



**VOL. 17, Nº 1 (enero-abril. 2013)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

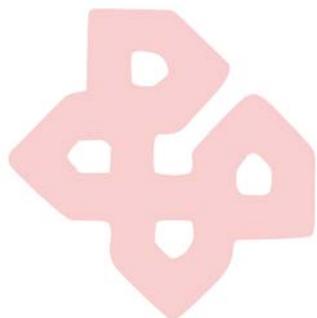
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 8/05/2012

Fecha de aceptación 21/12/2012

## **ACTITUDES HACIA LA ESCRITURA EN ALUMNOS SORDOS Y OYENTES INTEGRADOS EN CONTEXTOS ESCOLARES BILINGÜES**

*Attitude towards writing of deaf and hearing students integrated in  
bilingual schools*



*Rafaela Gutiérrez Cáceres  
Universidad de Almería  
E-mail: [rcaceres@ual.es](mailto:rcaceres@ual.es)*

### **Resumen:**

*En este artículo mostramos algunos de los resultados más relevantes de una investigación centrada en el análisis de las competencias actitudinales en la expresión escrita por parte de los alumnos sordos y oyentes integrados en centros escolares bilingües (lengua de signos y lengua mayoritaria, oficiales del país) procedentes de España e Italia.*

*Los sujetos investigados en el estudio fueron 46 alumnos: 25 procedentes del contexto español y 21 de Italia; 5 sordos y 41 oyentes. El proceso de recogida de datos ha consistido en la aplicación de una escala adaptada de actitudes hacia la escritura, que ha sido extraída de Harris y Graham (1992) y traducida por Salvador (1997).*

*Entre los resultados más relevantes, podemos destacar que la mayoría de los alumnos sordos y oyentes escolarizados en centros bilingües procedentes de España y de Italia manifiestan una actitud ligeramente positiva, caracterizada por el interés en el aprendizaje de la composición escrita.*

*Asimismo, es necesario tener en cuenta algunas limitaciones inherentes en esta investigación en relación con la muestra participante y el procedimiento metodológico. Si bien este estudio puede ser un punto de partida para la reflexión y la acción didáctica y, especialmente, para seguir indagando en pos de una mejora del aprendizaje de la escritura en el alumnado sordo.*

***Palabras clave:** actitud; composición escrita; discapacidad auditiva; bilingüismo; lengua de signos.*

**Abstract:**

*This paper presents some of the most relevant results of research focused on the analysis of the attitudinal skills in writing by deaf and hearing students integrated in bilingual schools (sign language and majority language, the country's official) from Spain and Italy.*

*Research subjects in the study were 46 students: 25 from Spanish context and 21 from Italy; 5 deaf and 41 hearing. The data collection process was the implementation of an adapted scale of attitudes towards writing, which is taken from Harris y Graham (1992) and translated by Salvador (1997).*

*Among the most relevant results, we note that the majority of deaf and hearing students integrated in bilingual schools from Spain and Italy develop a slightly positive attitude, marked by an interest in learning of written composition.*

*It is also necessary to consider some limitations inherent in the research related to subjects' participants and methodological procedure. However this study may be a starting point for thought and didactic action and especially for further research towards improved learning of writing in deaf students.*

**Key words:** *attitude; written composition; deafness; bilingualism; sign language.*

## 1. Introducción

En términos generales, las personas sordas no son lectores y escritores competentes. En efecto, tienen grandes dificultades para comprender y escribir textos escritos, a pesar de amplios períodos de tiempo de escolaridad obligatoria, sea en aulas de integración o en aulas de educación especial. Esto repercute en que sean escasos los alumnos sordos que superen el nivel de ESO, logren acceder a estudios superiores y tengan un nivel de integración socio-laboral satisfactorio (Carrillo y Domínguez, 2010; Fernández y Pertusa, 2007; Jáudenes, 2009).

La evidencia de esta situación ha dado argumentos para focalizar este estudio en la expresión escrita de alumnos con discapacidad auditiva. En la actualidad, la escritura en una sociedad alfabetizada se utiliza en ámbitos de comunicación diversos (medios de comunicación, literatura, ciencia, educación, vida cotidiana, justicia, vida económica, administrativa, etc.). De otra parte, el interés por los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita (planificación, transcripción y revisión) surge con fuerza a finales de los años 70 y, sobre todo, en la década de los 80 en el marco de la psicología cognitiva (Nystrand, 1989; Glover, Ronning y Brunning, 1990). Recientemente se han ido desarrollando también otras investigaciones cuya atención se centra en la idea de que el contexto escolar específico determina las actividades de escritura, así como también otros factores relevantes, como el nivel evolutivo y los diferentes conocimientos de que disponen los estudiantes (Martlew, 1983; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Camps, 1994; Graham, 2006; García et al., 2009).

En este sentido, siguiendo la perspectiva funcionalista y comunicativa, la escritura no es una actividad de carácter meramente técnico implicado en la simple generación y representación escrita de palabras, sino que es un proceso mucho más complejo en cuanto que es considerada como un instrumento de construcción cultural que tiene lugar en situaciones comunicativas significativas a través de la interacción y el diálogo con otras personas (Camps y Castelló, 2007; Graham, 2008). Autores como Olson (1991) y Hayes (1996) destacan que una de sus características fundamentales es su capacidad autorreflexiva, es decir, que su uso conlleva el desarrollo de las capacidades metalingüísticas, de reflexión sobre la lengua, haciéndolo consciente, enriqueciendo el campo perceptivo y ampliando nuevas experiencias y produciendo estructuras cada vez más complejas y abstractas. En

definitiva, se trata de una competencia comunicativa multidimensional, en la que intervienen no sólo los elementos cognitivos de la composición escrita, sino también los factores lingüísticos, emocionales, sociológicos, culturales, discursivos y estratégicos (Arroyo y Salvador, 2009; MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006).

Uno de los factores determinantes del proceso de escritura se refiere, en este caso, a los componentes afectivos-motivacionales que hacen referencia al “querer”, es decir, a la disposición, la intención, la motivación, la persistencia suficientes y la creencia en las propias posibilidades por parte del alumnado en las actividades de escritura (Boscolo, 1997; Palincsar y Klenk, 1992). Concretamente, la actitud se define como la disposición y la motivación hacia la escritura que depende, sobre todo, de factores afectivos y socioculturales, como los siguientes: a) función que el sujeto asigna al texto escrito; b) contexto discursivo en el que se desarrolla la escritura; c) valoración social que se atribuye a la lengua escrita por parte del entorno socio-afectivo (Camps, 2004).

Más allá de las discrepancias en los resultados obtenidos en varias investigaciones derivadas de los aspectos metodológicos, se considera que la actitud es uno de los factores más importantes que influye en el desarrollo de la composición escrita, tanto desde el punto de vista del producto como del proceso (Bruning y Horn, 2000; De Caso, García, Díez, Robledo y Álvarez, 2010; Graham, Berninger y Fan, 2007; Salvador y García, 2006).

De otra parte, en el ámbito de la discapacidad auditiva la mayoría de las investigaciones, que se han limitado básicamente al análisis de la escritura desde la perspectiva del producto, han partido del supuesto de que el grupo de alumnos sordos constituye un grupo relativamente homogéneo, cuya variabilidad interindividual es semejante a la del grupo de oyentes con el que se compara (Quigley y otros, 1976). No obstante, tras las recientes investigaciones realizadas sobre todo en el ámbito internacional que han analizado, desde diferentes perspectivas, las dificultades escritoras en el alumnado sordo (Fabbretti, Volterra y Pontecorvo, 1998; Ceria y Teruggi, 2003; Arfè y Perondi, 2008; van Beijsterveldt y van Hell, 2008), se señala que el déficit auditivo en sí mismo no es causa de ninguna limitación en el desarrollo de la escritura y, además, se observa que existen diferencias entre los sujetos sordos mayores que las diferencias halladas en sujetos oyentes. Lo cual pone de manifiesto la existencia tanto de las características específicas del niño con discapacidad auditiva, como, en este caso, de las variables escolares que influyen en el aprendizaje y el desarrollo del niño sordo (García Perales y Herrero Priego, 2008).

Esta nueva concepción es la que fundamenta el desarrollo de esta investigación, apoyándose en el enfoque educativo de la diversidad, cuyo fin es determinar las habilidades motivacionales del alumnado sordo en la expresión escrita y su relación con los factores escolares, cuyos aspectos metodológicos más relevantes se exponen a continuación.

## 2. Metodología

En esta investigación se ha utilizado una metodología descriptiva, a partir de la observación controlada, de gran potencialidad para el estudio de la expresión escrita, teniendo en cuenta que la evaluación no se realizó en una situación artificial, sino de forma natural como una actividad práctica más en el aula y, por tanto, dirigida no sólo a los alumnos sordos sino también a los oyentes. Siguiendo esta metodología en este estudio no se pretende generalizar los resultados, sino indagar en profundidad acerca de la actitud escritora por parte del alumnado sordo y oyente, es decir, conocer y analizar la disposición y

la motivación que cada uno posee con respecto a la escritura. A partir de este objetivo principal y desde el enfoque conceptual previamente descrito en el marco teórico, se han planteado los siguientes interrogantes o hipótesis interrogativas:

- ¿Cuál es su disposición frente a la tarea de escribir?
- ¿Están motivados para realizar las operaciones necesarias y tener éxito en la tarea de escribir?
- ¿Cuál es la relación entre las actitudes escritoras de estudiantes sordos y oyentes y el contexto escolar bilingüe “español e italiano” (lengua de signos y lengua mayoritaria, oficiales del país)?
- ¿Se detectan diferencias entre el alumnado en cuanto a la actitud hacia la escritura, según las características de los sujetos “sordos y oyentes”?

Los sujetos investigados no fueron seleccionados al azar, sino que la muestra se ha obtenido de forma incidental u ocasional a partir de la aplicación de la estrategia del muestreo por conglomerados respetando, por tanto, el agrupamiento natural del alumnado. En total participaron en esta investigación 46 alumnos de Educación Primaria integrados en 2 centros escolares bilingües, de los que 25 se encuentran en el contexto español, y 21 proceden de Italia.

Con respecto al grupo de estudiantes escolarizados en el centro situado en España, la media es de 12.12 años de edad, con una desviación típica de 0.33. En relación con el género, predominan las chicas frente al 48% que son chicos. De entre ellos, dos con 13 años de edad e hijos de padres oyentes, poseen una discapacidad auditiva de grado severo y de tipo prelocutivo y, además, emplean habitualmente audífonos así como la lengua oral, además de conocer la lengua de signos. De otra parte, el apoyo lo reciben tanto dentro del aula ordinaria como en el aula específica de apoyo, principalmente en el área de Lengua.

En cuanto a la metodología didáctica seguida con este grupo de estudiantes, en el centro educativo se desarrolla un proyecto cuyos principios básicos son:

- Educar conjuntamente al alumnado sordo y oyente (educación inclusiva) con el fin de conseguir un desarrollo integral de la persona a través de los valores de tolerancia y el respeto a la diversidad.
- Potenciar una educación bilingüe utilizando tanto la lengua castellana como la lengua de signos española para la comprensión del hecho comunicativo.

En referencia al grupo de estudiantes procedentes del contexto italiano, la media es de 12.05 años con una desviación típica de 0.22. En cuanto al género, la mayoría son chicas y el 33.3% son chicos. En este grupo de estudiantes tres de ellos son sordos que, además, emplean habitualmente unos audífonos, siendo dos los que poseen una sordera profunda y uno con una pérdida leve-moderada. Excepto un alumno, el resto tienen padres que son sordos. El sistema de comunicación más utilizado en el ámbito familiar se refiere a la lengua de signos, salvo en un caso donde se emplean de manera conjunta las dos lenguas: la lengua oral y la lengua de signos.

Este centro de Italia participa en un proyecto de experimentación bilingüe, una de cuyas principales características es el uso de la lengua de signos y la lengua hablada/escrita situadas al mismo nivel, a través tanto de la presencia de un intérprete que media la comunicación entre sordos y oyentes como de la existencia de situaciones de enseñanza-

aprendizaje de la lengua de signos para todos. Además, desde el punto de vista metodológico en este centro se promueven prácticas educativas de lectura y escritura desde una perspectiva socio-constructivista, centradas tanto en la producción y comprensión de textos en situaciones auténticas de comunicación, como en la reflexión sobre las estrategias cognitivas subyacentes a dichos procesos.

En el proceso de recogida de datos y en relación con el conocimiento de las características personales de cada alumno, se han confeccionado unas fichas de identificación. Mediante éstas se pedía la información psicosocial más relevante al alumnado y, en caso de duda, se solicitaba la colaboración de los profesionales.

Para evaluar la actitud que cada alumno posee hacia la composición escrita, cuya definición se expone en el apartado anterior, se ha utilizado la escala de actitud hacia la escritura, que ha sido extraída de Harris y Graham (1992) y traducida por Salvador Mata (1997). Se trata de una escala de estimación numérica, conocida como escala de tipo Likert, constituida por 7 ítems en cada uno de los cuales existe un continuo gradual definido por 5 categorías de respuesta con sus correspondientes puntuaciones, según el grado de acuerdo o desacuerdo que exprese el encuestado (1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. No lo sé; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo).

En este estudio el instrumento de recogida de datos ha sido llevado a la práctica de forma individual, de modo que se ha aplicado en el caso del grupo de alumnos sordos, adaptando en cuanto a su estructura lingüística según sus características y necesidades (ver Cuadro 1).

La fiabilidad de la escala de actitudes adaptada 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 todas las dimensiones, fue superior a 0.65 y próximo a 0.80 (valor igual a 0.76). El análisis de las preguntas individualmente ha mostrado que son preguntas capaces de discriminar entre las distintas opiniones de los encuestados (desviaciones típicas altas) y medias relativamente centradas en la escala de medidas (de 1 a 5 puntos).

**Cuadro 1.** Escala de actitud hacia la escritura

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1. Me gusta escribir					
2. Me gusta más escribir que leer					
3. Escribo yo sólo					
4. Escribo por mi cuenta fuera de la escuela					
5. Aunque no me obliguen a escribir, escribo					
6. Prefiero escribir a hacer matemáticas					
7. No creo que escribir sea una pérdida de tiempo					

El proceso de recogida de datos se ha realizado de forma ordenada y sistemática siguiendo las siguientes etapas:

- A. Entrega de fichas de identificación a los alumnos.
- B. Elaboración de una redacción escrita por el alumnado.
- C. Realización de la escala de escala de actitud hacia la escritura.

En el análisis de los datos obtenidos se han utilizado, de una parte, estadísticos descriptivos tales como la frecuencia (puntuación global de cada alumno, del grupo de estudiantes y de cada ítem), la media y la desviación típica. De otra, para el análisis comparativo se han empleado estadísticos no paramétricos a través de la realización de contrastes. Así, se aplicó el test de chi-cuadrado de Pearson (nivel de significación: 0.05), en cada uno de los ítems de la escala y en las variables diferenciales. Para ello, se ha utilizado el programa estadístico SPSS -versión 18- a partir del cual se ha realizado una interpretación global de los datos obtenidos y, posteriormente, una comparación interindividual y una confrontación de las habilidades motivacionales del alumnado según el contexto educativo "español e italiano" y las características de los sujetos "sordos y oyentes". Al mismo tiempo, se ha llevado a cabo una interpretación cualitativa de los resultados a la luz del marco teórico, con el fin de evaluarlos en profundidad y analizar la actitud hacia la escritura.

### 3. Resultados

En el análisis de las escalas de actitud hacia la escritura en el grupo de alumnos sordos y oyentes procedentes del contexto español, se han encontrado los siguientes resultados más significativos.

Tabla 1. Media y Desviación Típica de puntuaciones por alumno

ALUMNOS	M	DT
1	4.14	0.90
2	3.71	0.49
3	2.43	1.62
4	2.71	1.38
5	4.85	0.38
6	4.43	0.97
7	4	1.41
8	2.71	1.50
9	3.57	1.62
10	4.28	0.75
11	4.28	0.75

12	4.14	0.38
13	4.57	0.53
14	4	0.58
15	2.86	1.68
16	2	1.53
17	3.57	0.97
18	4.14	1.46
19	3.71	1.89
20	2.71	1.50
21	3.71	1.25
22	4.28	0.49
23	4.14	1.07
24	4	1
25	2.71	1.60

En relación con la puntuación global de la escala, es decir, la media de las respuestas del alumnado a cada uno de los ítems equivale a 3.67, con una desviación típica de 1.2. Se trata de una puntuación general que se corresponde con unos valores positivos y que son próximos al significado “de acuerdo”, según lo establecido en la escala.

No obstante, hay que tener en cuenta la variabilidad de las respuestas de los estudiantes, como se puede comprobar observando directamente las puntuaciones medias o, bien, calculando la desviación típica (véase la Tabla 1). Así, por ejemplo, el sujeto 5 es el que posee la puntuación media máxima mostrando así una disposición favorable que le puede llevar un interés e implicación mayor en las actividades cognitivas relacionadas con la escritura. En cambio, el estudiante 16 es quien ha dado unas respuestas con valores muy bajos mostrando una postura negativa y de rechazo hacia la composición escrita.

De otra parte, en la interpretación de las escalas también hay que considerar la variada dispersión de las respuestas correspondientes a cada uno de los ítems de que se compone la escala (véase la Tabla 2). En efecto, mientras que en algunos ítems se han encontrado puntuaciones que se sitúan por encima de la media de la variable “puntuación global”, en otros ítems se alcanzan unos valores inferiores.

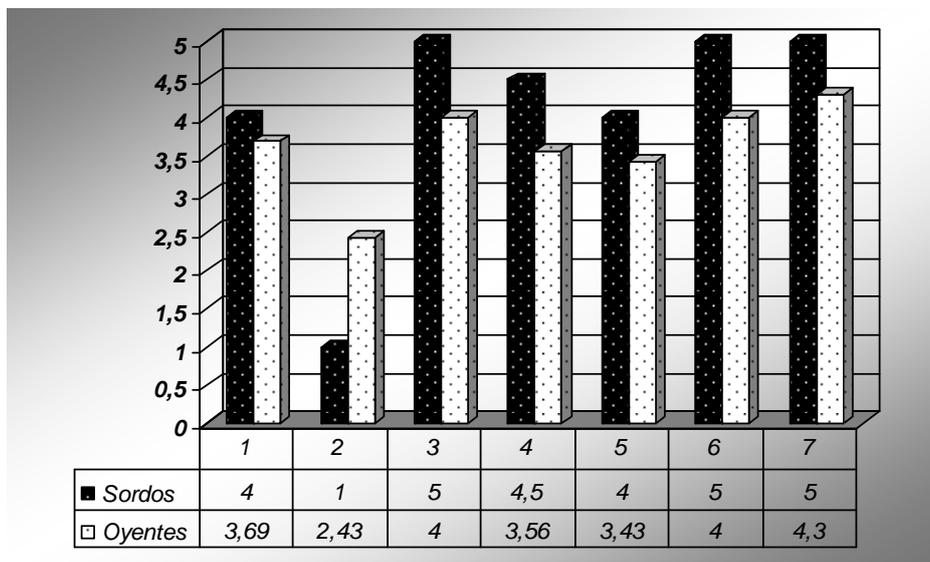
Los estudiantes, en su mayoría, han proporcionado una respuesta máxima en el ítem 7 ( $M = 4.36$ ) y una respuesta mínima en el 2 ( $M = 2.32$ ). Es decir, los alumnos están de acuerdo con la idea de que escribir no supone una pérdida de tiempo. Sin embargo, les atrae más hacer la actividad de lectura (ítem 2). En cualquier caso, no hay que olvidar la alta dispersión entre las distintas respuestas, tal y como se muestra observando las desviaciones típicas correspondientes.

Tabla 2. Media y Desviación Típica de puntuaciones por ítem

Ítems	M	DT
Ítem 1	3.72	1.02
Ítem 2	2.32	1.14
Ítem 3	4.08	1.08
Ítem 4	3.64	1.22
Ítem 5	3.48	1.26
Ítem 6	4.08	1.52
Ítem 7	4.36	1.15

En el análisis de contraste entre los grupos según las características de los sujetos “sordos y oyentes”, se puede destacar que respecto a las puntuaciones dadas a los ítems de la escala, los estudiantes sordos aventajan ligeramente sobre sus compañeros oyentes, siendo las medias de 4.07 y 3.63, respectivamente.

Gráfico 1. Media de puntuaciones por ítems en alumnos sordos y oyentes procedentes del contexto español



Partiendo de la base de que a todos les gusta escribir y analizando las distintas respuestas para cada ítem, se ha encontrado en el grupo de estudiantes sordos unas puntuaciones medias de aceptación que son ligeramente superiores a las encontradas en el grupo de oyentes, sobre todo, en los ítems 3 y 6, en la medida en que afirman que escriben ellos solos y además prefieren esto a hacer matemáticas. Pero están totalmente en desacuerdo con la idea de que les gusta más escribir que leer, distando significativamente de la puntuación media en el grupo de alumnos oyentes (véase gráfico 1).

En referencia al grupo de estudiantes sordos y oyentes escolarizados en el centro procedente de Italia, se ha encontrado que la media de la puntuación global de la escala

equivale a 3.5, con una desviación típica de 1.2. Se trata de una puntuación general que se corresponde con unos valores positivos y que son próximos al nivel 4 de la escala.

No obstante, en la interpretación de las escalas también hay que considerar la variada dispersión de las respuestas correspondientes a cada uno de los ítems de que se compone la escala (véase la Tabla 3). Así, los estudiantes, en su mayoría, han proporcionado una respuesta máxima en el ítem 3 ( $M = 4.35$ ) y una respuesta mínima en el 2 ( $M = 2.71$ ). Es decir, los alumnos tienen una actitud favorable con tendencia a escribir ellos mismos solos y de forma autónoma. De hecho, están de acuerdo con la creencia de que la actividad de escritura no supone ninguna pérdida de tiempo (ítem 7). Sin embargo, resulta sorprendente señalar cómo, en cambio, les atrae más realizar otras actividades diferentes como, en este caso, leer.

Tabla 3. Media y Desviación Típica de puntuaciones por ítem

Ítems	M	DT
Ítem 1	3.71	1.27
Ítem 2	2.71	1.74
Ítem 3	4.35	0.74
Ítem 4	3.50	1.50
Ítem 5	3.00	1.67
Ítem 6	3.50	1.67
Ítem 7	4.33	1.15

De otra parte, hay que tener en cuenta la variabilidad de las respuestas de los estudiantes, como se puede comprobar observando directamente las puntuaciones medias o, bien, calculando la desviación típica (véase la Tabla 4). Así, por ejemplo, los sujetos 5 y 11 son quienes poseen la puntuación media máxima expresando, así, una disposición favorable hacia las actividades escritoras. En cambio, el estudiante 4 es el que ha dado unas respuestas con valores muy bajos mostrando una postura negativa y de rechazo hacia la composición escrita.

Tabla 4. Media y Desviación Típica de puntuaciones por alumno

ALUMNOS	M	DT
1	2.43	1.4
2	4.28	1.5
3	3.86	1.57
4	1.57	1.13
5	4.86	0.38
6	3.43	1.13

7	3.86	1.07
8	2	1.41
9	4.71	0.49
10	3.14	1.77
11	<b>4.86</b>	0.38
12	2.2	1.30
13	4.14	0.69
14	4.28	1.25
15	4.5	0.84
16	3.28	1.25
17	3.57	1.62
18	4	1.41
19	4.28	1.5
20	3.14	2.03
21	2.57	1.13

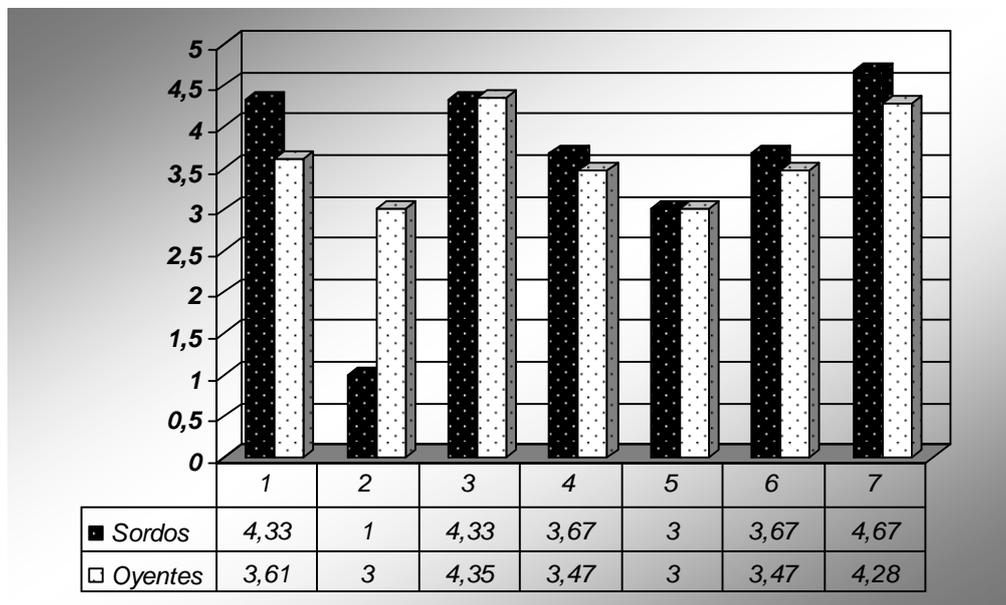
En el análisis de contraste entre el grupo de estudiantes sordos y el de oyentes hay que destacar que no existen grandes diferencias en las medias de las puntuaciones a los ítems de la escala ( $M = 3.52$  y de  $3.58$ ;  $DT = 1.5$  y  $1.1$ , respectivamente). Teniendo en cuenta estos datos se puede interpretar que la sordera no es un factor decisivo que interviene directamente en los resultados obtenidos. Si bien, es necesario interpretar la variabilidad de las respuestas a cada ítem en ambos grupos.

Como se puede observar en el gráfico 2, existe sólo una coincidencia por parte del alumnado sordo y oyente en cuanto a actitudes referidas al ítem 5 (“Aunque no me obliguen a escribir, escribo”). El dato más significativo es que el grupo de estudiantes sordos a pesar de que les gusta escribir (ítem 1), prefieren leer (ítem 2). Se trata, pues, de una actitud muy negativa e inferior incluso a la de los oyentes ( $M : 1 < 3$ ). En contraposición, se ha encontrado, sin embargo, que los estudiantes sordos son los que han dado unas puntuaciones superiores en el ítem 7, mostrando una predisposición hacia la creencia de que escribir no supone una pérdida de tiempo ( $M = 4.67$ ).

De otra parte, del análisis e interpretación de los datos obtenidos se puede deducir que ni el grado de sordera ni el sistema de comunicación empleado interfieren en el desarrollo de las actitudes hacia la escritura. De hecho, el sujeto 2, a pesar de tener una pérdida auditiva de grado profundo y de utilizar habitualmente la lengua de signos, es el que ha dado la máxima puntuación en la escala, en comparación con sus compañeros sordos 1 y 3, que incluso es superior a la puntuación media general ( $M = 4.28$ ). Asimismo, teniendo en cuenta que este alumno es hijo de padres sordos, al igual que su compañero 3, podemos interpretar que el hecho de tener una sordera hereditaria y especialmente cuando sus padres

son también sordos puede favorecer en gran medida el aprendizaje y mejora de la expresión escrita.

Gráfico 2. Media de puntuaciones por ítems en alumnos sordos y oyentes procedentes del contexto italiano



Por último, contrastando los dos grupos de alumnos en función del contexto educativo, se puede encontrar que las actitudes en relación con la mayoría de los ítems de la escala por parte del alumnado escolarizado en el centro bilingüe español son ligeramente más positivas. Curiosamente, una de las diferencias se puede observar en los resultados relacionados con el ítem 6, siendo el 72% de los alumnos integrados en el centro español los que afirman positivamente que prefieren la escritura a las matemáticas y, además, declaran que cuando escriben lo hacen voluntariamente sin que nadie se lo sugiera u ordene (ítem 5). Otro dato significativo que es necesario destacar es cómo el 95% de los alumnos procedentes del contexto italiano son quienes aventajan de forma positiva con respecto a los del contexto español en relación con el ítem 3, en la medida en que manifiestan estar de acuerdo y muy de acuerdo con la idea de que escriben ellos por sí solos, por iniciativa propia.

Aplicando la prueba “chi cuadrado”, no se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función del contexto “español e italiano”, salvo en relación con lo enunciado en el ítem 2 ( $\chi^2 = 15.407$  ;  $p = 0.004$ ). Así pues, atendiendo a las puntuaciones medias, es el grupo de alumnos procedentes del contexto italiano quien presenta una tendencia ligeramente positiva en la medida en que el 33.3% están totalmente de acuerdo con la preferencia hacia la escritura frente a la lectura. No obstante, hay que señalar que un 61.9% afirman no estar de acuerdo con esta actitud. De otra parte, precisamente es en este ítem 2 y con el grupo español donde se ha detectado un mayor porcentaje de respuestas en torno al valor 3, siendo un 24% frente al 4.8% por parte de los alumnos procedentes del contexto italiano en que se manifiesta dicha actitud determinada por la incertidumbre.

Asimismo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos según las características de los sujetos “sordos y oyentes”, excepto en el ítem 2 (Status:  $\chi^2 = 11.593$ ;  $p = 0.021$ ). Por tanto, independientemente del contexto en el que se

encuentra el centro escolar bilingüe, el grupo de estudiantes sordos, en comparación con sus compañeros oyentes, son quienes muestran una actitud más negativa hacia la escritura en relación con este ítem, en cuanto que el 100% de ellos prefieren leer a escribir.

#### 4. Discusión

Tras el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en relación con la actitud hacia la escritura, se puede concluir que la mayoría de los alumnos sordos y oyentes escolarizados en centros bilingües (lengua de signos y lengua mayoritaria, oficiales del país) procedentes de España y de Italia manifiestan una disposición ligeramente positiva, siendo importante esta competencia para el aprendizaje y desarrollo de la composición escrita ya que les puede llevar a un interés e implicación mayor en las actividades cognitivas relacionadas con la escritura ( $M = 3.58$ ). Así pues en la medida en que las respuestas se aproximan al valor 4, las posturas de los alumnos son más tolerantes, prácticas y reales, de aceptación y valoración positiva, lo cual implica la satisfacción, el disfrute y el aprovechamiento óptimo de las tareas escritoras. No obstante, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, conviene realizar unas matizaciones básicas respecto a esta conclusión general, como se exponen a continuación.

Por una parte, es necesario señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo procedente del contexto español y el del italiano en relación con la mayoría de los ítems de la escala ( $M = 3.67$  y  $3.58$ , respectivamente). De ahí, se puede deducir que la línea de trabajo y las experiencias educativas que se están realizando en los centros educativos bilingües procedentes de un contexto o de otro y, sobre todo, la experiencia de integración así como el proyecto bilingüe, están obteniendo unos logros favorables en el desarrollo de las competencias escritoras que deben conseguir en esta etapa educativa tanto los alumnos sordos como los oyentes. Por tanto, hay que destacar la necesidad de incidir en esas propuestas didácticas el trabajo tanto con los estudiantes sordos como con los oyentes favoreciendo en la medida de lo posible su motivación hacia la realización de las actividades relacionadas con la composición escrita. Asimismo, siguiendo a las investigaciones realizadas por García et al. (2009) y Graham (2006), se puede señalar la importancia de impulsar actitudes positivas creando un clima socio-afectivo favorable para el desarrollo de tareas escritoras.

Asimismo, es preciso resaltar que se han detectado diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la escritura atendiendo a las características de los sujetos "sordos y oyentes", en relación con lo enunciado en el ítem 2 ( $M = 1$  y  $2.71$ , respectivamente). Así, el 100% de los estudiantes sordos poseen una actitud totalmente negativa, en la medida en que afirman que les atrae más leer que escribir.

En cualquier caso, es preciso señalar que en el resto de los ítems de la escala no existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado sordo y oyente ( $M = 3.79$  y  $3.60$ , respectivamente). Estos resultados positivos en relación con las habilidades motivacionales dan muestras de esperanzas acerca del colectivo de personas sordas en el ámbito de la expresión escrita, frente a la idea de incapacidad y/o diferencia dada por las dificultades específicas encontradas en otras investigaciones realizadas en relación con la escritura tanto desde el punto de vista del producto como del proceso (Arfè y Perondi, 2008; Cambra, 1993; Carrillo y Domínguez, 2010; Fabbretti, Volterra y Pontecorvo, 1998; Gutiérrez, 2005; Mayer, 2010; Teruggi, 2003; van Beijsterveldt y van Hell, 2008). No obstante, al no

existir este tipo de estudios es urgente insistir en la necesidad de realizar investigaciones centradas en el análisis específico de los componentes afectivos de la escritura en alumnos sordos.

Por otro lado, se puede destacar que, desde el punto de vista descriptivo según las puntuaciones medias de la escala, se aprecian diferencias entre el grupo de estudiantes sordos y el de oyentes procedentes del contexto español ( $M = 4.07$  y  $3.63$ , respectivamente) e, incluso entre aquéllos y el grupo de sujetos sordos procedentes del contexto italiano ( $M = 4.07$  y  $3.52$ , respectivamente). El dato más significativo con respecto a estas diferencias se refiere a que el alumnado sordo español aventaja de forma positiva sobre el alumnado sordo italiano tanto en relación con lo enunciado con el ítem 3 (“escribo yo sólo”), 4 (“escribo por mi cuenta fuera de la escuela”), 5 (“aunque no me obliguen a escribir, escribo”) como, sobre todo, con respecto al ítem 6 (“prefiero escribir a hacer matemáticas”).

Curiosamente, se puede observar cómo el alumnado sordo procedente del contexto español es quien tiende a concentrar sus respuestas en el nivel 5 de la escala, como en el caso de los ítems 3 y 6 e, incluso, en el ítem 7. Al respecto es importante resaltar un dato muy significativo: ¿se trata de una actitud realmente positiva?. Sería interesante indagar las razones que fundamentan estos juicios valorativos.

Otro de los resultados relevantes es que el ítem más valorado por parte de los alumnos en general es el ítem 7, siendo la puntuación media de  $4.35$  (“no creo que escribir sea una pérdida de tiempo”). Así como también existe una valoración altamente positiva en relación con el ítem 3 (“escribo yo sólo”;  $M = 4.21$ ). Sin embargo, a pesar de ello resulta sorprendente señalar cómo en cambio les atrae más hacer otras actividades diferentes a la escritura como, en este caso, leer (“me gusta más escribir que leer”;  $M = 2.51$ ).

Así, generalmente no están muy convencidos de que les gusten más la escritura que la lectura, quizá porque experimentan un sentimiento o una reacción de inseguridad, de duda, de contradicción cuando se enfrentan a esta actividad que lo perciben como más compleja que la lectura. De este modo, no se sienten suficientemente capaces como para afrontar independiente, activa y positivamente todos los problemas y las exigencias que encuentran en la escritura.

En cualquier caso, del conjunto de los datos analizados en este estudio hay que tener en cuenta la variedad de las respuestas de cada uno de los estudiantes así como también la variabilidad en las respuestas correspondientes a cada uno de los ítems de la escala. Además, es preciso resaltar 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. Si bien este estudio puede ser un punto de partida para la reflexión y la acción didáctica y, especialmente, para seguir indagando en pos de una mejora y aprendizaje de la escritura en el alumnado sordo, algunas de cuyas sugerencias más relevantes para futuras investigaciones son:

- Contrastar los resultados de esta investigación con otros estudios, realizados con otros instrumentos de obtención y análisis de datos: hablar en voz alta mientras escribe...
- Analizar la conexión entre la habilidad cognitivo-afectiva y el conocimiento y/o uso de la lengua por parte de las personas sordas (lengua oral/lengua de signos).

- Analizar la relación entre las actitudes escritoras y la metodología didáctica llevada a cabo en el centro escolar bilingüe.

### Referencias bibliográficas

- Arfé, B. y Perondi, I. (2008). Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *First Language*, 28 (4), 355-374.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2009). Research on cognitive, social and cultural processes of written Communications. *Cognitive Processing*, 10 (3), 263-268.
- Boscolo, P. (1997). Motivazione e scrittura. *Scuola Elle*, 2-3, 4-8.
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.
- Cambra, C. (1993). Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 13 (2), 73-78.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 4, 14-23.
- Camps, A. y Castelló, M. (2007). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza Editorial.
- Carrillo, M. y Domínguez, A. B. (Coords.) (2010). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Archidona: Aljibe.
- Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-84.
- De Caso, A. M<sup>a</sup>.; García, J. N.; Díez, C.; Robledo, P. y Álvarez, M<sup>a</sup> L. (2010). Mejorar las creencias de auto-eficacia para la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje mejora también sus procesos y productos de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 195-206.
- Fabbretti, D., Volterra, V. y Pontecorvo, C. (1998). Written Language Abilities in Deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (3), 231-244.
- Fernández, M. P. y Pertusa, E. (2007). *Estado del arte sobre la enseñanza de la lengua escrita en el niño sordo*. Extraído el 28/02/2011, de <http://www.deaf-leonardo-eu>
- García Perales, F. J. y Herrero Priego, J. (coords.) (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- García, J. y Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15 (1), 41-48.
- García, J.N.; De Caso, A. M<sup>a</sup>; Fidalgo, R.; Arias, O.; Pacheco, D. I. y Torrance, M. (2009). Investigaciones recientes en desarrollo e instrucción de la composición escrita en el sistema educativo español. *Aula Abierta*, 37 (1), 91-104.
- Glover, J.A.; Ronning, R. R. y Bruning, R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.

- Graham, S. (2006). Strategy instruction and teaching of writing: A meta-analysis. En C. MacArthur, S. Graham y Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: Guilford Publications.
- Graham, S. (2008). Research on writing development, practice, instruction, and assessment. *Reading and Writing*, 21, 1-2.
- Graham, S., Berninger, V. y Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.
- Gutiérrez, R. (2005). La expresión escrita de alumnos sordos. En F. Salvador (Coord.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales* (pp. 71-87). Archidona: Aljibe.
- Harris, K. R. y Graham, S. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Jáudenes, C. (Dir.) (2009). FIAPAS: Estudios sobre población con sordera en España. *FIAPAS*, 130, Monográfico.
- MacArthur, C. A.; Graham, S. y Fitzgerald, J. (eds.) (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Martlew, M. (1983). *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Londres: Wiley & Sons.
- Mayer, C. (2010). The demands of writing and the deaf writer. En M. Marshark y P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of deaf Studies, language, and education. Vol. II* (pp. 144-155). New York: Oxford University Press.
- Nystrand, M. (1989). A Social-Interactive Model of Writing. *Writing Communication*, 6, 66-85.
- Olson, D. (1991). La cultura escrita como actividad metalingüística. En: *Cultura escrita y oralidad* (pp.333-357). Barcelona: Gedisa, 1995. [Original en inglés: Literacy and orality. Cambridge: Cambridge University Press.]
- Palincsar, A. S. y Klenk, L. (1992). Fostering literacy learning in supporting contexts. *Journal of Educational Research*, 77, 683-692.
- Quigley, S. y otros (1976). *Syntactic structure in the language of deaf children*. Urbana, IL: University of Illinois, Institute for Child Behavior and Development.
- Salvador, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Archidona: Aljibe.
- Salvador, F. y García, A. (2007). Actitud hacia la escritura de los alumnos de educación primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 20 (1), 149-162.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Teruggi, L. A. (2003). Il processo di concettualizzazione della lingua scritta nei bambini sordi. En L. A. Teruggi (Ed.). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilingüismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato* (pp. 313-333). Milano: Franco Angeli.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

Van Beijsterveldt, L.M. y Van Hell, J.G. (2008). Evaluative expression in deaf children's written narratives. *International Journal of Language and Communication Disorders*, First Article, 1-18.