

EL PROCESO DE REVISIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ALUMNOS SORDOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES
Universidad de Almería

Se presenta un trabajo de investigación, desde una perspectiva cualitativa-individual y cognitiva. Se trata de un estudio de casos que pretende analizar el proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. Para ello, se ha utilizado la entrevista en la fase de obtención de datos y posteriormente se ha aplicado el análisis de contenido.

En general, se ha detectado que los alumnos sordos de educación secundaria tienen dificultades en la ejecución de la revisión, dado el insuficiente conocimiento o dominio de las estrategias adecuadas en este proceso, sobre todo, de adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado y de revisión por sí mismo de los aspectos formales del texto (estructura oracional, léxico, puntuación, ortografía, caligrafía). Estas dificultades pueden explicarse por las limitaciones en la comunicación entre personas oyentes y sordas, como medio imprescindible para el aprendizaje y mejora de la expresión escrita. Por último, a partir de los resultados de esta investigación se derivan criterios para la enseñanza de la expresión escrita y, en concreto, del proceso de revisión a alumnos sordos de educación secundaria.

Palabras clave: *Expresión escrita, Revisión, Discapacidad auditiva, Educación secundaria.*

Introducción: marco teórico de la investigación

En este artículo se presenta un estudio de casos sobre el proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. Se trata de un trabajo de investigación llevado a cabo desde una perspectiva cualitativa-individual y cognitiva, cuyos resultados permiten, de una parte, profundizar en el conocimiento sobre la

expresión escrita de las personas sordas y, de otra, fundamentar y adecuar la enseñanza de la escritura.

La composición escrita es un instrumento de representación cognitiva y, a la vez, un medio de comunicación muy importante para el desarrollo del individuo. Desde este punto de vista, la expresión escrita está estrechamente relacionada con el aprendizaje, es decir, la escritura es

un medio para el aprendizaje. De otra parte, hay que señalar la asociación que existe entre la escritura y la cognición. En efecto, el desarrollo de la expresión escrita está determinado por el desarrollo cognitivo y, a su vez, éste está en función de aquél (Olson, 1977; Vigotsky, 1977). Además, la escritura es uno de los medios más utilizados por el profesor para la evaluación de los contenidos escolares.

Hay 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 del proceso general de escritura, 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 determinada situación de comunicación (Berninger y Whitaker, 1993; Salvador Mata, 2000; García Sánchez, 2002). Concretamente, siguiendo el modelo cognitivo más complejo, elaborado por Flower y Hayes (1981, 1984), la escritura requiere no sólo la intervención de procesos cognitivos, implicados en la traducción físico-motora de signos gráficos, sino también la activación de procesos cognitivos de alto nivel (planificación, transcripción, revisión), regulados por otros procesos metacognitivos. En este marco teórico, el presente trabajo de investigación se centra en el proceso de revisión.

El proceso de revisión de la expresión escrita es un proceso cognitivo en el que el escritor analiza y corrige el discurso escrito, comparándolo con la representación mental del mismo (Flower y Hayes, 1981; Boscolo, 1988; Scardamalia y Bereiter, 1992). Por tanto, en este proceso se incluyen dos subprocesos u operaciones estrechamente relacionados entre sí:

- Evaluación del discurso escrito en función del plan mental previo.
- Modificación y/o mejora de alguno o varios aspectos del texto escrito.

La revisión no es un proceso final de la escritura, sino que se desarrolla en todas sus fases y niveles de organización. De otra parte, pueden distinguirse tres tipos de revisiones, según los aspectos del discurso escrito (Boscolo, 1988):

- Revisión formal: se trata de revisar la coherencia del texto, en función de las reglas lingüísticas convencionales, centrándose en los aspectos referidos a la forma textual (nexos de cohesión, morfosintaxis, léxico, puntuación, ortografía, caligrafía).
- Revisión de contenido: se trata de confrontar el texto escrito con el texto mental diseñado previamente, atendiendo al contenido y/o a la estructura discursiva del texto.
- Revisión funcional: consiste en una revisión lo más objetiva posible del texto, en cuanto que el escritor sale de sí y se coloca ante el texto como lector.

En síntesis, la revisión es un proceso complejo que requiere, entre otros aspectos, una cierta formación específica y experiencia en la expresión escrita. Asimismo, es uno de los factores que incide en la calidad del texto escrito.

En este campo hay mucha investigación con niños oyentes, pero relativamente se ha llevado a cabo poca con escritores sordos (Graves, 1975; Scardamalia y Bereiter, 1986; Camps, 1992; Graham y otros, 1993; Vilá, 1998; Lecuona, 1999). Además, la mayor parte de los estudios (Lacerte, 1989; Tur-Kaspa y Dromi, 1998; Gutiérrez Cáceres, 2004) se han centrado en las características sintácticas y discursivas de los textos, escritos por personas sordas. En este sentido, se ha encontrado que los sujetos sordos 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 (Fernández Vialder y Pertusa, 1996; Domínguez Gutiérrez y Velasco Alonso, 1999).

En cambio, los estudios realizados sobre los procesos cognitivos en la expresión escrita de los alumnos sordos son muy escasos y, además, insuficientes (Gormley y Sarachan-Deily, 1987; Haydon, 1989; Livingston, 1989; Edmunds y otros, 1990; Brueggemann, 1993; Cambra, 1993; Mayer, 1999; Arfe, 2003). De ahí, surge la necesidad de analizar las necesidades educativas que tienen los alumnos sordos en la composición escrita, sobre todo en el conocimiento y uso de revisión.

Metodología de la investigación

El objetivo principal de la investigación fue determinar las competencias de los alumnos sordos de educación secundaria en el proceso de revisión de la expresión escrita, es decir, analizar las estrategias de revisión que utilizan los alumnos sordos en la expresión escrita. Partiendo del objetivo general, se plantearon tres cuestiones específicas:

- ¿Los alumnos sordos realizan y/o conocen el proceso de revisión del texto?
- ¿Qué operaciones realizan al revisar el texto y qué estrategias aplican?
- ¿En qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

De acuerdo con las cuestiones específicas de la investigación, se adoptó una metodología cualitativa-individual y de carácter cognitivo. En concreto, se realizó un «estudio de casos», en el que participaron 4 alumnos y 5 alumnas, cuya edad oscilaba entre los 16 y los 20 años, excepto una alumna de 13. Seis cursaban la enseñanza secundaria postobligatoria (bachillerato) y el resto, la secundaria obligatoria (ESO). La mayoría se encontraban escolarizados en un instituto de integración, salvo una alumna que estaba en un colegio específico de sordos (véase cuadro 1).

Según la evaluación audiológica, la mitad de los alumnos tiene un déficit auditivo de grado profundo y el resto tiene una pérdida auditiva severa, excepto un alumno, que tiene una deficiencia auditiva de grado medio. Según el momento de aparición de la sordera, los alumnos son prelocutivos, es decir, se quedaron sordos antes de los cuatro años de edad aproximadamente, excepto una alumna, cuya situación, en relación con esta característica, es desconocida.

Con respecto al tipo de prótesis auditivas, la mayoría llevan audífonos. Sólo a dos alumnas se les ha colocado un implante coclear. De otro lado, hay que tener en cuenta también el uso de

CUADRO 1. Características de los sujetos

Alumno	Edad	Sexo	Nivel instructivo	Etapa educativa	Modalidad educativa	Grado déficit auditivo	Momento déficit auditivo	Tipo ayudas técnicas	Uso ayudas técnicas	Padres
1	17	M	4º	ESO	Específico	Profundo		Audífonos	A veces	Oyentes
2	20	H	2º	Bachiller	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Sordos
3	20	M	2º	Bachiller	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
4	19	H	2º	Bachiller	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Sordos
5	17	H	1º/2º	Bachiller	Integración	Moderado	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
6	17	H	1º/2º	Bachiller	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
7	17	M	1º	Bachiller	Integración	Profundo	Prelocutivo	Implante C.	Siempre	Oyentes
8	13	M	1º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	Implante C.	Siempre	Oyentes
9	16	M	3º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
10	16	M	3º	ESO	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Oyentes

las prótesis auditivas. Excepto tres sujetos que utilizan sus audífonos de forma irregular, los demás emplean las prótesis auditivas con regularidad, haciendo un uso funcional de las mismas, lo cual incide en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral.

En el ámbito educativo formal, el modo de comunicación prioritario es el lenguaje oral. Además, para una correcta recepción y adecuada comprensión de los mensajes orales, los profesores utilizan otros recursos adicionales, en función de las necesidades concretas de cada alumno, como la lectura labial, la escritura de palabras y de frases, la dactilología y signos que acompañan a la lengua oral y, sobre todo, el intérprete profesional de lengua de signos y los servicios logopédicos.

Con respecto al tipo de lenguaje utilizado en el ámbito familiar, la mayoría de los alumnos sordos, que son hijos de padres oyentes, no conoce o utiliza la lengua de signos, como los otros dos alumnos, hijos de padres sordos. No obstante, cuando acceden al centro educativo, tienen muchas posibilidades de aprenderla, al comunicarse con sus compañeros sordos por medio de la lengua de signos.

Para la obtención de datos, se realizó una «entrevista cognitiva» después de que el alumno elaborara un texto narrativo. En este procedimiento el entrevistador, partiendo de un cuestionario-guía (Salvador Mata, 2005: 62-66), preguntaba al alumno sobre su percepción de los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita, de forma que el entrevistado pudiera pensar, reflexionar y expresar abiertamente sus ideas.

La entrevista se realizó en sesiones individuales con cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta las necesidades y las dificultades que podían tener los alumnos sordos en el desarrollo de la comunicación. Por ello, era imprescindible la colaboración del intérprete de lengua de signos. En este caso, se utilizó una cámara de vídeo para grabar las entrevistas y posteriormente transcribirlas y analizarlas.

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, similar al utilizado en otras investigaciones llevadas a cabo en el grupo Ed-Invest (Salvador Mata, 2005: 58-59). En concreto, las distintas categorías se corresponden con las diferentes operaciones relacionadas con el proceso de revisión, que son:

- Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado: operación mental de análisis de la coherencia entre el discurso escrito y el plan mental, en relación tanto con la forma como con el contenido.
- Estructura y léxico de la oración: capacidad de revisar el texto, atendiendo a la estructura oracional y al léxico.
- Puntuación, ortografía: operación que permite revisar los aspectos relativos a la puntuación y ortografía del texto escrito.
- Caligrafía: estrategias que se aplican para revisar la caligrafía del texto escrito.
- Revisión por sí mismo: capacidad de revisar el texto escrito por sí mismo.
- Revisión por otros: estrategias que desarrollan otras personas para revisar el texto escrito.

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».

Análisis e interpretación: estudio de casos

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el análisis e interpretación de las entrevistas sobre las distintas operaciones cognitivas desarrolladas en el proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria:

Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado

Sólo dos alumnos afirman que revisan el discurso escrito atendiendo a la adecuación de la forma y/o el contenido a la representación mental. Es decir, cuando escriben se cuestionan si han escrito lo que querían escribir y tal como lo tenían planificado, introduciendo las modificaciones oportunas para mejorar sus textos:

- «Para corregirlo, normalmente, como son muchas veces, cuando veo que no tiene sentido, a lo mejor antes lo escribo directamente y, después, lo leo y me doy cuenta de los errores, que no está relacionado con lo que quiero, entonces, lo voy reformando» [alumno 2].
- «Sí, bueno intento, a la hora de hacer un texto, ponerlo, ordenarlo, porque antes lo he escrito en borrador y luego, pues, aunque haya puesto un orden, le cambio el orden y lo puedo poner mejor» [alumno 2].
- «Estoy en una hoja sucia y al pasarla a una hoja limpia, leo lo que he escrito, pongo por orden, lo vuelvo a escribir, pero todo completo... Y así lo comparo» [alumno 6].

Sin embargo, los demás alumnos no atienden a este tipo de revisión, sino que sus respuestas apuntan a la realización de la revisión formal. Es decir, se centran en el análisis y corrección de aspectos referidos a la forma del texto, según las reglas lingüísticas convencionales y, en concreto, la estructura sintáctica, el léxico, la puntuación, la ortografía y la caligrafía.

Estructura y léxico de la oración

Seis de los alumnos entrevistados afirman que cuando revisan sus textos tienen en cuenta la estructura y el léxico de la oración: «Lo que busco son las estructuras, los verbos, si los he escrito bien... o si la frase está mal escrita, volver a escribirla bien» [alumno 2].

Por una parte, los alumnos se fijan en el orden correcto de las palabras en la frase y en la estructuración completa de la oración:

- «Sí, cuando estoy leyendo, empiezo a, primero, que esa frase, si está bien estructurado o no está bien estructurado, pues empiezo a corregir, pongo delante, pongo detrás y cada prepo... cómo diría, que las preposiciones cambiarle eso...» [alumno 5].
- «¿Corriges si a las frases faltan palabras?» «Sí las corrijo» [alumno 6].
- «Sí veo que siempre que escribo me... lo miro bien para ver si faltan palabras, la escribo otra vez» [alumno 8].

Por otra, los alumnos revisan el léxico de la oración, es decir, se fijan en la riqueza y el estilo de las palabras seleccionadas en sus textos:

- «Pues por ejemplo, vamos a ver, si se repite mucho una palabra, pues entonces la quito sí, o los verbos, si pongo lo mismo, entonces buscas otro verbo que signifique igual, que sea sinónimo, que signifique igual y ponerlo» [alumno 1].
- «Otras palabras bonitas. Otras palabras bien» [alumno 9].

Sólo un alumno se centra en la revisión de aspectos morfológicos del texto: «... algunas veces me he comido la "s", con miedo, plural, singular, depende de la persona, 1º, 2º persona del plural, depende...» [alumno 3].

Ortografía, puntuación

En el proceso de revisión, siete de los alumnos entrevistados prestan atención a los aspectos superficiales del texto, los relacionados con la ortografía, por un lado:

- «Pues, si te falta algún acento, yo qué sé, muchas cosas» [alumno 4].
- «No, normalmente consulto a mi diccionario, que lo tengo ahí al lado, si esto es con v o con b, pues empiezo a...» [alumno 5].



Rafaela Gutiérrez Cáceres

- «Sí. Sí, claro, también si hay acentos, también si en un momento dado tengo que poner algunas expresiones, tildes» [alumno 7].
- «...mientras estás escribiendo, pues, miras las faltas de ortografía, por si acaso» [alumno 10].

Por otro lado, los alumnos entrevistados también se preocupan por la colocación de los puntos y de las comas en la revisión del texto:

- «Sí, sí, sí, yo tengo la costumbre de poner puntos y comas, eso sí» [alumno 1].
- «Lo que pasa es que siempre, bueno, presto atención a las comas, los puntos... sí suelo prestar bastante atención a eso» [alumno 2].
- «Pues... que le falta punto y coma» [alumno 9].

Caligrafía

Seis de los alumnos entrevistados afirman que durante la revisión de sus textos atienden a la caligrafía, procurando que las letras estén bien escritas:

- «Sí, sí me fijo fijamente muy bien» [alumno 5].
- «Para mí me gusta, por ejemplo, escribir con una letra bonita, por ejemplo, la letra fea de sucia no. Pero, por ejemplo, escribir en mi diario, a mí me gusta escribir con una letra bonita» [alumno 8].

Revisión por sí mismo

Todos los alumnos entrevistados afirman que 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...» [alumno 1].
- «Normalmente al empezar a escribir, hago un borrador y después lo adapto, muchas veces pues lo voy adaptando, lo voy avanzando, hasta que lo veo perfecto» [alumno 2].

- «Siempre sí, siempre sí, te acuerdas de haber leído y lo corriges un poquillo, le añado más, cualquier cosa nueva» [alumno 5].
- «Cojo un folio en sucio, escribo, si está mal lo tacho, si está todo bien lo escribo en una hoja en limpio» [alumno 8].

No obstante, algunos alumnos no llevan a cabo la revisión por sí mismo de forma adecuada, limitándose a la lectura de sus textos, sin corregirlos:

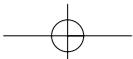
- (¿Los corriges, los corriges?) «No, como está... Porque si no dónde, si no es un lío, si no es un lío» [alumno 3].
- «Sí, lo veo. Nunca pienso si está bien o no está bien. ¿No? Si tengo dudas, sino que lo leo y, si en mi opinión es lo que yo pienso que van a opinar, a ver» [alumno 7].

En cualquier caso, los alumnos se sienten inseguros y muestran las dudas que encuentran al revisar sus textos escritos:

- «A ver, no, yo lo leo y lo pienso en lengua de signos, es diferente no, es diferente, pero veo y digo está bien, está bien, ¿no? No sé si luego tendré que corregir algo, pero está bien» [alumno 1].
- «No sé, que a lo mejor y hablo y me como, estoy escribiendo lo que estoy diciendo, ya está, a lo mejor yo lo enseño, y me dice que falta algo, y yo pensaba que estaba bien, dice no, mira no, se me ha olvidado» [alumno 3].
- «Sí, bueno, puede ser que lo corrija y esté mal también, pero en fin...» [alumno 4].
- «No mucho, porque sé que no corrijo bien» [alumno 10].

Concretamente, las dificultades en el proceso de revisión de la expresión escrita están relacionadas con el insuficiente conocimiento de los aspectos formales del texto:

- «Sí, sí, es que me gusta pero no estoy acostumbrada a otras formas, siempre las mismas y eso no puede ser, tengo que cambiar, y me cuesta trabajo para cambiar, otra impresión» [alumno 3].



- «Pues... porque cuando yo escribo el significado... pienso que está bien y lo dejo. Y luego el profesor me dice que el significado no se entiende, está fatal, poner bien el tiempo. También me cuesta cuando se puede poner el tiempo, los verbos» [alumno 6].
- «Sí, porque no sé si está bien, si está bien la ortografía o está bien, está mal expresado, pues no sé... Tengo dudas» [alumno 10].

Especialmente, sólo un alumno es consciente de la importancia de la revisión en la expresión escrita, realizando dicho proceso de forma apropiada y satisfactoria:

- «Cuando termino, en el momento no. Cuando pasa un tiempo, lo vuelvo a leer y miro los errores que tiene. Hay veces que no está bien y entonces pues lo guardo o lo corrijo o escribo otro nuevo o miro cuál es el error, ya está, para luego no volver a cometer el mismo error dos veces» [alumno 2].

Revisión por otros

Excepto un alumno, todos recurren a otras personas 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» [alumno 1]. Algunos recurren al profesor:

- «No. Primero lo miro yo, si está bien, luego al día siguiente se lo doy al profesor, sí, normalmente se lo doy al profesor, para ver si está bien o está mal, si está bien, pues está bien, si está mal, empiezo a corregir un poquillo y ya está» [alumno 5].
- «Sí, siempre. Cuando termino, lo que hago es leerlo a ver cómo está, entonces sí lo miro antes de dárselo al profesor, para que lo corrija él» [alumno 7].

Otros recurren a los padres para preguntarles sobre algunos aspectos de sus textos escritos:

- «Bien por ellos, mis padres me quieren ayudar, si me dicen que está mal pues lo tengo que volver a repetir. O ellos me ponen las palabras adecuadas más... más palabras nuevas, porque yo siempre repito, repito. Mis padres quieren que aprenda más vocabulario. Una vez que ya está corregido lo vuelvo hacer otra vez. Lo escribo y se lo doy otra vez a mis padres. Si mis padres dicen que sí, que está bien, pues ya está. Si está regular, que lo haga mejor todavía y lo vuelvo a repetir otra vez» [alumno 6].
- «Sí, sí es fácil, cuando lo has leído, primero escribes en un papel sucio y luego le pregunto a mi madre y le digo: madre a ver dónde me falta una palabra. Pues ella me ayuda y yo la escribo a limpio» [alumno 8].

Curiosamente, uno de los alumnos dice que no comprende el procedimiento ni el motivo de la revisión que hayan realizado de sus textos escritos otras personas, debido quizá a las limitaciones existentes en la comunicación entre los oyentes y los sordos:

- «Al principio hasta el final que no se ponen largo, punto. Ella me dice punto, coma, ¿por qué? No tiene claro por qué, yo pongo y parece que bien, luego me dice éste es el punto y coma, yo no sé por qué» [alumno 3].

Conclusiones e implicaciones educativas

Atendiendo a los resultados obtenidos en el presente estudio de casos, hay que afirmar que, en términos generales, la revisión es el proceso cognitivo de la expresión escrita más descuidado por los alumnos sordos de educación secundaria. De una parte, la revisión que realizan los alumnos sordos de educación secundaria se centra en la forma del

texto (estructura sintáctica, léxico, puntuación, ortografía, caligrafía), en detrimento del contenido (adecuación al plan mental). Como en otros estudios realizados (Haydon, 1989; Cambra, 1993), los sujetos sordos, en general, revisan el texto escrito para acomodarse al uso convencional de la composición escrita. Esta conducta es similar a la que realizan los escritores inexpertos (Graham y otros, 1993).

De otra parte, hay que señalar que los alumnos sordos de educación secundaria encuentran dificultades para revisar por sí mismos sus textos y recurren a la revisión de otras personas, especialmente, los profesores y los padres. Concretamente, se refieren a las dificultades relacionadas con el nivel formal del texto. En efecto, en varios estudios sobre análisis de textos escritos se ha encontrado que los sujetos sordos, en general, no poseen un conocimiento suficiente de las reglas gramaticales (Nadeau y otros, 1991; Fabbretti y otros, 1998; Gutiérrez Cáceres, 2004).

A pesar de ello, los alumnos sordos de educación secundaria, cuando revisan, dan más importancia a la forma del texto. Esto explica que la revisión del discurso escrito, exclusivamente centrada en aspectos superficiales, puede interferir en la revisión referida a los objetivos, las ideas principales y, en definitiva, al contenido del texto.

Resumiendo, los alumnos sordos de educación secundaria, en general, tienen un insuficiente dominio de las habilidades cognitivas relacionadas con la revisión en la expresión escrita. En concreto, evidencian dificultades en la ejecución del proceso de revisión, dado el insuficiente conocimiento y/o dominio inadecuado de las estrategias en este proceso, sobre todo, en la adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado y en la revisión de aspectos formales del texto (estructura oracional, léxico, puntuación, ortografía, caligrafía). Estas dificultades pueden explicarse

por las limitaciones en la comunicación entre personas oyentes y sordas, como medio fundamental para el aprendizaje y mejora de la expresión escrita.

No obstante, hay que señalar que los resultados obtenidos en el análisis del proceso de revisión en la expresión escrita no se pueden generalizar al grupo de personas sordas, dada la alta variabilidad existente entre los alumnos como consecuencia de la interacción entre las variables internas y las contextuales.

Dentro de los límites de esta investigación, se puede afirmar, en términos generales, que las necesidades educativas de los alumnos sordos de educación secundaria, que están relacionadas con la expresión escrita, son:

- Integrarse, de manera apropiada y ajustada, en una variedad de experiencias comunicativas, relacionadas con la expresión escrita.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la escritura, utilizando materiales 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 el proceso de la revisión.
- Utilizar y desarrollar adecuada y funcionalmente las habilidades escritoras relacionadas con el proceso de revisión.

Para atender a las necesidades educativas de los alumnos sordos de educación secundaria, se pueden llevar a cabo 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 cognitivas relacionadas con el proceso de revisión de la expresión escrita. A continuación se exponen algunas actividades, adaptadas a partir de las propuestas de Salvador Mata (2000), cuya

aplicación en la práctica está en función de la situación concreta de cada alumno sordo:

- Realizar en una situación de pequeño grupo tareas de corrección de textos escritos. A partir de unas cuestiones, los alumnos llevan a cabo la revisión del texto de forma individual y, luego, dialogan en grupo y discuten las correcciones realizadas e intentan buscar solución a los problemas que se planteen. El profesor procura ayudarles en la revisión y, si es posible, debe explicar el concepto y el procedimiento del proceso, planteando preguntas, proponiendo debates, mostrando ejemplos, reflexionando...

Algunas de las cuestiones que orientan la revisión de contenido pueden ser:

- ¿Tiene el texto un buen principio, un buen desarrollo y un buen final?
- ¿Se sigue un orden lógico?
- ¿Faltan detalles que se puedan añadir al texto?
- ¿Hay alguna parte del texto que no se pueda entender con claridad?

Existen otras cuestiones que guían la revisión formal del texto escrito, como:

- ¿La oración está completa?
- ¿La puntuación es correcta?
- ¿Están escritos con mayúsculas los nombres propios?
- ¿Las letras están correctamente escritas?

Plantear al alumno que escriba un texto, utilizando fichas-guía, con sugerencias y pistas que faciliten el procedimiento de la expresión escrita y, en concreto, la revisión:

- Al lector le resultará interesante esta parte.
- Esta oración es correcta.

- Creo que esto se puede decir más claramente.
- Debería poner un ejemplo.
- Debería quitar esa parte.
- Debería quitar esa frase y escribir con otras palabras.
- Debería decir algo más.
- Debería cambiar las palabras.

Por último, dadas las limitaciones del trabajo de investigación, es importante seguir estudiando en profundidad la expresión escrita de personas sordas:

- Contrastar los resultados de esta investigación con otros estudios sobre el proceso de revisión en personas sordas, realizados con otros instrumentos de obtención y análisis de datos: hablar en voz alta mientras escribe, corrección de textos escritos con errores...
- Establecer la relación que existe entre los procesos cognitivos de la expresión escrita en personas sordas: revisión, planificación y transcripción.
- Hallar la asociación entre el dominio de las habilidades relacionadas con el proceso de revisión y el dominio de la lengua, por parte de las personas sordas (lengua oral/lengua de signos).
- Investigar sobre cómo ayudar a las personas sordas a aprender y mejorar la expresión escrita y, en concreto, el proceso de revisión.

Notas

¹ Esta investigación se inserta en el proyecto sobre «Análisis de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales y diseño de un programa de intervención», subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y desarrollado en el Grupo de Investigación *Ed-Invest* del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, bajo la coordinación del Dr. Salvador Mata.

Referencias bibliográficas

- ARFE, B. (2003) The production of text by deaf students: linguistic and cognitive aspects of the writing process. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7 (1), 7-27.
- 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.
- BRUEGGEMANN, B. J. (1993) Context and Cognition in the Composing Processes of Two Deaf Student Writers. *Dissertation Abstracts International*, 54 (1), 159 A.
- CAMBRA, C. (1993) Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos. *Revista de Logopedia, Foniatria 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.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y VELASCO ALONSO, C. (coords.) (1999) *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- EDMUNDS, G. y otros (1990) From Hearing Children's Revision to Hearing Impaired Children's Revision: Special Issues. *ACEHI Journal*, 16 (2-3), 91-100.
- FABBRETTI, D. y otros (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, Fonología y Audiología*, 16 (2), 79-85.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1984) Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1 (1), 120-160.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- GALLEGU ORTEGA, J. L. y GUTIÉRREZ CÁCERES, R. (2001) Necesidades educativas especiales relacionadas con la expresión escrita. En F. SALVADOR MATA (dir.) *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Archidona: Aljibe, 475-494.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (2002) El enfoque de la psicología de la escritura como marco para la evaluación e intervención en la composición escrita. *Bordón*, 54 (1), 53-67.
- GORMLEY, K. y SARACHAN-DEILY, B. (1987) Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach. *Volta Review*, 89 (3), 157-166.
- GRAHAM, S. y otros (1993) Improving the writing of students with learning problems: self-regulated strategy development. *School Psychology Review*, 22 (4), 656-670.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2002) The road less travelled: prevention and intervention in written language. En K. G. BULTER y E. R. SILLIMAN (eds.) *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publish, 199-217.
- 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 CÁCERES, R. (2004) *Cómo escriben los alumnos sordos*. Archidona: Aljibe.
- GUTIÉRREZ CÁCERES, R. (2002) Finalista Premio FIAPAS 2002. La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos. *Fiapas*, 87, Separata, I-XII.
- HAYDON, D. M. (1989) An interpretation of the writing process and written language strategies used by a selected group of hearing impaired children. *Dissertation Abstracts International*, 49 (7), 1765-A.
- KRETSCHMER, R. E. (1989) Pragmatics, reading, and writing: Implications for hearing impaired individuals. *Topics in Language Disorders*, 9 (4), 17-32.
- KROLL, B. (1998) Assessing Writing Abilities. *Annual Review of Applied Linguistic*, 18, 219-240.
- LACERTE, L. (1989) L'écriture sourde quebecoise. *Revue Quebecoise de Linguistique Theorique et Appliquée*, 8 (3-4), 303-345.
- MAYER, C. (1999) Shaping at the point of utterance: an investigation of the composing processes of the deaf student writer. *Journal of Deaf Students and Deaf Education*, 4 (1), 37-49.
- MEC (1996) *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC.

- LECUONA, M. P. (dir.) (1999) *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: MEC/CIDE.
- LIVINGSTON, S. (1989) Revision strategies of deaf student writers. *American Annals of the Deaf*, 134 (1), 21-26.
- NADEAU, M. y otros (1991) Le Français écrit des étudiants sourds: Une Analyse qualitative. *Bulletin de l'ACLA*, 13 (1), 89-103.
- OLSON, D. R. (1977) Oral and written language and the cognitive processes of children. *Journal of Communication*, 27 (4), 10-26.
- PETERSON, L. N. y FRENCH, L. (1988) Summarization strategies of hearing-impaired and normally hearing college students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31 (3), 327-337.
- RIJLAARSDAM, G. y otros (comps.) (1996) *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- SALVADOR MATA, F. (2005) *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos*. Archidona: Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (2000) *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998) *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986) Research on written composition. En C. M. WITROCK (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3.^a edición). Nueva York: McMillan, 778-803.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- 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.
- VIGOTSKY, L. S. (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VILÀ, M. (1998) *Expressió escrita en nois i noies de Cicle Superior d'EGB a Girona. Estudi descriptiu sobre el producte escrit. Un estudi de casos sobre el procés de composició escrita*. Tesis Doctoral. Girona: Universitat de Girona.

Abstract

The main goal of this study was to describe the revision strategies in the written composition of deaf high school students. In general, results indicate that deaf students obtained a low achievement in the revision strategies of the written composition. The causal factors, we think, could be communicative limitation. The results of this investigation could guide educational intervention programmes.

Key words: *Written composition, Revision, Hearing impairment, High education.*