

DESARROLLO DE HABILIDADES EN EL
ESPAÑOL ESCRITO EN PERSONAS SORDAS
UNIVERSITARIAS: ESTUDIO DE CASO*

DEVELOPMENT OF WRITTEN SPANISH SKILLS
IN DEAF UNIVERSITY STUDENTS: A CASE STUDY

*Rita Flórez Romero***
*Silvia Baquero Castellanos****
*Liz Alejandra Sánchez Navas*****

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

Artículo de investigación, recibido 17-02-2010, aceptado 14-04-2011

* Este artículo se escribió con base en el trabajo final *Optimización de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso*, desarrollado por la tercera autora bajo la dirección de la primera. Dicho trabajo fue planteado en el marco del proyecto de investigación *Seguimiento de la integración a la vida universitaria de estudiantes sordos que han ingresado a carreras en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá en 2005*, cuyas autoras fueron las profesoras Silvia Baquero, Rita Flórez y Doris Santos.

** rflorezr@unal.edu.co

*** sbaquero@unal.edu.co

**** alejita.storni@hotmail.com

Resumen

El propósito de este estudio fue explorar el impacto de un programa de desarrollo de las habilidades en escritura en un estudiante sordo universitario. Los fundamentos teóricos del programa se basaron en el concepto de *escritura como proceso*. La investigación se desarrolló en tres fases: (1) caracterización inicial de la escritura del estudiante, (2) diseño y ejecución de un programa para afianzar las habilidades de escritura según lo observado en la primera fase y (3) valoración del texto final con los parámetros de la primera fase. A partir de la comparación entre texto inicial y final, se determinó el progreso que tuvo el estudiante. Dentro de los resultados se evidenció un mejoramiento de las habilidades de escritura en varios aspectos. En cuanto al nivel de conocimiento lingüístico sobre las categorías gramaticales del español que el estudiante empleó, se pudo observar que la manipulación y reflexión sobre estas no resultaron claras ni explícitas, es decir, que el estudiante llegó con dificultad a un nivel de redescipción. Este nivel se caracteriza por un dominio procedimental de dichas categorías y por la identificación de los usos irregulares de estas, sin poder llegar a explicar las razones de dichas irregularidades.

Palabras clave: *conciencia metalingüística, escritura, metacognición, personas sordas, procesos cognitivos, redescipción representacional.*

DEVELOPMENT OF WRITTEN SPANISH SKILLS IN DEAF UNIVERSITY STUDENTS: A CASE STUDY

Abstract

The objective of this study was to explore the impact of a program aimed at developing writing skills in deaf university students. The theoretical foundation of the program was the concept of *writing as a process*. Research work was carried out in three stages: (1) initial characterization of the students' writing, (2) design and execution of a program aimed at strengthening writing skills on the basis of the first stage observations, and (3) assessment of the final text in relation to the parameters of the first stage. Student progress was determined on the basis of a comparison between the initial and final texts. Results showed improvement in several aspects of writing skills. Regarding the level of linguistic knowledge of the grammatical categories of Spanish used by the students, it was possible to observe that neither reflection on nor manipulation of the latter was clear or explicit, and that the students had found it difficult to reach the redescription level. This level is characterized by a procedural command of these categories and by the identification of their irregular uses, despite being unable to explain the reasons for those irregularities.

Key words: *cognitive processes, deaf persons, metacognition, metalinguistic awareness, representational redescription, writing.*

Introducción

LAS DIFICULTADES QUE tienen las personas sordas en el aprendizaje y uso del lenguaje escrito —como instrumento esencial de acceso a la información social y de comunicación interpersonal— se deben principalmente a las diferencias lingüísticas, contextuales, sociales, y a las experiencias propias de la persona con deficiencia auditiva en un contexto diseñado por y para personas que dominan el lenguaje oral convencional. Las lenguas de señas que utilizan las personas sordas poseen una estructura sintáctica propia, diferente a la de la lengua vocal circundante, y no tienen un sistema de escritura (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2005)¹. Además, si se acepta que el aprendizaje de la lengua escrita está basado en la adquisición de la primera lengua, es importante señalar que la mayoría de los niños que nacen sordos no adquieren esta última en el período crítico y que su acercamiento al conocimiento del mundo se hace a través de la experiencia sensorial disponible, y no por una experiencia revestida de lenguaje oral, de un código lingüístico socialmente compartido (Gutiérrez, 2004)².

Son pocas las personas sordas que pueden acceder a la educación superior e integrarse plenamente en la sociedad. En efecto, las dificultades o limitaciones que experimentan en la adquisición y el uso de la lengua escrita se deben a una falta de acceso a recursos comunicativos, que se produce como consecuencia de lo señalado en el párrafo anterior, además de la escasa o insuficiente respuesta educativa adecuada a las necesidades concretas de las personas sordas (Baquero, 2005; Gutiérrez, 2004)³.

-
- 1 La lingüística de las lenguas de señas hace parte de la lingüística en general y ha construido métodos propios para abordar su objeto de estudio. Son innumerables las investigaciones lingüísticas (Corazza, 1990; Jonhson, 1990; Massone, 1993; Oviedo, 2001; Stokoe, 1978) que se han venido desarrollando sobre las diferentes lenguas de señas en el mundo. Los informes de estas investigaciones se encuentran en revistas y publicaciones académicas reconocidas internacionalmente. Se remite al lector a la revisión de las referencias citadas por Joachim y Prillwitz (1993), y la página especializada www.cultura-sorda.eu.
 - 2 La afirmación sobre el bajo nivel de dominio de la lengua escrita (LE) que posee la mayoría de personas sordas en el mundo está respaldada por investigaciones realizadas tanto en los países desarrollados como en los subdesarrollados (Johnson, Erting & Liddell, 1989; Quigly & Paul, 1994; Skliar, 1997; Svartholm, 1994; entre otras).
 - 3 La preocupación por la educación de los sordos en cuanto a su bajo nivel de aprendizaje y uso de la lengua escrita ha llevado a desarrollar investigaciones en dos vías: estudios que se preocupan por identificar las causas de los problemas de escritura y lectura de los estudiantes sordos (Domínguez, 1994), y estudios que parten de una visión centrada en el aprendizaje de

Hasta el momento se han trabajado principalmente dos enfoques en lo que respecta al mejoramiento de habilidades en la adquisición del español escrito por parte de personas sordas: uno centrado en el proceso de producción de texto y otro centrado en el producto, es decir, en el texto mismo. El primer enfoque es de tipo psicológico y de orientación cognitiva. Su objetivo es indagar por los procesos cognitivos que desarrolla la persona al expresarse por escrito. El segundo enfoque es de carácter lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto (Kamhi & Catts, 1999).

Durante la década del setenta y en los primeros años de la del ochenta, predominó el enfoque centrado en el producto, en el cual se distinguen dos perspectivas en el análisis del texto (Rentel & King, 1983). La primera es el análisis microestructural, que pone énfasis en los recursos lingüísticos a nivel oracional o superficial —oraciones/proposiciones, conectores y ortografía, entre otros—, que representan el significado del texto y que son necesarios para la continuidad del discurso. La segunda perspectiva es el análisis macroestructural, que se ocupa de la representación estructurada, lógica-cognitiva-semántica, del contenido global del texto. El centro de atención es la estructura y la cohesión textual (Fayol, 1991).

En la década de los noventa se desarrolló un enfoque explicativo centrado en el proceso (cuya finalidad fue describir la competencia del escritor experto y la relación con la actuación del escritor novato), debido a que el análisis del producto no permitía un conocimiento suficiente del proceso (Butterfield, 1994; Fayol, 1991; Flower & Hayes, 1981; Zamel, 1987). En el presente trabajo de investigación, se asumió esta perspectiva. A continuación se describirá brevemente cada uno de los constituyentes del modelo de *la escritura como proceso*, que privilegia el análisis de fases o pasos en la producción de los textos escritos.

La *planeación/reflexión* tiene que ver con incubar, generar y capturar las ideas que se plasmarán en un texto. En este proceso se debe tener en cuenta el tema sobre el que se escribirá, el propósito mismo del escrito, quién lo va a leer, las fuentes de información disponibles, la visualización de la longitud y el diseño del texto y la identificación de su tesis (Flórez y Cuervo, 2006). En el proceso cognitivo denominado *transcripción* se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque en el producto de la escritura) y la dimensión cognitiva (enfoque en el proceso de la escritura). Es aquí donde aparecen oraciones sintácticamente estructuradas que

segundas lenguas (Svartholm, 1994; Tovar, 2000).

ya expresan, con algún grado de lógica, el significado que pretende transmitir el escritor: se trata de la primera versión del texto (Flórez y Cuervo, 2006).

La transcripción contempla aspectos muy importantes, como la unidad, la organización, la coherencia y la cohesión. La unidad tiene que ver con el establecimiento de una idea central del texto, a partir de la cual se desarrollarán los párrafos que lo integran. La organización tiene que ver con el orden en que se presentarán las ideas, lo cual guarda relación directa con el tipo de texto y su propósito: narrar, describir, definir, clasificar o contrastar (Flórez y Cuervo, 2006). La coherencia hace referencia a la manera como se relacionan jerárquicamente los actos comunicativos para formar unidades comunicativas mayores que caracterizan el discurso como un todo, como un tipo de comunicación específica en la cual figuran aspectos tales como la unidad global del texto o macroestructura, la presuposición adecuada de información, el establecimiento del tema central, la secuencialidad de las ideas, la argumentación adecuada, la progresión temática, los elementos gramaticales funcionales y la superestructura u organización lógica del texto. La cohesión tiene que ver con la manera en que las oraciones y sus partes se combinan para asegurar el desarrollo proposicional y construir así la unidad textual: el texto. La cohesión tiene recursos que la caracterizan: la referencia, las conjunciones, las preposiciones, los adverbios, la elipsis, la sustitución, la concordancia entre sujeto y verbo, la concordancia entre sujeto y atributo, la concordancia entre antecedente y consecuente y la recursividad léxica (Flórez y Cuervo, 2006; Baquero, 2005).

El último elemento del modelo de *la escritura como proceso* es la *revisión*, que tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita, bajo la orientación del plan (el producto del subproceso de planeación). El propósito de la revisión es ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar su organización para que, finalmente, se llegue a una última versión (Flórez y Cuervo, 2006).

Por otra parte, algunos autores han reconocido que para escribir exitosamente se requieren *habilidades metalingüísticas*. Estas habilidades tienen que ver con la capacidad que tienen las personas para describir y analizar el sistema lingüístico que utilizan (Gombert, 1992; Kamhi, Lee & Nelson, 1985; Van Kleeck, 1995). Según Van Kleeck (1994), las habilidades metalingüísticas se refieren a dos tipos de conocimiento del lenguaje en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. El primero se refiere a la conciencia de que el lenguaje es un código arbitrario, y el segundo, a la conciencia de que lenguaje es un sistema constituido por diferentes elementos (Flórez, Torrado y Mesa, 2006).

El conocimiento de que los símbolos lingüísticos son arbitrarios es efectivo para la comunicación, porque marca una conciencia de que los significados son una convención acordada por la comunidad lingüística de referencia. La arbitrariedad del lenguaje comprende cuatro habilidades: a) tener conciencia de palabra (poder diferenciar entre palabra y referente), b) conocer el carácter de la ambigüedad (poder establecer múltiples significados para una misma palabra o unidad lingüística), c) conocer el carácter de la sinonimia (saber dos o más palabras con significados equivalentes) y, d) conocer los usos del lenguaje figurativo (entender los significados no literales propios de algunas expresiones).

La segunda categoría, el conocimiento del lenguaje como sistema discreto, está relacionada con saber que el lenguaje es un sistema estructurado que consta de elementos y de reglas que coordinan la aparición conjunta de estos elementos. Aunque varios estudios sobre el tema de la metacognición son relativamente recientes, desde tiempo atrás este ha sido un tema de interés investigativo. Por ejemplo, Piaget (citado por Martí, 1995) siempre estuvo interesado en algunos procesos psicológicos estrechamente emparentados con la conciencia de la realización de la actividad o de los mecanismos con los cuales se regula dicha actividad.

Estos procesos psicológicos que menciona Piaget (1975) son la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación. En el mismo sentido, Vygotski (1979) habla de la regulación ejercida por los otros y la autorregulación. La teoría de Vygotski (1979) permite considerar la posibilidad de que un niño use su lenguaje para regular sus propios pensamientos, comportamientos y acciones cuando se enfrenta a una tarea. En síntesis, la metacognición ha sido vista como un proceso complejo, compuesto por dos dimensiones: la primera, referida al conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento, y la segunda, referida a la regulación de la cognición. Esta última dimensión incluye los procesos reguladores que conducen a desarrollar estrategias cognitivas cada vez más estables. La metacognición incluye operaciones cognitivas, tales como la planeación, la autorregulación y la evaluación, que son llevadas a cabo cuando se realiza una tarea (Flavell, 1979; Mateos, 2001).

La planeación en el proceso de escritura involucra la selección de estrategias apropiadas y la obtención de recursos que influyen en la ejecución de la actividad. La autorregulación hace referencia a la revisión y resolución de problemas que se presentan durante el desarrollo de una tarea. Finalmente, en la evaluación se valoran los procesos reguladores y los resultados de la tarea impuesta. La evaluación solo es realizada una vez que se ha finalizado la tarea (Flórez y Cuervo, 2006). Además, la metacognición se describe desde tres tipos de conocimiento: el declarativo, el procedi-

mental y el condicional. Se reconoce el conocimiento declarativo como el “saber qué”, por ejemplo, saber qué acciones pueden emprenderse para llevar a cabo una tarea de aprendizaje. El conocimiento procedimental se refiere al “saber cómo”, e incluye la información acerca de las diferentes acciones que deben ser ejecutadas en una tarea. El “saber cuándo” hace referencia al conocimiento condicional: el sujeto conoce cuándo y por qué debe emplear una estrategia particular (González, 1992; Poglioli, 1998)⁴.

Karmiloff-Smith (1994), desde una perspectiva del desarrollo, propone un modelo de cambio evolutivo, basado en la idea de una constante redescripción representacional de los conocimientos a lo largo del proceso de aprendizaje⁵. Esta reelaboración hace que dichos conocimientos sean para el sujeto cada vez más explícitos y accesibles. Las regulaciones pueden adoptar diversos grados de conciencia que van de regulaciones automáticas e implícitas, a regulaciones más explícitas, guiadas de forma deliberada y consciente.

Para Karmiloff-Smith (1994), en un principio el niño dispone de un conocimiento de tipo procedimental acerca de las operaciones metacognitivas, en el que las representaciones son descripciones comprimidas y reducidas que pierden numerosos detalles de la información codificada procedimentalmente (lo que se conoce como niveles I-E1). Aquí se presenta una simbolización y un primer proceso de abstracción y generalización. Luego, los sujetos actúan y aplican sus procesos metacognitivos en el plano de la acción, pero tienen dificultades para reflexionar sobre este conocimiento y expresarlo verbalmente, (lo que se conoce como nivel E2). Posteriormente, el niño, por medio de la redescripción, presenta una elaboración

4 Lo que muestra la literatura consultada es que, al parecer, estos conocimientos son importantes, tanto para el aprendizaje de las lenguas nativas, como para el de segundas lenguas, en lo que a los sistemas de escritura se refiere.

5 El modelo explicativo de la *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1994) plantea que el conocimiento que al inicio es procedimental e implícito para la persona, progresivamente, se hace explícito (se puede operar conscientemente con él y se puede hablar de él), al centrarse en aspectos de su regulación con el ambiente o en aspectos de su organización interna como conocimiento. Finalmente, dicho conocimiento adquiere un equilibrio entre su mutua regulación con el ambiente y su regulación interna, en sus estados más avanzados, y se hace más explícito. Es así como este modelo evolutivo explica de qué manera se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones. Se trata, en conclusión, de un proceso cíclico mediante el cual información ya presente en las representaciones del organismo, y que funcionan independientemente en un momento, se ponen poco a poco a disposición de otras partes del sistema cognitivo en momentos posteriores, con una vuelta sobre el mismo conocimiento, en un nivel evolutivo superior sobre la misma área de conocimientos.

sucesiva y repetitiva de representaciones. El conocimiento se recodifica mediante un código común a todos los sistemas y las representaciones que son accesibles a la conciencia (lo que se conoce como nivel E3). Esto quiere decir que en la medida en que un sujeto se hace consciente y logra dominar el conocimiento, este último se consolida como un conocimiento de tipo declarativo.

1. Interrogantes y objetivos

A la luz del panorama descrito, el propósito de esta investigación fue explorar el impacto de un programa de optimización de habilidades de escritura en un estudiante universitario sordo (con base en el enfoque de *la escritura como proceso*), y determinar el nivel de conciencia metalingüística que dicho estudiante tiene de las categorías gramaticales del español que usa. A partir de este objetivo, se formularon los siguientes interrogantes:

1. Tomando en cuenta los procesos cognitivos que implica la escritura, ¿es posible afianzar este tipo de habilidades un estudiante sordo universitario?
2. ¿Es factible determinar el nivel de conocimiento metalingüístico que un estudiante sordo tiene de las categorías gramaticales del español que usa, con base en el modelo de *redescripción representacional* que plantea Karmiloff-Smith?

2. Método

Este fue un estudio de caso único, en el cual se siguió el desempeño del participante (un estudiante sordo universitario) en evaluaciones previas y posteriores al desarrollo de un programa de intervención enfocado en el aprendizaje del español escrito (diseño A-B). El estudio fue también descriptivo de las habilidades desarrolladas por este estudiante en el proceso de escritura. Además, se describió el nivel de conciencia metalingüística que el estudiante tuvo de los recursos gramaticales que usó en un texto.

2.1. Participante

Este estudio contó con la participación de un estudiante sordo universitario de 22 años, con una pérdida auditiva profunda bilateral (mayor de 80 dB) y con un grado de bilingüismo incipiente (es decir, domina totalmente y con propiedad la lengua de señas colombiana —LSC—, pero presenta dificultades que afectan la comprensión, uso y producción del español escrito). La historia sociolingüística del estudiante mostró que en edades tempranas estuvo expuesto a programas de “enseñanza” fonoarticulatoria del español y que aprendió con posterioridad la lengua de señas colombiana

(LSC). Su experiencia educativa previa con respecto al aprendizaje del español escrito se caracterizó por la utilización pedagógica de estrategias de repetición y tareas mecánicas (como hacer planas y marcar con colores distintos el predicado y el sujeto de una oración, entre otras) que restringían la escritura a actos mecánicos. El contexto en el que inició el aprendizaje de la escritura no tuvo en cuenta sus particularidades sociolingüísticas, y él fue asimilado a las formas de enseñanza que se utilizaban con los estudiantes oyentes, lo cual le hizo difícil y poco agradable este proceso.

Desde el inicio de su educación superior, el participante fue consciente de sus problemas frente a su desempeño en lectura y escritura, tanto en la realización de trabajos escritos como en la presentación de exámenes. Por esta razón, requirió de los servicios de interpretación LSC-español, para la interacción con personas oyentes y para explicar lo que pensaba y lo que quería expresar. En el aula de clase, la necesidad de dirigir la mirada hacia el intérprete le obstaculizaba la toma de notas simultáneamente a las explicaciones.

En términos generales, el estudiante admitió sentirse frustrado cuando tenía que expresarse por escrito. Durante la investigación, él se encontraba a la mitad de una carrera en la universidad. Su principal motivación para participar en esta investigación fue mejorar su desempeño en el español escrito, con el propósito de contribuir a que otras personas sordas puedan acceder al mundo del conocimiento, de la expresión independiente y de la expresión crítica de las ideas a través de la escritura.

2.2. Procedimiento

Este estudio se llevó a cabo en tres fases que se describen en las tablas 1 y 2. Dicha descripción incluye los aspectos que fueron trabajados, los ejes conceptuales con los cuales estos fueron valorados, la forma en que se valoraron, el instrumento empleado y el tiempo de duración. Cada componente de la valoración en la fase 1 fue retomado en la fase 3, para hacer la valoración final del sujeto —una vez aplicado el plan de intervención que enmarcó la fase 2— a partir de una comparación entre su estado inicial y su estado final en la escritura. Al cierre de la presentación del panorama general de cada fase, se detallan los componentes que las integraron.

Así, a continuación de la presentación del panorama general de las fases 1 y 3 de este estudio, se encontrará una síntesis que enmarca lo realizado en la fase 2, fase que comprendió el trabajo del enfoque de la escritura como proceso —detallado en Flórez y Cuervo (2006)— y la exploración del nivel de conocimiento metalingüístico del estudiante sordo respecto a las categorías gramaticales que este usó en la fase 1.

Para llevar a cabo este estudio de caso, fue necesaria la colaboración de una intérprete LSC-español, quien facilitó la comunicación entre el estudiante sordo y las investigadoras.

Tabla 1. Fase I: caracterización inicial del sujeto.
 --(Valoración) duración: 10 sesiones de trabajo de 3 horas cada una--.

Aspectos observados	Ejes de valoración	Forma valorada	Instrumento empleado	Tiempo de duración	
Actitud del estudiante frente a la escritura	Indicadores cualitativos frente a las tareas de escritura	Forma subjetiva: observación durante la escritura	Tarea de producción escrita: texto Inicial Preguntas abiertas	A través de todas las sesiones de trabajo	
Conocimiento de la escritura como proceso	Conocimiento sobre la planeación, la transcripción, la revisión y la edición	Observación directa de una tarea estructurada y preguntas abiertas sobre cada proceso cognitivo que integra la escritura		3 sesiones de trabajo de 3 horas cada una	
Desempeño en la escritura	Cohesión y coherencia Macroestructura Superestructura	Observación directa de una tarea estructurada		3 sesiones de trabajo de 3 horas cada una	
Habilidades metacognitivas en la escritura	Indicadores de funcionamiento cognitivo	Observación directa de una tarea estructurada		Instrumento de la valoración metacognitiva en la escritura: tarea de Bart Simpsona	2 sesiones de trabajo de 3 horas cada una
Habilidades metalingüísticas en la escritura	Conocimiento sobre la arbitrariedad del lenguaje y conocimiento sobre el lenguaje como sistema	Observación directa de una tarea estructurada		Instrumento para la valoración metalingüística en la escritura: la tienda del barrio ^a	2 sesiones de trabajo de 3 horas cada una

a Estos instrumentos hicieron parte del proyecto de investigación *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y grados de apropiación de la lectura y la escritura: un estudio exploratorio* del grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, dirigido por Rita Flórez Romero. Los resultados de este estudio fueron reportados en Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2005).

En la primera fase del estudio se desarrolló la caracterización inicial del sujeto. El objetivo fue valorar la escritura del estudiante, de acuerdo con cinco aspectos de trabajo. Como se presenta en la tabla 1, en cada uno de estos aspectos se valoraron áreas que ofrecieron confiabilidad, lo cual permitió tomarlas como ejes de evaluación en la fase 3. La dinámica de trabajo de la fase 1 se basó en la realización de un texto por parte del estudiante sordo, cuyo tema fue la relación entre la lengua y la cultura. La realización de este texto se llevó a cabo en tres sesiones de trabajo de tres horas cada una. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos de valoración de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas en dos sesiones de trabajo. El análisis de los datos obtenidos en esta fase se hizo en tres sesiones de trabajo.

A lo largo de este estudio, en cada sesión de trabajo (fases 1, 2 y 3), se realizó un trabajo intensivo con cada elemento gramatical que el estudiante usaba, a través de oraciones de estructura sencilla y con el apoyo visual de las categorías gramaticales del español. Al final de esta fase, se tomó una muestra para valorar el progreso que el estudiante evidenciaba en su escritura, analizando la cohesión.

En la tercera fase del estudio, se realizó la caracterización final del estudiante (tabla 2), una vez finalizada la ejecución del plan de intervención basada en el libro *El regalo de la escritura* (Flórez y Cuervo, 2006). Esta caracterización se sustentó principalmente en el análisis de un texto final que el estudiante sordo construyó a través de todas las sesiones de trabajo de la fase 2. La fase 3 se llevó a cabo en ocho sesiones de trabajo. La valoración final de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas de la escritura se basó en el análisis del texto final.

Tabla 2. Fase 3: caracterización final del sujeto
- Medición de resultados - Duración: 8 sesiones de trabajo de 3 horas cada una

Aspectos observados	Ejes de valoración	Forma valorada	Instrumento empleado	Tiempo de duración
Actitud del estudiante frente a la escritura	Indicadores cualitativos frente a las tareas de escritura	Forma subjetiva: observación durante la escritura	Tarea de producción escrita: texto final Preguntas abiertas	A través de todas las sesiones de trabajo

Conocimiento de la escritura como proceso	Conocimiento sobre la planeación, la transcripción, la revisión y la edición	Observación directa de una tarea estructurada y preguntas abiertas sobre cada proceso cognitivo que integra la escritura	Tarea de producción escrita: texto final Preguntas abiertas	3 sesiones de trabajo de 3 horas cada una
Desempeño en la escritura	Cohesión y coherencia Macroestructura Superestructura	Observación directa de una tarea estructurada		3 sesiones de trabajo de 3 horas cada una
Habilidades metacognitivas en la escritura	Indicadores de funcionamiento cognitivo	Observación directa durante la escritura		2 sesiones de trabajo de 3 horas cada una
Habilidades metalingüísticas en la escritura	Conocimiento sobre la arbitrariedad del lenguaje y conocimiento sobre el lenguaje como sistema	Observación directa durante la escritura		2 sesiones de trabajo de 3 horas cada una

A continuación se comentará brevemente qué aspectos se incluyeron tanto en la valoración inicial como en la valoración final de las habilidades de escritura del estudiante. Los aspectos tomados en cuenta en la valoración de la actitud del estudiante frente a la escritura se detallan en la tabla 3. Dichos aspectos fueron observados y valorados a lo largo de las ocho sesiones de trabajo, tanto en la caracterización inicial como en la final, cuando el estudiante desarrollaba alguna tarea propuesta por las investigadoras. Si se marcaba E, se tomaba como un indicador *evidenciado* en el texto. Si se marcaba PD, se tomaba como un indicador en *proceso de desarrollo*.

Respecto al conocimiento inicial que tenía el estudiante de la escritura como proceso, se tuvieron en cuenta ocho aspectos (tabla 4). A medida que el estudiante realizó cada uno de los dos escritos, se estableció su conocimiento sobre la escritura como proceso. La planeación incluyó, además, la valoración de la situación de escritura que efectuó el estudiante sordo respecto a la audiencia, el tema, el propósito del texto, la longitud, los revisores y el tiempo.

Tabla 3. La actitud del estudiante frente a la escritura

Indicadores cualitativos frente a la escritura	El estudiante manifiesta entusiasmo por la escritura.
	Manifiesta que le gusta escribir.
	Se muestra positivo y alegre cuando escribe.
	Le gusta expresarse a través de la escritura.

Tabla 4. Conocimiento de la escritura como proceso

Conocimiento sobre los procesos cognitivos de la escritura.
Manifestó conocimiento sobre los procesos cognitivos.
Identificó la importancia que tienen los procesos cognitivos en un escrito.
Ejecutó la planeación llevando a cabo un bosquejo del texto.
Valoró la situación de escritura en la planeación.
Evidenció comprender la transcripción como la primera versión.
Siguió los pasos propuestos en la planeación.
Se evidenció un sucesivo perfeccionamiento de la primera versión.

En la transcripción/producción textual se tuvieron en cuenta aspectos tales como la realización de un bosquejo del texto y una primera versión. Aspectos como la macroestructura, la superestructura, la cohesión y la coherencia forman parte de la transcripción. Sin embargo, estos fueron tomados en cuenta en el siguiente ítem, ya que su análisis implicó la valoración de otro aspecto de interés en este estudio. Así mismo, se implementaron en el análisis los indicadores E y PD descritos anteriormente.

En cuanto al desempeño en la escritura, cuatro de los componentes del proceso de transcripción fueron tomados en cuenta con más detalle, dentro de los análisis de los textos realizados por el estudiante. Estos aspectos se encuentran descritos en la tabla 5. La coherencia fue medida con E si se evidenció el ítem analizado o con PD si era una habilidad en proceso de desarrollo. La tabulación de las categorías que integraron la cohesión se llevó a cabo de dos formas. Se totalizó la cantidad de conectores que el estudiante usó en cada texto (de referencia personal, demostrativa y adverbial, y las conjunciones y preposiciones). Se analizó la pertinencia del uso de cada conector y se estableció un porcentaje del uso correcto.

Si el porcentaje de uso correcto en cada categoría era superior al 60%, se consideraba como *sí evidenciada en forma correcta* (SEC). Si el porcentaje era inferior al 60%, se consideraba como *no evidenciada en forma correcta* (NEC). La elipsis, la sustitución, el recurso léxico y los diferentes tipos de concordancia fueron tabulados como evidenciados (E) o como en proceso de desarrollo (PD).

Tabla 5. Desempeño en la escritura

Coherencia	MACROESTRUCTURA	El texto es relevante
		Presuposición adecuada de información
		Establecimiento de un tema central
		Secuencialidad de las ideas
		Argumentación adecuada
	PROGRESIÓN TEMÁTICA	Segmentación y control del eje temático
		Delimitación semántica
		Relaciones lógicas
	SUPERESTRUCTURA	Tema
		Introducción
		Cuerpo argumentativo
		Exposición de la tesis
		Conclusión
	Cohesión	Referencia personal
		Referencia demostrativa
Adverbios		
Conjunciones		
Preposiciones		
Concordancia sujeto-verbo		
Concordancia sujeto-atributo		
Concordancia antecedente-consecuente		

	Elipsis
	Sustitución
	Recurso léxico
Otros aspectos	Léxico adecuado
	Términos técnicos
	Intertextualidad

Tabla 6. Habilidades metacognitivas en la escritura

Planeación	Se cuestionó sobre las posibles opciones para cumplir con la tarea impuesta.
	Reconoció cómo afectaron los conocimientos previos para el desarrollo de la tarea.
	Identificó estrategias que le permitieron cumplir con la tarea.
Autorregulación	Identificó falencias o fortalezas conceptuales específicas propias o de la audiencia que influyeron en el objetivo.
	Evocó información necesaria para llevar a cabo la tarea.
	Identificó y corrigió a nivel de contenido los elementos del escrito y las estrategias utilizadas para su fácil comprensión.

Tabla 7. Habilidades metalingüísticas en la escritura

Conocimiento del lenguaje como código arbitrario y convencional	Tuvo conciencia de palabra (diferenció entre palabra y referente).
	Identificó la ambigüedad en el significado de una palabra.
	Empleó sinonimia o palabras equivalentes.
	Empleó palabras con significados no literales (lenguaje figurativo).
Conocimiento del lenguaje como un sistema	Segmentación adecuada de las palabras.
	Emplea un vocabulario adecuado al texto.
	Conoce las reglas gramaticales o hace uso de estas.

Los aspectos que fueron tenidos en cuenta en el análisis de habilidades metacognitivas en la escritura aparecen en la tabla 6. Por su parte, los indicadores que fueron tomados en cuenta dentro del análisis de habilidades metalingüísticas en la escritura se detallan en la tabla 7. Por último, la fase 2, la cual enmarcó dos hechos determinantes en este estudio, se expone en la tabla 8.

Tabla 8. Fase 2: optimización de habilidades en el español escrito. Fase de transición
 - Intervención - Duración: 59 sesiones de trabajo de 3 horas cada una

Aspectos trabajados	Herramienta base de trabajo	Propósito de actividades	Actividades	Instrumentos usados	Tiempo de duración
Optimización de habilidades en el español escrito Duración: 34 sesiones de trabajo de 3 horas cada una	Capítulo 1: la escritura como proceso	Presentar la escritura como proceso	Oraciones sobre los problemas de un escritor y cada proceso cognitivo que integra la escritura	- Libro - Diario de campo - Lápices - Herramientas gramaticales	8 sesiones de trabajo de 3 horas cada una
	Capítulo 2: la planeación	Exponer y usar los aspectos que integran la planeación	Realizar la planeación de un texto impuesta	- Folletos de planeación - Bosquejo - Cuestionarios	18 sesiones de trabajo de 3 horas cada una
	Capítulo 3: la transcripción	Realizar varias versiones del texto	Redefinir las ideas expresadas en forma escrita	- Hojas - Herramientas gramaticales	8 sesiones de trabajo
	Capítulo 4: la revisión	Revisar lo ejecutado anteriormente	Analizar el texto realizado	Parámetros de planeación y transcripción	Este aspecto no fue trabajado por límite de tiempo

<p>Exploración sobre el nivel de conocimiento metalingüístico de cada categoría gramatical del español</p>	<p>Propuesta del modelo de redescipción representacional de Karmiloff-Smith</p>	<p>Texto 2 (escrito al final de la fase 1)</p>	<p>Explorar el nivel de conocimiento metalingüístico del estudiante de acuerdo a cada categoría gramatical del español que usa</p>	<p>Indagar sobre cada palabra usada en el texto en oraciones coordinadas y subordinadas de léxico no técnico. Se preguntó sobre el sentido, contenido, forma y estructura sintáctica de cada palabra</p>	<p>Tabulación de resultados de cada categoría para medir el nivel de conocimiento</p>	<p>25 sesiones de trabajo de 3 horas cada una</p>
--	---	--	--	--	---	---

La fase 2 incluyó, como primera parte, la realización y ejecución de un programa de intervención basado en la escritura como proceso (Flórez y Cuervo, 2006). Diariamente, de acuerdo a cada tema del libro, se desarrollaron en forma práctica tanto los procesos que comprendían la escritura con dinámicas y ejercicios, como el desarrollo de un texto a lo largo de las sesiones de trabajo de la fase en cuestión. A medida que se trabajaba un tema específico de un capítulo del libro, se ponía en práctica en la realización del escrito. El tema del texto fue el mismo que se dio al estudiante en el segundo texto (el cual se ejecutó al final de la primera fase): *la escritura en personas sordas*. Esta primera parte de la segunda fase duró 34 sesiones de trabajo. Por limitaciones de tiempo, no se pudo llevar a cabo la *revisión*.

La segunda parte de esta fase fue la exploración sobre el nivel de conocimiento metalingüístico de cada categoría gramatical del español que el estudiante sordo usó en el segundo texto, con base en la propuesta del modelo de redescrición representacional de Karmiloff-Smith (1994).

Esta exploración tomó en cuenta tanto la formación académica del estudiante como el trabajo que se desarrolló en torno a cada conector que el sujeto empleó en la primera fase. Se seleccionaron algunas palabras y se elaboraron oraciones sencillas. Después, se le preguntó al estudiante sobre el significado de la palabra, su escritura, su contenido, las palabras por las que se podía reemplazar y lo que cada palabra en sí representaba en el español.

En la tabla 9, se ilustra con claridad la forma en que se llevó a cabo el registro y la tabulación de las respuestas del estudiante, de acuerdo con cada palabra trabajada. Esta forma de registro se aplicó a las conjunciones, los adverbios y las preposiciones.

Nivel I. Si usó la palabra en forma automática (lo cual era evidente que tenía, ya que el texto se realizó en forma fluida).

Nivel E1. Si realizó una oración con la palabra trabajada, sin especificar o aclarar el sentido o función de la palabra en la oración.

Nivel E2. Conocimiento del significado de la palabra, observado en:

Explicación directa de la función que tuvo la palabra en la oración.

Evidencia del conocimiento del concepto trabajado a través de palabras semejantes (sinónimos).

Identificación de un cambio en el sentido de la oración, con el cambio de la palabra trabajada por la palabra de contraste⁶.

6 *Palabra de contraste:* palabra cuyo sentido y uso altera todo el significado de la oración, por ejemplo, la palabra trabajada es *pero*, una palabra de contraste puede ser *y*.

Tabla 9. Registro y tabulación de respuestas, de conjunciones, adverbios y preposiciones

Nivel de redescrición representacional de acuerdo a cada herramienta usada de nivel 1 y E1		NOCIÓN DE CADA ADVERBIO USADO									
Palabra trabajada	NIVEL 1 Usa la palabra trabajada de forma automática.	NIVEL E1 Crea una oración con la palabra trabajada, pero no especifica su sentido o función.	NIVEL E2 Conocimiento del significado de la palabra a partir de distintos procedimientos.			NIVEL E3 Reflexión metalingüística de la palabra trabajada.			sí	NO	
			1. Explicación directa de la función de la palabra en la oración.	2. A través de palabras semejantes evidencia conocimiento del concepto trabajado.	3. Identifica un cambio en el sentido de la oración, con el cambio de la palabra trabajada.	Da razón de ser de los ejercicios 1, 2 y 3. Evidencia conocimiento diferido.					
Palabra trabajada	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	NO
	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
'Como': relativo que señala el modo o estado de una persona o acción en igualdad con otra. Palabra de contraste trabajada: 'Donde': relaciona el lugar en el cual tiene lugar una acción.	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	NO
	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Si los ejercicios anteriores los realizaba bien, pero no expresaba el porqué o no daba razón de su respuesta, se registraba como nivel E2.

Nivel E3. Hubo reflexión metalingüística sobre la palabra trabajada. El estudiante dio razón de ser de los ejercicios anteriores. Evidenció un conocimiento diferido de la palabra (es decir, su conocimiento fue más allá del que estaba expresado en la oración).

De igual forma, se emplearon dos íconos para registrar el éxito alcanzado, o la respuesta en cada nivel de registro:

☺ Si hizo la tarea correctamente y, por ende, posee un nivel de la redescrípción representacional.

☹ Si hizo la tarea en forma incorrecta y, por ende, posee un nivel que está en proceso de evolución.

Para artículos, pronombres, sustantivos y verbos, se diseñó otra forma de tabulación, que consistió en una oración que pudo estar o no bien escrita, y que constó de un artículo, un sustantivo, un verbo y un pronombre. Se realizaron preguntas como *¿la oración está bien escrita?, ¿tiene sentido?, ¿es correcta la correspondencia artículo-sustantivo?, ¿es correcta la correspondencia verbo-sustantivo?* (tabla 10).

Tabla 10. Registro y tabulación de respuestas de noción de artículo, pronombre, sustantivo y verbo

Nivel de redescrípción representacional de acuerdo con cada herramienta usada de nivel I y EI				
NOCIÓN DE ARTÍCULO, PRONOMBRE, SUSTANTIVO Y VERBO				
Oración n.º 1. <i>‘Las alumnos del colegio tiene que jugar baloncesto en las tardes.’</i>				
NIVEL EI	NIVEL I		NIVEL E 2	NIVEL E 3
Estructura de oración automática. No hay conciencia sobre la coherencia entre sus partes.	¿Está bien escrita la oración?		Sabe por qué, pero tiene dificultades para explicarlo.	Da explicación razonable del porqué.
¿Por qué sí?	sí	NO	¿Por qué no?	¿Por qué no?
	¿Es correcta la correspondencia artículo-sustantivo?			

¿Por qué sí?	sí	NO	¿Por qué no?	¿Por qué no?
	¿Es correcta la correspondencia sustantivo-verbo?			
¿Por qué sí?	sí	NO	¿Por qué no?	¿Por qué no?
	¿Sabe a qué se refiere la palabra <i>las</i> ?			
¿Por qué no?	NO	sí	¿Por qué sí?	¿Por qué sí?
	¿Sabe a qué se refiere la palabra <i>alumnos</i> y la reemplaza?			
¿Por qué no?	NO	sí	¿Por qué sí?	¿Por qué sí?
	¿Sabe cuál es el pronombre que sustituye al sujeto?			
¿Por qué no?	NO	sí	¿Por qué sí?	¿Por qué sí?

Se parte de que ya posee niveles I y EI, puesto que las palabras en la oración fueron usadas en forma automática en el texto base. Si respondió mal las preguntas, quiere decir que no tuvo un nivel E2. Si respondió bien las preguntas, pero no sabe por qué o no dio una explicación justificada de su respuesta, quiere decir que tuvo un nivel de reflexión E2. Si las respuestas fueron correctas y justificadas, registró un nivel E3.

3. Resultados

Los resultados de la primera fase de este estudio, de acuerdo con los parámetros que lo integraron, se describen a continuación.

En cuanto a la actitud del estudiante frente a la escritura, este manifestó abiertamente que le desagradaba escribir y que le preocupaba tener que expresar sus ideas a través de este medio. Respecto al conocimiento inicial de *la escritura como proceso*, por medio del desarrollo del primer texto, el estudiante mostró desconocimiento de los aspectos cognitivos que enmarcan la escritura: el texto fue realizado en un solo acto sin hacer planeación/reflexión, transcripción y revisión. El primer texto careció de macroestructura, progresión temática y superestructura. Dada la ausencia de orden en la estructura general de este texto, no fue posible evidenciar la coherencia.

Sobre las herramientas cohesivas empleadas por el estudiante, se pudo establecer un uso pertinente del 31% del total de las usadas, como se puede apreciar en el análisis registrado en la tabla II. Se observaron errores en la correspondencia sujeto-verbo, sujeto-atributo y antecedente-consecuente. También se notó dificultad en la concordancia de género y número.

Tabla II. Herramientas cohesivas utilizadas y usadas en forma correcta

Clases de referencia	Usó	Usó en forma adecuada	Proporcionalidad entre lo usado y lo usado en forma adecuada	
			Promedio U.A.	P.U.A. x C/C
I. PERSONAL				
a) Pronombres personales	(1) 'ellos'	-	0%	0%
b) Pronombres relativos	(1) 'que'	-	0%	0%
d) Pronombres posesivos	(2) 'su'	(1)	50%	50%
<i>El uso en forma adecuada de la referencia personal fue del</i>				16%
2. DEMOSTRATIVA				
a) Pronombres demostrativos	(4) 'eso'	(1)	25%	25%
<i>El uso en forma adecuada de la referencia demostrativa fue del</i>				25%
3. ADVERBIOS				
a) Comparativo de cantidad	(1) 'además'	-	0%	0%
	(1) 'más'	-	0%	
b) Relativo de modo	(11) 'como'	(5)	45%	45%
c) Demostrativo de tiempo	(2) 'cuando'	(1)	50%	25%
	(2) 'entonces'	-	0%	
d) Demostrativo de afirmación	(2) 'sí'	(1)	50%	50%
	(2) 'también'	-	50%	
e) Demostrativo de negación	(1) 'no'	-	0%	0%
<i>El uso en forma adecuada de la referencia adverbial fue del</i>				15%
4. CONJUNCIONES				

a) Coordinadas copulativas	(8) 'y'	(6)	75%	75%
b) Adversativas	(1) 'pero'	(1)	100%	100%
c) Disyuntivas	(1) 'o'	-	0%	0%
<i>El uso en forma adecuada de las conjunciones fue del</i>				58%
5. PREPOSICIONES	(1) 'a'	-	0%	43%
	(1) 'con'	(1)	100%	
	(1) 'en'	-	0%	
	(2) 'por'	(1)	50%	
	(3) 'de'	(2)	66%	
<i>El porcentaje de recursos cohesivos usados en forma adecuada en el texto 1 fue del</i>				31%

U. A.: usó adecuadamente.

P.U.A. x C/C: promedio en el que usó adecuadamente cada herramienta por cada categoría.

Con respecto a las habilidades metacognitivas, se estableció que aspectos como la planeación, la autorregulación y la evaluación sobre los propios conocimientos en torno al texto están en proceso de desarrollo, pues el estudiante no demostró un monitoreo constante sobre su desempeño escrito⁷.

En cuanto a las habilidades metalingüísticas del estudiante, fue posible establecer que el conocimiento del lenguaje como código arbitrario y el conocimiento del lenguaje como un sistema se encuentran en proceso de desarrollo, ya que no se evidenció conciencia de palabra, sinonimia, segmentación adecuada y conocimiento de reglas gramaticales, entre otros aspectos.

Tabla 12. Herramientas cohesivas usadas y usadas en forma correcta

Clases de referencia	Usó	Usó en forma adecuada	Proporcionalidad entre lo usado y lo usado en forma adecuada	
			Promedio U.A.	P.U.A. x C/C
I. PERSONAL				

7 Las mismas dificultades se observan en estudiantes universitarios oyentes.

a) Pronombres personales	(1) 'ellos'	(1)	100%	50%
	(3) 'nos'	-	0%	
b) Pronombres relativos	(6) 'que'	(5)	83%	83%
c) Pronombres indefinidos	(1) 'algo'	(1)	100%	50%
	(1) 'otra'	-	0%	
d) Pronombres posesivos	(1) 'su'	-	0%	0%
e) Artículos definidos	(4) 'las'	(4)	100%	100%
	(1) 'los'	(1)	100%	
<i>El uso en forma adecuada de la referencia personal es del</i>				56%
2. DEMOSTRATIVA				
a) Pronombres demostrativos	(1) 'ese'	-	0%	0%
<i>El uso en forma adecuada de la referencia demostrativa es del</i>				0%
3. ADVERBIOS				
a) Comparativo de cantidad	(1) 'más-como'	-	0%	0%
b) Relativo de modo	(11) 'como'	(5)	45%	45%
c) Demostrativo de tiempo	(1) 'ya'	-	0%	50%
	(1) 'luego'	(1)	100%	
d) Demostrativo de afirmación	(1) 'también'	-	0%	0%
e) Demostrativo de lugar	(2) 'aparte'	(2)	100%	100%
f) Demostrativo de cantidad	(1) 'muy'	(1)	100%	100%
<i>El uso en forma adecuada de la referencia adverbial es del</i>				49%
4. CONJUNCIONES				
a) Coordinadas copulativas	(12) 'y'	(12)	100%	100%
b) Adversativas	(1) 'pero'	(1)	100%	100%
c) Causales	(1) 'porque'	(1)	100%	100%
d) Consecutivas	(1) 'pues'	-	0%	0%
<i>El uso en forma adecuada de las conjunciones es del</i>				75%

5. PREPOSICIONES	(3) 'para'	(3)	100%	66%
	(2) 'con'	(2)	100%	
	(1) 'en'	-	0%	
	(1) 'por'	(1)	100%	
	(3) 'de'	(1)	33%	
<i>El porcentaje de recursos cohesivos usados en forma adecuada en el texto 1 es de</i>				49%

U. A.: usó adecuadamente.

P.U.A. x C/C: promedio en el que usó adecuadamente cada herramienta por cada categoría.

En el segundo texto —realizado para medir los avances a nivel de cohesión—, luego del trabajo intensivo que se hizo sobre cada categoría gramatical, se pudo observar lo siguiente.

En cuanto a la referencia personal (tabla 12), se incrementó el uso apropiado de esta categoría cohesiva en un 40%. En la demostrativa, se evidenció una disminución de su uso correcto, ya que en este segundo texto el único elemento empleado en esta categoría no se utilizó adecuadamente. Respecto a los adverbios, se registró un uso adecuado en un 34% por encima del evidenciado en el primer texto. De igual forma, en las conjunciones y preposiciones hubo un incremento en su uso correcto en un 17% y en un 23%, respectivamente.

En general, el uso adecuado de recursos cohesivos en el segundo texto fue del 49%, y el progreso que se logró de acuerdo a lo evidenciado en el primer texto fue del 18%. Aspectos tales como la no concordancia sujeto-verbo, sujeto-atributo y antecedente-consecuente persisten, aunque estos no evidenciaron la severidad registrada en el texto inicial.

Teniendo en cuenta que la segunda fase incluyó la ejecución de dos propósitos de manera paralela, se registraron los resultados obtenidos en el desarrollo de las actividades del libro *El regalo de la escritura*, como proceso que se siguió para la elaboración del texto final. Posteriormente, se realizó el análisis de los hallazgos de la exploración sobre el nivel de conocimiento metalingüístico de cada categoría gramatical del español.

En la ejecución del plan de intervención que se basó en el trabajo del libro, el estudiante realizó ocho oraciones sobre los problemas que enfrenta una persona cuando va a escribir. En dichas oraciones se evidenció la retroalimentación y comprensión de la información del primer capítulo.

Se propuso al estudiante el tema de *la escritura en las personas sordas* para que realizara un escrito, empezando por la planeación de este texto. Esta planeación incluyó la realización por parte del estudiante de un cuestionario que giró en torno al tema, el propósito, la audiencia, la longitud y los revisores. Así mismo, hizo tres bosquejos del texto. El estudiante realizó cuatro versiones anteriores al texto final, en las cuales se pudo evidenciar, de manera progresiva, una mejor estructuración de las ideas.

Los resultados de la exploración sobre el nivel de conocimiento metalingüístico de cada categoría gramatical del español partieron del hecho de que las preposiciones, los adverbios, los artículos y demás palabras empleadas en el segundo texto por el estudiante tuvieron un nivel I y E1. En efecto, dichas categorías fueron usadas en forma automática por el estudiante, razón por la cual se analizó si este usó las palabras solamente en forma automática (o sea, no sobrepasó los niveles I y E1); si realizó reflexiones sobre su significado, aunque no evidenció un dominio total o claro de lo que implicaban (es decir, registró un nivel E2), o si hizo reflexiones metalingüísticas sobre el uso de cada palabra (o sea, nivel E3).

De las cuatro conjunciones que empleó, *pero* y *porque* fueron las únicas que alcanzaron un nivel de reflexión E2, ya que a través de sinónimos, explicación directa o cambio de palabra pudo evidenciar un conocimiento sobre su significado. No demostró reflexión metalingüística sobre las conjunciones que empleó. Las catalogó como preposiciones.

Usó cinco adverbios, de los cuales solo dos registraron un nivel E2. Se encontraron en el nivel de uso automático E1 *aparte* y *luego*, y *como* se encontró en una etapa inicial de la reflexión acerca de lo que significa. Asimismo, al inicio de la exploración, se tomaron como conjunciones *luego* y *más*, las cuales no fueron reconocidas ni tomadas como adverbios por el estudiante.

El estudiante empleó cinco preposiciones. De estas, *con* y *de* registraron niveles de reflexión E2. Los otros tres conectores se analizaron en dos formas de uso cada uno. Con *en*, se llevó a cabo un estudio que pretendió observar el conocimiento que el estudiante tuvo de este conector como complemento circunstancial de lugar y como complemento circunstancial de modo. La primera forma alcanzó niveles de razonamiento E2, mientras que en su segunda forma no alcanzó niveles I ni E1. De igual manera ocurrió con *para*, conector que solo fue usado en forma automática e inconsciente (I y E1) como complemento circunstancial de modo. No se registraron estos niveles de uso automático como complemento circunstancial de tiempo. Por último, se encuentra *por*, el cual fue usado en forma automática e inconsciente (I-E1)

como complemento circunstancial de finalidad, y se observó como complemento circunstancial de tiempo en niveles iniciales (I y E1).

Respecto a las oraciones trabajadas, se evidenció que el estudiante se encuentra en un nivel E2 inicial. En cuanto a la estructura sintáctica de las oraciones, de igual forma, se evidenció un nivel E2 inicial, pues, a pesar de que demostró manejo de los constituyentes de la oración, presentó dificultades para aplicar la correspondencia gramatical entre sus partes.

En cuanto a los artículos, el estudiante supo cuándo estos estuvieron en plural o no, o si fueron femeninos o masculinos. Sin embargo, este tipo de reflexiones para determinar si su uso fue adecuado respecto al sustantivo de la oración se vieron constantemente frustradas, lo cual fue indicio de que hasta el momento empieza un nivel de reflexión E2.

En cuanto a los pronombres, se evidenció un conocimiento importante de los déicticos, puesto que manejó su correspondencia con los pronombres personales en forma acertada. Sin embargo, no pudo dar una razón clara del porqué de su uso, lo que determinó un nivel de reflexión E2.

Con respecto a la reflexión que el estudiante llevó a cabo sobre los sustantivos, se pudo evidenciar un conocimiento por asociación del significado de los que conoce, razón por la cual llegó a un nivel E2.

Por último, lo observado respecto a los verbos que el estudiante utilizó indicó que posee un conocimiento referente al significado a través de sinónimos, los cuales, al ser utilizados en la oración, no alteraron su sentido. Lo anterior indica un nivel E2 de redesccripción representacional de esta categoría gramatical.

En cuanto a los resultados de la tercera fase de este estudio, se pudo determinar que, al final del trabajo con el libro *El regalo de la escritura*, el estudiante se mostró entusiasta a la hora de escribir, ya que los prejuicios que tenía sobre esta actividad se fueron desvaneciendo a lo largo del proceso de escritura en la fase 2. Asimismo, manifestó que, a pesar de las falencias que aún presenta en la expresión escrita, valora este medio de comunicación, puesto que le permitió ganar independencia a la hora de transmitir sus ideas a otros. Propuso la realización de más actividades que le permitan optimizar sus habilidades en el español escrito.

Respecto al conocimiento de la escritura como proceso, se hizo evidente en esta fase final la apropiación, no solo de cada proceso cognitivo que integra la escritura, sino de la importancia de cada uno de los subprocesos para poder construir mejores textos, lo cual se apreció en el escrito final.

En cuanto a los componentes que integraron la coherencia y que se tuvieron en cuenta en el estudio, se observó que la macroestructura del texto fue clara y relevante, puesto que se conectó con información conocida, de tal forma que la integración de conocimiento y creencias que pudo tener el lector respecto al tema fue posible y viable. Se pudo presuponer información conocida. Hubo establecimiento del tema. Las ideas se presentaron en forma secuencial y ordenada, y la argumentación fue clara.

Se evidenció una progresión temática clara y la delimitación semántica de las unidades lingüísticas. La superestructura del texto comprendió un título y una introducción (en esta última se especificaron los objetivos del texto). Posteriormente, el estudiante hizo explícitos los propósitos del escrito.

En relación con la cohesión del escrito, de acuerdo con la forma de registrar su uso y su uso correcto (tabla 13), el porcentaje de recursos cohesivos usados en forma adecuada en este texto fue del 98%, es decir, casi todo el repertorio cohesivo usado en el texto fue empleado en forma correcta de acuerdo a su función gramatical.

En cuanto a la concordancia sujeto-verbo, solo se presentaron dos errores (*las personas sordas desarrolla, las personas sordas interesa*). En la concordancia sujeto-atributo se observó la repetición del mismo error dos veces (*comunidad sordo*). Posteriormente lo corrigió (*comunidad sorda*). Por último, errores en la concordancia antecedente-consecuente se presentaron por omisión de un artículo (*describir situación*), y por error de forma (*para puede comprar, puede hacer metodología*), reemplazando *poder* por *puede*. A pesar de que se evidenciaron errores en la concordancia, estos no comprometieron en forma importante lo que el estudiante deseó expresar en el texto. Evidentemente, este es un aspecto que requiere de un apoyo intensivo en un futuro trabajo con el estudiante.

Tabla 13. Herramientas cohesivas usadas y usadas en forma correcta

Clases de recursos cohesivos				
Clases de referencia	Usó	Usó en forma adecuada	Proporcionalidad entre lo usado y lo usado en forma adecuada	
I. PERSONAL			Promedio U.A.	P. U.A. x C/C
a) Pronombres relativos	(2) 'que'	(2)	100%	100%

b) Pronombres posesivos	(1) 'sus'	(1)	100%	100%
c) Artículos definidos	(31) 'las'	(31)	100%	100%
	(1) 'lo'	(1)	100%	
	(2) 'los'	(2)	100%	
<i>El uso en forma adecuada de la referencia personal es del</i>				100%
2. DEMOSTRATIVA				
a) Pronombres demostrativos	(1) 'este'	(1)	100%	100%
	(1) 'esta'	(1)	100%	
	(1) 'estos'	(1)	100%	
<i>El uso en forma adecuada de la referencia demostrativa es del</i>				100%
3. ADVERBIOS				
a) Demostrativo de modo	(1) 'específicamente'	(1)	100%	100%
b) Relativo de modo	(1) 'como'	(1)	100%	
c) Demostrativo de tiempo	(1) 'entonces'	(1)	100%	
<i>El uso en forma adecuada de la referencia adverbial es del</i>				100%
4. CONJUNCIONES				
a) Coordinadas copulativas	(6) 'y'	(6)	100%	100%
b) Adversativa	(1) 'pero'	(1)	100%	100%
<i>El uso en forma adecuada de las conjunciones es del</i>				100%
5. PREPOSICIONES	(4) 'para'	(4)	100%	93%
	(3) 'con'	(3)	100%	
	(9) 'en'	(9)	100%	
	(3) 'a'	(2)	66%	
	(6) 'de'	(6)	100%	
<i>El porcentaje de recursos cohesivos usados en forma adecuada en el texto 2 es del</i>				98%

U. A.: usó adecuadamente.

P.U.A. x C/C: promedio en el que usó adecuadamente cada herramienta por cada categoría.

El uso de las habilidades metacognitivas en la escritura se apreciaron, por ejemplo, en las tareas de revisión del texto. La posición de lector que tomó el estudiante fue importante para el éxito logrado en el cumplimiento del objetivo del escrito, para lo cual evocó información conocida y contempló varias opciones para su realización. Las habilidades metalingüísticas en la construcción del texto final se evidenciaron con el uso de sinonimia, segmentación adecuada de las palabras, uso correcto de vocabulario y el conocimiento inicial que se logró sobre las reglas gramaticales del español.

4. Discusión

La revisión de literatura investigativa referente a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (Larsen-Freeman & Long, 1991) y las conclusiones derivadas de experiencias de educación bilingüe para sordos en países nórdicos (Svartholm, 1997) sobre el aprendizaje de la lengua escrita de estudiantes sordos usuarios de una lengua de señas ofrecerían un contexto oportuno para la comprensión de gran parte de los desaciertos presentados por el estudiante sordo en la elaboración escrita de un texto en español, su segunda lengua, y, además, explicaría en buena medida la relación emocional y de representación del sujeto sordo frente a la lengua escrita.

Tal consideración conllevaría a la reflexión acerca de si un usuario nativo de español (es decir, oyente) sin antecedentes de retraso importante en el desarrollo del lenguaje y adquisición oportuna de la primera lengua presentaría esos mismos errores. ¿Cómo se catalogarían? Si se compararan esos errores con los que comete un aprendiz de una segunda lengua, y si se observaran similitudes, ¿cambiarían esas apreciaciones acerca de los supuestos errores o falencias? (Bruer, 1997; Flórez y Cuervo, 2006).

Sin embargo, esta investigación no se planteó estas inquietudes como punto de partida, por lo que, a continuación, se presentará la discusión de resultados centrada en el marco conceptual de *la escritura como proceso* (Flórez y Cuervo, 2006). Para tener un panorama general de lo que figura en este apartado del estudio, se recomienda ver las tablas 14A y 14B, en las cuales se registró una comparación entre los resultados obtenidos en la primera y la tercera fase.

Es evidente que la fase inicial estuvo precedida por el desconocimiento general de la escritura como proceso y por la actitud negativa del estudiante frente a esta. Dentro de los conceptos finales, no solo se logró que el estudiante sordo tuviera una noción clara sobre *la escritura como proceso* —integrada por los procesos cognitivos de *planeación, transcripción y revisión*—, sino que también se logró afianzar las habilidades inmersas en la escritura misma. Se observó también que el texto inicial se escribió en un solo acto, es decir, en ese momento el estudiante aún no tenía la

noción de versiones del texto. El escrito final, estuvo precedido de, por lo menos, cuatro versiones para lograr el grado de éxito evidenciado. En la medida en que el escritor comprendió que el texto debe tener un tema, un propósito y una audiencia, pudo estructurar mejor sus ideas y significados (Flórez y Cuervo, 2006; Scott, 1999).

En cuanto a los componentes de la coherencia tenidos en cuenta en esta investigación, en el texto inicial no se hizo evidente una macroestructura. No se identificó con claridad una progresión temática, como tampoco se observó una superestructura u orden en el escrito. Ocurrió lo contrario en el texto final, pues se evidenció la macroestructura, a la hora de realizar presuposiciones correctas de la información, la relevancia del texto, el establecimiento del tema central, la argumentación y la secuencialidad de las ideas.

En cuanto a la cohesión, se observó que casi la totalidad de los recursos cohesivos utilizados en el texto final fueron bien usados en un 98%, en relación con la situación inicial, en la que los usos correctos solo alcanzaron el 31%. Lo anterior se atribuye al trabajo paralelo que se hizo respecto a cada grupo gramatical, practicando su uso en forma casi diaria en las sesiones de trabajo. Esto se hizo evidente en el nivel de conciencia que el autor tomó de este tipo de ayuda cohesiva y, en general, de su escritura, cada vez que él se autocorregía cuando leía lo que había escrito y no le encontraba sentido.

En cuanto a las habilidades metacognitivas y metalingüísticas de la escritura, estas tuvieron un protagonismo importante en la realización del texto final, puesto que acciones tales como la planeación, la autorregulación y la evaluación sobre el propio conocimiento plasmado en el texto solo se presentaron en la fase 3. Así mismo, la sinonimia, la segmentación adecuada y el uso correcto de las reglas gramaticales, pueden apreciarse con claridad en el texto final.

El proceso que se llevó a cabo, los logros que se alcanzaron y el empeño y entusiasmo que el autor demostró en el transcurso de la investigación desembocaron en el cambio radical de actitud, de negativa a positiva, del estudiante frente a la tarea de escribir. Esta motivación debe constituir la materia prima para continuar mejorando y afianzando tareas concretas en la escritura, como lo es la concordancia en todos sus niveles, así como otras habilidades inmersas en la escritura.

Por el trabajo realizado se pudo concluir que, teniendo en cuenta los procesos cognitivos inmersos en la escritura, fue posible afianzar las habilidades del estudiante sordo en este medio de expresión, con base en los planteamientos investigativos recientes desde la perspectiva de *la escritura como proceso* (Flórez y Cuervo, 2006; Tolchinsky y Solé, 2009; González, Buisán y Sánchez, 2009; Villalón y Mateos, 2009).

Tabla 14A. Comparación entre los resultados de la fase 1 y la fase 3

Aspectos iniciales	Aspectos trabajados en el proceso de optimización de habilidades en el español escrito, con base en el libro <i>El regalo de la escritura</i>	Aspectos finales
	CAPÍTULO I: LA ESCRITURA COMO PROCESO (introducción al proceso de escritura)	
ASPECTOS NO EVIDENCIADOS	1. Identifica los mitos que existen acerca de escribir	E
	2. Comprende los cinco problemas que tiene un escritor	E
	CAPITULO 2: LA PLANEACIÓN	Texto final realizado
	1. Realiza un bosquejo del texto	E
	2. Evalúa la situación de escritura	E
	tomando en cuenta: * Tema	E
	* Propósito	E
	* Sentido de audiencia	E
	* Diseño, revisores y tiempo	E
	CAPÍTULO 3: LA TRANSCRIPCIÓN	
	1. Comprende el proceso de transcripción como la primera versión de un texto	E
	2. Sigue los pasos que contempló en la planeación	E
	<i>A nivel de coherencia:</i>	E
	P.D.	a) Macroestructura
P.D.	1. El texto es relevante	E
P.D.	2. Presuposición adecuada de información conocida	E
P.D.	3. Establecimiento del tema central	E
P.D.	4. Secuencialidad de las ideas	E
P.D.	5. Argumentación adecuada	E
P.D.	b) Progresión temática	E
P.D.	1. Segmentación y control del eje temático	E
P.D.	2. Delimitación semántica	E
P.D.	3. Relaciones lógicas	E

P.D.		c) Superestructura	E	
P.D.		* Tema	E	
P.D.		1. Introducción	E	
P.D.		* Objetivo	E	
P.D.		* Audiencia o destinatario	E	
P.D.		2. Cuerpo argumentativo	E	
P.D.		* Descripción subjetiva	E	
P.D.		3. Exposición de la tesis	E	
P.D.		* Propuesta	E	
P.D.		4. Conclusión	P.D.	
31%		A nivel de cohesión	98%	
16%	NO.E.C.	1. Referencia personal	100%	SÍ.E.C.
0%	NO.E.C.	* Pronombres personales	100%	SÍ.E.C.
0%	NO.E.C.	* Pronombres relativos	100%	SÍ.E.C.
50%	NO.E.C.	* Pronombres posesivos	100%	SÍ.E.C.
100%	NO.E.C.	* Artículos definidos	100%	SÍ.E.C.
25%	NO.E.C.	2. Referencia demostrativa	100%	SÍ.E.C.
25%	NO.E.C.	* Pronombres demostrativos	100%	SÍ.E.C.
15%	NO.E.C.	3. Adverbios	100%	SÍ.E.C.
0%	NO.E.C.	* Comparativo de cantidad	100%	SÍ.E.C.
45%	NO.E.C.	* Relativo de modo	100%	SÍ.E.C.
25%	NO.E.C.	* Demostrativo de tiempo	100%	SÍ.E.C.
50%	NO.E.C.	* Demostrativo de afirmación	100%	SÍ.E.C.
0%	NO.E.C.	* Demostrativo de negación	100%	SÍ.E.C.
100%	NO.E.C.	* Demostrativo de modo	100%	SÍ.E.C.
58%	NO.E.C.	4. Conjunciones	100%	SÍ.E.C.
75%	SÍ.E.C.	* Coordinadas copulativas	100%	SÍ.E.C.
100%	SÍ.E.C.	* Adversativas	100%	SÍ.E.C.
0%	SÍ.E.C.	* Disyuntivas	100%	SÍ.E.C.
43%	NO.E.C.	5. Preposiciones	93%	SÍ.E.C.

		‘para’	100%	sí.E.C.
100%	sí.E.C.	‘con’	100%	sí.E.C.
0%	NO.E.C.	‘en’	100%	sí.E.C.
0%	NO.E.C.	‘a’	66%	sí.E.C.
66%	sí.E.C.	‘de’	100%	sí.E.C.
50%	NO.E.C.	‘por’		
P.D.		2. Elipsis		P.D.
P.D.		3. Sustitución		E
P.D.		4. Recurso léxico		E
P.D.		* La misma palabra		E
P.D.		* Sinónimos o palabra superordinaria		E
P.D.		Léxico		E
P.D.		1. Es acorde con el tema		E
P.D.		2. Hay términos técnicos		E
P.D.		Intertextualidad		P.D.
P.D.		1. Emplea citas bibliográficas		P.D.

E: evidenciado.

P.D.: en proceso de desarrollo.

A nivel de cohesión. A lado y lado de los ítems que comprenden cada categoría y subcategoría, figuran los porcentajes de acuerdo al nivel de uso correcto de los elementos cohesivos utilizados en cada texto. En cada subcategoría figuran dos casillas, una con el porcentaje de uso adecuado de cada una y otra con el porcentaje general de cada categoría.

sí.E.C.: sí se evidencia su uso en forma correcta (si el porcentaje es mayor del 60%).

NO.E.C.: no se evidencia su uso en forma correcta (porcentaje de uso correcto inferior al 60%).

Tabla 14B. Comparación entre los resultados de la fase 1 y la fase 3

Aspectos evidenciados	Aspectos trabajados en el proceso optimización de habilidades en el español escrito, con base en el libro <i>El regalo de la escritura</i>	Aspectos trabajados
Conceptos iniciales	CAPÍTULO I: LA ESCRITURA COMO PROCESO (introducción al proceso de escritura)	Conceptos finales
P.D.	<i>Indicadores cualitativos frente a la escritura</i>	E

P.D.	1. El estudiante manifestó entusiasmo por la escritura.	E
P.D.	2. Manifestó que le gusta escribir.	E
P.D.	3. Se mostró positivo y alegre cuando escribió.	E
P.D.	4. Opinó que le gusta expresarse a través de la escritura.	E
P.D.	Habilidades metacognitivas en la escritura	E
P.D.	a) Planeación	E
P.D.	Se cuestionó sobre las posibles opciones para cumplir con la tarea impuesta.	E
P.D.	Reconoció cómo afectaron los conocimientos que posee el desarrollo de la tarea.	E
P.D.	Identificó estrategias que le permitieron cumplir con la tarea.	E
P.D.	b) Autorregulación	E
P.D.	Identificó falencias o fortalezas conceptuales específicas propias o de la audiencia que influyeron en el comportamiento del objetivo.	E
P.D.	Evocó información necesaria para llevar a cabo la tarea.	E
P.D.	Identificó y corrigió a nivel de contenido elementos del escrito y estrategias utilizadas para su fácil comprensión.	E
P.D.	c) Evaluación	E
P.D.	Dio cuenta de los conocimientos específicos que le brindó el texto a la audiencia.	E
P.D.	Identificó elementos del escrito referentes al contenido de este pensando en la audiencia.	E
P.D.	Argumentó la permanencia del objetivo al finalizar la tarea.	E
P.D.	Habilidades metalingüísticas en la escritura	E
P.D.	a) Conocimiento del lenguaje como código arbitrario y convencional	E
P.D.	i. Tuvo conciencia de palabra (diferenció entre palabra y referente).	E

P.D.	2. Identificó la ambigüedad en el significado de una palabra.	E
P.D.	3. Empleó sinonimia o palabras equivalentes.	E
P.D.	4. Empleó palabras con significados no literales (lenguaje figurativo).	E
P.D.	b) Conocimiento del lenguaje como un sistema	E
P.D.	1. Segmentó adecuadamente las palabras.	E
P.D.	2. Empleó un vocabulario adecuado al texto.	E
P.D.	3. Evidenció conocimiento de las reglas gramaticales e hizo uso de estas.	E

E: evidenciado.

P.D.: en proceso de desarrollo.

A nivel de cohesión. A lado y lado de los ítems que comprenden cada categoría y subcategoría, figuran los porcentajes de acuerdo al nivel de uso correcto de los elementos cohesivos utilizados en cada texto. En cada subcategoría figuran dos casillas, una con el porcentaje de uso adecuado de cada una y otra con el porcentaje general de cada categoría.

sí.E.C.: sí se evidencia su uso en forma correcta (si el porcentaje es mayor del 60%).

NO.E.C.: no se evidencia su uso en forma correcta (porcentaje de uso correcto inferior al 60%).

Como producto del trabajo de investigación fue posible determinar el nivel de conocimiento lingüístico del estudiante respecto a cada categoría gramatical que usó, con base en el modelo de redescrición representacional de Karmiloff-Smith (1994).

Los resultados mostraron avances en la escritura del estudiante y constataron que el proceso de optimización de la lengua escrita es complejo y requiere de un trabajo sostenido en el tiempo, mucha ejercitación y guía en la construcción de los textos, con lo cual el aprendiz adquiere las habilidades y destrezas de un escritor (Tolchinsky y Solé, 2009), sobre todo, teniendo en cuenta la historia sociolingüística particular del sujeto de la presente investigación.

Referencias

- Baquero, S. (2005). ¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos? *Forma y Función*, 16, 30-97.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. La nueva ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós Ibérica y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Butterfield, E. (1994). *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*. Greenwich: CT, JAI.

- Corazza, S. (1990). The morphology of classifier handshapes in Italian sign language. En Lucas, C. (Ed.) *Sign language research. Theoretical issues*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Domínguez, A. B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Estudios de Psicología*, 15(1), 59-70.
- Fayol, M. (1991). From sentence production to text production: Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 101-119.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10): 906-911.
- Flórez, R. y Cuervo, C. (2006). *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Torrado, M. C. y Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3): 457-475.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. y Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gombert, J.-E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- González, F. (1992). *Acerca de la metacognición*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González, X.-A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2): 153-169.
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Aljibe, Colección Escuela y Necesidades Educativas Especiales.
- Joachim, G., & Prillwitz, S. (1993). *International bibliography of sign language*. Hamburgo: Signum Press.
- Johnson, R. E., Erting, C. & Liddell, S. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Working paper. Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.
- Kamhi, A., & Catts, H. (1999). *Language and reading disabilities*. Needham Heights, Mass: Prentice Hall.
- Kamhi, A., Lee, K., & Nelson, L. (1985). Word syllable and sound awareness in language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50, 195-207.

- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). Auto-reorganización y cambio cognitivo. *Substratum*, 1(1), 19-43.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Liddel, S. & Johnson, R. E. (1989). American Sign Language: The phonological base. *Sign Languages Studies*, 64, 195-278.
- Mahshie, S. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington: Gallaudet University.
- Martí, E. (1995). Metacognición, desarrollo y aprendizaje. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 18(4), 115-126.
- Massone, M. I. (1993). *La lengua de señas argentina. Primer diccionario bilingüe*. Buenos Aires: Sopena.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Ministerio de Educación Nacional, Universidad del Valle e Inesor.
- Piaget, J. (1975). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Poglioli, L. (1998). *Un modelo de metacognición*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Quigley, S. y Paul, P. (1994). Reflection. En P. McAnally, S. Rose, & S. Quigley (Eds.). *Language learning practices with deaf children* (pp. 255-272). Austin (Texas): Pro-Ed.
- Rentel, V., & King, M. (1983). *A longitudinal study of coherence in children written narratives*. Washington: National Institute of Education.
- Scott, C. (1999). Learning to write. En A. Kamhi y H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 312-336). Needham Heights, Mass: Prentice Hall.
- Skliar, C. (1997) *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Ediunc.
- Stokoe, W. C. (1978). *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press.
- Svartholm, K. (1994). *Investigación, métodos, resultados del modelo sueco de educación bilingüe*. Presentación durante la conferencia sobre el bilingüismo en la educación del sordo de Fenascol, Bogotá.
- Svartholm, K. (1997). Aprendizaje del segundo lenguaje en sordos. En Ahlgren, I. y

- Tolchinsky, L., y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2): 131-140.
- Tovar, L. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para los niños sordos. *El Bilingüismo de los Sordos*, vol. 1, n.º 4. Bogotá: Insor.
- Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. En G. P. Wallach y K. G. Buttler (Eds.), *Language learning disabilities in schools-age children and adolescents. Some principles and applications* (pp. 53-98). Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Van Kleeck, A. (1995). Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction. *Topics in Language Disorders*, 16, 27-49.
- Vanwijk, C. y Sanders, T. (1999). Text analysis as a research tool. How hierarchical text structure contributes to the understanding of conceptual processes in writing. *Written Communication*, 6(1), 51-75.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2): 219-232.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *Tesol Quarterly*, 21(4), 697-715.