

Estudio comparativo de las ideas del alumnado sordo y oyente sobre los procesos de escritura y sus dificultades

Comparative study of the ideas of deaf and hearing students on writing processes and its difficulties

RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES¹

rcaceres@ual.es

ANTONIO LUQUE DE LA ROSA

aluque@ual.es

Universidad de Almería, España

Resumen:

Partiendo de la gran trascendencia que posee en la actualidad la composición escrita para la integración educativa, social y laboral de las personas, surge la iniciativa de realizar este estudio con el fin de analizar las ideas que poseen los alumnos sordos y oyentes de Educación Secundaria acerca de la escritura así como de las dificultades que encuentran.

Participaron en este estudio 84 alumnos correspondientes a la etapa de Educación Secundaria. En el proceso de recogida de datos se ha aplicado una adaptación a partir de dos cuestionarios centrados en las concepciones y dificultades relacionadas con la escritura. En cuanto al procedimiento de análisis, se ha llevado a cabo una comparación y confrontación de las ideas en función del status "sordo/oyente" así como de las correspondientes categorías de análisis.

Abstract:

Based on the instrumental importance that writing currently has in people's educational and social integration and employability, this study aims to analyze deaf and hearing secondary education students' views on writing and its difficulties. 84 students took part in this study. The method for data collection was an adaptation of two questionnaires centered on conceptions and perceptions of difficulties. Results were analyzed carrying out the comparison and contrast of the ideas according to the status "deaf/hearing" and several categories for analysis. The discussion of the results reveals that both deaf and hearing students have ideas and conceptions regarding the relevance of the review, plan and transcription processes. Likewise, it is demonstrated that students' assessment of their own cognitive processes prove useful in order to tackle writing

1 **Dirección para correspondencia (Correspondence address):**

Rafaela Gutiérrez Cáceres. C/Manuel Sánchez, 18, 2º-Izquierda. 04007 Almería (España).

En el análisis de resultados, se destaca que tanto los alumnos sordos como los oyentes poseen ideas y concepciones en relación con la relevancia de los procesos de revisión, planificación y transcripción. Asimismo, se constata la importancia de una adecuada valoración por parte de los alumnos acerca de los procesos cognitivos para ahondar en la solución de las dificultades escritoras.

Con la realización de este estudio se pretende avanzar hacia el conocimiento de la realidad que caracteriza al colectivo de alumnado sordo a la hora de afrontar los procesos de lectoescritura, siendo necesario seguir investigando en la línea señalada mediante la utilización de diversos instrumentos de recogida y análisis de datos en múltiples contextos educativos que propicien una visión panorámica de la situación.

Palabras clave:

Composición escrita; Procesos cognitivos; Educación secundaria; Discapacidad auditiva.

difficulties. This study aims to better know the reality of deaf students when it comes to facing writing and reading processes. One conclusion to draw is that further research along this line is necessary in order to offer a wider perspective on this matter, research involving different data collection methods and analysis instruments in multiple educational contexts.

Key words:

Written composition; Cognitive Processes; Secondary Education; Disability hearing.

Résumé:

Tenant compte de la grande importance que détient actuellement la composition écrite pour le travail éducatif, social et des personnes, une étude a été menée afin d'analyser les idées des élèves sourds et entendants de l'enseignement secondaire sur le processus d'écriture ainsi que sur les difficultés rencontrées.

84 élèves d'enseignement secondaire ont participé à cette étude. Dans le processus de collecte de données une adaptation de deux questionnaires portant sur les concepts et les difficultés liées à l'écriture a été appliquée. Quant à la méthode d'analyse une comparaison et une confrontation des idées ont été effectuées en fonction de l'état «sourd / entendant», ainsi que des catégories d'analyse pertinentes.

Dans l'analyse des résultats, il est à noter qu'aussi bien les étudiants entendants que les étudiants sourds ont des idées et des conceptions quant à la pertinence du processus d'évaluation, de planification et de transcription. De la même façon, on constate l'importance d'une évaluation adéquate des étudiants sur les processus cognitifs dans la résolution de difficultés à l'écrit.

La finalité de cette étude est d'aller vers la connaissance de la réalité qui caractérise le groupe des élèves sourds face aux processus de lecture et d'écriture, tout en sachant que des recherches plus poussées dans cette même ligne sont nécessaires à travers l'utilisation de différents outils pour recueillir et analyser des données dans de multiples contextes éducatifs qui permettent d'obtenir un aperçu de la situation.

Mots clés:

Production écrite; Processus cognitifs; l'enseignement secondaire; l'audition des personnes handicapées.

Fecha de recepción: 29-8-2013

Fecha de aceptación: 21-3-2014

1. Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

Partiendo de la gran trascendencia que posee en la actualidad la composición escrita para la integración educativa, social y laboral de las personas en nuestra sociedad de la información y la comunicación que caracteriza el contexto social y político del siglo XXI, el objetivo principal de esta investigación es analizar las ideas que poseen los alumnos sordos y oyentes de Educación Secundaria acerca de la escritura así como de las dificultades que encuentran.

El lenguaje escrito es uno de los instrumentos básicos para acceder a la información, a los conocimientos, a la educación y a la cultura (Cartwright, 2008; Ferreiro, 2007; Heath y Street, 2008). Pues bien, en aquellas personas que poseen una discapacidad auditiva adquieren aún más importancia la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que pierden una gran cantidad de información al no poder percibir de forma clara y discriminada la lengua oral (Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortiz, 2007; Teruggi, 2001). Asimismo, la lectura y la escritura son habilidades cognitivas muy complejas, siendo un factor clave que incide en el aprendizaje. En efecto, sigue existiendo un número muy significativo de personas oyentes que tienen dificultad para escribir y leer un texto. En cambio, las personas sordas, en su mayoría, todavía encuentran mayores dificultades para leer y escribir, además de la problemática debida a las condiciones educativas desfavorables y, sobre todo, a la ausencia o escasez de métodos específicos y adecuados a sus necesidades que limitan el aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito (Jáudenes, 2009).

2. Antecedentes y fundamentación teórica

Por ello, en estos últimos años se han desarrollado varios estudios, sobre todo, para mejorar el aprendizaje y desarrollo de la lectura (Domínguez Gutiérrez y otros, 2012; Torres Monreal y Santana Hernández, 2005). Pero, con respecto a la escritura, existe relativamente poca investigación en personas sordas y, en especial, en nuestro contexto español (Cambrá, 1993; Villalba Pérez, 2007). De ahí, surge la necesidad de centrar la investigación en la expresión escrita de alumnos sordos, considerada ésta como uno de los instrumentos básicos de representación cognitiva y, además, uno de los medios de comunicación más importantes para el

desarrollo de las personas (Olson, 1977; Vigotsky, 1977). En este sentido, escribir consiste no sólo en exponer las ideas, sino que implica también transformar el conocimiento previo, generando nuevos esquemas cognitivos, para escribir un texto significativo y funcional en una determinada situación de comunicación (Bereiter y Scardamalia, 1987; Berninger y Whitaker, 1993; Salvador Mata, 2000, 2008).

Una revisión sobre los estudios, llevados a cabo principalmente en el contexto internacional, pone de manifiesto que la expresión escrita ha sido y sigue siendo una de las dificultades importantes a las que tiene que enfrentarse la persona sorda (Arfé, 2003; Fabbretti y Caselli, 2001; Mayer y Akamatus, 2000). La gran mayoría de las investigaciones realizadas se han centrado en el análisis de las características sintácticas y discursivas de los textos escritos y han constatado que los alumnos sordos encuentran dificultades al escribir, debido al dominio insuficiente del vocabulario, de la estructura morfosintáctica y de la semántica (Gutiérrez Cáceres, 2004; Tur-Kaspa y Dromi, 1998). En los últimos años se han realizado algunos estudios, que van más allá del nivel textual del lenguaje escrito, analizando los procesos cognitivos que desarrolla el escritor, pero son muy escasos, especialmente, en nuestro país (Edmunds y otros, 1990; Livingston, 1989). En algunas de las investigaciones que hemos realizado en esta línea se ha encontrado que, en general, los alumnos sordos poseen un insuficiente dominio de sus habilidades escritoras relacionadas con los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión y en la auto-regulación de estos procesos (Gutiérrez Cáceres, 2005a, 2005b, 2012).

De acuerdo con las recientes perspectivas de investigación (Mac Arthur y otros, 2006), el proceso de escritura es una actividad cognitiva compleja, semejante a un proceso de solución de problemas, que requiere la activación, coordinación y conciencia metacognitiva de varios procesos cognitivos en una determinada situación de comunicación. En este sentido, siguiendo el reciente modelo cognitivo (Flower y Hayes, 1981, 1984; Hayes, 1996) en la escritura intervienen no sólo los procesos mentales implicados en la traducción físico-motora de signos gráficos, sino también los procesos cognitivos de alto nivel (planificación, transcripción, revisión y metacognición).

Así pues, siguiendo esta última línea de investigación, se ha desarrollado este estudio centrado en las concepciones por parte de los alumnos sordos y oyentes de Educación Secundaria, sobre los procesos escritores y sus dificultades, siendo los objetivos específicos los siguientes:

- Analizar las ideas de los alumnos sordos y oyentes acerca de la composición escrita.
- Conocer las dificultades que los alumnos sordos y oyentes encuentran en la expresión escrita.
- Indagar las diferencias entre alumnos sordos y oyentes en cuanto a sus concepciones y sus dificultades escritoras.
- Estudiar la relación entre las concepciones sobre la escritura y las capacidades escritoras en estos grupos de alumnos.

3. Diseño y metodología

Teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados, hemos desarrollado una investigación enmarcada dentro de una metodología combinada dada la complejidad característica de la realidad educativa que indagamos, de manera que hemos utilizado, por un lado, un enfoque caracterizado por la recogida y el análisis cuantitativo de datos relativos al objeto de estudio; mientras que por otro lado, hemos adoptado un diseño de tipo descriptivo desde el paradigma naturalista, teniendo en cuenta la necesidad de realizar un análisis en y desde la propia práctica en la que se desarrolla la atención educativa al alumnado sordo y oyente.

Participantes

En coherencia con el diseño metodológico adoptado y en función de los objetivos específicos planteados en esta investigación, la muestra se ha obtenido de forma incidental u ocasional, siendo ésta un agrupamiento natural integrado por los alumnos sordos y oyentes escolarizados en un Instituto de Educación Secundaria. En cuanto a la metodología didáctica llevada a cabo en este Instituto, siendo éste un centro ordinario de integración preferente de sordos, se desarrollaba siguiendo las pautas propias del constructivismo social, donde generalmente las actividades de escritura parten de un tema concreto con unas pautas dadas por el docente o también versan sobre algún tema libre que despierte el interés en el estudiante y haga desarrollar y fomentar la capacidad creadora en la producción de textos escritos.

Participaron en este estudio un total de 84 estudiantes, de entre los cuales 22 cursan el nivel instructivo de 1º de ESO, 15 de 2º ESO, 23 de

3º de ESO y 24 de 4º de ESO. Con respecto a la edad del alumnado, la media es de 15.05 años, siendo respectivamente de 13.50, 14.87, 15.65 y 16.17 años y con una desviación típica general de 0.76. En cuanto al género, existe una distribución equilibrada, con un 52.2% de chicos y 47.8% de chicas.

En el conjunto de la muestra es necesario señalar que 77 son sujetos oyentes y el resto son sordos, mayoritariamente con una pérdida auditiva moderada y profunda. En cuanto al tipo de prótesis auditivas, podemos señalar que cuatro de ellos emplean audífonos y los otros un implante coclear. Todos los alumnos sordos tienen padres que son oyentes, siendo el sistema de comunicación más utilizado el uso de la lengua oral, salvo dos alumnos quienes utilizan conjuntamente las dos lenguas: la lengua oral y la lengua de signos (véase Figura 1).

| Tipo de sordera | Tipo de prótesis auditiva | Status de los padres | Sistema de comunicación |
|-----------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|
| Moderada (N: 4) | Audífonos (N: 4) | Oyentes | Lengua Oral (N: 5) |
| Profunda (N: 3) | Implante Coclear (N: 3) | (N: 7) | Sistema Bilingüe (N: 2) |

Figura 1. Características específicas de los alumnos sordos

Instrumentos

En el proceso de recogida de datos se ha aplicado una adaptación a partir de unos cuestionarios extraídos de Cisotto (1998), tomando las aportaciones tanto de Harris y Graham (1992, 1996) como de Boscolo (1990). Asimismo, esta técnica se ha adaptado en cuanto a su estructura lingüística de acuerdo con las características y necesidades concretas del alumnado sordo.

Un primer cuestionario hace referencia a las concepciones que poseen los alumnos sobre el proceso de composición escrita (ver Figura 2), el cual presenta una estimación numérica comprendida entre 4 puntuaciones o valores (1: Muy importante; 2: Importante; 3: Poco importante; 4: Para nada importante).

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1.1. Para escribir un buen texto, es necesario elaborar una buena estructura y dar un orden a las ideas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.2. Para escribir un buen texto, es necesario escribir bien las letras | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.3. Para escribir un buen texto, es necesario elaborar un plan mental de trabajo antes de empezar a escribir | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.4. Para escribir un buen texto, es necesario conocer muchas palabras | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.5. Para escribir un buen texto, es necesario pensar y tener en cuenta en la persona que va a leer el texto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.6. Para escribir un buen texto, es necesario releer el texto y corregir los errores que hay en el texto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.7. Para escribir un buen texto, es necesario tener claros los objetivos y finalidades de la escritura | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.8. Para escribir un buen texto, es necesario conocer las reglas de la gramática | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.9. Para escribir un buen texto, es necesario elegir las ideas que estén relacionadas con el título o con el tema | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.10. Para escribir un buen texto, es necesario atender a la puntuación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.11. Para escribir un buen texto, es necesario tener muchas ideas sobre el tema | 1 | 2 | 3 | 4 |

Figura 2. Cuestionario sobre ideas acerca de la escritura (C1)

Un segundo cuestionario se centra en las dificultades que encuentra el alumnado cuando escriben (ver Figura 3), cuya respuesta se sitúa en continuum con 4 apreciaciones: Nunca (1); Algunas veces (2); Frecuentemente (3); Siempre (4).

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 2.1. Mis dificultades de escritura están relacionadas con la caligrafía | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.2. No soy capaz de elaborar un plan mental de trabajo para desarrollar el tema y escribir el texto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.3. No soy capaz de encontrar las palabras para expresar lo que quiero escribir | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.4. No sé cómo empezar ni cómo terminar el texto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.5. No soy capaz de dar un orden a las ideas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.6. No soy capaz de corregir bien los errores cuando escribo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.7. No soy capaz de decidir bien los signos de puntuación a utilizar | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 2.8. No soy capaz de encontrar ideas adecuadas y que tengan relación con el tema para continuar escribiendo el texto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.9. No soy capaz de relacionar una frase con la anterior | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.10. Mis dificultades de escrituras están relacionadas con los errores de ortografía | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.11. No tengo nunca suficientes ideas para desarrollar el tema | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.12. No soy capaz de escribir las frases de manera que pueda expresar lo que realmente quiero expresar y ponerlas en el texto | 1 | 2 | 3 | 4 |

Figura 3. Cuestionario sobre las dificultades de escritura (C2)

La fiabilidad de estos dos cuestionarios se ha calculado a partir de los resultados obtenidos en este estudio utilizando el índice de consistencia interna. Ha resultado ser alta, ya que el coeficiente alfa de Cronbach en ambos instrumentos fue superior a 0,65 y próximo a 0,80 (C1 -valor alfa = 0.79; C2 -valor alfa = 0.75). El análisis de los enunciados ha mostrado individualmente que son preguntas capaces de discriminar entre las distintas opiniones de los encuestados (desviaciones típicas altas) y medias relativamente centradas en la escala (de 1 a 4 puntos).

Procedimiento de análisis de datos

Con el fin de facilitar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos, atendiendo a los supuestos teóricos previamente expuestos en el apartado anterior y siguiendo el procedimiento de validación mediante el sistema de "juicio de expertos" (Fox, 1981; Hodder, 2000), con un acuerdo inter-jueces del 97%, se han valorado y clasificado los ítems que integran los cuestionarios aplicados, asignándolos a las correspondientes categorías de análisis o dimensiones, como se muestran en el siguiente cuadro:

| SUB-CATEGORÍAS | DEFINICIÓN | Categorías | |
|----------------|---|-------------------------------|-------------------------------------|
| | | Concepciones C1 | Dificultades C2 |
| Planificación | Proceso por el que una persona piensa un plan previo y realiza un borrador mental del texto escrito, teniendo en cuenta las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto (Berninger y Whitaker, 1993; Berninger, Fuller y Whitaker, 1996). | 1.1, 1.3, 1.5, 1.7, 1.9, 1.11 | 2.2, 2.5, 2.8, 2.11, |
| Transcripción | Desarrollo de los procesos relacionados con los aspectos gramaticales y discursivos del texto escrito (ortografía, puntuación, léxico, sintaxis, cohesión, estructura textual,...) en coherencia con la representación mental de ideas planificadas (Graham, Harris y Larsen, 2001) | 1.2, 1.4, 1.8, 1.10, | 2.1, 2.3, 2.4, 2.7, 2.9, 2.10, 2.12 |
| Revisión | 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; Scardamalia y Bereiter, 1992). | 1.6 | 2.6 |

Figura 4. Categorías (concepciones y dificultades) y sub-categorías (planificación, transcripción y revisión)

Para proceder al análisis de los datos con carácter meramente descriptivo, se han transformado los cuatro niveles de respuesta a los ítems de cada cuestionario en cuatro puntuaciones numéricas. Así, en el análisis de los datos obtenidos se han utilizado estadísticos descriptivos tales como la distribución de frecuencias, el porcentaje, la media y la desviación típica.

De igual manera, considerando los ítems en su sentido propiamente ordinal, se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney, estadístico no

paramétrico que compara los grupos independientes que se van estableciendo según la variable nominal considerada (status sordo/oyente). Así como también el estadístico no paramétrico Tau Kendall con el fin de analizar la relación entre las concepciones sobre la escritura y las dificultades escritoras.

4. Resultados y discusión

a) Análisis descriptivo general según categorías

En el análisis de los cuestionarios sobre las ideas y concepciones acerca de la escritura por parte del alumnado se han encontrado los siguientes resultados más relevantes.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos en relación con el cuestionario centrado en las concepciones escritoras

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | M | SD |
|-------|------|------|------|------|------|------|
| 1.1 | 44.0 | 21.4 | 9.5 | 25 | 2.15 | 1.24 |
| 1.2 | 23.8 | 27.4 | 26.2 | 22.6 | 2.48 | 1.09 |
| 1.3 | 28.6 | 28.6 | 23.8 | 19 | 2.33 | 1.09 |
| 1.4 | 27.4 | 33.3 | 22.6 | 16.7 | 2.28 | 1.05 |
| 1.5 | 36.9 | 15.5 | 27.4 | 20.2 | 2.31 | 1.17 |
| 1.6 | 44.6 | 22.9 | 9.6 | 22.9 | 2.11 | 1.21 |
| 1.7 | 36.1 | 28.9 | 16.9 | 18.1 | 2.17 | 1.11 |
| 1.8 | 31.3 | 27.7 | 18.1 | 22.9 | 2.32 | 1.15 |
| 1.9 | 36.9 | 27.4 | 14.3 | 21.4 | 2.20 | 1.16 |
| 1.10 | 31 | 28.6 | 22.6 | 17.9 | 2.27 | 1.09 |
| 1.11 | 35.7 | 27.4 | 13.1 | 23.8 | 2.25 | 1.18 |

En relación con la puntuación global del cuestionario, es decir, la media de las respuestas de los alumnos de Educación Secundaria a cada uno de los ítems, se ha obtenido una media de 2.29 y una desviación típica de 1.14. Se trata de una puntuación equivalente al valor "importante", según lo establecido en el cuestionario. En este sentido, podemos afirmar que, en términos generales, el alumnado considera esencial desarrollar las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos

implicados en la composición escrita, con lo cual podemos inferir la conciencia que existe en el alumnado en general acerca de la importancia del acto lectoescritor para el proceso de enseñanza aprendizaje.

No obstante, hay que señalar la existencia de la diversidad de respuestas de cada uno de los alumnos con respecto a la puntuación media general. Asimismo, es preciso destacar también la variabilidad de las respuestas correspondientes a cada uno de los ítems de que se compone el cuestionario.

El ítem más valorado positivamente por parte del alumnado de Educación Secundaria es el ítem 1.6 (M: 2.01), en la medida en que el 67.5% considera que es esencial desarrollar adecuadamente el proceso de revisión y, en concreto, la relectura del texto y la corrección de los errores existentes en el texto para conseguir escribir un texto. En cambio, la mayoría de los alumnos han proporcionado una respuesta menos relevante en el ítem 1.2 (M: 2.35). En este sentido, la necesidad de escribir bien las letras ha sido la menos valorada como incidente en relación con el proceso de escritura, apreciando en el alumnado un menor nivel de exigencia en cuanto al proceso grafoescritor frente al metacognitivo.

En el análisis de los resultados tras la aplicación del cuestionario sobre las dificultades encontradas en la escritura se han encontrado los siguientes aspectos más significativos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en referencia al cuestionario sobre dificultades escritoras

| Ítems | 1 | 2 | 3 | 4 | M | SD |
|-------|------|------|------|------|------|------|
| 2.1 | 47.6 | 29.8 | 10.7 | 11.9 | 1.87 | 1.03 |
| 2.2 | 36.9 | 39.3 | 13.1 | 10.7 | 1.98 | 0.97 |
| 2.3 | 23.8 | 51.2 | 13.1 | 11.9 | 2.13 | 1.08 |
| 2.4 | 41.7 | 31.0 | 11.9 | 15.5 | 2.01 | 1.08 |
| 2.5 | 42.2 | 37.3 | 18.1 | 2.4 | 1.81 | 0.82 |
| 2.6 | 39.3 | 35.7 | 15.5 | 9.5 | 1.95 | 0.97 |
| 2.7 | 54.9 | 22.0 | 12.2 | 11.0 | 1.79 | 1.04 |
| 2.8 | 41.7 | 36.9 | 15.5 | 6.0 | 1.86 | 0.89 |
| 2.9 | 61.9 | 25.0 | 7.1 | 6.0 | 1.57 | 0.87 |
| 2.10 | 37.3 | 38.6 | 12.0 | 12.0 | 1.99 | 0.99 |
| 2.11 | 36.9 | 44.0 | 8.3 | 10.7 | 1.93 | 0.94 |
| 2.12 | 37.3 | 41.0 | 15.7 | 6.0 | 1.90 | 0.88 |

En relación con la puntuación global del cuestionario, es decir, la media de las respuestas de los alumnos de Educación Secundaria a cada uno de los ítems, se ha obtenido una media de 1.92 y una desviación típica de 0.94. Se trata de una puntuación general que se aproxima al valor “algunas veces”, lo cual indica que los alumnos encuentran en ciertas ocasiones algunas dificultades relacionadas con la composición escrita, pero no manifiestan que dichas dificultades sean generalizadas o consideren les estén incidiendo negativamente en su aprendizaje, denotando una autoconcepción positiva con relación a su dominio.

Podemos destacar que la puntuación media indicadora de mayor dificultad se encuentra en el ítem 2.3 por parte de la mayoría del alumnado, quienes señalan que encuentran dificultades referidas al proceso de transcripción, pues creen que casi con frecuencia no son capaces de encontrar las palabras cuando escriben (M: 2.13), siendo esencial esta habilidad para mejorar sus textos escritos e indicadora de un dominio léxico necesario para el éxito en el aprendizaje. No obstante, resulta sorprendente cómo en relación con el proceso de transcripción los alumnos creen que casi nunca y sólo algunas veces tienen dificultades referidas a la dimensión discursiva y específicamente a la coherencia y cohesión del texto escrito (ítem 2.9: “*No soy capaz de relacionar una frase con la anterior*”).

b) Análisis comparativo entre alumnos sordos y alumnos oyentes

En el análisis de contraste entre los alumnos sordos y oyentes, tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, se ha encontrado que no existen grandes diferencias en las puntuaciones medias de las respuestas a los ítems del cuestionario centrado en las concepciones, siendo los promedios de 1.74 y 2.32, respectivamente. Esto no hace considerar que ambos grupos de alumnos son conscientes de la importancia de dichos procesos y manifiestan deseos de alcanzar las necesarias competencias en los mismos.

Tabla 3. Media y Desviación Típica por ítems en alumnado sordo y oyente en referencia al cuestionario sobre concepciones escritoras

| | SORDOS | | | | | | OYENTES | | | | | |
|------------------|--------|------|------|------|-------------|------|---------|------|------|------|-------------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | M | SD | 1 | 2 | 3 | 4 | M | SD |
| Ítem 1.1 | 50.0 | 50.0 | 0 | 0 | 1.50 | 0.53 | 43.4 | 18.4 | 10.5 | 25.0 | 2.23 | 1.27 |
| Ítem 1.2 | 75.0 | 0 | 25.0 | 0 | 1.50 | 0.92 | 18.4 | 30.3 | 26.3 | 25.0 | 2.58 | 1.06 |
| Ítem 1.3 | 62.5 | 0 | 37.5 | 0 | 1.75 | 1.03 | 25.0 | 31.6 | 22.4 | 21.1 | 2.39 | 1.08 |
| Ítem 1.4 | 50.0 | 0 | 50.0 | 0 | 2.00 | 1.07 | 25.0 | 36.8 | 19.7 | 18.4 | 2.31 | 1.05 |
| Ítem 1.5 | 50.0 | 25.0 | 0 | 25.0 | 2.00 | 1.31 | 35.5 | 14.5 | 30.3 | 19.7 | 2.34 | 1.16 |
| Ítem 1.6 | 62.5 | 12.5 | 25.0 | 0 | 1.62 | 0.92 | 42.7 | 24.0 | 8.0 | 25.3 | 2.16 | 1.23 |
| Ítem 1.7 | 71.4 | 14.3 | 0 | 14.3 | 1.57 | 1.13 | 32.9 | 30.3 | 18.4 | 18.4 | 2.22 | 1.10 |
| Ítem 1.8 | 50.0 | 37.5 | 0 | 12.5 | 1.75 | 1.03 | 29.3 | 26.7 | 20.0 | 24.0 | 2.39 | 1.15 |
| Ítem 1.9 | 50.0 | 25.0 | 25.0 | 0 | 1.75 | 0.89 | 35.5 | 27.6 | 13.2 | 23.7 | 2.25 | 1.18 |
| Ítem 1.10 | 50.0 | 37.5 | 0 | 12.5 | 1.75 | 1.03 | 28.9 | 27.6 | 25.0 | 18.4 | 2.33 | 1.09 |
| Ítem 1.11 | 50.0 | 25.0 | 0 | 25.0 | 2.00 | 1.31 | 34.2 | 27.6 | 14.5 | 23.7 | 2.28 | 1.17 |

No obstante, como podemos observar en la tabla 3, el grupo de alumnos oyentes es quien posee una puntuación media menos positiva en comparación con sus compañeros sordos (M: 2.32). Destacando que el 51.3% consideran poco importante uno de los sub-procesos referidos a la transcripción de la escritura y en concreto al uso de la grafía (ítem 1.2; M: 2.58). Esto puede ser indicativo de la mayor conciencia existente en el alumnado sordo de sus dificultades generalizadas a la hora de afrontar los procesos lectoescritores.

Así lo podemos corroborar en los siguientes datos, ya que es el grupo de alumnos sordos quienes señalan la trascendencia del uso de las habilidades relativas a los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la escritura (M: 1.74). Siendo el 100% quienes otorgan la máxima importancia a la necesidad de elaborar una adecuada estructura dando orden a las ideas durante el proceso de planificación (ítem 1.1). Asimismo también otorgan la máxima importancia a los signos de puntuación durante el proceso de transcripción (ítem 1.10: "Para escribir un buen texto, es necesario atender a la puntuación").

Con relación al cuestionario sobre dificultades escritoras destacamos que no existen diferencias entre los alumnos sordos y oyentes, siendo los promedios de 1.91 y 1.90, respectivamente, lo cual nos hace indicativo el trabajo que se está desarrollando en el centro en aras a potenciar el desarrollo de los procesos cognitivos incidentes en la escritura y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje en el alumnado sordo.

Tabla 4. Media y Desviación Típica por ítems en alumnado sordo y oyente en referencia al cuestionario sobre dificultades escritoras

| | SORDOS | | | | | | OYENTES | | | | | |
|------------------|--------|------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | M | SD | 1 | 2 | 3 | 4 | M | SD |
| Ítem 2.1 | 37.5 | 37.5 | 12.5 | 12.5 | 2.00 | 1.07 | 48.7 | 28.9 | 10.5 | 11.8 | 1.85 | 1.03 |
| Ítem 2.2 | 37.5 | 62.5 | 0 | 0 | 1.62 | 0.52 | 36.8 | 36.8 | 14.5 | 11.8 | 2.01 | 1.00 |
| Ítem 2.3 | 25.0 | 50.0 | 12.5 | 12.5 | 2.12 | 0.99 | 23.7 | 51.3 | 13.2 | 11.8 | 2.13 | 0.91 |
| Ítem 2.4 | 37.5 | 12.5 | 25.0 | 25.0 | 2.37 | 1.30 | 42.1 | 32.9 | 10.5 | 14.5 | 1.97 | 1.06 |
| Ítem 2.5 | 37.5 | 50.0 | 12.5 | 0 | 1.75 | 0.71 | 42.7 | 36.0 | 18.7 | 2.7 | 1.81 | 0.83 |
| Ítem 2.6 | 50.0 | 37.5 | 0 | 12.5 | 1.75 | 1.03 | 38.2 | 35.5 | 17.1 | 9.2 | 1.97 | 0.96 |
| Ítem 2.7 | 50.0 | 25.0 | 12.5 | 12.5 | 1.87 | 1.12 | 55.4 | 21.6 | 12.2 | 10.8 | 1.78 | 1.04 |
| Ítem 2.8 | 50.0 | 37.5 | 12.5 | 0 | 1.62 | 0.74 | 40.8 | 36.8 | 15.8 | 6.6 | 1.88 | 0.91 |
| Ítem 2.9 | 62.5 | 25.0 | 12.5 | 0 | 1.50 | 0.75 | 61.8 | 25.0 | 6.6 | 6.6 | 1.58 | 0.88 |
| Ítem 2.10 | 28.6 | 28.6 | 14.3 | 28.6 | 2.43 | 1.27 | 38.2 | 39.5 | 11.8 | 10.5 | 1.95 | 0.96 |
| Ítem 2.11 | 37.5 | 37.5 | 12.5 | 12.5 | 2.00 | 1.07 | 36.8 | 44.7 | 7.9 | 10.5 | 1.92 | 0.93 |
| Ítem 2.12 | 42.9 | 42.9 | 0 | 14.3 | 1.86 | 1.07 | 36.8 | 40.8 | 17.1 | 5.3 | 1.91 | 0.87 |

Como podemos observar en la tabla 4, el ítem 2.9, relacionado con la competencia en el nivel discursivo del texto, es el que posee una puntuación más favorable. De modo que el 87% de los alumnos sordos y oyentes coinciden en afirmar que no tienen dificultades al relacionar las frases entre sí cuando escriben (ítem 2.9). Sin embargo, hay que destacar que en comparación con sus compañeros oyentes, el 42.9% de los alumnos sordos consideran que les cuesta trabajo tener en cuenta la ortografía al transcribir las ideas (ítem 2.10) y, además, el 50% señalan que no saben ni cómo empezar ni cómo terminar un texto escrito (ítem 2.4), lo cual denota no sólo dificultad e inseguridad a nivel léxico sino estructural y gramatical. Mientras que son los alumnos oyentes, y en concreto, el 25% quienes manifiestan que no son capaces de encontrar las palabras para expresar lo que quieren escribir (ítem 2.3), (nivel léxico-semántico).

c) Análisis sobre relación entre categorías y subcategorías

Si procedemos a realizar un análisis entre categorías y subcategorías según la prueba Tau Kendall con el fin de analizar la relación entre las concepciones sobre la escritura y las capacidades escritoras, podemos apreciar lo siguiente:

- El ítem 1.2 del cuestionario sobre concepciones escritoras (*Para escribir un buen texto, es necesario escribir bien las letras*) muestra una correlación negativa con el ítem 2.3 del cuestionario sobre dificultades (*No soy capaz de encontrar las palabras para expresar lo que quiero escribir*) (-0.191; signif.: 0.042). En este sentido podemos interpretar que, en la muestra analizada, una persona que tenga clara la necesidad de escribir bien las letras para escribir un buen texto, no suele presentar dificultades a la hora de encontrar palabras adecuadas para expresar lo que desea, siendo destacable la alta puntuación otorgada a la concepción de dicho aspecto por parte del alumnado (M: 2.48).
- El ítem 1.5 del cuestionario sobre concepciones (*Para escribir un buen texto, es necesario pensar y tener en cuenta en la persona que va a leer el texto*) tiene una correlación significativa con los ítems 2.6 (*No soy capaz de corregir bien los errores cuando escribo*; 0.214; signif.: 0.023), 2.7 (*No soy capaz de decidir bien los signos de puntuación a utilizar*; 0.219; signif.: 0.022), 2.9 (*No soy capaz de relacionar una frase con la anterior*; 0.203; signif.: 0.035) y 2.11 (*No tengo nunca suficientes ideas para desarrollar el tema*; 0.220; signif.: 0.020) del cuestionario sobre dificultades escritoras.

Así, podemos contrastar que el alumnado que manifiesta la importancia del proceso de planificación previo a la escritura, en el sentido de realizar un borrador mental del texto escrito, teniendo en cuenta las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto, es consciente de la dificultad que suele presentar a la hora de corregir sus errores en el proceso, decidir la puntuación, dar coherencia a los enunciados y, en general, a analizar el discurso escrito, comparándolo con la representación mental del mismo, tanto desde el punto de vista formal como conceptual y funcional.

- Por otra parte, vemos cómo el ítem 1.8 del cuestionario sobre concepciones (*Para escribir un buen texto, es necesario conocer las*

- reglas de la gramática*) tiene correlación con el ítem 2.6 del cuestionario de dificultades (*No soy capaz de corregir bien los errores cuando escribo*; 0.222; signif.: 0.018). Así, el hecho de otorgar importancia al proceso de transcripción, relacionado con los aspectos gramaticales y discursivos del texto escrito, provoca en el alumno la conciencia de que presenta dificultades a la hora de la revisión del mismo en dicha faceta.
- Por último, apreciamos en el ítem 1.11 del cuestionario de concepciones (*Para escribir un buen texto, es necesario tener muchas ideas sobre el tema*) una correlación con el ítem 2.12 del cuestionario de dificultades (*No soy capaz de escribir las frases de manera que pueda expresar lo que realmente quiero expresar y ponerlas en el texto*; 0.217; signif.: 0.022). De lo cual, podemos inferir la relación entre la acción de la planificación del acto escritor y la eficacia en el proceso de transcripción.

5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

A la vista del análisis de estos resultados, podemos destacar las siguientes conclusiones más relevantes:

El alumnado sordo y oyente de Educación Secundaria posee ideas y concepciones en relación con la relevancia de los procesos cognitivos de la composición escrita. Sin embargo, en algunas ocasiones tanto los alumnos sordos como los oyentes afirman que encuentran dificultades en relación con los procesos de revisión, planificación y transcripción.

De otra parte, es necesario destacar que algunos resultados podrían interpretarse por la presencia de una sobrevaloración de las habilidades escritoras por parte del alumnado, para lo que se requiere de otros estudios complementarios que establezcan mecanismos para ajustarse lo más próximo posible a su situación real para la evaluación de sus auténticas concepciones acerca de la escritura y sus dificultades.

En el análisis de contraste entre el grupo de estudiantes sordos y el de oyentes de Educación Secundaria destacamos, en términos generales, que el grupo de alumnos sordos, con independencia del grado de pérdida auditiva que posee y del tipo de sistema de comunicación utilizado, aventajan con respecto a sus compañeros oyentes, en cuanto que consideran relevante el papel de los procesos de planificación y transcripción.

En cualquier caso, es preciso señalar que no existen grandes diferencias en las puntuaciones medias a los ítems de los dos cuestionarios. Atendiendo a estos datos, podemos subrayar que el modelo de integración así como la metodología didáctica que se está desarrollando en el centro educativo, están obteniendo unos logros favorables generando ideas positivas con respecto a la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades referidas a los procesos cognitivos implicados en la escritura, siendo fundamentales éstas para mejorar las competencias escritoras. No obstante, es preciso destacar la importancia de seguir trabajando incidiendo en las propuestas didácticas innovadoras de modo que el alumnado oyente y sordo siga concienciando cada vez más y mejor acerca de la trascendencia del proceso de composición de textos escritos de calidad y solventando las diversas dificultades que encuentran en ciertas ocasiones cuando escriben.

Y para finalizar, constatamos la importancia de un adecuado conocimiento y valoración por parte de los alumnos acerca de los procesos de planificación, transcripción y revisión en la concienciación acerca de las dificultades que presentan en su desarrollo y la posible puesta en marcha de mecanismos reeducadores. Así pues, un conocimiento claro de dichos procesos implica a nivel didáctico la instauración de procesos de aprendizaje que explique bien el desarrollo del proceso lectoescritor en su conjunto, siendo el primer paso para ahondar en la solución de las dificultades detectadas, tanto en el alumnado oyente como sordo.

No obstante, la investigación que presentamos marca sólo un inicio en el que hay que profundizar para avanzar en el contraste de los datos presentados. Teniendo en cuenta algunas limitaciones inherentes en este trabajo de investigación tanto en cuanto a la muestra participante como en cuanto al procedimiento metodológico de investigación. Por ello, hay que tener en cuenta que estas conclusiones no se pueden generalizar a toda la población, ya que inciden tanto los factores individuales como los contextuales produciéndose así diversos resultados. Y de ahí, la importancia de seguir investigando utilizando diversos instrumentos de recogida y análisis de datos e indagando para la mejora y el aprendizaje de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Arfé, B. (2003): La produzione del testo in persone sorde. Aspetti linguistici e cognitivi del processo di scrittura. *Psicología clínica e dello Sviluppo*, 1, 7-27.
- Bereiter, C. y Sacardamalia, M. (1987): *Psychology of written composition*. Hillsdale Erlbaum, New Jersey.
- Berninger, V. W. y Whitaker, D. (1993): "Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities", *School Psychology Review*, 22, 4, 623-42.
- Cambra, C. (1993): "Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos", *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 13, 2, 73-78.
- Cartwright, K. B. (Ed.) (2008). *Literary Processes: Cognitive Flexibility in Learning and Teaching*. NY: The Guilford Press
- Domínguez Gutiérrez, A. B. y otros (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y aprendizaje*, 35, 3, 327-341.
- 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 Caselli, M. (2001) : Quando Cappuccetto Rosso non sente : analisi preliminari di testi scritti da bambini sordi, *Età Evolutiva*, 68, 72-80.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Pátzcuaro, México: CREFAL.
- 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.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004): *Cómo escriben los alumnos sordos*. Archidona: Aljibe.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2005a): "El proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria", *Bordón*, 57, 647-658.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2005b): "El proceso de auto-regulación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de caso en educación secundaria", *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 403-422.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2012): "Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos", *Revista Complutense de Educación*, 23, 331-346.
- Gutiérrez Cáceres, R. y Ramos Ortiz, G. (2007): Diversidad de capacidades auditivas. En A. Sánchez Palomino y R. Pulido Moyano (Coords.). *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad* (pp. 263-276). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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.
- Heath, S. B. y Street, B. V. (2008). *Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research (Language and Literacy Series)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jáudenes, C. (Dir.) (2009). FIAPAS: Estudios sobre población con sordera en España. *FIAPAS*, 130, Monográfico.
- Livingston, S. (1989): "Revision strategies of deaf student writers", *American Annals of the Deaf*, 134, 1, 21-26.

- Mac Arthur, C. A.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (2006): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.
- Mayer, C. y Akamatsu, T. (2000). Deaf children creating written texts. Contributions of American sign language and signed forms of English. *American Annals of the Deaf*, 145, 5, 394-428.
- Olson, D. R. (1977): "Oral and written language and the cognitive processes of children", *Journal of Communication*, 27, 4, 10-26.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (2008) : *Pisopedagogía de la lengua escrita*. Vol. II. Escritura. Madrid : EOS.
- Teruggi, L. A. (2001): "Pratiche di lettura e di scrittura nei bambini sordi", *Revista Età Evolutiva*, 68, 81-86.
- Torres Monreal, S. y Santana Hernández, R. (2005): Reading levels of spanish deaf students, *American Annals of the Deaf*, 150, 4, 379-387
- 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.
- Villalba Pérez, A. (2007): La expresión escrita en el alumnado sordo prelocutivo. En Padilla Góngora, D. (Coord.): *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad*. Madrid: Entha Ediciones. Pp. 79-94.

