

Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario  
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud  
Programa de Fonoaudiología

Angye Lorena Ávila Mesa  
Ángela Daniela Cortés Gutiérrez  
Lizeth Fernanda Daza Pineda

---

### *Marcadores de cohesión en textos narrativos de estudiantes sordos de educación secundaria*

#### *Introducción*

La Federación Nacional de Sordos de Colombia– FENASCOL (s.f) define una persona sorda como “una persona con limitación auditiva, quién pudo haber nacido sorda o haber perdido su audición por diferentes causas, por ejemplo una infección, una enfermedad un accidente, ruido o una explosión fuerte”. Aún más allá de la definición de una discapacidad auditiva, es importante partir de una perspectiva biopsicosocial ante el abordaje de una persona sorda, reconociendo un sujeto de derechos y deberes, integral y participe de la sociedad, pese a diferencias étnicas, políticas, económicas, sociales, históricas, lingüísticas y biológicas existentes en cada sujeto.

Pese a los grandes cambios que se han establecido en las diferentes normativas y declaraciones de los derechos de las personas con discapacidad la historia de las personas sordas ha sido muy difícil debido a las concepciones equívocas que se han tenido sobre la deficiencia auditiva a lo largo de toda la historia. Agüero y cols. (2004) realizan una reconstrucción de la concepción del sordo a través del tiempo. De acuerdo con dicho estudio, en la edad antigua, civilizaciones como la griega, concebían al sujeto sordo como un ser con imposibilidad para escuchar, a su vez, para hablar y por ende un sujeto incapaz de aprender. Por ello, estos sujetos eran sometidos a torturas, esclavitud e incluso la muerte. Este concepto perduró hasta la edad media, el clero, afirmaba que quienes no podían escuchar, no podían recibir la fe, siendo sometidos a actos inhumanos.

Hacia el siglo XVI, cambia la concepción del sordo, gracias a los aportes de Fray Ponce de León, quien registró haber instruido a los primeros estudiantes sordos para hablar, leer, escribir, rezar y calcular. Este hito marcó un cambio en la sociedad, pues se comienza a hablar de la escolarización del sordo y se reconoce como un sujeto de derechos, desligando el paradigma impuesto en tiempos anteriores, este acontecimiento es el precursor del enfoque socio antropológico en el que se promulga la igualdad de derechos para la persona sorda.

En el Siglo XVIII, el Abad de L'épée se interesó por la lengua de signos francesa (LSF) a que hablaba la comunidad sorda de París. Consideraba que era un sistema de señas naturales válido para la comunicación, pero no lo consideraba una lengua. El Abad L'épée fundó en París la

primera escuela pública para sordos y escribió su primera obra titulada *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques* (la instrucción de los sordomudos a través de señas metódicas). Gracias al trabajo del Abad, se dan los primeros intentos de incluir la lengua de señas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sordos.

En 1880 se celebra el Congreso de Milán crucial para la historia de las personas sordas debido a que allí se debato la manera en la que debían ser educadas las personas. Después de una serie de conferencias se procede a votar. La mayoría de las personas votan para que se prohíba oficialmente el uso de las lenguas de signos en las escuelas y la obligación de llevar a cabo una educación netamente oralista, basada en el aprendizaje de la lengua oral exclusivamente. Por lo tanto, desde entonces en las escuelas de sordos solo se contrataba a profesorado oyente para que al alumnado sordo se le enseñara a hablar correctamente.

Esta visión de las personas sordas perduró hasta la década de los 60, cuando se empieza a recuperar la Lengua de Señas por tres razones:

- Numerosos estudios que reconocen la lengua de Signos tiene el valor lingüístico y expresivo a cualquier nivel de abstracción.
- El aprendizaje temprano de la lengua de señas favorece la comprensión y el desarrollo cognitivo.
- El oralismo, como único medio de aprendizaje, no estaba dando los resultados esperados.

Por esta razón, las escuelas para sordos vuelven a implementar la Lengua de Señas y se reconoce su importancia para el desarrollo psicológico, cognitivo y social de las personas sordas.

Uno de los aspectos más representativos de la cultura sorda es la lengua de señas, que se define como una modalidad del lenguaje humano que no utiliza la voz, y que ha aparecido en las personas sordas como respuesta a la necesidad de comunicarse, permite expresar pensamientos, emociones y sentimientos, que contribuyen al crecimiento intelectual y personal de sus usuarios. La lengua de señas colombiana se reconoce de manera legal mediante la Ley 324 de 1996. Como cualquier otra lengua, la lengua de señas permite el acceso directo a todas las funciones lingüísticas y del conocimiento, posee dialectos y variaciones individuales, además cuenta con un sistema de reglas morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (Fenascol, 2015). La lengua de señas es considerada como lengua natural de carácter viso-gestual cuyos canales de expresión son las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo, y su canal de recepción es visual (Ramírez, 2001).

Por otro lado, la lengua escrita también ha jugado un papel importante en la historia y en la educación de las personas sordas, ya que es parte del lenguaje e instrumento único y específico de la especie humana. Para las personas sordas, específicamente, la lengua escrita es uno de los medios que permiten la interacción con la comunidad oyente, además es una herramienta indispensable para sus procesos de aprendizaje. En el interés por alfabetizar a los sordos, las

instituciones convirtieron la enseñanza de la lengua escrita en una práctica descontextualizada y sin sentido para sus educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En algunas instituciones se utiliza el mismo método de enseñanza de la lengua escrita que se usa para las personas oyentes, lo cual implica una limitación, puesto que la persona sorda no ha desarrollado el componente fonético fonológico de la lengua oral debido a su condición. Por lo tanto, se han venido considerando otras propuestas que faciliten el aprendizaje de la lengua escrita por parte de las personas sordas. Entre las propuestas presentadas, vale la pena resaltar el enfoque discursivo-comunicativo, basado en la Propuesta de Educación Bilingüe Bicultural. (Cárdenas, 2009). Este enfoque es Discursivo porque desde un comienzo los estudiantes utilizan textos completos, lo cual les permite, mediante la activación de su conocimiento previo, realizar predicciones sobre el contenido de aquellos y reconocer su organización global. Comunicativo porque enfatiza en el contenido y no en el código de la lengua que se aprende; la lectura no se hace únicamente para aprender la segunda lengua o para reforzar la habilidad, sino para entender los mensajes y para el logro de un propósito de comunicación.

Desde este enfoque el objetivo no es que el estudiante se centre en el adecuado uso de la gramática, sino en la selección de un discurso apropiado a la situación social en el cual deba hacer uso de él para suplir diferentes necesidades comunicativas. El propósito es la conexión o cohesión entre los diferentes tipos de oraciones y en la coherencia del discurso en general.

Desde lo comunicativo, para la lectura en segunda lengua se enfatiza en el desarrollo de estrategias de lectura como Skimming, o lectura rápida para obtener la idea principal, activar esquemas y descubrir o anticipar la organización global del texto; Scanning o lectura para encontrar informaciones específicas, es decir, enseña al estudiante a utilizar los textos de una manera similar a la que pondrá en práctica por su cuenta como lector independiente; lectura extensiva, es decir, la lectura de muchos textos en la cual prima el contenido y no la lengua; lectura intensiva, lectura de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba, es en este momento donde se da la mayor adquisición del código, ya que el estudiante compara constantemente lo que sabe del tema y de la realidad, con lo que sabe de la segunda lengua e incluso con lo que sabe de la primera lengua, para determinar cómo funciona la lengua que se aprende.

Adicionalmente, este enfoque se divide en dos momentos, siendo el primero un enfoque de lectura recreativa, en donde se trabajan habilidades como argumentación, formulación de hipótesis, argumentación y narración, además, se hace énfasis en la comprensión y el disfrute de los textos. El segundo momento se denomina de lectura comunicativa, en donde se aplica el método discursivo-comunicativo, ya definido en el párrafo anterior.

Enfoques como este evidencian que se han hecho esfuerzos por mejorar el método de enseñanza de la lengua escrita en estudiantes sordos, sin embargo, hay una carencia de estudios que prueben la eficacia de dichas estrategias, las publicaciones realizadas al respecto muestran un panorama general y relatan las experiencias al utilizar dichos enfoques, pero sin mencionar resultados sobre su aplicación.

En cuanto a la información estadística, encontramos que los datos más recientes sobre el acceso a la educación de la persona sorda provienen del censo realizado por el DANE del año 2005, el cual reveló que 327 personas sordas (54.3%) han asistido a instituciones especiales para sordos, 80 personas sordas (13.3%) han asistido a instituciones para oyentes, 199 personas sordas (32.4%) han asistido a instituciones de las dos clases. Por otro lado, los datos sobre la alfabetización indicaron que de las 643 personas encuestadas, solamente 87 personas (13.5%) entienden lo que leen, es decir saben leer y 72 personas (11.2%) escriben párrafos. El resto pueden considerarse analfabetas, 110 personas no saben leer (17%), 118 personas leen pero no entienden (18.4%), 100 no saben escribir (16%).

En Colombia existen pocas investigaciones que hayan indagado el nivel de competencia lingüística y comunicativa de las personas sordas con respecto a su lengua de señas y/o al castellano.

En el área de la escritura existen algunos estudios producto de tesis de grado en universidades. Está el estudio de Barahona y Herrera (1988), que exploró las fases de la construcción de la lengua escrita de niños sordos que iniciaban la escolaridad, según la teoría de Emilia Ferreiro. Encontraron que los niños sordos seguían, en general, las mismas etapas que los oyentes aunque mucho más tarde. También encontramos el estudio de Gómez y Villota (1991), que trabajó la estructuración de la descripción y de la narración en lengua de señas para establecer su influencia en la escritura descriptiva y narrativa en un grupo de sordos adultos.

Así mismo, ha habido intentos institucionales para indagar por la competencia comunicativa de los escolares sordos. El INSOR con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y del ICFES apoyó la investigación de Baquero y Barahona (1998) que, entre otros aspectos, estableció unos niveles de comprensión del lenguaje de escolares de 30 y 50 de Educación Básica Primaria. Estos niveles fueron:

- *Comprensión local del texto:* Comprensión de palabras y oraciones
- *Comprensión semi local:* Comprensión de partes fragmentadas de un texto escrito, identificación de su destinatario y de la intención del autor del texto
- *Comprensión global:* Comprensión del texto en su globalidad, identificación de su tópico y de su pertinencia en determinadas situaciones sociales.

Más recientemente, se destaca el trabajo de Baquero (2003), en donde caracterizó las tendencias de la producción narrativa de niños sordos de 3° y 5° años, la investigación reporta que es evidente que los estudiantes sordos presentan fallas en cuanto a los procesos de escritura, pues se basan más en el contenido de la información y dejan de lado el cómo de la información (sintaxis). Así mismo, no se encontró gran diferencia entre los textos narrativos de los estudiantes entre 3 y 5 de primaria, lo cual lleva a pensar la metodología que se está trabajando con esta población. Por otra parte al hacer la comparación con estudiantes oyentes, se observa que si presentan un nivel más alto en comparación con los estudiantes sordos, pero que no es el nivel que se esperaría para estos.

Lo anterior afirma las dificultades que presentan las personas sordas en relación al lenguaje, las cuales radican en que esta población presenta numerosas dificultades lingüísticas, educativas y socio culturales, para acceder al dominio del lenguaje oral y escrito.

El panorama con relación a las habilidades de la lectura y la escritura en la persona sorda es complejo por lo anterior este proyecto se propone indagar sobre aspectos particulares de un grupo de estudiantes de educación secundaria. El documento se organiza de la siguiente manera: pregunta de investigación; planteamiento del problema, justificación, antecedentes y marco teórico como soporte y razón del proyecto en ejecución. Finalmente registra los objetivos, metodología, análisis y conclusiones de la investigación realizada, considerando relevante esta última sección pues se obtiene la caracterización de las muestras escritas frente a los marcadores cohesivos utilizados por los estudiantes sordos en el lenguaje escrito.

### ***Pregunta de investigación***

¿Cuáles son los marcadores cohesivos utilizados por estudiantes sordos de educación secundaria, de una institución educativa en la producción de textos narrativos?

### ***Planteamiento del problema***

El desarrollo del lenguaje en los niños sordos durante los primeros cuatro meses de vida es similar al de los niños oyentes ya que emiten llantos, balbuceos y una amplia gama de movimientos corporales que reciben la atención de los cuidadores (Triado, 1991). De los cuatro a los seis meses empiezan a descender las expresiones verbales en los niños sordos, la ausencia de retroalimentación auditiva de sus propias vocalizaciones contribuye a esta desaparición (Marchesi, 2003).

Johnston (1998), argumenta que los niños con limitaciones auditivas son propensos a desarrollar problemas en la adquisición del lenguaje, puesto que la falta de estimulación y retroalimentación auditiva, interfiere en dicha adquisición innata. Por lo tanto, genera un impacto negativo en uno o varios niveles del lenguaje. Esta dificultad, suele estar asociada a un retraso cognoscitivo.

La edad de comienzo de la sordera es una importante variable, ya que cuando la pérdida auditiva se produce después de los 2-3 años, los niños han adquirido ya una cierta competencia en el lenguaje oral y una extensa experiencia con los sonidos que influye posteriormente en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Uno de los datos más llamativos que aparecen en algunos estudios es que antes de la edad de tres años las experiencias en el lenguaje oral no parecen tener gran influencia en la evolución lingüística posterior (Marchesi, 2003). Jensema (1975) comprobó, a partir de los datos recogidos en su investigación, que los niños cuya sordera se había producido después de los tres años, hacían uso de un vocabulario más amplio y conservan buenos niveles en comprensión de lectura.

Conrad (1979) clasificó a los sujetos con pérdidas auditivas superiores a 85 dB en tres grupos según el momento de la pérdida de audición: 1. Congénita; 2. Del nacimiento a los tres años; 3. Después de los tres años. En los tres primeros años de vida la competencia lingüística es demasiado frágil y no se ha producido todavía una organización de la función neurológica. Por el contrario, niños cuyas sorderas se producen después de los tres años, tienen una dominancia cerebral más consolidada, y adquieren un lenguaje interno semejante al de las personas oyentes.

Tradicionalmente, se han clasificado en dos grupos: pre locutivos (la pérdida auditiva ocurre antes de haber adquirido el lenguaje oral) y pos locutivos (la pérdida auditiva ocurre después de haber adquirido el lenguaje oral)

Un niño sordo pre locutivo, en la mayoría de los casos, a los cinco o seis años no ha podido desarrollar el lenguaje de manera adecuada, pues no cuenta con un entorno familiar y social que haga uso de su lengua natural, la lengua de señas puesto que gran parte de los niños sordos tienen padres oyentes que no dominan la lengua de señas, lo que impide al individuo apropiarse de su lengua natural con la que pueda expresar y comprender. En contraste, el niño sordo se encuentra expuesto a dos lenguas; la oral en su entorno y en ocasiones la Lengua de Señas, a los cinco o seis años, cuando un niño oyente de esa edad ha desarrollado el lenguaje en forma óptima y se ha apropiado de la lengua de su entorno, el niño sordo no ha podido desarrollar el lenguaje de manera óptima y no domina ninguna de las dos lenguas a las que está expuesto (Sánchez, 2012).

Dicha carencia de estimulación auditiva y del lenguaje, sumada a la escasa educación temprana que reciben los menores antes de ingresar a una educación formal, genera un desfase en desarrollo lingüístico y cognitivo frente a los niños oyentes (Marchesi, 2003). Si bien es cierto que el niño sordo tendrá dificultades para dominar el español escrito con la misma facilidad con la que lo haría un niño oyente, no es debido a la hipoacusia como tal, sino a las restricciones educativas y sociales, que son insuficientes para suplir las necesidades lingüísticas y comunicativas de la población en cuestión (Herrera, 2014).

Lo anterior, pone en evidencia que la falta de cultura sobre la sordera y la escases de metodologías pertinentes de enseñanza de la lengua escrita que tiene como consecuencia la poca apropiación del lenguaje escrito por parte de las personas sordas y adicional a ello, presentarán dificultades en la lectura, ya que no comprenden parte de la información leída (Lissi, 2003).

En Colombia, el enfoque bilingüe bicultural ha sido adoptado dentro de las metodologías pedagógicas como modelo de escolarización de la persona sorda, el cual reconoce que el estudiante sordo es un individuo íntegro con capacidades y derechos que se desarrolla dentro de dos culturas: la cultura sorda y la cultura oyente, que a su vez, posee una lengua natural siendo esta la lengua de señas (INSOR, 2006). Por lo tanto, aquí se define este enfoque pedagógico dentro del cual se ve inmerso el estudiante sordo durante su proceso escolar, al favorecer los procesos de interacción entre dos culturas y fortalecer las habilidades lingüísticas de su lengua natural simultáneo a aprender una segunda lengua como lo es el español. Es decir,

el uso y desarrollo de habilidades de ambas lenguas y la continuidad entre las mismas, independiente al nivel de competencia alcanzado por cada estudiante en la segunda lengua (Robles, 2012).

### ***Justificación***

Las personas sordas tienen la capacidad de comunicarse de manera efectiva a través de la lengua de señas, de leer y escribir en la lengua del país en el que viven, ya que permite participar al individuo eficazmente en una sociedad libre (Art. 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad). De esta manera, la educación es uno de los derechos fundamentales de esta población, pero actualmente existen barreras que limitan a la comunidad sorda para acceder a una institución formal de calidad que le permita conocer y hacer uso de la lengua de señas y el lenguaje escrito, siendo este último, medio de interacción y comunicación con personas oyentes.

Según Gutiérrez (2004), las dificultades y limitaciones comunicativas que experimentan las personas sordas, se deben a la falta de acceso a un sistema lingüístico temprano y a la insuficiente respuesta educativa a sus necesidades concretas, ya que ha primado un modelo educativo centrado en el aprendizaje del lenguaje oral, con una fuerte visión “oyente” de la sordera y una cultura dominante fundada en la oralidad (Moore y Miller, 2009; Lissi, Svartholm y González, 2012; Horejes, 2012; Cuevas, 2013, citado por Herrera, 2014). Por tal razón, el modelo oral empleado en metodologías de enseñanza con la población sorda, no ha dado respuestas frente a las demandas de alfabetización, inclusión social y mejoras en la calidad de vida (Herrera, 2010), puesto que los estudiantes sordos no logran establecer una correlación del modelo con su lengua materna.

De igual manera, investigaciones han demostrado que se evidencia la falta de políticas inclusivas efectivas, pues existen políticas que respaldan los derechos de los ciudadanos en situaciones de discapacidad, pero el gobierno y otras entidades públicas no velan por el cumplimiento de las mismas para una vida digna y de desarrollo de la sociedad (Herrera, 2014).

La Federación Mundial de Sordos (WFD) y otras organizaciones que trabajan con las personas Sordas en los países en vías de desarrollo, reconoce que una amplia mayoría – quizás hasta un 90% - de los niños y adultos Sordos del mundo jamás han asistido al colegio y son, por lo tanto, analfabetos (Colin, 2009).

El grupo minoritario de población sorda que logra recibir una instrucción formal en una institución educativa, desarrolla habilidades escritas propias de su lengua natural y de su contexto. Massone (2005) reporta que los hijos sordos de padres sordos, han demostrado ser los buenos lectores, capaces de construir la lengua escrita, además de presentar mejores rendimientos académicos y construir una identidad sorda más equilibrada por el hecho de haberse comunicado desde su nacimiento en su lengua natural –lengua de señas– con sus padres

sordos y posteriormente en la escuela de sordos con sus pares. Por otro lado, los niños sordos hijos de padres oyentes tienen poca o ninguna estimulación en el uso de la lengua de señas, por lo que la mayoría ingresa a la escolaridad con un bajo nivel comunicativo así como fallas en habilidades de pensamiento que van a afectar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las personas sordas en Colombia tienen acceso a la escolaridad regular gracias a la existencia de reglamentación específica para su inclusión en los centros educativos. Pese a lo anterior algunos reportes de investigación como los de Baquero (2003) señalan que las personas sordas presentan dificultades en la lectura y la escritura.

Previo a considerar una solución a dichas dificultades en este trabajo se busca caracterizar el uso de marcadores cohesivos utilizados por estudiantes sordos de educación secundaria en la producción de textos narrativos. Lo anterior con el fin de abarcar una temática poco investigada en el país, reconocer y realizar un registro puntual de las habilidades cohesivas del lenguaje escrito, que será de utilidad para profesionales competentes para el abordaje de población sorda.

### ***Objetivos***

***Objetivo General:*** Caracterizar los marcadores de cohesión del lenguaje escrito utilizados por estudiantes sordos de educación secundaria en la producción de textos narrativos, mediante un instrumento de recolección de datos elaborado por el grupo de investigación.

### ***Objetivos Específicos***

- Estructurar un formato de recolección de muestras narrativas en estudiantes sordos.
- Identificar si los estudiantes sordos emplean las estrategias cohesivas de: referencia, repetición, elipsis, sustitución y conjunciones, en la construcción de textos narrativos.
- Crear un precedente a nivel local para futuras investigaciones sobre marcadores de cohesión en estudiantes sordos.

### ***Antecedentes***

La educación es un derecho establecido en la Constitución Colombiana de 1991 para los niños, las niñas y los jóvenes sordos. El Estado está obligado a garantizar y ofrecer el servicio en básica primaria y media en forma gratuita (Ley de Educación 115 de 1994 artículo 19). Respecto a la inclusión, en la Ley 361 de 1997 se establecen los mecanismos de integración de las personas con discapacidad y en la Ley 324 de 1996 se crean algunas normas a favor de la Población Sorda y se definen algunos conceptos relacionados con esta población, indispensables para su inclusión en el ámbito educativo. Así mismo, el Decreto 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, en la Ley 982 del 2005 se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas

sordas y sordociegas y en la Resolución 2565 de 2003 se establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

Baquero (2003), realizó una investigación en Colombia que se centró en caracterizar las tendencias de la producción narrativa en castellano de escolares colombianos en situación de discapacidad auditiva que cursaban grado tercero y cuarto. Según los resultados publicados, Baquero reporta que es evidente que los estudiantes sordos presenten fallas en cuanto a los procesos de escritura, pues se basan más en el contenido de la información y dejan de lado el cómo de la información, lo que se denomina sintaxis. De esta manera, se observan fallas en el manejo de oraciones coherentes, aspectos gramaticales y uso de signos de puntuación. El mayor porcentaje de escolares se encuentra en la etapa pre estructura narrativa ya que la mayoría de estudiantes no desarrollan dentro de sus escritos uno de los elementos de la superestructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). Así mismo, se observan narrativas con listados de preposiciones no relacionados entre sí que no llegan a enlazarse para conformar situaciones.

Por otra parte, reporta que no hay una diferencia significativa en los productos narrativos entre los escolares con discapacidad auditiva de 3ro y 5to sólo de un 6%, lo cual no se esperaría teniendo en cuenta que los escolares de 5to han pasado por dos años más de escolaridad y de experiencia con en el mundo del lenguaje. Finalmente, se encuentran diferencias entre los estudiantes sordos y los estudiantes oyentes, ya que su contexto brinda mayores posibilidades del lenguaje escrito a esta población en comparación a los niños en situación de discapacidad auditiva.

A nivel internacional, Torres (2007) expone en su trabajo de investigación titulado: El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos; las dificultades que presentan los sordos a nivel escrito, entre las cuales están: Inadecuado uso de las estructuras gramaticales del español, fallas ortográficas, inconsistencias en el uso de sinonimias y escritura mecánica sin comprensión. Los estudiantes sordos en su mayoría, limitan sus producciones escritas a nominar objetos o sujetos.

Adicionalmente, se evidencia predominio del pronombre en tercera persona y presencia persistente de formas anafóricas, fallas en la estructura gramatical de la lengua y por último, refieren del nivel pragmático, dificultad para dar significado a lo que se escribe, pues no se reconoce la funcionalidad y sólo se cumple la demanda escrita. Es por tanto que producen un escrito redundante y con estructura fragmentada (Arfé y Perondí, 2008).

Otros autores como Bogado y colaboradores (2010), realizaron un estudio descriptivo sobre la cohesión en correos electrónicos escritos por jóvenes sordos miembros de la comunidad sorda Argentina a fin de estudiar cómo se apropian del español escrito por este medio electrónico. Los autores encontraron que los sordos se encaminan hacia valor simbólico de la lengua escrita gracias a la apropiación de las nuevas tecnologías y reportan que en el dialogismo del discurso

escrito de los sordos hay evidencias de comprensión mutua, uso de abreviaciones y de mayúsculas para enfatizar en algo importante que quieren transmitir; por otro lado, inconsistencias en el uso de minúsculas para nombres propios, errores ortográficos, separaciones no convencionales en sílabas y fallas en el reconocimiento de los diferentes tipos de texto, que afectan el nivel sintáctico y pragmático del escrito.

Ruiz (2011), expone en su investigación acerca de la cohesión gramatical de cinco cuentos escritos por niños y adolescentes sordos escolarizados, que las historias analizadas muestran relación entre el tiempo, lugares y personajes que participaran en la historia. En contraste a ello, se observó cambio de temática entre ideas, frecuentes inconsistencias en el uso de las estructuras gramaticales del español, y dificultad en el uso de signos de puntuación.

Gutiérrez en el 2006 realizó una investigación sobre escritos producidos por personas sordas, en el cual identificó que presentaban dificultades en el desarrollo de las operaciones de revisión en relación con la puntuación, sintaxis, morfología, léxico y estructura textual. En definitiva, estas limitaciones están relacionadas con el insuficiente conocimiento y/o dominio de las estructuras sintáctica y discursiva del texto, que manifiestan en el proceso de transcripción de la expresión escrita.

Así mismo, en el 2014, demostró a través de un estudio cualitativo que los estudiantes sordos no poseen un conocimiento suficiente del nivel discursivo y sintáctico del texto. Las estrategias más complicadas para esta población son la búsqueda de palabras adecuadas, organización textual y organización sintáctica. También, presentan fallas en el uso de reglas gramaticales como: la concordancia entre los elementos proposicionales, el orden canónico de los elementos de la oración, la utilización adecuada de verbos, el uso correcto de nexos preposicionales en la estructura del complemento verbal, el empleo apropiado de nexos conjuntivos en las oraciones compuestas, entre otras.

La mayoría de las investigaciones establecen el análisis de muestras escritas de acuerdo al contenido y forma del texto, así como en caracterizar las habilidades escritas de los estudiantes evaluados (Zambrano, 2008). Son pocos los estudios que se han realizado sobre el proceso de escritura en estudiantes sordos, entre éstos se destaca el de Mayer (1999) que reporta algunas conductas que realizan los estudiantes sordos durante el proceso de redacción de un texto, tales como: El uso de señas y gestos mientras escriben, relectura del texto como parte de su proceso de escritura, recordar lo enseñado por sus profesores para producir el texto y utilizar el alfabeto manual durante la producción del texto.

Por otro lado, numerosos estudios concluyen que existen marcados errores semánticos y sintácticos que caracterizan la escritura de esta población, tales como cambio de temática, construcciones escritas que no corresponden término a término con las estructuras oracionales del español escrito, omisión y sustitución de grafemas, ausencia de pronombres y preposiciones, dificultades ortográficas, variedad lexical limitada, errores en el uso de marcadores cohesivos, uso limitado de signos de puntuación (Ruiz, 2011), entre otras dificultades lingüísticas que

repercuten en la comprensión del producto escrito (Menéndez, 2012; Gutiérrez, 2012; Guio, 2014).

Así mismo, y obedeciendo un enfoque interdisciplinario basado en la psicolingüística y en la sociolingüística, en este caso es fundamental reconocer que, el bilingüismo intermodal es un fenómeno natural, dinámico, en el que la mezcla de códigos y el cambio de códigos entre lenguas de diferente modalidad -signada o hablada/escrita obedecen a menudo a una opción pragmática adoptada por el signante - hablante que atiende a propósitos específicos en contextos específicos. (Menéndez, 2012).

De acuerdo al material bibliográfico revisado durante la construcción del proyecto, es notable el bajo número de investigaciones realizadas en el país, referente al aspecto sintáctico del lenguaje escrito en textos producidos por estudiantes sordos adolescentes. Por otro lado, se reconoce que la literatura en el contexto internacional se ha preocupado por caracterizar el lenguaje escrito en sordos centrado en los errores gramaticales.

### ***Marco Teórico***

La escritura, es una habilidad compleja desarrollada por el ser humano que implica más allá de un acto motriz. La persona que escribe debe realizar distintas actividades cognitivas, desde que se inicia la planeación del texto hasta que lo finaliza. (Martínez y Ferreira, 2011).

La literatura reporta que el lenguaje escrito incorpora componentes cognitivos, lingüísticos y sociales, útiles para el desarrollo, adquisición y composición del mismo. Es así como se proponen tres ejes principales siendo estos: el procesamiento cognitivo; los recursos lingüísticos y textuales y los factores contextuales que moldean la naturaleza de la escritura. Dentro de este estudio se resalta el eje de recursos lingüísticos y textuales, que integra habilidades como el reconocimiento grafema-fonema y variedad lexical, la construcción de ideas gramaticalmente correctas y la función del texto escrito (Owens, 2003).

A través del lenguaje escrito se pueden plasmar ideas, sentimientos, hallazgos, sucesos, entre otros. Es un lenguaje que permanece y trasciende en el tiempo, ya que está plasmado en una dimensión física que perdura una vez sea escrito. A diferencia del lenguaje oral que representa un lenguaje más abstracto pues su producto final es el habla, algo menos tangible que no queda grabado físicamente. Sin olvidar que al ser tipos de lenguaje, en ambos intervienen procesos cognitivos, lingüísticos y sociales, que divergen en aspectos como el desarrollo, adquisición y producción. Dentro del lenguaje escrito, cada uno de estos productos contiene diferentes propósitos que dan lugar a los diferentes tipos de texto como por ejemplo, el texto expositivo, argumentativo, informativo, narrativo.

### ***El texto narrativo***

Se define generalmente el texto narrativo como aquel relato de acontecimientos que se desarrollan en un lugar a lo largo de un determinado tiempo, que incluye la participación de diversos personajes, quienes pueden ser reales o imaginarios. Este tipo de texto se caracteriza por su marcada estructura subdividida en tres partes: inicio, nudo y desenlace (Arnao. 2008).

La investigación sobre el desarrollo del lenguaje escrito se ha concentrado en el análisis de textos narrativos (Shrubshall 1997; Silliman, Jimerson, y Wilkinson 2000 citado por Koutsoubou). Este tipo de texto pone en evidencia aspectos como la planificación del texto utilizada por el autor, es decir, qué se quiere transmitir, cuál es el mensaje, así como aspectos de contenido y forma del texto, tales como el orden y continuidad de los eventos, relaciones coherentes entre los segmentos que conforman el texto, variedad y reconocimiento lexical, tipo de oraciones, construcciones gramaticales, y demás elementos lingüísticos.

La narración, es un género literario al cual se está expuesto y se desarrolla desde los primeros años de vida, dentro del contexto familiar y escolar, pues favorece el aprendizaje del lenguaje escrito. Es un género ampliamente aceptado e investigado dentro de investigaciones de escritura, para población con o sin discapacidad.

### ***Evaluación de textos narrativos***

Para considerar el texto como unidad de análisis Van Dijk (1980) propone dos niveles: el global, representado por las macro proposiciones, y el local, representado por las micro proposiciones. La macro proposición de nivel más alto coincide con lo que se llama la macro estructura del texto. Ésta, a su vez, contribuye de una manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, porque es una representación del tema general, base de la unidad comunicativa. Por otra parte, las macro proposiciones tienen relación con las unidades formales del texto escrito como los párrafos y los títulos.

El nivel micro estructural o local está asociado con el concepto de cohesión. Se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar.

Dentro de la evaluación micro estructural de un texto narrativo es indispensable el análisis del tipo de oraciones utilizadas por los estudiantes durante una producción escrita, es así, como nos referimos al uso de marcadores cohesivos o de cohesión para dar continuidad entre ideas y armonía al texto que escribimos.

### ***Marcadores de cohesión***

Los principales marcadores o mecanismos de cohesión existentes en la gramática del español son, sustitución, elipsis, conjunción y repetición (Parra, 2004). A continuación se exponen cada uno de los marcadores cohesivos:

**Referencia:** Es la relación entre un elemento del texto con otro u otros, que están presentes en este o en el contexto situacional.

- Personal
- Demostrativa
- Comparativa

**Conjunción:** La conjunción tiene que ver con la relación lógica que existe entre las oraciones de un texto. Se realiza por medio de elementos lingüísticos que sirven para enlazar palabras, oraciones o párrafos. Consta de siete clases:

- *Aditiva:* Agrega elementos que completan el sentido. Se lleva a cabo por medio de conectores como: también, además, por otro lado, etc.
- *Temporal:* Expresa identidad o continuidad de tiempo en los eventos. Se logra mediante adverbios temporales como: cuando, después, antes, etc.
- *Adversativa:* Indica que entre dos elementos sucesivos el uno constituye la negación del otro. Se expresa por medio de conectores como: o, pero, no obstante, etc.
- *Causal:* Introduce una proposición que es causa o razón de otras; se establece por medio de elementos como: en consecuencia, por eso, porque, etc.
- *Explicativa:* Sirve para indicar que una oración es explicación de otra, se establece por medio de conectores como: o sea, es decir, etc.
- *Comparativa:* Permite establecer una comparación entre dos elementos y se realiza por medio de enlaces lingüísticos comparativos como: de igual modo, así mismo, de la misma manera, etc.
- *Organizativa:* Determina el orden de presentación de los eventos en un texto. Para expresarle se utilizan palabras como: en primer lugar, precisamente, a continuación, etc.

**Sustitución:** Consiste en reemplazar un elemento léxico por otro para evitar la repetición de un término. Puede ser de dos formas: *sustitución sinónimica* y *sustitución por medio de proformas*.

La ***sustitución sinónimica*** es el reemplazo de un elemento léxico por otro idéntico o casi idéntico en su significado. **Ejemplo:** Un *estudio* pionero confirma que el 30% de las personas que no fuman incrementan el riesgo de desarrollar cáncer si viven con un fumador. Esta *investigación* estima que una tercera parte de las muertes anuales de fumadores pasivos son por cáncer de pulmón.

La **sustitución por medio de proformas** es el reemplazo de una palabra o de una oración por un elemento lingüístico cuya función es la de servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto. **Ejemplo:** Estuve en una reunión con el *jefe* de la división; es una *persona* muy equilibrada.

**Elipsis:** Consiste en suprimir la información que se presume que el receptor conoce y, por lo tanto, la puede identificar sin dificultad. **Ejemplo:** Unos pensaban en el descanso; otros, (pensaban) en el éxito.

**Repetición:** Es la recurrencia en el texto de un elemento léxico aparecido anteriormente con el objetivo de dar énfasis. **Ejemplo:** El papel de la comunicación es múltiple y de gran importancia. *Debe* contribuir al intercambio de ideas y experiencias entre instituciones. *Debe* cooperar al mayor éxito de reuniones técnicas.

### **Variables**

#### **Marcadores de cohesión**

- Referencia
- Conjunción
- Sustitución
- Elipsis
- Repetición

#### **Procedimiento del estudio:**

El proyecto se desarrollará en las siguientes fases:

**Fase I:** Formulación del proyecto y establecimiento de los indicadores de medición, para lo cual se llevará a cabo una búsqueda sistemática de evidencia científica acerca de los marcadores de cohesión en estudiantes sordos de educación secundaria.

**Fase II:** Diseño del instrumento de evaluación, ejecución de prueba piloto con una muestra de la población a evaluar, y modificación del instrumento con base a los resultados obtenidos en la prueba piloto.

**Fase III:** Aplicación del instrumento final, para la recolección de muestras escritas.

**Fase IV:** Análisis y discusión de los resultados, en el cual se evaluarán las producciones escritas de textos narrativos realizados por los estudiantes; entorno a las habilidades y marcadores cohesivos tales como: elipsis, repetición, sustitución, conjunción y referencia.

### **Metodología de Investigación**

Se propone un trabajo de investigación descriptivo, cualitativo, prospectivo, de acuerdo al propósito de caracterizar los marcadores cohesivos de textos narrativos del lenguaje escrito de estudiantes sordos que se encuentran en educación secundaria.

Población objeto: Estudiantes sordos de educación básica secundaria en una institución educativa para sordos.

Criterios de inclusión:

Estudiantes matriculados entre 6° y 11°.

Estudiantes con hipoacusia de grado severo- profundo pre lingüística

Estudiantes que empleen la lengua de señas como su primera lengua

Criterios de exclusión:

Estar cursando un curso inferior al sexto grado.

Tener alguna discapacidad diferente a la auditiva o no tener hipoacusia.

**Tabla 1.** Datos de la población

<b>Datos</b>				
<b>Estudiante</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Curso</b>	<b>Tipo de Hipoacusia</b>
1	Masculino	19	Décimo	Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral
2	Masculino	19	Undécimo	Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral
3	Masculino	19	Décimo	Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral
4	Masculino	20	Séptimo	Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral
5	Masculino	19	Sexto	Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral
6	Masculino	12	Sexto	Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral
7	Masculino	18	Octavo	Hipoacusia Neurosensorial de grado severo en oído derecho y severo-profunda en oído izquierdo
8	Masculino	21	Undécimo	Hipoacusia Neurosensorial de grado moderado a severo en oído izquierdo y profunda en oído derecho
9	Masculino	18	Undécimo	Hipoacusia Neurosensorial de grado moderado a severo en oído izquierdo y profunda en oído derecho
10	Masculino	17	Undécimo	Hipoacusia Neurosensorial Profunda Bilateral

*A partir de la revisión de las evaluaciones audiológicas de la población, se observa que la mayoría de los estudiantes presentan una hipoacusia neurosensorial profunda bilateral de grado severo. Según el momento de aparición de la sordera, los estudiantes son prelocutivos.*

Para la toma de muestras se utilizó la historieta “No good deed goes unpunished” del personaje creado por Henning Dahl Mikkelsen “Fern’and”. Se entregó a cada estudiante el formato de recolección de la muestra escrita (Ver anexo 1). Con la ayuda de un intérprete en lengua de señas se solicitó a los estudiantes observar detenidamente cada una de las viñetas que conforman la historieta, identificar personajes, acciones, lugares y elementos, y a partir de lo observado, escribir un cuento de manera tal que narre lo que ha sucedido en la imagen, utilizando todos los elementos identificados.

## RESULTADOS

Se realiza la toma de la muestra el día 18 de agosto de 2015 en las instalaciones del Colegio Filadelfia para Sordos en el horario de 8 a 9 am. Previo a la toma de la muestra se establecieron las indicaciones que debían darse por parte de la intérprete. Es importante señalar que la intérprete había sido profesora de Español de los participantes por lo tanto contaba con los conocimientos y habilidades lingüísticas para dar la instrucción de la manera apropiada, así mismo permitió generar un ambiente favorable para el desarrollo de la actividad. El tiempo máximo para la elaboración del escrito fue de una hora. No se estableció límite en la extensión del cuento. El equipo de investigación, estuvo presente durante la toma de muestra realizando una observación no participativa dentro del contexto, registrando comportamientos propios de la situación, acordes al objetivo de la investigación, encontrando lo siguiente:

- El total de los participantes fueron hombres con un rango de edad entre los 12 y 21 años. En la muestra inicial habían dos estudiantes mujeres sin embargo el día de la prueba no asistieron al colegio y no se realizó otra sesión con ellas por efectos del tiempo.
- La instrucción tuvo que ser repetida alrededor de 5 veces, puesto que para algunos era difícil comprender que se trataba de una tarea de escritura. De manera particular crear una narración con base en una secuencia de imágenes dadas. Los estudiantes expresaron inquietudes con relación a la tarea a través de preguntas como: ¿Qué hago?, ¿Cómo lo hago?, ¿Cómo se escribe esta palabra?.
- Los estudiantes tomaron un tiempo estimado de 10 – 15 minutos para poder iniciar su escrito. Durante este periodo los estudiantes observaban repetidamente la historieta e interactuaban frecuentemente entre ellos. Indicaron en varias ocasiones no saber qué escribir o como iniciar el escrito. No se evidenció uso de estrategias metacognitivas de la escritura referentes a planeación.
- Indisposición frente a las tareas de escritura. Se referían a la misma como una actividad compleja, *“escribir es muy difícil”, “no soy bueno escribiendo”, “no me gusta escribir”* y *“¿qué debo poner?”*
- Los estudiantes participantes, preguntaban frecuentemente a la intérprete, a las asistentes y a sus pares por vocabulario y ortografía. El estudiante de menor edad, fue quién más realizó este tipo de preguntas.

- Al momento de resolver preguntas de vocabulario, se deletreaba más de una vez, pues no era fácil para los estudiantes recordar los grafemas de la palabra.

Una vez finalizado el escrito las muestras fueron recogidas.

## **Análisis**

### **Observaciones generales**

Los resultados se obtuvieron a partir de 10 muestras escritas de estudiantes sordos. Cada muestra fue analizada de forma individual con base en los marcadores cohesivos que se explicaron en el marco conceptual (Parra, 2003): referencia, conjunción, sustitución, elipsis y repetición.

De acuerdo al análisis realizado se identificaron varias características similares en todos los escritos como:

Ausencia de la estructura propia narrativa. La mayoría de escritos se limitan a nominar elementos de la caricatura sin establecer relaciones entre los mismos. Lo anterior sugiere que los estudiantes aún no han interiorizado dicha superestructura textual.

Dificultades en el nivel sintáctico: Se aprecia que en la mayoría de los escritos aparecen frases e incluso palabras no relacionadas. Emplean oraciones simples de predominio SV, como: *“Papa leer noticias”, “El niño contento”, “Papa esta trabajo”, “El hombre leer”*.

Se observa un uso reiterativo de nombres, repetición de palabras con función nominal para introducir y reintroducir personajes, poco empleo de componentes funcionales y verbos sin conjugar.

Algunas de las dificultades de las personas sordas para apropiarse de la gramática del español se debe a un déficit fonológico subyacente. La fonología en los oyentes está determinada por la experiencia audiovisual, mientras que en los sordos la fonología está influenciada por otros elementos como la lectura labial, la dactilología, la lengua de señas, la lectura y otras experiencias visuales (Herrera, 2007). Adicionalmente, otro factor determinante es el hecho de que la estructura gramatical de ambas lenguas, difieren. Las oraciones en lengua de señas se caracterizan por un orden de elementos S-V-OB (Sujeto, Verbo sin conjugar y Objeto) sin conectores que relacionen estos elementos entre sí. A diferencia del español en donde existe un sujeto, un verbo conjugado y el predicado.

Otra de las dificultades que presentan los estudiantes sordos es la carencia de vocabulario (Waters & Doehring, 1990 citado por Herrera, 2007). El desarrollo del vocabulario de los sordos y oyentes es divergente. En los niños oyentes a determinadas edades aparecen explosiones de vocabulario de forma autónoma, un fenómeno que no se observa en la población sorda que por lo general tiene poca exposición a la lengua de señas. (Goldin-Meadow, 1985; Gregory &

Mogford, 1981; Mohay, 1984). La explicación de este hecho se debe al uso frecuente del método oral que repercute negativamente en la adquisición léxica. El índice de vocabulario de estos niños sordos, al inicio de la escuela primaria alcanza a las 200 palabras. Un índice que se considera inferior al índice de vocabulario de los niños oyentes (Meadow, 1972).

Cabe resaltar que se deben tener en cuenta otras variables como, edad de aprendizaje de la escritura, presencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje, y el tiempo de inmersión al contexto bilingüe.

Los sordos frente a los procesos de lectura y escritura, suelen fijarse en las palabras que conocen, independientemente de su relevancia dentro del contexto, actúan con superficialidad y son poco reflexivos al adjudicar significado a las palabras. En la mayoría de las ocasiones, no se plantea si la interpretación de una palabra es adecuada al contexto en el que se inserta, sino que lo hacen en función del significado más cotidiano o el único que conocen.

Es importante destacar que el nivel de desempeño ante las tareas de lectura y escritura de una persona sorda, está directamente relacionado al grado de pérdida auditiva; a mayor pérdida auditiva menor desempeño sintáctico. Lo anterior, se ve reflejado en la poca longitud de las muestras escritas, considerando además, la cantidad de elementos que contiene la viñeta, la edad de los participantes, y el nivel de escolaridad de los mismos.

### Observaciones específicas

A continuación se exponen los resultados más relevantes del análisis descriptivo de las muestras escritas. Adicionalmente a los datos descriptivos se muestran algunos de los ejemplos más representativos tomados de las propias producciones elaboradas por los mismos.

**Tabla 2. Marcadores Cohesivos**

Marcador Estudiante	Referencia		Conjunción		Sustitución		Elipsis		Repetición	
	Fun	No Fun	Fun	No Fun	Fun	No Fun	Fun	No Fun	Fun	No Fun
1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	2
2	3	0	4	0	0	0	1	0	0	0
3	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0
4	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
7	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0
8	7	0	0	0	0	0	2	1	0	0
9	10	3	7	0	0	0	0	0	0	0
10	12	1	13	0	1	0	2	0	0	0

### Referencia

De 10 escritos, 8 presentan referencias, sin embargo el uso de las referencias no siempre fue el adecuado. Este marcador es de uso frecuente en la gramática del español y en la lengua de señas. Permite nombrar sujeto (s), lugar (es) y objeto (s) de los cuales se habla, de manera explícita o implícita dentro del discurso. En este ejercicio se observaron las siguientes clases de referencias:

a. Personales:

“**Él** está silla con periódico leer” *Estudiante No. 9*

“El hombre ver que paso **yo** ayudar” *Estudiante No. 1*

“Un silla es papa **lo** ver a niño están feliz” *Estudiante No. 10*

“Por favor **contigo**” *Estudiante No. 2*

b. Demostrativos: "Papá leer noticias ver hijo **eso** carros juegos" *Estudiante No. 3*

c. Comparativo: No aplica

### Conjunción

De 10 escritos, 4 presentan conjunciones funcionales. En la lengua de señas el uso de conjunciones, especialmente las de tipo aditivo no son de uso frecuente.

El uso de la conjunción implica expresar la relación lógica que existe entre las oraciones de un texto (Parra, 2003) específicamente las conjunciones de modalidad *aditiva, temporal, adversativa y causal*.

a) Aditiva: “Niño está feliz **y** alegre” *Estudiante No. 10*

b) Temporal: “Niño está jugar en carro **después** otra el día” *Estudiante No. 10*

c) Causal: “Niño está feliz **porque** un carro” *Estudiante No. 10*

d) Adversativa: “Con videojuegos está bien **pero** carro no hacerlo” *Estudiante No. 9*

e) Explicativa: No aplica

### Sustitución

De 10 escritos, 2 presentan sustituciones funcionales. La sustitución consiste en reemplazar un elemento léxico por otro para evitar la repetición, por medio de sinónimos.

- *Persona* en vez de *papá*

- *Esposa* en vez de *mamá*

- *Hijo* en vez de *niño*

### Elipsis

De 10 escritos, 5 presentan elipsis funcionales. La elipsis consiste en suprimir la información que se presume el receptor conoce. Se pueden suprimir pronombres, verbos y oraciones.

a) Pronombres: “**(Yo)** Necesito voy a lugar en cocina”.

b) Verbos: “**(Nosotros)** Niño son acompañamos estamos felices”

c) Oraciones: No aplica

#### *Repetición*

Dentro de las muestras no se evidencia el uso de este marcador cohesivo, el cual consiste en la recurrencia de un elemento léxico aparecido anteriormente con el objetivo de dar énfasis.

### **Conclusiones**

Este proyecto se centró en caracterizar el uso de marcadores cohesivos en textos narrativos de estudiantes sordos de educación secundaria. Los resultados obtenidos nos permiten hacer un análisis básico sobre algunos aspectos de la microestructura textual en esta población.

El formato diseñado permitió recolectar las muestras de escritura, sin embargo, presentar la instrucción escrita dentro del formato propició confusión en uno de los estudiantes que no elaboró su propio texto sino que transcribió la instrucción.

Frente a las muestras escritas se observa que los estudiantes sordos escriben las ideas que se les ocurren, aspectos propios de la planeación, transcripción y la revisión de sus textos, dado el escaso interés y bajos niveles del lenguaje escrito (Baquero, 2003; Gutiérrez, 2006; Gutiérrez, 2014)

Otro factor importante a resaltar fue la actitud de indisposición por parte de los estudiantes hacia la tarea de escribir. Que es similar a la de los adolescentes que se enfrenten a dicho ejercicio.

En cuanto a la estructura de los productos escritos, se esperaba que elaboraran un texto narrativo, se encontró que los textos realizados carecían de una estructura narrativa propia (inicio, nudo y desenlace).

Con relación a los aspectos microestructurales, de manera específica los relacionados con la cohesión se encontró bajo uso o ausencia de marcadores cohesivos (referencia, conjunción, sustitución, repetición y elipsis). Esto puede estar relacionado con un déficit experiencial como consecuencia de la respuesta educativa del estudiante, insuficiente dominio de la gramática del español, y falta de motivación e interés ante las tareas que implican escribir.

Finalmente, es necesario continuar con futuras investigaciones acerca de la expresión escrita de las personas sordas, puesto que la población estudiada es reducida para mencionar características generales de la población. Los resultados establecidos a partir de este análisis pueden ser considerados, para implementar estrategias de enseñanza del lenguaje escrito en los estudiantes sordos, según sus características y necesidades educativas.

## **Bibliografía**

Adam, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.

Agüero, L; Barrionuevo, M & Ferrandi, M. (2004). La construcción de los sujetos sordos desde los discursos educativos vigentes (tesis de grado). Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina.

Arzani C. (2003). Sordos y oyentes igual inteligentes. Cuentos creados por niños sordos. México: Enseñame, A.C

Arzani C. (Coord). (2003). Sordos y oyentes igual inteligentes. Cuentos creados por Niños Sordos. México: Enseñame, A.C. Citado por Ruiz EC. (2011). Cohesión en el discurso narrativo escrito de escolares sordos. Tesis de Maestría en Lingüística. México: Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en:  
[http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis\\_elvira\\_cristina\\_ruz\\_seplveda.pdf](http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis_elvira_cristina_ruz_seplveda.pdf)  
f Acceso: 03 / 11 / 2014.

Arfé B y Perondí I. (2008). Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *SAGE Journal*; 28 (4): 355-75.

Baquero, S. (2003). ¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos?. *Forma Y Función*, (16), 30.

Cárdenas, M. (2009). La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria. Una experiencia desde la Propuesta de Educación Bilingüe Bicultural para Sordos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional- Instituto Nacional para Sordos

Colin, A. & Hauland, H. (2009). Personas sordas y derechos humanos. Federación Mundial de Sordos y Asociación Nacional de Sordos de Suecia, recuperado el día 11 de mayo de 2015 del sitio web: <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report-ESP.pdf>

Coloma, Carmen Julia. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Rev signos*, 47(84), 3-20. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809342014000100001&lng=es&tg=es.10.4067/S0718-09342014000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342014000100001&lng=es&tg=es.10.4067/S0718-09342014000100001).

Conrad, R. (1974). The deaf schoolchild. Londres: Harper Row

Cooper S. (2001). Learning styles. Disponible en: <http://www.konnections.net/lifecircles/learningstyles.html> Citado por Cabrera E. (2001). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. Rev. Iberoamericana de Educación; 43 (3): 1-7

Fagunde, J. (2007). ¿Gesticular o signar? Realidades en la enseñanza del el2 para el colectivo sordo. Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Vol. 1: 217-224

Federacion Nacional de Sordos de Colombia. (2015). ¿Qué es la lengua de Señas Colombiana?. Recuperado de: [http://mail.colombiaaprende.edu.co:8080/recursos/lengua\\_senas/](http://mail.colombiaaprende.edu.co:8080/recursos/lengua_senas/) Consultado el 10 de Mayo de 2015

Gutiérrez R. (2004). Cómo escriben los alumnos sordos. Málaga: Aljibe.

Gutiérrez, R. (2006). La revisión de textos escritos con errores en alumnos sordos de educación secundaria. Rev. Enseñanza; 24 pp 281-294

Gutiérrez R. (2012). Cohesión textual en la expresión escrita de alumnos sordos de educación primaria y secundaria: estudio descriptivo. Rev. Logopedia, Foniatría y audiolología; 32 (4): 171-8.

Gutiérrez R. (2014). La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. Rev. Aula Abierta; 42 (1): 22-7.

Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J., Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactología y otras estrategias visuales y kinestésicas. Rev Latinoamericana de Psicología; 39 (2)

Herrera, V. (2014). Literacy Teaching and Bilingualism in visual learning processes. Contributions from deaf epistemologies. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1, 135-148.

Historia de la educación de las personas sordas. (2012). Recuperado de: <http://discauditivayescuela.blogspot.com/2012/02/historia-de-la-educacion-de-las.html>. Consultado el 26 de julio de 2015 9:25 pm

Jensema, C. (1975). The relationship between academic achievement and the demographic characteristics of hearing impaired children and youth. Series R. Number. Washington, D.C. Gallaudet College, Office of Demographic Studies

Johnston E y Johnston A. (1998). Desarrollo del lenguaje. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Lissi, M., Grau, V., Raglianti, M., y cols. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos: Una visión desde los profesores en Chile. *Rev. Psykhe*; 10(1): 35-48

Lissi M., y cols. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Desafíos para la investigación y la educación. *PSYKHE*. 2003; 12 (2): 37-50

Marchesi A. (2003). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Marinkovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Rev. Signos*, 32 (45-46), 121-128.

Martínez E. (1998). *Lingüística Teoría y Aplicaciones*. Madrid: MASSON, S.A.

Massone y cols. (2010). La comunidad sorda: Del trazo a la lengua escrita. *Lectura y vida. Rev. Latinoamericana de lectura*; 31 (1): 6-17

Menéndez B. (2012). Caracterización psicolingüística de la interlengua de alumnos sordos multilingües / multimodales en su acceso al castellano (l2/3) como lengua escrita. *Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos. Rev Didáctica Español Lengua Extranjera*

Ministerio de Educación nacional. (2006). *Educación bilingüe para sordos- etapa escolar- orientaciones pedagógicas*. Bogotá: INSOR

Ruiz EC. (2011). *Cohesión en el discurso narrativo escrito de escolares sordos*. Tesis de Maestría en Lingüística. México: Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: [http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis\\_elvira\\_cristina\\_ruz\\_seplveda.pdf](http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis_elvira_cristina_ruz_seplveda.pdf) f Acceso: 03 / 11 / 2014.

Parra, M. (2004). *Como se produce el texto escrito teoría y práctica*. Bogotá, Palabras Magisterio

Ramirez P y Castañeda M. (2003). *Educación Bilingüe para Sordos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Instituto Nacional para Sordos INSOR.

Ramirez, P. (2001). *La Lengua de Señas Colombiana*. Bogotá: INSOR

Ramirez, P. (1998). *Un breve vistazo a la educación de los sordos en Colombia*.

Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. *Unirevista*; 1 (1)

Rodríguez, M. (2011). *Avances para la descripción lingüística de la lengua de señas colombiana segunda parte*. Bogotá: Secretaría de Educación.

Oviedo, A. (1998). Lengua de señas y educación de sordos en Colombia. Bogotá: Instituto Nacional de Sordos

Sánchez, C. (2012). Apreciación literaria. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación Bilingüe para Sordos realizado en Asunción, Paraguay, del 24 al 28 de abril de 2012. Recuperado de [www.culturasorda.eu](http://www.culturasorda.eu). Consultado el 30 de Marzo de 2015 6:55 pm

Secretaría de Educación Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2004). Integración escolar de sordos, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LSC en colegios distritales. Recuperado de [http://www.educacionbogota.edu.co/Centro\\_Documentacion/anexos/publicaciones\\_2004\\_2008/integracion\\_escolar\\_sordos.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/integracion_escolar_sordos.pdf) Consultado el 30 de marzo de 2015 7:23 pm

Torres M. (2007). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Rev LEI*; 13(1): 113-31

Triado C. (1991). El desarrollo de la comunicación en el niño sordo. *Rev. Logop. Fon. Audiol*; 11(3): 122-9.

Zambrano, L. (2008). Tipología de las producciones textuales escritas por sordos. *Revista de Educación* 14 (26)

Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.

Anexos

Anexo 1

Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario  
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud  
Programa de Fonoaudiología



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

Proyecto de Investigación  
Marcadores de cohesión en textos narrativos de estudiantes sordos de educación secundaria

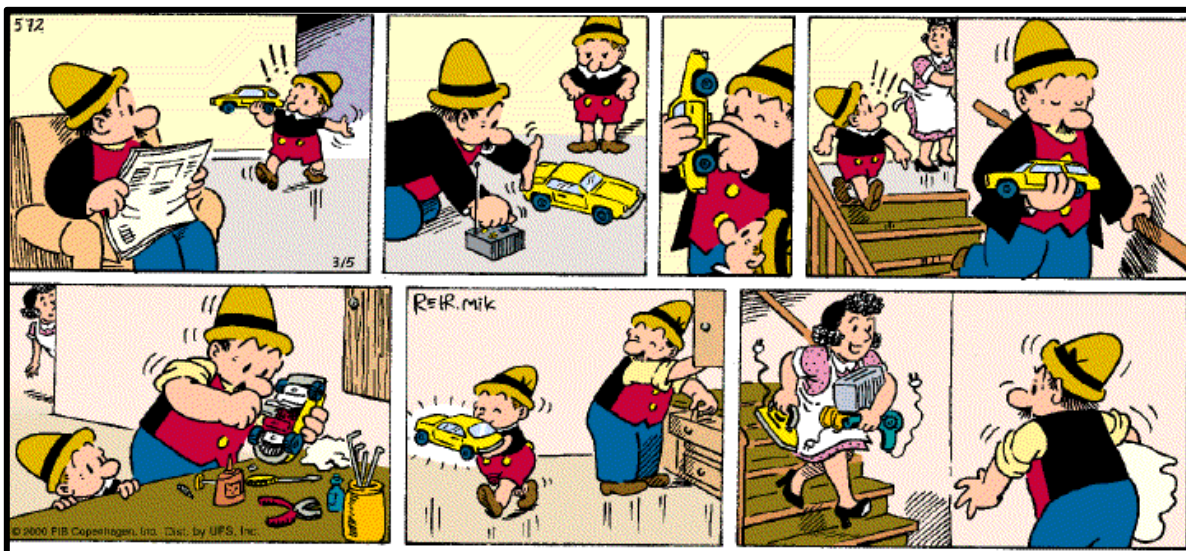
Formato de Recolección de Datos

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

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

A continuación encontrará una historieta, en la cual deberá observar detenidamente cada una de las viñetas que conforman la misma, identificar personajes, acciones, lugares y otros elementos, y a partir de lo observado, escribir un cuento de manera tal que narre lo que ha sucedido en la historieta, utilizando todos los elementos identificados. Este escrito puede ser tan largo como lo desee, puede escribir con total libertad, lo importante es que incluya todos los elementos presentados en la historieta.

Al finalizar, levantar la mano para que el escrito sea recogido por alguna de las asistentes. Recuerde que tiene máximo una hora para escribir el cuento solicitado.



Mikkelsen, H. (2000). No good deed goes unpunished "Ferd'nand". [Historieta]. Recuperado de: <http://ferd-nand.blogspot.com/>



