

LA REVISIÓN DE TEXTOS ESCRITOS CON ERRORES EN ALUMNOS SORDOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Revision of Written Texts by Deaf Students of Secondary
Education*

*La révision des textes écrits pour élèves sourds
de l'Éducation Secondaire*

Rafaela GUTIÉRREZ CÁCERES*

*Doctora en Pedagogía. Dpto. Didáctica y Org. Escolar. Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación. Universidad de Almería*

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 281-294]

Ref. Bibl. RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES. La revisión de textos escritos con errores en alumnos sordos de Educación Secundaria. *Enseñanza*, 24, 2006, 281-294.

RESUMEN: En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo principal fue conocer el proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria, a partir del análisis de las correcciones efectuadas de dos textos con errores. Se observó que la mayoría de los alumnos sordos poseen un insuficiente dominio de las habilidades relacionadas con el proceso de revisión del texto. En efecto, los alumnos encuentran dificultades en el desarrollo de las operaciones de revisión en relación con la puntuación, sintaxis, morfología, léxico y estructura textual. Estas dificultades se deben a la insuficiencia de información que reciben los alumnos sordos, dadas las limitaciones existentes en la comunicación entre personas oyentes y sordas. Los resultados de esta investigación pueden orientar la elaboración y desarrollo de un programa para enseñar a los alumnos sordos de Educación Secundaria las habilidades cognitivas relacionadas con el proceso de revisión de la composición escrita.

Palabras clave: educación especial, deficiencia auditiva, expresión escrita, revisión.

SUMMARY: The aim of the present study was to describe the revision strategies in written composition of deaf students in Secondary Education. As a first result of the study it was concluded that deaf students had to face many difficulties when developing cognition skills related to the revision process in written composition. An acceptable argument for explaining such a conclusion is found in a lack of experience and communication skills. This lack is due to their hearing loss and of course to the poor social and educational intervention these students are offered to attend to their needs. The results obtained from this research work are of interest in order to devise and implement an educational intervention program.

Key words: Special education, Deafness, Written composition, Revision process.

RÉSUMÉ: Dans cet article, on présente une recherche dont l'objectif principal a été de décrire le processus de révision de l'expression écrite des élèves sourds d'Éducation Secondaire à partir de l'analyse des corrections effectuées sur deux textes qui présentaient des erreurs. On a pu observer que la plupart des élèves sourds possédaient un domaine insuffisant des habilités associées au processus de révision d'un texte. En effet, les élèves trouvaient des difficultés lors du développement des opérations de révision par rapport à la ponctuation, syntaxe, morphologie, lexique et structure textuelle. Ces difficultés sont dues à l'information insuffisante que les élèves sourds reçoivent suite aux limitations existantes entre les entendants et les sourds. Les résultats de cette recherche peuvent orienter l'élaboration et développement d'un programme destiné à enseigner les habilités cognitives associées au processus de révision de la composition écrite aux élèves sourds d'Éducation Secondaire.

Mots clés: éducation spécialisée, surdité, écriture, révision.

1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este artículo se presenta un estudio sobre el proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria¹. Se trata de un trabajo de investigación llevado a cabo desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, que pretende determinar las competencias y las dificultades de los alumnos

¹ Es una investigación realizada en un 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, 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.

sordos de Educación Secundaria, que están relacionadas con el proceso de revisión en la composición escrita.

En el desarrollo de esta investigación se puede obtener información valiosa que permite, por un lado, fundamentar y adecuar una propuesta de enseñanza de la expresión escrita, adecuada a las necesidades concretas que se derivan del análisis de las capacidades que presentan los alumnos (MEC, 1996). Por otro lado, este estudio permite profundizar en el conocimiento sobre la composición escrita de las personas sordas.

La composición escrita es un instrumento de representación cognitiva y, a la vez, un medio de comunicación, muy importante para el desarrollo del individuo y para su integración socioescolar y laboral. Existen varios enfoques de investigación en la medida en 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 resultan 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, Fuller y Whitaker, 1996; Graham, Harris y Larsen, 2001; Levy y Ransdell, 1996; Salvador, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1986).

En concreto, siguiendo el modelo cognitivo más complejo elaborado por Flower y Hayes (1981), la escritura de un texto significativo y funcional requiere no sólo la ejecución de procesos cognitivos de bajo nivel, implicados en la traducción físico-motora de signos gráficos, sino también la de procesos cognitivos de alto nivel (planificación, transcripción, revisión), que están regulados, a su vez, por otros procesos de carácter metacognitivo y/o de nivel superior.

Dentro de este marco teórico, esta investigación se centró en el proceso de revisión. Éste es un proceso cognitivo por el cual el escritor analiza y corrige el discurso escrito, comparándolo con la representación mental del mismo (Boscolo, 1988; Fitzgerald, 1987; Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Sommers, 1997). Por tanto, en este proceso se incluyen dos subprocesos cognitivos, 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, morfo-sintaxis, 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. De otro lado, en este campo existen muchas investigaciones con escritores oyentes, sobre todo en el ámbito internacional (Baker, 1999; Beal, 1993; Berninger, Fuller y Whittaker, 1996; De La Paz, Swanson, y Graham, 1998; Graves, 1975; Graham, 1997; New, 1999; Scardamalia y Bereiter, 1986). En términos generales, los resultados de estas investigaciones indican que la mayor parte de las revisiones realizadas por los escritores novatos, los alumnos con dificultades de aprendizaje y los pequeños se centran más en los aspectos formales del texto y, por tanto, no realizan correctamente dicho proceso cognitivo.

No obstante, los estudios realizados sobre este tema con sujetos sordos son muy escasos y prácticamente inexistentes en nuestro país (Cambra, 1993 y 1994; Edmunds y otros, 1990; Gormley y Sarachan-Deily, 1982 y 1987; Haydon, 1989; Kelly, 1988; Livingston, 1989). Así, pues, consciente de esta situación y ante la importancia del lenguaje escrito para las personas sordas, en este trabajo se planteó determinar las necesidades educativas que tienen los alumnos sordos en la composición escrita, sobre todo, en el conocimiento y uso de la revisión.

2. 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. Partiendo de esta finalidad, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- ¿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 estos objetivos, se adoptó una metodología cuantitativa y cualitativa. En este estudio participaron 22 alumnos, cuya edad estaba comprendida entre los 15 y los 20 años, excepto una alumna de 13 años. Sólo seis alumnos cursaban la Enseñanza Secundaria no obligatoria y el resto, la ESO. La mayoría estaban escolarizados en un Centro Específico de Sordos, salvo nueve alumnos que cursaban en un Instituto de Integración (ver Tabla I).

TABLA I
Características de los sujetos

Alumno	Edad	Sexo	Nivel Instructivo	Etapas educativa	Modalidad educativa	Grado déficit auditivo	Momento déficit auditivo	Tipo Ayudas técnicas	Uso ayudas técnicas	Padres
1	15	H	2º	ESO	Específico	Profundo	Postlocutivo			Oyentes
2	15	M	2º	ESO	Específico	Profundo	Prelocutivo			Sordos
3	15	M	2º	ESO	Específico	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Oyentes
4	16	H	2º	ESO	Específico	Profundo	Postlocutivo			Oyentes
5	15	H	3º	ESO	Específico	Severo	Postlocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
6	16	H	2º	ESO	Específico	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Oyentes
7	15	M	2º	ESO	Específico	Profundo		Audífonos	Siempre	Oyentes
8	17	M	4º	ESO	Específico	Profundo		Audífonos	A veces	Oyentes
9	17	M	3º	ESO	Específico	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
10	16	M	3º	ESO	Específico	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Sordos
11	16	H	4º	ESO	Específico	Profundo		Audífonos	Siempre	Oyentes
12	16	H	3º	ESO	Específico	Profundo		Audífonos	A veces	Oyentes
13	18	H	4º	ESO	Específico	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
14	20	H	2º	Bach.	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Sordos
15	20	M	2º	Bach.	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
16	19	H	2º	Bach.	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Sordos
17	17	H	1º, 2º	Bach.	Integración	Moderado	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
18	17	H	1º, 2º	Bach.	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
19	17	M	1º	Bach.	Integración	Profundo	Prelocutivo	I. Coclear	Siempre	Oyentes
20	13	M	1º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	I. Coclear	Siempre	Oyentes
21	16	M	3º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
22	16	M	3º	ESO	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Oyentes

Según las evaluaciones audiológicas realizadas, casi todos los alumnos tenían una sordera de grado profundo, excepto cinco alumnos que tenían una pérdida auditiva severa y un alumno cuyo déficit auditivo era de grado medio. Con respecto al momento de aparición de la sordera, la mayoría de los alumnos eran prelocutivos, es decir, se quedaron sordos antes de los cuatro años de edad aproximadamente, salvo tres alumnos cuya sordera era postlocutiva y cuatro alumnos, cuya situación en relación con esta característica era desconocida.

Con respecto al tipo de prótesis auditivas, la mayoría utilizaban audífonos. Excepto tres alumnos que no usaban ninguna ayuda técnica, sólo a dos alumnas se les había realizado un Implante Coclear. Excepto siete sujetos, que utilizaban sus audífonos de forma irregular, los demás empleaban 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 de estos alumnos era la lengua oral. No obstante, para conseguir una adecuada percepción y comprensión de los mensajes orales, los profesores utilizaban 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 los signos que acompañan a la lengua oral y, sobre todo, los servicios de un intérprete de lengua de signos española y los de un logopeda.

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

De acuerdo con los objetivos de la investigación, para la obtención de datos, se planteó a los alumnos la corrección de dos textos con errores. Teniendo en cuenta las capacidades y las necesidades de los alumnos sordos, se seleccionaron los textos que fueron diseñados para alumnos del 3º Ciclo de Educación Primaria (ver Cuadro I). En esta tarea se pretendía que los alumnos, tras leer los textos, revisaran expresando por escrito los mismos textos con las correcciones que estimaran oportunas y convenientes. Dicha tarea se realizó en una sesión individual, con cada uno de los alumnos, y se desarrolló sin límite de tiempo.

El análisis de los textos corregidos se realizó en función de un sistema de categorías que se corresponden con las distintas operaciones cognitivas referidas a las dimensiones estructural y formal del texto escrito (ver Tabla II). El procedimiento de análisis obedece a unas determinadas reglas de delimitación, clasificación y codificación de las revisiones, en función de unos criterios convencionales, sintácticos y semánticos del lenguaje escrito. Se emplearon estadísticos cuantitativos tales como la frecuencia, el porcentaje, la media y la desviación típica. Pero también, y aquí radica la importancia del estudio, se llevó a cabo un análisis de tipo cualitativo, mediante la interpretación de las correcciones realizadas en los textos por cada uno de los alumnos sordos.

El sistema de categorías fue validado por el procedimiento de «juicio de expertos». Asimismo, otros dos investigadores y la autora del presente estudio analizaron, siguiendo los procedimientos de análisis lingüístico, el 20% de los textos corregidos por alumnos sordos y, aplicando la fórmula de concordancia entre jueces, se obtuvo un coeficiente con un valor igual a 0,89, lo que indica un alto grado de acuerdo entre los investigadores en el análisis textual.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el análisis e interpretación de los textos corregidos por alumnos sordos de Educación Secundaria, atendiendo a las distintas categorías de la revisión en la expresión escrita:

CUADRO I
Textos con errores

<p>TEXTO 1:</p> <p>Benjamín un primo de Mateo y Rosa vino a pasar unos días con él. Benjamín vive en una ciudad muy grande y nunca ha visto el campo.</p> <p>En la mañana que llegó, Mateo y Rosa fué andando a la estación del tren para ir a por Benjamín. De camino andaron por delante del Arbol Sabio. El Arbol Sabio abrió la boca y mateo le dijo dónde iban.</p> <p>En llegar muy poco el tren a la estación Tardó Benjamín bajó del tren. Les dijo que el campo le parecía muy bonito, pero cuando Rosa le contó lo que hizo el Arbol Sabio no le hizo ningun caso</p> <p>TEXTO 2:</p> <p>Esta tarde me contará uno, me lo ha dicho.</p> <p>Su pelo, sus manos y sus vestidos huelen fuerte. Es como todas pero no es vieja. Nadie huele tan bien como ella. Tiene el pelo blanco, muy delgadillo y lo lleva siempre muy bien pegado a la cabeza. Sabe todos los cuentos y todos los refranes y todas las canciones y siempre que se lo pido, me los cuenta.</p> <p>Lleva vestidos largos hasta los pies y en los zapatos lleva hebillas de plata que brillan mucho. Su abuelo era gobernador y ella era princesa cuando era joven y todavía se le nota.</p>

TABLA II
Categorías de la revisión en la expresión escrita

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Puntuación	Capacidad de revisar la colocación correcta de comas, puntos, puntos y comas, dos puntos, comillas, guiones...
Ortografía	Operación cognitiva que trata de revisar las palabras escritas con faltas de ortografía, la separación de palabras...
Sintaxis	Estrategias que se desarrollan para revisar el orden de las palabras en las frases de forma correcta, la estructura oracional, las frases completas...
Morfología	Operación cognitiva que permite revisar las concordancias o no de género, tiempo y número de las palabras
Léxico	Capacidad de revisar el texto, atendiendo a la riqueza y estilo de las palabras seleccionadas
Estructura textual	Estrategias que se aplican para revisar la organización general del texto para que tenga sentido y coherencia: referentes, nexos de cohesión, orden de las frases y los párrafos...

3.1. Puntuación

Con respecto a la puntuación, se encontró que la mayoría de los alumnos sordos no son capaces de detectar los errores existentes en los textos. Específicamente, el 80% de los sujetos investigados no utilizan los signos de puntuación necesarios. En efecto, hay que colocar correctamente las comas y el punto como en las siguientes oraciones:

- «Benjamín, un primo de Mateo y Rosa, vino a pasar unos días...».
- «Tardó muy poco en llegar el tren a la estación. Benjamín bajó del tren».
- «Le dijo que el campo le parecía muy bonito, pero, cuando Rosa le contó lo que había hecho el Arbol Sabio, no le hizo ningún caso».
- «...como todas las abuelas, pero no es vieja».
- «...ella era princesa, cuando joven, y todavía...».
- «Sabe todos los cuentos, todos los refranes y todas las canciones, y siempre que se lo pido...».

Por otro lado, en la oración «Esta tarde me contará uno, me lo ha dicho» ninguno de los alumnos detecta el error de sustitución del punto por la coma. Por último, el 91% de los sujetos tampoco son capaces de corregir el uso innecesario de la coma. Concretamente, en la oración «Sabe todos los cuentos y todos los refranes y todas las canciones y siempre que se lo pido, me los cuenta» es necesario omitir el signo de puntuación existente entre las frases «siempre que se lo pido» y «me los cuenta».

No obstante, hay que señalar que todos los alumnos poseen una capacidad suficiente de revisión de los aspectos relativos a la puntuación, en cuanto colocan correctamente el punto final que falta en el primer texto: «Les dijo que el campo le parecía muy bonito, pero cuando Rosa le contó lo que hizo el Arbol Sabio no le hizo ningún caso».

3.2. Ortografía

En el análisis de las correcciones en esta categoría, se detectó que en el primer texto los alumnos, en general, realizan adecuadamente la revisión de las palabras escritas con faltas de ortografía. En concreto, en la oración «Benjamín vive en una ciudad muy grande y nunca ha visto el canpo» todos los sujetos investigados revisan correctamente el término «canpo», sustituyendo la letra «n» por la «m».

Asimismo, en la frase «Les dijo que el campo le parecía muy bonito» el 90,3% de los alumnos escriben correctamente las palabras «muy» y «bonito», modificando las palabras «nuy» y «vonito», respectivamente. En la oración «El Arbol Sabio abrió la boca y mateo le dijo dónde iban», el 68,2% corrigen adecuadamente el nombre propio «mateo», escribiendo la primera letra en mayúscula. Asimismo, en la frase «De camino andaron por delante del Arbol Sabio» el 81,8% de los alumnos corrigen correctamente separando las palabras «camino» y «andaron».

No obstante, hay que señalar que en la oración «...cuando Rosa le contó lo que hizo el Arbol Sabio no le hizo ningún caso» la palabra «ningun» ha sido

corregida sólo por el 40,9% de los alumnos, colocando el acento en la «u» según las reglas ortográficas.

3.3. *Sintaxis*

La mayor parte de las correcciones que afectan al nivel sintáctico de los textos no se han realizado correctamente. En efecto, el 80,3% de los alumnos sordos no desarrollan las estrategias necesarias para corregir las frases incompletas como «En la mañana que llegó...» y «...y en los zapatos lleva hebillas de plata que brillan mucho», en lugar de escribir de forma correcta «En la mañana en la que llegó» y «y los zapatos tienen hebillas de plata que brillan mucho», respectivamente.

De igual modo, los alumnos sordos, en general, no son capaces de revisar la oración «En llegar muy poco el tren a la estación Tardó Benjamín bajó del tren». En este caso hay que escribir de forma correcta el orden de las palabras como: «Tardó muy poco en llegar el tren a la estación. Benjamín bajó del tren».

3.4. *Morfología*

En la oración «Benjamín, un primo de Mateo y Rosa, vino a pasar unos días con él», sólo el 18,2% de los alumnos sordos son capaces de corregir la discordancia que existe entre el antecedente «Mateo y Rosa» y su consecuente «él», sustituyendo éste, en tercera persona del singular, por el pronombre «ellos» en tercera persona del plural.

Asimismo, el 63,6% de los sujetos no revisan, en la oración «...Mateo y Rosa fué andando...», la falta de concordancia existente entre el sujeto «Mateo y Rosa», en plural, y el núcleo del predicado «fué andando» en singular. En este caso, deberían escribir el verbo «fueron andando» en tercera persona del plural en coherencia con el sujeto de la oración.

De otra parte, hay que señalar que ninguno de los sujetos investigados tampoco tienen en cuenta la concordancia de tiempo de los verbos, en función de la estructura narrativa del texto. Concretamente, en la frase «...pero cuando Rosa le contó lo que hizo el Arbol Sabio no le hizo ningun caso» la forma verbal correcta es «había hecho», en lugar de «hizo».

3.5. *Léxico*

Respecto a este subproceso cognitivo, los análisis revelan que el 91% de los sujetos no son capaces de revisar el segundo texto atendiendo a la riqueza y al estilo de las palabras. Es decir, en las oraciones «Su pelo, sus manos y sus vestidos huelen fuerte» y «Tiene el pelo blanco, muy delgadillo y lo lleva siempre muy bien pegado a la cabeza» los alumnos no cambian los términos «fuerte» y «delgadillo» ni la expresión «pegado a la cabeza» por las formas léxicas correctas «limón», «fino» y «peinado», respectivamente.

3.6. *Estructura textual*

En la frase «Benjamín un primo de Mateo y Rosa vino a pasar unos días con él», se encontró que sólo el 18,2% de los alumnos corrigen de forma adecuada el nexa léxico de sustitución «él», escribiendo «ellos» en adecuada coherencia con el antecedente «Mateo y Rosa».

En el segundo texto se detectó que ninguno de los sujetos realiza las correcciones oportunas de otros nexos de cohesión utilizados de forma incorrecta en las oraciones «Es como todas pero no es vieja» y «...ella era princesa cuando era joven y todavía se le nota». En estos casos, se deberían escribir adecuadamente las frases «Mi abuela es mayor, como todas las abuelas, pero no es vieja» y «...ella era princesa, cuando joven, y todavía se le nota bastante».

Asimismo, ninguno de los alumnos revisan la organización o estructuración general del segundo texto. En este caso, hay que modificar de forma adecuada el orden de los párrafos, como el que sigue a continuación:

Mi abuela es mayor, como todas las abuelas, pero no es vieja. Tiene el pelo blanco, muy fino y lo lleva siempre muy bien peinado. Lleva vestidos largos hasta los pies y los zapatos tienen hebillas de plata que brillan mucho. Su abuelo era gobernador y ella era princesa, cuando joven, y todavía se le nota bastante. Su pelo, sus manos y sus vestidos huelen a limón. Nadie huele tan bien como ella. Sabe todos los cuentos, todos los refranes y todas las canciones, y siempre que se lo pido me lo cuenta. Esta tarde me contará uno. Me lo ha dicho.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Como conclusión, al igual que en el estudio realizado por Gormley y Sarahan-Deily (1982 y 1987), la mayoría de los alumnos sordos poseen un insuficiente dominio de las habilidades relacionadas con el proceso de revisión del texto. En concreto, los alumnos sordos encuentran dificultades en el desarrollo de las operaciones de revisión en relación con la puntuación, sintaxis, morfología, léxico y estructura textual. En definitiva, estas limitaciones están relacionadas con el insuficiente conocimiento y/o dominio de las estructuras sintáctica y discursiva del texto, que manifiestan en el proceso de transcripción de la expresión escrita (Nadeau y otros, 1991; Fabbretti y otros, 1998; Gutiérrez Cáceres, 2004). En definitiva, todas estas dificultades se deben a la insuficiencia de información, que reciben los alumnos sordos, dadas las limitaciones existentes en la comunicación entre personas oyentes y sordas.

Partiendo de los resultados de esta investigación, las necesidades educativas de los alumnos sordos de Educación Secundaria, en general, 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, tomadas de Salvador (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, redacción de textos escritos...
- 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.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, W. (1999): *Monitoring First Graders' Motivation through the Revising and Editing Phase of Writing Projects*. M.A. Research Project. Kean University.
- BEAL, C. R. (1993): Contributions of developmental psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers, *School Psychology Review*, 22 (4), 643-655.
- BERNINGER, V. W.; FULLER, F. y WHITAKER, D. (1996): Assessment of Planning, Translating, and Revising in Junior High Writers, *Journal of School Psychology*, 34 (1), 23-52.
- 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, Foniatría y Audiología*, 13 (2), 73-78.
- (1994): An Instructional Program Approach to Improve Hearing-Impaired Adolescents' Narratives: A Pilot Study, *Volta Review*, 96 (3), 237-246.
- CAMPS, A. (1992): Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- DE LA PAZ, S.; SWANSON, P. N. y GRAHAM, S. (1998): The Contribution of Executive Control to the Revising by Students with Writing and Learning Difficulties, *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 448-460.

- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y VELASCO ALONSO, C. (coords.) (1999): *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia.
- EDMONDS, 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.
- FITZGERALD, J. (1987): Research on revision in writing, *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981): A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- (1984): Images, plans and prose: The representation of meaning in writing, *Written Communication*, 1 (1), 120-160.
- GALLEGO 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, pp. 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. A. y SARACHAN-DEILY, A. B. (1982): Rewriting: What Do Deaf Students Do When They Revise? Presentado a la *Biennial Conference of the Alexander Graham Bell Association for the Deaf* (Toronto, Canada, June 25, 1982).
- (1987): Evaluating Hearing-Impaired Students' Writing: A Practical Approach, *Volta Review*, 89 (3), 157-166.
- GRAHAM, S. (1997): Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties, *Journal of Educational Psychology*, 89, 223-234.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K. (2002): The road less traveled: 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, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 199-217.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. y LARSEN, L. (2001): Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities, *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16 (2), 74-84.
- 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. (2002): Finalista Premio FIAPAS 2002. La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos, *Fiapas*, 87 (Separata), I-XII.
- (2004): *Cómo escriben los alumnos sordos*. Archidona, Aljibe.
- 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.
- KELLY, L. P. (1988): The relative attention to english grammar during composition of deaf college students and unskilled college writers with normal hearing, *Dissertation Abstracts International*, 47 (2), 473-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.

- LECUONA, M. P. (dir.) (1999): *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid, MEC/CIDE.
- LEVY, M. y RANDELL, S. (eds.) (1996): *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- LIVINGSTON, S. (1989): Revision strategies of deaf student writers, *American Annals of the Deaf*, 134 (1), 21-26.
- MEC (1996): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid, MEC.
- NADEAU, M. y otros (1991): Le Français écrit des étudiants sourds: Une Analyse qualitative, *Bulletin de l'ACLA*, 13 (1), 89-103.
- NEW, E. (1999): Computer-Aided Writing in French as a Foreign Language: A Qualitative and Quantitative Look at the Process of Revision, *Modern Language Journal*, 83 (1), 80-97.
- 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, 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. WITTRICK (ed.): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, McMillan (3.ª ed.), pp. 778-803.
- (1992): Dos modelos explicativos de los modelos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SOMMERS, N. (1997): Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. En V. VILLANUEVA Jr. (ed.): *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- 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. Gerona, Universidad de Girona.