

# El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria

Rafaela Gutiérrez Cáceres

Francisco Salvador Mata

*Dpto. de Didáctica y Organización Escolar*

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

*Universidad de Almería*

*rcaceres@ual.es*

## **Resumen:**

En este artículo, se presenta un estudio de casos para analizar y conocer en profundidad las distintas operaciones que tienen lugar en el proceso cognitivo de planificación de la expresión escrita en alumnos sordos de Educación Secundaria. Para la obtención de datos, se ha realizado una «entrevista cognitiva», utilizando un cuestionario-guía (Salvador Mata, 2000, pp. 66-71), y posteriormente se ha aplicado el análisis de contenido. A partir de los resultados de esta investigación, se derivan las necesidades educativas de los alumnos sordos de Educación Secundaria, necesarias para fundamentar de forma adecuada las actividades para mejorar las habilidades cognitivas, relacionadas con el proceso de planificación de la composición escrita.

*Palabras clave:* alumnos sordos, expresión escrita, estudio de casos, educación secundaria, necesidades educativas especiales.

**Abstract:** *The planning process for deaf students using their writing skills: case study in secondary education*

This article shows a case study in order to analyse and identify in more depth the different operations that take place in the cognitive planning process for deaf secondary students using their writing skills. A "cognitive survey" has been carried out using a guiding questionnaire to gather the data (Salvador Mata, 2000, 66-71) and the content analysis has been subsequently applied. The educational needs of deaf students in Secondary Education are derived from the results of this research work and are necessary to support adequately the activities to improve cognitive skills related to the planning process for writing creation.

*Key words:* deaf students, writing, case study, secondary education, educational special needs.

## INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este artículo, se presenta un estudio de casos sobre el proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria<sup>1</sup>. Se trata de un estudio cualitativo-individual, de carácter exploratorio, a partir del cual se puede obtener información valiosa para fundamentar una propuesta de enseñanza de la expresión escrita, adecuada a las necesidades concretas que se derivan del estudio. En efecto, una adaptación curricular requiere previamente evaluar las capacidades del alumno, es decir, analizar las necesidades educativas que presenta un alumno concreto en una situación determinada (MEC, 1996). Asimismo, este estudio permite profundizar en el conocimiento sobre la expresión escrita de las personas sordas.

La composición escrita es un instrumento básico de representación mental y de comunicación social, que influye en la integración socio-escolar y laboral. Desde un punto de vista psicológico, la expresión escrita es una habilidad cognitiva, que requiere no sólo la intervención de procesos cognitivos de bajo nivel, implicados en la traducción físico-motora de signos convencionales, sino también la coordinación de procesos cognitivos de alto nivel, en una determinada situación de comunicación, para elaborar un texto significativo y funcional (Flower y Hayes, 1981, 1984; Hayes, 1996).

Dentro de este marco teórico, esta investigación se centró en el proceso de planificación. Este proceso en la expresión escrita 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 (Flower y Hayes, 1981; Berninger y Whitaker, 1993; Berninger y otros, 1996; Gallego Ortega y Gutiérrez Cáceres, 2001; García Sánchez, 2002). A su vez, este proceso incluye varios sub-procesos cognitivos:

- Génesis de ideas, referidas al contenido que se va a escribir (contenido específico) y a la forma en que se va a escribir (contenido de procedimiento). Estrechamente relacionados con la génesis de ideas se encuentran los siguientes sub-procesos: búsqueda de ideas en distintos tipos de fuentes y registro de esas ideas.
- Organización y estructuración del contenido, en función de los conocimientos de los distintos géneros literarios. Asociadas a este sub-proceso se pueden identificar otras operaciones, como la selección de ideas y su ordenación.
- Selección de objetivos, que permiten regular todo el proceso de la composición escrita. Otros sub-procesos relacionados son: establecer y priorizar las intencionalidades o las finalidades de la composición escrita y pensar en el auditorio o los destinatarios del texto escrito.

---

<sup>(1)</sup> Es una investigación llevada a cabo en un proyecto sobre «Análisis de la expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales y diseño de un programa de intervención», que se viene desarrollando durante el trienio 2001-2004, gracias a la subvención concedida por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, 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.

En este campo, existe mucha investigación con niños oyentes, pero relativamente poca se ha llevado a cabo con sujetos sordos. Asimismo, la mayoría de los datos sobre la escritura están basados en estudios que se centran fundamentalmente en los procesos de lectura (Sarachan-Deily, 1985; Webster, 1987; Andreu Solsona, 1992). Hay que señalar, no obstante, que los procesos de comprensión, recuerdo y expresión son diferentes (Ripich y Griffith, 1988; Salvador Mata, 1998), aunque poseen características comunes (Johnson, 1993).

En definitiva, hay pocos estudios con objetivos más específicos, que analizan las características propias y dificultades particulares en la expresión escrita de niños sordos (Conway, 1986; Edmunds y otros, 1991; Pace y otros 1994; Pertusa y Fernández Viader, 1999).

De otra parte, la mayor parte de la investigación (Lacerte, 1989; Tur-Kaspa y Dromi, 1998; Gutiérrez Cáceres, 2004) se ha centrado en las características sintácticas y discursivas de los textos escritos en personas con deficiencia auditiva. 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 Viader y Pertusa, 1996; Domínguez Gutiérrez y Velasco Alonso, 1999).

En cambio, los estudios realizados en nuestro país sobre los procesos cognitivos en la expresión escrita de los alumnos sordos son muy escasos y, además, insuficientes (Cambra, 1993, 1994). 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 la planificación.

## **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 planificación de la expresión escrita. En concreto, se han planteado los siguientes interrogantes:

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

De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, se ha adoptado una metodología descriptiva de carácter cualitativo, utilizando la estrategia metodológica del «estudio de casos».

Para ello, se ha contado con la participación de cuatro alumnos y seis alumnas, cuya edad oscila entre los 16 y los 20 años, excepto una alumna de 13. Seis cursan la enseñanza secundaria no obligatoria (Bachillerato) y el resto la Enseñanza

Secundaria Obligatoria (ESO). La mayoría se encuentran escolarizados en un Instituto de Integración, salvo una alumna que procede de un Colegio Específico de Sordos (véase Cuadro I).

CUADRO I  
*Características de los sujetos*

Alum no	Ed ad	Sex o	Nivel Instruct ivo	Etapa Educati va	Modali dad Educati va	Grado Déficit Auditiv o	Momen to Déficit Auditiv o	Tipo Ayudas Técni cas	Uso Ayudas Técni cas	Padre s
1	17	M	4º	ESO	Especí fico	Profund o		Audifon os	A veces	Oyent es
2	20	H	2º	Bachille r.	Integrac ión	Severo	Prelocut ivo	Audifon os	Siempre	Sordo s
3	20	M	2º	Bachille r.	Integrac ión	Profund o	Prelocut ivo	Audifon os	Siempre	Oyent es
4	19	H	2º	Bachille r.	Integrac ión	Severo	Prelocut ivo	Audifon os	A veces	Sordo s
5	17	H	1º/2º	Bachille r.	Integrac ión	Modera do	Prelocut ivo	Audifon os	Siempre	Oyent es
6	17	H	1º/2º	Bachille r.	Integrac ión	Severo	Prelocut ivo	Audifon os	Siempre	Oyent es
7	17	M	1º	Bachille r.	Integrac ión	Profund o	Prelocut ivo	Implant e C.	Siempre	Oyent es
8	13	M	1º	ESO	Integrac ión	Profund o	Prelocut ivo	Implant e C.	Siempre	Oyent es
9	16	M	3º	ESO	Integrac ión	Profund o	Prelocut ivo	Audifon os	Siempre	Oyent es
10	16	M	3º	ESO	Integrac ión	Severo	Prelocut ivo	Audifon os	A veces	Oyent es

Atendiendo a las evaluaciones audiológicas, 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. Excepto tres, 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. No obstante, para favorecer una adecuada recepción y 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 que se emplea en el ámbito familiar, la mayoría de los alumnos sordos, que son hijos de padres oyentes, no conocen o no utilizan la lengua de signos como lo hacen otros dos alumnos, hijos de padres sordos. No obstante, cuando acceden al centro educativo, tienen muchas posibilidades de aprender la lengua de signos, al comunicarse con sus compañeros sordos por este medio.

Para la obtención de datos, se ha realizado una «entrevista cognitiva» después de que el alumno elaborara un texto narrativo. Partiendo de un cuestionario-guía (Salvador Mata, 2000, pp. 66-71), el entrevistador 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 ha realizado en sesiones individuales con cada uno de los alumnos. En el desarrollo de las sesiones, se han considerado las necesidades concretas que podían tener los alumnos sordos en la comunicación social. Por ello, ha sido imprescindible la colaboración del intérprete de lengua de signos. En estas sesiones, se ha empleado una cámara de vídeo para grabar las entrevistas, para su posterior transcripción y análisis.

En el análisis de datos, se ha utilizado la técnica de «análisis de contenido» para clasificar, codificar y analizar el contenido de las entrevistas de acuerdo con el sistema de categorías, similar al empleado en otras investigaciones, llevadas a cabo en el grupo Ed-Invest (Arroyo González y Salvador Mata, 2003). Las categorías se corresponden con las diferentes operaciones que están relacionadas con el proceso de planificación:

- Génesis de ideas: operación mental de producir las ideas necesarias para construir el texto, referidas tanto al contenido como a la estructura.
- Auditorio: capacidad de pensar en las personas que leerán el texto y en la forma en que las características de las mismas influirán en el producto final (texto).
- Objetivos: operación que permite formular las intenciones y finalidades de la composición escrita, así como marcar los objetivos para su realización.
- Selección de ideas: estrategias que se aplican para operar selectivamente sobre las ideas generadas aplicando criterios de selección.
- Secuenciación de ideas: estrategias que se desarrollan para ordenar las ideas generadas y seleccionadas según criterios de secuenciación.

- Fuente de ideas: estrategias y variedad de recursos que se utilizan para la búsqueda de ideas, con la intención de generar suficiente contenido para los textos.
- Registro de ideas: estrategias, instrumentos y técnicas que se utilizan para retener lo planificado, con la intención de utilizarlo posteriormente como guía para la transcripción del texto.

El sistema de categorías y el cuestionario-guía han sido validados con el procedimiento del «juicio de expertos». Asimismo, los análisis de las entrevistas han sido sometidos para su fiabilidad a la «triangulación de codificadores independientes».

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN: ESTUDIO DE CASOS

Los resultados obtenidos en el análisis e interpretación de las entrevistas permiten conocer en profundidad las distintas operaciones cognitivas que tienen lugar en el proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria.

### GÉNESIS DE IDEAS

Los alumnos sordos investigados afirman que piensan antes de escribir:

- Normalmente, antes de empezar a escribir pienso algo, por ejemplo en una persona, si voy a escribir de eso, si es una persona por la que estoy enamorado o depende de la situación, del paisaje, entonces sí empiezo a escribir... (2).
- Pienso qué escribir, pienso y luego lo adapto para ponerme a escribir, claro (4).
- Pues lo primero que pienso es, ¿qué voy a escribir? pues, ¿qué voy a tratar de escribir?, pues así igual, ahora qué voy a hacer (5).
- Antes de escribir busco el título, luego pues explico, pienso qué va a ocurrir, cómo, dónde, cuándo, entonces los escribo (6).
- Sí, sí. Sí pienso. Primero pienso, a ver, de qué voy a escribir, voy hacer esto y esto, preparo el orden y luego lo escribo. En orden, claro. Y en el tema también pienso, en el tema que sea. Siempre (7).

Además, la mayoría de los alumnos sordos son conscientes de la importancia de este proceso cognitivo en la composición escrita:

- ...porque empezar a escribir sin haber pensado antes, tardaría muchísimo más (2).
- Sí, isi no, qué voy a poner: nada!, nada (3).
- 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 (7).
- Sí, porque primero tendré que pensar en lo que voy a poner. Porque, vamos a suponer que nada más tengo un boli azul y me pongo a escribir y me equivoco. Pues primero prefiero pensar antes de escribir (10).

En cuanto a qué es lo que piensan antes de escribir, los alumnos sordos se centran en el contenido específico de la escritura. Es decir, los alumnos sordos piensan lo que van a escribir:

– Normalmente por ejemplo, un cuento ¿no?, pues un tebeo, me gusta mucho leer los tebeos, entonces pienso qué idea, qué recuerdos tengo de él, para así pues plasmarlo en el papel (1).

– 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 (2).

– Pues, primero, pensar qué es lo que voy a escribir y después, pues... Mientras estás escribiendo, pues, miras las faltas de ortografía, por si acaso (10).

De otro lado, algunos alumnos sordos también piensan el contenido procedimental, es decir, tienen en cuenta cómo van a escribir el texto o cuál va a ser la estructura o forma textual:

– Pues yo que sé, me dicen que haga un comentario o 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 (1).

– Pues primero, pensar y luego ya cómo voy a hacer y luego ya... escribir... (5).

–Pues cómo voy a empezar, que lleve más o menos un orden para que tampoco sea ridículo o sea un poco jaleoso, entonces pienso más o menos el orden que voy a establecer: uno, dos y tres y luego ya, pues ya comienzo (7).

– Lo que iba... lo que tengo que escribir. Las frases, y ya está, no sé. Después escribo (9).

## AUDITORIO

En el análisis de las respuestas relacionadas con la categoría «auditorio», se ha encontrado que la mayoría de los alumnos sordos admite que, antes de escribir, piensa en las personas que leerán sus textos:

– Sí, así pensando en esta persona se lo tengo que escribir, escribir la persona y todo (5).

– Sí; por ejemplo, una amiga que no la veo de hace mucho tiempo y le escribo una carta para que después ella la lea y... yo qué sé (8).

Además, los alumnos sordos señalan que, cuando se enfrentan a la composición escrita y, en concreto, con la organización o estructuración de ideas, lo hacen de forma que las personas a las que van dirigidos sus textos puedan comprenderlos:

– Pues, para que se quede claro, ¿no?, para que también la persona lo comprenda, la situación, dónde es (1).

– Porque sabes que el ponerlos sin ordenarlos, la gente no lo entendería (4).

– Si tú no tienes orden, entonces no me vas a comprender tampoco, no me comprenden (7).

– Porque es mejor. Yo qué sé, porque así la gente lo entiende mejor que decirlo más desordenado (10).

Por otra parte, un alumno va más allá de la comprensión de su texto escrito por parte de la audiencia. Cree que «... es mejor lo que llame más la atención, porque seguramente atraerá más al lector, sabes, si empiezas por una cosa que no tiene importancia, a la gente eso no le atrae» (2). También piensa que «... muchas veces escribo una frase y me sale muy bonita, para después también me digan lo mismo, que la persona que lo lea vea que es muy bonita y que está bien escrita» (2).

Además de tener en cuenta la audiencia para escribir un texto legible y claro, la mayoría de los alumnos sordos admiten que los textos los escriben adaptándolos a las características de las personas que los leerán:

– Por ejemplo, cuando se lo doy al profesor tengo que escribir bien; cuando se lo doy a mis padres o mis amigos son más tontería o de otra manera (4).

– Son diferentes; sí, son diferentes porque con los amigos la relación es más de sentimientos, de contar, de que me cuenten. Con las personas mayores es más como más de educación, ¿no?. No sé, es diferente. Es diferente (7).

– Pues porque... yo qué sé... porque yo le cuento a mi familia unas cosas y a mi amiga lo que, por ejemplo, lo que me haya ocurrido en nuestras vacaciones o el día... lo que me pasó con una amiga o el accidente que ha tenido, todo eso (10).

En concreto, dos alumnos sordos tienen en cuenta las diferencias entre las personas sordas y las personas oyentes, para la adaptación de los textos:

– Si hay motivo sí; a lo mejor sí para ponerle una serie de palabras que se pueden entender, ¿no? Que para que me comprenda la otra persona, para que no halla problemas. Si hay algún tipo de duda o porque, no sé, una carta ¿no?. Una carta, si, por ejemplo, es para una persona sorda, es posible que yo ya voy a escribir de una manera diferente de si, a lo mejor, es una persona oyente que va a tener más entendimiento ahí ¿no?. Entonces la persona sorda sí, pienso, un poco más especial, ¿no? (7).

– Hay muchas palabras que no sé lo que significan, entonces pues prefiero quitar esa palabra y pensar otra que sé yo. Para que lo comprendan (10).

De otro lado, hay que señalar que algunos alumnos sordos, aunque conscientes de la importancia de la audiencia, creen que no son capaces de conseguirlo, dadas las dudas y las dificultades en la transcripción escrita de sus ideas:

– Pues si me va a comprender o no me va a comprender. Yo sí lo comprendo. Yo leo el texto y pienso que yo sí lo comprendo, pero la duda es que lo comprenda la otra persona (7).

– Para nosotros, como no oímos bien, pues no os cuento. Yo quiero escribir algunas palabras para que mis amigos me entiendan. Por ejemplo, si hay palabras que no las entienden, pues no la va a entender. Entonces para entenderlo mejor (8).

Por último, hay que destacar que tres alumnos sordos no piensan en la audiencia de sus textos y, por tanto, no conocen la necesidad de realizar esta operación para escribir adecuadamente:

- No, no pienso en los demás (3).
- Depende (6).
- Ah, ya. ¿Yo pienso que para...? Yo creo que no (9).

## OBJETIVOS

Cuando se pregunta a un alumno sordo que por qué escribe, éste responde: «Porque aprender a escribir es más importante» (8). Pero, ¿en qué sentido es muy importante la expresión escrita para los alumnos sordos? La mayoría de los objetivos que se plantean los alumnos sordos en la composición escrita responden a varias motivaciones intrínsecas:

- Deseo de aprender:
  - Porque me ayuda a reflexionar, me ayuda a pensar, me ayuda a estudiar bien (6).
  - 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 (9).
- Satisfacción personal:
  - Porque me gusta saberlo todo, me gusta (5).
  - Porque me gusta (10).
- Necesidad de expresar:
  - 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 (2).

Otras respuestas indican que las razones por las que escriben los alumnos sordos se corresponden con dos motivaciones extrínsecas:

- Por obligación de otras personas:
  - Por ejemplo, una tontería no la escribo, no sé, una tontería, la frase me sienta regular con ella y, pero los profesores, si me mandan que escriba, pues entonces yo hago un esfuerzo y escribo (1).
  - Porque tú me has dicho que es una obligación hacerlo (3).
- Por necesidad de relacionarse con otras personas:
  - Para mandar cartas a gente que no he visto hace tiempo (4).
  - Porque me gusta, me gusta contar, que me cuenten, me gusta. Por eso, pues, mando cartas. También en contacto con los amigos (7).

## SELECCIÓN DE IDEAS

Curiosamente, a pesar de que la mayoría de los alumnos sordos realizan la génesis de ideas y establecen los objetivos de la composición escrita, no todos tienen en cuenta las ideas pensadas o generadas con anterioridad para escribirlas en el texto:

– Si tiene sentido, entonces sí; pues, buscar la idea principal, tú has leído, pues escribir directamente,... (3).

– Voy escribiendo lo que se me ocurre (4).

En estos casos, los alumnos sordos operan selectivamente sobre las ideas que se les ocurren en el momento de escribir, sin ningún criterio claro y explícito: «Las elijo... porque sí» (4).

Es interesante señalar cómo una alumna, cuando se le pregunta por qué de todas las ideas que tiene en su mente escribe algunas, contesta: «Porque me cuesta trabajo... Poner palabras...» (3). Recientes investigaciones centradas en el análisis de textos escritos han encontrado que los alumnos sordos, en general, poseen un bajo nivel de dominio de las estructuras sintácticas (Kelly, 1987; Gutiérrez Cáceres, 2002a). Cuando escriben, los alumnos sordos no tienen en cuenta las ideas ya pensadas, quizá debido, en parte, a las dificultades que poseen en el proceso de transcripción y/o al escaso o insuficiente conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua escrita.

No obstante, otros alumnos sordos son capaces de realizar, antes de escribir, la selección de sus ideas ya generadas, para luego escribirlas de forma clara y comprensible:

– Elijo, elijo, elijo alguna idea... Porque si no es que me haría un jaleo, si las plasmara todas, entonces... (1).

– 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 (2).

– Pues depende del texto. Cuando uno que... cuando leo, pues cuando encuentro una línea no fácil, pues una vez que lo tengo claro, pues entonces lo copio en papel... (6).

– Primero pienso y después, para llevar un orden, primero pienso y después ya entonces organizo... o no sé, si por ejemplo un texto que me han mandado, entonces primero lo leo, lo repito, lo vuelvo a leer y luego pienso lo que es, para poder escribir (7).

– Mejor... las elijo... escojo algunas ideas (8).

– ¿Qué hago?. Pues leer primero del libro y, si no entiendo la palabra, lo subrayo, luego subrayo lo más importante y después resumir (9).

Dos alumnos sordos declaran que utilizan las dos estrategias anteriores:

– Sí, sí, lo que se me va ocurriendo, cada historia, cada imagen, que se me va ocurriendo... Mira, yo normalmente leo un libro y de ese libro se me van ocurriendo ideas y también se me van ocurriendo esas ideas, pues y empiezo a escribirlas y así, si me acuerdo y eso, pues empiezo a escribir (5).

– Sí, lo que se me ocurre. A veces, cuando escribo, se me ocurre una cosa y ya me pongo a correr y lo pongo. O la dejo y me pongo a seguir... y ya pongo lo que me ocurre (10).

En estos casos, se han encontrado varias formas de operar selectivamente sobre las ideas generadas, según diversos criterios:

- Concordancia con el tema del texto:

– No, elijo algunas; depende, algunas cosas están relacionadas con lo que quiero escribir o vienen bien o no para el texto que quiero hacer (2).

- Estética:

– Elijo, elijo, elijo, sí. Elijo lo que más me puede gustar, algo que tampoco sea aburrido, ¿no?, algunas las descarto. ¿No?... (7).

- Adecuación al auditorio:

– Elijo, elijo... Porque será, yo qué sé, lo más fácil para comprenderlo la gente, no sé (10).

- Nivel de conocimiento y/o comprensión del tema:

– Porque ... vamos a ver, porque, por ejemplo, una película que yo he visto, me acuerdo. Ahora, otra película no la he visto; entonces no me acuerdo. No sé de qué se trata. La necesito ver también. Lo mismo que le pasa a la historia. Por ejemplo, me invento una, luego no sé mucho una, luego la otra no me sale (6).

### SECUENCIACIÓN DE IDEAS

Con respecto a este sub-proceso cognitivo, las respuestas revelan que algunos alumnos sordos, sobre todo los que realizan la génesis y selección de sus ideas previamente a la transcripción escrita, las ordenan también. Por ejemplo:

– También, cuando escribo, a lo mejor, muchas veces son ideas sueltas y luego las voy uniendo y las voy hilando todas (2).

– Antes de escribir, cómo va a terminar y cómo va a empezar, ya según la estructura (5).

– Primero pienso y después, para llevar un orden, primero pienso y después ya entonces organizo... (7).

Para ello, los alumnos sordos emplean diferentes criterios de secuenciación para establecer un orden en sus ideas:

- Atendiendo a la estructura del texto:

– No sé; por ejemplo, una idea, normalmente tú en el periódico, tú lo ves, ¿no?. Y preparar, por ejemplo, un orden. Por ejemplo, por la mañana, la causa del accidente. Siempre repite un poco la frase si ha sido hoy o ayer. ¿Dónde ha sido?. Si ha sido en Granada, o mañana. ¿Cómo están?. Si están vivos, la hora que es, el día, si hay heridos, todas esas cosas (1).

– Por ejemplo, esta habitación diría, que..., bueno, primero explicaría lo más visual, lo que más llama la atención y luego lo menos importante, de lo más a lo menos (2).

– Lo primero que hago es cómo empezar el texto, y luego ya cómo van a seguir las acciones del referente de la redacción y luego al final el fin, un final feliz (5).

– Pues primero me presento yo; pregunto: ¿cómo estás? Vamos, como ya hay confianza, pues le cuento lo que he hecho, las vacaciones. A lo mejor, hace mucho tiempo que no nos hemos visto, lo que estoy haciendo, lo que voy a hacer. No sé; si hay algún tema nuevo, se lo cuento. Igual que si que si estuviera de cara a cara con esa persona me expreso (7).

- Según la forma gramatical:

– Pues primero pienso, el sujeto, el verbo, el complemento y para llevar un orden, porque es que, claro, para hacer la redacción, las palabras, si no se me hace muy tarde, pues primero pienso a ver, para que el resultado esté mejor (1).

Además, en algunas respuestas se señala la importancia y necesidad de realizar la secuenciación de ideas, previamente generadas y seleccionadas. Por ejemplo:

– Porque por orden, por orden es más fácil, menos trabajo. Pero si hago todo junto, la situación más la casa, más la familia, las expresiones, las frases, me trae un poco desordenado. Más sentido, por ejemplo, si lo hago orden por orden. Hago partes por partes. 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 (6).

Sin embargo, otros alumnos sordos no aplican estrategias adecuadas para la secuenciación de las ideas y, por tanto, realizan la ordenación de sus ideas en el momento de escribir:

– Pues, empiezo con una idea, luego ya más o menos, por dónde voy, empezar-la, digo érase..., entonces érase... (3).

– Primero le pongo el nombre, el saludo,... y luego ya me pongo a escribir: ¿cómo estás? Y todas esas cosas (4).

– ¿Qué tipo de texto?. Pues no sé, yo que sé. Al escribir, primero lo que pienso el texto, el título y después ya me pongo a hacer la historia o el cuento (10).

Esto puede ser debido a que los alumnos sordos no conocen suficientemente la organización o estructura de los textos:

– No sé; siempre me sale mal, el orden fatal, no sé por dónde empezar (3).

- Yo qué sé... Empiezo explicando los personajes, al final, pues al final... (4).
- Explicaría el accidente... no lo sé, no lo sé (8).

Es interesante señalar que un alumno (9), aunque conoce la estructura del texto («Pues lo que había y después qué hay y lo que pasó y después su vida y después la muerte. Ordenado todo, todo»), admite no ordenar ideas, es decir, que no aplica ninguna estrategia de secuenciación en la expresión escrita («¡Que va!»).

### FUENTE DE IDEAS

La mayoría de los alumnos sordos admiten utilizar varias fuentes para generar ideas, necesarias para escribir un texto:

- De todo un poco, un poco... (4).
- Pues, por esfuerzo, por esfuerzo. Por leer muchos libros, por entender, por preguntar dudas al profesor, por cómo se puede hacer (6).
- Es que depende. Es que puede ser de muchos sitios, no sé; de todos va a depender un poco: si el profesor me ha mandado, si es una lectura de algo, si es una noticia que yo he recibido, que yo voy a contar, si me he enterado, de si me he enterado de algo, de si he visto algo. Depende de mucho (7).
- 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 (10).

Las fuentes más utilizadas por los alumnos sordos para generar el contenido de sus textos son:

- A partir de sus propias experiencias:
  - Yo cuando escribo, normalmente es por experiencias propias, por haber observado, de sentimientos que haya tenido antes, no cosas que hayan pasado hace mucho tiempo, sino cosas cercanas (2).
  - De todo, de lo que he visto en la tele y de lo que he escuchado sobre las noticias; también sobre la vida real, que le ha pasado a los amigos; pues eso es, todo mezclado (5).
  - O también pienso... me acuerdo cuando una película, pues que hace la historia, lo que acabo de hacer antes, la semana pasada. Fue... una película que me acuerde...(6).
- Basándose en las lecturas:
  - Mira, yo normalmente leo un libro y de ese libro se me van ocurriendo ideas y también se me van ocurriendo esas ideas, pues y empiezo a escribirlas y así, si me acuerdo y eso, pues empiezo a escribir (5).
  - ... o no sé. Si, por ejemplo, un texto que me han mandado, entonces primero lo leo, lo repito, lo vuelvo a leer y luego pienso lo que es, para poder escribir... (7).
  - Sí, sí es fácil. Cuando lo has leído, primero escribes en un papel sucio... (8).

- Recurriendo a estrategias de pensamiento y de imaginación:
  - Con la memoria, en la memoria, también fotografía que tienes, que se te queda, si todavía tienes, porque se te quedan algunos recuerdos (1).
  - Sí, de la cabeza (3).
  - Por ejemplo, aunque no hay una película que me acuerde, pues me invento otra cosa. Como si fuera los directores de cine... (6).
- Preguntando a las personas:
  - Normalmente, miro el título, si es que no sé ponerlo, escribirlo sí, pero el título siempre llamo y digo: ¿qué título pongo? No sé, a ver. Y el título no que ponerlo (1).
  - Sí, no es fácil; muchas veces me falta tiempo, tengo dudas, aprovecho también y pregunto al logopeda: ¿esta palabra qué significa? Entonces voy aprovechando eso para luego plasmarlo mejor (2).
  - En el diccionario, algunas veces; cuando la lees en un cuento y cuando no sé lo que es y le pregunto a Emilio y ya aprendo (8).
- Por último, dos alumnos sordos manifiestan que escriben sus textos considerando las ideas que dictan las personas de su entorno:
  - No; cuando yo escribo las ideas, es decir, de qué estoy hablando, de esto, si estás hablando de otra..., por ejemplo, si la persona me dice, ésta es la idea, tengo que hacerlo (3).
  - ... Ahora, otra situación diferente: si a mí me manda el profesor hacer algo, entonces yo ahí tengo que ceñirme un poco a lo que me ha dicho el profesor; Si no, yo en las cartas cambio (7).

## REGISTRO DE IDEAS

Los alumnos sordos, sobre todo los que realizan de forma adecuada las operaciones cognitivas de selección y secuenciación de sus ideas, admiten emplear las estrategias para anotar dichas ideas antes de desarrollarlas, recurriendo a los instrumentos de registro, como una hoja diferente a la usada para la redacción o el borrador:

- 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 (2).
- Sí, la escribo en otra hoja, como pasar de sucio y luego pasar a limpio, sí lo escribo (5).
- Primero, pues como una especie de... en un folio aparte sucio, pues entonces hago una especie de borrador y luego, pues, yo ya lo recojo, ya ese... hago una selección y hago un orden de eso (7).
- Cojo un folio en sucio, escribo; si está mal, lo tacho; si está todo bien, lo escribo en una hoja en limpio (8).

En concreto, dos alumnos sordos utilizan las estrategias de registro para anotar las ideas más difíciles e importantes y, luego, recordarlas, para escribir mejor en un examen o en un ejercicio:

– Sí, sí, sí. Vamos a ver, de estudiar; vamos a ver, un examen, ¿no? Entonces, tú aparte pruebas antes para saber, para memorizarlo. Mañana, si tengo un examen, pues entonces, entonces, pongo algunas ideas para el tema del examen; por ejemplo, para evaluarme a ver cómo va (1).

– Bueno, algo que intento escribir complicado; por ejemplo, el profesor dice, por ejemplo: este texto imaginad que va a entrar en selectividad. Pues yo lo copio el texto y los ejercicios que he hecho con el profesor los guardo, para después en la selectividad o en la universidad o en lo que sea. Te cuesta luego menos trabajo, normalmente (6).

Sin embargo, el resto de los alumnos no registran o anotan sus ideas, sino que las escriben directamente, utilizando las estrategias memorísticas:

– No, lo pongo encima (3).

– Antes lo pienso; pues si es una historia, lo pienso antes, memorizo y luego lo escribo (4).

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Esta investigación se centró en la expresión escrita de alumnos sordos y, en concreto, del proceso de planificación. El aprendizaje de la escritura, imprescindible para los niños y adolescentes sordos, se ha revelado especialmente complicado. El estudio sistemático de los procesos cognitivos en la composición escrita de alumnos sordos permite profundizar en sus características específicas, necesarias para la elaboración adecuada de estrategias de enseñanza. De otro lado, el análisis de los resultados del estudio permite realizar algunas reflexiones generales sobre la expresión escrita.

En resumen, atendiendo a los resultados obtenidos en esta investigación, cabe la posibilidad de concluir que los alumnos sordos de Educación Secundaria, en general, poseen un buen nivel de dominio de sus habilidades escritoras relacionadas con el proceso de planificación, en la medida en que realizan, antes de escribir, la génesis de sus ideas, utilizando distintas fuentes de información, y piensan los objetivos de sus textos.

No obstante, algunos alumnos sordos poseen dificultades en la ejecución del proceso de planificación, dado el insuficiente conocimiento o dominio inadecuado de las estrategias en los sub-procesos, sobre todo, en la selección, la secuenciación y el registro de las ideas, es decir, no tienen en cuenta las ideas generadas y los objetivos previstos, sino que escriben las ideas que se les ocurren. Estas limitaciones en la planificación están relacionadas con las dificultades que poseen en el proceso de transcripción. En efecto, varias investigaciones han encontrado que los

alumnos sordos poseen un conocimiento insuficiente de las reglas gramaticales de la lengua escrita (Kelly, 1987; Gutiérrez Cáceres, 2004).

Las dificultades de los alumnos sordos en el proceso de planificación pueden explicarse principalmente por un déficit lingüístico y experiencial, que se produce como consecuencia de la escasa o insuficiente respuesta educativa, adecuada a las necesidades y posibilidades de los alumnos sordos. No obstante, hay que señalar que los resultados obtenidos en el estudio y análisis del proceso de planificación no se pueden generalizar al grupo de personas sordas, dada la alta variabilidad existente entre los alumnos como resultado de la interacción entre las variables internas y las contextuales.

En términos generales, teniendo en cuenta los resultados de este estudio, las necesidades educativas de los alumnos sordos de Educación Secundaria, relacionadas con la expresión escrita, son:

- Integrarse, de manera apropiada y ajustada, en una variedad de experiencias comunicativas, relacionadas con la expresión escrita.
- Percibir, interiorizar, conocer, de forma adecuada y suficiente, las habilidades escritoras relacionadas con el proceso de la planificación.
- Utilizar y desarrollar adecuada y funcionalmente las habilidades escritoras relacionadas con el proceso de la planificación.

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 cognitivas, que están relacionadas con el proceso de planificación de la expresión escrita. A continuación, se presentan algunas actividades, a modo de guía, tomadas de Salvador Mata (2000), cuya aplicación en la práctica va a depender de la situación concreta de cada alumno sordo:

- A través del diálogo y de las conversaciones entre el profesor y los alumnos y a partir de unas viñetas, dibujos, etc., comunicar lo que se observa y se piensa, seleccionar el tema, discutir sobre la forma y estructura en que se va a escribir... con el fin de poder clarificar y organizar las ideas. Motivando a los alumnos a escribir, el profesor intenta ayudarles a producir textos escritos más completos y complejos y, si es posible, debe mostrar y explicar el significado y uso de las formas sintácticas, planteando preguntas, proponiendo debates, buscando ejemplos de textos escritos, reflexionando...
- Plantear distintas situaciones de escritura, realizando varios ejercicios: proponer metas, generar y relacionar ideas, elaborar planes de organización, registrar ideas... utilizando materiales y procedimientos adecuados a las necesidades comunicativas de los alumnos sordos, con independencia del tipo de lengua.

- Realizar un taller de elaboración de revistas de difusión, de forma que se estimule y motive el conocimiento constructivo y el uso compartido de la composición escrita.
- Desarrollar las tareas escritoras no sólo en el área de lengua, sino en las demás áreas curriculares, de manera que se fomente una enseñanza de carácter interdisciplinar, práctico, intensivo y continuo de la expresión escrita.

Conscientes de las limitaciones de esta investigación, resulta oportuno seguir analizando en profundidad sobre la expresión escrita de personas sordas, planteando algunas cuestiones básicas como son:

- Contrastar los resultados de esta investigación con otros estudios del proceso de planificación en personas sordas, realizados con otros instrumentos de obtención y análisis de datos: hablar en voz alta mientras escribe, enfoque ecológico...
- Establecer relación entre los diversos procesos cognitivos en la expresión escrita de personas sordas: planificación, transcripción y revisión.
- Analizar la conexión entre el dominio de las habilidades relacionadas con el proceso de planificación y el conocimiento y/o uso de la lengua por parte de las personas sordas (lengua oral/lengua de signos).
- Determinar cómo ayudar a las personas sordas a aprender y a mejorar la expresión escrita, según sus necesidades y características.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREU SOLSONA, L.: *Estudio comparativo de historietas entre niños sordos y niños oyentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 1992.
- ARROYO GONZÁLEZ; SALVADOR MATA, M.: «El proceso de planificación en la composición escrita de los alumnos de educación primaria» en *Revista de Educación*, (2003).
- BERNINGER, V. W., WHITAKER, D.: «Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities», en *School Psychology Review*, 22, 4 (1993), pp. 623-42.
- BERNINGER, V. y otros: «Assessment of Planning, Translating, and Revising in Junior High Writers@», en *Journal of School Psychology*, 34, 1 (1996), pp. 23-52.
- CAMBRA, C.: «An Instructional Program Approach to Improve Hearing-Impaired Adolescents' Narratives: A Pilot Study», en *Volta Review*, 96, 3 (1994), pp.237-46.
- (1993) «Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos», en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 13, 2, pp- 73-78
- CONWAY, D. E.: «An investigation of the free-choice writing of kindergarten aged hearing-impaired children», en *Dissertation Abstracts International*, 46, 10 (1986), pp. 29-93-A.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B.; VELASCO ALONSO, C. (coords.): *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia, 1999.
- EDMUNDS, G. A. y otros: «Strategies for facilitating revision skill development in the hearing impaired classroom», en *ACEHI Journal*, 17, 2 (1991), pp. 71-76.
- FERNÁNDEZ VIADER, M. P; PERTUSA, E.: «Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos», en *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 16, 2 (1996), pp. 79-85.
- FLOWER, L.; HAYES, J. R.: «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, 32, 4 (1981), pp. 365-387.
- (1984): «Images, plans and prose: The representation of meaning in writing», en *Written Communication*, 1, 1, pp. 120-160.
- GALLEGO ORTEGA, J. L.; GUTIÉRREZ CÁCERES, R.: «Necesidades educativas especiales relacionadas con la expresión escrita», en SALVADOR MATA, F. (dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Archidona, Aljibe, (2001), pp. 475-494.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: «El enfoque de la psicología de la escritura como marco para la evaluación e intervención en la composición escrita», en *Bordón*, 54, 1 (2002), pp. 53-67.
- GORMELY, K.; SARACHAN-DEILY, B.: «Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach», en *Volta Review*, 89, 3 (1987), pp. 157-66.
- GUTIÉRREZ CÁCERES, R.: «Disfunciones sintácticas en los textos escritos por alumnos con deficiencia auditiva de Educación Primaria: análisis descriptivo», en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15, (2002a), pp. 197-210.
- (2002b): «Finalista premio FIAPAS 2002. La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos», en *Fiapas*, 87, Separata, pp. I-XII:
- (2004): *Cómo escriben los alumnos sordos*. Archidona, Aljibe.

- HAYES, J. R.: «A new framework for understanding cognition and affect in writing», en LEVY, C. M.; RANDSELL, S. E. (eds.): *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, (1996), pp. 1-27.
- JOHNSON, D. J.: «Relationships between oral and written language», en *School Psychology Review*, 22, 4 (1993), pp. 595-609.
- KELLY, L. P.: «The Influence of Syntactic Anomalies on the Writing Processes of a Deaf College Student», en MATSUHASHI, A. (ed.): *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*. Norwood, Ablex, (1987), pp. 161-196.
- KRETSCHMER, R. E.: «Pragmatics, reading, and writing: Implications for hearing impaired individuals», en *Topics in Language Disorders*, 9, 4 (1989), pp. 17-32.
- LACERTE, L.: «L'écriture sourde quebecoise», en *Revue Quebécoise de Linguistique Theorique et Appliquée*, 8, 3-4 (1989), pp. 303-345.
- MEC: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid, MEC, 1996.
- PACE, C. Y OTROS: «Le prime ipotesi dei bambini sordi sulla lingua scritta (Deaf children's early conceptions on written language)», en *Eta evolutiva*, 48 (1994), pp. 22-41.
- PADDEN, C.; RAMSEY, C.: *Deaf students as readers and writers: A mixed-mode research approach*. San Diego, California University, 1997.
- PERTUSA, E.; FERNÁNDEZ VIADER, M. P.: «Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos», en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19, 1 (1999), pp. 2-10.
- PETERSON, L. N.; FRENCH, L.: «Summarization strategies of hearing-impaired and normally hearing college students», en *Journal of Speech and Hearing Research*, 3, 31 (1988), pp. 327-337.
- RIPICH, D. N.; GRIFFITH, P. L.: «Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions», en *Journal of Learning Disabilities*, 21, 3 (1988), pp. 165-173.
- SALVADOR MATA, F.: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona, Aljibe, 2000.
- (1998): *Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje*. Investigación. Universidad de Granada.
- SARACHAN-DEILY, A. B.: «Written narratives of deaf and hearing students: Story recall and inference», en *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 1 (1985), pp. 151-159.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.: «Research on written composition», en WITROCK, C. M. (ed.): *Handbook of research on teaching*, Nueva York, McMillan, (3ª edición), (1986), pp. 778-803.
- TUR-KASPA, H.; DROMI, E.: «Spoken and written language assessment of orally trained children with hearing loss: Syntactic structure and deviations», en *Volta Review*, 100, 3 (1998), pp. 186-202.
- WEBSTER, A.: «Reading and writing in severely hearing-impaired children», en *International Journal of Rehabilitation Research*, 10, 2 (1987), pp. 227-229.