

**Estrategias y Recursos de Apoyo Utilizadas para la Producción de Textos de Tipo
Académico que Emplean los Estudiantes Sordos en la Universidad Pedagógica
Nacional**

Valentina Osorio Olarte

Laura Carolina Torres Arias

Daniel Alexander Mahecha Forero

Asesora

Diana Margarita Abello

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de educación
Departamento de psicopedagogía
Licenciatura en Educación Especial
Bogotá, D.C
2025

**Estrategias y Recursos de Apoyo Utilizadas para la Producción de Textos de Tipo
Académico que Emplean los Estudiantes Sordos en la Universidad Pedagógica
Nacional**

Valentina Osorio Olarte

Laura Carolina Torres Arias

Daniel Alexander Mahecha Forero

Grupo de investigación: Manos y pensamiento

línea de investigación: Adquisición, aprendizaje y fortalecimiento de segunda
lengua en personas con pérdida auditiva

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de educación
Departamento de psicopedagogía
Licenciatura en Educación Especial
Bogotá, D.C

2025

Dedicatoria

A mi mamá, Adriana, por ser mi fortaleza y apoyo incondicional desde que tengo memoria. Por creer en mí en todo momento, por enseñarme a nunca rendirme y ayudarme a levantarme cada que no podía más. Cada logro que he alcanzado y alcanzare te lo debo a ti. Gracias por enseñarme a ser perseverante y por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

A mi abuela, Yolanda, por su amor, ternura y por ser esa persona que siempre me ha acompañado con amor y paciencia. Tu presencia en mi vida y apoyo han sido un lugar seguro a lo largo de este camino. Gracias por ser ese pilar que siempre estuvo para mi mamá, y esto hizo que ella pudiera sacarnos adelante.

A mi abuelo, Misael, quien desde el cielo guía cada uno de mis pasos y que siempre velo por cada uno de mis logros. Este trabajo también es tuyo, porque tu presencia sigue generándome inspiración y motivación todos los días. Siempre estarás presente en mis pasos y en mis logros.

Valentina Osorio Olarte

A Dios , por su perfecto amor , por darle sentido a mi vida y enseñarme a florecer en cualquier lugar donde me encuentre. Que todo lo que haga sea una alabanza para ti.

A mis padres , quienes sembraron en mí los mejores valores para yo poder culminar esta etapa , gracias a los dos por su amor genuino , fuerza para seguir adelante, apoyo constante, por ser fuente de ánimo e inspiración en cada paso que doy. Todo lo hago por ustedes. Este logro también es suyo.

A mi hermano , mi compañero de vida , gracias por impulsarme a ser mejor cada día , por tu sabiduría , ejemplo a seguir y amor incondicional. Mejor amigo por siempre.

Laura Carolina Torres Arias

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarnos una formación que despertó en nosotros la vocación y el compromiso de ser Educadora especial, por permitirnos estudiar una profesión que transforma vidas.

A la profesora Diana, por su orientación, paciencia y dedicación durante el desarrollo de este trabajo de grado. Su guía constante y valiosos conocimientos fueron fundamentales para dar estructura y sentido a este trabajo.

A la profesora Martha, quien, aunque no estuvo directamente vinculada al proceso, siempre tuvo palabras de apoyo, consejos y enseñanzas que aportaron significativamente a nuestra formación y al desarrollo de este trabajo.

A las diferentes profesoras que apoyaron el trabajo de investigación y aportaron desde sus conocimientos, su paciencia y su amor. Profesora Jessica, muchas gracias, su ayuda fue fundamental desde que empezamos el proceso investigativo, sus palabras, y apoyo en diferentes procesos fueron una base y un pilar fundamental para la construcción y finalización de este trabajo

Valentina, Daniel y Carolina

A mi familia, por su amor incondicional, comprensión y apoyo constante en los momentos de ausencia y por ser parte de mis motivos diarios para no rendirme.

A mis amigas, por acompañarme en este camino, compartir alegrías, desvelos y aprendizajes. Gracias por el apoyo, las risas, la compañía en las jornadas de estudio y por ser el soporte emocional que hizo más acogedora esta etapa universitaria, y de aquí en

adelante espero que sigan estando presentes en mi vida.

Y a cada persona que ha pasado por mi vida y que, de una u otra manera, ha dejado una huella en este recorrido académico y personal que he atravesado.

Valentina Osorio Olarte

Contenido

Estrategias y Recursos de Apoyo Utilizadas para la Producción de Textos de Tipo Académico que Emplean los Estudiantes Sordos en la Universidad Pedagógica Nacional.....	1
Tabla de Ilustraciones	11
Contextualización	13
Vida Universitaria Y Docencia.....	14
Inclusión y proyección Social.....	15
Producción académica e investigativa	16
Planteamiento del Problema	18
Objetivos.....	22
Objetivo General.....	22
Objetivos Específicos	22
Justificación	23
Marco Teórico	24
Persona Sorda	24
Escritura	26
Español como segunda Lengua	31
Español en la UPN	32
Estrategias escriturales.....	35

Recursos de apoyo	36
Antecedentes	37
Marco Metodológico	44
Enfoque de la Investigación.....	44
Tipo de Investigación.....	45
Diseño de la Investigación	45
Población y Muestra	46
Técnicas e Instrumentos de Recolección de información	55
Consideraciones Éticas	57
Resultados.....	58
Describir las estrategias que emplean los estudiantes Sordos en las diferentes etapas de escritura para la producción de documentos escritos de tipo académico.....	71
Describir los recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos en la producción de documentos escritos de tipo académico.	110
Analizar las diferencias y similitudes en el uso de estrategias y recursos de apoyo de los estudiantes Sordos en los diferentes niveles de formación	116
Proponer recursos de apoyo concretos y establecer estrategias pedagógicas dentro de las asignaturas específicas que acompañen el proceso de producción escrita académica de los estudiantes Sordos, entendiendo la escritura como proceso que implica planificación, escritura y revisión.	132

Conclusiones..... 134

Referencias 141

Anexos 146

Tabla de Tablas

Tabla 1: Grupo 1	47
Tabla 2: Grupo 2	53
Tabla 3: Características de la lengua escrita del grupo 1	59
Tabla 4: Competencias escriturales grupo 2.....	67
Tabla 5: Resultados – Grupo 1	72
Tabla 6: Resultados - Grupo 2.....	93
Tabla 7: Grupo 1 – Resultado recursos de apoyo.....	110
Tabla 8: Grupo 2 - Resultados.....	113
Tabla 9: Similitudes y diferencias Planificación	116
Tabla 10: Similitudes y diferencias fase escritura	121
Tabla 11: Resultados fase revisión.....	125
Tabla 12: Resultados recursos de apoyo.....	130

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1 Líneas de investigación de manos y pensamiento	17
Ilustración 2: Grafico de resultados de los grupos 1 y 2	71
Ilustración 3: Figura: Proceso de planificación de estudiante Sordo.....	90
Ilustración 4: Proceso de escritura de estudiante Sordo	92
Ilustración 5: Diferencias de escritura este estudiantes	125

Resumen

Este estudio comprende las estrategias y recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional en la producción de textos académicos. Se analiza el impacto de las diferencias estructurales entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua (L1) y el español escrito como segunda lengua (L2) en el proceso de escritura. Mediante un enfoque etnográfico con observación participante y entrevistas semiestructuradas, se identificaron cuatro categorías clave: comprensión del texto, planificación, escritura y revisión. Para los resultados preliminares se seleccionaron 2 grupos de distintos niveles de español, los cuales evidencian la dependencia de recursos de apoyo en la construcción de textos, así como desafíos en la adaptación de estructuras de LSC al español escrito. Se observa que la planificación y el uso de estrategias visuales contribuyen a mejorar la competencia escritural. El análisis se realizó mediante una matriz de doble entrada, categorizando los patrones de escritura, detallando el número de participantes y sesiones observadas. Se consideran los principios éticos, incluyendo consentimiento informado y confidencialidad.

Palabras clave: escritura académica, estudiantes Sordos, estrategias escriturales, recursos de apoyo.

Introducción

El presente trabajo es una investigación realizada por los estudiantes de la licenciatura en educación especial, dentro se encuentra un proceso de investigación realizado con los estudiantes Sordos de la universidad pedagógica nacional UPN y

se buscó comprender cuales eran las estrategias y recursos de apoyo que usan los estudiantes Sordos de la universidad para la producción de textos académicos.

En el documento se describe cuales son las estrategias de los estudiantes Sordos y cuales son los recursos que utilizan, para la investigación se usaron los estudiantes de 2 grupos distintos, los cuales poseen niveles y características diferentes en el uso del español escrito.

Contextualización

Manos y Pensamiento es un proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional que a lo largo de más de 20 años ha buscado impulsar la participación y el aprendizaje de la comunidad ¹Sorda que desea acceder a la Universidad, con los años han egresado estudiantes que se han formado como docentes y a la fecha hay 32 estudiantes Sordos los cuales se encuentran inscritos dentro de los diferentes programas que ofrece la Universidad.

El proyecto se enfoca en la creación de ajustes razonables y la generación de condiciones necesarias para lograr el éxito académico (Misión y Visión – Proyecto Manos y Pensamiento, s. f.). Para lograr esto, el proyecto abarca tres grandes funciones: Docencia, Investigación y vida social. (Abello, Pabón, Y Monroy, 2022).

A continuación, se realiza una contextualización de los ejes en los cuales el proyecto Manos y pensamiento se ha desarrollado a lo largo de los años. Estos ejes

¹ El uso de la “S” mayúscula hace referencia al nuevo enfoque socio-antropológico, se reconoce a la persona Sorda como parte de una minoría lingüística que posee una forma de comunicación propia (Ladd 2011).

aportan a esa formación de los docentes, pero también a la construcción de una comunidad verdaderamente inclusiva.

Vida Universitaria Y Docencia

En este eje se centran las acciones necesarias para poder generar las condiciones y ajustes necesarios para el proceso de ingreso, permanencia y titulación de la comunidad Sorda. Dentro de este eje están el ²semestre 0 y las asignaturas exclusivas para estudiantes Sordos.

Los niveles de español se abordan durante el paso de los estudiantes por la universidad y se espera que se reflejen en el trabajo de grado. En el caso de los estudiantes Sordos, un ajuste razonable para la poder graduarse, es creación de un documento escrito tipo ³RAE donde dé cuenta del trabajo que realizaron y este debe ir según los lineamientos que da la universidad (Acuerdo 038 del 2024).

Una de las apuestas fundamentada en el eje de vida universitaria y que se desarrolla al interior del proyecto es la formación de docentes Sordos bilingües, estos entendidos como toda persona Sorda cuya ⁴primera lengua (L1) es la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y su segunda lengua (L2) es el castellano ya sea escrito u oral (Ley 982 del 2005). La ley 982 del 2005 reconoce que el Sordo es una

² Es un semestre exclusivamente para las personas Sordas que quieren acceder a la universidad, allí se brindan herramientas que son necesarias para enfrentar con éxitos los retos académicos, emocionales y sociales que se puedan presentar dentro de la universidad

³ Un Resumen Analítico Educativo (RAE) es un documento formal el cual contiene la información del trabajo de una manera que facilite al lector el proceso de análisis y comprensión. Estos documentos se redactan en un lenguaje claro, sencillo y preciso.

⁴ Dentro de la mayoría de las familias de las personas Sordas, la lengua materna es el español, en esta investigación entendemos a la primera lengua distinta de la lengua materna, en el caso de los estudiantes Sordos, la lengua materna (LM) es el español, la L1 es la LSC y la L2 el español en modalidad escrita u oral.

persona que crece y se desarrolla al interior de dos comunidades es por esto por lo que debe tener una comunicación en LSC para la comunidad Sorda, pero también una conexión con la comunidad oyente y este vínculo sería el español en cualquier modalidad.

La universidad en su propuesta educativa apuesta a la formación de docentes Sordos Bilingües como una estrategia para garantizar el pleno desarrollo de las personas Sordas en la sociedad colombiana. Esta apuesta reconoce que la educación no solo fortalece las competencias académicas y comunicativas de las personas, también, contribuye a la transformación dentro de sus comunidades.

La formación de los docentes Sordos preparados contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa, donde las diferencias se respetan y se reconoce a la otra persona como un sujeto. De esta manera se fomenta la creación de espacios verdaderamente inclusivos, facilitando la participación plena de las personas en la vida social, educativa y profesional.

Inclusión y proyección Social

Dentro de este eje se destacan las acciones del proyecto orientadas a la inclusión de estudiantes Sordos en la ⁵vida universitaria. Una de las estrategias implementadas es un ciclo de 13 talleres ofrecidos en colegios donde estudian personas Sordas, con el objetivo de fortalecer habilidades esenciales que serán utilizadas en la universidad. Dentro de estos talleres, se trabajan habilidades como

⁵ Hace referencia a todas aquellas experiencias, aprendizajes y relaciones que se tejen cuando se entra a la universidad

manejo del tiempo, hábitos de estudio, español como segunda lengua entre otros, al finalizar el ciclo de los talleres se espera que las personas que deseen continuar sus estudios en la educación superior tengan las herramientas necesarias para afrontar los retos que se puedan presentar.

Igualmente se realizan ajustes para la población Sorda universitaria, como el acompañamiento en práctica y trabajo de grado a los estudiantes Sordos y la inclusión de los docentes Sordos dentro de espacios académicos compartidos con estudiantes oyentes.

Producción académica e investigativa

Este eje recopila todas las producciones académicas o investigativas sobre: educación, pedagogía, didáctica, métodos para la enseñanza del castellano, grupos de investigación o semilleros que va nutriendo académicamente el proceso de inclusión de los estudiantes Sordos a la vida universitaria o maestros Sordos al mundo laboral.

El grupo de investigación de manos y pensamiento se encuentra activo desde el 2001 y desde allí se han realizado diversas investigaciones las cuales han aportado directamente al campo del aprendizaje de las personas Sordas, desde el grupo de investigación se han formado diversas líneas de investigación las cuales se encuentran abiertas para la comunidad, con el fin de fortalecer los procesos o la comprensión de la personas Sorda en la universidad.

Ilustración 1 Líneas de investigación de manos y pensamiento



En conjunto, los tres ejes articulan una propuesta que busca garantizar el acceso, la permanencia y la titulación de la comunidad Sorda en la educación superior. Esto reafirma el compromiso que tiene la universidad con una educación para todas las comunidades y el trabajo que realiza el proyecto manos y pensamiento para el fortalecimiento educativo de la comunidad Sorda del país.

Este trabajo se encuentra centrado en el eje de vida universitaria y docencia, este se ancla a la línea de investigación adquisición, fortalecimiento y aprendizaje de segunda lengua en personas con pérdida auditiva

Planteamiento del Problema

La escritura es un proceso fundamental que se desarrolla a lo largo de la vida desde los primeros años hasta la etapa universitaria. Ferreiro y Teberosky (1979) plantean un desarrollo de la escritura diferenciado por cinco etapas en las cuales la escritura se va expandiendo, comenzando con (Zimmerman, (2000))n la etapa de escritura indiferenciada hasta llegar a la etapa Postcaligráfica.

La escritura es una herramienta que se hace necesaria en el contexto universitario, y es allí, donde cobra mayor relevancia, ya que permite la construcción e intercambio de saberes, ideas o hallazgos entre pares, convirtiéndose en un proceso obligatorio para lograr un proceso y un sentimiento de enculturación otorgando un estatus académico(Prior y Bilbro, 2012).

En la universidad la escritura es un espacio que requiere dedicación y compromiso, pero también es necesario un proceso previo de desarrollo, este proceso es generalmente estimulado en la escuela donde se enfrenta los estudiantes a diferentes tipos de textos, y la universidad recoge las habilidades trabajadas en el colegio , las potencia en la creación de ⁶textos académicos.

La producción de textos académicos constituye un proceso desafiante tanto para las personas Sordas como para las oyentes. En el desarrollo de esta tarea, pueden presentarse problemas que afecten la creación textual, o que resulten en fallas en el contenido conceptual o categorial. Estas dificultades son evidentes

⁶ Entendidos como una construcción conjunta o individual con un propósito científico, donde se utilizan conceptos y vocabularios específicos de diversos campos del conocimiento (López, 2021).

especialmente en formatos académicos rigurosos, como ensayos y artículos argumentativos. Además, muchos estudiantes muestran dificultades para comprender la finalidad de un texto, identificar ideas principales y argumentar de manera efectiva, así como para encontrar, organizar y seleccionar la información adecuada.

Este tipo de problemas se evidencia con más fuerza en las personas Sordas ya que como menciona Paul (1998) el estudiante oyente inicia un proceso de lectoescritura a muy temprana edad, y con el tiempo desarrolla habilidades de comprensión del lenguaje de una manera más completa; mientras que, el estudiante Sordo inicia este mismo proceso en una edad tardía y con un mal desarrollo de la comprensión general del lenguaje, esto como resultado de su deficiencia lingüística originado por la falta de un Input lingüístico apropiado.

Tovar (2003) explica que la enseñanza del castellano a los estudiantes Sordos difiere de la que reciben los oyentes. En muchos casos, la única vía de acceso al idioma es la palabra escrita, lo que provoca una exposición tardía al lenguaje y, en consecuencia, retrasos significativos en su desarrollo.

Para contextualizar el desafío lingüístico que afrontan los estudiantes Sordos al producir textos académicos en español, resulta pertinente analizar las dificultades que presenta la adquisición de una segunda lengua a nivel general. En este sentido, Schrager (1996) plantea que el proceso de adquisición o aprendizaje de la lectoescritura, entendida como un proceso de comunicación, también afecta a poblaciones no hispanohablantes. Menciona específicamente el caso de una comunidad indígena oyente que presenta dificultades para aprender el español. Esta

dificultad se debe a que su lengua nativa posee una estructura gramatical y conceptual diferente a la del español.

En consecuencia, los hallazgos de Schragger (1996) demuestran que el proceso de aprendizaje de una Segunda Lengua (L2) es un fenómeno complejo que afecta a diversas poblaciones y no está relacionado con la condición de ser Sordo. Esto se debe, principalmente, a las diferencias gramaticales y estructurales existentes entre la L1 y la L2.

Ahora bien, la adquisición de la L2 en modalidad escrita se complejiza cuando se analizan las variables que, históricamente, han afectado a la población Sorda, factores como un referente oral muy limitado, el ingreso tardío a la escuela y una consecuente concepción del lenguaje reducida o fragmentada no solo aumentan las dificultades, sino que las se amplían en la producción de textos de cualquier tipo.

Históricamente, la educación de las personas Sordas ha sido objeto de diversos enfoques pedagógicos orientados a facilitar el aprendizaje de la lengua mayoritaria del país, en el caso de Colombia, el español escrito L2. Tradicionalmente, se han implementado modelos educativos como el monolingüe, que prioriza la enseñanza del español oral o escrito sin considerar la Lengua de Señas como lengua principal, y el bilingüe, que reconoce la LS como primera lengua (L1) y promueve el aprendizaje del español como L2 en un marco inclusivo (Belén 2002). Este último modelo ha ganado relevancia al abordar la condición bilingüe de las personas Sordas, fomentando el desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas.

A pesar de los avances en las apuestas pedagógicas por la educación inclusiva de las personas Sordas, persiste una notable carencia de investigaciones que analicen específicamente los procesos de escritura académica en español como L2. Estudios como el de Massone y Báez (2002) citado en Massone (2005) señalan que los estudiantes Sordos enfrentan dificultades particulares en la producción escrita debido a la interferencia lingüística entre la LSC y el español, así como a la falta de estrategias y recursos adaptados a sus necesidades. Esta brecha investigativa limita el diseño de prácticas pedagógicas efectivas que apoyen la redacción de documentos académicos, un aspecto crucial para el éxito de los estudiantes Sordos en la educación superior.

En este contexto, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de iniciativas como el proyecto Manos y Pensamiento y la Resolución 038 de 2024, busca fortalecer el aprendizaje del español como L2 mediante materias diseñadas específicamente para esta población. Sin embargo, comprender las estrategias y los recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos para producir textos académicos sigue siendo un desafío pendiente.

Ya que las investigaciones previas se han centrado principalmente en los procesos de enseñanza del español como L2 y no en el modo en que las personas Sordas hacen uso de esta lengua en contextos de escritura académica. Esta brecha evidencia la necesidad de profundizar en los procesos de producción textual desde las experiencias de los propios estudiantes, con el fin de orientar prácticas pedagógicas más ajustadas a sus realidades comunicativas.

Es por esto por lo que este trabajo se propone abordar esta problemática, contribuyendo a la construcción de conocimiento sobre los procesos escriturales en contextos bilingües y apoyando la inclusión educativa a sus realidades comunicativas en la educación superior. Es por esto por lo que, para el desarrollo del presente trabajo, se plantea la siguiente pregunta.

¿Cuáles son las estrategias y recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) para la producción de documentos escritos académicos?

Objetivos

Objetivo General

Comprender las estrategias y recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos de la UPN para la producción de documentos escritos de tipo académico.

Objetivos Específicos

1. Describir las estrategias que emplean los estudiantes Sordos en las diferentes etapas de escritura para la producción de documentos escritos de tipo académico.
2. Describir los recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos en la producción de documentos escritos de tipo académico.
3. Comparar las diferencias y similitudes en el uso de estrategias y recursos de apoyo de los estudiantes Sordos en los diferentes niveles de formación.

4. Proponer una cartilla de apoyo y establecer estrategias pedagógicas en el marco de las asignaturas específicas para los estudiantes Sordos que favorezca la producción académica escrita.

Justificación

El proceso escritural ha sido históricamente un tema de interés en el ámbito educativo, lo que lleva a múltiples investigaciones que han derivado en métodos de enseñanza para la escritura. Sin embargo, en el caso de las personas Sordas, este tema adquiere una complejidad, ya que, al contar con una lengua diferente a la mayoritaria, los enfoques investigativos se transforman.

Las investigaciones actuales se agrupan en dos posturas principales. Por un lado, una mirada clínica que busca rehabilitar y homogeneizar al sujeto Sordo, promoviendo su adaptación a la lengua mayoritaria y, desde allí, su integración a la sociedad oyente. Por otro lado, un enfoque basado en la diversidad lingüística, que valora el uso de la lengua de señas, su función comunicativa y su papel en la construcción de comunidad.

En cuanto al uso del español por parte de personas Sordas, los estudios existentes son escasos y se centran mayoritariamente en contextos cotidianos: mensajes de texto, correos electrónicos, interacciones escolares o familiares. No obstante, al indagar sobre cómo los estudiantes Sordos universitarios utilizan el español para producir textos académicos, el panorama resulta limitado y poco explorado. Algunas investigaciones han iniciado este camino, pero muchas no han sido concluidas o no abordan de manera profunda las particularidades del proceso escritural en este grupo.

Es por esto, que esta investigación surge, entonces, como respuesta a ese vacío, con el propósito de comprender y acompañar el proceso de escritura académica en estudiantes Sordos, reconociendo sus estrategias particulares

Marco Teórico

Para abordar la pregunta de investigación sobre las estrategias y recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la producción de documentos escritos académicos, resulta fundamental establecer un marco teórico que sustente el análisis de los procesos escriturales en contextos bilingües. La educación de las personas Sordas, caracterizada por el uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua (L1) y el español escrito como segunda lengua (L2), plantea desafíos específicos que requieren una comprensión clara de conceptos clave, como las estrategias escriturales, recursos de apoyo, y las particularidades de la escritura académica en esta comunidad. En este sentido, el siguiente apartado presenta las definiciones y fundamentos teóricos que orientan esta investigación, basados en la literatura sobre educación bilingüe y procesos de escritura, con el fin de proporcionar una base sólida para analizar los hallazgos y sus implicaciones en el contexto de la UPN

Persona Sorda

Históricamente la persona Sorda tiene diversas posturas, por un lado, se encuentra a la persona sorda como una persona que tiene discapacidad auditiva y es posible rehabilitarla, esta visión es conocida como clínico terapéutico. Desde esta visión las personas sordas se encuentran alejadas de la población oyente y presentan

una dificultad significativa en relacionarse con los demás, Hellen Keller, citada en ABCE del ministerio de salud de Colombia (2017) manifiesta “*La ceguera separa las personas de las cosas, la sordera separa a las personas de las personas*”. Según esta visión y lo que expresa el ministerio de salud es que la audición es factor más importante para el desarrollo psicológico y social de la persona.

Ladd (2003) se encuentra en desacuerdo con la concepción rehabilitadora de la persona Sorda, incluso crea un nuevo termino llamado “deafhood” o “Sordedad” y da paso para la visión llamada social-antropológica. Este término es importante ya que brinda una nueva visión de ser Sordo y vivir como Sordo. Ladd (2003) manifiesta que la concepción actual de sordera es creada por personas que no son Sordas, la sordedad es una mirada donde se contempla las etapas que cada persona vive, una búsqueda con sus experiencias y creencias propias, en este concepto, no se percibe a la persona Sorda como una persona con discapacidad, al contrario, la persona es concebida como persona no oyente, no se encasilla en el marco de la discapacidad y se reconoce como una persona que vive, experimenta y que también se comunica y habla desde su lengua propia llamada Lengua de Señas esta entendida como un sistema de signos naturales, que también posee las mismas características que la lengua Oral.

Con esta nueva visión de Paddy Ladd (2003) se empiezan a generar movimientos para cambiar la concepción de la discapacidad auditiva, actualmente se encuentra una fuerte tensión entre el modelo clinico-terapeutico el cual ya fue mencionado, y el modelo social-antropológico, es en este nuevo modelo donde

aparecen diversos términos que tienen influencia en la concepción de la discapacidad.

Escobar y Palma (2016) manifiestan esta nueva visión y exponen que el cambio se ve reflejado hasta en la forma de como escribir el término de “personas Sorda”, al escribir persona Sorda con “S” mayúscula, en el nuevo modelo se considera a la persona Sorda como una persona que va más allá de una condición audiológica limitante, se reconoce a la persona como parte de una minoría lingüística y que tiene su forma de comunicación propia, se basa en la identificación de barreras y/o limitaciones que excluyen a las personas de la vida social.

También en el modelo social-antropológico es expuesto el término Oyentismo entendido como aquellas prácticas donde se excluye a la persona Sorda y se impone el uso obligatorio de una lengua diferente a la lengua de señas.

Escritura

En las investigaciones realizadas por Hayes y Flowers (1986) indican que la escritura es un proceso el cual se encuentra vinculado a una mente, en el siguiente *“La escritura es un sistema de procesos gobernados por metas, donde la recursividad y las interrupciones no son errores, sino rasgos esenciales de la cognición humana”* (Hayes y Flower, 1986, p. 21). Según esto, la escritura es un proceso metacognitivo que va orientado hacia una meta, involucra diferentes procesos que el escritor activa al momento de escribir, como planear, producir y revisar un texto en relación con un propósito específico (Hayes y Flower, 1986; Caso-Fuertes Y García-Sánchez, 2014), Esta concepción entiende la escritura como

una actividad estratégica y dinámica, en la que los procesos están interrelacionados, ya que la activación de uno de ellos genera la necesidad de otro. Estos procesos son entendidos, desde la perspectiva de Hayes y Flower (1986), como las fases de la escritura. Dentro de estas fases se mencionan actividades específicas que el escritor realiza.

A continuación, se presenta el modelo de Hayes y Flower, el cual fue utilizado como base para el análisis y la construcción del proyecto de investigación.

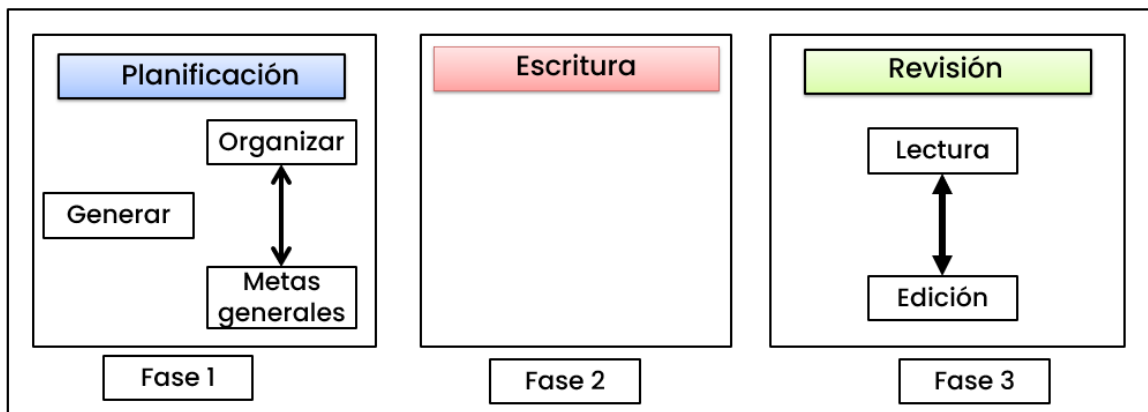


Figura 2: Modelo de la escritura de Hayes y Flower

A continuación, se explicarán las fases, procesos y subprocesos que permiten comprender la escritura como un proceso en sí mismo y, además, como un proceso metacognitivo. Antes de iniciar con las fases, los autores dividen el proceso de la escritura en tres partes principales, las cuales actúan en sincronía para realizar el acto de escritura, la primera parte se conoce como la memoria a largo plazo del escritor, en ella se encuentra almacenado el conocimiento sobre el

lenguaje escrito, la audiencia a la que se dirige el texto y el tema que se va a desarrollar

La segunda parte se llama entorno de la tarea y allí se refiere a los objetivos de la escritura, que los autores agrupan en tres aspectos clave: el tema del que se va a tratar, la audiencia a la que se dirige el texto y la motivación personal del escritor para realizar la producción escrita.

La tercera parte es denominada el proceso de la escritura, en esta parte se encuentra el proceso previo, durante y después de la escritura. La primera fase es la planificación, y se compone de tres subprocesos que facilitan la organización de las ideas y la elaboración del texto. El primero de estos es el subproceso de generar, en el cual el escritor recupera información importante para el desarrollo del contenido. Aquí, analiza si el conocimiento que posee es suficiente o si necesita buscar nueva información. Este subproceso implica una comparación entre lo que ya se tiene almacenado y lo que se obtiene en la búsqueda.

El segundo subproceso es organizar, y cumple una función de mediación entre la generación de ideas y la producción del texto. En este punto, el escritor selecciona las ideas más relevantes, decide cuáles incluirá y cuáles descartará. Este subproceso permite estructurar la información generada y crear un esquema claro que oriente la escritura hacia los propósitos definidos.

Por último, el tercer subproceso es el de establecimiento de metas generales. En este, el escritor define criterios que guiarán la producción y posterior revisión del

texto. Estas metas pueden incluir aspectos como el uso de tiempos gramaticales adecuados, la coherencia en los tiempos verbales y la anticipación de posibles errores que dificulten la comprensión del escrito.

La siguiente fase se denomina textualización. En esta etapa, el escritor extrae las ideas tanto de la memoria a largo plazo como de la planificación previa, y las plasma en oraciones escritas. Es en este punto donde se lleva a cabo el proceso de redacción de manera más clara, detallada y organizada. El escritor traduce el significado representado en palabras clave y lo convierte de una forma coherente al lenguaje escrito. Este proceso de traducción o producción exige que el escritor desarrolle, clasifique y, con frecuencia, revise el significado de lo que desea comunicar, lo que lo lleva a regresar constantemente a la fase de planificación para ajustar o reestructurar sus ideas según las necesidades del texto.

La fase número tres llamada revisión es la encargada de mejorar la calidad del texto escrito y consta de dos subprocesos fundamentales los cuales son la lectura y la edición. La lectura permite al escritor reconstruir el significado de lo escrito. Es un proceso el cual el escritor relee lo escrito para evaluar y revisar las ideas, y así mejorar la calidad del texto.

Aunque los autores mencionan que la edición es un subproceso de la revisión, son dos procesos diferentes, ya que la revisión se realiza sistemáticamente, se le dedica un tiempo específico para analizar y mejorar la calidad del texto, la edición es un proceso automático y puede surgir en breves espacios que interrumpen

otros procesos. La edición se configura como un sistema de producción, ya que es allí donde se dedica mejorar la coherencia, adecuación y efectividad de lo que se escribe, y por otro lado detecta la corrección ortográfica, puntuación, palabras incorrectas o falta de contexto.

Estos procesos, son clave para entender cómo los estudiantes construyen textos en la universidad. por eso, la escritura que se desarrolla en la educación superior por parte de los estudiantes requiere un estudio riguroso, con el fin de comprender cómo estos dan sentido a la realidad a través del uso de la escritura. En este sentido, Cassany (1995) advierte que *“no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien, los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos”* (p. 102). Esto implica no entender la escritura únicamente como una herramienta para producir textos como producto final de cualquier ejercicio académico, sino como una estrategia cognitiva que posibilita la transformación del conocimiento.

Los estudiantes deben prepararse para comunicar sus ideas y conceptos por sus interacciones con el entorno social y cultural, desde donde construyen su pensamiento y lenguaje, expresados mediante texto escrito. En esta misma línea, Morales López (2009) afirman que, en la educación superior, la escritura de los estudiantes debería ocupar un lugar central y responder a diversos propósitos según el contexto en que ocurre. Entre estos propósitos se encuentra facilitar los procesos de memorización o el registro instrumental y servir de evaluación.

Español como segunda Lengua

Mendoza (2003) citado por Calderon (2018) indica que la didáctica del lenguaje es aquella ciencia que se encarga de los espacios de acción donde se estudia los procedimientos de enseñanza y formación de las lenguas, esta disciplina abarca desde los espacios coloquiales, el lenguaje formal, la comunicación escrita entre otras, así como también el uso de la lengua, las habilidades comunicativas y la competencia literaria. En este sentido, la didáctica del lenguaje es la que se ha encargado del estudio de la enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas en el mundo, Fernandez (2004) resalta que el proceso de enseñanza del español a las personas Sordas se ha enmarcado históricamente dentro del proceso del aprendizaje, esto parte desde la concepción de discapacidad de la persona Sorda y se ignora por completo la competencia lingüística que tiene la persona en su primera lengua.

A lo largo de la historia se han desarrollado diversas investigaciones sobre el proceso de enseñanza del español como segunda lengua, en específico para las personas Sordas se desarrollaron diversos métodos los cuales en un principio eran la innovación de la enseñanza del español, pero al pasar los años se evidenció que esto es más que un esfuerzo para aprender el español de una manera sistemática y generalizada y no como un proceso de aprendizaje pensado en las diferencias de la población Sorda, se debe reconocer que el estudiante posee un manejo adecuado de la primera lengua y usar esto como un recurso para poder enseñar la segunda lengua.

Fernandez (2004) propone que la enseñanza se desarrolle desde el modelo Multidimensional donde se reconoce la capacidad que tiene el alumno Sordo de adquirir la lengua de señas de forma natural , propone que los materiales que se han desarrollado y creado para el proceso de enseñanza del español como segunda lengua a personas extranjeras sean adaptados y modificados para usarlos también en el proceso de enseñanza a las personas Sordas, así, usando estos recursos que por medio de la didáctica de la lengua se han desarrollado, estudiado e implementado.

Español en la UPN

Desde la incorporación de estudiantes Sordos a la educación superior, el proyecto Manos y Pensamiento de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha impulsado ajustes curriculares para garantizar una formación inclusiva, destacando la propuesta de Español Lecto-escrito como Segunda Lengua para Sordos (EESLS). Este componente, implementado mediante la Resolución 038 de 2024, se centra en el desarrollo de competencias comunicativas en español escrito como L2, reconociendo la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como primera lengua (L1) y abordando las necesidades lingüísticas específicas de esta población (Herrera, 2015).

A raíz de un proyecto de investigación liderado por Manos y Pensamiento, se ha integrado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como marco orientador para optimizar el proceso formativo de los estudiantes Sordos. El MCER proporciona un esquema estructurado de niveles, competencias y

estrategias para la enseñanza de lenguas, incluyendo competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. (Universidad pedagógica nacional, 2024)

En el contexto del EESLS, esta integración ha permitido diseñar estrategias pedagógicas que fortalecen la producción escrita, como la planificación textual basada en la traducción desde la LSC y el uso de recursos de apoyo, como diccionarios visuales y software de corrección adaptados (Massone Y Báez, 2002). Estos avances son fundamentales para superar las dificultades de los estudiantes Sordos en la comprensión semántica y la organización de textos académicos, identificadas como barreras clave en su desempeño universitario.

Desde la asignatura enseñanza del español escrito como segunda lengua en el contexto universitario se ha optado por utilizar la estructura de enfoque por tareas, la cual permite que los estudiantes aprendan no solo desde el componente teórico, si no a través de lo practico interiorizar los conceptos por medio de situaciones en contextos reales.

Estas tareas demandan la aplicación de conocimientos y habilidades para su correcta ejecución. En consonancia con la formación docente de los programas de la Universidad, las tareas y los desempeños se relacionan con las competencias de enseñar, formar y evaluar, propuestos como eje articulador de todas las licenciaturas.

Esta propuesta se divide en 4 niveles cuyo objetivo principal es articular las dos lenguas desde las competencias generales mencionadas mediante el enfoque por tareas. En el nivel uno se busca formalizar y fortalecer las habilidades, los conocimientos y las competencias básicas del español como segunda lengua. Se

parte desde la concepción de que los estudiantes Sordos ya poseen conocimientos y habilidades previas adquiridas en procesos educativos anteriores. Se busca repasar y reconocer los conocimientos previos, complementar o consolidar aquello que se requiera, para mejorar la competencia general de los estudiantes.

Algunos contenidos vistos en clase: Uso de signos (¿? - ¡!), reconocimiento y transcripción de los principales signos de puntuación, uso de partículas interrogativas frecuentes (qué/cuál/quién), pronombres interrogativos, uso de `estar + adverbios` de modo.

En el nivel 2 se busca que el estudiante Sordo cree un póster de texto expositivo a través de diversas tareas comunicativas. Se enfatiza en la reflexión sobre los procesos escriturales y la organización de los procesos cognitivos necesarios para la escritura.

Algunos contenidos vistos en clase: Contracciones del pronombre, pronombres posesivos (formas átonas y tónicas), contraste ser/tener/llevar en las descripciones, `hay/está`, introducción de perífrasis verbales de infinitivo (tener que, ir a, querer, poder, necesitar), locuciones prepositivas (a/de/para/en/con...), uso impersonal de haber.

El nivel 3 busca formalizar los aprendizajes de la lengua adquiridos en los niveles anteriores en contextos más formales y con estructuras completas sencillas. Se enfoca en ensayos y resúmenes, como en socializaciones mediadas por el código escrito con estructuras simples y compuestas sencillas en diferentes tipos de oraciones.

Algunos contenidos: Pretérito indefinido de los verbos regulares e irregulares más frecuentes, indicadores de pasado, indicadores de anterioridad y posterioridad con respecto al presente (antes de, después de...), pretérito perfecto/indefinido en función de los marcadores temporales.

En el nivel cuatro se espera que el estudiante Sordo tenga las bases suficientes en español escrito como segunda lengua para escribir de manera clara y articular saberes previamente adquiridos. Se considera fundamental el fortalecimiento de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como base para el desarrollo en la L2. El trabajo en este nivel articula competencias de lengua y competencias del desarrollo docente (formar, enseñar y evaluar).

Algunos contenidos: Formas no personales (infinitivo en función sustantiva y perífrasis participio en función adjetiva y en los tiempos compuestos), sustantivas con el verbo en indicativo o en infinitivo (me parece que, creo que...), usos para invitar a realizar una acción y para dar instrucciones sencillas, imperativo + pronombres átonos.

Estrategias escriturales

Para poder lograr definir las estrategias de escritura es necesario entender conceptualmente el término de estrategias, y es que diversos autores han definido esta palabra, para Coll (1986) las estrategias son un conjunto de acciones ordenadas que se dirigen para conseguir una meta específica; Nisbet y Shucksmith (1987) nos indican que las estrategias son secuencias integradas que se eligen con el objetivo

de facilitar la adquisición o el almacenamiento de la información o el conocimiento y para Monereo (1990) la palabra estrategia es una guía de acciones que se sigue.

Según estas posturas, las estrategias escriturales son un conjunto de acciones planificadas que se utilizan en un momento específico para conseguir un objetivo puntual. Entendiendo esto, las estrategias escriturales son todas aquellas acciones planificadas que guían el proceso de la escritura para asegurar que los textos académicos sean efectivos en la estructura y objetivos comunicativos.

Podemos decir que las estrategias escriturales son seleccionadas por los estudiantes al momento de plasmar las ideas presentes, estas acciones guiadas generalmente se encuentran ligadas a las fases de la escritura propuestas por Hayes y Flowers (1986)

Recursos de apoyo

Cassany (1994) indica que para la escritura existen una infinidad de recursos que se pueden usar dentro del mismo proceso, estos recursos se convierten en piezas clave ya que facilitan el proceso de la escritura, se entiende que un recurso de apoyo es un conjunto de personas, dispositivos, estrategias y mediaciones ya sea: humanas, tecnológicas o contextuales que los estudiantes usan de manera intencional para facilitar el desafío de la escritura. Estos recursos se dividen en 5 grandes categorías las cuales son 1. Soportes para reunir información y redactar 2. Utensilios para marcar 3. Material de consulta 4. Informática 5. Otros utensilios de utilidad.

Es por esto por lo que, para el desarrollo de la presente investigación, se definirá al recurso de apoyo como un conjunto articulado de personas, dispositivos, estrategias y mediaciones que los estudiantes Sordos movilizan de manera intencional o espontánea para facilitar, enriquecer o resolver los desafíos asociados a la producción de textos académicos, estos categorizados en recursos humanos, recursos tecnológicos y recursos físicos.

Estos recursos no solo tienen una función práctica, sino que también conectan la LSC con el español escrito. Entre los apoyos más comunes se encuentran los intérpretes de LSC, quienes facilitan la comprensión de instrucciones y contenidos; los compañeros oyentes, que pueden colaborar como modelos lingüísticos o lectores y los docentes, cuya disposición didáctica y actitud inclusiva incide directamente en el acceso al conocimiento. Asimismo, los apoyos tecnológicos como correctores ortográficos, diccionarios digitales, plataformas de traducción, o asistentes de inteligencia artificial como ChatGPT permiten a los estudiantes explorar significados, estructurar ideas y revisar sus textos desde una lógica más autónoma y personalizada. También es clave contar con entornos accesibles y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades lingüísticas de los estudiantes Sordos.

Antecedentes

El estudio de las estrategias y recursos de apoyo utilizados por los estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para la producción de documentos escritos académicos requiere contextualizar los

esfuerzos históricos y actuales en la educación de esta población. La inclusión de las personas Sordas en la educación superior ha enfrentado desafíos relacionados con el acceso, el desempeño académico y el desarrollo del español escrito como segunda lengua (L2), lo que pone de relieve la necesidad de explorar los antecedentes que han moldeado las prácticas pedagógicas en este ámbito. En este sentido, el siguiente apartado examina los antecedentes históricos de los modelos educativos para Sordos, las iniciativas de educación bilingüe en Colombia, y los desarrollos específicos de la UPN, como el proyecto Manos y Pensamiento y la propuesta de Español Lecto-escrito como Segunda Lengua para Sordos (EESLS). Este análisis permite comprender el contexto en el que se inserta esta investigación y fundamentar la relevancia de abordar los procesos escriturales en estudiantes Sordos.

Autores como Valencia-Méndez (2022), en su estudio realizado en Cali, Colombia, analizaron los errores en la escritura del español por parte de estudiantes Sordos, evidenciando que estos errores son similares a los que comete cualquier persona en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Se identificó que muchas de estas dificultades ocurren en la fase de interlengua o como parte del proceso de transferencia desde la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Además, el estudio examinó las estrategias de enseñanza del español y concluyó que la mayoría de los enfoques existentes están diseñados para población oyente, con pocas adaptaciones para estudiantes Sordos. A la fecha de publicación del estudio, no se identificó la presencia de expertos en educación bilingüe bicultural, lo que resalta un vacío en el desarrollo de estrategias inclusivas.

Metodológicamente, se utilizó el enfoque sistémico-funcional de Halliday, con cuatro talleres de 80 minutos realizados semanalmente durante un mes, en los que se recopilaron 16 textos. Además, se realizó una entrevista semiestructurada individual con cada participante, de 20 minutos, para profundizar en sus experiencias de aprendizaje.

Actualmente, en la Universidad de Antioquia se está llevando a cabo la investigación titulada “Español escrito como segunda lengua en sordos señantes universitarios, desde el reconocimiento de la identidad sorda” (Rodas Correa Y Castaño Piedrahita, 2020). Este estudio busca analizar la relación entre la identidad sorda y la enseñanza del español como segunda lengua (L2). La investigación tiene un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso e incluye entrevistas sobre experiencias personales, observación participante y análisis de los diarios de campo de las investigadoras como técnicas de recolección de información. El proyecto aún no ha concluido y los resultados no están disponibles; no obstante, se evidencia un creciente interés por parte de investigadores oyentes en el tema de la escritura de las personas Sordas

Como se ha mencionado antes, la escritura de las personas Sordas universitarias ha sido poco explorada, existen diversas investigaciones del proceso de escritura que se presenta, pero en el colegio, tal es el caso de la investigación de Morales (2009), en esta investigación se tomó por población a los estudiantes Sordos de la primera etapa de una unidad educativa especial de Caracas, la cual se encuentra ubicada en Caracas, Venezuela. En esta investigación se optó por la metodología cualitativa y se desarrolló en todo el año escolar, la población que se

investigó, fueron 20 estudiantes entre los 8 y los 15 años, y 9 maestras las cuales eran directoras de los cursos donde se encontraban los estudiantes Sordos, también, se realizaron entrevistas y observación participante para la recolección de la información. Este proceso investigativo se empezó con la etapa numero 1 llamada “Etapa I: Formación lingüística de los maestros de aula”, en esta etapa se realizó un curso de 16 horas dedicado a los maestros, se realizaron intervenciones los viernes con duración de 4 horas durante 4 semanas, en este curso se abordaron temas como naturaleza de la escritura, diferencias entre oralidad y escritura, tipos de texto, órdenes discursivas, metacognición y estrategias metalingüísticas.

En la etapa numero 2 denominada “Etapa II: Diseño de los Proyectos Pedagógicos de Escritura” se realizaron los diseños de las actividades que se realizarían dentro del aula, para eso, se tomó en cuenta los temas que se abordarían en el periodo escolar completo y los gustos e intereses de los participantes, en la fase número 3, llamada “Etapa III: Implementación de los proyectos de escritura” se realizó la implementación de las actividades que se realizarían, se escogieron los temas “El Cuerpo Humano”, “Nuestra alimentación”, “Los animales que nos gustan” y “El Embarazo”. Con estos temas se desarrollaron actividades de escritura y observación por parte de las maestras de aula en donde se realizaban escritos tomando como base esos temas y posteriormente se realizaba el análisis de los documentos escritos por los estudiantes.

Se logro evidenciar que la LS es un puente comunicativo para poder escribir en español, también se encontró que no se presenta un proceso consciente de la escritura, las fases de la escritura son simplemente omitidas y la escritura

automática juega un papel importante en el proceso, igualmente los participantes demostraban que existían pocas estrategias metacognitivas para el proceso de escritura, adicional en los grados donde se realizó la investigación se evidencio que los estudiantes desconocen el orden gramatical del español. Adicional a esto, dentro de los hallazgos, se encontró que durante todo el proceso educativo, se da por entendido que el estudiante está expuesto constantemente al español escrito y de esta forma empieza el proceso de aprendizaje del mismo, sin embargo, se evidencio que el español pasa a segundo plano cuando se realizan las diferentes actividades dentro de la institución y todas son en LS, Igualmente se evidencio que aunque se presentan falencias en la escritura, las personas Sordas demuestran un interés en aprender y mejorar su español escrito.

En conclusión, se observó que el aula de clase no es un espacio propicio para realizar el proceso de la escritura completo (Planificación, Escritura y revisión) ya que este se ve interrumpido por las mismas actividades escolares que se presentan, el proceso de escritura es abordado en el aula, pero se escribe una sola vez, y luego el trabajo es corregido y archivado para dar paso a otro trabajo diferente, no se asume la escritura como un proceso cognoscitivo, complejo y reflexivo que requiere de tiempo y dedicación.

Esta investigación nos muestra que, desde el colegio, se está apostando por la educación y el aprendizaje del español como L2, sin embargo, este proceso no se asume con la rigurosidad que se debe asumir y se están graduando los estudiantes Sordos sin saber escribir e incluso leer, llegando así a las instituciones de educación

superior con un proceso de aprendizaje del español interrumpido, y con habilidades escriturales más bajas que los estudiantes universitarios regulares.

En el ámbito de la didáctica del español escrito como segunda lengua (L2) para estudiantes Sordos, el estado del arte elaborado por Galvis Peñuela (2021) revela una alta dispersión en las conceptualizaciones y enfoques pedagógicos, destacando la ausencia de propuestas didácticas específicas desde una perspectiva semiótica para la educación básica secundaria y media. A través de un análisis interpretativo de documentos de 1990 a 2020, la autora identifica categorías como la relación aprendizaje-lenguaje (centrada en lectura y escritura como alfabetización y proceso cognitivo), la enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua (mediada por tecnología y currículos adaptados), la pedagogía del lenguaje para Sordos (enfaticando el bilingüismo bimodal y ambientes accesibles) y enfoques instruccionales (que promueven comunidades de aprendizaje con retroalimentación). Estos estudios subrayan desafíos persistentes en alfabetización, como bajos niveles de competencia en escritura académica debido a interferencias entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español, y la necesidad de fortalecer la formación docente en didácticas inclusivas.

En el contexto colombiano, Galvis Peñuela (2021) resalta iniciativas como las del proyecto Manos y Pensamiento en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que han impulsado ajustes curriculares para el desarrollo de competencias comunicativas, pero evidencia brechas en investigaciones sobre estrategias cognitivas (planificación, transcripción y revisión) y recursos de apoyo

(herramientas tecnológicas, intérpretes y materiales visuales) para la producción de textos académicos.

Esta revisión confirma la relevancia de explorar estos elementos en entornos universitarios como la UPN, donde la Resolución 038 de 2024 busca abordar vacíos lingüísticos, alineándose con el objetivo de esta tesis de comprender las prácticas que facilitan la inclusión educativa de los estudiantes Sordos.

Otra investigación importante para el desarrollo del trabajo es la realizada por Massone, Buscaglia y Bogado (2005). Su estudio "Los Sordos aprenden a escribir sobre la marcha" tuvo como objetivo el analizar correos electrónicos intercambiados entre los estudiantes Sordos y los oyentes con el fin de identificar los procesos de apropiación que desarrollan los estudiantes al momento de escribir en español.

Uno de los resultados relevantes es la interferencia lingüística que se presenta al momento de escribir. Esto se debe a las diferencias estructurales entre la Lengua de Señas y el español, lo cual impacta directamente en la producción escrita. Algunas de las alteraciones más comunes observadas en los estudiantes incluyen: el uso de la primera persona para referirse al otro, la transferencia de estructuras propias de la lengua de señas al español, y la dificultad para cambiar los tiempos verbales dentro de una oración.

Sin embargo, la investigación resalta que estas alteraciones son comunes en las personas que escriben en segunda lengua y particularmente en español, afirmando que el problema de la escritura no es únicamente de las personas Sordas,

sino que también se presenta en cualquier persona que desea realizar el proceso de escritura en una L2.

Como conclusión, los autores indican que entre más se realice el contacto con el español fuera de los espacios formales, mas es la incidencia positiva de la misma en el proceso escritura en un ambiente formal, empieza un proceso de aprendizaje y muchos de los recursos que son usados en contextos informales, son utilizados y ayudan para aumentar el nivel escritural.

También se desmitifica que los Sordos realizan escritura estrictamente en el orden de la LS, si bien es cierto que al tener estructuras diferentes la una de la otra, no escriben en el orden de la lengua de señas, sin embargo, en ocasiones si transfieren algunas características propias de la lengua de señas.

Este estudio es valioso porque ofrece un amplio marco para comprender los procesos de escritura de las personas Sordas. Presenta evidencia clara sobre cómo escriben, y permite observar sus prácticas escriturales en el contexto escolar. Además, facilita la comparación entre la escritura desarrollada en el colegio y la que se realiza en la universidad

Marco Metodológico

Enfoque de la Investigación

El estudio tiene un enfoque cualitativo definido como una investigación que produce datos descriptivos, conductas, experiencias, saberes y palabras de las personas (Quecedo y Castaño, 2002). Lo cualitativo permite una comprensión profunda y detallada de las estrategias y recursos de apoyo que emplean los

estudiantes Sordos en la producción de textos académicos, este enfoque facilita la observación directa y la participación en su contexto académico, permitiendo captar las prácticas y experiencias desde su perspectiva.

Tipo de Investigación

Este estudio es descriptivo y exploratorio. La investigación es descriptiva porque busca comprender y caracterizar las estrategias y herramientas utilizadas por los estudiantes Sordos en la producción de textos académicos. Asimismo, el enfoque exploratorio permite indagar en un tema poco investigado dentro del contexto colombiano, lo que abre la posibilidad de descubrir nuevas perspectivas y aspectos relevantes en la escritura académica de los estudiantes Sordos

Diseño de la Investigación

Para comprender las estrategias y recursos de apoyo empleadas por las personas Sordas en la producción de textos académicos, se seleccionó el método etnográfico. Este método cualitativo, centrado en la observación participante, permite al investigador involucrarse directamente en las prácticas de los participantes, sumergiéndose en su entorno para observar sus comportamientos y procesos. Según Apud (2013), la etnografía permite al investigador no solo observar sino también participar, captando las prácticas y el contexto de quienes forman parte del estudio.

El método etnográfico (Peralta, 2009) nos ofrece una oportunidad única para entender cómo los estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional llevan sus ideas al papel y construyen sus textos académicos. Duranti (2000) señala que la

etnografía permite describir en detalle las actividades, símbolos y prácticas únicas de una población, lo que resulta fundamental para captar las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes Sordos en su contexto académico.

Población y Muestra

La población de este estudio está compuesta por los estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional. Para la muestra, se seleccionaron estudiantes de la clase de español de los diferentes semestres, el grupo 1 contó con 15 estudiantes de semestre 0 entre los rangos de edad de 16 a 28 años. En el grupo 2 se encuentran estudiantes de semestres avanzados que pertenecen a diferentes facultades y están entre los 20 y 28 años. Esto nos permitió obtener una representación amplia de las experiencias y estrategias de estudiantes en diferentes etapas de su formación académica y nos proporcionó una mayor visión del proceso escritural de los estudiantes y como su paso por la universidad ha transformado esas prácticas.

Con el fin de describir las características de los participantes, se elaboró una tabla de la muestra, en la cual se presenta información como edad, género, diagnóstico, ayudas auditivas y desarrollo comunicativo. Esta información fue construida con el apoyo de la docente encargada de la asignatura de español.

Tabla 1: Grupo 1

Características del grupo 1					
Sujeto	Edad	Genero	Diagnóstico de pérdida auditiva	Ayudas auditivas	Desarrollo comunicativo
Sujeto 1	19 años	Masculino	Hipoacusia sensorial Oído derecho: Profunda Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: adquirida a los 3 años	Audífonos	Desde que edad maneja LSC: 3 años.
			Causa: Posnatal - Fiebre		Se comunica de forma: LSC
Sujeto 2	19 años	Masculino	Hipoacusia bilateral profunda Oído derecho: Profunda Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: adquirida al año Causa: Post natal	N/A	Desde que edad maneja LSC: 3 años
					Se comunica de forma: LSC

Sujeto 3	21 años	Femenino	Hipoacusia bilateral profunda Oído derecho: Profunda Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: congénita a los 3 años	Implante coclear	Desde que edad maneja LSC: 3 años
			Causa: Prenatal		Se comunica de forma: Oral
Sujeto 4	27 años	Masculino	Hipoacusia bilateral profunda Oído derecho: Profunda Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: congénita Causa: Prenatal	N/A	Desde que edad maneja LSC: 10 años.
					Se comunica de forma: LSC

Sujeto 5	30 años	Masculino	Hipoacusia neurosensorial bilateral profunda Oído derecho: Profunda Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: congénita Causa: Perinatal	N/A	Desde que edad maneja LSC: 1 año Se comunica de forma: LSC
Sujeto 6	21 años	Masculino	Hipoacusia neurosensorial bilateral profunda Oído derecho: Leve Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: adquirida Causa: Post natal - bilirrubina	Audífonos	Desde que edad maneja LSC: 12 años Se comunica de forma: LSC - Oral
Sujeto 7	17 años	Masculino	Hipoacusia bilateral profunda Oído derecho: profunda Oído Izquierdo: Profunda	N/A	Desde que edad maneja LSC: 3 años

			Perdida: congénita Causa: Prenatal		Se comunica de forma: LSC
Sujeto 8	21 años	Femenino	Hipoacusia neurosensorial bilateral profunda Oído derecho: profunda Oído Izquierdo: Profunda Perdida: congénita Causa: prenatal	N/A	Desde que edad maneja LSC: 4 años
					Se comunica de forma: LSC
Sujeto 9	23 años	Femenino	Hipoacusia neurosensorial bilateral profunda Oído derecho: profunda Oído Izquierdo: Profunda Perdida: congénita Causa: prenatal	Implante coclear	Desde que edad maneja LSC: 20 años
					Se comunica de forma: LSC - Oral

Sujeto 10	18 años	Masculino	Hipoacusia mixta neurosensorial y grado moderado Oído derecho: profunda Oído Izquierdo: leve Perdida: adquirida al 1 año Causa: post natal	Audífonos	Desde que edad maneja LSC: 7 años
					Se comunica de forma: LSC - Oral
Sujeto 11	22 años	Femenino	Hipoacusia bilateral profunda Oído derecho: profunda Oído Izquierdo: profunda Perdida: congénita Causa: prenatal	Implante coclear	Desde que edad maneja LSC: 15 años
					Se comunica de forma: LSC - Oral

Sujeto 12	21 años	Femenino	Síndrome de Leopard Oído derecho: profunda Oído Izquierdo: profunda Perdida: congénita Causa: prenatal	Audífonos	Desde que edad maneja LSC: 1 año Se comunica de forma: LSC
Sujeto 13	20 años	Masculino	Hipoacusia bilateral profunda Oído derecho: severa Oído Izquierdo: profunda Perdida: congénita Causa: prenatal	Implante coclear	Desde que edad maneja LSC: 8 año Se comunica de forma: LSC

En la tabla 1 se logran ver las características auditivas de la población, y la forma de comunicación del *grupo 1*, se destacan las diferentes las ayudas auditivas que se presentan

Adicional, se muestra la tabla de caracterización del *grupo 2*, la información que se encuentra en la tabla, corresponde a las características comunicativas de la población.

Tabla 2: Grupo 2					
Características comunicativas del grupo 2					
Nombre	Edad	Genero	Diagnóstico de pérdida auditiva	Ayudas auditivas	Desarrollo comunicativo
Sujeto 1	25 años	Masculino	Hipoacusia bilateral sensorial Oído derecho: Profunda Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: congénita Causa: Prenatal	Implante coclear	Desde que edad maneja LSC: 16 años Se comunica de forma: LSC – Español Oral
Sujeto 2	20 años	Femenino	Discapacidad auditiva Oído derecho: Profunda Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: congénita Causa: Perinatal	Implante coclear	Desde que edad maneja LSC: 3 años Se comunica de forma: LSC

Sujeto 3	26 años	Masculino	<p>Hipoacusia bilateral Oído derecho: profundo Oído Izquierdo: profundo Perdida: adquirida</p> <p>Causa: prenatal</p>	Implante coclear	<p>Desde que edad maneja LSC: 7 años</p> <p>Se comunica de forma: LSC – Español Oral</p>
Sujeto 4	36 años	Femenino	<p>Hipoacusia severa Oído derecho: profundo Oído Izquierdo: profundo Perdida: adquirida</p> <p>Causa: prenatal</p>	N/A	<p>Desde que edad maneja LSC: 7 años</p> <p>Se comunica de forma: LSC</p>
Sujeto 5	22 años	Femenino	<p>Hipoacusia bilateral Oído derecho: Profundo Oído Izquierdo: Profundo Perdida: adquirida</p>	N/A	<p>Desde que edad maneja LSC: 7 años</p>

			Causa: prenatal		Se comunica de forma: LSC
Sujeto 6	21 años	Femenino	Hipoacusia bilateral profunda Oído derecho: Leve Oído Izquierdo: Profunda Pérdida: adquirida progresiva Causa: Post natal	Audífonos	Desde que edad maneja LSC: 4 años. Se comunica de forma: LSC – Español Oral

En la tabla 2 se resalta la aparición del uso del español como una forma de comunicación en la comunidad Sorda.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de información

Para la recolección de datos en este estudio, se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron captar tanto las percepciones como las prácticas de los estudiantes Sordos en la producción de textos académicos.

La primera técnica fue la entrevista entendida como un intercambio entre varias personas con el propósito de obtener información (Aiken, 1995, citados en Aliaga, 2007), el tipo de entrevista es una entrevista semiestructurada, esto nos permite explorar con profundidad las experiencias personales de cada estudiante

Como segunda técnica, se realizó un taller de escritura dirigido a estudiantes Sordos que se encontraban en la asignatura español lecto-escrito como segunda lengua. Este espacio permitió observar y documentar directamente las estrategias y recursos de apoyo que los estudiantes usan al redactar textos académicos y fue realizado a los dos grupos en diferentes momentos.

Al grupo uno, se le aplicó el taller con la temática de escape de la habitación (ver anexo2), este taller se entregó en formato físico y contenía cinco retos o pruebas que debían solucionar, cada desafío ofrecía pistas para avanzar al siguiente, y todos eran distintos entre sí. Las actividades incluían: organizar un párrafo, corregir la ortografía de un texto, completar fragmentos con palabras faltantes y redactar un escrito reflexivo a partir de preguntas orientadoras.

En el grupo dos se modificó el contenido del taller, aunque se mantuvo la temática de escape de la habitación. En esta versión, los retos se redujeron y sintetizaron a tres. Para este taller los retos también eran diversos y había actividades como: organizar un fragmento de un texto buscando la coherencia y la cohesión, realizar el escrito de una carta dando respuestas a unas preguntas orientadoras las cuales se encontraban dentro del material que se les entregó físico.

Para ambos grupos, el último reto se trató de la entrevista la cual se realizó a los participantes para poder recolectar la información necesaria para el proceso investigativo. Esta entrevista se realizó de manera diferente con los dos grupos.

En el grupo 1, la entrevista se realizó de manera grupal, todos los estudiantes escuchaban las respuestas de cada persona y en ocasiones hacían aportes a sus propias construcciones del español.

En el grupo 2 la entrevista se realizó de manera personal, con un investigador realizando las preguntas directamente a la persona en LSC, todas las entrevistas fueron grabadas para posterior análisis.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante una grabación y un diario de campo. La grabación se utilizó para captar la información que se da en el desarrollo del taller, esto nos permitió tener la información a la mano y recurrir a ella las veces necesarias para poder realizar el análisis de los resultados. El diario de campo, definido como un instrumento de recolección de información para plasmar y organizar la información para analizarla de manera eficiente en el futuro (Valverde, 1993), se empleó para documentar observaciones detalladas, impresiones y notas tomadas durante las actividades y talleres, lo que facilitó un análisis más profundo y contextualizado de los hallazgos cualitativos.

Consideraciones Éticas

En el marco de la investigación etnográfica es fundamental garantizar el respeto y la protección de los participantes. Se aseguró la confidencialidad de la información recopilada, protegiendo la identidad y la privacidad de los participantes. Además, se obtuvo el consentimiento informado (ver anexo3), proporcionando información clara sobre el propósito de la investigación y los derechos de los participantes. Por último, se reconoce y respeta el uso de la Lengua de Señas Colombiana como la primera lengua de los participantes, facilitando la comunicación efectiva y asegurando que sus voces sean escuchadas en el contexto del estudio.

Resultados

En el desarrollo del taller se evidenció que las habilidades y competencias en el uso del español escrito por parte de los estudiantes Sordos son varias, por eso fue necesario antes de la creación del material una caracterización de las competencias del uso del español por parte de los estudiantes Sordos. Esta caracterización se realizó con el acompañamiento de la docente que dicta la clase de español, para la caracterización se tomo en cuenta los componentes de la lengua escrita (Léxico, Semántico y Morfosintáctico). Esto sirvió para poder crear los talleres de una manera en que se desarrollara de una manera equitativa.

A continuación, se muestran las características de la población en base a las competencias de la lengua escrita.

Tabla 3: Características de la lengua escrita del grupo 1

Nombre	Competencias
Sujeto 1	<p>No tiene un repertorio léxico amplio, aunque cuenta con un conocimiento básico que le permite desenvolverse e incorporar algunas preposiciones que conoce en su producción. En lo semántico, presenta dificultades para identificar las palabras polisémicas, ya que por lo general solo reconoce uno de los significados cuando se le presenta una palabra con múltiples sentidos. En lo morfosintáctico, parece comprender los tiempos verbales mejor que algunos de sus compañeros, e identifica los verbos en las oraciones, lo cual no es común entre ellos. Además, reconoce el género y número de las palabras, aunque puede presentar algunas dificultades, y hace uso de algunas preposiciones, reconociendo su función dentro de la estructura de las oraciones.</p>

Sujeto 2	<p>En cuanto al componente léxico, su vocabulario es limitado, especialmente en contextos formales o académicos. Esta limitación se relaciona con una exposición reducida al español en contextos estructurados a lo largo de su vida. A nivel semántico, su campo es mucho más amplio en producciones coloquiales. Finalmente, en el plano morfosintáctico, no reconoce adecuadamente las conjugaciones verbales ni comprende el uso de las preposiciones, lo cual interfiere en la construcción de oraciones gramaticalmente correctas.</p>
Sujeto 3	<p>En el nivel léxico, se considera que tiene un repertorio amplio en contextos cotidianos, pero en el ámbito universitario aún presenta limitaciones tanto en el reconocimiento de palabras como en el uso de señas específicas. A nivel semántico, muestra un buen manejo, identifica algunas palabras polisémicas y comprende sus usos según el contexto, aunque todavía le falta familiarizarse con ciertos significados más especializados del contexto académico. En lo morfosintáctico, conjuga adecuadamente los verbos y conoce los tiempos verbales básicos, como el pretérito perfecto y el futuro; además, su uso de las preposiciones es correcto, con pocos errores. Las principales dificultades que presenta en esta dimensión tienen que ver con aspectos más ligados a la memoria, como la identificación del género gramatical de algunas palabras.</p>

Sujeto 4

En el nivel léxico, su repertorio es muy limitado, en gran parte por su contexto y por una falta de interés en ampliar su vocabulario, especialmente en lo relacionado con temas académicos, donde aún desconoce muchas palabras. A nivel semántico, no comprende el significado de muchas de las palabras que utiliza y, en particular, no entiende ni emplea adecuadamente las preposiciones, lo que afecta su capacidad de interpretar relaciones entre conceptos. En el plano morfosintáctico, no tiene una comprensión sólida de la estructura gramatical de la lengua; si bien percibe que hay cambios relacionados con el tiempo verbal, no logra identificar ni comprender las conjugaciones verbales. Por ejemplo, asume que formas como “trabajo” y “trabajando” son palabras completamente distintas, sin reconocer su raíz común, lo que evidencia una comprensión muy incipiente del sistema verbal y de los componentes estructurales del idioma.

Sujeto 5	<p>En el nivel léxico, cuenta con un repertorio amplio de palabras, sin embargo, este conocimiento parece estar basado más en la memorización o en la percepción de que son términos importantes, que en una comprensión real de su uso. A nivel semántico, no comprende a profundidad el significado del vocabulario que emplea, por lo que muchas veces sus elecciones léxicas carecen de sentido en el contexto en que las usa. En el plano morfosintáctico, no tiene una comprensión clara de la estructura del español: desconoce las conjugaciones verbales, no comprende el uso de las preposiciones, y en general, sus producciones reflejan una ausencia de entendimiento sobre cómo funciona la lengua.</p>
Sujeto 6	<p>En cuanto al nivel léxico, posee un repertorio amplio, el cual ha fortalecido gracias a su constante interacción con otros, su actitud participativa y su residuo auditivo. A nivel semántico, demuestra comprensión del significado de las palabras que usa, incluyendo la polisemia, lo que indica un equilibrio entre lo léxico y lo semántico. En el plano morfosintáctico, comprende las generalidades de la estructura del español y hace uso de las preposiciones, aunque aún no logra entenderlas en profundidad. Es importante señalar que su proceso de escritura se ve afectado por factores socioemocionales, como el miedo a equivocarse y la baja tolerancia a la frustración, lo cual limita su producción más que una falla estructural del lenguaje.</p>

Sujeto 7	<p>Presenta un repertorio léxico y semántico moderado. Reconoce y comprende muchas de las palabras que utiliza, aunque tiene dificultades con aquellas que son polisémicas o de significados muy cercanos. En el plano morfosintáctico, muestra comprensiones básicas de la estructura del español: identifica tiempos verbales y conoce las preposiciones, pero no comprende a profundidad sus usos. Aunque tiene algunas nociones del funcionamiento gramatical de la lengua, su aplicación aún es limitada y requiere mayor desarrollo para lograr producciones más precisas y coherentes.</p>
Sujeto 8	<p>En el nivel léxico, posee un repertorio limitado, lo que restringe su capacidad de expresión tanto en contextos cotidianos como académicos. En el plano semántico, presenta dificultades importantes, ya que a algunas palabras les atribuye significados incorrectos; por ejemplo, ha dicho que “casa” significa “perro”, lo que indica una comprensión inadecuada del vocabulario. En cuanto al nivel morfosintáctico, no comprende la estructura del español: desconoce los tiempos verbales y no entiende el uso de las preposiciones, lo cual afecta gravemente su producción y comprensión lingüística.</p>

Sujeto 9	<p>Demuestra un buen dominio léxico, con un repertorio amplio que abarca tanto lo cotidiano como lo académico. A nivel semántico, tiene un buen manejo del significado de las palabras, incluyendo la identificación de palabras polisémicas y aquellas con significados más complejos. No obstante, presenta algunas dudas cuando hay cambios de significado por elementos ortográficos. En el plano morfosintáctico, reconoce la estructura del español, así como el uso adecuado de los determinantes y las preposiciones, lo cual favorece una producción lingüística sólida.</p>
Sujeto 10	<p>Tiene un repertorio léxico amplio y un buen desempeño semántico: comprende palabras polisémicas y maneja vocabulario tanto cotidiano como académico, aunque ocasionalmente presenta dificultades con palabras que varían por elementos ortográficos. En el plano morfosintáctico, demuestra una comprensión clara de la estructura del español, los tiempos verbales y las preposiciones, lo que le permite producir enunciados con mayor coherencia y precisión.</p>

Sujeto 11	<p>Posee un repertorio léxico adecuado tanto en el ámbito coloquial como en el académico, mostrando un conocimiento que va más allá de lo básico. En el nivel semántico, sin embargo, presenta dificultades con palabras polisémicas y aquellas que implican variación ortográfica. En cuanto al nivel morfosintáctico, tiene un conocimiento básico de la estructura del español; conoce las preposiciones, aunque no todos sus usos, y tiene indicios del funcionamiento de los tiempos verbales, lo que indica que aún está consolidando su comprensión estructural del idioma.</p>
Sujeto 12	<p>Tiene un repertorio léxico limitado, especialmente en el ámbito académico, aunque también desconoce algunas palabras del lenguaje cotidiano. A nivel semántico, presenta dificultades para comprender palabras polisémicas o con variación ortográfica, lo cual evidencia vacíos importantes en su comprensión del significado de las palabras. En el plano morfosintáctico, no tiene una comprensión clara de la estructura del español: desconoce el uso de las preposiciones y los tiempos verbales le resultan confusos, lo que repercute en su capacidad de construir oraciones con sentido.</p>

Sujeto 13	<p>Tiene un repertorio léxico moderado, especialmente en temas académicos, aunque todavía le falta ampliar su vocabulario. En el plano semántico, comprende el significado general de las palabras, pero presenta dificultades con aquellas que son polisémicas o cambian por variaciones orales u ortográficas. En el nivel morfosintáctico, reconoce algunos elementos de la estructura del español, incluyendo ciertas preposiciones, pero no comprende del todo su uso. Identifica los tiempos verbales básicos, aunque su comprensión de ellos aún es superficial.</p>
-----------	---

En la tabla 3 se observa las diferencias entre los diferentes sujetos en el uso del español, se resalta la gran diferencia entre cada persona, al momento de realizar el análisis de la información, esta caracterización resulto de suma ayuda, debido a que brindo un panorama amplio en el proceso de comprensión de los textos y el uso del español.

A continuación, se muestran las competencias del grupo 2 en el uso del español, se utilizó la misma caracterización que se uso en el grupo 1.

<i>Tabla 4: Competencias escriturales grupo 2</i>		
Nombre	Semestre	Competencias
Sujeto 1	2	<p>En lo léxico, el estudiante presenta un amplio repertorio tanto en contextos cotidianos como académicos; sin embargo, en el componente semántico, manifiesta dificultad para reconocer el significado de las palabras y su contexto de uso. En el componente morfosintáctico, aunque reconoce la estructura del español y el uso de determinantes, aún le falta comprender a profundidad algunas reglas, lo cual se refleja en que no las ejecuta adecuadamente.</p>

<p>Sujeto 2</p>	<p>2</p>	<p>En lo léxico, tiene un repertorio adecuado y amplio en lo cotidiano, aunque presenta dificultades en el ámbito académico. En lo semántico, comprende el significado de las palabras que conoce, pero no identifica que muchas de ellas tienen varios significados ni cuál es su uso en diferentes contextos. En lo morfosintáctico, tiene nociones sobre la estructura del español, pero predomina la influencia de la estructura de la LSC, lo cual los determinantes y las conjunciones le resultan confusos.</p>
<p>Sujeto 3</p>	<p>2</p>	<p>En lo léxico, el estudiante tiene un buen repertorio tanto en lo académico como en lo cotidiano. En lo semántico, reconoce múltiples significados de las palabras y sus respectivos usos. En lo morfosintáctico, identifica la estructura del español y aplica sus reglas; reconoce los determinantes y sus usos, aunque en ocasiones esto le genera dificultad, esta no representa un problema significativo.</p>

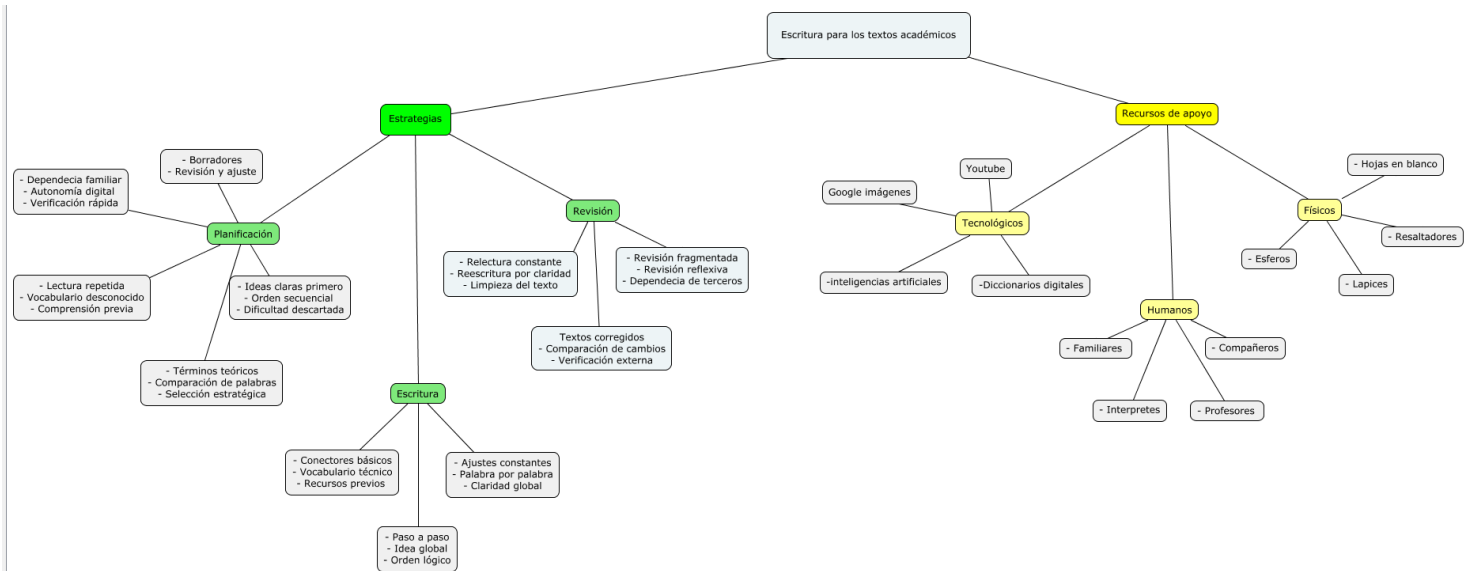
<p>Sujeto 4</p>	<p>6,7,8 (homologación de materias)</p>	<p>En lo léxico, tiene un repertorio limitado, específicamente en el ámbito académico, aunque reconoce las palabras en LSC, aún le falta ampliar su repertorio. En lo semántico, identifica el significado de las palabras, pero no considera que estas pueden tener otros significados. En lo morfosintáctico, reconoce la estructura del español y comprende que puede variar en los tiempos, haciendo uso de algunas formas; sin embargo, presenta dificultades para reconocer el género y número de las palabras.</p>
<p>Sujeto 5</p>	<p>4</p>	<p>El estudiante tiene un repertorio léxico limitado, el cual presenta dificultades en el repertorio académico, pero se considera que es por falta de interacción para abordar el vocabulario. En lo semántico conoce las palabras y su significado, y cuál es la variación en el contexto. En lo morfosintáctico tiene unas hipótesis frente a la estructura del español, se le dificulta los determinantes y conjunciones, pero se evidencia una intención en usarlas</p>

Sujeto 6	2	En lo léxico, tiene un buen repertorio gracias a su ayuda auditiva. En lo semántico, presenta algunas dificultades, ya que no conoce el significado de las palabras polisémicas. En lo morfosintáctico, reconócelas estructuras del español y hace uso adecuado de las que conoce, sin embargo, los determinantes y las conjunciones aún se le dificulta.
-------------	---	---

En la Tabla 4 se presenta la información correspondiente al semestre de los estudiantes. Tal como se indicó en la descripción de la muestra, el Grupo 2 estuvo conformado por estudiantes de distintos semestres. Los datos evidencian que la mayoría de ellos comparte un nivel semejante, lo que se refleja en procesos escriturales similares. Asimismo, se observa un proceso de acercamiento positivo hacia el español, marcado por el interés y la disposición de los participantes frente a esta lengua.

A continuación, se muestra un grafico con los resultados que destacan tanto del grupo 1 como del grupo 2, este grafico recopila todos los resultados que aparecen en las siguientes tablas.

Ilustración 2: Grafico de resultados de los grupos 1 y 2



Describir las estrategias que emplean los estudiantes Sordos en las diferentes etapas de escritura para la producción de documentos escritos de tipo académico.

A continuación, la tabla organiza los resultados relacionados las fases de la escritura del grupo 1. En sus respuestas, los participantes manifiestan inseguridad sobre si un lector oyente comprenderá sus textos, especialmente por las diferencias entre la estructura de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el español escrito. La tabla organiza los resultados de manera en que aparecen las voces de los estudiantes y luego unas percepciones de los investigadores.

Por motivos de la actividad, no en todos los sujetos aparece un comentario de los investigadores, debido a que en su momento se realizaban otras actividades simultaneas con los estudiantes.

Tabla 5: Resultados – Grupo 1

	Planificación	Escritura	Revisión
S1-G1	<p>• Voces estudiantes: "Creo que las personas que me leerían no me entenderían, porque mis estructuras no son tanto superiores como la de los oyentes y puede generar algunas confusiones con la estructura de las personas Sordas"---- : "En el reto 4 yo no comencé a escribir por comenzar a escribir, empecé a mirar las diferentes competencias, comencé analizar, a identificar que cosas no entendía, y a partir de esa estrategia yo iba hilando con mis ideas, intentando con mis compañeros para que me explicaran, mi estrategia fue preguntar constantemente a mis compañeros para ahí si escribir, por que digamos que yo no conozco tan</p>	<p>• Voz estudiante: "Creo que la estrategia que me funciona más es preguntarles a mis compañeros si entendían lo que yo iba escribiendo y al tiempo ir comparándolo con chat gpt"</p>	<p>• Voz estudiante: "Busco en chat gpt, pero siento que chat gpt es más para corregir" ---- "Ya hay algunos conectores y elementos del español que ya conozco e identifico, pero que yo tenga la claridad de lo que escribí si está perfectamente bien, no logro identificarlo" --- "Los Sordos no se esfuerzan en entender o identificar las reglas gramaticales, ortográficas, pero muchos Sordos usan palabras básicas relacionándolo con sus formas de pasado y esas reglas, pero en la lsc son diferente manera. Identifico la seña y el nombre, la ortografía no la tengo muy clara y no la entiendo, pero busco ayuda" --- "Yo uso chat gpt para corregir, pero depende, también me apoyo</p>

	<p>bien la estructura de español pero intente analizar la estructura porque los Sordos aun no entendemos la estructura”- --- “Yo siempre antes de escribir, estaba pensando e imaginando y a partir de eso tenía las ideas. Intenté relacionar las ideas desde la metáfora, desde lo que decía y estuve interpretando allí, y estuve seleccionando y relacionando con mis propios conocimientos y esa era la clave”</p>		<p>de mi familia ya que la mayoría son profesores y profesionales y ellos me explican, me orientan con las correcciones”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docentes en formación: Lee primero todo y después compara con los videos de la profe Luisa 		<ul style="list-style-type: none"> • Observación docentes en formación: De su grupo de amigos Sordos, es el primero que finaliza su escrito en el taller

S2-G1	<p>• Voz estudiante: "No tengo en cuenta que quien me va a leer me va a entender o no.... no se" --- -- "Estuve relacionando cosas con la lectura en español para cuando iba a escribir, no todos tenemos la misma habilidad o competencia, estuve mediado entre ello como para poder escribí de la mejor manera" ----- "Yo tuve muchas ideas en el momento que leí el reto 4, entonces seleccioné las que consideraba interesantes y pertinentes para el tema"</p>	<p>• Voz estudiante: "Algo que me sirve mientras escribo, es la lectura hasta que comprendo, y a veces porque cuando le pregunto a mis compañeros comprendemos cosas completamente diferente" ---- "Yo escribo y hago las diferentes oraciones, escribo de afán entonces ignoro tildes y cosas de estructura, sé que es una mala práctica, pero a veces no me acuerdo de la palabra exacta y ahí me ayudo de chat gpt para saber que necesito en mi texto"</p> <p>• Observación docentes en formación: Mantiene haciendo uso de chat gpt o Google. -- Lee, toma foto y la sube al chat gpt para recibir una respuesta.</p>	<p>• Voz estudiante: "Yo sé que están interconectadas, a veces escribo un poco rápido y entonces es al final que yo lo conecto, yo escribo, pero no me quedo pensando en eso" ---- "Cuando realizo un texto, me apoyo con mi familia Sorda, mi papa sabe español y el me ayuda a corregir, me dice palabras o mi hermana es profesional y también me apoyo con chat gpt y realizo una comparación de las correcciones que me hace mi familia con lo que me dice chat gpt como ortografía y demás"</p>

S3- G1	<p>• Voz estudiante: "Creo que depende de la persona que me lea, me entendería, pero no se"---- "Yo primero leí y después resalte las palabras que comprendí, las palabras y las que no entendí, estuve preguntándole algunas cosas a Nicolás para que me explicara o Alejandro para comprender la lectura y después poder escribir con las ideas que ya entendía" ---- "A veces lo que no entiendo busco en Google y leo lo que significa, y así tengo la idea y así la selecciono" -- -- "Hay frases y expresiones que conozco y me voy a Google para comprender lo que significa"</p>	<p>• Voz estudiante: "Mi hermana me apoya con la parte de las reglas de ortografía como las tilde etc., mientras voy escribiendo, pero si hago revisión mientras estoy escribiendo"</p>	No se tiene información

S4- G1	<p>• Voz estudiante: "Considero que al leer lo que escribí, no me entenderían los oyentes porque hablan perfectamente, si un oyente me lee va a quedar fuera de lugar, no entendería, porque yo no sé el significado de muchas palabras, ni la estructura, aunque me apoye de Google. Pero un Sordo si lo entendería. Si pudiera decirlo en señas si se entendería y sería más fácil" ---- "las palabras que entendía las iba articulando y organizado para lo que iba a escribir, sin embargo, creo que se iban desviando del tema que estaban preguntando.... Mas o menos pensé antes de escribir que quería decir" - --- "Yo me estaba imaginando las frases en lsc, después tuve que pensar la estructura en</p>	<p>• Voz estudiante: "trataba de ir organizando el texto en chat gpt, porque me ayudaba a corregir las frases que iba escribiendo"</p>	<p>• Voz estudiante: "Lo que hice yo era ir buscando algunas palabras que ya estaban en el texto, pero yo no verifico, yo me baso en ejemplo y en ocasiones se desvía, yo por el afán escribo muy rápido" --- "Yo no verifico la ortográfica porque es algo que no es tan propio de los Sordos, no está en la lengua de señas, como no escuchamos no somos conscientes de que lo necesitamos y la lectura es lo que nos guía de eso. Si tengo tiempo reviso" ---- "Dependo de chat gpt, para comparar lo que escribí y buscar palabras que no conozco, también busco ayuda de amigos interpretes para que me lean"</p>
-----------	--	--	--

<p>español y escribía lo que saliera de ahí”</p>		
<p>• Observación docentes en formación: "Noté que antes de comenzar a escribir, se detuvo a observar la cantidad de texto que tenía el taller, sin hacer una lectura previa de las instrucciones" (investigador 1)</p>	<p>• Observación docentes en formación: "Durante la escritura, Harold tomaba fotos de lo que escribía para luego pedirle al chat gpt que lo comprobara" "También fotografiaba el reto completo y lo enviaba al chat para que se lo resolviera y luego comparaba su escrito con las palabras que le devolvía el chat. Muchas veces de daba cuenta que el chat no ponía las palabras que mencionaba el reto y le pedía que pusiera las palabras que</p>	

		<p>ya estaban escritas" (Investigador 1)</p>	
S5-G1	<p>• Voz estudiante: "Me apoyé de Google, para poder buscar palabras clave con el significado correcto y así permitir que otras personas si me entiendan" ----- "Por ejemplo, algunos pronombres no los comprendía, pero estuve interiorizándolas para usarlas a futuro, charle conmigo mismo e iba mirando también lo que decía la profesora Luisa en los videos y a partir de eso que tuve que relacionar ambos textos y así pude entender la generalidad del video y</p>	<p>• Voz estudiante: "Yo relaciono los conectores con el tema de género, hay algunas cosas que ya sé, pero no sé si están bien" --- "Lo que hago es que con las correcciones es que me doy cuenta que tengo mal y así corrijo mientras escribo" ---- "Yo guardo las palabras que no conozco, voy guardándola en un diccionario personal en el celular con las señas"</p>	No se tiene información

<p>pasarlo a español para comenzar a escribir"--- “Tuve que interpretar algunas cosas en Google que no entendía y a partir de las cosas que yo iba interpretando y comprendiendo fueron las que yo seleccioné para el texto”</p>		
<p>• Observación docentes en formación: "Cuando Joseph escribía, note que él siempre se apoya de las palabras que están escritas para planificar lo que quiere escribir, hace un proceso de revisión de las palabras, sin embargo, le cuesta entender el significado de las palabras, el seleccionaba algunas palabras y las colocaba en el celular, nos manifestó que tenía un diccionario personal en el cual coloca las palabras</p>	<p>• Observación docentes en formación: Usa el chat para la escritura, para esto, pone el texto en el chat y le dice que escriba directamente por él, se esfuerza por escribir algunas cosas y se evidencia en el documento escrito, pero presenta bastantes problemas con conectores y orden de la frase.</p>	

	<p>para luego reutilizarlas" (Investigador 3)</p>		
S6-G1	<p>• Voz estudiante: "No considero que otra persona me entendería, porque si otra persona lo lee, lo interpreta diferente a lo que yo quiero decir" ----- "En el reto 4 estuve leyendo varias veces, entonces digamos estuve organizando la pregunta más importante porque yo no comencé a escribí por comenzar a escribí, si no tuve como algunas preguntas guías para organizar mis ideas antes de escribir" ----- "Yo las ideas que elegí fueron las palabras que conocía o que logre entender o interpretar en Google</p>	<p>• Voz estudiante: "Lo más importante para mí fue investigar esas palabras que no conozco, que sinónimos tiene y relacionarlo con lo que iba escribiendo"---- "Voy asegurando lo que voy escribiendo cuando organizo las frases y uso conectores que conozco"- --- "Para mí es muy importante releer, la lectura en general es muy importante para saber qué es lo que voy llevando mal, que palabras y como ir relacionándolo con mi escritura, dentro de mi experiencia la ortografía para mi es muy difícil,</p>	No se tiene información

	<p>porque hubo algunas que las investigue”</p>	<p>pero igual escribo las que comprendo”</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Observación docentes en formación: Utiliza el chat gpt, toma foto y la agrega para generar solución del reto -- Busca muchas palabras que no comprendía con apoyo de las docentes -- No completo el reto 3 por frustración al no saber que escribir 	
S7-G1	<ul style="list-style-type: none"> • Voz estudiante: "No sé si lo que yo escribo en el español me queda bien , entonces no se si me entenderían"---- "Yo antes de escribir estuve organizando mis ideas e iba mirando lo que me iba a faltar, me apoyé de chat 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz estudiante: “Yo intentaba conectar las oraciones, trato de mirar el género y de poner una preposición” ---- “Mientras escribo, voy mirando la ortografía, algunas palabras que me faltan, hago una relectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz estudiante: "lo que me faltaba me apoyaba de chat gpt para corregir la escritura” ---- “Pongo a otra persona para que me revise y me diga lo que falta” --- “Uso el auto corrector de Word, porque me va

	<p>gpt, para ver si necesitaba algún conector que iba a necesitar” ---- “Yo estuve seleccionando con los conocimientos previos que tenía y si no las investigaba, y a partir de eso era que organizaba el texto”.</p> <p>• Observación docentes en formación: Asocia las palabras que va a usar con números para no repetir</p>	<p>para adicionar esas palabras, acomodo la estructura y miro que me falta” --- “Uso chat gpt, primero hago el texto y lo pongo para que me haga correcciones como tildes, conectores y demás y así mismo verifico mi texto”</p>	<p>señalando las palabras que debo corregir”</p>
S8-G1	<p>• Voces estudiantes: "Muchas veces me apoyo en Google porque es difícil para mí escribir en español y cuando voy a escribir, creo que no se si me entenderían lo que vaya a escribir" ---- "Antes de escribir, después de tratar de organizar mis ideas, trate de elegir palabras del texto que comprendía, para ya saber cómo organizar el texto en español"--- “Yo iba</p>	<p>• Voces estudiantes: “Algunas palabras no las entendía, entonces cuando iba escribiendo me apoye de chat gpt por ejemplo para saber el tema del género si es femenino o masculino en las palabras”</p>	<p>• Voces estudiantes: “y esas mismas ideas que entendí las corregía” --- “Hay algunas cosas del español que ya conozco, y ya se cómo van, pero algunas me quedan con la duda, entonces me cuesta relacionarlas más, y lo que hago es confiar en lo que escribí” --- “Yo no entrego un texto por entregar, yo miro detalladamente ciertas cosas, como la escritura si está bien o no, me quedo con la duda y trato de</p>

	<p>eligiendo las ideas que entendía, sin embargo, las que no entendía no sabía cómo hacerlas, yo comencé a preguntar y entenderlas con mis compañeros”</p>		<p>corregir lo que considero que está mal”</p>
	<p>• Observación docentes en formación: Toma bastante fotos al texto para buscar en internet -- No tiene conocimiento de cómo darle la indicación al chat, recurre a sus compañeros para escribir la indicación y solucionar la foto que tomo previamente.</p>	<p>• Observación docentes en formación: Se bloquea porque no tiene la solución que quiere del chat y escribe de manera frustrada</p>	
S9-G1	<p>• Voz estudiante: “Las palabras que no entendía las buscaba en el diccionario que encontraba en Google, para conocer la estructura en español, por ejemplo, el aki con aquí y saber si esas palabras me iban a funcionar para escribir”</p>	<p>• Voz estudiante: “Cuando yo entiendo la generalidad de las palabras, solamente las organizo y en base a eso empiezo a escribir” ---- “Leo lo que escribí y si no conozco algo busco la palabra en Google o en diccionarios digitales, y</p>	<p>• Voz estudiante: “Si conozco la ortografía, yo reviso un trabajo no veo que está mal, pero pido ayuda de otra persona para corregir lo que está mal”</p>

		cuando no lo comprendo me voy a YouTube para encontrar el significado”	
	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docentes en formación: "Fue la única persona que pidió una hoja en blanco para hacer un borrador de la respuesta de los retos, lo que le permitió planear lo que iba a responder en el reto" (Investigador 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docentes en formación: "Ella iba resaltando con lápiz las palabras que encontraba en la indicación del reto para incluirlas en su escrito" (Investigador 1) 	
S10-G1	<ul style="list-style-type: none"> • Voz estudiante: "Si, considero que otras personas a leer mi texto lo comprenderían con facilidad, porque tengo en cuenta lo que voy a escribir"--- “Yo antes de escribir realicé la lectura, entonces estaba reflexionando como relacionar las palabras que no conocía y con las que comprendía, después empecé a organizarlas 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz estudiante: “Había palabras que no entendía, las buscaba en Google tratando de entender que significaba, entonces las miraba si se adaptaba al contexto y lo que hacía era ir relacionándolas, para ir escribiendo de manera apropiada”--- “asegure que las partes del texto estuvieran conectadas al organizar las frases que iba a usar” - 	<ul style="list-style-type: none"> • Voz estudiante: “Hago una lectura previa, y si no entiendo una palabra la busco en Google, las escribo, después hago una lectura y relectura para corregir, verifico si está bien o mal, después verifico con varias personas para volver a corregir, comparo lo que ya he escrito con las correcciones que me hacen, miro y analizo que más

<p>para poder empezar escribir las palabras no solo en el orden correcto, sino también relacionarlas con las palabras que iba encontrando con la lectura y darles un orden adecuado” ---- “Yo me esforcé, era difícil, escribí corto y concreto porque a partir de lo que logré interpretar fue que escribí”</p>	<p>-- “Yo hago un ejercicio de lectura y de comparación con el texto de la indicación y con lo que voy escribiendo, para saber y diferenciar las reglas ortográficas y comparar si lo que voy escribiendo si está bien”</p>	<p>necesita el texto y lo entrego”</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docentes en formación: "Observé que, dentro de mi grupo, él finalizaba los retos en un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos, cuando lo observé más detalladamente me di cuenta que solucionó los retos con el apoyo de la inteligencia artificial a través de WhatsApp" -- Cuando se le entrego el taller no se detuvo a revisar la cantidad de texto, simplemente comenzó a escribir de inmediato con ayuda de la IA" (Investigador 1) 	

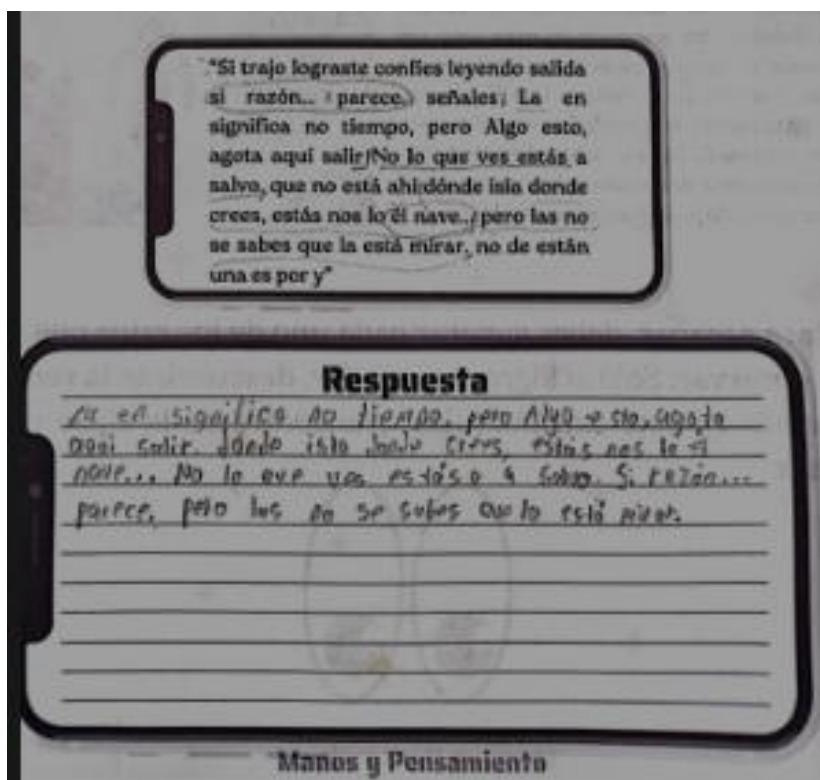
S11-G1	<p>• Voz estudiante: "Yo relaciono mi idea del significado de las palabras con lo que dice Google, sin embargo, no me entenderían porque algunas palabras al leer yo no las comprendí , siento que los demás tampoco la entenderían" ----- "Yo estuve leyendo el texto en español y comparando el video de la profe Luisa, para tener ideas de que escribir pero en el reto 4 solamente comencé a escribir y ya" --- "Yo me apoyo en Google confirmando el significado de las palabras que yo conocía, y averiguando las que no conocía y a partir de lo que logré entender, escribí lo que yo entendí"</p>	<p>• Voz estudiante: "Hay palabras que tomo de Google porque no sé cómo escribirlas, pero con su significado sé que me sirven para lo que escribo" ---- "Hay cosas del español que ya tengo interiorizadas, porque las escucho, pero la ortografía me confunde no la entiendo" ---- "Cuando yo no entiendo una oración, busco palabras claves con apoyo de mi familia para preguntarles que significa y uso las palabras que me corrigen"</p>	No se tiene información

S12-G1	<p>• Voz estudiante: "Yo creo que si me leen, depende si me entenderían o no, hay algunas frases que van a entender y otras que no van a ser tan fáciles de entender, porque creo que la estructura de español a señas, está un poco girada entonces yo creo que un oyente diría que no lo entiende, aunque yo me esforcé y eso es un proceso que me falta un poco"---- "Yo no comencé a escribir en el mismo momento, estaba pensando que me faltaba interpretar unas cosas en español y cuáles eran las que iba a implementar en mi texto, y ahí si comencé el proceso de escribir entonces siento que algunas cosas me faltan y por eso no empecé a escribir tan rápido"---- "Me imaginaba las ideas en la mente, pero cuando lo expresaba en español</p>	<p>• Voz estudiante: "Creo que aun logro organizar las frases que voy a usar desde la LSC, pero me falta profundizar en cosas de español como el orden de los conectores o frases, sin embargo, me voy apoyando de Google"</p> <p>• Observación docentes en formación: "Durante el taller noté que Yeimy se frustraba porque no lograba terminar al mismo tiempo que sus compañeros, ya que mientras los compañeros hacían el ejercicio en conjunto, ella se sentía más cómoda escribiendo sola" (Investigador 1) -- "Mientras escribía, marcaba las palabras que iba incluyendo para no repetirlas más adelante" (Investigador 1)</p>	<p>• Voz estudiante: "Hay cosas que no entiendo, siempre recibo muchas correcciones, yo uso cosas muy generales, pero se me complica igual la ortografía" ---- "Yo también uso mucho chat gpt y Google, para mirar las frases y también le muestro a veces a mis compañeros, porque muchas correcciones que me hacen los profesores no las entiendo"</p>
--------	--	--	--

	<p>sentía que me quedaba corta porque siento que me hace falta más experiencia en español para poder escribir como un oyente”</p>		
S13-G1	<p>• Voces estudiantes: "Yo creo que lo que escribo si me comprenderían, pero mis compañeros Sordos, yo les pregunte durante el taller para ver si lo que iba escribiendo lo entendía y así otras personas también me entenderían" ----- "Yo con las ideas que tenía estuve haciendo un borrador en LSC en mi cabeza y después lo paso a una frase en español" ---- “En el reto 4, trate de ser más puntual, lo que decía la pregunta fue lo que yo respondí, pero no organice las ideas”</p>	<p>• Voces estudiantes: “Yo cuando leo saco conclusiones de lo que pasa en el texto porque hay cosas que no comprendo y a partir de lo que concluyo yo escribo” --- “Yo no uso conectores mientras escribo porque yo entiendo la idea en la lengua, pero no logro identificar donde van”</p> <p>• Observación docentes en formación: Borra y escribe contantemente las palabras en la hoja del taller, Se bloquea y busca ayuda de un compañero</p>	<p>• Voces estudiantes: “Yo leo y escribo, pero cuando releo me doy cuenta de muchos errores, y cuando lo presento me doy cuenta de que sigo teniendo muchos errores entonces esas cosas me generan confusión” --- “Uso chat gpt y Google, pero lo uso más para conocer los significados, para escribir ciertas cosas, sin embargo, también lo uso para comprobar los errores, pero no me gusta pedir opiniones”</p>

En la tabla 5 en la sección de planificación, se evidencia desde las voces de los estudiantes Sordos que desarrollan diversas estrategias antes de comenzar a escribir. Muchos de ellos manifiestan realizar una lectura previa de los retos del taller, para esto se da a conocer que una estrategia común de los estudiantes es buscar en Google, ChatGPT o en ocasiones YouTube, con el fin de identificar el significado de ciertas palabras o verificar estructuras gramaticales frente a conceptos del texto. Además, se evidencia que requieren de un apoyo con sus compañeros Sordos y en lo posible de personas oyentes para aclarar preguntas sobre el contenido de los textos. Algunos estudiantes una facilidad es usar borradores mentales en Lengua de Señas Colombiana (LSC), pero en el momento de interpretar al español, genera cierta dificultad o no cuentan con el concepto correcto. Se rescata que la mayoría de los estudiantes realizan selección y organización de ideas clave basándose del texto principal, y para esto, recurren nuevamente sus compañeros Sordos para comprobar sus ideas.

Ilustración 3: Figura: Proceso de planificación de estudiante Sordo



Desde las observaciones realizadas por los docentes en formación permiten confirmar ciertos procesos que mencionan los estudiantes, destacando acciones como tomar fotos del texto de cada reto para consultar en chat gpt específicamente, consultando palabra por palabra antes de escribir, asociar los videos interpretados de la instrucción en LSC, algunos descartan ciertos términos con números para evitar repeticiones dentro de su escritura. Sin embargo, también se refleja una constante preocupación por la claridad del mensaje, especialmente frente a si una persona oyente es quien los va a leer, debido a que reconocen las diferencias estructurales entre LSC y el español.

Algunos estudiantes expresan inseguridad sobre si sus textos serán comprendidos, mientras que otros, aunque reconocen sus dificultades en el español,

destacan el esfuerzo por construir ideas concretas a partir de lo que logran interpretar.


En escritura, se evidencia que los estudiantes Sordos enfrentan desafíos significativos durante el proceso de escritura recurriendo a diferentes estrategias. Muchos de los estudiantes utilizan ChatGPT y Google para verificar ortografía, consultar ciertas estructuras gramaticales, aunque en las voces de ellos se evidencia que a veces genera una dependencia o frustración cuando observan que las respuestas no coinciden con lo que ellos requieren en el momento. Algunos estudiantes mencionan que escriben de manera rápida, omitiendo una variedad de detalles ortográficos, pero dependiendo de la situación o incluso del tiempo, revisan y corrigen con ayuda externa, ya sea por chat gpt o Google, o consultando a compañeros e incluso a familiares. Se observa que varios realizan sus textos finales comparando lo que escriben con vocabulario e indicaciones del taller, resaltando palabras que no conocen y consideran que pueden incluirlas en sus textos, incluso crean diccionarios personales en sus celulares para registrar nuevas palabras junto a sus equivalentes en lengua de señas. Pero persisten dificultades en el uso adecuado de conectores, el orden correcto de las palabras y usar reglas gramaticales correctamente, lo que puede provocar bloqueos o frustración, especialmente cuando no expresan sus ideas con claridad.

Desde las observaciones de los docentes en formación se destaca que algunos estudiantes trabajan mejor de manera individual, mientras otros buscan apoyo constantemente de sus compañeros o de la IA, llegando incluso a fotografiar textos completos para realizar correcciones. Se nota una tendencia a releer

constantemente su texto según la comprensión de ellos mismos, para así mismo, ajustar el contenido. A pesar de estos obstáculos, los estudiantes demuestran y manifiestan esfuerzo por mejorar, utilizando estrategias como la revisión constante con compañeros y la edición basada en correcciones previas, aunque reconocen que aún necesitan profundizar en aspectos específicos del idioma para lograr una escritura más fluida y precisa.

Ilustración 4: Proceso de escritura de estudiante Sordo

Piensa en lo que aprendiste. ¿Qué te hubiera gustado saber desde el principio? ¿Qué detalle podría cambiarlo todo? Escribe a tu otro yo y dale la oportunidad de encontrar la salida antes de que sea demasiado tarde.



El bulbo o núcleo galáctico se sitúa en el centro. Es la zona de la galaxia con mayor densidad de estrellas. Sin embargo, a nivel local se pueden encontrar algunos cúmulos globulares con densidades superiores.

Un cambio en la comunicación, como escuchar mejor o expresar lo que sientes de manera más clara, puede transformar una relación.

En revisión se evidencia que los estudiantes Sordos recurren a ChatGPT, y encontramos que para realizar correcciones automáticas hacen uso del Word. Algo que manifiestan recurrentemente es la comparación entre los estudiantes con sugerencias de familiares, intérpretes o profesores, especialmente cuando las reglas

gramaticales son confusas para ellos por las diferencias entre lenguas. Aunque algunos revisan sus textos detenidamente realizando relecturas, otros admiten que, por falta de tiempo o confianza, entregan sus trabajos sin una verificación. Desde las observaciones se destaca que varios estudiantes dependen en gran medida de redes de apoyo familiares, compañeros externos o en su momento de intérpretes, para validar sus escritos, sin embargo, otros prefieren el uso de chat gpt o Google. En la tabla es notorio destacar la velocidad en el momento de su escritura y la calidad que se debe tener en la revisión, ya que ellos manifiestan que priorizan completar las tareas rápidamente, lo que lleva a omitir detalles ortográficos o gramaticales fundamentales, y los estudiantes que manifiestan su dedicación al corregir les puede genere frustración al continuar con los mismos errores.

A continuación, se muestran los resultados que se obtuvieron del grupo 2, al igual que el grupo 1, se realizo el taller y se realizaron observaciones desde los investigadores y las entrevistas que se le realizaron a los estudiantes.

<i>Tabla 6: Resultados - Grupo 2</i>			
	Planificación	Escritura	Revisión

S1-G2	<p>•Voz estudiante: Un poco estrés, es que primero para mí es difícil tomar el riesgo frente al uso de términos que no conozco, no sé cuál es el orden, cuál es el que sigue primero y cuál sigue después, entonces eso me genera un poco de estrés. El primer ejercicio no fue tan fácil, el segundo sí fue más sencillo. -- Bueno, yo le he hecho algunos cambios al escrito que estamos haciendo, porque, por ejemplo, antes yo usaba palabras muy básicas, pero ahora tengo un nuevo vocabulario, un nuevo léxico, entonces lo tengo que modificar porque ahora debe ser un poco más académico para que haya</p>	<p>• Voz estudiante: Mi familia no me ayuda a hacer tareas, yo generalmente hago los trabajos solo con ayuda del chat GPT. -- El español como es mi primera lengua, pues mejor, la segunda lengua es la lengua de señas. En español yo puedo escribir normalmente y es mucho más fácil, o sea, no es perfecto, es regular, me falta un poco de comprensión de lectura, en eso me hace falta un poco de trabajar, pero en cuanto a los términos no es fácil.</p>	<p>•Voz estudiante: Yo leo cuando no entiendo, yo leo y repito la lectura. Yo tengo una costumbre siempre de usar el chat GPT, y tercero es muy difícil, por ejemplo, darme cuenta de los errores que escribo. Y yo cuando lo vuelvo a revisar, no entiendo lo que está escrito, entonces me toca repetir, coger una hoja en blanco y empezar a pasar la información. Por ejemplo, miro el primer texto, miro el segundo texto y no entiendo, entonces le pregunto a alguien que es profesional, le pido a mi hermana, a mi hermano que me corrijan, porque ellos ya son profesionales,</p>
-------	--	---	---

<p>mayor claridad. Aplico esos términos académicos para que realmente no sea tan básico el texto que estoy escribiendo, no es un cambio total, sino son pequeños cambios para que el texto sea mejor. -- El chat GPT, por ejemplo, cuando yo no comprendo una palabra, yo utilizo dos estrategias. Una, importante preguntarle al intérprete, la seña y dos que lo hago todos los días, es usar el chat GPT. A veces utilizo un poco el Google, pero hago uso de la herramienta del chat GPT para comprender ciertos significados. Con los compañeros tienen las mismas dudas, desconocen los mismos términos, entonces como que no tiene sentido preguntarles a ellos. -- Yo utilizo Google, utilizo el chat GPT, lo de YouTube, pues no, pues cuando no comprendo,</p>	<ul style="list-style-type: none">• Observación docente en formación: "Fue uno de los primeros en resolver los retos	<p>entonces ellos me ayudan a corregir los textos</p>
--	--	---

<p>utilizo esos tres, incluido el YouTube. Google lo utilizo más para vocabulario básico, por ejemplo, sinónimos. Entonces, no conozco la palabra, busco el sinónimo para poder encontrar la relación y esa es una herramienta que utilizo para poder entender qué significa esa palabra, pero no, no utilizo nada más.</p>		
<p>• Observación docente en formación: “El estudiante hace una relectura del primer párrafo de ambos retos”</p>		

S2-G2	<p>• Voz estudiante:</p> <p>A veces es difícil encontrar las palabras y relacionarlas para poderlas escribir en español, eso no es fácil. Si yo tengo que escribir sobre mi historia, por ejemplo, es muy fácil, pero escribir sobre un contenido que no conozco, no es fácil, porque en español es un proceso, entonces yo debo estar pensando, escribiendo para que realmente me quede bien.</p>	<p>• Voz estudiante:</p> <p>Yo hago las tareas sola, en el colegio sí me ayudaban, pero ahorita en la universidad no, es difícil, pero yo sé que puedo hacerlo y por eso me esfuerzo mucho para lograrlo.</p>	<p>• Observación docente en formación</p> <p>" Hizo uso del computador finalizando su carta para verificar sinónimos y significados de palabra "</p>
-------	--	---	--

<p>• Observación docente en formación:</p> <p>“Fue la primera que hizo uso de la hoja en blanco para realizar un borrador y después lo transcribió a la hoja del taller” -- “La estudiante se apoya constantemente de su compañero para la ejecución de los retos” -- “Nos dimos cuenta que la estudiante en muchas ocasiones no tenía el nombre de la seña que ella buscaba [...] En el momento de mencionarle el nombre, inmediatamente hacía uso de la palabra en su texto”</p>		
	<p>• Observación docente en formación:</p> <p>“Hizo uso del computador finalizando su carta para verificar sinónimos y significados” Busca en el diccionario ‘wordreference’ la palabra ‘atraviesa</p>	

S3-G2	<p>• Voz estudiante: A mí a veces es difícil porque yo no conozco todas las palabras, entonces el proceso no es rápido, me toca pensar mucho, me toca pedir ayuda, pido explicaciones para que me quede más claro y yo así entender y poder escribir. Yo no escribo por escribir, yo pienso mucho y necesito como equilibrio.</p>	<p>• Voz estudiante: Sí, es difícil escribir en español, pero pues yo me esfuerzo, por suerte tengo buena comprensión, pero también aprovecho para preguntarles a otras personas. -- Escribir sí me gusta, porque yo quiero a futuro como docente, o sea, yo considero que como docente es muy importante la comunicación y una de esas formas de comunicarme, por ejemplo, con oyentes puede ser por escrito y eso nos sirve a nosotros muchos, a nosotros nos sirve mucho, por ejemplo, para comunicarme con los padres de familia, con los estudiantes, con mis pares docentes, es importante. - - Yo escribía, palabras y ya, sin importar, o sea, sin prestarle atención al orden ni nada, no lo organizaba, simplemente</p>	<p>• Voz estudiante: Las correcciones son difíciles, o sea, si yo mismo corrijo los textos, pues, yo a veces trato de hacerlo. Yo escribo textos en español, y trato de ver si realmente eso que estoy escribiendo tiene alguna relación o no. De pronto, si tengo mucha duda, coloco este texto en el chat GPT y él me hace los pequeños ajustes, entonces yo le pido que me ayude en esa, en esa parte también. Y también le pregunto cuál es el error y por qué tuve, o sea, por qué usted me dice como chat GPT que tengo un error ahí, entonces él me lo explica.-- De pronto debe haber al menos una corrección que haya que hacer. Yo, por ejemplo, hay palabras, hay términos que yo trato de encontrar cómo relacionarlos, cómo</p>
-------	---	---	--

	<p>lo que pensaba, lo iba escribiendo. Y cuando me la revisaban me decían, No, no estamos entendiendo, no sabemos qué es lo que dice ahí. Mis papás me exigían muchísimo, me enseñaron mucho español, ellos me corregían todo, decían, "Vuélvalo a hacer, no se entiende, vuélvalo a leer", porque finalmente yo escribía y no era como consciente de esa estructura ni de ese orden lingüístico que debía tener las frases y poco a poco me fui esforzando, empecé a entender muchísimo mejor y empecé a sacar como esas cositas importantes de un texto para poderlo entender. Por ejemplo, mi primera lengua es el</p>	<p>articularlos en el contenido y a veces no siempre es fácil. -- Sobre las correcciones, eso depende de las palabras. Por ejemplo, yo leo algún tema de biología y para mí esa interpretación no es tan fácil. Yo sé que eso es un proceso y me lo, entonces yo trato de buscar como esos apoyos para poder comprenderlo. Pero en biología es supremamente difícil porque tiene muchas palabras, mucho lenguaje científico y es supremamente difícil, muy, muy avanzado y no se comprende y al menos yo no lo comprendo, entonces me toca estar repitiendo, investigando y eso me toma muchísimo tiempo.</p>
--	---	---

<p>• Observación docente en formación: “Hace uso de la hoja en blanco para realizar un borrador” “Le pide al chat GPT el significado de la frase ‘quedará oculto en el tiempo’ para comprender la indicación del reto" (Investigador 2)</p>	<p>español, y la segunda es la lengua de señas, y a veces cosas que yo en español no entendía, cuando las veía en lengua de señas, lograba hacer la articulación y eso me permitió mayor comprensión y mejor construcción de mi discurso.</p>	<p>• Observación de docente en formación: “Utiliza el computador para sacar sinónimos de algunas palabras</p>
	<p>• Observación docente en formación: “Utiliza el computador para sacar sinónimos de algunas palabras” “Le indica al chat GPT que use lenguaje básico, ya que es una persona Sordo "</p>	

S4- G2	<p>• Voz estudiante: No, no, es que toca intercambiar las palabras, darles un orden distinto a las palabras porque están en desorden, entonces ahí hay mucha dificultad, porque, por ejemplo, yo me siento, yo me dice, Yo me siento triste, o yo estoy triste, yo no quiero. Entonces ahí es pensar, bueno, cuál va primero, cuál va después para que cuando se lea haya coherencia, entonces uno puede pensar, "Empiezo de lo negativo a lo positivo",</p>	<p>• Voz estudiante: A mí me enseñaron español y yo, pues escribía en español. Escribía muchas, muchas palabras, y pues no todas las palabras las conocía y me las fui aprendiendo, poco a poco me las fui aprendiendo, eso pues me ocupó muchísimo tiempo y ha sido desde antes y todavía continúo aprendiendo muchas cosas pues porque estoy estudiando, obviamente todo eso es un proceso, considero que mi español</p>	
-----------	--	--	--

<p>¿cómo es que debo organizar las ideas para que haya claridad? -- por ejemplo, el español en clase es fácil, pero cuando uno está en las materias donde las lecturas son demasiado específicas, que el profesor pide una lectura y uno, no encuentra el significado o no conoce el significado de muchos de los términos que están allí, pues yo empiezo a buscar, por ejemplo, en Google busco el significado de esos términos que no entiendo.</p>	<p>ha mejorado, no estoy súper, o sea, no tengo un súper nivel en español, pero considero que mi español trabaja mucho mejor que el de antes. -- Yo no dibujo, yo todo lo hago en español, las palabras las escribo. Yo no hago videos, de hecho, no me gusta hacer videos y no me gusta porque no sé, yo busco en Google, escribo la palabra y ya. -- A veces lo uso, pero lo uso muy poco y no es todo el tiempo, porque yo prefiero hacer las cosas por mí misma.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente en formación: “Busca en Google las palabras ‘frustrado’ y ‘cuesta’ y cuáles son sus sinónimos” (Investigador 1) 	

S5-G2	<p>•Voz estudiante: Me pareció difícil y me tocó como esforzarme mucho lo que me tomó bastante tiempo para escribir lo que quería, me tocó concentrarme bastante y eso me exigió mucho tiempo, donde tengo que contar sobre mis estudios, mis decisiones, pues no dice nada más, pues hay dos ejercicios. Yo a veces busco por ejemplo en Google, en el diccionario para poder aprender el significado de esas palabras, para conocer su significado, para saberlas y poderlas colocar en un texto.</p>	<p>•Voz estudiante : Yo leo mucho y utilizo mucho tiempo en ese ejercicio, luego escribo y vuelvo a leer lo que escribo, a veces busco palabras que no conozco, las busco en internet, coloco ahí, pues para saber el significado, pero en eso no ocupo mucho, o sea, eso no es rápido, es un paso a paso y de ahí voy aprendiendo.</p>	<p>•Voz estudiante: Frente a los textos, a veces los corrijo y a veces están bien, a veces no están bien y la razón es porque el español es difícil. A mí me gusta el español, claro está, pero escribir en español no es fácil.</p>
-------	---	---	--

	<p>• Observación docente en formación: “Nos pregunta constantemente sobre lo que debía hacer en cada reto y pedía ejemplos para comprender las indicaciones” “Le pide ayuda constante a Carolina y a Jennifer, para comprender los retos” (Investigador 2)</p>		
S6-G2	<p>•Voz estudiante Cuando los temas son muy teóricos, me toca hacer mucho análisis y si tengo la duda si es correcto o no, yo primero hago la reflexión, escribo, como que en mi cabeza elaboro las frases y pienso sobre eso mismo que estoy pensando, o sea,</p>	<p>Voz estudiante: Yo empiezo a escribir y escribir y no hago uso del chat GPT ni nada de eso, es para que, yo solamente escribo, escribo y escribo. -- No sé si la historia de antes ahora escribía mejor, pues yo siempre he escrito en español, por</p>	<p>• Voz estudiante: Yo cuando leo, para mí comprender es fácil, solamente que es muy difícil organizar las frases, me toca mirar mucho, analizar mucho para saber cuál es el orden, yo borro demasiado, cambio la palabra y vuelvo a ponerla</p>

<p>reflexiono sobre eso que estoy pensando, y después, entonces lo escribo y pues creo que está bien escrito. -</p> <p>- Las ideas yo las organizo primero pensando en el contexto de esa temática, en qué contexto se encuentra, luego trato de organizar como las frases, y empiezo como seleccionando partes del texto o de algo de ese contenido para poder ir colocando, qué va primero, qué va después, y después sí lo escribo por completo.</p> <p>-- A mí me parece que en la elaboración de la carta me ha tocado reflexionar y pensar mucho en qué tipo de frases voy a escribir, yo a veces empiezo a escribir y como que me vienen las ideas a la cabeza y ahí como que me va fluyendo y escribo y escribo, luego reviso nuevamente y analizo si lo que está ahí es claro y cuando ya estoy en</p>	<p>ejemplo, cuando había algunas materias que no comprendo, es posible que utilice el chat, pero yo generalmente trato de hacer mi propia reflexión.</p> <p>• Voz estudiante:</p> <p>Yo empiezo a escribir y escribir y no hago uso del chat GPT ni nada de eso, es para que, yo solamente escribo, escribo y escribo.</p>	<p>en otro sitio para poder lograr la organización en el texto. -- Pues a veces, por ejemplo, en los mapas mentales, hago reflexiones, por ejemplo, frente a la lluvia, entonces yo pienso mucho qué es lo que voy a escribir y lo escribo, lo escribo en una hoja en borrador. Si considero que está bien, yo lo vuelvo y lo reviso y considero, que está bien y está de acuerdo con lo que necesito escribir, ahí sí lo copio en limpio. -- Las correcciones son, depende, a veces son difíciles, dependiendo de, por ejemplo, la ortografía, eso a mí se me parece difícil porque casi no la utilizo, que el punto, que la coma, que la tilde, esa parte me parece más complicada.-- Utilizo una ortografía muy sencilla y mis papás son los que me corrigen, que la tilde va</p>
	<p>• Observación docente de formación:</p> <p>"Transcribe a la hoja del taller, el borrador que previamente hizo"</p>	

<p>esa lectura me siguen viniendo ideas y se las voy agregando al texto.</p>		<p>cuando termina en on, que está es la coma, que cuando uno dice él, entonces le tengo que colocar tilde, por ejemplo, en la organización, organización se debe colocar tilde, son como unas reglas gramaticales que entiendo de la ortografía, no conozco muchas, se de algunas de esas normas de la escritura.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Observación docente en formación: "Hace un borrador en la hoja en blanco de cada reto, y después lo transcribe a la hoja del taller" (Investigador 1) 		

En la tabla 6 en la sección de planificación, los estudiantes destacan la necesidad de "pensar mucho" antes de escribir, organizando mentalmente las ideas según el contexto y seleccionando palabras clave para construir frases con un orden que tenga sentido y según las estructuras gramaticales que ellos tienen

conocimiento. Para facilitar este proceso, muchos utilizan ChatGPT, Google y diccionarios en línea para buscar significados, sinónimos, antónimos o verificar ciertas reglas gramaticales, aunque algunos manifiestan consultar a intérpretes cuando las dudas son específicas o conceptos muy teóricos. También se observa que varios estudiantes elaboran borradores físicos en hojas en blanco antes de transcribir sus respuestas definitivas, una estrategia que manifiestan que les permite la organización de sus ideas. Sin embargo, se evidencia dificultades con el vocabulario académico y teórico, lo que los lleva a depender de recursos de apoyo como compañeros, docentes o familiares para clarificar instrucciones o verificar términos. Desde las observaciones de los docentes en formación resaltan que algunos estudiantes realizan relecturas antes de escribir, mientras otros requieren ejemplos concretos para comprender los retos. Además, se nota un esfuerzo por mejorar sus textos, reemplazando palabras básicas por términos más académicos y teóricos.

En escritura se evidencia que los estudiantes Sordos recurren a ChatGPT y diccionarios en línea como WordReference, Google para buscar significados o buscar sinónimos aunque algunos manifiestan que prefieren trabajar de forma independiente. Se observa en la tabla que varios estudiantes han mejorado su capacidad de escritura con el tiempo, pasando de producir textos desorganizados a realizar esfuerzos constantes por estructurar y escribir mejor sus ideas, aunque siguen reconociendo que aún no dominan completamente las normas del español escrito.

Algunos estudiantes, particularmente aquellos que manifiestan tener cercanía al español desde temprana edad, manifiestan más confianza al escribir y

requieren menos apoyo externo, mientras que otros siguen dependiendo significativamente de la retroalimentación de compañeros, intérpretes o apoyos digitales. Se puede observar algo recurrente y es escribir primero borradores tanto mentales como físicos, antes de transcribir sus respuestas definitivas, lo que sugiere un proceso de planificación más detallado.

A partir de las observaciones docentes destacan casos específicos, como estudiantes que buscan sinónimos para enriquecer su vocabulario o que adaptan sus búsquedas solicitando "lenguaje básico". Además, se nota un esfuerzo por los estudiantes de trabajar de forma autónoma, pero persiste cierta la dependencia de apoyos para buscar términos muy teóricos y cuál es el uso adecuado de ciertas reglas gramaticales.

En revisión se evidencia que algunos estudiantes Sordos se les dificulta identificar errores por sí mismos. Además, muchos estudiantes mencionan que, al releer sus textos, no logran entender completamente lo que escribieron, lo que genera que ellos busquen ayuda externa, generalmente de familiares profesionales que dominan mejor el español.

Destacan que a revisión es un proceso que conlleva tiempo especialmente cuando se trata de contenidos técnicos o científicos, donde el vocabulario específico aumentan la dificultad de entender el español. Las observaciones de los docentes en formación comprueban estas estrategias, señalando casos específicos en los que los estudiantes recurren a diccionarios en línea o a la verificación de sinónimos para mejorar sus textos. Sin embargo, persiste una tensión entre el deseo de autonomía y la necesidad de apoyo, ya que algunos estudiantes, pese a sus esfuerzos por autor

revisarse, terminan confiando en correcciones externas para garantizar la claridad y coherencia de sus escritos, sin necesidad de recurrir a sus pares en el momento.

Describir los recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos en la producción de documentos escritos de tipo académico.

A continuación, se muestran los resultados que se obtuvieron en relación con el segundo objetivo de la presente investigación, los recursos fueron divididos según la definición que se encuentra en el marco teórico (Apoyos humanos, tecnológicos y físicos)

<i>Tabla 7: Grupo 1 – Resultado recursos de apoyo</i>	
	Recursos de apoyo
S1-G1	Recursos humanos: Compañeros (para preguntar si comprenden lo que escribe o no) Familia (especialmente porque cuentan con formación académica)
	Recursos tecnológicos: ChatGPT (como corrector y comparador de ideas)
S2-G1	Recursos humanos: Compañeros (para preguntar dudas de comprensión de lectura o comparar interpretaciones. Familia Sorda Y Oyente (como apoyo para corrección y sugerencia de palabras)
	Recursos tecnológicos: ChatGPT (como corrector ortográfico, sugeridor de palabras y comparador de correcciones)
S3-G1	Recursos Tecnológicos: Videos en lengua de señas (LSC) (como apoyo para comprender mejor los retos escritos en español). Google (como herramienta para buscar el significado de frases, palabras y expresiones)

	Recursos físicos: Resaltador (para identificar lo que se entiende y lo que no antes de escribir)
	Recursos humanos: Apoyo de compañeros: (para aclarar el significado del texto y facilitar la escritura). Apoyo familiar (especialmente en reglas ortográficas mientras escribe)
S4-G1	Recursos tecnológicos: Google (para buscar significados de palabras desconocidas, asociarlas con imágenes). ChatGPT (como corrector, organizador de frases, comparador de lo escrito y apoyo para encontrar palabras)
	Recursos humanos: Amigos intérpretes (como apoyo para leer y revisar lo escrito)
S5-G1	Recursos tecnológicos: Videos en lengua de señas (LSC) (para comparar la estructura y vocabulario en español). Google (para buscar significados de palabras y aclarar dudas). Diccionario personal en el celular (donde se guardan palabras desconocidas con sus señas)
S6-G1	Recursos tecnológicos: Google: (para investigar palabras desconocidas, buscar sinónimos e interpretar significados)
S7-G1	Recursos tecnológicos: ChatGPT (para comprender frases, corregir conectores, ortografía y estructura). Auto corrector de Word: (para señalar errores ortográficos)
	Recursos humanos: Amigos/compañeros: (para preguntar dudas y revisar el texto)
S8-G1	Recursos tecnológicos: Google (para comprender mejor las instrucciones y el significado de las palabras). ChatGPT (para apoyo con el género de las palabras y correcciones al escribir)
	Recursos humanos: Compañeros (para preguntar y aclarar dudas)
S9-G1	Recursos tecnológicos: ChatGPT (para preguntar significados y solicitar resúmenes). Diccionario en Google o digitales: (para buscar significados y

	entender estructuras). YouTube (para buscar explicaciones o significados cuando otras fuentes no son claras)
	Recurso humano: Apoyo humano de diferentes personas (para revisar y corregir el trabajo)
S10-G1	Recursos tecnológicos: Google Para buscar significados y verificar el contexto.
	Recursos humanos: Varias personas como familiares, amigos o compañeros oyentes (Para validar y recibir correcciones)
S11-G1	Recursos tecnológicos: Google (Para buscar significados y escribir mejor). Videos de LSC (Para tener ideas y comparar con el texto).
	Recursos humanos: Familia (Para aclarar significados y recibir correcciones).
S12-G1	Recursos humanos: Compañeros oyentes o Sordos (Para aclarar dudas y validar correcciones).
	Recursos tecnológicos: Google (Para revisar frases y apoyo en estructura del español). ChatGPT (Para revisar frases y buscar mejores formas de escribir).
S13-G1	Recursos humanos: Compañeros Sordos (Para validar comprensión del texto.)
	Recursos tecnológicos: ChatGPT (Para revisar errores y significados.) Google (Para buscar significados y verificar información.)

En la tabla 7 se evidencia que los estudiantes Sordos hacen uso de diferentes recursos de apoyo en su proceso de escritura, como herramientas tecnológicas, apoyo de personas y estrategias personales. En los apoyos tecnológicos encontramos ChatGPT, Google e inclusive corrector automático de Word el cual son usados frecuentemente para resolver dudas en relación con temas ortográficos, estructura gramatical o significado de palabras, sin embargo, se evidencia que

recursos como YouTube y videos en LSC sirven para comprender mejor los contenidos escritos a través de la su primera lengua. Por otro lado, el apoyo en personas encontramos, compañeros Sordos y oyentes, familiares con formación académica e intérpretes para recibir ayuda en ortografía, estructura, o pedir explicaciones de términos difíciles para ellos.

A nivel individual, algunos estudiantes han realizado la creación de diccionarios personales en sus celulares (asociando palabras en español con sus equivalentes en LSC), el uso de resaltadores para identificar partes específicas en los textos, y la elaboración de borradores previos antes de escribir la versión final. Desde la observación de los docentes en formación, se observa que los estudiantes hacen un uso de estos recursos según sus preguntas, por ejemplo, consultando primero la mayoría de las veces a sus compañeros antes de recurrir a herramientas digitales.

A continuación, se observan los resultados de los recursos de apoyo que emplean los estudiantes del grupo 2, en este cuadro, resalta la aparición de los recursos físicos y la implementación de estos en momentos clave de la escritura como la planificación.

<i>Tabla 8: Grupo 2 - Resultados</i>	
	Recursos de apoyo
Sujeto 1	Recursos humanos: Profesores (Les pregunta términos que no comprende). Interprete (Les pregunta la seña de la palabra). Familia (Le ayudan a corregir el texto)

	<p>Recursos tecnológicos: ChatGPT (Lo utiliza para preguntar el significado de una palabra). Google (Busca sinónimos y antónimos)</p> <p>YouTube (Cuando no comprende el significado que le dijo el Chat gpt y Google de una palabra)</p>
Sujeto 2	<p>Recursos tecnológicos: Chat gpt (Busca el significado de las palabras)</p> <p>Recursos Humanos: Compañeros (A los Sordos y oyentes les pregunta que entendieron del texto). Profesor (Pregunta términos que no comprende)</p>
Sujeto 3	<p>Recursos tecnológicos: Chat GPT (tiene 3 formas de preguntarle al chat, de primeras él le indica "Hola soy una persona Sorda y necesito ayuda" de segunda "Él le indica que le ayuda con un lenguaje claro y básico y de ultimas, le pregunta que le ayude con el lenguaje claro y básico y que le indique cuales son y porque lo corrige para hacer una interpretación de textos que no comprende).</p> <p>Google (Busca sinónimos de las palabras)</p> <p>Recursos físicos: Colores (Los utiliza para resaltar y realizar ideas)</p>
Sujeto 4	<p>Recursos tecnológicos: Google (Busca sinónimos y antónimos de las palabras). Chat gpt (Lo utiliza muy poco, considera que es mejor realizarlo por ella misma)</p>
Sujeto 5	<p>Recursos tecnológicos: Google, busca en diccionarios digitales o solo ingresa la palabra en el buscador (Busca el significado de las palabras)</p>
Sujeto 6	<p>Recurso tecnológico: Google (Busca el significado de palabras que no entiende)</p>

Recurso Humano: Profesor (Les pregunta términos que no comprende). Compañeros (Les pregunta si consideran que lo que escribió está bien o no). Familia (Sus papás le ayudan a corregir los textos que escribe) Recurso Físico: Hojas (Realiza mapas mentales o borradores de lo que escribe)

En la tabla 8 se observa que los estudiantes Sordos hacen uso de diferentes recursos de apoyo en su proceso de escritura, como herramientas tecnológicas, apoyo de personas y recursos físicos. Se puede evidencia que, frente al apoyo de personas, los profesores e intérpretes son fuentes confiables para aclarar términos desconocidos y teóricos, y verificar las señas correspondientes a palabras específicas, mientras que la familia actúa como red de apoyo clave para corregir textos según su estructura gramatical.

Recursos digitales como ChatGPT son usadas de diferentes formas como consultas sobre significados, pidiendo instrucciones detalladas que incluyen explicaciones en "lenguaje claro y básico" para interpretar textos complejos. Google sigue siendo un recurso mencionado por ellos para buscar sinónimos, antónimos y significados.

Algunos estudiantes muestran preferencias en el uso de recursos frecuentes, por ejemplo, ChatGPT y otros prefieren trabajar de manera más autónoma, manifestando que no hay necesidad de hacer uso de ellos. Se evidencia el uso de colores para resaltar ideas, creación de mapas mentales, borradores en hojas físicas, manifestando la importancia del apoyo visual en la organización de ideas.

Analizar las diferencias y similitudes en el uso de estrategias y recursos de apoyo de los estudiantes Sordos en los diferentes niveles de formación

A continuación, se observan los aspectos puntuales de las diferencias y similitudes que existen en los grupos 1 y 2, es importante resaltar que se ve un avance en el grupo 2 por el proceso de la planificación, sin embargo, se quedan cortos debido a que no saben cómo hacer dicho proceso.

Tabla 9: Similitudes y diferencias Planificación

Planificación	Similitudes	Diferencias
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos grupos muestran dificultades para adaptar la estructura de LSC al español escrito, especialmente en los subprocesos de organizar y establecer metas generales. • Los dos grupos realizan acciones similares en la generación de ideas (búsqueda de palabras, conectores y significados en Google o diccionarios). • Ningún grupo logra articular de manera completa los tres subprocesos de la planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1 se limita a búsquedas básicas de vocabulario sin profundizar en aspectos académicos o estructurales. • Grupo 2 realiza búsquedas más avanzadas, incluyendo vocabulario académico o ejemplos para mejorar su escritura. • En Grupo 2 se evidencia mayor reflexión y organización previa (uso de borradores, preguntas sobre el orden de ideas,

	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos grupos dependen de herramientas externas para completar los vacíos de vocabulario, enfocándose primero en aclarar palabras sueltas en lugar de la organización completa del texto. 	<p>conciencia sobre la escritura rápida).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque han avanzado, el Grupo 2 sigue encontrando dificultades al llevar la estructura de la LSC al español escrito.
--	--	--

La tabla 9 nos muestra las similitudes y las diferencias de ambos grupos de forma sencilla, sin embargo, es pertinente mostrar como es el proceso de planificación del grupo 1 y 2 por este motivo a continuación se muestran esas características puntuales que realiza cada grupo.

En la categoría planificación, en el grupo 1 se evidencia una mayor falencia en que no saben cómo hacer el proceso de planificación (como cambiar la estructura de LSC a español). Pero hacen cierta planificación en cuestión del significado de las palabras, al buscar qué conectores van. Pero el proceso de planificación del texto que producirán no se realiza del todo.

En la fase de planificación se encuentran tres subprocesos: generar, organizar y meta general. Se evidencia que sí realizan el subproceso de generar, ya que buscan palabras, conectores, relacionan significados y comparan palabras del texto de la instrucción con las que pueden usar y comprenden. Sin embargo, se observa una falencia en los subprocesos de organizar y meta general, ya que en el subproceso de organizar lo hacen en LSC, pero no lo interpretan al español escrito,

pues no tienen en cuenta la estructura adecuada del texto, la audiencia o para quién va dirigido.

En el caso de meta general, muchos simplemente ejecutan sin considerar los aspectos mencionados. Una voz que confirma lo anterior es: “Yo relaciono mi idea del significado de las palabras con lo que dice Google, sin embargo, no me entenderían porque algunas palabras al leer yo no las comprendí, siento que los demás tampoco la entenderían”. A pesar de que algunos estudiantes intentan organizar sus ideas “*S7-G1*: Antes de escribir estuve organizando mis ideas e iba mirando lo que me iba a faltar”, lo hacen desde una estructura interna basada en LSC, sin interpretar intencionalmente a una estructura textual en español escrita.

En algunos casos se observa un esfuerzo reflexivo, como en: “*S6-G1*: Tuve como algunas preguntas guías para organizar mis ideas antes de escribir” o “*S13-G1*: Yo con las ideas que tenía estuve haciendo un borrador en LSC en mi cabeza y después lo paso a una frase en español”, pero aún sin lograr del todo una coherencia estructural orientada al lector. Desde la observación, se evidencian intentos por buscar palabras en Google, organizar borradores o seleccionar ideas, pero pocas veces se observa un proceso claro de planificación textual completo, que contemple los tres subprocesos de manera articulada. Esto afecta directamente la claridad del producto final, sobre todo en relación con la estructura y la intención comunicativa del texto

Y en el grupo 2 en la fase de planificación, se identifican avances importantes en el subproceso de generar, ya que los estudiantes realizan búsquedas

activas de vocabulario, significados y sinónimos usando diversas herramientas como ChatGPT, Google, YouTube, intérpretes e incluso el diccionario. Este uso de recursos demuestra que, aunque no siempre comprendan inicialmente los términos o estructuras, se esfuerzan por relacionar lo que ya saben con lo que están aprendiendo. Una voz que lo ejemplifica dice: "El chat GPT, por ejemplo, cuando yo no comprendo una palabra, yo utilizo dos estrategias. Una, importante preguntarle al intérprete, la seña, y dos, usar el chat GPT".

Además, hay una comprensión de la necesidad de mejorar el nivel léxico del texto: "*S1-G2*: Antes yo usaba palabras muy básicas, pero ahora tengo un nuevo vocabulario... ahora debe ser un poco más académico". Sin embargo, en el subproceso de organizar, aunque hay esfuerzos por establecer una secuencia de ideas, este proceso se da de forma más intuitiva o interna y no siempre se traduce adecuadamente al español escrito. Muchos estudiantes organizan sus ideas en LSC mentalmente o en borradores previos, pero tienen dificultades al reestructurarlas en español, afectando la coherencia. Una estudiante manifiesta: "*S4-G2*: Yo me siento, yo me dice, yo me siento triste... entonces ahí es pensar, bueno, cuál va primero, cuál va después para que cuando se lea haya coherencia".

Desde las observaciones, también se evidencia que algunos estudiantes hacen borradores previos en hoja en blanco antes de transcribir, lo que indica cierta intención de organización, aunque aún limitada por barreras lingüísticas. En cuanto al subproceso de establecimiento de metas generales, se observa que es el menos presente en la mayoría de los estudiantes. Pocas veces se identifican criterios

explícitos que guíen la escritura en función de la audiencia o del propósito comunicativo.

La planificación ocurre más como una necesidad de traducir o comprender que como una estrategia global orientada a la calidad del texto. Una estudiante expresa: "S3-G2: Yo no escribo por escribir, yo pienso mucho y necesito como equilibrio", lo cual muestra reflexión, pero no necesariamente una anticipación estructurada de metas textuales. En las observaciones también se notó que algunos estudiantes pedían ejemplos o explicaciones constantes para saber qué hacer, lo que indica que aún no consolidan un criterio propio para guiar su producción.

A pesar de estas dificultades, también hay voces que dan cuenta de procesos reflexivos importantes: "S6-G2: Yo primero hago la reflexión, escribo, como que en mi cabeza elaboro las frases y pienso sobre eso mismo que estoy pensando..." o "S6-G2: Organizo primero pensando en el contexto de esa temática... selecciono partes del texto y después sí lo escribo por completo". Esto sugiere que algunos estudiantes están desarrollando formas propias de planificación, aunque todavía con necesidad de apoyo para estructurar sus ideas de forma más consciente y eficaz.

Desde la observación, se destaca que varios estudiantes realizaron borradores, releieron las instrucciones y buscaron activamente significados, lo cual indica un proceso incipiente pero valioso de planificación. No obstante, la falta de articulación clara entre los tres subprocesos limita la coherencia estructural, el uso intencional del lenguaje y la claridad comunicativa del producto final

En la siguiente tabla, se muestran los resultados que se obtuvieron en relación con el proceso de escritura, aparecen las similitudes y diferencias de una

manera corta y nos muestra como es el proceso de escritura de los estudiantes.

Aparecen características propias de cada grupo como la escritura espontanea y se evidencia las dificultades en el proceso de escritura de cada grupo.

Tabla 10: Similitudes y diferencias fase escritura

Escritura	Similitudes	Diferencias
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • En ambos grupos, la escritura se apoya en elementos generados durante la planificación (palabras clave, conectores, significados previos). • Los dos grupos muestran un esfuerzo constante por escribir en español. • En ambos casos, los estudiantes escriben mientras revisan y buscan apoyo en recursos humanos, o recursos tecnológicos (ChatGPT, diccionarios, Google). • En los dos grupos se observan estrategias similares: evitar repeticiones, marcar palabras importantes o buscar la palabra adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1 presenta una escritura más impulsiva y poco consciente, con escasa atención a la estructura, ortografía y puntuación. • Grupo 2 muestra un tránsito hacia una escritura más estructurada, con mayor conciencia sobre mejorar el español escrito. • En Grupo 1 hay más bloqueos, dudas y dependencia de apoyos externos; en Grupo 2 se observa mayor autonomía y autorregulación. • Grupo 2 utiliza estrategias más activas, como borradores, búsqueda de sinónimos y adecuación del texto a su contexto como personas sordas.

	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura se realiza con inseguridad, frustración y necesidad de apoyo externo, lo que refleja la dificultad del proceso de escritura en la L2. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque Grupo 2 muestra más avances, ambos grupos siguen enfrentando dificultades para producir textos completamente cohesionados y adecuados al lector.
--	--	---

En la tabla 10 se observa las características que existen en los diferentes grupos, se observan particularidades puntuales entre cada uno, sin embargo, es necesario comentar lo que se observo y se obtuvo en el grupo 1 y en el grupo 2.

En el grupo 1 se evidencia una fuerte relación con la fase de planificación, ya que los estudiantes utilizan elementos que han generado previamente: conectores conocidos, palabras identificadas con antelación o interpretaciones basadas en sus saberes previos. Sin embargo, aunque existe una intención de trasladar estas ideas al texto, el proceso de escritura no se realiza de manera completamente consciente. Muchos estudiantes escriben sin tener claridad sobre la estructura del texto que están produciendo, ni sobre la intención comunicativa que este debe cumplir, a pesar de estar simultáneamente revisando y escribiendo con ayuda de familiares, compañeros o herramientas como ChatGPT.

Un patrón común es la escritura impulsiva, lo que lleva a que se ignoren aspectos fundamentales como la ortografía, signos de puntuación o la organización textual. Una voz que confirma lo anterior es: “S2-G1: Yo escribo y hago las diferentes oraciones, escribo de afán entonces ignoro tildes y cosas de estructura, sé

que es una mala práctica, pero a veces no me acuerdo de la palabra exacta y ahí me ayudo de ChatGPT para saber qué necesito en mi texto”. Aunque se inicia el proceso de escritura, no siempre hay una reflexión consciente sobre cómo se están construyendo las ideas.

En la observación, se evidencia un esfuerzo constante por avanzar en el reto de escritura, aunque con bloqueos, frustración o pausas para pedir ayuda. Escriben reiteradamente, buscan retroalimentación inmediata y muestran inseguridad frente a lo que escriben. También se resaltan momentos de reflexión, como cuando marcan las palabras que ya han usado para no repetirlos o cuando resaltan con lápiz aquellas que van a incluir en el texto. El proceso de escritura no se limita a la acción de redactar, sino que está cargado de estrategias de búsqueda, comparación, ajuste y creación. Sin embargo, se realiza muchas veces sin un dominio pleno del español escrito, lo que afecta la claridad y coherencia del texto final.

Por otro lado, en el grupo 2 se evidencia un esfuerzo constante por traducir las ideas al lenguaje escrito, pero el dominio del español como segunda lengua sigue representando un reto. Muchos estudiantes expresan que escriben directamente lo que piensan, sin una atención previa al orden gramatical o a la estructura textual, lo cual afecta la claridad del mensaje. Sin embargo, también se observan estrategias individuales para superar estas dificultades, como el uso de herramientas digitales (chat GPT, diccionario, Google) y el apoyo entre pares.

Uno de los aspectos más destacados es que varios estudiantes han desarrollado una conciencia sobre la importancia de mejorar su escritura para lograr una comunicación efectiva. Esto se refleja en frases como: “S3-G2: Yo escribía,

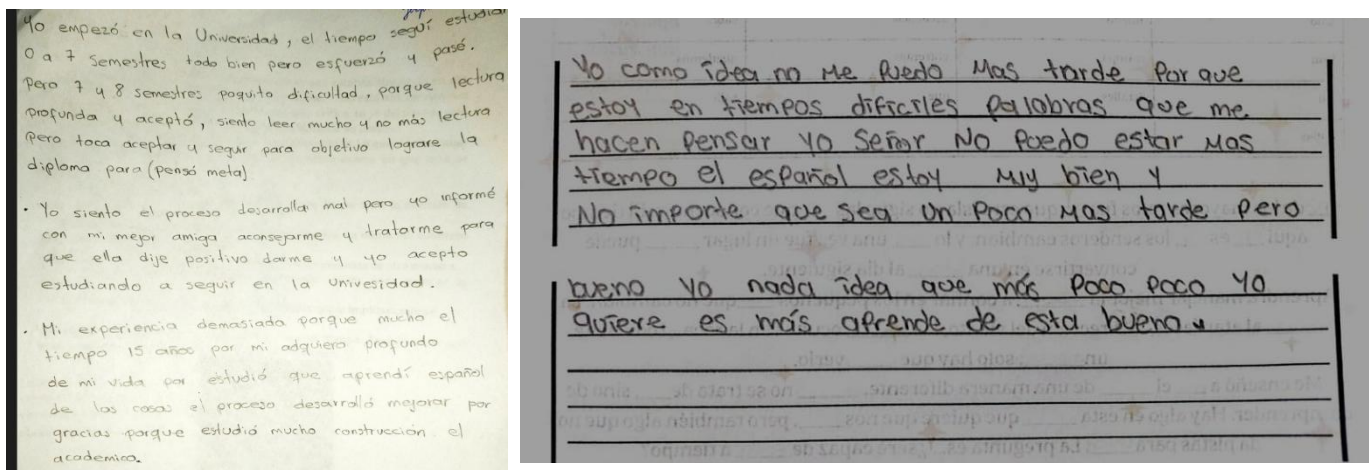
palabras y ya, sin importar... pero poco a poco me fui esforzando, empecé a entender muchísimo mejor y empecé a sacar como esas cositas importantes de un texto para poderlo entender”. Aquí se nota un tránsito desde una escritura impulsiva hacia una más reflexiva y estructurada, aunque aún en desarrollo.

A pesar de que algunos estudiantes no planifican completamente antes de escribir, otros sí muestran momentos de revisión durante la escritura misma: “S6-G2: yo empiezo a escribir y escribir y no hago uso del chat GPT ni nada de eso... yo solamente escribo, escribo y escribo”, y luego verifican sinónimos o significados para afinar sus ideas. También hay quienes expresan abiertamente que escribir en español es difícil, pero reconocen que el esfuerzo y la práctica los ha hecho mejorar: “S4-G2: mi español ha mejorado, no tengo un súper nivel, pero considero que mi español trabaja mucho mejor que el de antes”.

Desde la observación, se identifican acciones que dan cuenta del proceso de textualización, como la búsqueda de sinónimos, la transcripción desde borradores, y el uso de asistentes digitales con instrucciones específicas como “S3-G2: usar lenguaje básico porque soy una persona sorda”. No obstante, en varios casos la escritura parece más una traducción directa de lo pensado o señalado, sin un trabajo profundo sobre la cohesión y la adecuación textual.

Las imágenes que se ven a continuación muestran como es el proceso de escritura de los estudiantes Sordos de los 2 grupos.

Ilustración 5: Diferencias de escritura este estudiantes



Nota: Izquierda estudiante del grupo 2, derecha estudiante del grupo 1

A continuación, se muestran los resultados que se obtuvieron en la fase de revisión.

Tabla 11: Resultados fase revisión		
Revisión	Similitudes	Diferencias
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> En ambos grupos, la revisión es un proceso débil que no permite corregir eficazmente los errores del texto. Tanto Grupo 1 como Grupo 2 releen sus producciones sin comprenderlas 	<ul style="list-style-type: none"> Grupo 1 revisa de forma superficial, corrigiendo solo lo que “siente” que está mal, sin identificar aspectos que afectan la coherencia o cohesión del texto. En Grupo 1, la relectura no siempre implica comprensión,

	<p>plenamente, lo que dificulta evaluar coherencia, estructura y gramática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los dos grupos es frecuente que reescriban desde cero al no identificar cómo corregir. • Ambos grupos dependen de apoyos externos (familiares, compañeros oyentes, intérpretes, profesores o herramientas como ChatGPT). • La revisión se da de manera puntual y suele orientarse más a cumplir la tarea que a mejorar el texto con criterios propios. 	<p>por lo que los errores persisten incluso después de revisar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 2 muestra mayor conciencia sobre la necesidad de revisar y reconoce que la relectura no siempre es suficiente. • En Grupo 2, algunos estudiantes rehacen partes del texto, comparan versiones y buscan mejorar con criterios más claros. • Grupo 2 presenta un avance hacia la autorregulación, utilizando herramientas no solo para corregir, sino para comprender por qué algo está mal. • Aunque ambos grupos presentan dificultades, El Grupo 2 muestra avances hacia una revisión más reflexiva, capaz de mejorar la escritura.
--	---	---

El grupo 1 en la categoría revisión, se identifican dos subprocesos: lectura y edición. En el subproceso de lectura, aunque los estudiantes realizan relecturas de sus textos, no siempre comprenden lo que están leyendo, lo cual limita la efectividad de este ejercicio. La lectura se convierte más en un paso mecánico que

reflexivo, ya que no logran identificar con claridad los errores o elementos a mejorar dentro del texto. Esto impacta directamente el subproceso de edición, ya que, al no entender lo que releen, no tienen claridad sobre qué deben corregir.

A pesar de estas dificultades, en ciertas ocasiones sí hay una intención de corregir, y el proceso de edición se realiza principalmente a partir de tres fuentes: conocimientos previos sobre el español, interpretación personal de lo que creen que está mal, y apoyos externos. Una voz que confirma lo anterior es: “*S1-G1*: Yo uso chat gpt para corregir, pero depende, también me apoyo de mi familia ya que la mayoría son profesores y profesionales y ellos me explican, me orientan con las correcciones”.

El proceso de revisión de forma sistemática no es empleado, los estudiantes realizan un proceso de edición, donde se ven fallas visibles como en las faltas ortográficas, pero no realizan un proceso completo de revisión del texto donde analizan cada estructura, cada idea y cada palabra. En algunos casos, se observa que los estudiantes dependen fuertemente de estos apoyos para poder hacer una edición más detallada, como en: “*S12-G1*: Yo también uso mucho chat gpt y Google, para mirar las frases y también le muestro a veces a mis compañeros, porque muchas correcciones que me hacen los profesores no las entiendo”.

Sin embargo, esta dependencia no siempre les permite desarrollar estrategias propias o criterios autónomos para revisar sus textos. Incluso cuando releen y corrigen, sienten que los errores persisten, lo cual genera frustración o confusión: “*S13-G1*: Cuando releo me doy cuenta de muchos errores, y cuando lo presento me doy cuenta de que sigo teniendo muchos errores, entonces esas cosas me generan

confusión”. Aunque hay estudiantes que mencionan realizar procesos como la comparación entre su texto y las sugerencias externas, o releer para ajustar aspectos gramaticales y ortográficos, la revisión sigue estando limitada por la comprensión parcial del texto y por el desfase entre la estructura en LSC y la del español escrito.

Desde la observación, se evidencian esfuerzos por releer y mejorar el texto antes de entregarlo, pero estos esfuerzos no siempre van acompañados de una comprensión profunda de los cambios realizados ni de una revisión estructural intencionada. Esto afecta la claridad del texto final, especialmente en aspectos como la coherencia, la ortografía y la gramática.

El grupo 2 en el subproceso de lectura, los estudiantes manifiestan que recurren a la relectura como una estrategia inicial para intentar comprender lo que han escrito. En muchos casos, esta lectura no es un proceso reflexivo o sistemático. Algunos estudiantes expresan que al releer sus propios textos no logran entenderlos, lo cual les obliga a escribir nuevamente desde cero: “*SI-G2*: Cuando lo vuelvo a revisar, no entiendo lo que está escrito, entonces me toca repetir, coger una hoja en blanco y empezar a pasar la información”. Esto evidencia que, si bien hay intención de revisar, la comprensión del propio texto se encuentra limitada, lo que reduce la eficacia de la lectura como herramienta de mejora.

Este obstáculo impacta directamente el subproceso de edición, que, en vez de una revisión organizada y consciente, se convierte en una práctica más fragmentaria, basada en correcciones puntuales o sugerencias externas. Los estudiantes reportan que realizan ediciones automáticas al identificar errores evidentes (como ortografía o uso de palabras), pero no necesariamente hacen una

revisión integral del texto. La corrección ocurre en “breves episodios” mientras escriben, o cuando se enfrentan a una dificultad específica, sin que se estructure como un proceso completo de evaluación y mejora del escrito.

A pesar de estas limitaciones, existe una clara intención de corregir. Algunos estudiantes afirman que intentan identificar errores por sí mismos: “*S3-G2*: yo a veces trato de hacerlo”, aunque reconocen que no siempre tienen claridad sobre qué está mal o cómo corregirlo. Ante esto, recurren a apoyos externos como familiares, docentes o herramientas digitales. Una voz que lo confirma es: “*S1-G2*: *Le* pido a mi hermana, a mi hermano que me corrijan, porque ellos ya son profesionales”.

Otros mencionan el uso de tecnologías como Chat GPT, al cual no solo consultan para que corrija, sino también para que les explique los errores: “*S3-G2*: yo le pido que me ayude [...] y también le pregunto cuál es el error y por qué”. Sin embargo, esta dependencia de apoyos limita el desarrollo de criterios autónomos para la revisión. Algunos estudiantes logran detectar fallas ortográficas, pero no realizan una revisión estructural o semántica completa, lo cual afecta la coherencia y adecuación del texto. Por ejemplo, uno comenta: “*S6-G2*: *Yo* borro demasiado, cambio la palabra y vuelvo a ponerla en otro sitio para poder lograr la organización en el texto”, lo que muestra un esfuerzo por mejorar, pero también evidencia la falta de estrategias claras para la revisión global.

La edición, en tanto subproceso más inmediato y automático, se presenta con mayor frecuencia que la revisión sistemática. En muchos casos, esta edición responde a un conocimiento parcial del español, a reglas enseñadas por sus padres o a intentos de aplicar lo que han aprendido a lo largo de su formación. Así lo expresa

un estudiante: “S6-G2: mis papás son los que me corrigen, [...] son como unas reglas gramaticales que entiendo de la ortografía”. Desde la observación también se evidencian comportamientos ligados a la revisión y edición: estudiantes que utilizan el computador para buscar sinónimos, consultar significados o revisar con herramientas digitales. Sin embargo, estos comportamientos no siempre reflejan una comprensión profunda de los cambios realizados ni de su impacto en el texto final.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados que se obtuvieron a la investigación, en esta tabla, se muestran los recursos de apoyo que utilizó cada grupo y se muestran cuáles son las diferencias y cuáles son las similitudes

<i>Tabla 12: Resultados recursos de apoyo</i>		
Recursos de apoyo	Similitudes	Diferencias
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto Grupo 1 como Grupo 2 dependen fuertemente de herramientas tecnológicas, especialmente ChatGPT y Google, para buscar significados, sinónimos o resolver dudas. • En ambos grupos se identifica una alta 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1 usa principalmente ChatGPT y Google, pero de manera básica y sin profundizar en el uso del lenguaje. • Grupo 1 menciona pocos recursos adicionales y estos suelen ser herramientas simples como hojas o resaltadores, sin una planificación clara.

	<p>dependencia de recursos humanos (familiares, compañeros oyentes o Sordos, intérpretes y docentes) para revisar o corregir textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En los dos grupos, la escritura no se toma como un ejercicio de aprendizaje, los estudiantes escriben debido a las entregas de la universidad mas no por el gusto de escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 2 emplea una mayor diversidad de recursos: herramientas digitales, colores para organizar ideas, borradores en papel y apoyos humanos especializados. • En Grupo 2, los apoyos humanos cumplen funciones más específicas, como explicar conceptos en lenguaje claro adaptado a su condición de personas Sordas. • Grupo 2 muestra una mayor conciencia sobre cómo usar ChatGPT, incluyendo solicitudes específicas y adaptadas a sus necesidades lingüísticas.
--	---	--

En la tabla 12 se muestran los principales resultados con los recursos de apoyo que son utilizados por los dos grupos, se evidencia la diferencia de uso de las herramientas tecnológicas en ambos grupos.

En el grupo 1 en las herramientas, los estudiantes manifiestan que para poder producir textos académicos dependen de chat gpt o Google. Pocos estudiantes mencionan herramientas diferentes a estas, como hojas, resaltadores, Word o YouTube.

A diferencia los estudiantes Sordos del grupo 2 utilizan diversos recursos de apoyo para producir textos académicos, destacando el uso de Chat GPT y Google para buscar significados, sinónimos y aclarar dudas. En el caso de Chat GPT,

algunos hacen solicitudes específicas para recibir explicaciones en lenguaje claro y básico, lo que refleja un uso estratégico de la herramienta. Además, recurren a apoyos humanos como profesores, compañeros, intérpretes y familiares para resolver dudas y corregir sus textos.

También emplean recursos como hojas para hacer borradores y colores para organizar ideas. Esta variedad muestra que no dependen exclusivamente de una sola herramienta, sino que combinan recursos digitales, visuales y sociales para facilitar su escritura. Sin embargo, persiste una alta dependencia de apoyos externos, lo que puede limitar la autonomía en la revisión y corrección de sus textos.

Proponer recursos de apoyo concretos y establecer estrategias pedagógicas dentro de las asignaturas específicas que acompañen el proceso de producción escrita académica de los estudiantes Sordos, entendiendo la escritura como proceso que implica planificación, escritura y revisión.

El cumplimiento del cuarto objetivo se concretó en la elaboración de una cartilla pedagógica titulada “Piensa, Relaciona y Escribe”, la cual vincula los hallazgos del proceso investigativo con herramientas prácticas para docentes que acompañan la producción escrita de estudiantes Sordos en asignaturas específicas.

Esta cartilla que tiene como objetivo brindar estrategias pedagógicas y recursos de apoyo que fomenten una escritura eficiente y contextualizada en los estudiantes Sordos, orientada al fortalecimiento de las fases de planificación, escritura y revisión de los textos académicos.

Este material propone una ruta estructurada para abordar las fases del proceso de escritura (planificación, escritura y revisión) mediante estrategias visuales, actividades prácticas y recursos de apoyo adaptados a las particularidades lingüísticas de los estudiantes Sordos.

La cartilla se compone de cuatro secciones principales:

1. Una introducción general que presenta los contenidos, orienta sobre el uso del material y su aplicación en distintos escenarios educativos.
2. Una sección dedicada a los recursos de apoyo, categorizados para facilitar su comprensión. En este apartado se incluye una reflexión sobre el uso de herramientas con inteligencia artificial (IA), destacando tanto sus beneficios como los riesgos y responsabilidades.
3. Un desarrollo detallado de las fases del proceso de escritura (planificación, escritura y revisión), con explicaciones adaptadas a la población Sorda y propuestas de actividades para trabajar cada fase en el aula.
4. Finalmente, se incluye un glosario de términos clave, anexos con material complementario y las referencias bibliográficas utilizadas en la elaboración del documento.

Esta cartilla busca ser una herramienta significativa para docentes, que contribuya al fortalecimiento de prácticas inclusivas en la enseñanza de la escritura académica. Para consultar el contenido completo de la cartilla “Piensa, Relaciona y Escribe”, puede dirigirse al Anexo 1

Conclusiones

En este estudio, se buscó comprender las estrategias y recursos de apoyo que emplean los estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para la producción de documentos escritos académicos en español como segunda lengua (L2). Los resultados revelan que una de las principales dificultades en el proceso escritural es la limitada comprensión del significado de las ideas principales de los textos, lo que impacta de forma negativa la calidad y coherencia de los documentos académicos elaborados por los estudiantes. Esta dificultad está relacionada con la diferencia estructural entre la lengua de señas colombiana (LSC) y el español escrito, así como con la escasez de estrategias específicas para la planificación y organización textual (Massone Y Báez, 2002).

Lo anterior afecta significativamente al proceso de escritura ya que los estudiantes realizan una sola lectura y, posteriormente, sin analizar qué comprendieron, se dirigen directamente a la herramienta (Google, Chat GPT o compañeros), realizando preguntas de palabras o frases específicas que no conocen para lograr entender la lectura, sin hacer la similitud entre su comprensión del texto y lo que menciona su herramienta. Este comentario ejemplifica lo mencionado anteriormente: “*S1-G1*: No conocía el significado de algunas palabras entonces le preguntaba al chat GPT o le pedía que hiciera un resumen para entender completamente el español”.

A esto se suma que muchos estudiantes tienden a depender del apoyo de compañeros oyentes o intérpretes para interpretar el texto, por ejemplo: “*S7-*

G1: Cuando yo no logro entender el texto, pregunto a mis compañeros qué entendían ellos o les decía qué entendí yo y así generar una idea clara”.

Desde la observación docente, se evidencia que algunos estudiantes escanean directamente los QR en LSC sin leer la versión escrita, lo que limita la posibilidad de construir una comprensión desde el español escrito. Aunque hay casos en los que se repite la lectura, como “*S4-G1*: Volvía a leer el texto, lo leí dos veces para ver qué era lo que entendía”, estos son menos frecuentes. Los procesos de comprensión que se deben realizar en el proceso de lectura los estudiantes no lo hacen, es muy importante, pues posibilita la construcción del documento individual y plasma la idea propia sobre el texto, se destaca que se tiende a comprender con fragmentos aislados (palabras o frases sueltas) más que desde una comprensión global e interpretativa del texto.

En la categoría planificación se evidencia una falencia en el proceso, algunos estudiantes manifiestan que no saben cómo hacer el proceso de planificación (como cambiar la estructura de LSC a español). Sin embargo, esto no implica un rechazo total del proceso. Se evidencia una forma de planificación cuando los estudiantes buscan activamente las palabras que van a utilizar, seleccionan conectores adecuados y se esfuerzan por comprender el significado de los términos antes de escribir. Pero el proceso de planificación del texto que producirán no se realiza del todo. En la fase de planificación se encuentran tres subprocesos: generar, organizar y meta general. Se evidencia que sí realizan el subproceso de generar, ya que buscan palabras, conectores, relacionan significados y comparan palabras del texto de la instrucción con las que pueden usar y

comprenden. Sin embargo, se observa una falencia en los subprocesos de organizar y meta general, ya que en el subproceso de organizar lo hacen en LSC, pero no lo interpretan al español escrito, pues no tienen en cuenta la estructura adecuada del texto, la audiencia o para quién va dirigido.

En el caso de meta general, muchos simplemente ejecutan sin considerar los aspectos mencionados. Una voz que confirma lo anterior es: "*S11-G1*: Yo relaciono mi idea del significado de las palabras con lo que dice Google, sin embargo, no me entenderían porque algunas palabras al leer yo no las comprendí, siento que los demás tampoco la entenderían". A pesar de que algunos estudiantes intentan organizar sus ideas "*S7-G1*: Antes de escribir estuve organizando mis ideas e iba mirando lo que me iba a faltar", lo hacen desde una estructura interna basada en LSC, sin interpretar intencionalmente a una estructura textual en español escrita. En algunos casos se observa un esfuerzo reflexivo, como en: "*S6-G1*: Tuve como algunas preguntas guías para organizar mis ideas antes de escribir" o "*S13-G1*: Yo con las ideas que tenía estuve haciendo un borrador en LSC en mi cabeza y después lo paso a una frase en español", pero aún sin lograr del todo una coherencia estructural orientada al lector.

Desde la observación, se evidencian intentos por buscar palabras en Google, organizar borradores o seleccionar ideas, pero pocas veces se observa un proceso claro de planificación textual completo, que contemple los tres subprocesos de manera articulada. Esto afecta directamente la claridad del producto final, sobre todo en relación con la estructura y la intención comunicativa del texto.

En la categoría escritura, se evidencia una fuerte relación con la fase de planificación, ya que los estudiantes utilizan elementos que han generado previamente: conectores conocidos, palabras identificadas con antelación o interpretaciones basadas en sus saberes previos. Sin embargo, aunque existe una intención de trasladar estas ideas al texto, el proceso de escritura no se realiza de manera completamente consciente. Muchos estudiantes escriben sin tener claridad sobre la estructura del texto que están produciendo, ni sobre la intención comunicativa que este debe cumplir, a pesar de estar simultáneamente revisando y escribiendo con ayuda de familiares, compañeros o herramientas como Chat GPT.

Un patrón común es la escritura impulsiva, lo que lleva a que se ignoren aspectos fundamentales como la ortografía, signos de puntuación o la organización textual. Una voz que confirma lo anterior es: “S2-G1: Yo escribo y hago las diferentes oraciones, escribo de afán entonces ignoro tildes y cosas de estructura, sé que es una mala práctica, pero a veces no me acuerdo de la palabra exacta y ahí me ayudo de Chat GPT para saber qué necesito en mi texto”. Aunque se inicia el proceso de escritura, no siempre hay una reflexión consciente sobre cómo se están construyendo las ideas. En la observación, se evidencia un esfuerzo constante por avanzar en el reto de escritura, aunque con bloqueos, frustración o pausas para pedir ayuda. Escriben reiteradamente, buscan retroalimentación inmediata y muestran inseguridad frente a lo que escriben. También se resaltan momentos de reflexión, como cuando marcan las palabras que ya han usado para no repetirlas o cuando resaltan con lápiz aquellas que van a incluir en el texto.

El proceso de escritura no se limita a la acción de redactar, sino que está fortalecido de estrategias de búsqueda, comparación, ajuste y creación. Sin embargo, se realiza muchas veces sin una conciencia pleno del español escrito, lo que afecta la claridad y coherencia del texto final.

En la categoría revisión, se identifican dos subprocesos: lectura y edición. En el subproceso de lectura, aunque los estudiantes realizan relecturas de sus textos, no siempre comprenden lo que están leyendo, lo cual limita el resultado de este ejercicio. La lectura se convierte más en un paso mecánico que reflexivo, ya que no logran identificar con claridad los errores o elementos a mejorar dentro del texto. Esto impacta directamente el subproceso de edición, ya que, al no entender lo que releen, no tienen claridad sobre qué deben corregir. A pesar de estas dificultades, en ciertas ocasiones sí hay una intención de corregir, y el proceso de edición se realiza principalmente a partir de tres fuentes: conocimientos previos sobre el español, interpretación personal de lo que creen que está mal, y apoyos externos. Un estudiante expresa lo siguiente: “*SI-G1*: Yo uso chat GPT para corregir, pero depende, también me apoyo de mi familia ya que la mayoría son profesores y profesionales y ellos me explican, me orientan con las correcciones”.

El proceso de revisión de forma sistemática no es empleado, los estudiantes realizan un proceso de edición, donde se ven fallas visibles como en las faltas ortográficas, pero no realizan un proceso completo de revisión del texto donde analizan cada estructura, cada idea y cada palabra. En algunos casos, se observa que los estudiantes dependen fuertemente de estos apoyos para poder hacer una edición más detallada, como en: “*SI2-G1*: Yo también uso mucho chat GPT y Google, para

mirar las frases y también le muestro a veces a mis compañeros, porque muchas correcciones que me hacen los profesores no las entiendo”. Sin embargo, esta dependencia no siempre les permite desarrollar estrategias propias o criterios autónomos para revisar sus textos. Incluso cuando releen y corrigen, sienten que los errores persisten, lo cual genera frustración o confusión: “Cuando releo me doy cuenta de muchos errores, y cuando lo presento me doy cuenta de que sigo teniendo muchos errores, entonces esas cosas me generan confusión”. Aunque hay estudiantes que mencionan realizar procesos como la comparación entre su texto y las sugerencias externas, o releer para ajustar aspectos gramaticales y ortográficos, la revisión sigue estando limitada por la comprensión parcial del texto y por el desfase entre la estructura en LSC y la del español escrito. Desde la observación, se evidencian esfuerzos por releer y mejorar el texto antes de entregarlo, pero estos esfuerzos no siempre van acompañados de una comprensión profunda de los cambios realizados ni de una revisión estructural intencionada. Esto afecta la claridad del texto final, especialmente en aspectos como la coherencia, la ortografía y la gramática.

El proceso de escritura de los estudiantes Sordos se ve influenciado por las percepciones que tiene sobre el español, algunos estudiantes manifiestan que lo reconocen como importante y otros mencionan que no les gusta. Esta percepción parece ser uno de los aspectos más importantes frente al uso y aprendizaje del español, se debe fortalecer esa percepción positiva del español desde las asignaturas específicas para la población e incentivar a aprender el español, no como una lengua

aparte, si no como un proceso en el cual ellos pueden acceder a la población mayoritaria, eliminar barreras y generar un proceso verdadero de inclusión.

Reconocer que las dificultades de escribir en una segunda lengua es un problema común de todas las personas, elimina el estigma en las personas Sordas, de esta manera lograremos construir una comunidad más fuerte entre sí, que pueda nutrirse la una a la otra y lograr construir la educación que se quiere para el país.

Referencias

- Abello, D., Pabón, M., Y Monroy, B. (2022). Manos y Pensamiento: Historia, transformaciones y proyecciones durante 20 años. Universidad Pedagógica Nacional.
- Apud Peláez, I. E. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (16), 213-235.
<https://doi.org/10.7440/antipoda16.2013.10>
- Calderón, D. I. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: Campo de investigación y formación de profesores. *Praxis Y Saber*, 9(21), 183-200.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7997>
- Coll, C. (Ed.). (1986). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI.
- de Caso-Fuertes, A. M., Y García-Sánchez, J. N. (2014). Evolución de los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 42(2), 123-130.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312044.pdf>
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Escobar Ospina, V., Y Palma García, A. C. (2016). Pensar la inclusión: Resignificando a las personas sordas. *Trans-pasando Fronteras*, (10), 77-95.
<https://doi.org/10.18046/retf.i10.2357>

- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-976.
- Fernández Soneira, A. M. (2004). La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas [Tesis doctoral, Universidad de Vigo].
- Ferreiro, E., Y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.
- Flower, L., Y Hayes, J. R. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Galvis Peñuela, R. (2021). Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: Estado del arte. *Enunciación*, 26(2), 270-291. <https://doi.org/10.14483/22486798.17064>
- Ley 982. (2005, 9 de agosto). Por la cual se garantiza la equiparación de oportunidades para personas sordas y sordociegas. D.O. No. 45.995.
- Massone, M. I., Buscaglia, V., Y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 6-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1402953>
- Mena Rivas, M. K. (2013). La connotación en la escritura de dos estudiantes sordos: Sistematización de experiencia [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). ABECÉ salud auditiva y comunicativa “Somos todo oídos”.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/abece-salud-auditiva-2017.pdf>

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 13(50), 3-25.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822263>

Monroy, B. (2011). *Manos y pensamiento: Una mirada a los lenguajes de los sordos: Alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*. Universidad Pedagógica Nacional.

Morales López, A. M. (2009). Producción de textos escritos por escolares sordos.

Letras, 51(79), 159-190.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200006

Muñoz Vilugrón, K., Y Sánchez Bravo, A. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la sordera: Habitus como propuesta epistemológica. *Atenea*, (516), 247-258. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622017000200247>

Muñoz-Vilugrón, K., Y Osses-Bustingory, S. (2017). Sordedad, una nueva forma de pensar y vivir la sordera. *Salud Pública de México*, 59(4), 496-496.

<https://doi.org/10.21149/8282>

Nisbet, J., Y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.

Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52.

<https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama.
- Prior, P., Y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. In M. Castelló Y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 19-31). Emerald.
https://doi.org/10.1163/9781780523873_003
- Quecedo, R., Y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 7(14), 5-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rodas Correa, Y., Y Castaño Piedrahita, D. (2020). *Español escrito como segunda lengua en sordos señantes universitarios, desde el reconocimiento de la identidad sorda* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
<http://hdl.handle.net/10495/17707>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Acuerdo 038 del 24 de marzo de 2024: Apoyos y ajustes razonables
- Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). *Misión y Visión – Proyecto Manos y Pensamiento*.
- Valencia-Méndez, D. L. (2022). Texts written in Spanish as a second language by deaf bilingual students: A systemic-functional linguistics analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 13-30.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a01>
- Bernardo Quiros y Orlando L. Schragar “El Lenguaje Lectoescrito y sus problemas”. Panamericana 1996

- Ladd, P. (2003). *Comprendiendo la cultura sorda: En busca de la sordera*
[*Understanding deaf culture: In search of deafhood*].
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Tovar, L. 2003. Mecanismos más productivos de formación de nuevas palabras en la lengua de señas colombiana (LSC). Ponencia en el 1er Encuentro Nacional de Modelo
- Paul, P.V. (1998). *Literacy and Deafness: the development of reading, writing and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon
- López, S. M. A. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educare et comunicare*, 9(2), 5-16.
<https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.653>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2024). Plan analítico de la asignatura: Español lecto escrito como segunda lengua para estudiantes Sordos [Documento no publicado]. Departamento de Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional.

Anexos

Anexo 1: Cartilla para docentes: Piensa relaciona y escribe



Realizado Por:
Daniel Alexander Mahecha Forero
Valentina Osorio Olarte
Laura Carolina Torres Arias

Asesora:
Diana Margarita Abello

Introducción

La cartilla Piensa, relaciona y escribe es una herramienta de apoyo creada con base en los resultados del trabajo de grado de Mahecha, Osorio y Torres (2025) titulado: Estrategias y recursos de apoyo utilizados para la producción de textos de tipo académico que emplean los estudiantes Sordos de la UPN

Esta herramienta de apoyo ofrece un conjunto de recursos y actividades prácticas que pueden adaptarse en cada fase del proceso de escritura (planificación, escritura y revisión).

Índice

1. Justificación
 - 1.1. Objetivo
2. Uso de cartilla
3. Recursos de apoyo
 - 3.1 Información para aclarar.
4. Fases de la escritura:
 - 4.1. ¿Que es la planificación?
 - 4.2. ¿Que hacer en la planificación?
 - 4.3. Recursos de apoyo
 - 4.4. Actividades de planificación.
 - 4.5. ¿Que es la escritura?
 - 4.6. ¿Que hacer en la escritura?
 - 4.7. Recursos de apoyo.
 - 4.8. Actividades de escritura.
 - 4.9. ¿Qué es la revisión?
 - 4.10. ¿Qué hacer en la revisión?
 - 4.11. Recursos que apoyo.
 - 4.12. Actividades de revisión.
5. Estrategias de búsqueda para escritura académica.
6. Glosario.
7. Anexos
8. Referencias bibliográficas.

Justificación

La cartilla "piensa, relaciona y escribe" es una herramienta pedagógica que responde directamente al cuarto objetivo del trabajo de grado, orientado a proponer estrategias y recursos que apoyen la enseñanza de la escritura académica en estudiantes Sordos. A partir del proceso investigativo realizado, se identificó la necesidad de ofrecer herramientas concretas que permitan a los docentes acompañar de manera más efectiva el fortalecimiento de competencias escritas para el español lecto-escrito como segunda lengua en los estudiantes Sordos

Este material propone una ruta estructurada para abordar las fases del proceso de escritura (planificación, escritura y revisión) mediante estrategias visuales, actividades prácticas y recursos de apoyo adaptados a las particularidades lingüísticas de los estudiantes Sordos.

La herramienta de apoyo se fundamenta en el modelo de escritura de Hayes y Flower (1890), y el modelo cognitivista que reconocen la escritura como un proceso progresivo, en el que el estudiante desarrolla y fortalece competencias mediante el uso de apoyos, la práctica guiada y el acompañamiento docente, favoreciendo una enseñanza más significativa y contextualizada.

Objetivo




Brindar estrategias pedagógicas y recursos de apoyo que fomenten una escritura eficiente y contextualizada en los estudiantes Sordos, orientada al fortalecimiento de las fases de planificación, escritura y revisión de los textos académicos.




Uso de la cartilla




Esta cartilla no te dice cómo enseñar, te da herramientas y recursos para transformar tu clase: **adáptala, enriquecela y hazla tuya junto a tus estudiantes.**

Uso de la cartilla





Esta cartilla ha sido diseñada como una herramienta pedagógica para acompañar a los estudiantes Sordos en el desarrollo y fortalecimiento de estrategias y recursos que favorezcan la producción de textos académicos en español lecto-escrito como segunda lengua.



Se recomienda su uso en diferentes escenarios:

- Espacios de clase: como apoyo al trabajo guiado por el docente o tutor.
- Talleres de escritura: en actividades grupales orientadas a la práctica, análisis y revisión de textos.

La cartilla está organizada en secciones que presentan de manera progresiva conceptos, ejemplos y ejercicios prácticos. Aunque se sugiere seguir el orden propuesto para un mejor aprovechamiento, también es posible consultar los capítulos de forma independiente, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de cada estudiante

Uso de cartilla

En su interior se abordan las fases del proceso de escritura (planificación, escritura y revisión) de manera clara, explicando qué se debe hacer en cada una de ellas. Además, se incluyen recursos de apoyo que ayudan a identificar el momento preciso en el que deben ser utilizados.

Asimismo, se proponen diversas estrategias y actividades que pueden implementarse dentro de la clase. Estas pueden adaptarse o modificarse según las características del grupo o las necesidades individuales de los estudiantes.

Si bien esta cartilla está dirigida principalmente a los docentes que acompañan los procesos de escritura de los estudiantes Sordos, también puede ser usada y ajustada para otros contextos y poblaciones que busquen fortalecer sus habilidades de producción textual

Recursos de apoyo

Se entiende por recursos de apoyo al conjunto articulado de medios que utilizan los estudiantes de manera intencional para resolver los desafíos que deben asumir cuando se enfrentan cuando se enfrentan al proceso de la escritura de los textos académicos. Cassany (1995) nombra estos recursos de apoyo como equipos para la escritura y los clasifica en diversos, utensilios, materiales de consulta, herramientas informáticas y otros objetos que acompañan el acto de escribir. A partir de esta propuesta, en nuestra investigación reorganizamos dichos recursos en tres dimensiones principales:

Recursos tecnológicos	Recursos humanos	Recursos físicos
Computadores, celulares, aplicaciones, inteligencias artificiales, entre otros	Docentes, intérpretes, compañeros de apoyo	Libretas, diccionarios impresos, manuales, bolígrafos, papel, etc.

Información para aclarar

En los resultados del trabajo de investigación se puede evidenciar que uno de los recursos de apoyo mas frecuentes es el uso de la IA.

Es por esto, que se quiere sugerir diferentes IA que pueden usar los estudiantes Sordos en cada una de las fases, pero para el uso de estas es importante que los maestros tengan en cuenta :

BENEFICIOS	<ul style="list-style-type: none"> • La IA no sustituye la reflexión humana, sino que permite aumentar la productividad. • Transforma al escritor en estrategia del conocimiento, organizando mejor el tiempo para el análisis y la argumentación. de los textos. • Eficiencia y optimización: permite fluir la lluvia de ideas, borradores y revisiones, y además, permite que el esfuerzo se concentre en la creatividad y el pensamiento crítico.
-------------------	---

Información para aclarar

RIESGOS	<ul style="list-style-type: none"> • Delegar demasiado en la IA puede reducir el desarrollo de habilidades lectoras y generar textos superficiales en lugar de una transformación profunda del conocimiento. • Existe el riesgo de que la autenticidad del autor se diluya, ya que la IA suele producir un texto plano o genérico. • Confiar ciegamente en la corrección automática sin verificar la exactitud puede derivar en errores y sesgos. • Delegar en exceso puede generar problemas de plagio, pérdida de creatividad y falta de claridad en el uso de la herramienta.
----------------	--

RESPONSABILIDAD DEL AUTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar datos y evitar depender de la IA sin edición autónoma • Mantener la autoría y creatividad propias. • En el momento de escribir una idea de la IA, es importante aclarar cual fue el recurso empleado, su propósito, los prompts utilizados y el proceso de revisión.
----------------------------------	--

Auyeung, N. (2025, 14 de agosto)

Fases de la escritura

Desde el modelo propuesto por Hayes y Flower, la escritura se entiende como una actividad cognitiva compleja que va más allá de una secuencia lineal de pasos. En lugar de seguir un orden rígido, el escritor participa en un proceso de resolución de problemas, en el que diversos mecanismos mentales (planificación, escritura y revisión) se activan de manera conectada.

Este modelo ha evolucionado para incluir factores como la motivación, las emociones y el contexto, reconociendo que la memoria activa cumple un papel central. Así, la escritura se configura como un acto dinámico, en el que el escritor transita constantemente entre la generación de ideas, su expresión en palabras y la evaluación crítica de lo que ha escrito, todo ello orientado al cumplimiento de sus objetivos comunicativos.

Fases de la escritura.

Planeación

Enseñar a planear es enseñar a pensar antes de escribir. Lee cómo se puede generar un texto, organizar y fijar metas antes de escribir



¿Qué es Planeación?

Según el modelo de Hayes y Flower (1980), la planeación es el proceso en el cual el escritor establece un plan para guiar la creación del texto, a partir del conjunto de actividades flexibles que el escritor utiliza constantemente. La función principal de este proceso es tomar las instrucciones de una actividad, el tema asignado, la audiencia a la que se dirige y conocimientos previos para construir una ruta para escribir. Este proceso se compone de tres subprocesos fundamentales que los escritores combinan de forma dinámica:

GENERAR	ORGANIZAR	ESTABLECER METAS
Es la actividad de buscar y recuperar ideas e información. En el aula es cuando los estudiantes hacen "lluvia de ideas" y apuntan notas, que suelen ser palabras sueltas o frases cortas, sin preocuparnos aún por el orden o la redacción.	Consiste en seleccionar las ideas más útiles y darles una estructura. En el aula es donde se define el "qué voy a decir primero" y el "qué diré después".	Es el proceso en el que el escritor define los criterios que guiarán su escritura y revisión. Ocurre cuando el escritor piensa en su audiencia o en las características del texto.
Es importante destacar que estos tres subprocesos no ocurren necesariamente en un orden lineal. Un escritor puede generar una idea, organizarla, establecer una meta, y luego volver a generar más ideas a partir de esa nueva estructura.		

¿Qué hacer en la planeación?

La planeación es tomar información del tema, de la audiencia y elaborar un plan de escritura que guíe todo el texto. No se trata de escribir todavía, sino de preparar el camino. Para acompañar este proceso con los estudiantes, se recomienda:

- 1 Pensar en el destinatario y el propósito del texto**

Preguntar: ¿A quién escribo? ¿Para qué escribo? ¿Cómo lo voy a escribir?.	Esto ayuda a que el estudiante tenga clara la intención comunicativa desde el inicio.
--	---
- 2 Generar ideas (Lluvia de ideas)**

En esta etapa, se anotan todas las ideas sin omitir ninguna, aunque estén desordenadas.	El resultado suelen ser palabras sueltas, fragmentos o incluso frases completas
---	---
- 3 Delimitar el tema**

Seleccionar qué aspectos del tema son más relevantes para el texto.	Enfocar la escritura y evitar que el estudiante se disperse.
---	--

¿Qué hacer en la planeación?

4

Organizar las ideas

Pasar de un conjunto de notas a una estructura clara. Puede ser:

Temporal: decidir el orden de presentación (primero, después, al final).

Jerárquico: agrupar ideas por subtemas o categorías.

El resultado suele ser un esquema, lista o mapa que guiará la escritura

5

Definir metas de escritura

Establecer criterios que guiarán el trabajo posterior: claridad, coherencia, sencillez, adecuación a la audiencia, etc.

Estas metas servirán como referencia en las fases de redacción y revisión.

Recursos de apoyo: Recursos tecnológicos

• IA

IA: Jenni AI, Writesonic, Perplexity, ChatGPT, iWeaver, Resoomer.

Funciones: Generar ideas, organizar, establecer metas, investigar, sintetizar información, crear esquemas, resúmenes, búsqueda y revisión rápida de literatura.

Recomendaciones:

- Usar la IA como base, no como sustituto.
- Asegurar que las ideas generadas se relacionen con el entendimiento del tema.

Beneficios:

- Superar bloqueo del escritor.
- Generar ideas.
- Crear esquemas estructurados.
- Resumir artículos de investigación.
- Organizar información relevante.

Ejemplos de Prompts estratégicos

1. "Genera 10 ideas de investigación sobre el impacto de la IA en la escritura académica, organizadas por nivel de complejidad."

Propósito: superar bloqueos creativos y explorar temas.

2. "Haz un esquema detallado para un ensayo sobre los riesgos del cognitive offloading, incluyendo introducción, argumentos, contraargumentos y conclusión."

Propósito: crear la estructura inicial del texto.

3. "Dame posibles preguntas de investigación sobre la relación entre IA y pensamiento crítico en estudiantes universitarios."

Propósito: clarificar el problema de investigación.

Recursos de apoyo: Recursos tecnológicos

• Diccionarios digitales

• **Generación de ideas:** iniciar con lluvia de ideas y complementar con diccionarios de sinónimos para ampliar el campo semántico. Para textos creativos, utilizar diccionarios de rimas como fuente de inspiración.

• **Definición de metas:** antes de escribir, apoyarse en diccionarios de referencia para garantizar que los términos principales se comprenden de manera unívoca y se emplean con precisión para la audiencia.

• Recomendaciones de uso en planificación:

• Emplear diccionarios normativos (RAE, DPD) para asegurar precisión y claridad conceptual.

• Usar diccionarios de sinónimos (WordReference, Signum, Reverso) para enriquecer el campo semántico.

• Consultar recursos especializados (DiCE para colocaciones, Woxikon para rimas) según el tipo de texto.

• Acudir a Fundéu para dudas de léxico actual y adaptaciones al español moderno.

Beneficios:

• Asegura corrección formal y precisión léxica.

• Enriquece vocabulario y estilo.

• Favorece la creatividad y la variación expresiva.

• Permite adaptar el léxico a contextos actuales.

• Evita ambigüedad y errores de colocación...

• **RAE:** Definiciones, ortografía, conjugación verbal. Pilar fundamental para la corrección formal y precisión léxica.

• **DPD:** resolución de dudas sobre sintaxis, morfología y léxico. Clarifica conceptos.

• **Fundéu:** asesoramiento sobre el uso del español actual. Útil con neologismos, anglicismos o debates lingüísticos recientes. Permite consultas personalizadas.

• **WordReference:** sinónimos, antónimos, traducciones y foros. Amplía vocabulario y ofrece contexto comunitario.

• **Reverso:** definiciones, sinónimos y ejemplos de uso en frases reales. Facilita la comprensión de matices y colocaciones.

• **Signum:** sinónimos y antónimos, corrector ortográfico y de voseo. Completo y rápido para encontrar alternativas léxicas.

• **DiCE:** especializado en colocaciones de palabras. Asegura combinaciones precisas de significado.

• **Woxikon:** sinónimos, abreviaturas y rimas. Útil para escritura creativa, poesía o publicidad.

Recursos de apoyo: Recursos humanos

Recursos humanos

• Incluir tutores y colegas en la planificación, no solo en la revisión final.

• Delegar funciones de "monitor": uno puede encargarse de coherencia, otro de estilo, otro de citas.

Fortalecer autonomía

• Con el tiempo, el escritor debe internalizar lo aprendido de los procesos colaborativos.

• En futuros textos aplicar las mismas estrategias de planificación, textualización y revisión de forma autónoma, con menor dependencia externa.

Beneficios de este momento

• Fomenta la colaboración y la negociación.

• Permite distribuir responsabilidades en la escritura.

• Desarrolla habilidades de planificación y organización compartidas.

• Promueve progresivamente la independencia del escritor.

Escritura colaborativa

• Planificación colectiva: lluvia de ideas en grupo, negociación de metas y acuerdos sobre el enfoque.

Rol del intérprete de LSC

• Planificación: facilita la lluvia de ideas.

• Asegura que el autor sordo pueda expresar y negociar sus metas.

Antes de escribir – planificación colaborativa

• Reunir equipo: convocar coautores y al intérprete.

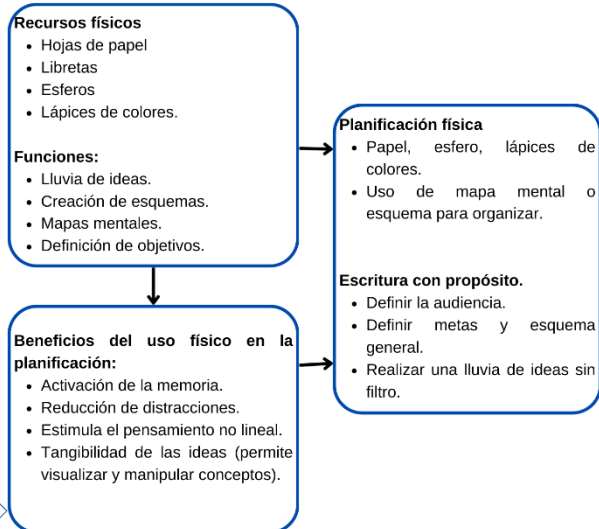
• Lluvia de ideas en LSC.

• Negociar los objetivos del texto y dividir responsabilidades.

• Definir metas y sub-metas: qué se quiere lograr, destinatario, argumentos a usar.

• Hacer un esquema compartido: usar pizarras colaborativas (Jamboard, Miro) o documentos en la nube para organizar ideas.

Recursos de apoyo: Recursos físicos



Actividades para la planeación

1. Lluvia de conectores:



Antes de escribir, los maestros brindarán una lista de conectores, por ejemplo: para empezar (primero, en primer lugar), para añadir ideas (además, también), para contrastar (sin embargo, aunque), y para concluir (por último, finalmente), y explicarán brevemente el significado de cada uno de los conectores. Después se les explicará a los estudiantes que escriban palabras o frases frente al tema que van a escribir, la idea es que después de tener sus ideas seleccionen que conector de cada grupo pueden usar para relacionar las ideas.

2. Esqueleto del texto:



Los estudiantes hacen un esquema rápido para planificar un orden a su escrito.

- **Inicio:** Cómo presentar el tema. (Será una historia, un ensayo, un cuento, una anécdota, una reflexión?). Los estudiantes escribirán cómo se presentará su trabajo y lo que deben tener en cuenta para comenzar.

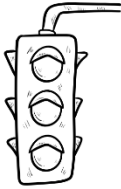
- **Intermedio:** Qué ideas principales se incluirá. Que es lo más importante que debe estar en el escrito.

- **Final:** Cómo lo terminara. Se les indicará que debe tener un final, si quizás un comentario sobre lo leído, un final más conciso o que encierre todo lo trabajado anteriormente.

Esto con el fin de reforzar la importancia de la estructura y tener una anticipación de ideas al comenzar a escribir.

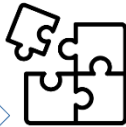
Actividades de planificación.

3. Semáforo de selección:



La idea es que los maestros puedan brindar un espacio en el que los estudiantes marquen: verde las ideas más útiles, las palabras que si reconocen su significado, en amarillo las que pueden servir pero no están seguros como incluirlas en sus textos y en rojo las que no tienen idea. Después de que cada estudiante haga este ejercicio, el maestro abrirá un círculo de la palabra, en el cual les ayudará a fortalecer y dar entendimiento de lo que se subrayó con amarillo y rojo, esto dándole paso a la actividad de escritura, con las palabras más claras, con el fin de que aprendan a priorizar información antes de escribir.

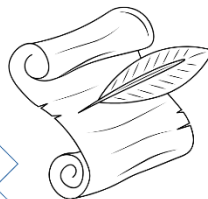
4. Rompecabezas de ideas:



El maestro entrega a los estudiantes tarjetas con frases, palabras clave o ideas relacionadas con un tema (pueden ser recortes, tiras de papel o fichas digitales). Los estudiantes deben organizar las fichas para formar un posible orden de texto: inicio, desarrollo e idea final. Después, comparan con otros compañeros cómo organizaron su "rompecabezas" y entre todos reflexionan sobre porque no se puede escribir sin pensar antes en el orden y la conexión de las ideas, porque eso es lo que le da sentido al texto.

Fases de la escritura.

Escritura



Enseñar a escribir es guiar el proceso en el que el pensamiento desordenado se transforma en un texto vivo y coherente, donde la voz interna del autor dialoga con sus ideas y las convierte en palabras significativas.

¿Qué es la escritura?

Según el modelo de Hayes y Flower (1980), es la fase en la que el escritor transforma las ideas y conceptos previamente planeados en un texto escrito con frases coherentes. Es el momento en que el estudiante ya no piensa en que va a decir o escribir, sino que comienza a pensar en cómo lo va a escribir, palabra por palabra y oración por oración. Su función principal es tomar el material planeado y "traducirlo" al lenguaje escrito. Es el puente entre las ideas abstractas del escritor y las frases concretas, guiado por la planificación y revisado posteriormente para mejorar su calidad.

¿Qué hacer en la escritura?

En esta fase el objetivo es pasar las ideas al texto escrito, en particular para el escritor Sordo no siempre sus ideas están guardadas en palabras, sino muchas veces son imágenes, relaciones o conceptos que, poco a poco, se convierten en oraciones completas y comprensibles.

Para acompañar este proceso con los estudiantes, en esta fase se realiza:

1 Seguir el plan de escritura		
Todo lo elaborado en la fase de planificación sirve de guía.	Orientar qué ideas se pueden desarrollar primero, cuáles después y cómo se conectan entre sí.	Orientar que el texto no sea una acumulación de frases, sino un discurso coherente.

2 Conectar las ideas	
Es importante que las oraciones no queden aisladas.	Los estudiantes deben aprender a usar los conectores y relaciones lógicas para dar sentido al texto.

¿Qué hacer en la escritura?

3

Dejar clara la intención del texto

La escritura no es solo poner frases, sino comunicar una intención: explicar, narrar, describir, convencer, etc.

Guiar a los estudiantes a pensar: "¿Qué quiero decir con esto?"

4

No preocuparse aún por la ortografía

En esta etapa, la prioridad es avanzar en la producción de ideas.

Los errores ortográficos o de puntuación se corregirán en fases posteriores (revisión y edición).

5

Búsqueda activa del lenguaje

Es normal que los estudiantes se detengan a pensar en cómo expresar una idea.

Pueden probar varias palabras, incluso explicar varias palabras o señas permite decidir cuál se ajusta mejor.

Comprender el significado de cada seña y su referente, con el fin de seleccionar cuáles son pertinentes y cuáles no.

6

Producción de oraciones completas

A diferencia de la planificación, aquí no basta con anotar palabras sueltas o fragmentos.

El resultado esperado son oraciones bien construidas, que den forma al texto en progreso.

Recursos de apoyo: Recursos tecnológicos

IA

- **Thesify:** apoyo para tesis y disertaciones. Asistencia especializada para la redacción académica de larga duración.
- **Jenni:** asistencia para la investigación, gestión de citas y redacción de manuscritos.
- **Writesonic, Perplexity, ChatGPT:** ayudan a superar bloqueo del escritor, generar ideas, crear esquemas estructurados, resumir artículos de investigación y organizar información relevante.
- **Writesonic, Anyword, DeepL Write:** asistentes de escritura: ofrecen autocompletado y sugerencias de lenguaje, generan borradores de párrafos, reescriben textos para mejorar fluidez y vocabulario.

Ejemplos de Prompts estratégicos

1. "Genera contraargumentos para la idea de que la IA disminuye el pensamiento crítico, citando posibles beneficios de su uso en educación."

Propósito: fortalecer la argumentación y considerar perspectivas opuestas.

2. "Propón ejemplos reales o casos de estudio donde el uso de IA haya mejorado la productividad académica sin comprometer la integridad."

Propósito: agregar evidencia y contexto, convertir ideas abstractas en lenguaje escrito.

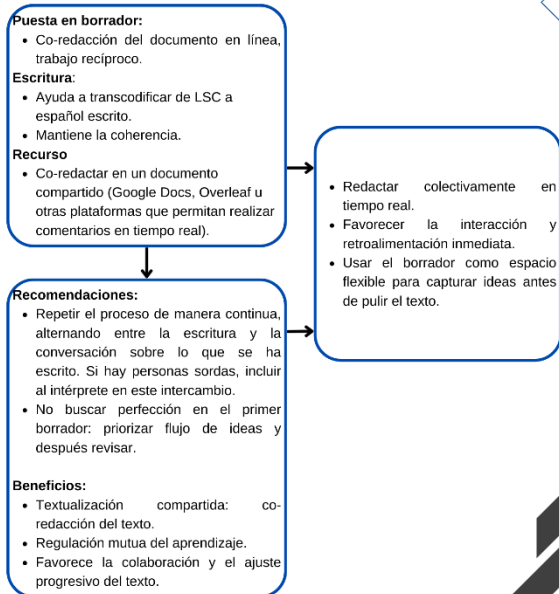
Recomendaciones:

- Hacer prompts específicos y directivos (ejemplo: pedir una introducción de 200 palabras con tono profesional).
- Actuar como curador final: reescribir, humanizar, añadir anécdotas y variar las frases.

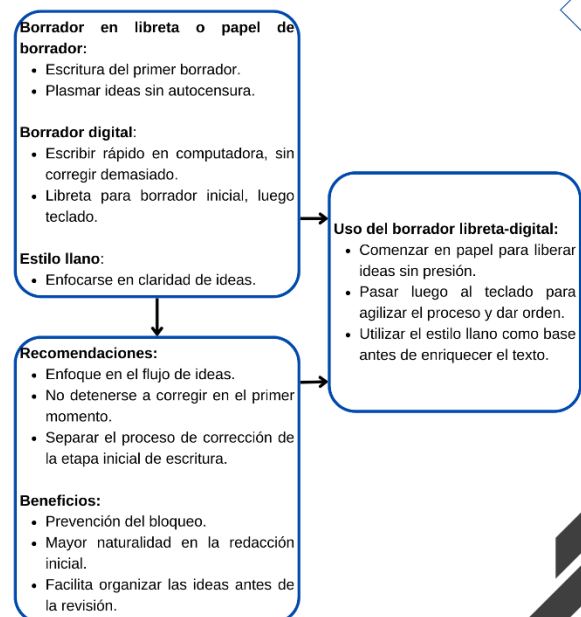
Beneficios:

- AI ofrece apoyo específico para la escritura académica.
- Facilita la redacción y organización de textos largos.
- Mejora la coherencia, fluidez y vocabulario.
- Permite centrarse en el desarrollo de ideas y la argumentación.

Recursos de apoyo: Recursos humanos



Recursos de apoyo: Recursos físicos



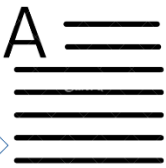
Actividades de la escritura.

3. Banco de palabras:



El maestro brindará 8–10 palabras (ejemplo: río, secreto, siempre, puerta, correr...) dependiendo el tema. Los estudiantes deben usarlas todas en un texto corto para fomentar la creatividad a la hora de escribir y dar paso a integrar vocabulario nuevo en sus escritos.

4. Continuar la historia:



El maestro inicia escribiendo en el tablero o en una hoja la primera oración de un texto (por ejemplo: "Esa mañana todo parecía normal, hasta que..."). Cada estudiante debe continuar la historia con unas pocas líneas. Después de unos minutos, se intercambian los textos con un compañero, quien debe seguir escribiendo la narración sin borrar lo anterior. Al final, se lea el texto completo para mostrar cómo las ideas pueden crecer y transformarse colectivamente. Esta actividad ayuda a soltarse escribiendo, practicar la coherencia en medio de cambios y reconocer que escribir también es un proceso compartido.

Actividades de la escritura.

1. Texto en 10 minutos:

...the ground or stays
iverse is vast, and you
; also beautiful. You a
ething bigger than y
t of something that ma
most of your time. Tal
e a blog post. Make a

Se les da un tiempo corto a los estudiantes para escribir un borrador sin preocuparse por temas ortográficos. Después se socializará con todos los compañeros y el maestro, con el fin de ayudar a perder el miedo de escribir, soltarse un poco antes de la actividad calificable y después en la fase de revisión, verificar si hay una coherencia y cohesión en lo que se escribió.

2. El dado de las frases:



Realizar un dado físico o virtual con las siguientes frases:

- Describe un lugar.
- Usa un conector.
- Agrega un personaje.
- Cierre con una conclusión.

Cada tiro guía cómo continúa el texto, esto ayudará a que los estudiantes jueguen con la creatividad al escribir y colectivamente puedan ver las ideas de sus compañeros que quizás a ellos no se les ocurriría, puede ser una actividad de 10 minutos un poco rompehielos antes de empezar a escribir el texto final.

Fases de la escritura.

Revisión

Enseñar a revisar es guiar el momento en que el escritor da un paso atrás para preguntarse: '¿Esto se entiende?, ¿es convincente?'. Es el control de calidad del pensamiento, donde cada palabra se examina para garantizar que el texto cumpla su propósito.



¿Qué es la revisión?

Según el modelo de Hayes y Flower (1980), esta fase tiene como función principal mejorar la calidad del texto escrito. Aquí el estudiante se convierte en lector de su propio trabajo, para detectar y corregir cualquier tipo de problema en el texto, para asegurarse de que cumple con los objetivos que se había propuesto. No se trata simplemente de corregir la ortografía al final, sino de un proceso activo que consta de dos subprocesos clave:

LEER	EDITAR
<p>Consiste en que el escritor lee el texto que él mismo ha producido hasta el momento. La idea es que el estudiante a través de la lectura del propio texto puede identificar problemas o áreas de mejora, y así pasar al siguiente subproceso.</p>	<p>Consiste en detectar y solucionar problemas en el texto en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrección de errores de ortografía, errores gramaticales o repetición innecesaria de palabras. - Asegurar que el texto exprese exactamente lo que el escritor quiere decir. - El escritor utiliza los objetivos que estableció en la fase de planificación para verificar el texto, preguntándose ¿Entenderá el lector? o ¿Será convincente mi argumento?.

El modelo menciona que la fase revisión puede ser una acción planificada, no solo una interrupción. Un escritor puede decidir conscientemente detenerse después de escribir un párrafo para leerlo y editarlo. Esta acción planificada se describe como revisión mientras que las correcciones automáticas y breves se denominan edición.

¿Qué hacer en la revisión?

La revisión es el momento en el que el estudiante lee y mejora su texto. No se trata solo de corregir errores, sino de asegurarse de que el escrito cumpla su propósito y sea claro para el lector. Para acompañar este proceso con los estudiantes, se recomienda:

1

Tener una visión general del contenido y su coherencia

Antes de corregir, es importante leer todo lo escrito.

Tener una visión general del contenido y su coherencia

2

Revisión del propósito

Preguntar: ¿Mi texto cumple con lo que quería comunicar?

Verificar si las ideas expresan claramente la intención inicial (explicar, narrar, convencer, etc.).

3

Eliminación de lo innecesario

Borrar palabras repetidas o que no aporten al texto.

Simplificar frases demasiado largas o confusas.

¿Qué hacer en la Revisión?

4

Edición simultánea

Mientras se lee, pueden hacerse correcciones pequeñas:

Cambiar una palabra.

Ajustar una frase.

Mejorar la claridad.

5

Corrección de la forma

Editar signos de puntuación.

Revisar ortografía y gramática.

Corregir vocabulario que no sea adecuado.

6

Decidir el momento de editar

Algunos escritores prefieren no corregir hasta terminar todo el texto, para no interrumpir el flujo de ideas.

Otros revisan mientras escriben. Ambas formas son válidas, siempre que al final se haga una revisión completa.

Recursos de apoyo: Recursos Tecnológicos

• IA

- **Paperpal:** Revisión de estilo y gramática. Corrección en tiempo real con sugerencias específicas por materia.
- **Jenni AI:** Apoyo en investigación, gestión de citas y redacción de manuscritos.
- **Grammarly, Trinka, Wordvice AI, Paperpal:** Corrigen automáticamente gramática, ortografía y puntuación. Sugieren mejoras en estilo, claridad, coherencia y adecuación de tono.

Recomendaciones:

- Usar IA para gramática, estilo y concisión.
- Convertir la revisión en auditoría intelectual: verificar datos, citas y coherencia.
- Mantener la responsabilidad del contenido final en el escritor.

Beneficios:

- Pulir el texto sin perder la voz propia.
- Mejorar imparcialidad y solidez del argumento.
- Asegurar el cumplimiento de normas de citación.
- Evaluar y reformular el texto de manera integral.

Ejemplos de Prompts estratégicos

1. "Revisa este párrafo para mejorar la coherencia y la claridad, pero mantén mi estilo de escritura."

Propósito: Pulir el texto sin perder la voz propia.

2. "Detecta posibles sesgos en este argumento y sugiere formas de hacerlo más equilibrado."

Propósito: Mejorar imparcialidad y solidez del texto.

3. "Verifica si las citas de este texto siguen el formato APA y señala posibles errores."

Propósito: Asegurar cumplimiento de normas de citación.

Recursos de apoyo: Recursos tecnológicos

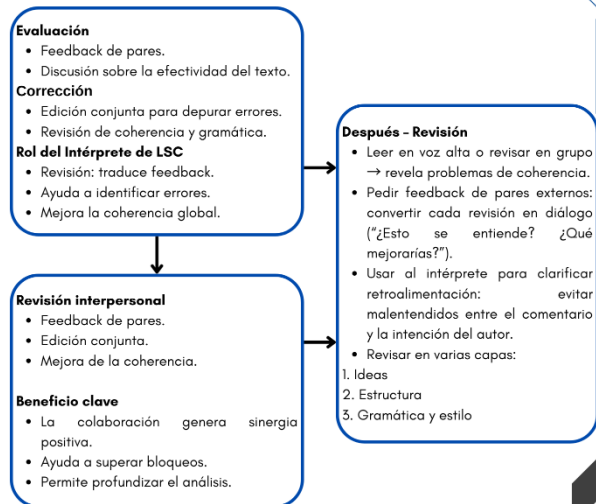
• Diccionarios digitales

- **Reverso, Signum, DICE** → apoyo en coherencia, precisión y matices de significado.
- **RAE, DPD, Fundéu** → verificación normativa, dilemas de estilo, adaptación del léxico.
- **Acción clave:** revisar con ojo crítico, priorizar la claridad y la coherencia, sin delegar totalmente la responsabilidad en la herramienta.

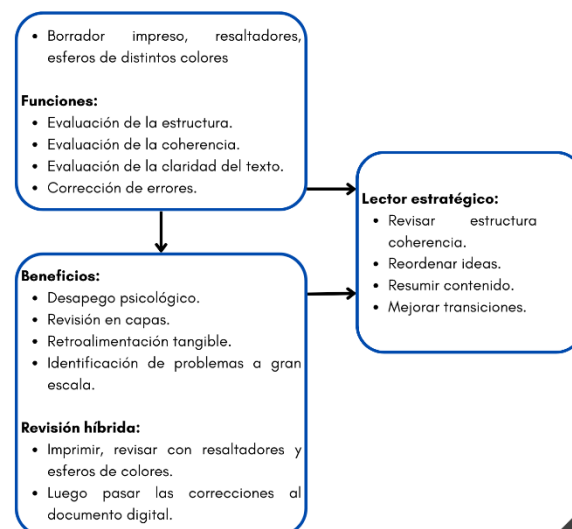
- **Mejora de la coherencia:** releer el texto tras el primer borrador, usar sinónimos (Reverso, Signum) y colocaciones (DICE) para verificar que las expresiones sean precisas y no generen ambigüedad.
- **Corrección formal y estilística:** usar RAE y Fundéu para validar normativa, pero siempre con criterio crítico.
- La revisión final debe ser una relectura consciente, donde el escritor valide el uso contextual de cada palabra.
- El diccionario digital es un auxiliar poderoso, no un sustituto del juicio y la sensibilidad del autor.

- **Reverso:** Definiciones, sinónimos y ejemplos de uso en contexto cotidiano. Ejemplos de uso en frases reales – clave para entender matices y colocaciones, previniendo la ambigüedad.
- **Signum:** Sinónimos y antónimos. Corrector ortográfico y de voseo. Completo, rápido y eficaz para encontrar alternativas léxicas.
- **DICE:** Colocaciones de palabras. Enfoque en combinaciones adecuadas para un significado preciso.
- **RAE:** Definiciones, ortografía y conjugación verbal. Pilar fundamental para la corrección formal y la precisión léxica. Máxima autoridad normativa.
- **DPD:** Resolución de dudas de uso del español (sintaxis, morfología, léxico). Herramienta esencial para resolver dilemas de uso y estilo. Mejora la coherencia y la precisión.
- **Fundéu:** Asesoramiento sobre el uso correcto del español actual. Ideal para dudas sobre neologismos, anglicismos o debates lingüísticos recientes. Permite consultas personalizadas.

Recursos de apoyo: Recursos Humanos



Recursos de apoyo: Recursos físicos



Actividades de Revisión.

3. El "antes y después":



Se realizará un borrador del texto a entregar. Después de terminarlo, cada estudiante realizará los cambios que considere, luego el maestro lo revisará y resaltará los ajustes a realizar. Cada estudiante compara con la nueva versión y los estudiantes explicarán por qué creen que son los cambios. Esto desarrolla conciencia del progreso y la importancia de revisar.

4. El detective de errores ocultos:



El maestro prepara un texto corto con errores intencionales (de ortografía, puntuación, conectores o coherencia). Los estudiantes, en parejas o grupos pequeños, deben leerlo y marcar los errores encontrados. Luego, el maestro les facilitará el texto sin errores y compararán con la versión corregida y reflexionarán sobre cuáles errores también podrían aparecer en sus propios escritos. Esta actividad convierte la revisión en un ejercicio activo y lúdico, reforzando la idea de que detectar y corregir errores mejora la claridad y calidad del texto.

Estrategias de Búsqueda para Escritura Académica

1. Definir el problema teórico antes de buscar

Antes de abrir Google o YouTube, es clave tener claro:

- Tema (¿de qué voy a escribir?).
- Propósito (¿explicar, comparar, argumentar?).
- Palabras clave (términos técnicos, sinónimos y relacionados).

Ejemplo: *Si voy a escribir sobre inclusión educativa, puedo buscar:*

"inclusión educativa" OR "educación inclusiva" site:edu.co filetype:pdf

2. Uso estratégico de Google y Google Scholar

Operadores avanzados:

- "frase exacta" → "movimiento pedagógico en Colombia"
- OR para sinónimos → pedagogía OR educación
- -palabra para excluir → inclusión -discapacidad
- filetype: → filetype:pdf para encontrar artículos en PDF
- site: → site:edu.co para filtrar por universidades colombianas
- intitle: → intitle:pedagogía para títulos relevantes

Google Scholar: usar la función "Cited by" para seguir la evolución de ideas y detectar los textos más influyentes.

Crear una lista de fuentes iniciales y evaluarlas (autoridad, año, relevancia).

Estrategias de Búsqueda para Escritura Académica

3. Optimización de búsqueda en YouTube

YouTube puede ser útil para conceptualizar:

- Filtrar por canales educativos, universidades o conferencias.
- Verificar fuente (revisar descripción, autor, comentarios).
- Tomar apuntes de ideas clave y buscar su respaldo en fuentes escritas (evita citar YouTube como única fuente académica).

Ejemplo: buscar "conferencia + tema" o "clase magistral + tema".

4. IA como asistente de búsqueda

- Generar listas de palabras clave y sinónimos, por ejemplo con Perplexity, antes de buscar.
- Pedir sugerencias de fuentes o bases de datos confiables.

Ejemplo de prompt:

- "Dame 10 palabras clave y 3 combinaciones de búsqueda para investigar sobre [tema], usando Google Scholar y operadores avanzados."

Estrategias de Búsqueda para Escritura Académica

5. Evaluación crítica de la información

Optimizar no es solo encontrar rápido, sino:

- Comparar fuentes → identificar coincidencias y discrepancias.
- Priorizar información académica (artículos revisados por pares, libros, informes).
- Documentar referencias mientras se busca (para evitar plagio).

6. Integración al proceso de escritura (Modelo Hayes & Flower)

- **Planificación:** usar resultados de búsqueda para crear esquema y mapa de ideas.
- **Escritura:** integrar citas y contraargumentos hallados.
- **Revisión:** volver a buscar si detectas vacíos o si la tesis no está bien respaldada.

Optimizar las estrategias de búsqueda implica definir bien el problema, usar herramientas y operadores avanzados, aprovechar YouTube de forma crítica y usar IA para planificar y no para copiar. Esto permite construir textos académicos más sólidos, argumentados y originales.




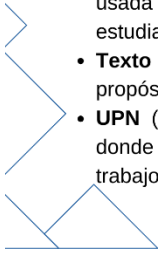
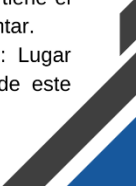


Glosario

Si alguna palabra te genera duda, aquí encontrarás un aliado: el glosario.




Glosario

- 
- **Audiencia:** El grupo de lectores al que se dirige un texto. En el ámbito académico, son los profesores, compañeros y evaluadores.
 - **Cohesión:** El uso de conectores y otras estructuras lingüísticas para unir las ideas de un texto y hacerlo más fluido.
 - **Coherencia:** La relación lógica y clara que existe entre las ideas de un texto, lo que le da sentido en su totalidad.
 - **Conectores:** Palabras o frases que enlazan ideas y párrafos para dar fluidez al texto. Ejemplos comunes son además, sin embargo y por último.
 - **Estrategias de búsqueda:** Métodos utilizados para encontrar información confiable y relevante, indispensable para la producción de textos académicos.
 - **LSC (Lengua de Señas Colombiana):** La lengua natural de la comunidad Sorda en Colombia, usada como primera lengua por muchos estudiantes.
 - **Texto académico:** Un escrito formal que tiene el propósito de investigar, explicar o argumentar.
 - **UPN (Universidad Pedagógica Nacional):** Lugar donde se realizó la investigación base de este trabajo.
- 
- 

Glosario

- **RAE (Real Academia Española):** La institución que establece las normas del uso del idioma español.
- **DPD (Diccionario Panhispánico de Dudas):** Una herramienta que resuelve dudas de sintaxis, morfología y léxico del español.
- **Fundéu (Fundación del Español Urgente):** Una fundación que ofrece asesoría sobre el uso correcto del español actual.
- **DiCE (Diccionario de Colocaciones del Español):** Un recurso especializado en combinaciones precisas de palabras.
- **Reverso:** Una plataforma digital que ofrece definiciones, sinónimos y ejemplos de uso.
- **Signum:** Un diccionario digital que incluye sinónimos, antónimos y corrector ortográfico.
- **WordReference:** Un diccionario digital muy completo con traducciones, sinónimos, antónimos y foros de consulta.
- **Woxikon:** Un diccionario que ofrece sinónimos, abreviaturas y rimas
- **Prompt:** Instrucción que se le brinda a la IA para usar la herramienta

Anexos

En este apartado, se sugiere un material adicional a la cartilla para complementar conocimientos sobre lo abordado a lo largo, esperamos que sea consultado y usado de la manera correcta.

- Este documento, es elaborado por el Centro de Escritura de la Universidad Javeriana de Cali. Allí se presenta la fase de planeación dentro del proceso de escritura, explicando que debe realizar un escritor antes de elaborar la primera versión del texto, como: comprender la tarea, definir la audiencia, generar y organizar ideas. Además, ofrecen diferentes estrategias para esta fase como la lluvia de ideas, la escritura libre, junto con recursos gráficos (mapas conceptuales, esquemas, diagramas) que facilitan la parte escritural del texto. Se sugiere el uso de esta infografía, ya que, permite una guía clara para orientar la escritura académica desde sus primeras etapas. **Link de acceso:** <https://drive.google.com/file/d/15teNPvqLh8EXIVhja5u8lujJCcZOGUSv/view?usp=drivesdk>

Anexos

- Este documento fue elaborado por el mismo equipo que diseñó la cartilla principal, con el fin de ofrecer una tabla práctica sobre las estrategias a seguir en las tres fases (planificación, redacción y revisión). En la primera fase orienta al escritor a pensar en su audiencia, propósito y tema. La segunda fase enfatiza la construcción de oraciones y párrafos, dando sentido al texto sin preocuparse aún por la corrección formal. Y la tercera fase se centra en la validación y edición, verificando la coherencia, la claridad y la adecuación del escrito. El documento resume de manera clara los pasos esenciales para avanzar de la planeación a la versión final del texto. **Link de acceso:** <https://drive.google.com/file/d/1Sn3Re1WQtPF9dFnR94dhhrxlybQjvi/view?usp=drivesdk>
- Este recurso fue obtenido del sitio Profe de ELE, reúne una clasificación práctica de marcadores del discurso organizados según su función comunicativa: introducir un tema, añadir ideas, aclarar o explicar, dar ejemplos, opinar, expresar posibilidad, indicar oposición, causa o consecuencia, reafirmar ideas, resumir, concluir y ordenar. Se sugiere con el propósito de brindar un recurso sencillo que les permita mejorar la cohesión y coherencia de sus textos, facilitando la transición entre ideas y la construcción de escritos más claros y estructurados. **Link de acceso:** https://drive.google.com/file/d/15zjl_d1C5Znt2cdqYGo6GXIXUoDJUvpB/view?usp=drivesdk

Anexos

- Este documento presenta una recopilación de conectores textuales organizados según la relación lógica que establecen en un texto: contraste, comparación, consecuencia, evidencia, equivalencia, orden, secuencia, enlace y resumen de ideas. Su propósito es mostrar cómo estas palabras contribuyen a la coherencia y fluidez de la escritura, facilitando la conexión entre oraciones y párrafos. Además, incluye ejemplos de conectores que pueden usarse en la redacción académica, apoyándose en diferentes referentes. **Link de acceso:** <https://drive.google.com/file/d/1ITX3W5Rra5XxDZ4E2JbTtaNa2rES3AzK/view?usp=drivesdk>



Referencias bibliográficas



- Auyeung, N. (2025, 14 de agosto). ¿Es ético utilizar IA para la redacción académica? Jenni. <https://jenni.ai/es/blog/ethical-ai-academic-writing>
- Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Anagrama.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. American Psychologist, 41 (10), 1106-1113. Modelo de escritura.
- Osorio, V. Mahecha, D. Torres, L. 2025. Estrategias y recursos de apoyo utilizadas para la producción de textos de tipo académico que emplean los estudiantes Sordos de la UPN

Anexo 2: Taller de escritura grupo 1

Escape del planeta (salón)

Sales de tu nave para explorar nuevos planetas, pero algo sale mal. Pierdes el control y, antes de poder reaccionar, chocas contra una luz amarilla cegadora. De repente, todo cambia. Te ves flotando en medio de una galaxia, arrastrado por fuerzas desconocidas, hasta que una luz blanca aparece frente a ti.

Sin entender cómo, despiertas en un océano infinito. Sobre ti, los restos de tu nave caen del cielo, como si apenas estuviera ocurriendo el accidente. Pero tú ya lo viviste. Algo no encaja. Pronto te das cuenta de la verdad: has viajado en el tiempo. Ahora, debes descubrir qué sucedió y encontrar una manera de regresar antes de quedar atrapado para siempre en este bucle temporal.



Para escapar, debes superar cada uno de los retos que vas a observar. Solo si logras responder, descubrirás la verdad detrás de este extraño lugar y encontrarás la clave para salir.



Manos y Pensamiento

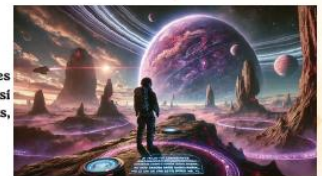
“Estrategias y Herramientas usadas para la producción de textos académicos”

Escape del planeta (salón)**Reto 1**

Te das cuenta de que tu yo del pasado ha estado ahí, cuando buscas como escapar encuentras un pequeño celular con un mensaje de ti para ti y comienza a proyectar fragmentos de texto, pero están revueltos.



Si quieres encontrar qué dice el mensaje, debes restaurar el orden de estos fragmentos. Solo así podrás entender cómo llegaste aquí... y quizás, encontrar la forma de salir.



“Si trajo lograste confies leyendo salida si razón... parece. señales La en significa no tiempo, pero Algo esto, agota aquí salir No lo que ves estás a salvo. que no está ahí dónde isla donde crees, estás nos lo él nave... pero las no se sabes que la está mirar. no de están una es por y”

Respuesta

Manos y Pensamiento

“Estrategias y Herramientas usadas para la producción de textos académicos”

Escape del planeta (salón)

Refo 2



Logras ordenar el mensaje, pero algo sigue sin encajar. Al leer con atención, notas que hay palabras mal escritas, signos de puntuación faltantes y errores que distorsionan el verdadero significado.



Si quieres comprenderlo por completo, debes corregir cada falla. Solo así conocerás toda la historia... y quizás, encuentres la clave para salir



"No fue un accidente. La nave no calló, fuimos traídos aquí. La izla camvia. Lo que ves oí, mañana puede no eztar. Algo nos obsera. Sigue las senales. Confía en lo que no camvia. El tiempo se agóta"

Arreglar la frase

Respuesta

Manos y Pensamiento

"Estrategias y Herramientas usadas para la producción de textos académicos"

Escape del planeta (salón)

Refo 3



El dispositivo parpadea y proyecta un nuevo mensaje, pero hay espacios en blanco. Algo o alguien no quiere que lo leas por completo.



Completa los espacios en blanco con las palabras correctas y restaura el mensaje. Solo así podrás descubrir la verdad... y quizás, encontrar la salida.



Palabras claves

encontrarías	seguro	inseguridad	sombras
ya	lineal	marcas	entender
Uno	miedo	secuencia	saber
huir	trampa	enfrentar	quedemos
No	detalles	que	salir
reglas	isla		

___ de los mayores retos fue ___ que esta isla no sigue las ___ que conocemos. El tiempo aquí ___ es ___, los senderos cambian, y lo ___ una vez fue un lugar ___ puede convertirse en una ___ al día siguiente.

Aprendí a manejar mejor la ___, a confiar en los pequeños ___ que no cambian. Las ___ al atardecer, la dirección del viento, las ___ ocultas en la roca... todo tiene un ___, solo hay que ___ verlo.

Me enseñó a ___ el ___ de una manera diferente. ___ no se trata de ___, sino de comprender. Hay algo en esta ___ que quiere que nos ___, pero también algo que nos da pistas para ___. La pregunta es... ;seré capaz de ___ a tiempo?

Manos y Pensamiento

"Estrategias y Herramientas usadas para la producción de textos académicos"

Escape del planeta (salón)

Reto 4



Has logrado descifrar el mensaje, pero aún no tienes todas las respuestas. Cada mensaje te ha acercado más a la verdad, pero hay algo más que debes hacer. Así como encontraste este mensaje de tu otro yo, ahora es tu turno de dejar una advertencia. Una pista que pueda ayudar a tu otro yo a escapar.



Piensa en lo que aprendiste. ¿Qué te hubiera gustado saber desde el principio? ¿Qué detalle podría cambiarlo todo? Escribe a tu otro yo y dale la oportunidad de encontrar la salida antes de que sea demasiado tarde.



Manos y Pensamiento

“Estrategias y Herramientas usadas para la producción de textos académicos”

Escape del planeta (salón)

Reto 5



Has superado cada desafío, descifrado cada mensaje y dejado tu propia marca. Pero aún falta el último paso. Dentro de la caja donde has puesto cada una de las monedas hay algo más, una serie de preguntas. Cada una de ellas es una prueba final, una clave que solo podrá resolverse con la ayuda de todos.

Uno a uno deberá sacar la tira de preguntas y responder cada uno. Solo cuando hayan llegado al final, en el fondo de la caja yace la llave de la habitación para escapar. ¿Podrán encontrarla antes de que sea demasiado tarde?



Manos y Pensamiento

“Estrategias y Herramientas usadas para la producción de textos académicos”

Anexo 3: Consentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto: “Estrategias y herramientas para la producción en texto académicos implementadas por los estudiantes Sordos en la Universidad Pedagógica Nacional”

Responsables del proyecto: Valentina Osorio Olarte, Daniel Alexander Mahecha Forero y Laura Carolina Torres Arias

Fecha del taller: 15 de mayo del 2025

Propósito del taller:

Este taller busca recolectar información sobre las estrategias y herramientas que implementan los estudiantes Sordos en el momento de producir un texto académico para enriquecer el desarrollo del proyecto de investigación. Se llevarán a cabo actividades individuales que permitirán explorar y compartir estas experiencias en un ambiente inclusivo y de respeto.

Confidencialidad:

La información recopilada durante el taller será tratada de manera confidencial y será utilizada únicamente con fines de investigación. No se divulgará información personal que permita identificar a los participantes.

Voluntariedad:

La participación en este taller es completamente voluntaria. Los participantes tienen el derecho de retirarse en cualquier momento, sin que esto implique ninguna consecuencia negativa.

Consentimiento:

Al firmar este documento, declaro que:

1. He leído y comprendido la información relacionada con el taller y el proyecto de investigación.
2. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento.
3. Autorizo a las investigadoras a utilizar la información proporcionada para fines académicos y de investigación, garantizando la protección de mi confidencialidad.

Firma del participante: _____

Nombre completo del participante: _____

Fecha: _____

Anexo 4: Talleres resueltos por estudiantes

* Soy honesto contigo, siento que el tiempo pasa con el necesario terminar la tarea, es como si yo estuviera en el reloj de arena a un tamaño de un grano de arena encima del comienzo el tiempo, esperando hasta que yo caiga libremente, es terminando la tarea mirando el tiempo me frustra en demorarme analizando y escribiendo y lo otro siento que la tarea es un texto corto pero haciendo terminar es eterna es decir que no acaba.

* Me ayudo un poco a organizar es la palabra de donde comienza y de donde termina, organizando de forma coherente como leer = textos no entiendo o ponerlas en español = dicen que no se entiende, tiene el sentido común en situaciones de experiencias propias.

* Aplicar en palabras comunes que tenga coherencia en una frase y separarlas las diferencias para organizar el orden en un párrafo.

* Manejar cuanto tiempo tarda de leer como nosotros leemos esparado a la comprensión en diferentes niveles.

21/10/20

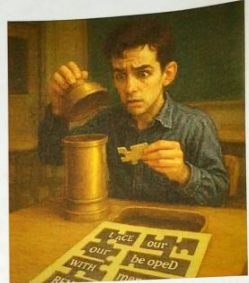
el Primer Semestre en la universidad Para tener logros de los futuro a pensaba no puedo estudio a dema mi mamá dice que si puede como va estudio uno no aprende más complicado Yo tome acepta de la carrera como puedo lograr educación en la universidad Pues no me gusta este carrera educación infantil Pero mi reflexión es cosa acepta confianza a mi mamá Yo ante quería universidad logro Pero la carrera fisioterapia yo este yo quería Pero mi mamá dice que no porque este toca a pagar Plata muy carón a dema interprete toca a pagar esto quiero lograr Pero yo extraño la universidad lo tanto Pero mi mamá Confianza y hablamos Solución acepta con ella no puede hacer nada tome decisión Para mi a pensar lograr mi Carrera educación infantil a veces me siento a llorar yo no quería UPN Porque no se pudo yo estudiar adelantar adelante espero voy estudio fijo en la UPN yo siempre pensar me hacer falta fisioterapia Pero yo adelante este semestre sentir me parece super chereve educación infantil digamos como ante no me gusta Pero yo ya loje me aprendio todo semestre uno cosa acepta más con mi mamá Preparar estudio yo penso, no voy cancelar la UPN no yo si voy seguir Continúa el estudio y espera ver ante no pudo limite dignificar este mi experiencia lo unico me queda siempre Sigon adelante Para mi comprender Pero dentro mi propio como sentir quiero más objetivo fisioterapia yo poco muy triste a veces llora muy difícil estudio este uno muy duro no es fácil lo más complicado Pero yo triste a pensar mucho pues bueno ego Pero si estoy bien ante tuvo psicología me ayudo más tranquilidad Pero nose tome decisión cancelar la UPN esperar me gusta o no Pero este si chereve la carrera

Te das cuenta de que tu yo del futuro ha estado ahí, cuando buscas como escapar encuentras un pequeño celular con un mensaje de ti para ti y comienza a proyectar fragmentos de texto, pero están revueltos. Si quieres encontrar qué dice el mensaje, debes restaurar el orden de estos fragmentos. Solo así podrás entender cómo llegaste aquí... y quizás, encontrar la forma de salir.

Tu misión:

- Ordena los fragmentos del texto para reconstruir la carta completa.

La respuesta está en tus manos. Pero antes de avanzar... ¿estás seguro de haber entendido lo que realmente sentías en ese momento?



Frustrado: difícil

Cuesta: pendiente subida

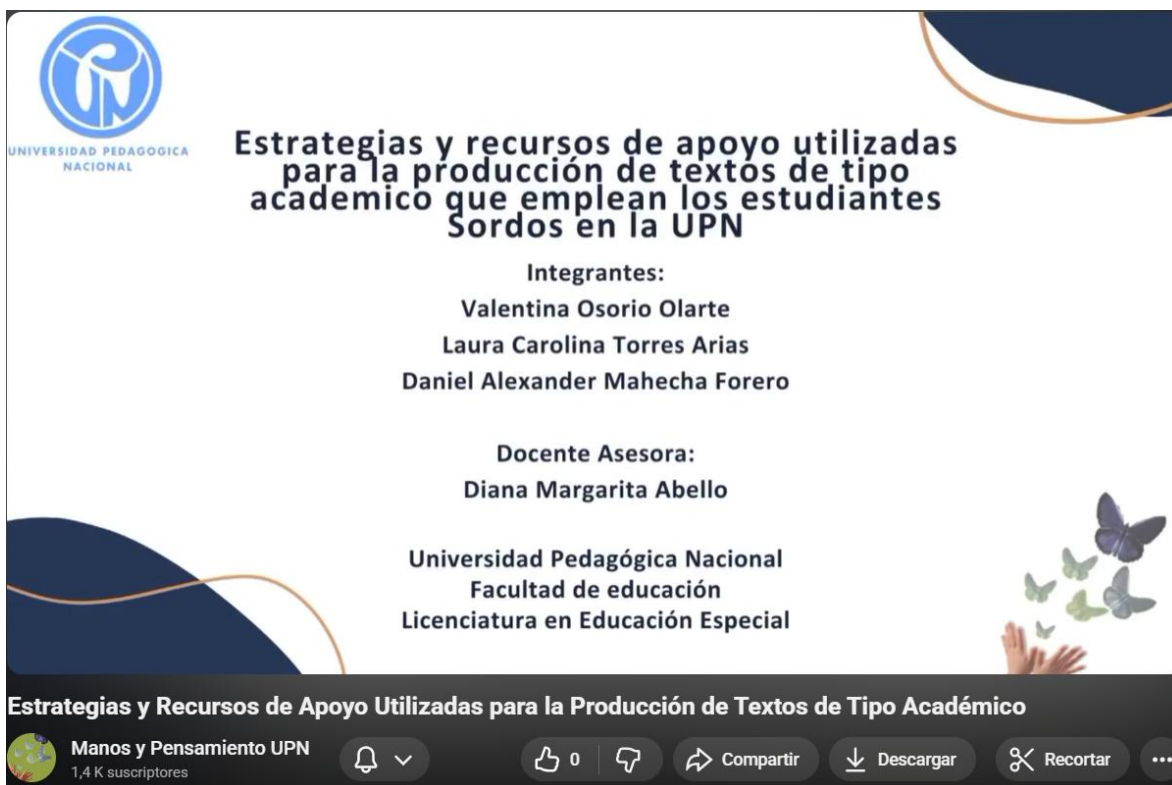
"Estoy triste. No quiero seguir así. Gracias, frustrado, si esto mal. Me hace sentir solo, perdón también por apoyarme siempre. Yo también, Mamá, papá no entiendo. Son muy largos, con palabras que no conozco. A veces leo y leo, pero no puedo más. Me cuesta cada clase. Tengo ideas. Solo que no se cómo ponerlas en español. Me he esforzado, pero me corrigen mucho. Dicen que no se entiende lo que quiero decir. Estoy pensando en dejar la universidad. Siento que no se cómo hacerlo cuando escribo. Quiero contarles algo difícil. Me duele tomar esta decisión. Estoy cansado."

Respuesta

Mamá, papá, gracias por entender. Son muy largos, con palabras que no conozco. A veces leo y leo, pero no puedo más. Estoy triste. No quiero seguir así. Me hace sentir solo, Gracias, frustrado, si esto mal.

Anexo 5: Texto visual interpretado

https://youtu.be/1vkcQQfa0_c




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL


Estrategias y recursos de apoyo utilizadas para la producción de textos de tipo académico que emplean los estudiantes Sordos en la UPN





Integrantes:
Valentina Osorio Olarte
Laura Carolina Torres Arias
Daniel Alexander Mahecha Forero

Docente Asesora:
Diana Margarita Abello

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de educación
Licenciatura en Educación Especial

Estrategias y Recursos de Apoyo Utilizadas para la Producción de Textos de Tipo Académico

 **Manos y Pensamiento UPN**
1,4 K suscriptores

  0   Compartir  Descargar  Recortar 