteriormente al campo de la escritura.

En este orden de ideas, la conciencia fónica se relaciona con el manejo consciente que realiza el niño de los componentes fonéticos del lenguaje oral. Sobre esto, Villalón (2008) expresa que esta conciencia hace referencia a la capacidad de entendimiento sobre el lenguaje que el niño realiza en los primeros años de vida, lo cual se presenta de forma consciente en este, de tal manera que se realice progresivamente el reconocimiento de las sílabas y palabras. En tal sentido es interesante rescatar el aporte de dicho estudio en la medida en que niños hipoacúsicos mostrarían en el proceso de lectura y escritura un tratamiento adecuado para el fortalecimiento de sus competencias.

Por otro lado, en lo que respecta a la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden

la comprensión del texto, además de la ausencia de elementos de puntuación necesarios en el desarrollo de la producción textual.

Los procesos mencionados con anterioridad se han estudiado por diversos investigadores, entre los cuales se puede nombrar a Zambrano (2002), quien puntualiza algunas necesidades que tienen los oyentes. Por una parte, considera que el nivel de lengua de señas y la capacidad para entender el lenguaje escrito se encuentran directamente relacionados. Por otro lado, se evidencia en su investigación que existe una necesidad en lo que tiene que ver con métodos de enseñar el español a personas con discapacidad auditiva. De igual forma sustenta que la práctica docente en personas con esta discapacidad implementa estrategias que no suplen las necesidades educativas de estas personas.

En este orden de ideas, investigadores como Applebee (1984); Olson (1995); Gutiérrez (2004) y Cummins (2002) conciben la escritura como un instrumento para desenvolverse de manera adecuada en diversos contextos comunicativos, en donde participan varios interlocutores con estructuras de pensamientos particulares. Al respecto, Gutiérrez (2004), conceptualiza la escritura como un proceso socialmente complejo, que implica conocimientos generales y lingüísticos relacionados con la fonética, ortografía, léxico, morfosintaxis, textualidad y pragmática. Al respecto este aporte de dicho autor, permite guardar la relación por los elementos lingüísticos que el trabajo de investigación alude en cuanto al desarrollo de habilidades en el campo de la gramática y de sintaxis.

Para el caso en donde se destaca la composición de un texto se enunciaría la macro, micro y superestructura, Teoría Análisis crítico del discurso de Teun A. van Dijk, siendo estas estructuras las que dan cuenta de lo cognitivo y semántico. Asimismo, hace la diferencia

con la microestructura o dimensión formal del texto que considera las estructuras sintácticas, finalizando con la superestructura que hace referencia al esquema textual.

Atendiendo a lo anterior, es necesario que el texto presente cohesión, es decir, que tenga relacionados de forma clara los elementos internos que conforman el texto, de igual manera la coherencia, que se refiere a organización global de dicho texto.

Por todo lo anterior se puede afirmar que el trabajo responde a las necesidades que sobre la escritura en estudiantes sordos se vienen implementando, siendo este de interés institucional puesto que solidifica el producto de la investigación de la Universidad de Córdoba y de igual manera fortalece el proceso en estudio. Pensar en la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las Instituciones Educativas para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.” (Booth y Ainscow 2000).

En este sentido la inclusión refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”, sino también a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado, permitiendo además que la preocupación de superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la I.E a la hora de atender a la diversidad de su alumnado de su localidad. Inicialmente los estudiantes con alguna limitación (física o cognitiva) eran tratados de acuerdo a sus falencias y no por sus

necesidades educativas, aspecto que no facilitaba la toma de decisiones cruciales con respecto a los programas educativos que estos estudiantes requieren para lograr los objetivos que plantea el Sistema Educativo Colombiano.

De acuerdo a la UNESCO (2005) “la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (p.11). Desde este enfoque epistemológico, esta propuesta fortalecerá los procesos la diversificación curricular, la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación: Diseño del proceso de gestión de inclusión social de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería – Córdoba.

Es importante resaltar que la necesidad de llevar a cabo esta investigación privilegia la utilización de un soporte teórico sustentado en la gestión de procesos y es a partir de esto que se postula el papel activo tanto de la enseñanza, como del sujeto que aprende, concreto para todo tipo de educación, y es cuando Vigotsky (1989) considera que se debe tratar a los niños con necesidades educativas especiales desde el punto de vista psicológico y pedagógico de la misma forma que el niño común aunque presenten características aun no similares. También Vigotsky (1989) expresa: "leer con la vista y leer con el dedo es, en principio, lo mismo, pero en el aspecto técnico es muy diferente, la diferencia es de los símbolos, de los métodos, de la técnica y de los hábitos formales, aunque existe una identidad absoluta del contenido de cualquier proceso educativo y de enseñanza; así es el principio fundamental de la educación especial". Se puede interpretar que habría que recurrir a la adquisición de un



sistema de enseñanza que atienda las necesidades educativas especiales a la inclusión social conduzca educación inclusiva como componentes del proceso de gestión de inclusión social.

Es esta línea de investigación hay interesantes aportes en cuanto a la “neuropsicología escolar”; así la designó (Hynd y Obrzut, 1981) y la detección de los avances respecto a estudios que se relacionan con el eje principal de esta investigación y son las teorías de Luria las que permiten la en este sentido, Bruner (1986), muestra una modalidad de construcción de conocimiento y representación de la realidad que configura lo que se conoce como pensamiento lógico-científico, que se da a categorías o conceptos y sus relaciones lógicas, aspecto este que en el transcurso del trabajo de investigación se evidencia en talleres y ejercicios. Esta forma de pensamiento según el autor en mención se ocupa de la explicación causal de los objetos y eventos del mundo y emplea procedimientos para su verificación empírica, evidenciándose y de su interrelación entre el comportamiento de los sujetos, el diagnóstico e intervención en estudiantes que tienen dificultades en sus aprendizajes.

De ahí surge entonces la pregunta: ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas facilitan el desarrollo de la construcción del castellano escrito en la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería?

## **II. Justificación**

El trabajo investigativo denominado “Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el uso del castellano escrito en estudiantes con discapacidad auditiva”, responde a las necesidades que sobre inclusión educativa se vienen implementando, siendo este de interés institucional puesto que solidifica el producto de la investigación de la Universidad de Córdoba y de igual manera fortalece el proceso en estudio. Pensar en la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las Instituciones Educativas para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.” (Booth y Aiscow, 2000).

En este sentido la inclusión hace referencia al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con necesidades educativas especiales, sino también al compromiso de los docentes permitiendo la superación de las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular dentro de la I.E en el momento de atender a la diversidad.

Inicialmente los estudiantes con alguna limitación (física o cognitiva) eran tratados de acuerdo a sus falencias y no por sus necesidades educativas, juicio que no facilitaba la toma de decisiones cruciales con respecto a los programas educativos que estos estudiantes requieren para lograr los objetivos que plantea el Sistema Educativo Colombiano.

De acuerdo a la UNESCO (2005) “la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.11). Desde este enfoque epistemológico, esta propuesta fortalecerá los procesos la diversificación curricular, la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación: diseño del proceso de gestión de inclusión social de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería – Córdoba.

Es importante resaltar que la necesidad de llevar a cabo esta investigación privilegia la utilización de un soporte teórico sustentado en la gestión de procesos y la educación inclusiva como componentes del proceso de gestión de inclusión social. Esta línea de investigación aporta niveles de concreción en cuanto que describe las habilidades en la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales detectando diferencias en los enfoques conceptuales y metodológicos en función de características psicosociales (edad o nivel instructivo, género y clase social), al formular propuestas de intervención y evaluación de habilidades cognitivas y metacognitivas.

### **III. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Precisar elementos gramaticales y sintácticos a través de diagnósticos de ejercicios evaluativos para la creación de estrategias cognitivas y metacognitivas que conlleven al fortalecimiento de la competencia escritural de los estudiantes con discapacidad auditiva de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

Caracterizar la población sorda a través de la comparación de los datos suministrados por el INSOR y elementos de la investigación lo cual conlleva a la identificación de dificultades en el proceso escritural y a la elaboración de una propuesta pedagógica.

Fortalecer la competencia escritural en estudiantes sordos mediante la aplicación de reglas gramaticales y sintácticas para el desarrollo de habilidades en el uso del castellano.

Complementar la investigación con encuestas y entrevistas para la identificación de procesos curriculares, aspectos socio-afectivos y el desarrollo de habilidades sociales.

## **IV. Marco Referencial**

### **4.1 Antecedentes Investigativos**

El tema del proceso de enseñanza aprendizaje del castellano en personas con discapacidad auditiva ha sido objeto de estudio por diversos investigadores. A continuación, se relacionan los trabajos investigaciones relacionados con esta temática:

Se encontró la investigación realizada por Yarza (2014), realizó esta investigación en Río Negro (Argentina) denominada “Comunidad sorda y lengua escrita: un estudio acerca de las representaciones sociales que personas sordas construyen sobre la lengua escrita”. Esta tuvo como objetivo indagar sobre las relaciones sociales acerca de la LE que han construido las personas adultas como miembros de la comunidad sorda. Teóricamente se fundamentó en la teoría socio-antropológica de la discapacidad auditiva e integrantes de una comunidad lingüística pequeña (Schlesinger y Meadow, 1972).

Metodológicamente, la investigación obedeció a un estudio cualitativo, ya que enfatizó en el análisis de las representaciones sociales que tenían los participantes de la investigación sobre la lengua escrita, a partir de la narración de las historias de vida de los mismos. De esta forma, implementaron como técnicas de recolección de información la entrevista e historias de vida. La información recolectada fue analizada bajo un método hermenéutico regido por una serie de categorías de análisis.

La investigadora concluyó que la alfabetización de un grupo de personas con discapacidad auditiva, se considera un reto para cualquier establecimiento educativo, a lo que

se le suma, opina acerca de los pocos estudios que centran su atención en esta temática, lo que dificulta la práctica docente en dicha población.

Y son estos algunos de los elementos citados los que en la investigación se orientan, siendo preocupación inmediata hacia la búsqueda de la cualificación docente en el favorecimiento de los estudiantes de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Por su parte Boria (2014) realizó la investigación en Santiago de Chile, titulada “Español: L2 de personas con sordera” en el que se abordaron las características del español como segunda lengua (L2) específicamente desde una perspectiva visual, considerando las habilidades de lectura, comprensión de textos y escritura. Para la realización de la investigación se analizó la manera cómo se consideran los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en la población con discapacidad auditiva.

En esta investigación se puntualiza que la comprensión de textos se genera a través de la articulación de los diversos niveles de la lengua, como lo son el semántico, sintáctico, y pragmático. Lo que amerita el desarrollo de la conciencia fónica. En este sentido dicho autor afirma que las personas con sordera realizan la comprensión a partir de la codificación de las sílabas y las palabras, construyendo un significado de la información explícita que suministra el texto.

La autora concluyó que los docentes que desarrollan su ejercicio con personas sordas, necesitan reconocer a la perfección la lengua de señas para desarrollar sus clases, así como implementar diversas estrategias para lograr la construcción del lenguaje escrito en dicha población. Por tanto, esto exige que los estudiantes sientan placer al leer y por ende

comprendan dicha lectura. (Alisedo, 2006). Aquí, se hace necesario precisar que la escritura se desarrolla en situaciones particulares de la lengua. De esta forma, la lengua escrita se puede enseñar a personas sordas desde la escritura misma o desde el componente visual, esto exige estrategias didácticas que centren su atención en el desarrollo de la parte gráfica del lenguaje. Esto lleva a pensar que las personas sordas tienen acceso a la cultura, convirtiéndose en seres socialmente conformados que participan activamente de un grupo social a partir de la escritura. Es así que conforme con la anterior investigación es importante destacar en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima el trabajo que realiza la investigadora, docente de castellano escrito, la intérprete y el maestro de apoyo en la realización de un plan de actividades que incluyen los contenidos programáticos expresados con imágenes gráficas y visuales para una mejor comprensión de los estudiantes sordos.

De igual forma, Morales (2015) en Caracas – Venezuela, en su investigación “El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza” analizó la forma cómo los sujetos sordos acceden a la escritura como segunda lengua, para esto describe las limitaciones que se destacan en este proceso.

En dicha investigación se definió que el proceso de enseñanza de la lengua escrita a personas sordas, se debe considerar como una segunda lengua, por tanto, amerita estrategias contextualizadas y puesta en práctica en situaciones de comunicación particulares que guarden relación con la realidad contextual de estas personas. Esto lleva a pensar en la necesidad de una pedagogía integradora que oriente la enseñanza a personas con discapacidad auditiva.

Por lo tanto, cabe destacar según dichos aportes lo necesario que es diseñar y desarrollar proyectos que incluyan a las personas sordas en lo escritural teniendo en cuenta así, sus necesidades educativas.

En este sentido, cabe citar a Rusell (2016, p.98), quien realizó la investigación “La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera”, cuyo objetivo fue constituir la lectura y la escritura como una posibilidad real y concreta de que las personas sordas y las oyentes interactúen con un alto grado de autonomía, se puede considerar un aporte más a esta investigación en la medida que se fortalecerían procesos lectoescriturales.

En este estudio se puede evidenciar el hecho de que, como consecuencia de la discapacidad auditiva, la lengua se interioriza de manera fragmentada. Por eso, es necesaria una forma de enseñar que contemple la enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso estructurado similar al de los aprendices de L2, el programa que denominó el español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) –cuyos criterios de diseño se detallan a través de un diseño experimental.

En esta investigación se llegó a la conclusión que la enseñanza del componete gramatical, ayuda en el mejoramiento de la competencia léxica y sintáctica de las personas sordas. Además, se considera un elemento esencial en todo este proceso del lenguaje de señas como aspecto mediador de la enseñanza. De esta forma, el estudio analizado generó una reflexión sobre la manera adecuada de enseñar la escritura en contextos particulares con características específicas. Estos elementos van paralelos a la investigación en el



fortalecimiento de la competencia escritural en los estudiantes sordos de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima donde fueron aplicados a los estudiantes sordos dos talleres de gramática y sintaxis, apuntando a la cohesión y coherencia para una correcta redacción.

Ahora bien, es oportuno mencionar un estudio realizado en la Habana (Cuba) denominado: “Educación bilingüe para personas sordas. Fundamentos y actualidad en el ámbito nacional e internacional”, escrito por la Dra. C. Xiomara Rodríguez Fleitas (2007), quien hace una sistematización de valiosas experiencias y resultados científicos a favor del desarrollo personal y social de estas personas para elevar su calidad de vida, las que han tenido su impacto en la elevación del nivel profesional de los instructores sordos, intérpretes de lengua de señas, los maestros en formación y en ejercicio, la familia y la comunidad sorda y oyente en general.

El estudio cobra importancia, en la medida en que existe la necesidad de cualificar a los docentes en lo referente a educación inclusiva. En este sentido se detectan dificultades en ellos debido al incipiente dominio de enseñanza en este campo con ausencias de metodologías que orienten este proceso de enseñanza con las debidas menciones.

Es por ello que esta investigación aporta de forma teórica, metodológica y práctica un modelo bilingüe para la educación de las personas sordas en diferentes contextos, analizando el currículo de lengua de señas y del español escrito como segunda lengua para personas sordas. Asimismo, caracteriza las regularidades y variabilidad del desarrollo de las personas sordas en el dominio de la lengua de señas y el español hablado de forma escrita y

oral aplicando estudios de casos desde diversos modelos de educación bilingüe, que evidencien su desarrollo personal y social.

En el curso de esta búsqueda, se puede traer a consideración la investigación realizada en Madrid – España, titulada: “Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)” de Alba García Barrera (2013), a una comunidad científico-profesional del concepto de “Necesidades Educativas Personales” donde se cuestiona si esta se considera factible y deseable, es este el fundamento de esta investigación. Asimismo, se presta especial atención a la importancia que la formación del profesorado adquiere en esta labor, examinando las actitudes que muestra en dicho sentido y reivindicando una reforma de los planes de estudio y formación correspondientes.

Surge entonces la necesidad de relacionar otras tesis realizada en Santiago de Chile, denominada: “En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos” donde la autora Valeria Herrera Fernández (2009, p.16), hace una propuesta y examen de modelos de lectura coherentes con una opción lingüística, social y pedagógica de la educación de los sordos y la orientación de futuras investigaciones en métodos de enseñanza apropiados. En la inclusión de la enseñanza a los estudiantes sordos desde los signos de la lengua, se crean nuevas problemáticas que deben ser incluidas en las situaciones de comunicación, interacción y obtención de conocimientos, ya que ayuda al educando a desarrollar, durante su primera etapa de la vida un lenguaje eficaz, capaz de producir una comunicación y atender a todas las funciones que tiene el lenguaje.

,  
Paralelo a todos estos aportes se destaca el estudio realizado por Domínguez (2003), titulado ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?, trabajo este realizado en Salamanca – España el cual centró su atención en la forma cómo las personas con discapacidad auditiva accedían a la lengua escrita, analizando la enseñanza a estas personas desde dos enfoques, uno bilingüe y otro monolingüe. De igual forma se encuentran investigaciones que reflexionan sobre el proceso de lectura en personas sordas, en donde se evidencian dificultades como mal uso de la ortografía y problemas metalingüísticos. (Asensio, 1989). También, muchos estudios han mostrado las dificultades referentes a la comprensión de textos y el mal manejo de las relaciones sintácticas. (Mies y Ramspott, 1996; Silvestre y Valero, 1995).

Todo esto, deja como conclusión que las personas sordas alcanzan muy bajos niveles de lectura y de escritura, a pesar de esto, existe un número reducido de sordos que logran alcanzar niveles de lectura y de escritura aceptables, los cuales les permiten interactuar o comunicarse con los demás, así como participar socialmente.

En realidad, todas estas investigaciones se centran en el manejo de la lengua y es necesario afianzar el campo gramatical y sintáctico desde el ángulo de las categorías gramaticales, planteadas desde ejercicios y talleres prácticos como los realizados en la investigación.

En esta visión, se mantiene la relación entre la gramática como una reflexión y el uso de la misma, dado que se muestra en las relaciones diarias en los contextos educativos que

en muchos casos la hacen transversal a todas las áreas del conocimiento y evidente en los niveles de desempeño implícitos en la misma.

De igual forma, se encontró la investigación titulada “El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita” de Lissi, Svartholm y González (2012), realizado en Santiago de Chile, en donde se puntualiza que la enseñanza a personas sordas y que históricamente se ha tomado desde la perspectiva de distintos enfoques, sin llegar a una consolidación precisa. En dicho estudio se presenta una propuesta de enseñanza de la lengua de señas como un instrumento de comunicación de gran importancia para las personas con discapacidad auditiva.

Así mismo, Fernández (2016) propone la enseñanza del castellano como segunda lengua para personas sordas, investigación realizada en Vigo – España, en donde analizó el proceso de enseñanza aprendizaje de personas con discapacidad auditiva desde una perspectiva multidimensional, considerando la habilidad innata que presentan estas personas para adquirir la lengua de signos. Por eso, se propone aprovechar estas habilidades como estrategia de enseñanza con mayor eficacia. Este estudio brinda metodologías para lograr que los sordos aprendan dos lenguas, partiendo de que la lengua de signos es la natural y el español se convertiría en una segunda lengua que les permite comunicarse.

También se encontró el estudio “Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésica” por Herrera, Puente, Alvarado y Ardil (2007), investigación realizada en Madrid (España), la cual se centró en analizar los componentes lingüísticos y códigos signados, fonológicos, y dactílicos”. aquí se mostró un modelo de

lectura para personas sordas parecido al que se utiliza con personas oyentes normales pero que presentan problemas de dislexia. Afirmando que en gran medida la competencia en comprensión lectora del alumno sordo requiere de una suficiente competencia al menos en procesos de bajo y medio nivel antes de poder comenzar a expresar sus ideas por escrito.

Sorprende comprobar que es normal una fuerte inseguridad en los primeros intentos de trasladar su pensamiento al papel, por lo que es imprescindible tratar los errores con sumo cuidado para no desmoralizar al alumno. La ayuda del docente puede incluir la enseñanza de expresiones habituales para determinados tipos de textos, por ejemplo, encabezamientos y despedidas habituales en las cartas, esquemas para relatos y cuentos (presentación de los personajes, situación y temporalización de la acción, suceso inicial, sentimientos de los personajes respecto del suceso inicial o la acción).

Se persigue la finalidad de que el alumno realice aprendizajes significativos y motivadores. Existen numerosas estrategias para que el alumno sordo se encuentre cómodo y motivado en el aula. Algunas pueden suponer todo un reto para el profesor, que deberá cambiar muchos hábitos adquiridos con alumnos oyentes, como hablar de espaldas a la clase o descuidando su forma de vocalizar.

## **4.2 Marco Teórico Conceptual**

### **4.2.1 Castellano escrito en sordos**

Respecto al aprendizaje del castellano escrito es necesario realizar un proceso de planificación sistematizado de las estrategias didácticas, que garanticen un buen desempeño en el transcurrir de la vida de las personas. Esto se desarrolla en la escuela en donde se tiene el compromiso de fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes, lo cual les permitirá desenvolverse y comunicarse de manera adecuada en la sociedad. Al respecto Fernández y Pertusa (2005) consideran que “la escuela se configura en el contexto privilegiado en el que se encuentran las condiciones óptimas para que los alumnos accedan al código escrito” (p.45). Es decir, la escuela se convierte en el espacio mediador entre los estudiantes y el castellano escrito.

Específicamente en la presente investigación se trata sobre la enseñanza de la escritura para personas sordas, en donde se presenta una limitación en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que la discapacidad auditiva en muchos casos obstaculiza la comunicación. Por esto, afirma Vygotsky (1979), se debe aprovechar la capacidad perceptiva de las personas sordas para el desarrollo el acto educativo. Esto conlleva de acuerdo a Oviedo (2004) al surgimiento de otra forma de comunicación que posibilita el desarrollo lingüístico en las personas con discapacidad auditiva, esta hace referencia a la lengua de señas, definida como:

Un código que cumple con todas las funciones que las lenguas orales cumplen en las comunidades de oyentes. Las lenguas de señas son las lenguas naturales de las personas sordas. Estos sistemas se adquieren de manera natural, y además permiten a sus usuarios desarrollar el pensamiento de manera espontánea y cumplir con las funciones comunicativas propias de un conglomerado social (p.7).

Esta lengua de señas se convierte en “un sistema arbitrario de señas por medio del cual las personas sordas realizan sus actividades comunicativas dentro de una determinada cultura” (Pietrosemoli, 1989, p.23). Es decir, este tipo de lenguas tienen las mismas características estructurales que la lengua oral, permitiendo una comunicación fluida entre las personas sordas. En este sentido, Barrera y Fraca (1999), expresa que las personas sordas desarrollan su capacidad lingüística por medio de la lengua de señas que obedece a principios estructurales parecidos a la lengua oral.

#### **4.2.2 La enseñanza del castellano escrito a estudiantes sordos**

El aprendizaje de una segunda lengua, corresponde a una pedagogía basada en herramientas didácticas donde la lengua de señas y el español permitan a través de elementos lingüísticos poder distinguir procesos semánticos y sintácticos que apunten a diferenciar los tipos de textos y los componentes discursivos propios de procesos lectoescriturales con la significación adecuada que un estudiante sordo pueda darle a todos los componentes de su proceso académico valiéndose de estrategias cognitivas y metacognitivas en la búsqueda de una forma de aprendizaje del castellano escrito.

Así, el español escrito se configura como elemento esencial en la comunicación de personas sordas, en este sentido, Cárdenas (2009) afirma: “La enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es un proceso que requiere tiempo, paciencia y confianza del docente hacia sus estudiantes” (p.19). Esto implica conceptualizar al respecto de dos maneras de abordar esta enseñanza, desde la perspectiva de Ferreiro (2001), la primera hace referencia a

la representación del lenguaje y la segunda como elementos que orientan la transcripción gráfica.

En este orden de ideas, según los lineamientos curriculares de la lengua castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional citado por Portilla (2006), la escritura se convierte en una práctica social, en donde se entremezclan saberes e intereses condicionado por las características contextuales. Sobre esto, Camps (2001) considera que el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje debe orientarse hacia la construcción de una actividad discursiva contextualizada.

Todo esto implica que el docente de lenguaje tenga conocimientos didácticos y conceptuales que le permitan realizar un reflexión profunda sobre su quehacer, con el objetivo de transformarla, para garantizar un mejor proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. De esta forma, para Kaufman (2007), muestra dos situaciones para el aprendizaje del sistema de escritura:

1) A través del maestro: esta es una situación en la que los estudiantes no escriben convencionalmente, pero son productores de texto, pensando que escribir no es la representación gráfica de las letras, es elaborar contenido, pensar en la organización y los recursos lingüísticos que se requieren para la elaboración de un texto. 2) Escribir por sí mismos: para esta situación se requiere tener mayor comprensión en el sistema de escritura; tiene una mayor demanda cognitiva ya que tiene que relacionar aspectos de forma, contenidos, gramaticales y caligráficos (p.34)



### **4.2.3 Incidencia del uso del castellano en procesos escriturales de estudiantes sordos**

En las producciones escritas que desarrollan los sordos, se establecen reflexiones metacognitivas que nos llevan a preguntarnos cómo se construyen los mensajes y es esta reflexión metalingüística la que nos conduce en nuestro estudio después de diagnósticos y aplicación de estrategias que conduzcan a la recuperación de la información, dado a que por referencias lingüísticas se considera la segunda lengua más difícil que la primera, muy particularmente en el campo de la escritura donde se requiere del ejercicio de habilidades dentro de un ambiente aúlico que favorece la producción de textos con un enfoque que incluya el campo visual con el apoyo de material gráfico y visual.

Toda práctica pedagógica implica considerar la realidad contextual en donde se desarrolla, de tal forma que se implementen estrategias didácticas acordes a dicha realidad. Para el caso de las personas sordas, es necesario que se tengan en cuenta sus condiciones físicas, al respecto, afirma Freire (1992): ninguna práctica pedagógica se desarrolla de la misma forma en diferentes contextos obteniendo los mismos resultados, ya que el ejercicio docente debe partir de los intereses y necesidades educativas de los estudiantes donde se ejerce.

De esta forma, para el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad auditiva, la escuela debe proporcionar las estrategias y recursos necesarios para que este proceso se desarrolle de manera adecuada. Sobre esto, Skliar (2003) considera que el proceso educativo de las personas sordas II – El nivel de las actitudes, los estereotipos y las

representaciones sociales frente a los sordos y a la sordera. III – La situación lingüística de la comunidad educativa y la participación de la comunidad de sordos en el proyecto escolar. IV – La secuencia de los objetivos pedagógicos y la continuidad del proyecto educativo. V – La ideología educativa y la arquitectura funcional de la escuela. VI – La presión de las políticas de integración social y escolar. VII – La indiferenciación entre sistemas metodológicos y sistemas educativos.

Lo anterior conduce a un análisis de la comunidad educativa en su conjunto – implican a maestros, directivos, padres, niños sordos, comunidad de sordos – y no constituye una herramienta exclusiva del y para el evaluador. Incluyen mecanismos de auto-evaluación educativos, sociales, lingüísticos y terminológicos, generalmente expresados como preguntas – guía que antecede su análisis.

En este orden de ideas, las variables mencionadas con anterioridad deben considerarse y analizarse desde los postulados investigativos acerca de la realidad educativa, pero su identificación, como un sistema interdependiente que permite la educación de los sordos (Skliar, 2003); lo cual se convierte en referente conceptual para políticas educativas que centren su atención en la educación de los sordos.

#### **4.2.4 La metacognición**

Al hablar de metacognición Teóricos como Weinert (1987) consideran que es el conocimiento del conocimiento. Así mismo, Jacobs y Paris (1987) expresan que existen puntos en los que no convergen los teóricos que han reflexionado sobre esta temática. Sin embargo, Flavel (1979) considera que hay aspectos comunes relacionados con el papel de la

experiencia en la construcción conceptual. Esto se refiere a reflexiones espontáneas que realizan las personas sobre su conocimiento, los cuales están regidos por la experiencia.

En este sentido, Flavell (1993) sostiene que un individuo tiene metacognición cuando empíricamente adquiere un conocimiento y a la vez reflexiona sobre el mismo. Sin embargo, los que no desarrollan su cognición de manera adecuada olvidan la parte empírica. A pesar de esto, la experiencia metacognitiva genera conocimiento a las personas, en la medida en que implica un análisis de la información que se obtiene. Otro elemento importante de la teoría de Flavell (1985), hace referencia a que la estrategia cognitiva y la estrategia metacognitiva se consideran acciones adecuadas cuando se trata de buscar un objetivo cognitivo, ya ambas se complementan en dicha tarea.

Revisando pues, una estrategia cognitiva sería volver atrás en la lectura de un texto cuando se siente que no se ha comprendido (experiencia metacognitiva), una estrategia metacognitiva sería evaluar si tal procedimiento ha sido exitoso. De esta forma Flavell (1993 a.) afirma: "Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante" (p.160).

#### **4.2.5 Estrategias cognitivas y metacognitivas**

Teniendo en cuenta los modelos teóricos (Flower y Hayes, 1981, 1984; Hayes, 1996), la composición escrita echa mano de herramientas lingüísticas que relacionan palabras con significado propio para una comunidad lingüística y que quizás, si se usa en contexto

inapropiado levanta una barrera de comprensión lo que puede llevar al desconocimiento de lo aprendido.

Existen reglas que apuntan hacia la ortografía, la gramática, la sintaxis y la semántica y algunos otros elementos que permiten determinar cómo se escriben las ideas, cómo se presentan en el papel y cómo apropiarse de un léxico que lo conduzca a expresar lo que quiere comunicar y la metacognición que se haga de las mismas.

Para (Berninger y Whitaker, 1993; Berninger, Fuller y Whitaker, 1996) el proceso de planear alude a la buena organización de un plan que previamente representa las ideas en el campo mental que conduce a un fin comunicativo. y que a su vez, este proceso incluye varios subprocesos cognitivos: génesis de ideas; organización o estructuración de la información recuperada y seleccionada; selección de objetivos que guían y controlan el acto y el producto de la composición, afirma el autor.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas se orientan hacia la conducción de la información disponible mediante su organización, clasificación e interpretación, así como la organización, supervisión y evaluación del propio proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, la estrategia cognitiva se considera como un proceso planificado que integra herramientas de reflexión que le permite afrontar diversas situaciones en la vida. (Muria, 1994). De igual forma, permite la interiorización y análisis de los conocimientos que se adquieren, de una forma sistematizada.

En otras palabras, las estrategias cognitivas son mecanismos de aprendizajes y las estrategias metacognitivas hacen referencias a mecanismos de aprendizaje autónomo. “en este orden de ideas en el plano de la conceptualización, una transformación de un esquema de acción en un concepto, la toma de consciencia no se limita a iluminar aspectos ya dados, sino que construye otros nuevos” (Moreno, 1988, citado por Organista, 2005, p. 60). Esto es, la metacognición se refiere a una abstracción del conocimiento y reflexión sobre el mismo.

Es así que se requiere tener mayor cuidado con los niños con presencia de un déficit de atención, de manera que es importante prestar una especial atención a las problemáticas que presentan los niños afectados, dado que en ellos se acentúa, en las actividades que realizan con poca orientación y deficiencia del control. (Torres, 2008).

#### **4.2.6 Enseñanza aprendizaje de personas sordas**

El proceso de enseñanza aprendizaje de las personas sordas se ha fundamentado en la actualidad con el nombre de educación especial, orientada al desarrollo de las habilidades y capacidades que tienen estas personas que se desenvuelvan de manera adecuada en la sociedad.

Lo que lleva a afirmar que las personas sordas pueden llegar a tener un dominio correcto de la lengua, lo cual ayudaría en el rendimiento académico de dichas personas. Por tanto, la función del acto educativo en los sordos es ayudar a realizarse socialmente como personas pertenecientes a un grupo determinado.

Sin embargo, las reflexiones realizadas desde los postulados de Conrad (1979), Löwe (1981) y Schraeger (1983). Muestran que esto no se realiza totalmente en la escuela, llevando a adoptar formas de comunicación distintas, basadas en las señas, la cual es aprendida primordialmente por medio de la vista.

#### **4.2.7 Construcción del castellano en personas sordas**

De acuerdo a algunos investigadores la adquisición del lenguaje en personas sordas se lleva a cabo tardíamente, lo cual obedece a las condiciones físicas que estas personas presentan. (Neville, 1988; Rönnberg y Risberg, 1994; citados por García, 2002). Aun en las condiciones de aprendizaje más favorables se tendrían diferencias notables en el proceso de adquisición del lenguaje entre personas sordas y oyentes, sobre esto, Wauters (2008), afirma que estas “pueden crear diferencias sutiles, a veces no tan sutiles en el funcionamiento cognitivo y lingüístico de los sujetos \* Traducción libre por los autores sordos, que en algunos momentos y espacios han sido interpretados erróneamente como deficiencias” (p. 309).

Esto se enfoca hacia el conocimiento que el docente tenga de cada estudiante y logre a través de la caracterización un enfoque específico en cada uno de los casos para no tener equivocaciones en el plano lingüístico y cognitivo.

La normatividad sobre discapacidad del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) en su 80 documento la relaciona “con la presencia de prácticas, factores sociales y culturales negativos que limitan la integración social de las personas, que afectan el reconocimiento, el desarrollo de las capacidades y funcionalidades como individuos pertenecientes a la sociedad” (2004. p. 2).

Esto se relaciona directamente con las características socio-familiares de las personas desde los postulados de Vygotsky (citado por RuizCarrillo & Estrevel-Rivera, 2010), el cual considera que los elementos que rigen una sociedad definen las actuaciones de sus integrantes, los cuales son utilizados como parte fundamental en la formación de los integrantes de este grupo.

Es decir, las características socioculturales influyen en la forma cómo el niño adquiere el lenguaje, Según Vygotsky (1995), en el desarrollo social del sujeto interviene significativamente el lenguaje al ser la herramienta más poderosa para lograr que el niño socialice de manera acorde con su cultura, es decir, que es por medio del lenguaje donde se adquiere un sentido de realidad.

## **V. Metodología**

### **5.1 Enfoque de investigación**

La presente investigación tomó como fundamento el enfoque cualitativo, el cual se centra en el estudio de las realidades académicas desde las perspectivas de los participantes de dicha realidad, es decir, centra su atención en los componentes que rigen las dinámicas de las actuaciones humanas. Por tal motivo, se tiene como finalidad identificar los aspectos más relevantes de dicho proceso: su naturaleza y características. De acuerdo a Martínez (2006), en la Investigación Cualitativa, todo investigador debe tener un componente sensible ante la realidad que está estudiando, para comprenderla desde sus estructuras internas.

Y es por ello que esta investigación se enmarca en la detección de dificultades en el campo escritural y en el propósito de hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para fortalecer procesos lingüísticos en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima a partir de niveles gramaticales y sintácticos.

Por su parte, Galeano (2014) afirma que la Investigación Cualitativa no trata de explicar, sino de comprender, cómo es la vida, cómo son los modos de vida, cómo piensan los seres humanos, cómo interactúan entre ellos, cómo construyen significados de su propia vida, entre otros. Por lo tanto, se trata de una lógica “dialógica”, de intercambio, del reconocimiento del otro. También, dice que es profundamente “humana” y se encuentra basada en el respeto y el reconocimiento de todos los seres humanos.



Otro asunto es el referido a la construcción teórica, ya que se parte de unas categorías o conceptos preliminares y se van a confrontar de manera permanente con los hallazgos de la investigación, la revisión documental, la observación directa, entre otros, además, es emergente y flexible, es decir, que se desarrolla en el proceso y no es lineal sino en cascada. En algunas investigaciones se cita sobre la influencia de los ambientes comunicativos en el desarrollo cognitivo de estudiantes sordos, se detecta que una modificación en el contexto de evaluación podía arrojar patrones de competencia y habilidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas totalmente diferentes.

En ocasiones los participantes comprenden el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito. En este sentido, la investigación cualitativa posibilita comprender la condición de sujetos, por consiguiente, con los docentes y estudiantes sordos, partícipes de esta investigación, se busca determinar el contexto social en que interactúan, partiendo de sus vivencias y realidades y la manera cómo inciden sus experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la construcción del castellano en personas sordas. Este tipo de investigación permite conocer la incidencia de la práctica pedagógica de la docente de castellano escrito de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima con relación a la enseñanza aprendizaje de personas con discapacidad auditiva.

### **5.1.1 Método**

Se basó en el método de Investigación Acción a partir de las características de la investigación y básicamente se concreta en el papel activo que asumen los docentes que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la teoría/práctica.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los docentes sobre sus propias prácticas. Teniendo en cuenta lo que afirma dicho autor, se tiene que:

La Investigación Acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas; comprensión de estas prácticas; y las situaciones en las que se efectúan estas prácticas. (Carr y Kemmis: 1988, p. 42).

En otras palabras, la finalidad de la Investigación – Acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad), frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento. Asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales.

En este sentido, desde la Investigación Acción, para plantear el problema es necesario conocer a fondo su naturaleza mediante una inmersión en el contexto o ambiente, cuyo propósito es entender qué eventos ocurren y cómo suceden, lograr claridad sobre la problemática específica y las personas que se vinculan a esta, la cual puede ser de muy

diversa índole y no necesariamente significa una cuestión social. Así, la investigación acción permite identificar una problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje y la construcción del castellano en personas sordas de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

## **5.2 Población**

Para el desarrollo de la presente investigación, se tiene en cuenta la población de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, la cual cuenta con 107 estudiantes con discapacidad auditiva.

## **5.3 Muestra**

Para efectos de la investigación se parte de una población de 107 estudiantes con discapacidad auditiva, quienes son caracterizados por tener dificultades en el campo escritural presentando falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto, además de la ausencia de elementos de puntuación necesarios en el desarrollo de la producción textual, impidiendo esto un buen uso de la escritura del castellano.

Para responder a estas necesidades la comunidad educativa participa de capacitaciones en: Emprendimiento (SENA), Gestión de calidad -Normas ISO 9000- (Alianza Turismo Caribe), Didáctica de la Comprensión Lectora y capacitación en Gestión del PEI y del PMI (Fundación Promigás y Dividendos por Colombia), Curso de Lengua de

señas colombiana, Didácticas flexibles y Primera Infancia (Unicórdoba), Fundación Saldarriaga Concha, Insor y Alcaldía de Montería.

De los 107 estudiantes se seleccionan 19 estudiantes con discapacidad auditiva que se encuentran matriculados en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima en los Grados 9, 10 y 11 en razón que la investigadora es la docente titular de castellano escrito lo cual facilitaría el control y manejo del proceso de investigación.

Estos 19 estudiantes con discapacidad auditiva se convierten entonces, en la población objeto de estudio de la cual se extrajo una muestra mediante un proceso de muestreo no probabilístico por conveniencia teniendo como variable sujetos que presenten mayores falencias en el proceso escritural del castellano. Esto se hará haciendo el ejercicio diagnóstico (Anexo 1). De este proceso se determinaron 7 sujetos como objetos de esta investigación: tres sordos de Grado 9 por tener allí mayor población, dos de Grado 10° y dos de Grado 11°.

El tipo de muestreo que sustenta la selección de esta muestra, se refiere al muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual según Hernández (2014) “Es una técnica de muestreo que consiste en seleccionar una muestra de la población por el hecho de que sea accesible”. Es decir, los individuos empleados en la investigación se seleccionan porque están fácilmente disponibles, no porque hayan sido seleccionados mediante un criterio estadístico. Esta conveniencia, que se suele traducir en una gran facilidad operativa.

#### **5.4 Técnicas de recolección de información**

### 5.4.1 Lista de chequeo

**Fuente de información: – INSOR –.** El Instituto Nacional para Sordos –INSOR – realizó el diagnóstico de focalización y caracterización de estudiantes de los Grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima del municipio de Montería, con el objetivo de lograr la identificación plena de las personas sordas tanto en el número existente como en las dificultades presentadas en el campo escritural. (Anexo 2).

Como soporte pedagógico en los procesos académicos y formativos de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, el Instituto Nacional para Sordos, INSOR, indaga por las posibles variables que intervienen en el proceso de desempeño escolar en la población con discapacidad auditiva.

Este informe se convierte en una fuente para la investigación, en tanto proporciona información sobre el estado del proceso escritural en personas sordas la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Como técnica de recolección de esta fuente se determinó una lista de chequeo donde se da la caracterización del grupo muestra a través de los datos suministrados por el INSOR y elementos de la investigación lo cual conlleva a la identificación de dificultades en el proceso escrituralde. (Cuadro de diagnóstico).

#### **5.4.2 Técnicas de ejercicios diagnósticos evaluativos**

Se diseñaron ejercicios evaluativos de gramática y sintaxis en el marco de la asignatura con el fin de establecer un diagnóstico de las falencias en lo que respecta a la competencia escritural de los estudiantes sordos de los Grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Dichos ejercicios permiten fortalecer la competencia escritural en estudiantes sordos mediante la aplicación de reglas gramaticales y sintácticas para el desarrollo de habilidades en el uso del castellano.

#### **5.4.3 Técnica de recolección de información complementaria**

Paralelo al estudio se hicieron entrevistas a docentes del área de Lenguaje y Filosofía de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima como complemento a la investigación donde se les brindó información, exponiéndoles el propósito de este estudio asimismo se hizo el diligenciamiento del consentimiento informado e indicados en la investigación a través de códigos. (Anexo 3).

Dicha entrevista se aplicó a estos docentes con la intención de conocer sus consideraciones al respecto del proceso de la construcción del castellano en personas sordas, identificando las percepciones sobre la práctica pedagógica que la investigadora lleva a cabo en la institución, aspecto este que complementa la investigación con para la identificación de procesos curriculares, aspectos socio-afectivos y el desarrollo de habilidades sociales.

Respecto a la entrevista, Guber (2001), plantea que es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, es decir, una situación en la cual una persona obtiene información sobre algo, interrogando a otra. Y dicha información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales.

Por otro lado, se hicieron grupos de discusión constituyéndose estos como una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que ha sido ampliamente utilizada en diferentes campos de la investigación sociológica y cuyas posibilidades en el ámbito educativo. Por ello, Gil (1996), presenta las características esenciales de la metodología de investigación mediante grupos de discusión. Aquí, se parte de una delimitación conceptual de los grupos de discusión frente a otras técnicas grupales, presentando su origen, fundamentación y rasgos característicos. En dicho documento, se entiende el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador.

En lo que respecta a la metodología de la discusión en grupo, lo habitual es que el número de grupos esté prefijado en el diseño, teniendo en cuenta algún tipo de diferenciación entre los sujetos que componen la población estudiada. Y, cuando se encuentren con diferentes subgrupos o segmentos de la población cuyas ideas respecto al tema estudiado interesa conocer, se constituyen distintos grupos que representen a cada uno de ellos, lo que

concluye que la idea básica es la de incluir tantos grupos como segmentos de la población, de modo que se pueda acceder a los distintos discursos sobre el tema investigado.

Los grupos de discusión estuvieron conformados por los estudiantes, algunos docentes y el investigador, permitiendo estos la recolección de la información de los diferentes actores del fenómeno educativo estudiado, de tal forma que se generaron reflexiones conjuntas de docentes y estudiantes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la construcción del castellano en personas sordas.

### 5.5 Procedimiento investigativo. Fases de la investigación.

Se asumió en el marco de este proyecto de investigación un diseño metodológico integrado por cinco fases interrelacionadas:

**Primera Fase: Diagnóstico.** La investigación requería un pre-diagnóstico que involucra los datos suministrados por el INSOR y por la docente investigadora, de los cuales se establecieron unas categorías diagnósticas.

**Cuadro 1.**  
Categorías y Subcategorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
Análisis gramatical y sintáctico.	- Articulación palabras/dibujo/significado.
	- Cohesión de la estructura sintáctica.
	- “Reflexión” y no de adquisición y aprendizaje.
	- Clasificación de elementos enunciados con categorías gramaticales.
	- Revisión individual de producciones escritas.
	- Comprensión lectora.



**Cuadro 2.**  
**Diagnóstico Castellano Escrito (INSOR).**

**E1 (Grado 9)**

- En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.
- No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.
- Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.
- Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.
- Confusión en el modo indicativo y subjuntivo de los verbos.
- Utilización incorrecta de preposiciones.
- Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.
- Asume una actitud poco crítica frente a los textos que leen y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

**E2 (Grado 9)**

- En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.
- Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.
- Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.
- Desarrolla escasamente procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.
- Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.
- Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.

**E3 (Grado 9)**

- En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.
- Confusión en el modo indicativo y subjuntivo de los verbos.
- Utilización incorrecta de preposiciones.
- Construyen oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.
- Asumen una actitud poco crítica frente a los textos que leen y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.
- Leen a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.
- Comprenden en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.

**E4 (Grado 10)**

- En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras
- Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- Caracteriza y utiliza algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.
- Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.
- No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.

**E5 (Grado 10).**

- En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.
- Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.
- Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.
- Confusión en el modo indicativo y subjuntivo de los verbos.

**E6 (Grado 11)**

- En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.
- Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.
- Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.
- Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.
- Caracteriza y utiliza algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.

**E7 (Grado 11)**

- En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.
- Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- Caracteriza y utiliza algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.
- Leen a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.
- Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.

**Cuadro 3.**  
**Diagnóstico Castellano Escrito (Docente Investigadora)**

<p><b>E1 (Grado 9).</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.</li><li>– No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.</li><li>– Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.</li><li>– Utilización incorrecta de preposiciones.</li><li>– Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.</li><li>– Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.</li><li>– Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.</li><li>– Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.</li></ul>
<p><b>E2 (Grado 9)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.</li><li>– No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.</li><li>– Vocabulario restringido y repetitivo y en el nivel sintáctico.</li><li>– Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.</li><li>– Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.</li><li>– Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.</li><li>– Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.</li><li>– Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.</li></ul>
<p><b>E3 (Grado 9)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.</li><li>– No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.</li><li>– Vocabulario restringido y repetitivo y en el nivel sintáctico.</li><li>– No aplica las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.</li><li>– Utilización incorrecta de preposiciones.</li><li>– Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.</li><li>– Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.</li><li>– Leen a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.</li></ul>
<p><b>E4 (Grado 10)</b></p>

- Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.
- Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.
- Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.
- Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.
- Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.
- Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.

#### **E5 (Grado 10)**

- Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.
- No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.
- No aplica las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.
- Utilización incorrecta de preposiciones.
- Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.
- Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.

#### **E6 (Grado 11)**

- Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.
- Vocabulario restringido y repetitivo y en el nivel sintáctico.
- Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.
- Utilización incorrecta de preposiciones.
- Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.

- Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.
- Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.

### **E7 (Grado 11)**

- Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.
- No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.
- No aplica las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.
- Utilización incorrecta de preposiciones.
- Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.
- Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.
- Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.
- Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.

**Cuadro 4.**  
**Diagnóstico General.**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
<b>E1 (Grado 9)</b>	<b>E1 (Grado 9)</b>	<b>E1 (Grado 9)</b>
En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.	Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.	Ausencia de análisis sintáctico
No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	No se establecen diferencias semánticas en los verbos ser y estar.
Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.	Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.	Falta concordancia entre personas gramaticales
Utilización incorrecta de preposiciones.	Utilización incorrecta de preposiciones.	Mal uso de preposiciones
Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Construcción de oraciones muy cortas con respecto a los textos que se leen.
Caracteriza y utilizan algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.	Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.	Ausencia de elementos descriptivos, explicativos y análogos que conduce a la falta de argumentación.
Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Poco frecuente el conocimiento de los niveles de la lengua
Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Solo lee con más claridad en Lengua de señas.

**Cuadro 4 (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
<b>E2 (Grado 9)</b>	<b>E2 (Grado 9)</b>	<b>E2 (Grado 9)</b>
En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.	Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.	Ausencia de análisis sintáctico
No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	No se establecen diferencias semánticas en los verbos ser y estar
Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.	Vocabulario restringido y repetitivo.	Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales y se restringe el vocabulario
Utilización incorrecta de preposiciones.	Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Mal uso de preposiciones y construcción de oraciones muy cortas.
Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.	Bajo proceso de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales.
Caracteriza y utiliza algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.	Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Ausencia de elementos descriptivos, explicativos y análogos que conduce a la falta de argumentación.
Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.	Poco frecuente el conocimiento de los niveles de la lengua, ausencia de artículos y mal uso de reglas ortográficas.
Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Solo lee con más claridad en Lengua de señas.

**Cuadro 4 (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
<b>E3 (Grado 9)</b>	<b>E3 (Grado 9)</b>	<b>E3 (Grado 9)</b>
En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.	Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.	Ausencia de análisis sintáctico.
No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	No se establecen diferencias semánticas en los verbos ser y estar.
Confusión en el modo indicativo y subjuntivo de los verbos.	Vocabulario restringido y repetitivo.	Confusión en modos verbales y vocabulario restringido.
Utilización incorrecta de preposiciones.	No aplica las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.	Mal uso de preposiciones y de reglas de concordancia entre el género y el número.
Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Utilización incorrecta de preposiciones.	Construcción de oraciones
Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.	Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Falta comprensión de conceptos de categorías gramaticales y construcción de oraciones cortas.
Caracteriza y utiliza algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.	Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.	Poco uso de estrategias descriptivas y explicativas y falta de argumentación.
Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Solo lee con más claridad en Lengua de Seña.



**Cuadro 4 (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
<b>E4 (Grado 10)</b>	<b>E4 (Grado 10)</b>	<b>E4 (Grado 10)</b>
En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.	Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.	Ausencia de elementos sintácticos.
Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.	Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.	Falta concordancia entre sujetos y personas gramaticales.
Confusión en el modo indicativo y subjuntivo de los verbos.	Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Confusión en los modos verbales.
Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.	Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.	Poca comprensión de conceptos de categorías gramaticales.
Caracteriza y utiliza algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.	Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.	Poca utilización de estrategias descriptivas y explicativas y falta de argumentación.
Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Poca evidencia de los niveles de la lengua.

**Cuadro 4 (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
<b>E4 (Grado 10)</b>	<b>E4 (Grado 10)</b>	<b>E4 (Grado 10)</b>
Asume una actitud poco crítica frente a los textos que leen y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.	Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.	Ausencia del punto de vista crítico y poca comprensión de categorías gramaticales.
Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Solo lee con más claridad en Lengua de Seña.
<b>E5 (Grado 10)</b>	<b>E5 (Grado 10)</b>	<b>E5 (Grado 10)</b>
En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.	Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.	Mal uso de elementos sintácticos.
No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	Utilización incorrecta de preposiciones.
Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.	No aplica las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.	Construcción de oraciones muy cortas.
Utilización incorrecta de preposiciones.	Utilización incorrecta de preposiciones.	Utilización incorrecta de preposición.
Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Construye oraciones muy cortas con respecto al grado de escolaridad acerca de los textos que leen.	Construcción de oraciones cortas.

**Cuadro 4 (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.	Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.	Poca comprensión de categorías gramaticales.
Asume una actitud poco crítica frente a los textos que leen y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.	Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.	Asume actitud proca crítica frente a diversos textos y falta comprensión de categorías gramaticales.
Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Solo lee con más claridad en Lengua de Seña.
<b>E6 (Grado 11)</b>	<b>E6 (Grado 11)</b>	<b>E6 (Grado 11)</b>
En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.	Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.	Poco uso de elementos sintácticos.
Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.	Vocabulario restringido y repetitivo y en el nivel sintáctico.	Presenta errores de concordancia y vocabulario restringido.
Confusión en el modo indicativo y subjuntivo de los verbos.	Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales.	Confusión en modos verbales.
Utilización incorrecta de preposiciones.	Utilización incorrecta de preposiciones.	Utilización incorrecta de preposiciones.

**Cuadro 4 (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
Caracteriza y utilizan algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.	Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.	Poca caracterización de estrategias descriptivas y explicativas.
Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Poco conocimiento de los niveles de la lengua.
Asume una actitud poco crítica frente a los textos que leen y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.	Ausencia del punto de vista crítico frente a los textos que leen porque en la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto.	Ausencia de actitud crítica frente a textos leídos y falta de comprensión en categorías gramaticales.
Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Solo lee con más claridad en lengua decente.
<b>E7 (Grado 11)</b>	<b>E7 (Grado 11)</b>	<b>E7 (Grado 11)</b>
En sintaxis no tiene la flexibilidad en la ordenación de las palabras.	Presenta digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones.	Mal uso de elementos sintácticos.
Presenta errores de concordancia, uno de los más habituales en el castellano es la falta de coherencia.	No establece diferenciación semántica de los verbos ser y estar.	Error de concordancia entre los verbos.
Confusión en el modo indicativo y subjuntivo de los verbos.	No aplica las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales.	Confusión de modos verbales.

**Cuadro 4 (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO DEL INSOR</b>	<b>DIAGNÓSTICO DE LA DOCENTE INVESTIGADORA</b>	<b>DIAGNÓSTICO GENERAL</b>
Utilización incorrecta de preposiciones.	Utilización incorrecta de preposiciones.	Poca utilización de estrategias descriptivas y de comprensión de categorías gramaticales.
Caracteriza y utiliza algunas veces estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos orales y escritos.	Comprende en ocasiones el valor del lenguaje en los procesos de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales: sustantivo, artículo, verbo, adjetivo, adverbio, pronombre, preposición y conjunción.	Poca comprensión de categorías gramaticales.
Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Falta argumentación en los textos que producen y se evidencia poco conocimiento sobre el control y uso de la lengua escrita.	Ausencia de conocimientos de niveles de la lengua.
Asume una actitud poco crítica frente a los textos que leen y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.	Evidencia en ocasiones producciones del conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ellos en contextos comunicativos escritos.	Actitud poca crítica frente a textos leídos.
Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Lee a través de la Lengua de Señas textos literarios de diversa índole, género, temática y origen con escaso uso de la escritura.	Solo lee con más en lengua decente.

En el proceso de la práctica pedagógica la docente a través de la aplicación de ejercicios evaluativos de gramática y sintaxis indaga cómo es el proceso de aprendizaje con respecto a la construcción del castellano escrito en la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Esta fase, conocida por Restrepo (2010) como deconstrucción, busca que el docente aprenda a desaprender para aprender y así pueda mejorar su quehacer pedagógico. Y es en esta institución de carácter inclusivo en donde se requiere de cambios en las prácticas, pero además en el replanteamiento de actitudes fundamentales acerca de los procesos de comunicación, como una aproximación al desarrollo integral de los estudiantes sordos en mención.

Por tanto, se amplía cuando se afirma que el desarrollo de un modelo de institución educativa inclusivo y con base comunitaria se ajusta inmensamente a las propuestas de la iniciativa de Educación para Todos (EFA, 2000). Dicho esto, las necesidades educativas especiales, incluyendo aquellos que reciben su educación al lado de sus pares sin discapacidad, en las escuelas de educación regular.

La educación inclusiva parte de reconocer que se debe promover la educación especial y las políticas y legislación para ello deben estar ancladas en el ideal de la educación para todos y equidad, como elemento de justicia social, en las oportunidades para todos los niños/as, especialmente para aquellos que han sido consistentemente excluidos. Este trabajo de investigación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, por ser este, el ámbito en el que los alumnos sordos suelen encontrar las mayores dificultades.

El problema surge porque los estudiantes con discapacidad auditiva de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima presentan ausencia en el dominio de la sintaxis y el léxico permitiendo registrar la gramática como eje lingüístico de análisis que muestra el origen de una dificultad. Estos, dentro de un sistema lingüístico que se transmite en forma auditiva-oral conducen a un desconocimiento total o parcial de la lengua viéndose reflejado en la sintaxis y en el léxico de la competencia escrita a grandes rasgos dando entonces la preferencia al objeto que nos convoca.

Son los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, el ámbito en el que los alumnos sordos suelen encontrar los mayores obstáculos, donde el sentido global en las relaciones de las ideas del texto presentan digresiones temáticas, oraciones cortas y simples, errores sintácticos que se evidencian en ausencia o mal uso de nexos, conjunciones y preposiciones, vocabulario restringido y repetitivo y en el nivel sintagmático – pragmático no aplican las reglas de concordancia para género y número en sustantivos ni terminaciones verbales. Esta descripción sería incompleta si no se enuncian de igual modo las falencias en la organización de la información para cumplir la función comunicativa.

En lo que respecta a la gramática se evidencia la falta de concordancia en los tiempos verbales, género y número entre el sujeto y el verbo, en el uso de artículos, y en la poca aplicación de reglas ortográficas acordes a su nivel, elementos estos que impiden la comprensión del texto, además de la ausencia de elementos de puntuación necesarios en el desarrollo de la producción textual.

Esta situación se ve reflejada en el caso del municipio de Montería, dado que fueron algunos actores intervinientes para abordar este problema tan complejo donde se logró la inclusión escolar para personas con discapacidad auditiva, experimentándose este caso en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería, siendo de gran beneficio la inclusión escolar que hasta la fecha se ha llevado, reflejado en la calidad y nivel de vida, no sólo del estudiante sordo, sino también de la familia, la cual ha venido dejando su papel pasivo, para convertirse en un elemento de vital importancia en la transformación de los paradigmas sociales con respecto a su discapacidad.

Los estudiantes sordos mantuvieron alrededor de muchos años una estrecha relación con sus compañeros presentando la misma insuficiencia auditiva, aspecto que incidió en el poco desarrollo de la competencia escrita. A partir de esta idea se han adherido diferentes elementos: los universos culturales, la procedencia, la percepción y subjetividad del sordo y la propuesta de aula como proceso de aprendizaje del castellano.

Atendiendo a las evaluaciones audiológicas, los alumnos tienen un déficit auditivo de grado profundo. Según el momento de aparición de la sordera, los alumnos son prelocutivos, es decir, se quedaron sordos antes de los cuatro años de edad aproximadamente de forma irregular, los demás emplean las prótesis auditivas con regularidad, haciendo un uso funcional de las mismas, lo cual incide en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral.

Ante esto, la presente investigación cobra importancia y se justifica en la medida en que busca optimizar el desarrollo social, cognoscitivo, emocional y lingüístico de los sordos, tras el



hecho de mantener un equilibrio y alcanzar un nivel más activo que es el referente en mención. En lo que respecta a la competencia escrita y su fortalecimiento, valdría la pena retomar la identificación de algunos tópicos que se evidencian en un diagnóstico arrojando este, poco manejo de la redacción, bajo nivel de sintaxis y gramática, escaso vocabulario, ausencia de conectores lógicos e inadecuada aplicación de reglas ortográficas.

A partir de este problema surgieron los siguientes interrogantes que orientaron la puesta en marcha de la propuesta investigativa: ¿Qué estrategias cognitivas y metacognitivas permiten la construcción del castellano escrito en la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería? ¿Qué dificultades presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas que aún no tienen la competencia comunicativa? ¿Cómo desarrollar habilidades lingüísticas en la adquisición de reglas gramaticales y sintácticas en la escritura del castellano escrito? ¿Cómo determinar el impacto generado con la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el uso del castellano escrito en población sorda?

Se tuvieron en cuenta los instrumentos utilizados, y las categorías que surgen de los estudiantes participantes con el producto de una categoría denominada análisis gramatical y sintáctico y unas subcategorías: articulación palabras/dibujo/significado, cohesión de la estructura sintáctica, “reflexión” y no de adquisición y aprendizaje, clasificación de elementos enunciados con categorías gramaticales, revisión individual de producciones escritas, comprensión lectora.

A un grupo de siete estudiantes sordos de 9° a Grado 11°, se les aplicaron ejercicios evaluativos gramática y sintácticamente y la técnica de encuesta como complemento para

determinar el estado escritural teniendo en cuenta los componentes lingüísticos de semántica y sintaxis, concretamente elementos de coherencia y cohesión y otros aspectos relacionados con la investigación.

De aquí surgen unos apartados del grupo de estudiantes: “El castellano escrito: una perspectiva de aprendizaje para la población sorda”. Y de este se desprendieron: “El desarrollo de la escritura de los sordos elimina barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas”, “Los sordos adquieren con la escritura mayor satisfacción personal y mejor estilo de vida” y “La escritura favorece el funcionamiento humano”.

Un segundo grupo estuvo conformado por siete docentes de la institución, tres docentes del área de lenguaje y uno del área de filosofía, tres directivos (dos coordinadores y el rector), para esta muestra se empleó la técnica de entrevista como complemento en esta investigación para valorar mediante la reflexión colectiva, la contribución de la estrategia didáctica del castellano escrito en el desarrollo de la competencia escritural en estudiantes con capacidad auditiva textual, de la que surgieron los siguientes apartados: “El castellano escrito: aportación del maestro en la renovación pedagógica de procesos lingüísticos (gramática y sintaxis) en sordos”; “Reconceptualización del currículo en la promoción del aprendizaje”; “Favorecimiento de la intervención educativa en las necesidades lingüísticas (gramática y sintaxis) de los sordos”.

Las técnicas utilizadas para conseguir la información contemplaron diferentes estrategias entre ellas: talleres evaluativos de diagnóstico en gramática y sintaxis, encuestas y entrevistas de carácter académico y pedagógico, encuentros y charlas informales.

Surgen estas, de la pregunta de investigación y es direccionada por los objetivos específicos en identificar las dificultades que presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas que aún no tienen la competencia comunicativa en su segunda lengua junto con las dificultades al escribir en los procesos de gramática y sintaxis.

Por otro lado, siguiendo la línea de lo anteriormente expuesto cabe enunciar dentro de este marco las operaciones mentales que a través de dicho diagnóstico se vieron reflejadas a por medio de actividades y ejercicios logrando la detección de elementos que sirvieron de base para el desarrollo de la investigación, dándole a este una visión general al acto cognitivo que se debe desarrollar para la enseñanza de la escritura del castellano.

En esta investigación se da la implementación de estrategias que conducen a la población sorda en mención al desarrollo de la competencia escritural, necesaria o suficiente para el acceso a la información y los conocimientos, de tal forma que el aprendizaje del lenguaje escrito fuese una de las metas principales del proceso educativo. Segunda lengua es la lengua que presupone el conocimiento y desarrollo de una primera lengua, teniendo en cuenta que el uso del sistema de otra lengua no es suficiente para comprender su uso, lógica y propósitos.

Para los sordos, la lengua castellana escrita es una segunda lengua porque no se adquiere como una primera lengua o lengua materna es necesaria para la supervivencia de la población sorda, ya que la lengua castellana escrita es fundamental para la comunicación en una sociedad de oyentes donde predomina el español escrito. Esto lo reafirma Cárdenas (2009) “La enseñanza y

aprendizaje de una segunda lengua es un proceso que requiere tiempo, paciencia y confianza del docente hacia sus estudiantes.” (p.19).

Se entra a hablar ahora de la lengua castellana escrita, entendida como sistema de representación. Y en este punto es necesario aclarar que la lengua castellana escrita puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes, según Ferreiro (2001), la primera es como una representación del lenguaje y la segunda, como un código de transcripción gráfico de la lengua castellana escrita a sordos como representación en la que el aprendizaje es la apropiación de un nuevo conocimiento.

**Cuadro 5.**  
**Diagnóstico General – Castellano Escrito.**

<b>DIAGNÓSTICO GENERAL CASTELLANO ESCRITO</b>
<b>E1 (Grado 9)</b>
Ausencia de análisis sintáctico.
No se establece diferencias semánticas en los verbos ser y estar.
Falta concordancia entre personas gramaticales
Mal uso de preposiciones
Construcción de oraciones muy cortas con respecto a los textos que se leen.
Ausencia de elementos descriptivos, explicativos y análogos que conduce a la falta de argumentación.
Poco frecuente el conocimiento de los niveles de la lengua
Solo lee con más claridad en Lengua de señas.
<b>E2 (Grado 9)</b>
Ausencia de análisis sintáctico
No se establecen diferencias semánticas en los verbos ser y estar
Falta concordancia entre el sujeto y las personas gramaticales y se restringe el vocabulario

**Cuadro 5. (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO GENERAL CASTELLANO ESCRITO</b>
Mal uso de preposiciones y construcción de oraciones muy cortas.
Bajo proceso de construcción del castellano escrito a través del uso de categorías gramaticales.
Ausencia de elementos descriptivos, explicativos y análogos que conduce a la falta de argumentación.

Poco frecuente el conocimiento de los niveles de la lengua, ausencia de artículos y mal uso de reglas ortográficas.
Solo leen con más claridad en Lengua de señas.
<b>E3 (Grado 9)</b>
Ausencia de análisis sintáctico.
No se establece diferencias semánticas en los verbos ser y estar.
Confusión en modos verbales y vocabulario restringido.
Mal uso de preposiciones y de reglas de concordancia entre el género y el número.
Construcción de oraciones
Falta comprensión de conceptos de categorías gramaticales y construcción de oraciones cortas.
Poco uso de estrategias descriptivas y explicativas y falta de argumentación.
Solo lee con más claridad en Lengua de Señá.
<b>E4 (Grado 10)</b>
Ausencia de elementos sintácticos.
Falta concordancia entre sujetos y personas gramaticales.
Confusión en los modos verbales.
Poca comprensión de conceptos de categorías gramaticales.
Poca utilización de estrategias descriptivas y explicativas y falta de argumentación.
Poca evidencia de los niveles de la lengua.
Ausencia del punto de vista crítico y poca comprensión de categorías gramaticales.
Solo lee con más claridad en Lengua de Señá.
<b>E5 (Grado 10)</b>
Mal uso de elementos sintácticos.
Utilización incorrecta de preposiciones.
Construcción de oraciones muy cortas.
Utilización incorrecta de preposición.
Construcción de oraciones cortas.
Poca comprensión de categorías gramaticales.
Asume actitud proca crítica frente a diversos textos y falta comprensión de categorías gramaticales.
Solo lee con más claridad en Lengua de Señá.
<b>E6 (Grado 11)</b>
Poco uso de elementos sintácticos.
Presenta errores de concordancia y vocabulario restringido.
Confusión en modos verbales.
Utilización incorrecta de preposiciones.
Poca caracterización de estrategias descriptivas y explicativas.
Poco conocimiento de los niveles de la lengua.
Ausencia de actitud crítica frente a textos leídos y falta de comprensión en categorías gramaticales.
Solo lee con más claridad en lengua decente.

**Cuadro 5. (Continuación).**

<b>DIAGNÓSTICO GENERAL CASTELLANO ESCRITO</b>
<b>E7 (Grado 11)</b>
Mal uso de elementos sintácticos.

Error de concordancia entre los verbos.
Confusión de modos verbales.
Poca utilización de estrategias descriptivas y de comprensión de categorías gramaticales.
Poca comprensión de categorías gramaticales.
Ausencia de conocimientos de niveles de la lengua.
Actitud poca crítica frente a textos leídos.
Solo lee con más en lengua decente.

**Segunda Fase: Diseño de la propuesta,** que permite a los estudiantes de grado noveno a once de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería, fortalecer su competencia escrita en la construcción del castellano. En este orden de ideas se requiere, pues, de un diseño y puesta en marcha de los procesos educativos, concibiendo el currículo como instrumento que permita la igualdad de oportunidades en las diferentes áreas del hombre.

Es así que surge una propuesta encaminada a establecer estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de habilidades gramaticales y sintácticas del castellano escrito en estudiantes sordos”.

Esta propuesta está basada en la gramática y la sintaxis del castellano a través de señas entendiéndose esta, como estrategia útil en la visualización de la información y es a través de ella donde la producción de textos con estructuras gramaticales y sintácticas se convierten en herramientas del aprendizaje del castellano escrito.

Por otro lado, la metodología con la que se imparte la enseñanza del castellano escrito está basada en la realización de talleres de gramática y sintaxis que tienen incidencia en los resultados de la escritura.

Dichos talleres se trabajaron de manera gradual con el objeto de desarrollar habilidades relacionadas con ítems de estos dos aspectos lingüísticos, de la siguiente manera:

- Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).
- Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).
- Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).
- Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).
- Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).
- Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).
- Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).
- Taller de Comprensión Lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).

- Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).
- Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).
- Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales o presaberes dando una respuesta adecuada (Gramática)

La evaluación se hará a través de textos escritos, representados en talleres de gramática y sintaxis incluyendo representaciones en lo gráfico, en lo visual y en la acción, asimismo, la elaboración de un discurso coherente y cohesivo tomando criterios de evaluación en lo concerniente a normas gramaticales y elementos sintácticos que permitan la cohesión y la coherencia en los textos que escriben. Este trabajo da cuenta de la importancia de incrementar la competencia comunicativa escritural de los estudiantes sordos de los Grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, que es, en definitiva, el objeto de la enseñanza de las prácticas de la segunda lengua. En ese sentido la evaluación contribuye a medir de modo eficaz el castellano escrito.

**Tercera Fase: Intervención,** donde se pretende la atención a las exigencias, necesidades y expectativas propias de los estudiantes sordos y se plantean estrategias para el mejoramiento y la innovación pedagógica.

En el aula de clase se desarrollaron talleres con ejercicios de gramática y sintaxis donde las palabras son analizadas en un primer momento con el concepto en cuanto a su función y estructura



desde lo pertinente según el grado hasta las formas más complejas, dejando de ser así, resistentes al entrenamiento.

- **Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática)** Este taller inicial se llevó a cabo en un tiempo de 50 minutos (agosto 21 de 2018), con estudiantes de Grado 9 y 10 y se aumentó el grado de complejidad para los de 11°. Se contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos del alumno y la información ofrecida por este, de igual forma a través de la interpretación de la información se comprobó si la hipótesis inicial era modificada de esta en caso necesario. Asimismo, se reestructuró con este ejercicio el esquema mental del conocimiento del alumno con la incorporación de la nueva información.
- **Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 40 minutos (agosto 24 de 2018), con estudiantes de Grado 9, 10 y 11 con el fin de detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.
- **Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 90 minutos (agosto 30 de 2018), con estudiantes de Grado 9 y 10. Posteriormente se le aplicó a los de 11° por encontrarse estos en La Feria de las Univeridades.

Este taller se basaba en involucrar a los estudiantes a estos procesos cognitivos y metacognitivos, permitiéndoles comprender la condición de sujetos incluidos en un contexto social en el cual participaron a partir de narraciones de vivencias y realidades en el conocimiento de prácticas pedagógicas de la docente investigadora con relación a la enseñanza y el aprendizaje en la construcción del castellano escrito.

- **Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 60 minutos (septiembre 6 de 2018), con estudiantes de Grado 9, 10 y 11). En lo que respecta al pensamiento como la capacidad de procesar representaciones mentales e informaciones para construir conocimiento, tomar decisiones, adoptar y argumentar ideas, en este ejercicio se fortalece la competencia de acción propositiva posibilitando los procedimientos lógicos, Aquí los estudiantes sordos ordenan datos, formulan juicios, elaboran formas creativas de interpretación de la realidad e incluso evalúan críticamente opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.
- **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 45 minutos (septiembre 14 de 2018), con estudiantes de Grado 9, 10 y 11. En el caso de estos ejercicios de gramática y sintaxis se dieron los conceptos correspondientes a cada una de las categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración se pasó a construir con orden lógico de tal forma que se evidenciaron la cohesión del texto y a su vez mostraron

una perspectiva descriptiva logrando una evidencia detallada de las producciones escritas de estudiantes sordos en el análisis de 7 escritos con base en la rúbrica elaborada, que permitió en estos casos la caracterización individual.

- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 40 minutos (septiembre 27 de 2018) con estudiantes de Grado 9, 10 y 11 y tuvo como objeto la búsqueda de la relación entre la estructura sintáctica y la representación semántica, resaltando la importancia de las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dado que la ambigüedad de una oración, es decir, sus posibles valores semánticos, dependen de los indicadores y de su múltiple interpretación sintáctica.
- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 60 minutos (octubre 4 de 2018) con estudiantes de Grado 9, 10 y 11). A través del mismo, los estudiantes sordos se fueron al proceso de la comprensión lectora y respuestas escritas, competencias estas, que incide en el éxito académico, puesto que la mayor parte del conocimiento se encuentra en lo escritural y es la lecturaescritura el puente que permite la adquisición de la información en diferentes contextos. En los procesos lectoescriturales se presenta la decodificación de las palabras y la comprensión del mensaje escrito y es este el caso de los estudiantes sordos de Santa Rosa de Lima, que presentaban dificultades en el lenguaje escrito. Es aquí donde la

estrategia utilizada en la investigación produce favorecimiento a la población en mención porque permite a través del fortalecimiento de la lengua de señas la utilización de herramientas y técnicas concretas que favorezcan este proceso como es el contacto directo con textos donde se identifiquen categorías que tengan que ver con el significado y el orden lógico, adaptando diversas clases de textos con empleo de imágenes y gráficos.

Esa incipiente comprensión lectora en los sordos de los Grados 9,10 y 11, también era producida por aspectos que tienen que ver con la motivación y lo actitudinal como la baja autoestima, las prácticas pedagógicas al interior del aula y la percepción que se tiene de lo que observaban a su alrededor.

- **Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 30 minutos (octubre 17 de 2018), con estudiantes de Grado 9, 10 y 11). Asimismo, se busca que a través de diferentes informaciones lingüísticas (gramaticales y sintácticas) que guían la escritura del Castellano escrito, la toma de decisiones al realizar proyectos grupales donde lo colaborativo es parte de procesos formativos, permitiendo esto, el acceso a herramientas que solucionarían una problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción del castellano en personas sordas de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de una

hora y media con dos recesos de 10 minutos (octubre 26 de 2018) con estudiantes de Grado 9, 10 y 11. En el trabajo de la investigadora en la asignatura de Castellana con los estudiantes con discapacidad auditiva de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, muestran ejemplos claros de abstracción, como cuando en esta clase observaban objetos: una fruta y dejaban de lado su naturaleza de fruta, su tamaño, su peso, su olor, y se ponía solamente atención, a su color. Asimismo, separan de la fruta el color de ella, es algo que nada más se puede hacer en la mente. No es posible quitarle el color a la fruta misma y dejarla sin ningún color. No es al objeto al que se le quita el color (o el peso, o el olor). Es a la imagen mental del objeto y con la imaginación podían separar de la fruta su color, y quedarse pensando en su amarillez o verdor.

Es así que se busca en el caso de la población sorda, sea un instrumento para pensar y explicar, base del razonamiento, el conocimiento y la interrelación entre los mismos, dado que es la abstracción el proceso mental por medio del cual las cualidades de un objeto se pueden considerar de manera aislada o para tomar el mismo objeto en su pura esencia o noción, partiendo entonces de la deducción, la lógica, la operacionalidad de muchos elementos que tengan que ver con la creatividad de una forma u otra.

- **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).** Este taller se llevó a cabo en un tiempo de 60 minutos (octubre 30 de 2018), con estudiantes de Grado 11. En la enseñanza en los estudiantes sordos de este grado, se detectaron falencias en procesos mentales como la abstracción y la deficiencia de la

competencia lógica real. Estas dificultades, generalmente, son atribuidas a sordera y a la incorrecta concepción de cómo se forman en ellos los procesos psicológicos superiores.

La abstracción es entendida como una operación mental, a través de la cual una determinada propiedad del objeto se aísla conceptualmente, para reflexionar, conceptualizar, y es dada en la mayoría de actividades mentales. De ahí, que en el castellano escrito se presenta dicho proceso para determinar niveles cognitivos aquí entonces se elaboraron resúmenes, comparaciones, conclusiones, puntos de vista de temas expuestos con el objeto de concretar la adquisición de nuevos conocimientos.

En este taller se aplicó el esquema mental como técnica que permitió organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma sea asimilada. Este método permite que las ideas generen otras ideas y que podamos ver cómo se conectan, se relacionan y se expanden. Además, el nivel de percepción es medido en este taller práctico dado que involucra el desarrollo de destrezas y en el caso de los sordos es pertinente que visualicen imágenes y hagan diferenciaciones de tamaños, colores, formas y texturas para adquirir en ellos la agilidad visual que los lleva a interpretar y a escribir con más soltura.

Este taller también permitió dar paso a la creatividad y de inmediato ayudó a organizar textos en pocos minutos, estimulando la imaginación y se logró la superación de obstáculos en la expresión escrita y las reglas gramaticales involucradas, ofreciendo un método eficaz para la producción y el intercambio de ideas. En este ejercicio se trabajaron mapas mentales y conceptuales como herramientas de pensamiento dada las características de los procesos

escriturales de la población sorda. La percepción es la base para todo aprendizaje y dentro de las estrategias cognitivas que se plantean se da la asociación de signos gráficos de tal modo que se toma la palabra escrita con la idea mental con el soporte de la lengua de señas adaptando la escritura al léxico según la edad y el grado.

Se propone dentro de este taller, un conjunto de actividades que involucran la presentación de películas, videos y gráficos que posteriormente puedan relatar a través de la escritura desde las palabras más simples hasta las más complejas y de esta forma se logran avances en lo visual, auditivo y escritural.

## VI. Resultados

En este capítulo se determina el producto de un diseño metodológico y permite el desarrollo del protocolo de escritura resultante de los hallazgos que se indagaron sin desconocer la intervención de cada uno de los participantes y todo aquello que es significativo en cuanto a la escritura de la población con discapacidad auditiva, objeto que nos convoca.

A continuación, se presentan los resultados arrojados en este estudio, en el orden anteriormente descrito.

### **Cuadro 6. Resultados.**

<b>RESULTADOS DE TALLERES GRAMATICALES Y SINTÁCTICOS</b>
<b>E1 (Grado 9).</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).</b><ul style="list-style-type: none"><li>– Contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos y comprobó que la información ofrecida por el mismo, coincidió con el esquema mental del conocimiento.</li></ul></li><li>• <b>Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).</b><ul style="list-style-type: none"><li>– No pudo detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.</li></ul></li><li>• <b>Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).</b><ul style="list-style-type: none"><li>– Realizó muy pocas narraciones de vivencias y realidades a través de la escritura.</li></ul></li><li>• <b>Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).</b><ul style="list-style-type: none"><li>– No procesó representaciones mentales e informaciones en la construcción del conocimiento, tomando decisiones a través de la argumentación de ideas. No formuló juicios y elaboró opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.</li></ul></li></ul>



- **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).**
  - En estos ejercicios de gramática y sintaxis no conceptualizó cada una de las Categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración no construyó con orden lógico la cohesión del texto sin mostrar evidencia detallada de sus producciones escritas.
- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**
  - Relacionó la estructura sintáctica y la representación semántica, destacando la importancia de las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.
- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**
  - No relacionó la estructura sintáctica y la representación semántica ni las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.
- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).**
  - No decodificó palabras a través de la lengua de señas en la utilización de herramientas relacionadas con el significado y el orden lógico sin adaptar textos, imágenes y gráficos.
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
  - Mostró ejemplos claros de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
  - No mostró ejemplos de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos
- **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).**
  - No aplicó el esquema mental como técnica por tanto no pudo organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma fuese asimilada sin generar otras ideas para relacionarlas entre sí.

## E2 (Grado 9)

- **Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).**
  - Contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos y comprobó que la información ofrecida por el mismo, coincidió con el esquema mental del conocimiento.
- **Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).**
  - No pudo detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.
- **Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).**
  - No hizo narraciones de vivencias y realidades a través de la escritura.
- **Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).**
  - No procesó representaciones mentales e informaciones en la construcción del conocimiento, tomando decisiones a través de la argumentación de ideas. No formuló juicios y elaboró opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.
- **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).**
  - En estos ejercicios de gramática y sintaxis no conceptualizó cada una de las Categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración no construyó con orden lógico la cohesión del texto sin mostrar evidencia detallada de sus producciones escritas.
- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**
  - Relacionó parcialmente la estructura sintáctica y la representación semántica, sin destacar la importancia de las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.
- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).**
  - No decodificó palabras a través de la lengua de señas en la utilización de herramientas relacionadas con el significado y el orden lógico sin adaptar textos, imágenes y gráficos.

- **Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).**
  - Tomó decisiones al realizar proyectos grupales donde lo colaborativo es parte de procesos formativos, permitiendo esto, el acceso a herramientas que solucionarían su problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción del castellano escrito .
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
  - Mostró muy pocos ejemplos de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos
- **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).**
  - No aplicó el esquema mental como técnica por tanto no pudo organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma fuese asimilada sin generar otras ideas para relacionarlas entre sí.

### **E3 (Grado 9)**

- **Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).**
  - Contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos y comprobó que la información ofrecida por el mismo, coincidió con el esquema mental del conocimiento.
- **Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).**
  - No pudo detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.
- **Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).**
  - Realizó muy pocas narraciones de vivencias y realidades a través de la escritura.
- **Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).**
  - No procesó representaciones mentales e informaciones en la construcción del conocimiento, tomando decisiones a través de la argumentación de ideas. No formuló juicios y elaboró opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.
- **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).**
  - En estos ejercicios de gramática y sintaxis no conceptualizó cada una de las Categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración no construyó

con orden lógico la cohesión del texto sin mostrar evidencia detallada de sus producciones escritas.

- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**
  - Relacionó parcialmente la estructura sintáctica y la representación semántica, sin destacar la importancia de las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.
- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).**
  - Decodificó algunas palabras a través de la lengua de señas en la utilización de herramientas relacionadas con el significado y el orden lógico sin adaptar textos, imágenes y gráficos.
- **Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).**
  - No tomó decisiones al realizar proyectos grupales donde lo colaborativo es parte de procesos formativos, permitiendo esto, el acceso a herramientas que solucionarían su problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción del castellano escrito.
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
  - No mostró ejemplos de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos
- **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).**
  - Aplicó parcialmente el esquema mental como técnica que le permitió organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma sea asimilada. Y generó otras ideas para buscar relaciones entre las mismas.

#### **E4 (Grado 10)**

- **Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).**
  - Contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos y comprobó que la información ofrecida por el mismo, coincidió con el esquema mental del conocimiento.
- **Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).**
  - No pudo detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.

- **Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).**
  - No hizo narraciones de vivencias y realidades a través de la escritura.
- **Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).**
  - No procesó representaciones mentales e informaciones en la construcción del conocimiento, tomando decisiones a través de la argumentación de ideas. No formuló juicios y elaboró opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.
- **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).**
  - En estos ejercicios de gramática y sintaxis no conceptualizó cada una de las Categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración no construyó con orden lógico la cohesión del texto sin mostrar evidencia detallada de sus producciones escritas.
- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**
  - No relacionó la estructura sintáctica y la representación semántica ni las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.
- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).**
  - Decodificó algunas palabras a través de la lengua de señas en la utilización de herramientas relacionadas con el significado y el orden lógico sin adaptar textos, imágenes y gráficos.
- **Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).**
  - No tomó decisiones al realizar proyectos grupales donde lo colaborativo es parte de procesos formativos, permitiendo esto, el acceso a herramientas que solucionarían su problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción del castellano escrito.
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
  - Mostró muy pocos ejemplos de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos.

• **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).**

- Aplicó parcialmente el esquema mental como técnica que le permitió organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma sea asimilada. Y generó otras ideas para buscar relaciones entre las mismas.

**E5 (Grado 10)**

– **Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).**

- Contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos y comprobó que la información ofrecida por el mismo, coincidió con el esquema mental del conocimiento.

– **Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).**

- No pudo detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.

– **Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).**

- Realizó muy pocas narraciones de vivencias y realidades a través de la escritura.

– **Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).**

- No procesó representaciones mentales e informaciones en la construcción del conocimiento, tomando decisiones a través de la argumentación de ideas. No formuló juicios y elaboró opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.

– **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).**

- En estos ejercicios de gramática y sintaxis no conceptualizó cada una de las Categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración no construyó con orden lógico la cohesión del texto sin mostrar evidencia detallada de sus producciones escritas.

– **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**

- Relacionó parcialmente la estructura sintáctica y la representación semántica, sin destacar la importancia de las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.

- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).**
- Decodificó algunas palabras a través de la lengua de señas en la utilización de herramientas relacionadas con el significado y el orden lógico sin adaptar textos, imágenes y gráficos.
- **Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).**
- Tomó decisiones al realizar proyectos grupales donde lo colaborativo es parte de procesos formativos, permitiendo esto, el acceso a herramientas que solucionarían su problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción del castellano escrito.
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
- Mostró muy pocos ejemplos de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos
- **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).**
- No aplicó el esquema mental como técnica por tanto no pudo organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma fuese asimilada sin generar otras ideas para relacionarlas entre sí.

#### **E6 (Grado 11)**

- **Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).**
- Contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos y comprobó que la información ofrecida por el mismo, coincidió con el esquema mental del conocimiento.
- **Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).**
- No pudo detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.
- **Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).**
- Realizó muy pocas narraciones de vivencias y realidades a través de la escritura.
- **Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).**
- Procesó muy pocas representaciones mentales e informaciones en la construcción del conocimiento, toman do decisiones a través de la argumentación de ideas. No formuló juicios y elaboró opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.

- **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).**
- En estos ejercicios de gramática y sintaxis conceptualizó en algunas ocasiones cada una de las Categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración pasó parcialmente a construir con orden lógico evidenciando la cohesión mostrando poca evidencia detallada de sus producciones escritas.
- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**
- Relacionó la estructura sintáctica y la representación semántica, destacando la importancia de las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.
- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).**
- Decodificó algunas palabras a través de la lengua de señas en la utilización de herramientas relacionadas con el significado y el orden lógico sin adaptar textos, imágenes y gráficos.
- **Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).**
- Tomó decisiones algunas veces al realizar proyectos grupales donde lo colaborativo es parte de procesos formativos, permitiendo esto, el acceso a herramientas que solucionarían su problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción del castellano escrito.
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
- Mostró muy pocos ejemplos de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos
- **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).**
- Aplicó el esquema mental como técnica que le permitió organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma sea asimilada. Y generó otras ideas para buscar relaciones entre las mismas.

#### **E7 (Grado 11)**

- **Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).**
- Contrastó a través de la búsqueda de palabras en el diccionario la interacción entre los conocimientos previos y comprobó que la información ofrecida por el mismo, coincidió con el esquema mental del conocimiento.



- **Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).**
- No pudo detectar cómo se encontraba la sintaxis al ordenar palabras escritas en desorden a oraciones cohesivas y con permanencia del sentido.
  
- **Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).**
- No hizo narraciones de vivencias y realidades a través de la escritura.
  
- **Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).**
- No procesó representaciones mentales e informaciones en la construcción del conocimiento, tomando decisiones a través de la argumentación de ideas. No formuló juicios y elaboró opiniones, acrecentando la motivación y la autoconfianza para afrontar los retos de su vida con seguridad.
  
- **Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).**
- En estos ejercicios de gramática y sintaxis no conceptualizó cada una de las Categorías gramaticales y después de conocer su función y el oficio dentro de la oración no construyó con orden lógico la cohesión del texto sin mostrar evidencia detallada de sus producciones escritas.
  
- **Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).**
- Relacionó la estructura sintáctica y la representación semántica, destacando la importancia de las modificaciones que se hacen en la estructura superficial para delimitar el significado de una expresión lingüística, dada la ambigüedad de una oración.
  
- **Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).**
- Decodificó algunas palabras a través de la lengua de señas en la utilización de herramientas relacionadas con el significado y el orden lógico sin adaptar textos, imágenes y gráficos.
  
- **Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).**
- Tomó decisiones algunas veces al realizar proyectos grupales donde lo colaborativo es parte de procesos formativos, permitiendo esto, el acceso a herramientas que solucionarían su problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje en la construcción del castellano escrito.
  
- **Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).**
- Mostró muy pocos ejemplos de abstracción como instrumento para pensar y explicar la interrelación entre objetos, hechos y procesos

- **Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).**

- Aplicó parcialmente el esquema mental como técnica que le permitió organizar y representar la información en forma fácil, espontánea y creativa para que la misma sea asimilada. Y generó otras ideas para buscar relaciones entre las mismas.

## VII. Análisis de Resultados

Teniendo en cuenta los instrumentos utilizados, y las categorías que surgen de los estudiantes participantes con el producto de una categoría denominada “Análisis gramatical y sintáctico” con unas subcategorías: “Articulación palabra/dibujo/significado”, “Cohesión de la estructura gramatical”, “Reflexión” “y no de adquisición o aprendizaje”, “Clasificación de elementos enunciado con categorías gramaticales”, “Revisión individual de las producciones escritas” y “Comprensión Lectora”.

El Cuadro 7 describe el análisis de resultados anteriormente expuestos en cada uno de los talleres aplicados en la Asignatura de Castellano Escrito.

**Cuadro 7.**  
**Análisis de Resultados de cada uno de los talleres gramaticales y sintácticos de estudiantes con discapacidad auditiva.**

<b>NOMBRE DEL ALUMNO</b>	<b>TALLER</b>	<b>CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL</b>
<b>E1 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Syntaxis).	Bajo
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio

**Cuadro 7. (Continuación).**

<b>NOMBRE DEL ALUMNO</b>	<b>TALLER</b>	<b>CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL</b>
<b>E1 (Grado 9)</b>	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Bajo
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Alto
<b>Porcentaje:</b> Alto: 30%; Medio: 10%; Bajo: 60%		

<b>NOMBRE DEL ALUMNO</b>	<b>TALLER</b>	<b>CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL</b>
<b>E2 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Bajo
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo

**Cuadro 7 (Continuación)**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
<b>E2 (Grado 9)</b>	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Alto
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
<b>Porcentaje:</b> Alto: 20%; Medio: 20%; Bajo: 60%		

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
<b>E3 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio

**Cuadro 7 (Continuación)**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo
<b>E3 (Grado 9)</b>	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Bajo
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
<b>Porcentaje:</b> Alto: 10%; Medio: 40%; Bajo: 50%		

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
<b>E4 (Grado 10)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Bajo

**Cuadro 7 (Continuación)**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
<b>E4 (Grado 10)</b>	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
	<b>Porcentaje:</b> Alto: 10%; Medio: 30%; Bajo: 60%	

**Cuadro 7 (Continuación)**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
<b>E5 (Grado 10)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Bajo
<b>Porcentaje:</b> Alto: 20%; Medio: 40%; Bajo: 40%		



**Cuadro 7 (Continuación)**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
<b>E6 (Grado 11)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Alto
<b>Porcentaje:</b> Alto: 40%; Medio: 50%; Bajo: 10%		

**Cuadro 7 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN DIAGNÓSTICO INICIAL
<b>E7 (Grado 11)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Bajo
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
<b>Porcentaje:</b> Alto: 20%; Medio: 40%; Bajo: 40%		

En el Cuadro 8 se pueden observar los avances significativos en la construcción del castellano escrito en los estudiantes con discapacidad auditiva.

**Cuadro 8.**  
**Avances significativos.**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN RESULTADO FINAL
<b>E1 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Alto
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Alto
<b>Porcentaje:</b> Alto: 40%; Medio: 10%; Bajo: 60%		

**Cuadro 8 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN RESULTADO FINAL
<b>E2 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Alto
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
<b>Porcentaje:</b> Alto: 40%; Medio: 50%; Bajo: 10%		

**Cuadro 8 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN RESULTADO FINAL
<b>E3 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Alto
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
<b>Porcentaje:</b> Alto: 30%; Medio: 60%; Bajo: 10%		

Cuadro 8 (Continuación).

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN RESULTADO FINAL
<b>E4 (Grado 10)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
<b>Porcentaje:</b> Alto: 10%; Medio: 80%; Bajo: 10%		

**Cuadro 8 (Continuación).**

<b>NOMBRE DEL ALUMNO</b>	<b>TALLER</b>	<b>CALIFICACIÓN RESULTADO FINAL</b>
<b>E5 (Grado 10)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio
<b>Porcentaje:</b> Alto: 20%; Medio: 80%; Bajo: 0%		

**Cuadro 8 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN RESULTADO FINAL
<b>E6 (Grado 11)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Alto
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Alto
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Alto
<b>Porcentaje:</b> Alto: 70%; Medio: 30%; Bajo: 0%		



**Cuadro 8 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	CALIFICACIÓN RESULTADO FINAL
<b>E7 (Grado 11)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Alto
<b>Porcentaje:</b> Alto: 30%; Medio: 70%; Bajo: 0%		

**Cuadro 9.**

**Análisis comparativo de resultados con avances significativos de cada uno de los talleres gramaticales y sintácticos de estudiantes con discapacidad auditiva.**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	ANÁLISIS COMPARATIVOS DE RESULTADOS CON AVANCES SIGNIFICATIVOS	
<b>E1 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio	Alto
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Alto	Alto
<b>Porcentaje inicial:</b> Alto: 33.3% Medio: 11.1 % Bajo: 55.5%		<b>Porcentaje final:</b> Alto: 44.4% Medio: 55.6% Bajo: 0%	

**Cuadro 9 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	ANÁLISIS COMPARATIVOS DE RESULTADOS CON AVANCES SIGNIFICATIVOS	
<b>E2 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Alto
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Alto	Alto
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio	Medio
<b>Porcentaje inicial:</b> Alto: 20% Medio: 20% Bajo: 60%		<b>Porcentaje final:</b> Alto: 40% Medio: 50% Bajo: 10%	

**Cuadro 9 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	ANÁLISIS COMPARATIVOS DE RESULTADOS CON AVANCES SIGNIFICATIVOS	
<b>E3 (Grado 9)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio	Alto
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Bajo
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio	Medio
<b>Porcentaje inicial:</b> Alto: 10% Medio: 40% Bajo: 50%		<b>Porcentaje final:</b> Alto: 30% Medio: 60% Bajo: 10%	

**Cuadro 9 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	ANÁLISIS COMPARATIVOS DE RESULTADOS CON AVANCES SIGNIFICATIVOS	
<b>E4 (Grado 10)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Bajo
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio	Medio
<b>Porcentaje inicial:</b> Alto: 10% Medio: 30% Bajo: 60%		<b>Porcentaje final:</b> Alto: 10% Medio: 80% Bajo: 10%	

**Cuadro 9 (Continuación)**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	ANÁLISIS COMPARATIVOS DE RESULTADOS CON AVANCES SIGNIFICATIVOS	
<b>E5 (Grado 10)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Medio	Medio
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Alto	Alto
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Bajo	Medio
<b>Porcentaje inicial:</b> Alto: 20% Medio: 40% Bajo: 40%	<b>Porcentaje final:</b> Alto: 20% Medio: 80% Bajo: 0%		

**Cuadro 9 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	ANÁLISIS COMPARATIVOS DE RESULTADOS CON AVANCES SIGNIFICATIVOS	
<b>E6 (Grado 11)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Medio	Alto
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Medio	Alto
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Alto	Alto
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Medio	Alto
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Alto	Alto
<b>Porcentaje inicial:</b> Alto: 40% Medio: 50% Bajo: 10%		<b>Porcentaje final:</b> Alto: 70% Medio: 30% Bajo: 0%	

**Cuadro 9 (Continuación).**

NOMBRE DEL ALUMNO	TALLER	ANÁLISIS COMPARATIVOS DE RESULTADOS CON AVANCES SIGNIFICATIVOS	
<b>E7 (Grado 11)</b>	Taller uso del diccionario para articular palabra/dibujo/significado, así como el apoyo en el alfabeto dactilológico (Gramática).	Alto	Alto
	Taller de ordenamiento de palabras en una oración para el uso de la cohesión de la estructura gramatical (Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de reelaboración de textos en función de diferentes destinatarios (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de “reflexión” y no de adquisición o aprendizaje (Gramática).	Bajo	Medio
	Taller de clasificación de elementos enunciados con relación a categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, artículos, adverbios, conjunciones y preposiciones (Gramática y Sintaxis).	Bajo	Medio
	Taller de revisión individual de las producciones escritas para detectar ambigüedades en los mensajes (Gramática y Sintaxis).	Alto	Alto
	Taller de comprensión lectora basado en lecturas libres en Lengua de señas y preguntas abiertas (Gramática).	Medio	Medio
	Taller de visualización en la transcripción de textos (Gramática y Sintaxis).	Medio	Medio
	Taller de ejemplos gráficos o escritos para comunicar algo en los que relacione una «palabra» con un «significado» (Gramática).	Medio	Medio
	Taller para identificar imágenes unidas a sus esquemas mentales dando una respuesta adecuada (Gramática).	Medio	Alto
<b>Porcentaje inicial:</b> Alto: 20% Medio: 40% Bajo: 40%		<b>Porcentaje final:</b> Alto: 30% Medio: 70% Bajo: 0%	



Sobre el Análisis de los Resultados en cuanto al proceso de investigación realizado, se puede decir que las dificultades que presentó la construcción de la lengua escrita en estudiantes de Grado 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, giran en torno a la ausencia en el dominio de la gramática y la sintaxis que pueden llegar a registrar estos niveles como un elemento central de análisis que permite introducir al eje lingüístico, mostrando así el origen del problema.

En realidad, no se refiere a la capacidad cognitiva de las personas sordas, sino aquellos inconvenientes que impiden el desarrollo normal de esas capacidades. En lo que respecta a la enseñanza de la escritura en estas personas, se hace necesario diseñar e implementar estrategias que garanticen el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En lo que tiene que ver con las estrategias didácticas aplicadas en este proceso de construcción del castellano en estudiantes sordos, se puede decir que la valoración del aprendizaje del español escrito en las personas sordas y oyentes se realiza de la misma manera, sin considerar que existe una gran diferencia entre ambos, lo cual rige que las estrategias de enseñanza del español se trabaje de manera igual, a partir de la gramática y la sintaxis del código escrito de la lengua oral, provocando que la población sorda presente en ocasiones pocos avances al no desarrollar la competencia comunicativa esperada.

- **El castellano escrito es una perspectiva de aprendizaje para la población sorda:** Es el castellano escrito el punto central de esta investigación como una estrategia en la adquisición de la segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva y junto con la lengua de señas

son la base de un aprendizaje que ratifica aspectos que acompañan la adaptación de los sordos a la sociedad.

A través de la escritura los estudiantes sordos de los Grados 9, 10 y 11 adquieren un mejor nivel de elementos gramaticales y sintácticos, en la consecución de una redacción coherente y cohesiva, permitiendo así un buen desarrollo en procesos comunicativos.

Con la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la escritura de los estudiantes con discapacidad auditiva de Grado 9 a 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, se puede deducir a través de información complementaria realizada a través de la aplicación de encuestas, que les gusta ahora escribir más, se divierten haciéndolo y experimentan sentimiento o reacciones de seguridad e independencia. Dando evidencias de escritura, llevándolos a la construcción de textos junto con el intérprete, el maestro de apoyo y la docente de castellano escrito, notándose avances en la producción textual.

En este sentido opina un estudiante: *“Al principio yo mal escribía y no entendía. Desde comence castellano escrito me puedo comunicar amigos y profes. Gusta mucho a mí clase escritura”* (Encuesta E3, 21 de agosto de 2018).

Es importante destacar dentro del análisis de las encuestas complementarias a esta investigación el surgimiento de un informe importante, y es que a estos estudiantes con discapacidad auditiva se les realizó un diagnóstico posterior a la aplicación de estrategias donde se evidencia de manera secuencial el avance en la escritura en lo que respecta a la utilización de

conectores lógicos y signos de puntuación. Esto situación permite el favorecimiento de los procesos escriturales de los sordos al sentir la correspondencia del proceso.

Afirma un estudiante con discapacidad auditiva: *“Yo antes no sabía escribir y comunicarme no con mis profes. Difíciles tareas pesadas y mamá no podía ayudar mí. Ahora feliz yo me comunico con todos”*. (Encuesta E1, 21 de agosto de 2018).

Esto se relaciona con lo expuesto por Gutiérrez (2004) quien considera que la construcción del conocimiento sobre el lenguaje obedece a aspectos contextuales y cognitivos, lo que lleva a desarrollar aspectos formales del lenguaje como la gramática. Entre los resultados del análisis realizado se centraron en aspectos como coherencia, cohesión, estructura, adecuación a la situación comunicativa, puntuación y evaluación del sentido global del texto. Se logró identificar puntos divergentes entre la tipología textual que se pidió desarrollar y el producto entregado.

Por tanto, al darse al proceso de preescritura, escritura y reescritura, se desarrollan destrezas en la escritura que los conduce a fortalecer sus competencias.

Uno de los estudiantes sordos: *“Me puedo comunicar y participar actividades buenas de colegio mío porque puedo hacer muchas cosas que gustan a mí”* (Encuesta E2, 22 de agosto de 2018).

Lo anterior permite reafirmar la importancia y el valor que tienen las estrategias que a través del currículo se imparten en la institución y que permiten a los estudiantes con discapacidad auditiva potenciar un mejor desempeño en su vida escolar.

- **El desarrollo de la escritura de los sordos elimina barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas.** En la sociedad actual, el proceso de alfabetización se considera un aspecto fundamental para participar en situaciones comunicativas, un elemento esencial dentro de este proceso de alfabetización es la escritura, ante esto se considera la escritura como un proceso de construcción de sentido entre personas que integran un grupo social. (Arroyo y Salvador, 2009; MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006).

Evidencia de lo anterior, dentro de esa disposición y motivación hacia la escritura, en la elección del Gobierno Escolar, previamente los candidatos a Personería de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, elaboraron sus propuestas y en el Grado Once se postularon cuatro candidatos: tres estudiantes oyentes y uno con discapacidad auditiva.

En la clase de castellano escrito un estudiante con discapacidad auditiva del Curso 11.4 donde la docente investigadora es directora de grupo y docente de castellano escrito, trabajó con su grupo y este la apoyó con mucha motivación. Cabe resaltar la intervención que tuvo el candidato sordo en el debate electoral y en todas las actividades de la campaña de dicho curso, permitiéndole alcanzar una votación elevada por encima de los demás candidatos oyentes y siendo de esta manera elegido como Personero de la Institución.

Al respecto un estudiante afirma: *“El clima institucional que vivo yo en colegio es agradable porque conocer muchas personas que me apoyan como para ser Personero. Hice propuestas más gracias a clases de castellano escrito me ayudó escribir bien. Salón mío apoyó con campaña en debate y exposición y en elecciones: ¡Gané! Soy representantes de compañeros ante Directivas. Muy feliz soy, muy feliz”.* (Encuesta E4, 21 de agosto de 2018).

Es interesante apreciar el diálogo para desarrollar procesos de comunicación donde los estudiantes sordos puedan dar sus aportes en trabajos colaborativos dentro del aula de clases, permitiendo mejores niveles en la competencia escritora.

Los resultados muestran los avances en la composición escrita de la segunda lengua de los sordos y las estrategias didácticas utilizadas están acorde con las necesidades que el diagnóstico inicial arrojó y esto permitió que al ser implementadas se lograran dichos resultados.

- **Los sordos adquieren con la escritura mayor satisfacción personal y mejor estilo de vida.**

El presente estudio revisó el componente de bienestar emocional evidenciado en las relaciones interpersonales de las personas sordas, lo cual favorece una mejor calidad de vida y un desempeño adecuado en la institución educativa, específicamente en la competencia escritora. Por tanto, este estudio favorece la parte social de las personas, implementando la lengua de señas como herramienta de comunicación.

A la vez se pudo detallar que existe una buena comunicación con los miembros de la comunidad educativa insarolista, fortaleciendo así habilidades sociales.

Se destaca la participación de los estudiantes sordos y oyentes en el día del maestro con mucha alegría y gratitud, de igual forma participan en el día del idioma representando dioses de la mitología griega y latina en un “Viaje por el Olimpo”. Por otro lado, los días jueves de cada semana, estudiantes sordos y oyentes participan de la actividad “Lectura al patio”, la cual enriquece el proyecto lector en el desarrollo de habilidades y destrezas en lingüística y por último fueron muy participativos en el programa del lanzamiento de la Promoción. (Anexo 4).

De esta forma se reafirma la posición de Schalock (2008), quien afirma que las condiciones de calidad de vida esta estrechamente realcionada con el binestra emocional, tanto individual como colectivo de las personas. En las personas sordas, esta calidad de vida hace referencia a la posibilidad e comunicarse por medio de la gestualidad. Esto evidencia la necesidad de construir desde los contextos escolares estrategias que atiendan a esta población y garanticen su proceso de formación integral.

Se puede afirmar que las estrategias que se utilizan deben involucrar procesos mentales que permitan al estudiante sordo llegar a la escritura.

De acuerdo a lo anterior un estudiante afirma: *“Se mejoró comunicación porque hablo con mamá mejor y con hermanos. Me divierto mucho más me entienden mejor”*. (Encuesta E4, 21 de agosto de 2018).

Las estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas en las diferentes actividades ponen en evidencia cómo la gramática y la sintaxis fueron el punto central en las técnicas básicas para la escritura del castellano dentro del proceso comunicativo.

– **La escritura favorece el funcionamiento humano.** La función de la escuela es proporcionarles a los estudiantes de capacidades para poder utilizar el lenguaje escrito en situaciones comunicativas específicas que respondan a necesidades contextuales.al respecto a Paul (2003) destaca la importancia de analizar textos relacionados con la realidad de los estudiantes, en la medida en que esto ayuda al fortalecimiento de las capacidades de los

estudiantes y a darle significado a su producción textual. Otra estrategia hace referencia a la activación de saberes previos, lo cual activa el interés del estudiante por la temática trabajada en los textos.

Los estudiantes sordos de Grado Once sienten que han avanzado en la escritura y por consiguiente en procesos lectoescriturales, aspecto que se evidencia al ser reconocidos en un acto cívico destacándose en la parte académica como “Mejores escritores y lectores”. (Anexo 6).

– **El castellano escrito: aportación del maestro en la renovación pedagógica de procesos lingüísticos (gramática y sintaxis) en sordos.**

Los estudiantes sordos de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima tienen una educación de calidad en la diversidad personal, cultural y lingüística, donde se fortalece el respeto por la individualidad y las necesidades particulares de cada miembro de la comunidad.

Un docente D1 afirma al respecto: *“En la institución se vienen dando pasos agigantados en la solución de dificultades, acercando a los estudiantes a estadios mejores o más estandarizados” (Entrevista D1, 21 de agosto de 2018).*

Se debe tener en cuenta que la escuela actualmente hace esfuerzos para evitar problemáticas de exclusión en algunos casos, por tanto, se deben implementar acciones más eficaces que promuevan el acto educativo inclusivo. Muy acorde con esto un docente de lengua castellana afirma la importancia de haber incluido la asignatura de castellano escrito en el Plan de Estudios.



A través del análisis de procesos lingüísticos en los sordos se fortaleció el desarrollo de la cultura de la diversidad, permitiendo la aplicación de todo lo planeado en la asignatura de castellano escrito.

Así lo corrobora un docente cuando expresa: *“Las estrategias que se han aplicado con el Castellano escrito para estudiantes sordos han apuntado a la transversalización de todas las áreas del Plan de Estudios y estas van relacionadas con la tipología textual y con elementos gramaticales relacionados con conectores lógicos, palabras polisémicas e identificación de sentidos en diversos tipos de textos”*. (Entrevista D2, 21 de agosto de 2018).

A partir de estas, se aprecian reajustes en el currículo permitiendo a los estudiantes sordos la consecución de procesos lingüísticos utilizando herramientas cognitivas y metacognitivas que favorezcan el aprendizaje de su segunda lengua donde el docente junto con el intérprete y el maestro de apoyo utilicen lo visual, la lengua de señas y el castellano escrito. Así lo expresa Alegría y Dominguez (2009), el aprendizaje de procesos lectoescriturales necesariamente debe estar articulado a diversos factores de tipo lector, sintáctico y semántico.

- **Reconceptualización del currículo en la promoción del aprendizaje.** Se advirtió la necesidad de realizar modificaciones y ajustes en el currículo poniendo de preferencia los objetivos de la investigación. Se efectuó la observación, realizando diagnósticos en todas las áreas. Esta posibilidad surgió luego de conocer la distribución horaria de las actividades habituales que se realizan en la institución y viendo que era el momento más adecuado para

recoger información, por ser el período de intercambio inicial, y en el caso de los grados en estudio se pudo ubicar la información referida al recorrido escolar, nivel educativo, nivel de aprendizaje en lengua de señas, lengua oral, lectura y escritura.

Al respecto el rector de la institución afirma: *“Darle un giro al currículo ha sido indispensable en el desarrollo de un buen nivel de competencias para los sordos en su segunda lengua, dado que es el vehículo de comunicación con el cual interactúan diariamente”*. (Entrevista D2, 21 de agosto de 2018).

Otro directivo opina: *“Indudablemente, es necesario que la comunidad sorda maneje el castellano escrito como segunda lengua, porque le abre horizontes de expresión de comunicación con sus congéneres oyentes. Bajo esta perspectiva, ha sido fundamental el aprendizaje con la implementación de estrategias que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la lengua de señas en su estructura es diferente al castellano escrito y las instituciones educativas que atiendan población sorda, deben incorporarlo en su currículo”*. (Entrevista D3 agosto 21 de 2018).

Con respecto a la importancia que tiene la reconceptualización del currículo para facilitar el aprendizaje de los sordos afirma Zarramora: El currículo se podría definir como todo proceso que coadyuva en la parte social a los educandos y les permite ser miembros activos dentro de una comunidad. (1987).

Teniendo en cuenta lo anterior, el impacto de los factores contextuales es tan importante que pueden actuar como facilitadores o como barreras del funcionamiento. En la investigación se han podido clasificar los factores que inciden en el aprendizaje en cuanto al sistema de escritura y el interés que esta despierta, constituyéndose en receptor de herramientas motivadoras indispensables para estimular procesos escriturales.

- **Favorecimiento de la intervención educativa en las necesidades lingüísticas (gramática y sintaxis) de los sordos.** Hacer uso de la escritura es de gran valor en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima por cuanto permite que el aprendizaje sea significativo y cobra más importancia en la medida que los directivos y docentes apoyen el proceso. Sustenta Sacristán (1991), el currículum es el marco de referencia que en toda institución debe estar inmerso al momento de elaborar un proyecto transversal y brinda elementos a una educación integral.

En el mismo sentido, Torres (1992) afirma: el currículo se preseta de manera explícita y oculta cuando sus proyecciones van enfocadas hacia el apoyo del desarrollo curricular y en el control al seguimiento de todos los ciclos investigativos, resaltando evidencias destacadas en el área que van relacionadas con el ser.

Es así que un directivo sustenta: *“Es importante desarrollar altos niveles de comunicación en el manejo de la segunda lengua de los sordos porque les permite ampliar su accionar con el entorno. En este sentido, el currículo contempla la enseñanza de la lengua de señas para estudiantes de la Básica Primaria con el objetivo de estrechar la brecha comunicativa entre los estudiantes. (Entrevista D1, 21 de agosto de 2018).*

Esto se sustenta desde la perspectiva de Schwab (1989), quien considera la educación como un ejercicio que permite la comprensión de la realidad educativa y transformarla a partir de la inclusión de estrategias innovadoras.

Un docente afirma: *“Se requiere además de los enfoques dados afianzar el trabajo cooperativo y colaborativo para encontrar en el desarrollo de compromisos asignados un nivel de alta competencia y ejecución lingüística”* (Entrevista D4, 21 de agosto de 2018).

Es conveniente resaltar la función del docente, como un agente activo que aprende en la reflexión de su práctica y las transformaciones que le asigna a la misma. Como lo afirma Stenhouse (1983, 1984, 1987) citado en Álvarez Méndez (1985), el proceso de enseñanza aprendizaje no puede ser una práctica dirigida a desarrollar una serie de contenidos programáticos que el docente le proporciona al estudiante, sino debe orientarse hacia la formación integral del ser humano.

- **El castellano escrito: aportación del maestro en la renovación pedagógica de procesos lingüísticos en sordos.** Del resultado de encuestas y entrevistas también surge: “La reconceptualización del currículo en la promoción del aprendizaje” y “Favorecimiento de la intervención educativa en las necesidades lingüísticas de los sordos”. Sobre los resultados en cuanto al proceso de investigación realizado, se puede decir que las dificultades que presenta la construcción de la lengua escrita en estudiantes sordos de los Grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, se refieren al poco dominio que estos tienen de la gramática y la sintaxis, propias de las personas sordas. Con relación a esto, Sacks (1989) señala

que los niños sordos presentan algunas diferencias en su desempeño académico, ya que algunos adquieren con mayor facilidad la capacidad e comunicarse.

Al respecto, Marschark (2002) expresa que la construcción del castellano escrito en personas sordas se caracteriza por presentar dificultades relacionadas con la repetición de palabras y frases frecuentemente, de igual manera se evidencia en los estudiantes sordos de la institución en mención, la ausencia de conjunciones y adjetivos, lo cual provoca que los textos construidos sean cortos y poco cohesivos.

Sobre esto Chaux, Moncada y Restrepo (2015) resaltan la “ausencia en el uso de palabras nexos como preposiciones, omisión de artículos, dificultad para flexionar los verbos en sus diferentes tiempos, incoherencia entre género y número en los sustantivos y adjetivos y la omisión de signos de puntuación”.

En lo que tiene que ver con las estrategias didácticas aplicadas en este proceso de construcción del castellano en estudiantes sordos, se afirma que el proceso de valoración de la adquisición del castellano escrito en personas sordas y oyentes tiene el mismo procedimiento, ya que las estructuras sintácticas y semánticas funcionan de la misma manera. En este sentido, el diccionario, se convirtió en una estrategia de enseñanza aprendizaje de mucha importancia.

Por último, es conveniente resaltar que las estrategias didácticas que se han implementado no responden a las necesidades de las personas sordas, como lo afirma Chaux, Moncada y Restrepo (2015).

Las falencias presentadas en docentes son producto de una incipiente formación en la enseñanza de la segunda lengua donde no hay correspondencia con las necesidades en los procesos que se siguen en el aula de clases.

Así mismo, Morales (2015), definió la enseñanza de la segunda lengua debe darse en ambientes formales y con procesos normales de la primera lengua, siendo garantía dentro del contexto educativo.

A partir de lo anterior, se hace evidente la necesidad de una pedagogía integradora que enfatice en la enseñanza del lenguaje escrito en personas con discapacidad auditiva. Así se concibe la aplicación de proyectos pedagógicos enfocados a la escritura que centren la atención en diferentes tipologías textuales. Por tanto, es necesario diseñar proyectos de escritura que permitan implementar distintas actividades significativas que pongan en contacto al niño sordo tanto con el texto como con la gramática del español, es la instrucción clave en todo este proceso.

Por su parte, Rusell (2016) afirma que la instrucción directa en gramática permite mejorar la competencia léxica y sintáctica de los alumnos sordos, lo que se verifica con todas las investigaciones sobre este tipo de enseñanza en alumnos sordos y toda la tradición al respecto que recogen los estudios de lengua fueron de gran ayuda para los programas.

En este orden de ideas, la presencia de la lengua de señas garantizó el cumplimiento de los objetivos formativos, permitiendo la comunicación entre personas sordas. Esta investigación pone de manifiesto que la escritura influye significativamente en la comprensión como proceso mental.

De igual modo, promueve mejores niveles de comprensión en los sordos acerca del contenido que otro tipo de tareas tales como la toma de notas, las respuestas a cuestionarios y la elaboración de resúmenes, entre otros.

## VIII. Conclusiones

El desarrollo de este trabajo de investigación permite la implementación de estrategias didácticas que fortalecen elementos como la gramática y la sintaxis del castellano, claves en el proceso lingüístico; trabajarlas desde el enfoque del castellano como segunda lengua permite los procesos de escritura una posibilidad concreta en la enseñanza que fortalece el desarrollo personal, social, afectivo y cultural elevando la calidad de vida a este grupo de personas que son parte activa dentro de una institución que demanda una verdadera educación inclusiva.

Como objetivo general de esta investigación se planteó precisar elementos gramaticales y sintácticos para la creación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el fortalecimiento de la competencia escritural de los estudiantes con discapacidad auditiva de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, quienes tuvieron la oportunidad de dar a conocer a través de diferentes producciones, los elementos indispensables en la escritura de su segunda lengua.

Se permitió al estudiante sordo a través del fortalecimiento de la lengua escrita, eliminar barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas, favoreciendo lo personal y un mejor estilo de vida, como desarrollo al objetivo específico en cuanto a la valoración que genera el impacto en la comunidad educativa.

Las opiniones y conceptos de los directivos y docentes en los resultados de la investigación, aportaron de forma complementaria, elementos esenciales en el fortalecimiento de la lingüística (gramática y sintaxis), evidenciado esto en la reconceptualización del currículo y la promoción del aprendizaje.

La implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas con la escritura de la segunda lengua, permite la reflexión a transformar la práctica de aula como solución a los problemas de aprendizajes y discapacidades, manifestados no solo en las clases de lenguaje sino en otras áreas del conocimiento. Es así que la comunidad educativa se beneficia potencializando las competencias comunicativas a través de los avances en la escritura de la segunda lengua de los sordos transversalizando las estrategias cognitivas y metacognitivas en todas las áreas para que estas se fortalezcan a través de los contenidos programáticos, las mallas curriculares, los planes de mejoramiento, las diferentes competencias y los componentes inherentes a todos estos procesos.



## **IX. Recomendaciones**

A la Institución Educativa Santa de Rosa de Lima, continuar con el apoyo en cuanto a la inserción en el Plan de Estudios de la asignatura de castellano escrito en la búsqueda del fortalecimiento de competencias lingüísticas (gramaticales y sintácticas) de los sordos de dicha Institución.

Al Área de Lengua Castellana y demás áreas, seguir en el proceso de transversalización del castellano escrito en Planes Generales de Área, Planes de Asignatura, Planes de Mejoramiento, Mallas Curriculares y Planes de Clases, en la continuidad en el trabajo iniciado en la escritura de la segunda lengua para los estudiantes con discapacidad auditiva.

A los padres de familia, continuar con el apoyo a sus hijos en los procesos académicos y formativos en la búsqueda de una formación integral.

En el campo investigativo, profundizar con el tema abordado en esta investigación y permitir la transversalización con otros estudios en diferentes áreas.

Para la Maestría en Educación, ofrecer los aportes pedagógicos con el objeto de fortalecer una educación integral donde la inclusión permita formar profesionales competentes que puedan desenvolverse en cualquier campo con todas las competencias y destrezas requeridas para un buen desempeño comunicativo.

## **X. Alcances y Proyecciones**

1. Apoyar la investigación con el objetivo de lograr un mejor desempeño de los estudiantes con discapacidad auditiva.
2. Aplicar estrategias didácticas en todas las áreas que apunten a desarrollar las competencias escriturales en los estudiantes oyentes y sordos a través del trabajo colaborativo.
3. Sensibilizar a la comunidad educativa a seguir fortaleciendo la inclusión a través de procesos comunicativos.
4. Hacer uso de herramientas utilizadas en la investigación de la escritura del castellano para adquirir a través de esta, un mejor desempeño de los estudiantes con discapacidad auditiva.

## Referencias Bibliográficas

- Alegría, J y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111.
- Alisedo, P (2006). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- Asensio, J. (1989). *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*, Tesis Doctoral presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Applebbe, A. (1984). Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction. Nerwood, NJ. Ablex.
- Arroyo, R y Salvador, F. (2009). Research on cognitive, social and cultural processes of written Communications. *Cognitive Processing*, 10, 263-268. <http://dx.doi.org/10.1007/s10339-009-0255-> Álvarez, J. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación*, Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). From them to us: An international study of inclusion in education. Londres, Routledge.
- Boria, Y. (2014). *Español: L2 de personas con sordera*. Universidad del Salvador: El Salvador.
- Brooks, J. (1997) Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York, March 24 –28
- Barrera, F. (1999). La pedagogía integradora en el aula. Caracas: Libros de El Nacional.
- Berninger, B. y Whitaker, F. (1993). Theory based branching diagnosis of writing disabilities *School Psychology Review*, 22 (4) (1993), pp. 623-64.

- Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- Cárdenas, M. (2009). Fundamentos Conceptuales. En: La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica Primaria. Una experiencia desde el PEBBI. Documento N°4. Bogotá. Colombia: Instituto Nacional para Sordos-INSOR.
- Camps (2001). La enseñanza de la composición escrita: Una visión general. Cuadernos de Pedagogía, 216, 19-21.
- Conrad, R. (1979). The Deaf Schoolchild. Londres: Harper and Row.
- Chaux, D., Tabares, I., Moncada, L. y Restrepo, D. (2015). Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas. Trabajo de grado Universidad de Manizales.
- Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: MECD-Morata.
- Domínguez, A. (2003). Mecanismos de lectura empleados por personas sordas adultas consideradas como buenas lectoras. Bordón. Revista de pedagogía, 61(4), 9-20.
- Fernández, A. (2016). Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fernández, A y Pertusa, T. (2005). Experiencias bilingües para la educación del Sordo en Cataluña (España). Alternativas. Serie Espacio Pedagógico.
- Ferreiro, E. (2001). Alfabetización Teoría y Práctica. México D.F: Siglo Veintiuno Editores. Freire. P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flavell (1979) "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry" en American Psychologist. October (pp.705-712).

- Flavell, J.H. (1985) *Cognitive Development*. U.S.A.: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1983) *El desarrollo cognitivo*, Madrid: Visor.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31 (1), 21-32.
- Fuller, F. y Whitaker, D. (1996). Assessment of Planning, Translating, and Revising in Junior High writers, *Journal of School Psychology*, 34 (1), 23-52.
- Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales*. Universidad Autonomía de Madrid: España.
- González (2012). *Dinámica familiar de paciente con discapacidad motora severa del Programa Multidéficit del Instituto de Rehabilitación Infantil TELETÓN Santiago* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Galeano, M. (2014). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT
- García, Marcelo, C. (2002). *E-Learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Gil, J. (1996). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. En: [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia\\_investigacion.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia_investigacion.pdf)
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá, Ed. Norma.
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Aljibe: Málaga.
- Gutiérrez, R. (2012). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, 2, 331-346.

- Harris, P. (1998). Harris, M. (1994). Reading comprehension difficulties in deaf children. Paper presented at the Workshop on Comprehension isabilities. Centro Diagnóstico Italiano, Milán, Italia.
- Herrera, V. (2009). Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. España
- Herrera, V. Puente, A. y Alvarado, A y Ardil, A. (2007). The situation of the deaf in Chile. En D. Moores & M. Miller (Eds.), International developments in deafness (en prensa).
- Hynd, G. W. y Obrzut, J. E. (1981). School neuropsychology. *Journal of School Psychology*, 19, 45-50.
- Jacobs, J., y Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278. doi:10.1207/s15326985ep2203&4\_4.
- Kaufman, A. (2007). Cómo organizamos las actividades. En: Leer y escribir: el día a día en las aulas. (p.p 71-85). Argentina: Aique.
- Lissi, S y González, P. (2012). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psykhe*, vol.12, n.2, 37-50.
- Lowe, A. (1981). Estimulación temprana del bebe sordo. Buenos Aires: Panamericana.
- Mies, A. y Ramsron, A. (1996). El acce.so a la lengua escrita: consideraciones en torno a las peculiaridades del alumnado sordo, *Fiapas*, 52, 39-42.

- Morales, A. (2015). *El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza* *Boletín de Lingüística*, vol. XXVII, núm. 43-44, enero-diciembre, pp. 118-131  
Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.
- Moreno, F. (1988). *La planeación educativa durante el Frente Nacional. Aportes para su análisis e historia*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.
- Muria, I. (1994): «La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas», *Perfiles Educativos*, 65, pp. 63-72.
- MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- Marschark, M. (2000). *Education and Development of Deaf Children or is it Development and Education?* En P. E. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (Eds.), *The Deaf Child in the Family and at School: Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (pp. 275-291 ). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Neville, H. (1988). *Cerebral organization for spatial attention*”, en STILES-DAVIS, Joan, Mark KRITCHEVSKY y Ursula BELLUGI (eds.), *Spatial Cognition: Brain Bases and Development* . Hillsdale (NJ): Erlbaum, .327-341..
- Olson, R. D. (1995). *La cultura escrita como actividad metalingüística*. En R.D. Olson, y N. Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona, Gedisa.
- Oviedo, A. (2004). *A study on classifiers in Venezuelan Sign Language*. Hamburg: Signum.
- Pietrosemoli, L. (1989). *La lengua de señas venezolana*. Ponencia presentada en el I Seminario de lengua de señas venezolana, Mérida, Venezuela.

- Portilla, L. (2006). Fundamentos conceptuales. En: Educación Bilingüe para Sordos -Etapa escolar- orientaciones pedagógicas, Documento N°1 , (pp 11-25). Bogotá. Colombia: Instituto Nacional para Sordos –INSOR.
- Rodríguez, F. (2007). El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas. Barcelona: Masson
- Restrepo, O. (2010). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas
- Rönnerberg, P y Risberg, Y. (1994). La mediación en la formación de la afectividad y la autorregulación. Cuadernos de trabajo,12(1), 23-28.
- Rusell (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Russell, G y Lapenda, M. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Revista signo y seña*, 22, 63-85.
- Sacks, O. (1989). *Veo una voz- viaje al mundo de los sordos*. Harvard University California. Press.
- Schlesinger, H. y Meadow, P. (1992). Development of maturity in deaf children. *Exceptional Children*, 38, 461-467.
- Silvestre, N y Valero, J. (1995). Sordera. Comunicación y aprendizaje. Masson
- Schraeger, O. (1983). *Orientaciones diagnósticas y medicorreceptivas de las discapacidades auditivas en la infancia y la niñez que afectan al aprendizaje*. En Rev. Logopedia, Foniatría y Audiología, n°4, Vol II, pág 196-205.
- Sacristán, J. (1991). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. 9na edición. España: Morata.



- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En Gimeno, S. y Pérez, Á. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 197-208). Madrid, España: Akal.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1983). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata
- Skliar, C. (2002). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Editora Universidad de Cuyo, Serie Manuales.
- Teun A. van Dijk. (1999). El análisis crítico del discurso. In: *Anthropos* (Barcelona), 186. pp. 23-36.
- Torres, S. (1992). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Vigotsky, L. (1989). Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. En: *Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (p.p 48- 67). Buenos Aires: Fausto.
- Wauters E. (2008): An investigation into the socio-psychological determinants of farmers' conservation decisions: method and implications for policy, extension and research. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 19: 53–72.
- Weinert, F. (1987). The impact of schooling on cognitive development: one hypothetical assumption, some empirical results, and many theoretical implications». *EARLY News*, núm. 8, p. 3-7.

Yarza, M. (2015). *Comunidad sorda y lengua escrita. Un estudio acerca de las representaciones sociales que construyen las personas sordas adultas sobre la lengua escrita (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Zarramora, P. (1987). *Perspectivas del currículo*. Universidad Autónoma. Facultad de Psicología. Madrid.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Ejercicio Diagnóstico.**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA DE LIMA**  
**AÑO DEL RESPETO A LA DIVERSIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDAD**  
**TALLER DE CASTELLANO ESCRITO**

**(Elementos de semántica y sintaxis: coherencia y cohesión)**

**Orientado por la docente de Castellano escrito, la intérprete de Lengua de señas y el maestro de apoyo.**

**Nombre** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_ **Curso** \_\_\_\_\_

1. Construcción individual, espontánea.
2. Confrontación colectiva. Se elige la producción de un niño, se hace la revisión y reescritura entre todos los compañeros.
3. Cada estudiante escribe espontáneamente, luego se intercambian las producciones para que otro estudiante las revise y realice las observaciones pertinentes, luego se devuelven las producciones a cada estudiante para que reescriba el texto. Presentación del modelo para observar la convencionalidad de los textos.
4. Se remite a los estudiantes a los cuentos, a las enciclopedias, a los diccionarios, y otros escritos que hayan realizado en otras asignaturas (transversalización), para observar aspectos ortográficos o información relacionada con la escritura de algunas palabras.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA DE LIMA**

**SOCIEDAD**

**TALLER DE CASTELLANO ESCRITO**

**(Elementos de sintaxis: cohesión)**

**Orientado por la docente de Castellano escrito con la ayuda de la intérprete de Lengua de señas y el maestro de apoyo.**

**Nombre** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_ **Curso** \_\_\_\_\_

Anota debajo de cada oración el orden lógico de las palabras teniendo en cuenta la cohesión de la estructura gramatical (sintaxis).

- Playa Arena blanca tiene la \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- El fue difícil muy examen \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Muchos tiene la biblioteca libros \_\_\_\_\_

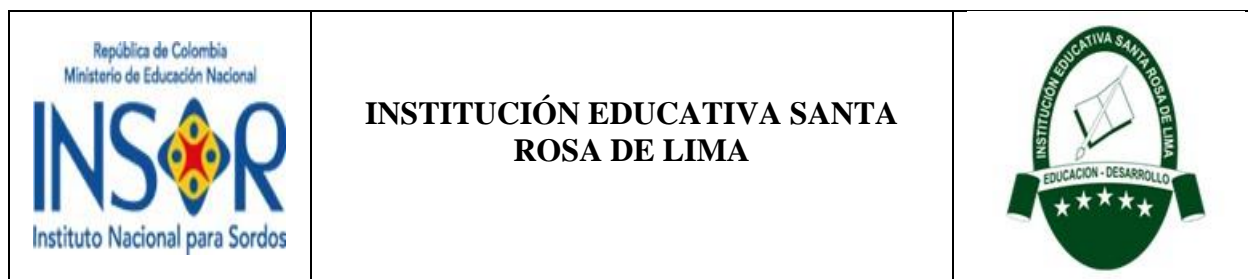
\_\_\_\_\_

- Ciudad hermosa Montería la de es \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Tiburón mar en el está el \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### **Anexo 2. Diagnóstico INSOR.**

- E1 (Grado 9).
- E2 (Grado 9).
- E3 (Grado 9).
- E4 (Grado 10).
- E5 (Grado 10).
- E6 (Grado 11).
- E7 (Grado 11).

El Instituto Nacional para Sordos – INSOR – realizó el diagnóstico de focalización y caracterización de estudiantes de Grados 9, 10 y 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima del municipio, de Montería, con el objetivo de lograr la identificación plena de las personas sordas, tanto en el número como en las dificultades presentadas en el campo escritural.

Dicha Caracterización permite que la oferta de servicios institucionales sea accesible para la verdadera garantía y goce efectivo de sus derechos en el ámbito educativo y en la calidad de los procesos académicos y formativos. Asimismo, dar un aporte a la asignatura de Castellano escrito que busca el fortalecimiento de la competencia escrita de los estudiantes de los grados ya mencionados y promover a partir de allí, el proceso de inclusión que se viene desarrollando en la Institución.

Muchas han sido las explicaciones que se han señalado como causantes de estas dificultades. Entre ellas, la más obvia es la escasez o falta de audición, la cual conduce a una alteración en el desarrollo lingüístico oral y tiene como consecuencia un problema grave en el aprendizaje de la escritura.

En un primer momento se determinan cómo es el aprendizaje formal de la escritura de los sordos y su escaso repertorio lingüístico y conceptual reducido, debido a que en la generalidad de los casos el diagnóstico de la sordera ocurre después de los dos años de edad y a que la gran mayoría de los niños sordos nace en familias oyentes que desconocen la lengua de signos. La segunda se refiere a la pobreza en las habilidades lingüísticas de los sordos al escribir ya que presentan un léxico limitado, un menor conocimiento de palabras poli semánticas, un desconocimiento de expresiones idiomáticas e igualmente tienen dificultades con el lenguaje figurativo, las formas sintácticas y las inferencias. Una tercera causa planteada por los especialistas del INSOR hace referencia a que la forma del lenguaje de signos, comúnmente el más usado entre la población sorda, es estructuralmente diferente del lenguaje oral.

Asimismo, Limbrick, McNaughton y Clay (1992) destacan dos explicaciones atribuidas a los bajos niveles de escritura obtenidos por los estudiantes sordos. En primer lugar, apuntan al déficit lingüístico global del lenguaje oral observado en las personas sordas y en segundo lugar a que la pobreza escritora puede estar relacionada con la calidad de la instrucción que reciben. En este sentido, los datos aportados por estos autores coinciden con los de King y Quigley (1985) al recalcar que los profesores de los niños sordos no reciben la instrucción suficiente en las metodologías de la enseñanza de la escritura.

La falta de eficiencia en la escritura también se atribuye a que, para los estudiantes que se comunican con signos, el lenguaje oral es un lenguaje extranjero (Paul 1998). Otros autores han señalado que una posible causa es que los estudiantes sordos no formulan suficientes preguntas cuando se enfrentan a un texto escrito o que tienen menos interacciones con el significado de la escritura. Por consiguiente, el déficit en la competencia lingüística en lo que corresponde a la escritura se postula como uno de los principales factores del fracaso escritural de los estudiantes sordos.

Al encontrar en este diagnóstico las principales dificultades de los estudiantes sordos en el momento de enfrentarse con el aprendizaje de la escritura, uno de los primeros factores que aparece es la competencia lingüística en el campo gramatical y sintáctico. Para realizar este análisis es fundamental considerar las variables individuales que influyen en la sordera (grado de pérdida, edad de comienzo, sistemas de comunicación, estatus de audición de los padres, entre otros), puesto que de ellas depende, en gran medida, el nivel lingüístico que presenta el estudiante sordo y el dominio escritural que posee al iniciar este aprendizaje.

Habitualmente los niños sordos inician el aprendizaje de la escritura sin un dominio suficiente del lenguaje escrito, es decir, sin haber conseguido niveles mínimos de producción lingüística) debido a la naturaleza interactiva de la escritura, el lenguaje y la cognición, los problemas de estos estudiantes pueden ser causados por insuficiencias específicas en el lenguaje, más que por deficiencias en las habilidades propiamente de la lectura.

De igual forma se encontró en los estudiantes de 9, 10 y 11 que los problemas de escritura presentados por los estudiantes sordos no son específicos de la escritura, sino el reflejo de un déficit global en su conocimiento gramatical, sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje escrito, que limita sus progresos en el aprendizaje de la escritura. Es así que se puede argumentar que el problema central del sordo, comparándolo con el mal lector, es que ninguno de ellos transforma el texto escrito en una representación fonológica.

En consecuencia, se hace evidente que para aprender a escribir son necesarias ciertas habilidades lingüísticas en la gramática y la sintaxis de las cuales los sordos carecen al iniciar este aprendizaje. Por ello es imprescindible precisar cuáles son los aspectos de la incompetencia lingüística general de los sordos, que son responsables de las dificultades en el aprendizaje de la escritura. En torno a este el Instituto Nacional para Sordos presentó una revisión sistemática de los principales aspectos del lenguaje que han sido señalados como causantes del fracaso escritural de los estudiantes sordos de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Al analizar la competencia lingüística implica revisar las destrezas sintácticas ya que son un componente esencial en el orden lógico de las estructuras gramaticales, permitiendo la cohesión de lo que se escribe.

Por otro lado, afirma el INSOR que los estudiantes sordos comprenden a nivel escrito más de lo que comprenden a nivel de palabra aislada y señalan que el desempeño en las tareas de vocabulario mejora si las tareas involucran palabras que tienen sólo un significado y concluyen que, en contraste con los niños oyentes que conocen el nombre de muchos objetos antes de aprender



a escribir, un gran porcentaje de niños sordos posee pocas representaciones simbólicas verbales y con esta enorme limitación inician muy lentamente el aprendizaje del lenguaje escrito.

La prueba que elaboró consistía en presentar dibujos que representaban distintas palabras, donde los sujetos debían elegir la opción correcta entre cinco alternativas. En algunos casos existía más de una respuesta correcta. Las conclusiones del estudio señalan que los estudiantes sordos tienen un nivel de comprensión de palabras inferior al de los oyentes, que en ambos grupos es más difícil enfrentarse a palabras que presentan polisemia y que la pobreza de vocabulario produce dificultades en la comprensión lectora.

No obstante, el conocimiento sintáctico es uno de los aspectos en que los sordos presentan mayores dificultades. Por ello, la sintaxis se ha convertido en una de las variables más investigadas en el campo de la sordera. a la adquisición de las habilidades sintácticas y la competencia escrita.

En suma, podemos señalar que el conocimiento sintáctico es un indicador de la habilidad lectora. Las oraciones de las personas sordas son más cortas y simples en su estructura sintáctica que las de los oyentes. Son más rígidas, con más errores sintácticos, presentan problemas con las oraciones pasivas, en las cláusulas relativas, el objeto indirecto, en la formulación de preguntas y la complementación.

### Anexo 3. Entrevista a Directivos y Docentes.

 Universidad de Córdoba	<b>INVESTIGACIÓN “APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA”</b>		Entrevista Focal N° 1		
	GUÍA DE ENTREVISTA FOCAL PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES		Día	Me	Año
			19	08	2018
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAANTA ROSA DE LIMA</b>					
Lugar:	Institución Educativa Santa Rosa de Lima	Código del entrevistado: D. Subcódigos: D1 (Rector), D2 (Coordinador), D3 (Docentes).	Nivel: Básica y Media Académica.		
Recolector de la información:		Mercedes Pico Aycardi			

Apreciados directivos y docentes:

Esta es una guía con las preguntas de la Entrevista Focal, que se realizará en el marco de la Investigación: “APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA”, cuyo objetivo general es: Precisar elementos gramaticales y sintácticos a través de diagnósticos de ejercicios evaluativos para la creación de estrategias cognitivas y metacognitivas que conlleven al fortalecimiento de la competencia escritural de los estudiantes con discapacidad auditiva de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

Los objetivos específicos de esta investigación:

Caracterizar la población sorda a través de la comparación de los datos suministrados por el INSOR y elementos de la investigación lo cual conlleva a la identificación de dificultades en el proceso escritural y a la elaboración de una propuesta pedagógica.

Fortalecer la competencia escritural en estudiantes sordos mediante la aplicación de reglas gramaticales y sintácticas para el desarrollo de habilidades en el uso del castellano.

Complementar la investigación con encuestas y entrevistas para la identificación de procesos curriculares, aspectos socio-afectivos y el desarrollo de habilidades sociales.


#### Preguntas Orientadoras

- ¿Qué dificultades en la construcción del castellano específicamente en el desarrollo de la competencia escrita se presentan en los estudiantes de grado 9 a 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima?
- ¿Qué tipo de limitaciones en gramática están relacionados con el insuficiente dominio por parte de los alumnos sordos?
- ¿El estudio sistemático de las características gramaticales y sintácticas en los textos escritos por los estudiantes con deficiencia auditiva permite inferir las necesidades lingüísticas a las que debe dar respuesta la intervención educativa?
- ¿Qué tipo de ajustes en cuanto a estrategias cognitivas y metacognitivas expuestas y aplicadas en la investigación se dan en la transversalización de las diferentes áreas para el fortalecimiento de la competencia escrita en estudiantes sordos?

- ¿Conscientes de las limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, considera oportuno seguir estrategias que conduzcan al manejo del castellano escrito en estudiantes sordos? (Directivos),
  
- ¿Qué relevancia tiene conocer acerca de las posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza para el fomento del uso de la lengua escrita?
  
- ¿Consideras importante desarrollar buenos niveles de competencia comunicativa en el manejo de la segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva? (Directivos).

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**  
**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO**  
**SUE CARIBE**  
**MONTERÍA - CÓRDOBA**

Entrevista a Docentes y Directivos

 Universidad de Córdoba	<b>INVESTIGACIÓN "APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA"</b>	Entrevista focal N° 1		
	<b>GUÍA DE ENTREVISTA FOCAL PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES</b>	Día	Me	Año
		10	08	2018

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAANTA ROSA DE LIMA			
Lugar:	Institución Educativa Santa Rosa de Lima	Código del entrevistado: D Subcódigos: D1(Rector), D2(Coordinador), D3(Docentes)	Nivel:
Recolector de información:	de .. la	Mercedes Pico Aycardi	

Apreciados directivos y docentes:

Esta es una guía con las preguntas de la Entrevista Focal, que se realizará en el marco de la Investigación: "APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA", cuyo objetivo general es aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas que propicien la construcción del castellano escrito en en la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

Identificar las dificultades que presenta la construcción de la lengua escrita en personas

sordas que aún no tienen la competencia comunicativa en su primera lengua de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Determinar el significado que tiene para el estudiante sordo el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua.

Acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita como segunda lengua en la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

#### Preguntas Orientadoras

¿Qué dificultades en la construcción del castellano específicamente en el desarrollo de la competencia escrita se presentan en los estudiantes de grado 9 a 11 de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima?

¿Qué tipo de limitaciones en el nivel macro y micro estructural del texto escrito están relacionados con el insuficiente dominio por parte de los alumnos sordos?

¿El estudio sistemático de las características sintácticas y discursivas en los textos escritos por los estudiantes con deficiencia auditiva permite inferir las necesidades lingüísticas a las que debe dar respuesta la intervención educativa?

¿Qué tipo de ajustes en cuanto a alternativas pedagógicas y curriculares se dan en la transversalización de las diferentes áreas para el fortalecimiento de la competencia escrita en estudiantes sordos?

¿Conscientes de las limitaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, considera oportuno seguir estrategias que conduzcan al manejo del castellano escrito en estudiantes sordos? (Directivos).

¿Qué relevancia tiene conocer acerca de las posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa en la enseñanza para el fomento del uso de la lengua escrita?

¿Consideras importante desarrollar buenos niveles de competencia comunicativa en el manejo de la segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva? (Directivos)

1) Dificultades para expresar su pensamiento por escrito por falta de léxico, manejo inadecuado de las estrategias de cohesión y coherencia. Falta planificar la escritura. Mala ortografía y redacción pobre por desconocimiento de conceptos adecuados. Ideas con poco rigor conceptual


2) Sus desarrollos cognitivos son respecto a los demás estudiantes son más básicos. El poco manejo de las palabras partícula (preposiciones, artículos, conjunciones, etc) así como de terminaciones, derivaciones (accidentes gramaticales) hacen una escritura difícil de comprender

3) Creo que sí, o por lo menos será un comienzo para dar soluciones y/o acercarlos a estadios mejores o más estandarizados.

4) Presencia de intérpretes, presentación de las asignaturas en formas más visuales: Esquemas, mapas, cuadros, etc

6) Todas, saberse expresar por escrito es una de las habilidades lingüísticas más importantes y precisas para el desarrollo del pensamiento. El desarrollo correcto y apropiado de esta habilidad permite expresarse más claramente

#### Anexo 4. Guía de Encuesta Estudiantes del Proyecto.

 Universidad de Córdoba	<b>INVESTIGACIÓN “APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA”</b>			Entrevista Focal N° 1		
	GUÍA DE ENCUESTA FOCAL PARA ESTUDIANTES			Día	Mes	Año
			19	08	2018	
<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA DE LIMA</b>						
Lugar:	Institución Educativa Santa Rosa de Lima	Código del entrevistado: E. Subcódigos: E1, E2, E3, E4.	Nivel: Básica y Media Académica.			
Recolector de la información:		Mercedes Pico Aycardi				

Apreciado estudiante:

Esta es una guía con las preguntas de la Encuesta Focal, que se realizará en el Marco de la Investigación: “APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA”, cuyo objetivo general es: Precisar elementos gramaticales y sintácticos a través de diagnósticos de ejercicios evaluativos para la creación de estrategias cognitivas y metacognitivas que conlleven al fortalecimiento de la competencia escritural de los estudiantes con discapacidad auditiva de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

Los objetivos específicos de esta investigación:

Caracterizar la población sorda a través de la comparación de los datos suministrados por el INSOR y elementos de la investigación lo cual conlleva a la identificación de dificultades en el proceso escritural y a la elaboración de una propuesta pedagógica.



Fortalecer la competencia escritural en estudiantes sordos mediante la aplicación de reglas gramaticales y sintácticas para el desarrollo de habilidades en el uso del castellano.

Complementar la investigación con encuestas y entrevistas para la identificación de procesos curriculares, aspectos socio-afectivos y el desarrollo de habilidades sociales.


#### Preguntas Orientadoras

- ¿Es importante el buen manejo de la lengua escrita en tu vida?
- ¿Tienes conciencia del grado de facilidad o dificultad para desarrollar niveles óptimos de competencia comunicativa en la construcción del castellano escrito?
- ¿En tu opinión qué debe hacer el maestro de lenguaje y los de otras áreas en las perspectivas de comunicación para acceder al desarrollo del castellano escrito como lo exigen las competencias básicas de lenguaje y el mundo académico en el que estás inmerso?
- ¿Cómo es el clima institucional (relaciones directivos docentes, docentes y estudiantes oyentes) en el apoyo de estrategias didácticas aplicadas en el desarrollo del castellano escrito?

- ¿Consideras importante desarrollar buenos niveles de competencia comunicativa en el manejo de la segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva?
- ¿Puedes participar en proyectos colaborativos entre la población sorda y los oyentes de la institución a través del fomento del diálogo y la argumentación en el favorecimiento de los procesos comunicativos?
- ¿Consideras importante desarrollar buenos niveles de competencia comunicativa en el manejo de la segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva?

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
 SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
 SUE CARIBE  
 MONTERÍA - CÓRDOBA

Guía de Encuesta Estudiantes del Proyecto.

	INVESTIGACIÓN "APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA"	Entrevista focal Nº 1		
	GUÍA DE ENCUESTA FOCAL PARA ESTUDIANTES	Día	Mes	Año
Universidad de Córdoba		19	08	2018

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA DE LIMA			
Lugar:	Institución Educativa Santa Rosa de Lima	Código del entrevistado: E Subcódigos: E1, E2, E3, E4, E5	Nivel:
Recolector de la información:	Mercedes Pico Aycardi		

Apreciado estudiante:

Esta es una guía con las preguntas de la Encuesta Focal, que se realizará en el Marco de la Investigación: "APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES

CON DISCAPACIDAD AUDITIVA", cuyo objetivo general es aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas que propicien la construcción del castellano escrito en en la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

Identificar las dificultades que presenta la construcción de la lengua escrita en personas sordas que aún no tienen la competencia comunicativa en su primera lengua de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Determinar el significado que tiene para el estudiante sordo el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua.

Acompañar pedagógicamente el proceso de construcción de la lengua escrita como segunda lengua en la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería.

Preguntas Orientadoras

¿Es importante el buen manejo de la lengua escrita en tu vida?

¿Tienes conciencia del grado de facilidad o dificultad para desarrollar niveles óptimos de competencia comunicativa en la construcción del castellano escrito?

¿En tu opinión qué debe hacer el maestro de lenguaje y los de otras áreas en las perspectivas de comunicación para acceder al desarrollo del castellano escrito como lo exigen las competencias básicas de lenguaje y el mundo académico en el que estás inmerso?

¿Cómo es el clima institucional (relaciones directivos docentes, docentes y estudiantes oyentes) en el apoyo de estrategias didácticas aplicadas en el desarrollo del castellano escrito?

¿Consideras importante desarrollar buenos niveles de competencia comunicativa en el manejo de la segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva?

¿Puedes participar en proyectos colaborativos entre la población sorda y los oyentes de la institución a través del fomento del diálogo y la argumentación en el favorecimiento de los procesos comunicativos?

¿Consideras importante desarrollar buenos niveles de competencia comunicativa en el manejo de la segunda lengua en estudiantes con discapacidad auditiva?

### Respuesta

1. Si. Mejorado yo en escritura antes mal escribía ahora mejor.
2. Por ser sordo dificultad mi comunicación ya no. Yo tengo el mejor escritura.
3. Ojalá todos maestros poner a escribir mucho a sordos yo mejora mucho.
4. Me llevo bien todos con profes y amigos yo soy Personero 2019.
5. Segunda lengua mejor y comunicación demás.
6. Trabajo Proyectos con todos es colaborativo y ayudo también compañeros.

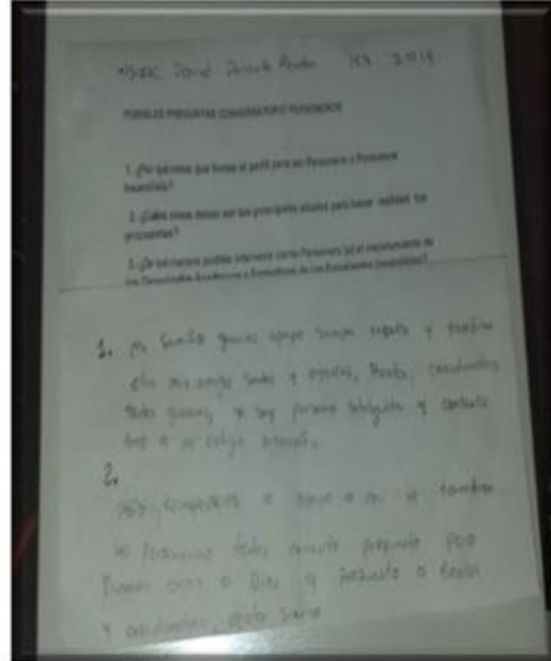
**Anexo 5.** Participación de los estudiantes sordos en el Día del maestro, del Idioma, Lectura al patio y Lanzamiento de la Promoción.



Anexo 6. Inauguración Juegos Intercursos.



## Anexo 7. Mejores Escritores y Lectores.





**Anexo 8. Formato de Consentimiento para los estudiantes del Proyecto Castellano escrito para sordos.**

**Universidad de Córdoba y del Sue Caribe.**

**Programa de Maestría en Educación**

**Formato de Consentimiento.**

Respetado padre de familia de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Mi nombre es Mercedes del Carmen Pico Aycardi, docente del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Me encuentro realizando un trabajo de investigación para optar por el grado de Magíster en Educación. El título de la investigación es: “APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA”, y su hijo, ha sido seleccionado para participar en dicha investigación ya que pertenece a la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. De antemano le agradecemos la participación de su hijo(a) en la presente investigación la cual busca fortalecer el Proyecto de Castellano escrito para sordos que yo lidero junto con los estudiantes.

La información obtenida producto de la investigación será manejada sin la utilización de los nombres de los participantes que la suministran, para la publicación de los resultados se asignarán códigos de ser necesario, de esta manera se garantiza la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

De igual manera, solicito autorización para publicar dentro del cuerpo del trabajo, imágenes en donde aparezca su hijo(a) y de los trabajos que han realizado ellos en el marco del Proyecto de Castellano escrito para sordos.

Deseo que mi hijo(a) participe y contribuya con la presente investigación:

Sí\_\_\_ No\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Entidad: \_\_\_\_\_

Correo: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE  
MONTERÍA - CÓRDOBA

Formato de Consentimiento para los estudiantes del Proyecto Castellano escrito para sordos.

Respetado padre de familia de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Mi nombre es Mercedes del Carmen Pico Aycardi, docente del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Me encuentro realizando un trabajo de investigación para optar por el grado de Magister en Educación. El título de la investigación es: "APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA", y su hijo, ha sido seleccionado para participar en dicha investigación ya que pertenece a la población sorda de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. De antemano le agradecemos la participación de su hijo(a) en la presente investigación la cual busca fortalecer el Proyecto de Castellano escrito para sordos que yo lidero junto con los estudiantes.

La información obtenida producto de la investigación será manejada sin la utilización de los nombres de los participantes que la suministran, para la publicación de los resultados se asignarán códigos de ser necesario, de esta manera se garantiza la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

De igual manera, solicito autorización para publicar dentro del cuerpo del trabajo, imágenes en donde aparezca su hijo(a) y de los trabajos que han realizado ellos en el marco del Proyecto de Castellano escrito para sordos.

Deseo que mi hijo(a) participe y contribuya con la presente investigación:

Si  No

Nombre: Hayuel Duenute Pontes  
Firma: [Handwritten Signature]

Cargo: Electricista  
Entidad: particular  
Correo: san.datura@gmail.com  
Teléfono: 3016609450  
Fecha: 2019-08-19

**Anexo 9. Consentimiento informado para directivos y docentes.**

**Universidad de Córdoba y del Sue Caribe.**

**Programa de Maestría en Educación**

**Formato de Consentimiento.**

Respetado Directivos y Docentes de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Mi nombre es Mercedes del Carmen Pico Aycardi, docente del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Deseo participar y contribuir con un trabajo de investigación para optar por el grado de Magíster en Educación. El título de la investigación es: “APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA”, y he escogido esta institución donde laboro para contribuir en el proceso académico y formativo de esta escuela de carácter inclusivo como es la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. De antemano les agradezco su colaboración en la presente investigación la cual busca fortalecer el Proyecto de Castellano escrito para sordos, el cual lidero junto con los estudiantes de la población sorda.

La información obtenida producto de la investigación será manejada sin la utilización de los nombres de los participantes que la suministran, para la publicación de los resultados se asignarán códigos de ser necesario, de esta manera se garantiza la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

De igual manera, solicito autorización para publicar dentro del cuerpo del trabajo, imágenes en donde aparezca algunos momentos de las clases y espacios de la institución en el marco del Proyecto de Castellano escrito para sordos.

La información obtenida producto de la investigación será manejada sin la utilización de los nombres de los participantes que la suministran, para la publicación de los resultados se asignarán códigos de ser necesario, de esta manera se garantiza la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

Deseo participar y contribuir con la presente investigación: Sí\_\_\_ No\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Entidad: \_\_\_\_\_

Correo: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE  
MONTERÍA - CÓRDOBA

Consentimiento informado para directivos y docentes.

Respetado Directivos y Docentes de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima

Mi nombre es Mercedes del Carmen Pico Aycardi, docente del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. Deseo participar y contribuir con un trabajo de investigación para optar por el grado de Magíster en Educación. El título de la investigación es: "APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL USO DEL CASTELLANO ESCRITO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA", y he escogido esta institución donde laboro para contribuir en el proceso académico y formativo de esta escuela de carácter inclusivo como es la Institución Educativa Santa Rosa de Lima. De antemano les agradezco su colaboración en la presente investigación la cual busca fortalecer el Proyecto de Castellano escrito para sordos, el cual lidero junto con los estudiantes de la población sorda.

La información obtenida producto de la investigación será manejada sin la utilización de los nombres de los participantes que la suministran, para la publicación de los resultados se asignarán códigos de ser necesario, de esta manera se garantiza la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

De igual manera, solicito autorización para publicar dentro del cuerpo del trabajo, imágenes en donde aparezca algunos momentos de las clases y espacios de la institución en el marco del Proyecto de Castellano escrito para sordos.

La información obtenida producto de la investigación será manejada sin la utilización de los nombres de los participantes que la suministran, para la publicación de los resultados se asignarán códigos de ser necesario, de esta manera se garantiza la discreción en los asuntos relacionados con la información y la investigación misma.

Deseo participar y contribuir con la presente investigación: Si  No

Nombre: Felix David Perez Dau  
Firma: [Signature]  
Cargo: Docente  
Entidad: St. Pons de Lima  
Correo: fxpdau@gmail.com  
Teléfono: 311416663  
Fecha: VIII 79 - MMXVIII



**Anexo 10. Registro fotográfico de la implementación de la propuesta de intervención.**



Estudiantes en clase de castellano escrito con maestro de apoyo.



Estudiantes en clase de Castellano Escrito con intérprete.



Actividades escriturales en clase de castellano escrito.



Participación en feria de la Ciencia Municipal, obteniendo el primer puesto con el proyecto trabajado en clase de Castellano Escrito: “Montería, antes y después”