

EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR ALUMNOS CON DEFICIENCIA VISUAL

Antonio Rodríguez Fuentes*
Universidad de Granada

RESUMEN

Objetivo del artículo es analizar una parcela de la habilidad lingüística de alumnos con baja visión e invidentes, en concreto, el producto de la escritura: el texto escrito, en su modalidad más usual (al menos en el contexto escolar): la narración. El énfasis se ha puesto en la indagación de los episodios contruidos, tanto la cantidad como la calidad (completos vs. incompletos), la relación entre ellos (causal, temporal, adición e inserción) y los elementos estructurales que los componen (escenario, suceso inicial, respuesta interna, acción, consecuencia directa y reacción).

Palabras clave: Expresión escrita / Evaluación de textos narrativos / Alumnos con deficiencia visual.

ABSTRACT

The present study is aimed at analysing linguistic abilities in visually disabled children. In particular, we evaluated the final outcome of writing processes –namely, a written text as narration, which is the most usual presentation format in educational environments-. We focus here on the assessment of several aspects of the narrated episodes, including quantity, quality (complete vs incomplete), the relationships among them (causal, temporal, addition, and insertion), and the structural elements they are composed of (place of occurrence, starting fact, internal response, action, direct consequence, and reaction).

Keywords: Expression through writing / Narrative texts' assessment / Visually disabled students

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta en este artículo forma parte de una investigación más amplia cuyo tópico es la expresión escrita en alumnos con deficiencia visual en todas sus facetas, es decir, desde un modelo teórico que abarca todos los procesos cognitivos y textuales de la escritura (Rodríguez, 2003). Dicha investigación fue evaluada por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía que reconoció su relevancia dotándola con una beca de formación de personal docente e investigador (desde 1999 a 2003).

A su vez, este proyecto se enmarca dentro de un macroproyecto que analiza la expresión escrita en alumnos con necesidades educativas especiales, que se está desarrollando en el seno del Grupo de Investigación ED.INVEST de la Universidad de Granada, bajo la coordinación del prof.

* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Dr. Francisco Salvador Mata. Por su parte, este proyecto ha obtenido la subvención del Ministerio de Cultura y Deporte siendo considerado como Proyecto de Investigación + Desarrollo (2001-2003), aún en vigor.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La expresión escrita es el proceso más complejo del aprendizaje lingüístico (Salvador, 2000), de ahí que su evaluación e intervención se tornen complejas y, por tanto, sean loables todos los esfuerzos de investigación para su optimización. Dos perspectivas de análisis bien diferenciadas, aunque compatibles, coexisten en la investigación de la expresión escrita. De una parte, el modelo seguido en esta investigación concibe que ésta se produce a partir de una serie de procesos cognitivos que entran en juego y que, a su vez, son regulados por otros de mayor requerimiento cognitivo, denominados metacognitivos (Flower y Hayes, 1981). Estos procesos son: planificación, transcripción, revisión y autorregulación. En la investigación señalada anteriormente (Rodríguez, 2003) han sido investigados todos ellos.

De otra parte, se puede estudiar la composición escrita desde el punto de vista del producto de la escritura: el texto escrito, por excelencia, lo cual complementa la investigación anterior de los procesos que se realizan durante la escritura. Ahora bien, si los procesos resultan difíciles de escudriñar dada su ardua mensurabilidad, los textos también requieren posicionamientos complejos de análisis y de perspectiva, pues son muchos los aspectos subceptibles de estudio en un texto. La fundamentación teórica de este estudio se encuentra en los planteamientos de la gramática textual de la R.A.E. (1973) que se describen sucintamente a continuación.

El texto narrativo se compone de diversos episodios narrativos que han de quedar vinculados entre sí para garantizar la coherencia discursiva y, por tanto, su comprensión. Cuatro tipos de relaciones pueden establecerse entre ellos (R.A.E., 1973): a) causal, cuando un episodio trae como consecuencia el siguiente, b) temporal, cuando existe una sucesión temporal de uno a otro, c) aditiva, cuando simplemente se añade un nuevo episodio y d) inserción, cuando dentro de un episodio, como parte de él, se genera otro.

La composición estructural de los episodios es idéntica a la del discurso global, aunque a menor escala. En efecto, cada episodio y por analogía, cada texto narrativo se componen de diversos elementos característicos que lo identifican como narrativo y lo diferencian de otras modalidades, como descripciones, diálogos, argumentos, noticias, etc. Estos elementos son:

- a) **Escenario**, elemento inicial que informa del contexto en el que sucede o se desarrolla la acción, es decir, responde a dónde y cuándo sucede y quiénes son los protagonistas y sus características.
- b) **Suceso inicial**, que indica una acción, algunos cambios en los protagonistas o en el contexto que influyen directamente sobre los protagonistas y/o percepciones de los mismos que demandan una respuesta.
- c) **Respuesta interna**, que expresa ciertos estados de ánimo, sentimientos y propuestas de acción provocados en los protagonistas como resultado del suceso inicial.
- d) **Acción** o actividad desarrollada por los protagonistas con la intención explícita de solucionar los problemas planteados en el suceso inicial. Varias acciones pueden desencadenar un solo suceso inicial, que serán consideradas como el desarrollo del mismo episodio.

- e) **Consecuencia directa**, que se define como el resultado de la acción, es decir, la consecución de los objetivos o al contrario, la incapacidad de los protagonistas para lograr las intenciones que condujeron la/s acción/es, las repercusiones y la toma de decisiones al respecto.
- f) **Reacción**, que incluye aspectos, sentimientos, pensamientos e incluso actuaciones, desencadenadas por distintos estados psicológicos de los protagonistas y/o los demás personajes de la narración, derivados de la consecución o no de los objetivos responsables de la acción.

Las anteriores partes constituyen un texto narrativo completo, aunque frecuentemente no aparecen todas ellas, ni aun en el orden descrito. Según la R.A.E. (1973) para considerar un texto narrativo completo debe constar, al menos, de las siguientes fases: a) suceso inicial, b) acción y c) consecuencia; o bien a) suceso inicial, b) respuesta interna y c) acción. Por tanto, interesa el estudio del cómputo de episodios que conforman el discurso narrativo, pero además de los términos cuantitativos convendrá analizar la calidad de los mismos: si están completos o no.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo prioritario del estudio ha consistido en evaluar la habilidad o competencia de estos sujetos para la elaboración de discursos narrativos. Objetivos secundarios son la evaluación de su capacidad para generar cada una de las partes que conforman estos textos, compuestos por episodios narrativos. El procedimiento de investigación ha consistido en el estudio de casos, manera más idónea de abordar el problema de investigación. De acuerdo con el carácter eminentemente cualitativo de la investigación y con la estrategia del "estudio de casos", no es esencial para la investigación la amplitud de la muestra sino el análisis en profundidad del "corpus". Los diferentes "casos" analizados se corresponden a alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas principalmente de una patología visual. Se han estudiado un total de 17 alumnos con problemas visuales, que han sido agrupados en dos casos: uno, formado por alumnos con baja visión (11 sujetos) y, otro, compuesto por escritores invidentes (6 sujetos).

La edad media de los sujetos estudiados es de 15.8 años (15 años y 8 meses), siendo la edad media de los alumnos con baja visión 15.6 y 16 la edad media de los invidentes. No obstante, se han seleccionado algunos sujetos con edades notablemente diferentes, tanto muy por debajo de la media (concretamente, 4 alumnos tienen una edad inferior a los 13 años) como por encima de ella (hay 6 alumnos con una edad superior a los 18 años). En efecto, la desviación típica de las edades de los sujetos con baja visión es 2.7 y la de los sujetos invidentes es 4. La estrategia de ampliar el rango de edad de los sujetos investigados permite lograr uno de los propósitos de la investigación: analizar la influencia de la edad en el desarrollo de los procesos cognitivos de la expresión escrita. La edad cobra especial importancia si consideramos el "salto cognitivo" que experimentan los sujetos con deficiencia visual a la edad de 13-14 años, diferenciándose del patrón de desarrollo madurativo más uniforme o regular del sujeto normovidente, contradiciendo incluso los planteamientos piagetianos (Ochaita, 1993). Asimismo, se contempla la prolongación, también peculiar, del desarrollo evolutivo de los sujetos con déficits visuales hasta la edad de 18 años (Ochaita, 1993).

Los alumnos con deficiencia visual se encuentran, generalmente, escolarizados en centros ordinarios, según establece la LOGSE en su propuesta de integración (aunque algunos se encuentran

escolarizados en centros específicos), y reciben el apoyo material y personal necesario, a través de los centros educativos especializados para la atención a alumnos con necesidades educativas asociadas a la ceguera o a la baja visión: *Equipos de Apoyo a la Integración de Ciegos y Deficientes Visuales* (EAICDV). Éste ha sido el enlace con el que se han localizado a los alumnos y seleccionados cuidadosamente, según sugiere el método de estudio de casos empleado: “*el estudio de casos (...) se trata de una forma de elección de los sujetos u objetos para ser estudiados*” (Colás, 1998, 257).

Se le sugirió a los alumnos investigados que redactaran un texto narrativo, proporcionándoles una breve descripción o definición del mismo, a saber, que se trataba de relatar una historia sobre algún acontecimiento que le hubiera ocurrido, alguna aventura, alguna película o libro que hubiese leído. Para ello se le entregaron dos hojas de papel pautado (formato A4) cuyas líneas y espacios interlineales resultaban apropiados para alumnos con baja visión, según las pautas sugeridas por algunos autores (Barraga, 1990; Rodríguez y Martínez, 2002). Con ello, se pretendía facilitar la grafía, la continuidad dentro del renglón y la separación adecuada entre ellos, con el doble objetivo de mejorar la grafía, optimizando la legibilidad del texto, a la vez que se conseguía que el alumno se concentrara en procesos más relevantes para esta investigación de mayor requerimiento o exigencia cognitiva que el diseño gráfico. De otra parte, los alumnos ciegos realizaron los textos en Braille, que fueron traducidos fielmente por las profesoras Socorro Sánchez y Trinidad González del EAICDV, o bien fueron elaborados con el Braille’n Speak y posteriormente fueron almacenados y transferidos a un diskette estándar (1.44MB) e impresos mediante una impresora convencional. La ONCE y, concretamente, el EAICDV de Granada han proporcionado los medios necesarios para realizar la transcripción.

Existen diversas variantes para producir textos: dictados, copia y elaboración personal, cada una con unas intenciones determinadas. En congruencia con los objetivos planteados se optó por la última: la elaboración personal de un texto narrativo, con las siguientes características: a) tema libre, para que la producción sea lo más espontánea posible, a pesar de que algunos investigadores afirman que la variable independiente “*tema libre / tema impuesto*” ha resultado irrelevante en la producción realizada; b) contexto normalizado y familiar para el alumno, que ha sido generalmente el aula de apoyo del mismo centro en la que los profesores del EAICDV atienden al alumno, a excepción de aquellos que acuden asiduamente, con una periodicidad semanal o quinquenal, al centro de recursos del EAICDV, en cuyo caso, dicho centro ha sido el contexto de la investigación; c) no se ha impuesto ningún tipo de restricciones ni limitaciones, temporales ni espaciales, para la elaboración de su discurso; d) aunque la observación de la elaboración textual era imprescindible, se ha procurado que el alumno no se sintiese examinado constantemente, por lo que se ha actuado con la mayor discreción posible, por ello, no se han utilizado formatos de registro de la observación.

Para el análisis estructural de los textos, se ha seguido el método de análisis diseñado por Salvador (1986), extraído de la gramática textual española. El autor analiza la estructura de las producciones narrativas, los elementos que la conforman y la relación entre los mismos, evaluando si se trata de episodios completos o incompletos, tal como se refleja en las fichas siguientes:

Cuadro 1. Estructura Narrativa

VARIABLES	FRECUENCIA	SIGLA	TOTAL
ORACIONES		OR	
PROPOSICIONES		PR	
EPIS. COMPLETO		EC	
EPIS. INCOMPLETO		EI	
MARCADOR INICIAL		MI	
MARCADOR FINAL		MP	

Cuadro 2. Elementos (Gramática de la Narración)

VARIABLES	CALIDAD	T	SIGLA	FRECUENCIA	TOTAL
ESCENARIO			ES		
SUCESO INICIAL			SI		
RESPUESTA			RP		
ACCIÓN			AC		
CONSECUENCIA			CD		
REACCIÓN			RC		

Cuadro 3. Relación entre Episodios

VARIABLES	FRECUENCIA	SIGLA	TOTAL
CAUSAL		CA	
TEMPORAL		TP	
ADITIVA		AD	
INSERCIÓN		IN	

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

Resulta ineludible comenzar este apartado con el siguiente resultado: no todos los textos contruidos por los alumnos investigados son narrativos, sino que algunos de ellos son descriptivos, comparativos o argumentativos, y ello a pesar de la descripción inicial. En concreto, de los textos producidos por alumnos con baja visión tres de ellos (27.27%) no han sido textos narrativos sino descriptivo, comparativo y argumentativo. De los textos creados por alumnos invidentes, sólo uno (16.67%) ha sido eliminado para este análisis, por tratarse de un texto descriptivo. Dos alumnos introducen una parte descriptiva previa a la narración del acontecimiento. El hecho de que aparezcan

este tipo de textos o de fragmentos textuales no narrativos indica cierto desconocimiento por parte de estos alumnos de los objetivos, intenciones y estructura textual típica de las narraciones. Desconocimiento que alcanza proporciones elevadas: el 35.30% del total de los textos, incluyendo los dos textos que combinan descripciones con narraciones.

Los datos sobre los episodios completos e incompletos encontrados en los textos producidos por los alumnos con baja visión e invidentes se aprecian en las tablas 1 y 2, respectivamente, y se comentan a continuación.

Tabla 1. Número de episodios en las narraciones (Caso 1)

TEXTOS	Episodios Completos		Episodios Incompletos		Episodios Totales
	N	%	N	%	N
SUJETOS					
004	3	100%	-	-	3
006	4	80%	1	20%	5
007	1	100%	-	-	1
008	2	66.67%	1	33.33%	3
010	2	66.67%	1	33.33%	3
011	2	50%	2	50%	4
014	0	-	1	100%	1
015	1	100%	-	-	1
Media	1.87	71.37%	0.75	28.63%	2.62

Tabla 2. Número de episodios en las narraciones (Caso 2)

TEXTOS	Episodios Completos		Episodios Incompletos		Episodios Totales
	N	%	N	%	N
SUJETOS					
001	1	33.33%	2	66.67%	3
012	0	-	1	100%	1
013	0	-	3	100%	3
016	3	42.86%	4	57.14%	7
017	0	-	3	100%	3
Media	0.8	23.53%	2.6	76.47%	3.4

El número total de episodios **que conforman los textos** de alumnos con baja visión seleccionados como narrativos asciende a 21, con un promedio de 2.62 episodios por texto (Cfr.

Tabla 1). Aunque no se distribuyen por igual (dispersión = 1.41), de manera que los textos producidos por alumnos más mayores contienen, en general, mayor número de episodios. Los episodios totales encontrados en los textos de alumnos invidentes es 17 y la media es de 3.4 episodios por texto; si bien, uno de los alumnos más mayores y de mayor nivel instructivo (cuyo texto es sensiblemente más largo que el resto) ha construido mayor número de episodios (Cfr. Tabla 2). En efecto, la dispersión es elevada: 1.89. Por tanto, los alumnos invidentes elaboran mayor número de episodios que los alumnos con baja visión, especialmente el más adulto, que ha obtenido un número considerablemente mayor que el resto de su grupo y del grupo de alumnos con baja visión, dado que la longitud de su texto es también notablemente mayor.

En cuanto a los episodios considerados completos, en los textos de alumnos con baja visión se han contabilizado 15, que se encuentran, en su mayoría, en los textos de los alumnos mayores. La media de episodios completos por texto narrativo es 1.87 (varianza = 1.17). La frecuencia de aparición de episodios incompletos es menor que la anterior: 6, alcanzando una media de 0.75 por texto (varianza = 0.66). Estos episodios son producidos principalmente por los alumnos más jóvenes. Valga como ilustración el texto correspondiente al alumno más joven, cuyo único episodio resulta incompleto (Cfr. Tabla 1). Los textos de alumnos invidentes contienen un total de 4 episodios completos, lo que indica un promedio de 0.8 episodios completos por texto (varianza = 1.17). Los episodios incompletos son mucho más frecuentes, ascendiendo a un total de 13, es decir, 2.6 por texto (varianza = 1.02). El análisis comparativo entre ambos grupos denota claramente un contraste entre la proporción de episodios completos e incompletos. Los alumnos con baja visión construyen más episodios completos que los invidentes y menos incompletos. En proporciones, los alumnos con baja visión han construido un 71.37 % de episodios completos frente a un 28.63 % de incompletos. En cambio, para los alumnos invidentes la proporción es de 23.53 % de episodios completos y 76.47 % de incompletos (Cfr. Tablas 1 y 2). Los gráficos siguientes permiten observar clara y rápidamente estas discrepancias.

Gráfico 1. Número de episodios completos

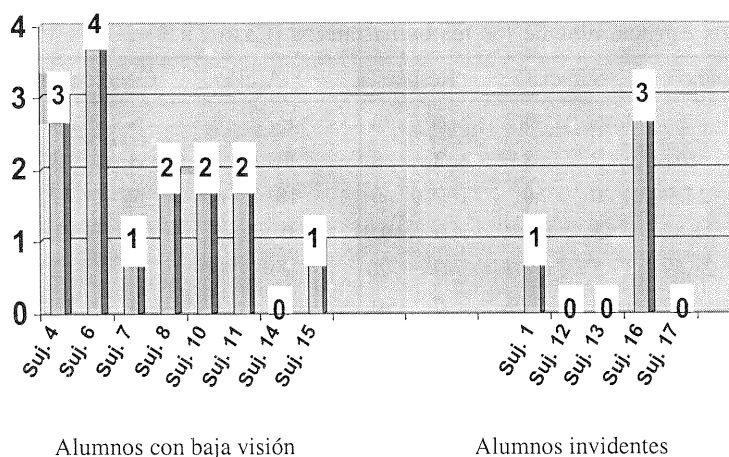
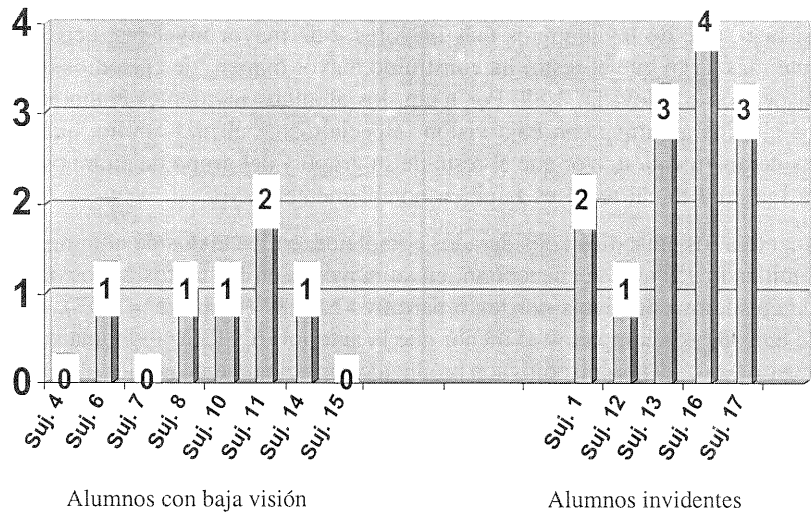


Gráfico 2. Número de episodios incompletos



Desde una perspectiva nomotética, en ambos grupos la proporción de episodios incompletos es elevada, lo cual confirma la falta de dominio de las habilidades narrativas que se presumía tras la eliminación de textos inicialmente; si bien, la carencia se incrementa notablemente en el caso de los alumnos invidentes. Desde un postura más idiográfica, puede apuntarse que en la mayoría de los episodios que han sido clasificados como incompletos la causa es la ausencia de un elemento esencial de la narración que la caracteriza como tal: la “acción”, afianzándose la aseveración anterior. La explicación plausible es que los alumnos la confunden con la “consecuencia directa”. A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre los elementos estructurales del episodio narrativo:

Tabla 3. Elementos estructurales de los textos narrativos (Caso 1)

Episo.	Escenario		S.Inicial		Respuesta		Acción		Consecuencia		Reacción	
	N	%	N	%	N	%	n	%	N	%	n	%
Sujeto												
004	4	16	2	8	2	8	7	28	8	32	0	0
006	11	27.5	0	0	2	5	18	45	7	17.5	2	5
007	7	31.82	3	13.64	9	40.91	0	0	3	13.64	0	0
008	13	28.89	5	11.11	9	20	9	20	9	20	0	0
010	3	16.67	5	27.78	0	0	6	33.33	4	22.22	0	0
011	8	20	5	12.5	5	12.5	8	20	13	32.5	1	2.5
014	6	35.29	3	17.65	0	0	6	35.29	2	11.76	0	0
015	5	31.25	4	25	0	0	4	25	3	18.75	0	0
Media	7.12	25.8	3.37	12.21	3.37	12.21	7.25	26.27	6.12	22.17	0.37	1.34

Tabla 4. Elementos estructurales de los textos narrativos (Caso 2)

Episo.	Escenario		S.Inicial		Respuesta		Acción		Consecuencia		Reacción	
Sujeto	N	%	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
001	3	25	3	25	0	0	2	16.67	3	25	1	8.33
012	4	40	3	30	0	0	0	0	3	30	0	0
013	3	9.68	13	41.93	3	9.68	4	12.9	6	19.35	2	6.45
016	13	15.66	33	39.76	4	4.82	23	27.71	10	12.05	0	0
017	2	18.18	0	0	0	0	3	27.27	6	54.54	0	0
Media	5	17.01	10.4	35.37	1.4	4.76	6.4	21.77	5.6	19.05	0.6	2.04

La primera parte: el “escenario”, parece bastante relevante para los alumnos con baja visión, pues aparecen una media de 7.12 proposiciones por texto dedicadas a este elemento. Aparece, además, en todos los textos analizados (Cfr. Tabla 3). En el caso de los alumnos invidentes, la media de proposiciones referidas a la categoría “escenario” es 5, apareciendo en la totalidad de los textos analizados (Cfr. Tabla 4).

El “suceso inicial” aparece con una frecuencia media de 3.37 proposiciones por texto en los textos escritos por alumnos con baja visión. Tan sólo uno de los alumnos (12.5 %) no ha introducido esta categoría (Cfr. Tabla 3). Mayor es el promedio de proposiciones catalogadas como “suceso inicial” en los textos de alumnos invidentes: 10.4 por texto. También un texto no contiene esta categoría (Cfr. Tabla 4).

Cinco alumnos con baja visión (62.5 %) han producido alguna proposición correspondiente a la categoría “repuesta interna”, concretamente un promedio 3.37 proposiciones por texto (Cfr. Tabla 3). Tan sólo dos alumnos invidentes (40 %) han utilizado esta categoría: “respuesta interna” (media = 1.4).

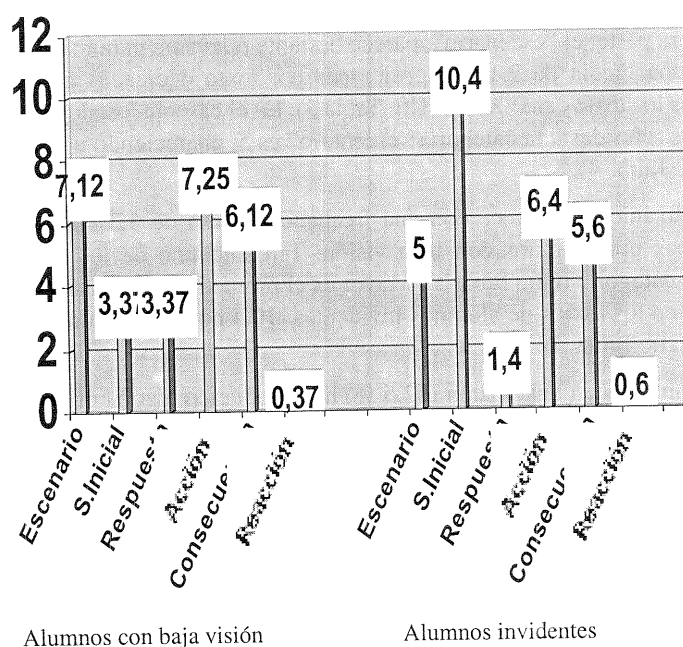
En cuanto a la “acción”, parte esencial del discurso narrativo, los textos de alumnos con baja visión reflejan esta relevancia, siendo la parte que refleja mayor número de proposiciones, con una media de 7.25 con una dispersión de 4.81. Sólo uno de ellos (12.5 %), de los alumnos más jóvenes, no ha generado ninguna proposición clasificada como “acción” (Cfr. Tabla 3). Menor es la utilización de proposiciones utilizada por los alumnos invidentes para expresar la “acción”: media = 6.4. Además, la dispersión es elevada (varianza = 8.40) debido a la diferencia en esta categoría entre los alumnos mayores y alumnos más jóvenes (Cfr. Tabla 4).

La media de proposiciones codificadas como “consecuencia directa” en los textos de alumnos con baja visión es 6.12, y aparece en todos los textos analizados (Cfr. Tabla 3). También todos los textos de alumnos invidentes contienen la “consecuencia directa” (Cfr. Tabla 4), con una media de 5.6 proposiciones por texto.

Sólo dos alumnos con baja visión (25 %) han introducido alguna proposición clasificada como “reacción” (Cfr. Tabla 3). Por tanto, la media de proposiciones de esta categoría por texto es 0.37. Otros dos alumnos invidentes (40 %) han utilizado la categoría anterior (Cfr. Tabla 4), constituyendo un promedio de 0.6 proposiciones por texto.

En consecuencia, existen diferencias entre los textos producidos por alumnos con baja visión e invidentes en cuanto a los elementos estructurales de los episodios narrativos; si bien también son frecuentes y notables las discrepancias individuales entre alumnos del mismo grupo. Ello induce a pensar, en un primer momento, que las partes estructurales constituyentes dependen en gran medida del estilo propio de cada sujeto. Sin embargo, los dos grupos son sensiblemente diferentes en cuanto a algunas partes, como el “escenario”, “suceso inicial” y “respuesta interna” (Cfr. Gráfico 3). Por último, en ambos casos, los alumnos de mayor edad y nivel instructivo han demostrado un mayor desarrollo de las habilidades narrativas, atendiendo más a la parte esencial (la acción), olvidada en los textos de alumnos más jóvenes.

Gráfico 3. Relación entre proposiciones y elementos estructurales



Con respecto a las relaciones que establecen los alumnos entre los distintos episodios que conforman sus narraciones en los producidos por alumnos con baja visión predominan las relaciones temporales entre los episodios. Tan solo en dos textos se han encontrado relaciones aditivas entre episodios. Las otras relaciones (inserción y causal), no se han encontrado. También los alumnos invidentes utilizan la relación temporal entre episodios, observándose, en menor medida, la relación aditiva y, en un caso, la inserción de episodios. La relación causal sigue sin aparecer entre los episodios encontrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRAGA, N. (1990):** Textos reunidos de la doctora Barraga. Madrid, ONCE.
- COLÁS, P. (1996):** "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía". En BUENDÍA, L. y otras (Eds.). Métodos de Investigación en psicopedagogía. Madrid, McGraw-Hill, pp. 45-64.
- FLOWER, L.S. y HAYES, J.R. (1981):** "A cognitive process theory of writing". College Composition and Communication, 32, 4, pp. 365-387.
- OCHAÍTA, E. (1993):** "Ceguera y desarrollo psicológico". En ROSA, A. y OCHAÍTA, E. (Comps.): Psicología de la Ceguera. Madrid, Alianza Editorial, pp. 111-202.
- R.A.E. (1973):** Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid, Espasa.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2002):** Atención educativa a ciegos y deficientes visuales. Granada, Arial Ediciones.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2003):** La expresión escrita en alumnos con deficiencia visual. Granada, Arial Ediciones.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2004):** ¿Cómo leen los ciegos y deficientes visuales? Granada, Arial Ediciones.
- SALVADOR MATA, F. (1986):** El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas. Enseñanza 4-5, pp. 221-236.
- SALVADOR MATA, F. (2000):** Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita. Málaga, Ediciones Aljibe.