

# EL PROCESO DE AUTO-REGULACIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ALUMNOS SORDOS: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Rafaela Gutiérrez Cáceres**  
*Universidad de Granada*

**RESUMEN:** En este artículo se expone un estudio de caso cuyo objetivo principal es conocer el proceso de auto-regulación en la composición escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria. Para la obtención de datos, se realizó una "entrevista cognitiva", utilizando un cuestionario-guía y posteriormente, se aplicó el análisis de contenido.

Se observó que la mayoría de los alumnos sordos encuentran dificultades en el desarrollo de las habilidades cognitivas relacionadas con el proceso de auto-regulación de la escritura. Estas dificultades pueden explicarse por el déficit experiencial y/o comunicativo que implica la pérdida auditiva de los alumnos y por la insuficiente respuesta socio-educativa adecuada a las necesidades de estos alumnos. Los resultados de esta investigación pueden orientar la elaboración y desarrollo de un programa de intervención educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Sordera. Expresión Escrita. Procesos Metacognitivos.

## THE PROCESS OF SELF-REGULATION IN THE WRITING OF DEAF STUDENTS: A CASE STUDY IN SECONDARY EDUCATION

**ABSTRACT:** The main goal of this work was to describe the self-regulation process in written composition of deaf students having a Secondary Education. In general, results indicate that deaf students obtained a low achievement in the meta-cognitive strategies of the written composition. An acceptable argument to explain such a conclusion is found in the lack of experience and communication skills. This lack is due to their hearing loss and of course owing to the poor social and educational intervention these students are offered to attend to their needs. Results obtained from this research work are of interest in order to devise and implement an educational intervention program.

**KEY WORDS:** Deafness. Written Composition. Self-Regulation Process.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta un análisis sobre los procesos metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria. Se trata, concreta-

mente, de un estudio de caso, desde una perspectiva cualitativa-individual y cognitiva, que pretende determinar las competencias o capacidades y las dificultades de los alumnos sordos de Educación Secundaria, en relación con el proceso de autorregulación en la composición escrita.

El desarrollo de esta investigación se justifica por cuanto permite satisfacer dos necesidades básicas: la primera, realizar una evaluación de las capacidades y dificultades de los alumnos, para fundamentar y adecuar una propuesta de enseñanza a las necesidades educativas que de aquella se derivan. En efecto, una adaptación curricular, como respuesta educativa a estas necesidades, requiere un análisis previo de las capacidades y las dificultades del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, determinar qué necesidades educativas presenta un alumno concreto en una situación determinada (1); y la segunda, profundizar en el conocimiento sobre la expresión escrita de las personas sordas.

Existen varios enfoques de investigación, que describen y analizan de forma parcial la expresión escrita, según se centren en el producto, en el proceso o en el contexto. Sin embargo, dada la complejidad de la composición escrita, los enfoques son complementarios. En este sentido, la expresión escrita es una habilidad cognitiva compleja que implica el desarrollo de varias capacidades y estrategias cognitivas en una determinada situación de comunicación, para elaborar un texto significativo y funcional (2). Concretamente, de acuerdo con el modelo cognitivo más complejo, elaborado por Flower y Hayes (3), la expresión escrita requiere no sólo la ejecución de procesos cognitivos, relacionados con la traducción físico-motora de signos convencionales, 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.

En este marco teórico, dada la importancia que tiene el lenguaje escrito para los alumnos sordos, en el presente trabajo de investigación se planteó la necesidad de conocer los procesos y las estrategias que el alumno sordo utiliza en la expresión escrita. Concretamente, este trabajo se centró en los procesos metacognitivos.

(1) Cfr. M.E.C.: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*, Madrid, MEC, 1996.

(2) Véase Berninger, V. W., Fuller, F. y Whitaker, D.: "A process model of writing development: Across the life span", *Educational Psychology Review*, 8 (1996) pp. 193-205; Gallego Ortega, J.L.: *Problemas relacionados con la expresión escrita: evaluación e intervención educativa*, en Salvador Mata, F. (coord.): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Archidona, Aljibe, 2005, pp. 237-258; Graham, S., Harris, K. R. y Larsen, L.: "Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities", *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16, 2 (2001) pp. 74-84; Levy, M. y Ransdell, S. (eds.): *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1996; Salvador, F.: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Archidona, Aljibe, 2000; Scardamalia, M. y Bereiter, C.: *Research on written composition*, en C. M. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*, Nueva York, McMillan, 1986, pp. 778-803.

(3) Cfr. Flower, L. y Hayes, J. R.: "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, 4 (1981) pp. 365-387.

Estos procesos se refieren a la capacidad para activar, regular y evaluar, de forma consciente y adecuada, los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita. Por tanto, los procesos metacognitivos son procesos de auto-regulación o de auto-control, referidos a los procedimientos ejecutivos o habilidades cognitivas para poner en funcionamiento las estrategias para desarrollar los procesos mentales de planificación, transcripción y revisión, lo cual exige el conocimiento metacognitivo para saber qué estrategias son necesarias y para regular su ejecución con éxito (4).

En definitiva, la metacognición se refiere tanto al conocimiento o conciencia del proceso de escritura como al control de las acciones y decisiones que deben adoptarse en la ejecución de los diferentes subprocesos. A su vez, estos procesos atañen a varios contenidos cognitivos:

a) Conocimiento y control de la planificación, entendida ésta como proceso mental por el cual un sujeto piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas.

b) Conocimiento y control de la estructuración, que se refiere a la capacidad del sujeto para organizar, de forma coherente y cohesionada, un texto escrito.

c) Conocimiento y control de la transcripción, la cual se refiere a las habilidades del sujeto para desarrollar por escrito el contenido, la estructura y la forma del texto.

d) Conocimiento y control de la revisión, referida al proceso cognitivo por el que un sujeto evalúa y corrige el discurso escrito en función de una planificación previa.

e) Disposición ante la escritura y sus dificultades. Se refiere a la competencia y experiencia del sujeto para desarrollar la escritura y afrontar sus dificultades.

f) Conocimiento del escrito bien hecho. Se trata de un proceso por el que un sujeto conoce las características de la composición de textos de calidad.

g) Conocimiento y control general del acto de escritura. Es el proceso mental por el que un sujeto desarrolla la capacidad para evaluar y regular el proceso global de la expresión escrita.

---

(4) Véase Gallego Ortega, J. L. y Gutiérrez Cáceres, R.: *Necesidades educativas especiales relacionadas con la expresión escrita*, en F. Salvador Mata (Dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Archidona, Aljibe, 2001, pp. 475-494; Graham, S. y Harris, K. R.: *The role and development of self-regulation in the writing process*, en D. Schunk y B. Zimmerman (eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1994, pp. 203-228; Salvador, F.: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Archidona, Aljibe, 2000; Wong, B. Y. L.: *Metacognition in writing*, en C. Gallimore, D. Bernheimer, D. MacMillan, D. Speece, y S. Vaughn, S. (eds.): *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*, Marwah, Erlbaum, 1999, pp. 183-198; y Wray, D.: *Literacy and Awareness*, London, Hodder y Stoughton, 1998.

En este campo existen muchas investigaciones con escritores oyentes, sobre todo en el ámbito internacional (5). En términos generales, los resultados de estas investigaciones indican que los escritores novatos, los alumnos con dificultades de aprendizaje y los pequeños no son capaces de regular el proceso de la composición escrita, dado que no tienen conciencia de lo que supone saber escribir y de los procesos implicados. En cambio, los estudios realizados sobre este tema con sujetos sordos son muy escasos y prácticamente inexistentes en nuestro país (6). Así pues, partiendo de esta situación, en este trabajo se planteó analizar las capacidades y dificultades de los alumnos sordos, en relación con el proceso de auto-regulación en la expresión escrita.

## MÉTODO

El objetivo principal de la investigación fue determinar las competencias de los alumnos sordos de Educación Secundaria en los procesos metacognitivos de la expresión escrita. En concreto, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- ¿Los alumnos sordos realizan el proceso de auto-regulación de la escritura?
- ¿Qué operaciones realizan en la metacognición y qué estrategias aplican?
- ¿En qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

(5) Véase Bereiter, C. y Scardamalia, M.: *Intentional learning as a goal of instruction*, en L. B. Resnick (ed.): *Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Erlbaum, 1989, pp. 361-392; Graham, S., Schwartz, S.S. y Macarthur, C.A.: "Knowledge of writing and the composing process, attitudes toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 26, 4 (1993) pp. 237-249; Graham, S. y Harris, K. R.: "Assessment and Intervention in Overcoming Writing Difficulties: An Illustration from the Self-Regulated Strategy Development Model", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 3 (1999) pp. 255-64; Graham, S. y Harris, K. R.: "The role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development", *Educational Psychologist*, 35, 1 (2000) pp. 3-12; Harris, K. R., Graham, S. y Mason, L. H.: "Developing self-regulated writers", *Theory into Practice*, 41, 2 (2002) pp. 110-115; Newcomer, P. y Barenbaum, E.: "The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature", *Journal of Learning Disabilities*, 24, 10 (1991) pp. 578-593; y Torrance, M.: *Is writing expertise like other kinds of expertise?*, en G. H. van den Bergh Rijlaarsdam y Couzijn, M. (eds.): *Theories, Models and Methodology in writing research*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996, pp. 3-9.

(6) Véase Brown, P. M. y Long, G.: "The use of scripted interaction in a cooperative learning context to probe planning and evaluating during writing", *Volta Review*, 94, 4 (1992) pp. 411-424; Brueggemann, B. J.: "Context and Cognition in the Composing Processes of Two Deaf Student Writers", *Dissertation Abstracts International*, 54, 1 (1993) pp. 159 A.; Cambra, C.: "Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos", *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 13, 2 (1993) pp. 73-78; Cambra, C.: "An Instructional Program Approach to Improve Hearing-Impaired Adolescents' Narratives: A Pilot Study", *Volta Review*, 96, 3 (1994) pp. 237-246; Gutiérrez Cáceres, R.: *Cómo escriben los alumnos sordos*, Archidona, Aljibe, 2004; Haydon, D. M.: "An interpretation of the writing process and written language strategies used by a selected group of hearing impaired children", *Dissertation Abstracts International*, 49, 7 (1989) pp. 1765-A.

De acuerdo con estos objetivos, se adoptó la estrategia metodológica del “estudio de caso”. En este estudio, de carácter cualitativo, participaron 10 alumnos, cuya edad estaba comprendida entre los 16 y los 20 años, excepto una alumna de 13 años. Seis alumnos cursaban la Enseñanza Secundaria no obligatoria y el resto, la ESO. La mayoría estaban escolarizados en un Instituto de Integración, salvo una alumna, que cursaba 4º de ESO en un Colegio Específico de Sordos (ver Tabla I).

Alumno	Edad	Sexo	Nivel Instructivo	Etapas Educativa	Modalidad Educativa	Grado Déficit Auditivo	Momento Déficit Auditivo	Tipo Ayudas Técnicas	Uso Ayudas Técnicas	Padres
1	17	M	4º	ESO	Específico	Profundo		Audífonos	A veces	Oyentes
2	20	H	2º	Bachiller	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Sordos
3	20	M	2º	Bachiller	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
4	19	H	2º	Bachiller	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Sordos
5	17	H	1º/2º	Bachiller	Integración	Moderado	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
6	17	H	1º/2º	Bachiller	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
7	17	M	1º	Bachiller	Integración	Profundo	Prelocutivo	Implante C	Siempre	Oyentes
8	13	M	1º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	Implante C	Siempre	Oyentes
9	16	M	3º	ESO	Integración	Profundo	Prelocutivo	Audífonos	Siempre	Oyentes
10	16	M	3º	ESO	Integración	Severo	Prelocutivo	Audífonos	A veces	Oyentes

TABLA I: Características de los sujetos

Según las evaluaciones audiológicas realizadas, la mitad de los alumnos tenía una sordera de grado profundo y el resto tenía una pérdida auditiva severa, excepto un alumno, cuyo déficit auditivo era de grado medio. Con respecto al momento de aparición de la sordera, los alumnos eran prelocutivos; es decir, se quedaron sordos antes de los cuatro años de edad aproximadamente, excepto una alumna, cuya situación en relación con esta característica era desconocida.

Con respecto al tipo de prótesis auditivas, la mayoría utilizaban audífonos. Sólo a dos alumnas se les había realizado un Implante Coclear. Excepto tres 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 dos 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.

Para la obtención de datos, se realizó una “entrevista cognitiva”, utilizando un cuestionario-guía (7). Después de que el alumno elaborara un texto narrativo, el entrevistador le preguntaba sobre su percepción de los procesos cognitivos implicados en la expresión escrita, de forma que el alumno pudiera pensar, reflexionar y expresar abiertamente sus ideas. La entrevista se realizó en una sesión individual, con cada uno de los alumnos, atendiendo a las necesidades específicas que podían tener los alumnos sordos en el desarrollo de la comunicación. Por ello, fue necesaria la colaboración del intérprete de lengua de signos española. En estas sesiones se grabó en vídeo la entrevista, para su posterior transcripción y análisis.

En el análisis de datos se utilizó 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 (8). Las categorías se corresponden con las distintas operaciones cognitivas que están relacionadas con el proceso de auto-regulación:

- Conocimiento y control de la planificación: capacidad de evaluar y regular el proceso mental por el que un sujeto piensa lo que va a escribir, establece y prioriza los objetivos y organiza las ideas.

- Conocimiento y control de la estructuración: estrategias de auto-regulación para desarrollar el proceso de organización de un texto escrito, de forma coherente y cohesionada.

- Conocimiento y control de la transcripción: proceso metacognitivo de las habilidades para expresar por escrito el contenido, la estructura y la forma del texto.

- Conocimiento y control de la revisión: operación mental que regula la revisión del discurso escrito sobre la base de una planificación previa.

- Disposición ante la escritura y sus dificultades: competencia o experiencia del sujeto para desarrollar la escritura y afrontar sus dificultades.

- Conocimiento del escrito bien hecho: conocimiento de la composición escrita de textos de calidad.

- Conocimiento y control general del acto de escritura: habilidades de evaluación y regulación del proceso global de la expresión escrita

El sistema de categorías y el cuestionario-guía fueron validados por el procedimiento de “juicio de expertos”. Asimismo, los análisis de las entrevistas fueron sometidos, para su fiabilidad, a la “triangulación de codificadores independientes”.

---

(7) Cfr. Salvador, F.: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Archidona, Aljibe, 2000, pp. 66-71)

(8) Cfr. Arroyo González, R. y Salvador Mata, M.: “El proceso de planificación en la composición escrita de los alumnos de educación primaria”, *Revista de Educación*, 336 (2005) pp. 353-376.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En el análisis e interpretación de las entrevistas realizadas se obtuvieron varios resultados que permiten conocer en profundidad las distintas operaciones cognitivas que los alumnos sordos de Educación Secundaria realizan en el proceso de auto-regulación de su expresión escrita.

### Conocimiento y control de la planificación

La mayoría de los sujetos investigados son conscientes de la importancia y/o utilidad de la planificación, en cuanto proceso central en la composición escrita:

- *“Normalmente, antes de empezar a escribir pienso algo... porque empezar a escribir sin haber pensado antes, tardaría muchísimo más” [2].*

- *“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 este sentido, los alumnos sordos realizan varias estrategias para planificar conscientemente lo que van a escribir. Las más frecuentemente utilizadas son:

- Pensar sobre un tema específico y generar ideas:

- *“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...” [2].*

- *“Antes de escribir, busco el título; luego pues explico, pienso qué va a ocurrir, cómo, dónde, cuándo. Entonces, los escribo” [6].*

- Utilizando distintas fuentes de información:

- *“De todo, de lo que he visto en la tele y de lo que he escuchado sobre las noticias; también sobre la vida real: qué le ha pasado a los amigos. Pues, eso es, todo mezclado” [5].*

- *“...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” [7].*

- *“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].*

No obstante, algunos alumnos, a pesar de que son conscientes de la importancia de la planificación, no son capaces de regular dicho proceso (*"Voy escribiendo lo que se me ocurre"* [4]), quizá debido a las dificultades en su ejecución, que están relacionadas con el acceso a la información:

- *"... pero depende del texto. Si no entiendo, ¿qué digo?, ¿qué pasa?. O primero o segundo, no entiendo: ¿qué hago?, ¿invento o...?"* [3].

- *"Pues depende del texto... cuando leo, pues cuando encuentro una línea no fácil, pues una vez que lo tengo claro, pues entonces lo copio en papel. Porque no tengo el mismo significado en la cabeza... no tengo el mismo... equivocado... pues lo demás hago resúmenes. Casi todo, alguna palabra la copio"* [6].

De otra parte, la mayoría de los alumnos señalan la importancia de pensar en las personas que leerán sus textos y, sobre todo, la necesidad de elaborar textos de manera clara y legible para que los destinatarios puedan comprenderlos:

- *"Pues, para que se quede claro, ¿no?, para que también la persona lo comprenda, la situación, dónde es"* [1].

- *"... 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].

- *"Porque es mejor. Yo qué sé, porque así la gente lo entiende mejor que decirlo más desordenado"* [10].

Además, los alumnos admiten que escriben los textos de manera diferente según las características de la audiencia a la que vayan destinados:

- *"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].

Hay que señalar que algunos sujetos, 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, tres alumnos sordos no conocen la necesidad de pensar en la audiencia de sus textos y, en consecuencia, no consideran las distintas características de los destinatarios, a la hora de elaborar sus textos escritos:

- *“No, no pienso en los demás” [3].*

- *“Depende” [6].*

- *“Ah, ya. ¿Yo pienso que para...? Yo creo que no” [9].*

### **Conocimiento y control de la estructuración**

Respecto a este sub-proceso metacognitivo, casi todos los sujetos entrevistados se plantean el tipo de texto, mientras están escribiendo:

- *“Pues yo qué sé; me dicen que haga un comentario; 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].*

De otra parte, las respuestas revelan que algunos alumnos entrevistados atienden a la estructura del texto para establecer un orden en sus ideas y para que el texto esté bien escrito:

- *“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].*

Además, en algunas respuestas se señala la importancia y necesidad de realizar la estructuración del texto. Por ejemplo:

- *“Porque sabes que el ponerlos sin ordenarlos, la gente no lo entendería” [4].*

- *“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].*

No obstante, hay que señalar que la mayoría de los alumnos sordos no poseen un conocimiento adecuado y/o suficiente de la estructura u organización del texto escrito:

- *“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].

### Conocimiento y control de la transcripción

Los alumnos sordos son conscientes de que tienen dificultades en el nivel léxico (o semántico) y sintáctico del texto, excepto uno: *“... como a mí se me da muy bien la lengua... normalmente no tengo dudas...”* [5]. En general, no son capaces de expresar por escrito las ideas, utilizando correctamente las palabras y las oraciones:

- *“Porque me cuesta trabajo... poner palabras”* [3].
- *“Pues... porque cuando yo escribo el significado... pienso que está bien y lo dejo. Y luego el profesor me dice que el significado no se entiende, está fatal, poner bien el tiempo. También me cuesta cuándo se puede poner el tiempo, los verbos”* [6].
- *“... Por ejemplo, si una palabra está mal pero yo pienso que está bien”* [9].

Ante estas dificultades, la mayoría de los sujetos entrevistados son incapaces de regular de forma adecuada el proceso de transcripción escrita de las ideas:

- *“Sí, me pongo a copiar la palabra o, si puedo, la busco en el diccionario. Depende, si no lo manejas, no puedo hacer, si no, ¿qué digo?. Veo lo más importante y escribo, no me hace falta... no sé si estoy bien escribiendo, no sé si ... qué poner, no tener que repetir...”* [3].
- *“Pues busco en un libro y las copio o lo que sea”* [4].
- *“Porque 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].

No obstante, algunos alumnos intentan controlar el desarrollo de la transcripción y hacer frente a las dificultades que encuentran, expresando por escrito las ideas a través de palabras adecuadas:

- *“... las palabras, no sé, las palabras raras, pues las quito, las elimino, las dejo fuera; las palabras fáciles o, por ejemplo, algunos recuerdos, si tú sabes algunos nombres, entonces las busco en el diccionario, si no los tengo claros ¿no?. O también busco en el ordenador, en Internet”* [1].
- *“Sí, muchas veces hay una palabra que tiene un significado y al final no es, pues tengo que buscar en el diccionario, antes de escribirlas, busco en el dicciona-*

rio, a ver lo que significa, a ver si es un sinónimo o si no lo es. Si es un sinónimo, pues sí. Y de todas formas, busco el significado de la palabra para poder utilizarla bien” [2].

- “Bueno, fácil no es, difícil tampoco, depende un poco... Si me siento que me estoy repitiendo mucho, la palabra, lo que es el cambio, un poco de significado de la misma palabra que sea y buscar una serie de sinónimos ¿no? de esa palabra, porque siempre sí repito muchas veces la misma palabra; pues..., mejor buscar sinónimos” [7].

## Conocimiento y control de la revisión

Casi todos los sujetos entrevistados expresan que, mientras están escribiendo el texto, reconocen si les está saliendo bien o mal, atendiendo, sobre todo, a los aspectos formales del texto, relacionados con la sintaxis y el léxico, según las reglas lingüísticas convencionales:

- “Pues, por ejemplo, vamos a ver, si se repite mucho una palabra, pues entonces la quito sí. O los verbos: si pongo lo mismo, entonces buscas otro verbo que signifique igual, que sea sinónimo, que signifique igual y ponerlo” [1].

- “Sí, cuando estoy leyendo, empiezo a, primero, que esa frase, si está bien estructurada o no está bien estructurada, pues empiezo a corregir, pongo delante, pongo detrás y cada prepo... ¿cómo diría?, que las preposiciones cambiarle eso...” [5].

- “Sí veo que siempre que escribo me... lo miro bien para ver si faltan palabras, la escribo otra vez” [8].

De otro lado, la mayoría de los alumnos entrevistados se muestran partidarios de revisar su texto y corregir los errores por sí mismos:

- “Depende, lo leo y digo, ¡ah! bueno, no sé, hay algo que me doy cuenta de que el texto no está bien, pues digo: ¡uh!, pues me he equivocado, ¿no? y lo miro, y después, lo leo, lo digo si lo borro...” [1].

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

- “Sí, yo creo... escribo, y empiezo sí: este trozo, si me gusta, pues lo dejaría así; si no me gusta, pues lo borraré” [5].

No obstante, casi todos los alumnos se sienten inseguros y muestran las dudas y dificultades que encuentran al revisar sus textos escritos:

- “A ver, no; yo lo leo y lo pienso en lengua de signos, es diferente ¿no?, es diferente, pero veo y digo: está bien, está bien, ¿no?. No sé si luego tendré que corregir algo, pero está bien” [1].

- “Sí, bueno, puede ser que lo corrija y esté mal también, pero en fin...” [4].

- “... sé que no corrijo bien... no sé si está bien, si está bien la ortografía o está bien, está mal expresado, pues no sé... Tengo las dudas” [10].

Debido a que encuentran dificultades en la escritura, los alumnos recurren a otras personas para que les ayuden a corregir sus textos escritos:

- “No. Primero lo miro yo; si está bien, luego, al día siguiente, se lo doy al profesor; sí, normalmente se lo doy al profesor, para ver si está bien o está mal; si está bien, pues está bien; si está mal, empiezo a corregir un poquillo y ya está” [5].

- “Sí. Siempre, cuando termino, lo que hago es leerlo, a ver cómo está; entonces, sí lo miro, antes de dárselo al profesor, para que lo corrija él” [7].

- “Sí, sí es fácil, cuando lo has leído; primero escribes en un papel sucio y luego, le pregunto a mi madre y le digo: madre a ver dónde me falta una palabra. Pues ella me ayuda y yo la escribo a limpio” [8].

### **Disposición ante la escritura y sus dificultades**

Casi todos los sujetos entrevistados declaran que mientras escriben un texto se dan cuenta de lo que están sintiendo:

- “Yo qué sé; por ejemplo, si lo estoy escribiendo bien o si lo ven mis padres, pues yo me siento contenta; si me dice, está bien, si veo que no me hace caso, digo: ¿esto qué es?, te sientes...” [1].

- “Sí, además se nota muchísimo” [2].

- “Sí, si he escrito una redacción buena, yo me siento bien y cuando yo he escrito muy mal estructurado y eso, me sentiría mal” [5].

Por un lado, una gran parte de los entrevistados manifiestan que, cuando el texto que escriben les va saliendo bien, se sienten a gusto consigo mismo y están contentos. Curiosamente una alumna asegura que se sorprende:

- “Una vez... la profesora dijo: el que ha hecho muy bien el trabajo es yo,..., yo no he hecho na, yo a lo mejor, que me ha salido bien, que no me lo esperaba, yo pensaba que iba a salir mal, siempre...a lo mejor yo pienso, bueno paso, yo digo y me sale bien, yo no comprendo, hago, parece que está bien o parece que está mal, yo no comprendo, no entiendo y a lo mejor, eso me pasa, unas veces me ha salido muy bien y ...” [3].

Por otro lado, cuando el texto les sale mal, la mayoría de los alumnos expresan sentimientos de frustración o malestar y se sienten incompetentes para escribir:

- “Porque me va a decir mal, y digo: paso, porque si no, al sentirme mal o ¿qué hago?, haciendo tonterías, ¿entiendes?; y si sigo mal, ¿qué le digo?. Que no lo sé” [3].

- *“Que no te apetece, que no le gusta cómo lo has escrito y cómo lo has estructurado y eso, muy mal... Y lo borro”* [5].

- *“Fatal... Que es horrible preparar un texto... Que es horrible porque no tiene sentido, porque lo tengo que volver a repetir para aclarar cosas”* [6].

También, cuando alguien les dice que los textos están mal escritos y que tienen que cambiar y mejorar, los alumnos, en general, expresan disgusto y se sienten mal, porque no saben qué hacer:

- *“Mal hombre, tengo que corregirlo”* [4].

- *“Yo, mal; cuando me digan arreglar, pues me pone triste”* [9].

- *“Mal, mal”* [10].

E, incluso, algunos son indiferentes ante las sugerencias del profesor o de sus padres u otros:

- *“Pues estoy acostumbrado a que me lo digan de pequeño: está regular, ¿no?; entonces, yo poco a poco voy, para yo ir avanzando tienes que esforzarte más, si tengo alguna duda”* [1].

- *“Hombre, también puede ser que lo pueda repetir. Que pueda repetirlo. Por ejemplo, el profesor me dice que está regular; luego lo... porque si el profesor me dice que no lo puedo repetir, pues nada. Me da igual. Que me dice que lo puedo repetir, pues muy bien”* [8].

- *“Pues... pues no sé”* [9].

Además, los alumnos admiten que sus sentimientos influyen en el texto, es decir, afirman que cuando están nerviosos les sale peor el texto y, aún más, cuando no saben cómo escribir:

- *“Cuando estoy nervioso y veo un texto, por ejemplo, un poema, me pongo más (nervioso) porque no entiendo, porque tengo dudas. Esto me pasa”* [6].

- *“Mal, mal, mal. Si estoy nerviosa, mal”* [7].

No obstante, sólo dos alumnos de los entrevistados afirman que, cuando sus textos están mal escritos, son capaces de controlar sus sentimientos para seguir escribiendo:

- *“Hombre, yo me esfuerzo, o sea, el esforzarme está bien; entonces, pues debería de decirme: pues si está bien, está mal, regular, sí; también me sirve un poco para darme ánimo, para esforzarme más”* [2].

- *“Yo lo que escribo, si está mal, si empiezo a estructurar mal, pues, más, bueno y más, más normal.... Y me esfuerzo bastante y que trabajo al máximo”* [5].

El resto de los entrevistados no pueden controlar sus percepciones negativas hacia la escritura, ante las dificultades que poseen, dada la ausencia o insuficiencia de información sobre el proceso de composición escrita, derivada de una comunicación no adecuada a las necesidades de estas personas:

- *“Pues que yo que sé, que ha estado mal, que lo he hecho; pues bien, voy a hacerlo otra vez, ¿no?; si no tengo gana, pues lo dejo”* [1].

- *“Porque me va a decir: mal; y digo: paso, porque si no, al sentirme mal o ¿qué hago?, haciendo tonterías, ¿entiendes?; y si sigo mal, ¿qué le digo?. Que no lo sé”* [3].

- *“Pues tengo que hacerlo bien y yo qué sé; o lo doy, y yo qué sé; lo siento, eso es lo que hay y ya está”* [7].

## Conocimiento del escrito bien hecho

Sólo dos sujetos entrevistados son conscientes de lo que tienen que hacer para que el texto salga bien: *“Pues normalmente, pues digo, 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]. En este sentido, estos alumnos conocen el proceso de escritura:

- *“Pues, para mí, es expresar sentimientos bien... Para escribir hace falta tiempo libre y también tranquilidad, un buen ambiente, concentración para poder escribir bien. Si, por ejemplo, si el ambiente me está molestando o me interrumpen, no puedo”* [2].

- *“Pues lo primero que hay que hacer, la gramática, lo más importante de todo de lo que vas a describir y de lo que vas a contar; por ejemplo, si él me cuenta una historia y tú vuelves a escribir lo que me has contado; eso es, es que eso es escribir bien: la estructura bien, el contenido bien comprendido, el contenido y que se entienda bien, que se estructure bien, bien la ortografía y todo eso”* [5].

A pesar de ello, siguen teniendo dificultades, si bien son capaces de mejorar la composición de los textos:

- *“Normalmente, normalmente es falta de vocabulario y no encuentro el vocabulario; entonces busco en el diccionario o me espero y otro día y cuando ya encuentre la palabra correcta, pues ya la escribo. También hay veces que escribo mal, porque cuando empiezo, no sé cómo empezar y empiezas con las dudas; entonces lo dejo y otro día que esté mejor lo hago”* [2].

- *“Lo que hacía falta es... concentrarse en ese texto y comprender bien ese texto y estructurarlo lo mejor posible”* [5].

Sin embargo, la mayoría de los alumnos no muestran un conocimiento suficiente sobre lo que es escribir bien:

- *“Yo qué sé, yo tengo dudas, no sé, no sé regular, yo...”* [1].

- *“Escribir es igual que hablar con otra persona. Pues sería una cosa así”* [8].

- *“Qué difícil. Escribir bien, ¿no?... Pues... ¿qué es escribir bien?. Pues... yo qué sé. Pues escribir bien pues... que.. que escribas bien ordenado en un cuaderno...”*

*con letras bien... Pues... ordenado en un cuaderno, escribir normal, con mayúsculas, que no confundas con la... con la b o con la v, con la h, todo. Eso es escribir bien. Y ya está” [9].*

En efecto, admiten que, en varias ocasiones, tienen dificultades para componer los textos:

- *“Porque me faltan palabras; o faltas de ortografía” [4].*

- *“Me salen regular; de que tú me has preguntado, porque cuando el texto no comprendo, no sé de qué está hablando; entonces, al escribir... empiezo a escribir, pero me trae dificultades cómo... cómo.. Cómo empezar y qué palabras tengo que poner para que tenga sentido” [6].*

- *“Exactamente, porque no sé lo que puedo decir; me cuesta más difícil expresar lo que quiero decir. Quiero decir eso pero no sé cómo expresarlo” [10].*

Además, los alumnos manifiestan que no saben ni pueden mejorar los textos:

- *“No sé, yo llamo a mis padres o al profesor y le digo: esto ¿qué?; y ya me dicen que cambie algo” [1].*

- *“Pues, cuando tengo, por ejemplo, el texto está mal, tengo que preguntar al profesor y intentar qué es lo que tengo que mejorar. Bien, me contesta: a tí te hace falta leer más, más, varias veces, buscar palabras” [6].*

- *“No sé, pienso en otro tema o le pregunto al profesor para que me ayude” [7].*

Por último, hay que señalar que casi todos los alumnos piensan que algunos de sus compañeros escriben mejor que ellos:

- *“¡Compañeros oyentes!, pues sí, normales; yo sí, escriben mejor, las estructuras las hacen mejor, ¿no?. Tienen más costumbre.... No sé, porque, de pequeños, la educación le han ido corrigiendo, también el oído, también la lengua más natural a la hora de escucharla. Yo no escucho; entonces ha sido más tardío el que yo me pusiera también a escribir; debería de haber empezado antes; entonces la practicas menos, ¿no?. Entonces, hace falta para ir avanzando, pues si se hubiera utilizado el bilingüismo, hubiera sido más fácil, los dos al mismo nivel” [1].*

- *“Igual que yo, pero ellos tienen menos dificultades.... Pues, por esfuerzo, por esfuerzo. Por leer muchos libros, por entender, por preguntar dudas al profesor, por cómo se puede hacer” [6].*

- *“Sí... Pues yo creo que ellos... piensa que se suponen son más listos, que van adelantados, yo qué sé, más adelantados... Pues yo creo que primero piensan lo que ponen, las palabras que ponen... que ponen unas palabras; y yo, por ejemplo, no lo sé. Entonces, yo pienso que ellos van más adelantados escribiendo y las palabras que yo no sepa yo es porque ellos van más adelantados y van más concentrados” [10].*

## Conocimiento y control general del acto de la escritura

Esta habilidad es la que menor desarrollo presenta en los sujetos entrevistados, salvo en algunos casos excepcionales. Tres alumnos afirman que perciben de manera consciente lo que están pensando y lo que están haciendo cuando escriben, concentrándose en sus ideas y en cómo las van a escribir:

- *“Sí, sí, sí me doy cuenta”* [1].

- *“No, algunas veces pienso que es muy difícil y también me quedo muchas veces sorprendido de la lengua escrita que es muy amplia, tiene muchas cosas, para expresarlo bien todo lo que quiero tengo que buscar muchas cosas”* [2].

- *“Sí, me concentro muchísimo”* [5].

Dos sujetos se dan cuenta de que, si previamente realizan la planificación del texto, tardan menos tiempo en escribir:

- *“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].

- *“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, porque empiezo a escribir sin haber pensado antes, tardaría muchísimo más”* [2].

Por último, algunos alumnos se dan cuenta de que lo que les lleva a ocupar más tiempo es la construcción de frases u oraciones, dadas las dudas que encuentran en el proceso de transcripción:

- *“A ver, por ejemplo; las preposiciones, las subordinadas, también me hacen falta practicar las frases, debo leerlos para comprenderlos; yo sí los comprendo, pero el orden que hay, la estructura que lleva es lo que tengo que pensar más”* [1].

- *“Normalmente, normalmente es falta de vocabulario y no encuentro el vocabulario, entonces busco en el diccionario o me espero y, otro día, y cuando ya encuentre la palabra correcta, pues ya la escribo; también hay veces que escribo mal, porque cuando empiezo, no sé cómo empezar y empiezas con las dudas; entonces lo dejo y otro día que esté mejor lo hago”* [2].

- *“Haría un resumen de la película. Vale, igual lo puedo hacer, pero llevarme dos horas escribiendo”* [8].

## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En términos generales, los alumnos sordos de Educación Secundaria presentan un insuficiente desarrollo en las habilidades relacionadas con el proceso de auto-regulación de la escritura. En efecto, la mayoría de los alumnos encuentran dificultades para aplicar estrategias en la ejecución de las operaciones metacognitivas, excepto en el conocimiento y control de la planificación.



La mayoría de los alumnos entrevistados no poseen un conocimiento adecuado y/o suficiente de los procesos cognitivos de estructuración, transcripción y revisión. Por tanto, son incapaces de regular de forma consciente dichos procesos. De otra parte, la mayor parte de los sujetos estudiados no presentan una buena disposición hacia la escritura y sus dificultades. Además, poseen un conocimiento inadecuado y un control insuficiente sobre el escrito bien hecho y el acto de escritura. Estas dificultades, que están relacionadas con la metacognición en la expresión escrita, pueden explicarse por el déficit experiencial y/o comunicativo que implica la pérdida auditiva de estos alumnos y la insuficiente respuesta socio-educativa, adecuada a las necesidades de estas personas. No obstante, hay que señalar que los resultados obtenidos en el estudio y análisis de los procesos metacognitivos 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.

De los resultados de esta investigación se derivan las necesidades educativas de los alumnos sordos de Educación Secundaria, cuya respuesta debe orientar la elaboración y desarrollo de un programa de intervención educativa y fundamentar de forma adecuada las actividades para mejorar las habilidades cognitivas, relacionadas con el proceso de auto-regulación de la composición escrita. Las necesidades educativas más relevantes son:

- Integrar, 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 auto-regulación.

- Utilizar, adecuada y funcionalmente, las habilidades relacionadas con el proceso de auto-regulación en la composición escrita.

Para atender a estas necesidades educativas se pueden realizar varias actividades, con el fin de ayudar a los alumnos sordos a mejorar el desarrollo de los procesos metacognitivos en la composición escrita. A continuación, se exponen algunas actividades prácticas, cuya aplicación va a depender de la situación concreta de cada alumno sordo:

- Para ayudar al alumno a mejorar sus textos, el profesor debe mostrar y explicar el significado y el uso de las estrategias metacognitivas, escribiendo una redacción, planteando unas preguntas, buscando ejemplos de textos escritos, solucionando las dudas, reflexionando,...

- Aplicar estrategias de auto-regulación en diferentes situaciones de escritura: auto-instrucción, auto-control y auto-refuerzo (9), utilizando materiales y procedimientos que sean adecuados a las necesidades comunicativas de los alumnos sordos, con independencia del tipo de lengua (lengua oral, lengua de signos,...).

---

(9) Véase Salvador, F.: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Archidona, Aljibe, 2000

- Realizar un taller para elaborar revistas de difusión local, 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.

Por último, dadas las limitaciones del trabajo de investigación, resulta necesario continuar investigando sobre la expresión escrita de personas sordas. Algunos objetivos relevantes de investigación para el futuro serían:

- Establecer la relación entre los procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de personas sordas.

- Analizar la conexión entre el dominio de las habilidades relacionadas con el proceso de auto-regulación 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

- Arroyo González, R. y Salvador Mata, M.: "El proceso de planificación en la composición escrita de los alumnos de educación primaria", *Revista de Educación*, 336 (2005) pp. 353-376.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M.: *Intentional learning as a goal of instruction*, en L. B. Resnick (ed.): *Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Erlbaum, 1989, pp. 361-392.
- Berninger, V. W., Fuller, F. y Whitaker, D.: "A process model of writing development: Across the life span", *Educational Psychology Review*, 8 (1996) pp. 193-205.
- Brown, P. M. y Long, G.: "The use of scripted interaction in a cooperative learning context to probe planning and evaluating during writing", *Volta Review*, 94, 4 (1992) pp. 411-424.
- Brueggemann, B. J.: "Context and Cognition in the Composing Processes of Two Deaf Student Writers", *Dissertation Abstracts International*, 54, 1 (1993) pp. 159 A.
- Cambra, C.: "Proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos", *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 13, 2 (1993) pp. 73-78.
- Cambra, C.: "An Instructional Program Approach to Improve Hearing-Impaired Adolescents' Narratives: A Pilot Study", *Volta Review*, 96, 3 (1994) pp. 237-246.
- Flower, L. y Hayes, J. R.: "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, 4 (1981) pp. 365-387.

- Gallego Ortega, J. L. y Gutiérrez Cáceres, R.: *Necesidades educativas especiales relacionadas con la expresión escrita*, en F. Salvador Mata (Dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Archidona, Aljibe, 2001, pp. 475-494.
- Gallego Ortega, J.L.: *Problemas relacionados con la expresión escrita: evaluación e intervención educativa*, en Salvador Mata, F. (coord.): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Archidona, Aljibe, 2005, pp. 237-258.
- Graham, S., Harris, K. R. y Larsen, L.: "Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities", *Learning Disabilities: Research and Practice*, 16, 2 (2001) pp. 74-84.
- Graham, S. y Harris, K. R.: *The role and development of self-regulation in the writing process*, en D. Schunk y B. Zimmerman (eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1994, pp. 203-228.
- Graham, S. y Harris, K. R.: "Assessment and Intervention in Overcoming Writing Difficulties: An Illustration from the Self-Regulated Strategy Development Model", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 3 (1999) pp. 255-64.
- Graham, S. y Harris, K. R.: "The role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development", *Educational Psychologist*, 35, 1 (2000) pp. 3-12.
- Graham, S., Schwartz, S.S. y Macarthur, C.A.: "Knowledge of writing and the composing process, attitudes toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 26, 4 (1993) pp. 237-249.
- Gutiérrez Cáceres, R.: *Cómo escriben los alumnos sordos*, Archidona, Aljibe, 2004.
- Levy, M. y Ransdell, S. (eds.): *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Harris, K. R., Graham, S. y Mason, L. H. : "Developing self-regulated writers", *Theory into Practice*, 41, 2 (2002) pp. 110-115.
- Haydon, D. M. : "An interpretation of the writing process and written language strategies used by a selected group of hearing impaired children", *Dissertation Abstracts International*, 49, 7 (1989) pp. 1765-A.
- M.E.C.: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*, Madrid, MEC, 1996.
- Newcomer, P. y Barenbaum, E.: "The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature", *Journal of Learning Disabilities*, 24, 10 (1991) pp. 578-593.
- Salvador, F.: *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Archidona, Aljibe, 2000.
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez Cáceres, R.: *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*, Archidona, Aljibe, 2005.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C.: *Research on written composition*, en C. M. Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*, Nueva York, McMillan, 1986, pp. 778-803.
- Torrance, M.: *Is writing expertise like other kinds of expertise?*, en G. H. van den Bergh Rijlaarsdam y Couzijn, M. (eds.): *Theories, Models and Methodology in writing research*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996, pp. 3-9.
- Wong, B. Y. L.: *Metacognition in writing*, en C. Gallimore, D. Bernheimer, D. MacMillan, D. Speece, y S. Vaughn, S. (eds.): *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities*, Mahwah, Erlbaum, 1999, pp. 183-198.
- Wray, D.: *Literacy and Awareness*, London, Hodder y Stoughton, 1998.