



aula abierta

www.elsevier.es/aulaabierta



La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria

Rafaela Gutiérrez Cáceres*

Universidad de Almería, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 5 de junio de 2012

Aceptado el 17 de septiembre de 2013

Palabras clave:

Expresión escrita

Procesos cognitivos

Procesos metacognitivos

Discapacidad auditiva

Educación secundaria

Estudio de caso

Keywords:

Written composition

Cognitive processes

Meta-cognitive processes

Deaf students

Secondary Education

Case study

RESUMEN

El presente trabajo analiza las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos sordos de educación secundaria en la escritura de textos narrativos. Para la obtención de datos se ha realizado una "entrevista cognitiva", utilizando un cuestionario-guía. Posteriormente se ha aplicado el análisis de contenido de las entrevistas de acuerdo a un sistema de clasificación de categorías que ha sido validado con el procedimiento del "juicio de expertos" (Salvador y García, 2005). Uno de los principales hallazgos es que el alumnado, en general, no posee un conocimiento adecuado de los procesos cognitivos y del acto global de escritura. Además, es preciso señalar la variabilidad que existe entre los alumnos según sus características individuales y contextuales. A partir de los resultados obtenidos se derivan las necesidades educativas de los alumnos sordos con el fin de mejorar las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos de la composición escrita.

© 2012 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

Written composition of narrative texts by deaf children in secondary education

ABSTRACT

This paper analyzes the cognitive and meta-cognitive strategies used by deaf students in secondary education in the writing of narrative texts. The data was collected by using a "cognitive interview" and a questionnaire-guide. A content analysis of interviews was subsequently applied according to a categories ranking system that has been validated by an "experts' judgment" procedure (Salvador & García, 2005). One of the main findings was that students generally do not have adequate knowledge of the cognitive process and the global act of writing. Furthermore, it should be noted that there is variability among deaf students, depending on their individual and contextual characteristics. From the diverse results obtained, it can be seen that deaf secondary school children have educational needs in order to improve skills related to cognitive and meta-cognitive processes of written composition.

© 2012 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

En este artículo se presenta una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación sobre los procesos cognitivos y metacognitivos que los alumnos sordos desarrollan en la composición escrita de textos narrativos.

La composición escrita, uno de los instrumentos básicos de representación mental y de comunicación social, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las personas sordas y su integración socioescolar y laboral (Teruggi, 2001). Desde este punto de vista, la expresión escrita está estrechamente relacionada con el aprendizaje, es decir, la escritura es un medio para el aprendizaje. Existen varios enfoques de investigación que describen y analizan de forma parcial la expresión escrita, según se centren en el producto, en el proceso o en el contexto. Sin embargo, dada la complejidad de la composición escrita, los enfoques son complementarios. En este sentido, la expresión escrita es una habilidad cognitiva compleja que implica el desarrollo de varias capacidades y estrategias cognitivas en una de-

*Correspondencia: R. Gutiérrez Cáceres. Universidad de Almería.
Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia.
Ctra. Sacramento, s/n. CP 04120, Almería (España).
Correo electrónico: rcaceres@ual.es

terminada situación de comunicación, para elaborar un texto significativo y funcional (Berninger y Whitaker, 1993; Levy y Ransdell, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1986).

Concretamente, siguiendo el modelo cognitivo más complejo, elaborado por Flower y Hayes (1981, 1984), la escritura requiere no sólo la intervención de procesos cognitivos de bajo nivel, implicados en la traducción físico-motora de signos gráficos y convencionales, sino también la activación y coordinación de procesos cognitivos de alto nivel (planificación, transcripción, revisión), regulados, a su vez, por otros procesos de carácter metacognitivo, que se desarrollan en una determinada situación comunicativa para elaborar un texto significativo y funcional (Hayes, 1996).

El proceso de planificación es un proceso mental, por el cual una persona piensa o "diseña" un plan previo, es decir, realiza un borrador mental del texto escrito, teniendo en cuenta las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto. A su vez, este proceso incluye varios subprocesos cognitivos: *a*) génesis de ideas -búsqueda, recuperación y anotación de la información relevante en la memoria a largo plazo-, *b*) organización o estructuración de la información recuperada y seleccionada, y *c*) selección de objetivos que guían y controlan el acto y el producto de la composición.

El proceso de transcripción se refiere a un "conjunto de procesos implicados en la traslación de ideas, que están organizadas espacial o jerárquicamente, a una secuencia lineal, el texto, que puede ser leído linealmente" (Salvador, 1997, p. 32). En la transcripción, la persona se centra en los procesos cognitivos de bajo nivel (sintácticos, léxicos, grafomotores, etc.), sin desviarse de la representación mental de ideas relacionadas con la escritura. Asimismo, en esta fase se pone en funcionamiento el conocimiento lingüístico, tanto de las convenciones (ortografía, grafía, puntuación, etc.) como de las reglas gramaticales (léxico y morfosintaxis) y de la cohesión discursiva y estructura textual (Graham, Harris y Larsen, 2001).

La revisión es un proceso cognitivo en el que la persona analiza y corrige el discurso escrito, comparándolo con la representación mental del mismo, tanto desde el punto de vista formal como conceptual y funcional (Boscolo, 1988; Bereiter y Scardamalia, 1992). Asimismo, la revisión incluye dos subprocesos: *a*) evaluación del texto escrito, en función de los objetivos planteados en el proceso de la planificación, y de la coherencia del contenido expresado, en función del esquema retórico y *b*) modificación y corrección del texto escrito, de acuerdo con la evaluación.

Las fases de planificación, transcripción y revisión están organizadas jerárquicamente y reguladas por un mecanismo de control, de carácter metacognitivo o autorregulatorio (Wong, 1999). Las habilidades cognitivas o procedimientos ejecutivos que orientan, gestionan y evalúan el proceso de escritura son: *a*) conocimiento del proceso de escritura y de la estructura textual; *b*) conocimiento y evaluación de sus propias capacidades y autorregulación del conocimiento y uso de estrategias escritoras necesarias, y *c*) actitud ante la escritura (Graham y Harris, 1992). Para ello, es importante que las experiencias y las situaciones de comunicación faciliten y motiven a cada persona, partiendo de sus conocimientos previos y de sus necesidades educativas (Cassany, 1993).

En este campo existen muchas investigaciones realizadas con personas oyentes, sobre todo en el ámbito internacional (Beal, 1993; Berninger, Fuller y Whitaker, 1996; Camps, 1992; De La Paz, Swanson y Graham, 1998; Graham, 1997; Graham y Harris, 1999, 2000; Graham, Schwartz y Macarthur, 1993; Graves, 1975; Harris, Graham y Mason, 2002; Newcomer y Barenbaum, 1991). En términos generales, los resultados de estas investigaciones indican que los escritores novatos, los alumnos con dificultades de aprendizaje y los pequeños no son capaces de elaborar textos escritos de calidad. En cambio, en nuestro país, los estudios realizados sobre este tema con sujetos sordos son muy escasos y prácticamente inexistentes.

Asimismo, la mayoría de los datos sobre la escritura están basados en estudios que se centran fundamentalmente en los procesos

de lectura (Andreu, 1992; Sarachan-Deily, 1985; Webster, 1987). Hay que señalar, no obstante, que los procesos de comprensión, recuerdo y expresión son diferentes (Ripich y Griffith, 1988), aunque poseen características comunes (Johnson, 1993). En definitiva, hay pocos estudios con objetivos más específicos, que analizan las características propias y dificultades concretas en la expresión escrita de niños sordos (Edmunds et al., 1991; Fabbretti, Volterra y Pontecorvo, 1998; Pace, Pontecorvo, Skliar y Volterra, 1994; Pertusa y Fernández, 1999; Teruggi, 2003).

Además, la mayor parte de la investigación (Gutiérrez, 2004; Lacerre, 1989; Tur-Kaspa y Dromi, 1998;) se ha centrado en las características sintácticas y discursivas de los textos escritos en personas sordas. En este sentido, se ha observado que los sujetos con discapacidad auditiva encuentran dificultades a la hora de escribir debido al dominio insuficiente del vocabulario, de la estructura morfosintáctica y de la semántica, lo cual repercute negativamente en su integración en la sociedad (Domínguez y Velasco, 1999; Fernández y Pertusa, 1996).

En cambio, los estudios realizados sobre los procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de los alumnos sordos son muy escasos y, además, son prácticamente insuficientes en nuestro país (Brown y Long, 1992; Cambra, 1993; Carrillo y Domínguez, 2010; Gormley y Sarachan-Deily, 1987; Livingston, 1989). Así, pues, consciente de esta situación y ante la importancia de la escritura para las personas sordas, en este trabajo se planteó la necesidad de analizar las capacidades y dificultades que tienen los alumnos sordos de educación secundaria en la composición escrita de textos narrativos.

El objetivo principal de la investigación fue determinar las competencias de los alumnos sordos de educación secundaria en los procesos cognitivos y metacognitivos de la expresión escrita, es decir, analizar las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos sordos en la escritura de textos narrativos. Partiendo de este objetivo general, se plantearon los siguientes interrogantes (objetivos específicos): *a*) ¿realizan o conocen los alumnos sordos los procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita?; *b*) ¿qué operaciones realizan al desarrollar los procesos cognitivos y metacognitivos y qué estrategias aplican?; y *c*) ¿en qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

Método

De acuerdo con estos objetivos específicos, se adoptó una metodología de carácter cualitativo. En concreto, se utilizó la estrategia metodológica del "estudio de casos". En este estudio participaron un total de 10 alumnos, cuya edad estaba comprendida entre los 16 y los 20 años, excepto una alumna de 13 años. Seis alumnos cursaban la Enseñanza Secundaria postobligatoria (Bachillerato) y el resto, la Enseñanza Secundaria obligatoria (ESO). La mayoría estaban escolarizados en un Instituto de Integración, salvo una alumna que cursaba en un colegio específico de sordos.

Según las evaluaciones audiológicas, la mitad de los alumnos tenía un déficit auditivo de grado profundo, y el resto, una pérdida auditiva importante, excepto un alumno, cuyo déficit auditivo era de grado medio. Con respecto al momento de aparición de la sordera, los alumnos eran prelocutivos, es decir, se quedaron sordos antes de los 4 años de edad aproximadamente, excepto una alumna, cuya situación en relación con esta característica era desconocida.

Con respecto al tipo de prótesis auditivas, la mayoría utilizaba audífonos. Sólo a dos alumnas se les había realizado un implante coclear. De otro lado, hay que tener en cuenta también el uso de las prótesis auditivas. Excepto tres sujetos, que utilizaban sus audífonos de forma irregular, los demás empleaban las prótesis auditivas con regularidad, haciendo un uso funcional de éstas e incidiendo en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral (tabla 1).

En el ámbito educativo formal, el modo de comunicación prioritario de estos alumnos era el lenguaje oral. No obstante, para favo-

Tabla 1
Características de la muestra

Alumno	Edad	Sexo	Nivel instructivo	Etapas educativa	Modalidad educativa	Grado de déficit auditivo	Momento de déficit auditivo	Tipo de ayudas técnicas	Uso de ayudas técnicas	Padres
1	17	M	4.º	ESO	Específica	Profundo		Audífonos	A veces	Oyentes
2	20	H	2.º	Bachillerato	Integración	Importante	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Sordos
3	20	M	2.º	Bachillerato	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
4	19	H	2.º	Bachillerato	Integración	Importante	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Sordos
5	17	H	1.º-2.º	Bachillerato	Integración	Moderado	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
6	17	H	1.º-2.º	Bachillerato	Integración	Importante	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
7	17	M	1.º	Bachillerato	Integración	Profundo	Prelocutivo	Implante coclear	Siempre	Oyentes
8	13	M	1.º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	Implante coclear	Siempre	Oyentes
9	16	M	3.º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
10	16	M	3.º	ESO	Integración	Importante	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Oyentes

H: hombre; M: mujer.

recer una adecuada percepción y comprensión de los mensajes orales, los profesores utilizaban, al mismo tiempo, otros recursos adicionales, en función de las necesidades concretas de cada alumno, como la lectura labial, la escritura de palabras y de frases, la dactilografía y los signos que acompañan a la lengua oral y, sobre todo, los servicios de un intérprete de Lengua de Signos Española y los de un logopeda.

Con respecto al tipo de lengua empleado en el ámbito familiar, la mayoría de los alumnos sordos, hijos de padres oyentes, no conocían o no utilizaban la lengua de signos como lo hacían los otros dos alumnos, hijos de padres sordos. No obstante, cuando accedían al centro educativo, tenían muchas posibilidades de aprenderla, al relacionarse con sus compañeros sordos por medio de esta lengua.

Para la obtención de datos, se realizó una "entrevista cognitiva", utilizando un cuestionario-guía (Salvador y García, 2005). Después de que el alumno elaborara un texto narrativo, el entrevistador le preguntaba sobre su percepción de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la expresión escrita, de forma que el entrevistado pudiera pensar, reflexionar y expresar abiertamente sus ideas.

La entrevista se realizó en una sesión individual con cada uno de los alumnos, atendiendo a las necesidades específicas que podían tener éstos, sobre todo en el desarrollo de la comunicación social. Por ello, fue necesaria la colaboración de un intérprete de Lengua de Signos Española. En este caso, se utilizó una cámara de vídeo con el fin de grabar las entrevistas, para su posterior transcripción y análisis.

En la fase de análisis de datos, se empleó la técnica de "análisis de contenido", cuyo objetivo es clasificar, codificar y analizar el contenido de las entrevistas, de acuerdo con un sistema de categorías. Las categorías se corresponden con las diferentes operaciones que están relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos (Salvador y García, 2005).

El sistema de categorías y el cuestionario-guía fueron validados según el procedimiento del "juicio de expertos". Asimismo, los análisis de las entrevistas fueron sometidos, para su fiabilidad, a la "triangulación de codificadores independientes".

Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos en el análisis e interpretación de las entrevistas sobre las distintas operaciones cognitivas que los alumnos sordos de educación secundaria realizan en los procesos cognitivos y metacognitivos de la expresión escrita.

Proceso de planificación

En general, los alumnos sordos de educación secundaria realizan, antes de escribir, la **génesis de ideas** y, en concreto, piensan las ideas que están relacionadas, sobre todo, con el contenido concreto

de la escritura: "Pues, al principio, cuando me pongo a escribir, antes lo pienso, ¿qué es lo que quiero expresar?, ¿qué es lo que quiero decir?, depende de la situación, ¿qué es lo que he hecho antes? Después empiezo a escribir, pero buscando también palabras, palabras en el diccionario que estén mejor escritas, depende de los sentimientos que quiera expresar" (sujeto 2). Para generar todas esas ideas, que son necesarias para escribir un texto, utilizan varias **fuentes**: "De muchas cosas, yo qué sé. De la cabeza, de viendo las cosas que puedo decir, mirando en todos los sitios y sobre la conversación de mi amiga y todo eso" (sujeto 10).

Además, la mayoría piensa en las características del **auditorio**, enfrentándose a la composición de textos escritos adaptándolos, de tal manera que las personas destinatarias puedan comprenderlos de forma clara y legible: "Porque sabes que el ponerlos sin ordenarlos, la gente no lo entendería" (sujeto 4).

Por otra parte, piensan los **objetivos** de sus textos y, en este sentido, cuando escriben lo hacen por varias motivaciones intrínsecas:

- Deseo de aprender: "Para comprender bien, resumir, por ejemplo, si no... si no resumen bien el cuento, pues, ¿cómo decirlo?... espera... para comprender algunas asignaturas, para aprender a resumir bien" (sujeto 9).
- Satisfacción personal: "Porque me gusta saberlo todo, me gusta" (sujeto 5).
- Necesidad de expresar ideas, sentimientos, etc.: "Porque muchas veces me siento, tengo la necesidad de transmitir algo o algunas cosas y entonces por eso lo plasmo y luego me siento más tranquilo" (sujeto 2).

Curiosamente, a pesar de que desarrollan la génesis de ideas y establecen los objetivos de la composición escrita, no todos realizan la **selección de sus ideas** generadas previamente, para luego escribirlas de forma clara y comprensible, sino que escriben las ideas que se les ocurren en el momento de escribir: "Voy escribiendo lo que se me ocurre" (sujeto 4). Asimismo, no aplican estrategias adecuadas para la **secuenciación de las ideas**, y realizan la ordenación de sus ideas en el momento de escribir: "Pues, empiezo con una idea, luego ya más o menos, por dónde voy, empezarla, digo érase..., entonces érase..." (sujeto 3). Además, no utilizan ninguna técnica de **registro de sus ideas**, o sea, no las anotan, sino que las escriben directamente, utilizando las estrategias memorísticas: "Antes lo pienso; pues si es una historia, lo pienso antes, memorizo y luego lo escribo" (sujeto 4).

Proceso de transcripción

La mayoría de los alumnos sordos son conscientes de las dudas y las dificultades en la transcripción escrita de sus ideas: "Porque me cuesta trabajo... Poner palabras..." (sujeto 3). En efecto, no poseen las habilidades necesarias para expresar por escrito las ideas de forma

adecuada, utilizando correctamente la estructura y la forma del texto: “Sí, por ejemplo, si esta palabra yo he pensado, y el profesor dice que tiene otro sentido. Depende, yo pongo esta palabra, yo pensaba este sentido y, luego, ése no es” (sujeto 3).

Asimismo, hay que señalar que los alumnos sordos, en general, no poseen un conocimiento suficiente del nivel discursivo y sintáctico del texto, lo cual explica en gran parte las dificultades en el proceso de transcripción (Gutiérrez Cáceres, 2004). Concretamente, una de las estrategias más conflictivas se refiere a la búsqueda de palabras adecuadas, su organización textual y su estructuración sintáctica, de acuerdo con las reglas gramaticales del lenguaje escrito como: la concordancia entre los elementos proposicionales, el orden canónico de los elementos de la oración, la utilización adecuada de verbos, el uso correcto de nexos preposicionales en la estructura del complemento verbal, el empleo apropiado de nexos conjuntivos en las oraciones compuestas, etc.

Proceso de revisión

La mayoría de los alumnos **revisan el texto por sí mismos**: “Depende, lo leo y digo, ¡ah! bueno, no sé, hay algo que me doy cuenta de que el texto no está bien, pues digo: ¡uh!, pues me he equivocado, ¿no? y lo miro, y después, lo leo, lo digo si lo borro...” (sujeto 1). Sin embargo, no atienden a la **adecuación de la forma o el contenido a la representación mental**, sino que se centran únicamente en la revisión formal, es decir, en el análisis y corrección de aspectos referidos a la forma del texto, según las reglas lingüísticas convencionales y, específicamente, la estructura sintáctica, el léxico, la puntuación, la ortografía y la caligrafía.

Además, hay que destacar que la mayoría afirma que, cuando revisan el discurso escrito por sí mismos, se sienten inseguros y se muestran dudosos: “No mucho, porque sé que no corrijo bien” (sujeto 10). En efecto, no desarrollan de forma adecuada el proceso de revisión de textos escritos, debido al insuficiente conocimiento de los aspectos formales del texto: “Pues... porque cuando yo escribo el significado... pienso que está bien y lo dejo. Y luego el profesor me dice qué significado no se entiende, está fatal, poner bien el tiempo. También me cuesta cuando se puede poner el tiempo, los verbos” (sujeto 6).

Por ello, **recurren a otras personas**, generalmente al profesor o a los padres, para que les ayuden a corregir sus textos escritos, ya que encuentran dificultades en el proceso de revisión: “No sé, yo llamo a mis padres o al profesor y le digo esto que, y ya me dicen que cambie algo” (sujeto 1).

Por otro lado, hay que señalar que algunos alumnos, cuando escriben, sí se cuestionan si han escrito lo que querían escribir y tal como lo tenían planificado, introduciendo las modificaciones oportunas para mejorar sus textos: “Estoy en una hoja sucia y al pasarla a una hoja limpia, lo leo lo que he escrito, pongo por orden, lo vuelvo a escribir, pero todo completo... Y así lo comparo” (sujeto 6).

Procesos metacognitivos

Respecto al **conocimiento y control de la planificación**, la mayoría de los alumnos sordos son conscientes de la importancia o utilidad de este proceso cognitivo, que les lleva a realizarlo de manera adecuada: “Siempre. Es que antes lo que hago es pensar, ¿no?; porque si no, no sé nada, tampoco escribo nada. Entonces más o menos cuando ya comienzo ya es porque antes yo ya lo he pensado” (sujeto 7).

En relación con el **subproceso metacognitivo de la estructuración**, se plantean el tipo de texto mientras están escribiendo: “Pues yo qué sé; me dicen que haga un comentario; entonces, pienso a ver cómo se hace ese comentario; o me dicen en relación a una película, o un cuento, entonces pienso: a ver, pienso primero el cuento y luego, lo voy haciendo” (sujeto 1). Pero, en su mayoría, no poseen un conocimiento adecuado o suficiente de la estructura u organización del

texto escrito: “No sé; siempre me sale mal, el orden fatal, no sé por dónde empezar” (sujeto 3).

En cuanto al subproceso metacognitivo relacionado con el **conocimiento y control de la transcripción**, en general son conscientes de que encuentran dificultades para expresar por escrito las ideas, utilizando adecuadamente las palabras y las oraciones: “[...] Por ejemplo, si una palabra está mal pero yo pienso que está bien” (sujeto 9).

Ante estas dificultades, son incapaces de regular de forma adecuada el proceso de transcripción escrita de las ideas: “Sí, me pongo a copiar la palabra o, si puedo, la busco en el diccionario. Depende, si no lo manejas, no puedo hacer; si no, ¿qué digo? Veo lo más importante y escribo, no me hace falta... no sé si estoy bien escribiendo, no sé si... qué poner, no tener que repetir...” (sujeto 3).

Respecto al **conocimiento y control de la revisión**, casi todos expresan que, mientras están escribiendo el texto, reconocen si les está saliendo bien o mal, atendiendo, sobre todo, a los aspectos formales del texto, relacionados con la sintaxis y el léxico, según las reglas lingüísticas convencionales: “Sí veo que siempre que escribo me... lo miro bien para ver si faltan palabras, la escribo otra vez” (sujeto 8). No obstante, no conocen ni controlan suficientemente el proceso de revisión: “[...] sé que no corrijo bien... no sé si está bien, si está bien la ortografía o está bien, está mal expresado, pues no sé... Tengo las dudas” (sujeto 10).

En relación con la **disposición ante la escritura y sus dificultades**, casi todos declaran que mientras escriben un texto se dan cuenta de lo que están sintiendo, de manera que cuando el texto que escriben les va saliendo bien, se sienten a gusto consigo mismos, y cuando les sale mal, expresan sentimientos de frustración o malestar y se sienten incompetentes para escribir: “Sí, si he escrito una redacción buena, yo me siento bien; y cuando yo he escrito muy mal estructurado y eso, me sentiría mal” (sujeto 5).

Además, admiten que sus sentimientos influyen en el texto, es decir, afirman que cuando están nerviosos les sale peor el texto y, aún más, cuando no saben cómo escribir: “Cuando estoy nervioso y veo un texto, por ejemplo, un poema, me pongo más (nervioso) porque no entiendo, porque tengo dudas. Esto me pasa” (sujeto 6). Sin embargo, no pueden controlar sus percepciones negativas hacia la escritura: “Porque me va a decir: mal; y digo: paso, porque si no, al sentirme mal o ¿qué hago?, haciendo tonterías, ¿entiendes?; y si sigo mal, ¿qué le digo? Que no lo sé” (sujeto 3).

En cuanto al subproceso metacognitivo referido al **conocimiento del escrito bien hecho**, la mayoría no son conscientes de lo que tienen que hacer para que el texto salga bien, dado que no poseen un conocimiento suficiente sobre lo que es escribir bien, el cual es necesario para ser conscientes de lo que hay que hacer para mejorar la composición del texto escrito: “Qué difícil. Escribir bien, ¿no?.... Pues... ¿qué es escribir bien? Pues... yo qué sé. Pues escribir bien pues... que... que escribas bien ordenado en un cuaderno... con letras bien... Pues... ordenado en un cuaderno, escribir normal, con mayúsculas, que no confundas con la... con la b o con la v, con la h, todo. Eso es escribir bien. Y ya está” (sujeto 9).

En relación con el **conocimiento y control general del acto de la escritura** hay que señalar que en general no perciben de manera consciente lo que están pensando y lo que están haciendo cuando escriben y, de este modo, no se concentran en sus ideas y en cómo las van a escribir. Sólo unos pocos son los que reconocen esa consciencia: “No, algunas veces pienso que es muy difícil y también me quedo muchas veces sorprendido de la lengua escrita que es muy amplia, tiene muchas cosas, para expresarlo bien todo lo que quiero tengo que buscar muchas cosas” (sujeto 2). E incluso, se dan cuenta de que lo que les lleva a ocupar más tiempo es la construcción de frases u oraciones, dadas las dudas que encuentran en el proceso de transcripción: “Normalmente, normalmente es falta de vocabulario y no encuentro el vocabulario; entonces busco en el diccionario o me espero y, otro día, y cuando ya encuentre la palabra correcta, pues ya la escri-

bo; también hay veces que escribo mal, porque cuando empiezo, no sé cómo empezar y empiezas con las dudas; entonces lo dejo y otro día que esté mejor lo hago" (sujeto 2).

Discusión y conclusiones

Esta investigación se centró en el análisis de la composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos y, en concreto, los procesos cognitivos y metacognitivos. Este estudio permite tanto profundizar en sus características específicas, necesarias para la elaboración adecuada de estrategias de enseñanza, como realizar algunas reflexiones básicas sobre la escritura.

Atendiendo a los resultados obtenidos, se puede concluir que, en términos generales, los alumnos sordos de educación secundaria poseen un dominio insuficiente de sus habilidades escritoras relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos, lo cual incide de forma negativa en el complejo proceso escritor y en la calidad de los textos escritos.

En concreto, no tienen en cuenta las ideas generadas y los objetivos previstos, sino que escriben las ideas que se les ocurren y son incapaces de controlar adecuadamente la transcripción y la revisión de sus textos, dado el escaso o insuficiente conocimiento del nivel discursivo y sintáctico del texto escrito. Asimismo, no aplican de forma adecuada las estrategias en la ejecución de los procesos metacognitivos. En definitiva, no poseen un conocimiento adecuado o suficiente de los procesos cognitivos y del escrito bien hecho y, por tanto, no regulan de forma consciente dichos procesos cognitivos y el acto global de escritura.

Además, no presentan una buena disposición hacia la escritura y sus dificultades, lo que conlleva una actitud de incertidumbre y una autopercepción negativa sobre sus propias capacidades escritoras, lo que dificulta el adecuado control metacognitivo de las actividades escritoras.

Todas estas dificultades explican, en parte, las características concretas encontradas en el nivel sintáctico y discursivo de los textos escritos: ausencia o utilización innecesaria de preposiciones, ausencia de determinantes, de verbos y de nexos; uso inapropiado del tiempo verbal, etc. (Gutiérrez, 2004; Lacerte, 1989; Nadeau, Debusson y Gelinas-Chebat, 1991; Tur-Kaspa y Dromi, 1998).

En cualquier caso, hay que señalar que los resultados y las conclusiones acerca del dominio en la expresión escrita no pueden generalizarse al grupo de personas sordas, ya que existe variabilidad entre ellas, según los distintos factores individuales y contextuales que interactúan en su desarrollo. Por otro lado, los resultados de este estudio permiten inferir las necesidades educativas para fundamentar de forma adecuada las estrategias educativas con el fin de mejorar las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos de la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. En este sentido, las necesidades educativas más relevantes, para que el alumno sordo sea capaz de elaborar por escrito un texto de calidad, son las siguientes: integrarse, de manera apropiada y ajustada, en una variedad de experiencias comunicativas, relacionadas con la expresión escrita; desarrollar actitudes positivas hacia la escritura, utilizando recursos educativos y procedimientos adecuados a las necesidades comunicativas de los alumnos sordos, con independencia del tipo de lengua; percibir, interiorizar, conocer, de forma adecuada y suficiente, las habilidades escritoras relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos, y utilizar y desarrollar adecuada y funcionalmente las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos en la composición escrita.

Para atender a las necesidades educativas de los alumnos sordos de educación secundaria, se pueden desarrollar diversas actividades prácticas, con el fin de ayudarles a desarrollar la capacidad escritora y, en concreto, mejorar el conocimiento significativo y uso funcional de las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y meta-

cognitivos en la expresión escrita, cuya aplicación en la práctica va a depender de la situación concreta de cada alumno sordo. Para ello, es fundamental, ante todo, tener en cuenta la situación concreta de cada alumno, de una parte, y de otra, procurar que exista una adecuada comunicación entre el alumno sordo y las demás personas (familiares, profesores, compañeros del aula, etc.), con el fin de lograr un aprendizaje participativo y constructivo en la composición escrita de textos narrativos.

Por último, conscientes de las limitaciones de este trabajo de investigación, resulta necesario seguir estudiando en profundidad la expresión escrita de las personas sordas. Durante el desarrollo de este estudio, han surgido varios interrogantes, siendo algunas propuestas de investigación las siguientes: a) realizar estudios en muestras amplias y variadas de personas con discapacidad auditiva, residentes en el territorio español, con el fin de apoyar o replicar los hallazgos de esta investigación; b) contrastar los resultados de este estudio con otros realizados con diferentes instrumentos de obtención y análisis de datos; c) determinar en qué grado la variabilidad interindividual de los sujetos sordos explica el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la composición escrita, en función de distintas variables individuales y contextuales; d) analizar la relación entre el dominio de las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos y el conocimiento o uso de la lengua por parte de las personas sordas (lengua oral y lengua de signos); e) investigar cómo ayudar a las personas sordas a aprender y a mejorar el uso de las estrategias en la composición escrita, según sus necesidades y características. En este sentido, con respecto a la enseñanza de la expresión escrita de sujetos sordos, se considera fundamental establecer vínculos estrechos entre la investigación y la acción educativa, desde una relación de colaboración entre el investigador y el profesor.

Referencias bibliográficas

- Andreu, L. (1992). *Estudio comparativo de historietas entre niños sordos y niños oyentes*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Beal, C. R. (1993). Contributions of developmental psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers. *School Psychology Review*, 22(4), 643-655.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale: Erlbaum.
- Berninger, V. W., Fuller, F., y Whitaker, D. (1996). A process model of writing development: Across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-205.
- Berninger, V. W., y Whitaker, D. (1993). Theory based branching diagnosis of writing disabilities. *School Psychology Review*, 22(4), 623-642.
- Boscolo, P. (1988). Scrittura e processi cognitivi: alcune riflessioni sui risultati della ricerca e alcune implicazioni per la pratica educativa. *Orientamenti Pedagogici*, 35(4), 674-684.
- Brown, P. M., y Long, G. (1992). The use of scripted interaction in a cooperative learning context to probe planning and evaluating during writing. *Volta Review*, 94(4), 411-424.
- Cambra, C. (1993). Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 13(2), 73-78.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Carrillo, M., y Domínguez, A. B. (2010). *Dislexia y sordera. Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Archidona: Aljibe.
- Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-84.
- De la Paz, S., Swanson, P. N., y Graham, S. (1998). The Contribution of Executive Control to the Revising by Students with Writing and Learning Difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 448-60.
- Domínguez, A. B., y Velasco, C. (1999). *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Edmunds, G., Cumming, C., y Rodda, M. (1990). Strategies for facilitating revision skill development in the hearing impaired classroom. *ACEHI Journal*, 17(2), 71-76.
- Fabbretti, D., Volterra, V., y Pontecorvo, C. (1998). Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), 231-244.
- Fernández Viader, M. P., y Pertusa, E. (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista de Logopedia, Foniología y Audiología*, 16(2), 79-85.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Flower, L., y Hayes, J. R. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1(1), 120-160.
- Gormley, K., y Sarachan-Deily, B. (1987). Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *Volta Review*, 89(3), 157-66.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234.
- Graham, S., y Harris, K. B. (1992). Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students. En S. A. Vogel (Ed.), *Educational alternatives for students with learning disabilities* (pp. 91-116). New York: Springer-Verlag.
- Graham, S., y Harris, K. B. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 255-264.
- Graham, S., y Harris, K. B. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R., y Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Schwartz, S. S., y McArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitudes toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Graves, D. H. (1975). An examination of the writing processes of seven year old children. *Research in the teaching of English*, 9, 227-241.
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Archidona: Aljibe.
- Gutiérrez, R. (2005). La expresión escrita de alumnos sordos. En F. Salvador (Coord.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales* (pp. 71-87). Archidona: Aljibe.
- Harris, K. R., Graham, S., y Mason, L. H. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. E. Randsell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. J. (1993). Relationships between oral and written language. *School Psychology Review*, 22(4), 595-609.
- Lacerte, L. (1989). L'écriture sourde quebecoise. *Revue Quebecoise de Linguistique Theorique et Appliquée*, 8(3-4), 303-345.
- Levy, M., y Randsell, S. (1996). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Livingston, S. (1989). Revision strategies of deaf student writers. *American Annals of the Deaf*, 134(1), 21-26.
- Nadeau, M., Debusson, C., y Gelinas-Chebat, C. (1991). Le Français écrit des étudiants sourds: Une Analyse qualitative. *Bulletin de l'ACLA*, 13(1), 89-103.
- Newcomer, P., y Barenbaum, E. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 24(10), 578-593.
- Pace, C., Pontecorvo, C., Skliar, C., y Volterra, V. (1994). Le prime ipotesi dei bambini sordi sulla lingua scritta (Deaf children's early conceptions on written language). *Eta evolutiva*, 48, 22-41.
- Pertusa, E., y Fernández, M. P. (1999). Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19(1), 2-10.
- Ripich, D. N., y Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.
- Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- Salvador, F., y García, A. (2005). Metodología de la investigación. En F. Salvador (Ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos* (pp. 45-70). Archidona: Aljibe.
- Salvador, F., y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona: Aljibe.
- Sarachan-Deily, A. B. (1985). Written narratives of deaf and hearing students: Story recall and inference. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28(1), 151-159.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1986). Research on written composition. En C. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803). Nueva York: McMillan.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Teruggi, L. A. (2001). Pratiche di lettura e di scrittura nei bambini sordidi. *Revista Età Evolutiva*, 68, 81-86.
- Teruggi, L. A. (2003). Il processo di concettualizzazione della lingua scritta nei bambini sordidi. En L. A. Teruggi (Ed.), *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato* (pp. 313-333). Milano: Franco Angeli.
- Tur-Kaspa, H., y Dromi, E. (1998). Spoken and written language assessment of orally trained children with hearing loss: Syntactic structure and deviations. *Volta Review*, 100(3), 186-202.
- Webster, A. (1987). Reading and writing in severely hearing-impaired children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 10(2), 227-229.
- Wong, B. Y. L. (1999). Metacognition in writing. En C. Gallimore y otros (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 183-198). Mahwah: Erlbaum.