



Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena

*Descriptive study on narrative competence
development in Chilean Sign Language*

Ximena Acuña Robertson

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Dora Adamo Quintela

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Irene Cabrera Ramírez

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

María Rosa Lissi

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Resumen

El objetivo de este estudio consiste en determinar una evolución en el desarrollo de la competencia narrativa de un grupo de niños sordos, que

Afiliación: Ximena Acuña: Departamento de Educación Diferencial, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. – Dora Adamo: Departamento de Educación Diferencial, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. – Irene Cabrera: Departamento de Educación Diferencial, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. – María Rosa Lissi: Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Correos electrónicos: xacuna2000@yahoo.es; dora.adamo@umce.cl; irenecabrera@yahoo.com; mliissi@uc.cl
Dirección postal: Ximena Acuña, Dora Adamo, Irene Cabrera: José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago de Chile. – María Rosa Lissi: Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile.

Fecha de recepción: diciembre de 2010

Fecha de aceptación: mayo de 2012

usan la lengua de señas chilena como su lengua natural y que se encuentran en la etapa escolar (primero a cuarto año básico). Se trata de un estudio de caso, en el que se obtiene una producción narrativa por parte de cada niño en tres momentos distintos con una diferencia de un año entre cada uno. Estas narraciones son analizadas, enfocándose en dos aspectos: la organización formal del texto narrativo, es decir su superestructura, y la organización del contenido en relación al uso de recursos lingüísticos para establecer cohesión textual. El estudio se enfoca en las formas empleadas al establecer referencia y correferencia, cuando se trata de introducir, mantener o reintroducir el foco sobre los personajes de la historia que narran. Aun cuando los niños ocupan todos los elementos de cohesión desde las primeras narraciones, hay un cambio que está determinado por las funciones para las cuales son usados. Se demuestra cómo los niños desarrollan gradualmente la capacidad para construir narraciones, teniendo en cuenta la información que requiere su audiencia. El conocimiento sobre este aspecto del proceso de adquisición de la lengua de señas en niños sordos cobra importancia en el marco de la educación bilingüe, donde se asume que el desarrollo de habilidades de la lectura y escritura tienen una base importante en la consolidación de habilidades relacionadas con el desarrollo de la competencia en la lengua natural de las personas sordas de nuestro país, esto es, la lengua de señas chilena.

Palabras clave: desarrollo narrativo; cohesión; lengua de señas.

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the narrative competence development of a group of deaf children who use sign language as their natural language. Children in this study were in the elementary grades, 1st to 4th. This three-year case study obtained narratives from each child three times, at one-year intervals. These narratives were analyzed focusing on two main aspects: the formal organization of the narrative text, its superstructure, and content organization dealing with the use of linguistic resources that serve to textual cohesion. This study focused on the various forms employed by the children to establish reference and co-reference, when introducing, maintaining or re-introducing the focus of the characters involved in the story they were narrating. Even though the children used all the cohesive elements from the first telling, they modified the functions these elements serve. The study demonstrates how the children gradually develop a capacity to construct narratives, being aware of the information needed by the audience. This is especially important within bilingual education, where it is assumed the ability to develop literacy has an important role in the consolidation process related to the development of competence in the natural language of deaf people of our country, the Chilean Sign Language.

Keywords: narrative development; cohesion; sign language.

1. Introducción

El estudio que a continuación se presenta se deriva de un proyecto de investigación¹ de cuatro años de duración, donde

¹ Proyecto FONDECYT N° 1060762, "Lengua de señas y lengua escrita en niños sordos: su adquisición y posibles interacciones en un contexto educativo bilingüe".

uno de sus objetivos específicos fue establecer posibles relaciones entre el desarrollo de la competencia en lengua de señas y el desarrollo de la lengua escrita en el nivel de las habilidades narrativas, a partir de lo cual fue necesario establecer una caracterización del desarrollo de la competencia narrativa en la Lengua de Señas Chilena (en adelante LSCh).

Las personas sordas de nuestro país conforman una comunidad cuyo vínculo principal se establece a partir del dominio y uso del lenguaje de señas. La LSCh es una lengua de modalidad gestual visual que presenta una estructura gramatical que le es propia y no es equivalente al español de Chile. Se trata del sistema lingüístico que emplean las personas sordas para comunicarse, a través del cual se construyen y transmiten sus valores, su visión de mundo y constituyen su propia cultura (Adamo, y otros, 1997; Adamo y otros, 2005).

En un enfoque educativo bilingüe, las personas sordas desarrollan el lenguaje de señas, su lengua natural, como primera lengua y el español es aprendido como segunda lengua, fundamentalmente en su modalidad escrita. Diversos estudios plantean que los niños que son expuestos a la lengua de señas desde muy temprano tienen mayores posibilidades de lograr un buen nivel de bilingüismo y, a partir de allí, alcanzar un buen nivel en sus habilidades como lectores y escritores de su segunda lengua (Rathmann y otros, 2007).

No obstante lo anterior, se sabe que la mayoría de los niños sordos proviene de familias oyentes, donde la mayor dificultad que enfrentan durante su desarrollo es la barrera de la comunicación al interior de su núcleo y, como consecuencia de ello, en muchos casos, una adquisición tardía del lenguaje. Por esta razón, aunque no es lo ideal, la escuela ha debido enfrentar el desafío de proporcionar a los niños el mejor ambiente de inmersión a la lengua de señas, permitiendo la adquisición de su lengua natural en el período más temprano posible y, con ello, proporcionar una base lingüística que favorezca el aprendizaje del español escrito como segunda lengua.

Dada esta realidad, a menudo se manifiestan diferencias significativas entre niños que asisten a un mismo nivel de escolaridad, en cuanto al nivel de competencia lingüística que han alcanzado, lo que conlleva la necesidad de un curriculum flexible que se vaya adaptando a las necesidades comunicativas y lingüísticas de cada niño. Esto ha sido puesto de manifiesto

en la experiencia de la escuela de sordos, que lleva adelante un proyecto educativo bilingüe bicultural y que ha sido seleccionada para realizar nuestro estudio con los niños que allí asisten.

Se suma a esta problemática el escaso conocimiento con que se cuenta sobre el proceso de desarrollo de la LSCh y, como consecuencia de ello, los pocos e improvisados recursos a los que se debe acceder para evaluar avances o logros en el ámbito de esta lengua.

En nuestro intento por aproximarnos a la competencia lingüística de los niños sordos, fue seleccionado el análisis del discurso narrativo, por la relevancia que diversas investigaciones le han asignado en cuanto a su relación con el desarrollo de habilidades para el lenguaje escrito. Efectivamente, muchos estudios han planteado que el dominio en la competencia narrativa resulta un buen índice para predecir la aparición de habilidades para el manejo del lenguaje escrito (ibid. 2007. Morgan, 2005).

Dada la reconocida importancia que tiene el desarrollo de la lengua materna y, en especial, la competencia narrativa para el éxito en la lectura y escritura, a través de esta investigación nos interesa aproximarnos al proceso evolutivo por medio del cual se alcanza un dominio competente en la construcción de textos narrativos en la LSCh durante los primeros años de escolaridad, en un contexto de educación en el que se trabaja bajo un enfoque bilingüe bicultural.

La orientación educativa que predomina por mucho tiempo en la educación del sordo se basa en la concepción tradicional o clínica, como es la que concibe a la persona sorda con una deficiencia que es necesario tratar y rehabilitar (en el modelo oralista), a través de la lectura labiofacial, para recibir los mensajes, y la terapia del habla para articular y producir enunciados orales; del mismo modo, pero haciendo énfasis en el adiestramiento auditivo, se encuentra el método oral auditivo. En cambio, el enfoque bilingüe bicultural se fundamenta en una perspectiva socioantropológica desde donde se concibe a la persona sorda como un ser diferente, a quien es preciso respetar y reconocer sus derechos lingüísticos y su cultura (Adamo y otros, 1997).

Por una parte, en esta dirección, su carácter bilingüe se manifiesta en el reconocimiento de la lengua de señas como la lengua natural de las personas sordas (L1), la que es usada para la instrucción, y el español de Chile es enseñado como segunda

lengua (L2). Por otra parte, el carácter bicultural responde en la educación con la preparación de las personas sordas para desenvolverse eficazmente tanto en la cultura mayoritaria oyente como en su propia cultura. Este modelo educativo es el que se desarrolla, con los requisitos que este conlleva, en la escuela para niños sordos, a la que asisten los niños que participaron en nuestro trabajo.

2. El texto narrativo

La lingüística textual define dos características para considerar un texto como tal, estas son la coherencia y la cohesión. Mientras la coherencia asegura la unidad semántica del texto en su globalidad, la cohesión, por su parte, es el nivel donde se establecen vínculos entre estructuras oracionales sucesivas del texto, en un nivel de mayor especificidad (Halliday y Hasan, 1989). Es una relación en la que deben participar, a lo menos, dos miembros, a través de un vínculo de naturaleza semántica. Estas relaciones no son independientes de los patrones léxico-gramaticales de una lengua. Así, un recurso lingüístico determinado tiene una función cohesiva si éste puede ser interpretado a través de su relación con otro recurso en el mismo texto. Al establecerse este vínculo, se crea una relación de cohesión.

La cohesión se concibe entonces como la red de relaciones que se establecen entre dichas estructuras, lo que viene determinado por una serie de recursos lingüísticos, entre los cuales algunos se emplean para aludir a los mismos referentes a lo largo del discurso. Esto último es lo que se ha denominado técnicamente como *correferencia textual*. Se entiende por *correferencialidad* como aquella relación de identidad de la referencia. Esto es, cuando los referentes situacionales de dos expresiones son lo mismo.

Mientras la coherencia y la cohesión funcionan para la organización del contenido del texto, la organización formal que se le da a éste dice relación con la superestructura. Esta última se refiere a la estructura global especial que caracteriza a un tipo de texto, definida como “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (Van Dijk, 1983: 144).

Dentro de las categorías más básicas que componen una superestructura narrativa se encuentran: el marco o *escenario*, donde se presenta a los personajes, el lugar y el tiempo en que transcurre la historia y el problema inicial; luego viene el desarrollo de uno o varios *episodios* conectados entre sí; y el *final* donde se plantea una resolución al problema planteado inicialmente (Pavez, y otros, 2008).

Los textos narrativos se caracterizan porque exponen una serie de eventos que se encuentran vinculados por diversas clases de relaciones que suelen ser de tipo temporal o causal, eventos en los cuales participan determinados personajes. Al hacer referencia a las acciones de los personajes, suelen quedar subordinadas las referencias que se hacen de los objetos o circunstancias que los rodean. De ahí que las narraciones tienden a centrarse en los personajes, sean estos reales o ficticios y el conjunto de peripecias en las que se encuentran involucrados.

Owens (2003) describe las narraciones como textos descontextualizados en el sentido de que su contenido no se refiere a la experiencia inmediata del contexto situacional de comunicación, sino que se tiende a representar situaciones que se encuentran desplazadas del contexto actual, refiriéndose, por ejemplo, a eventos del pasado o incluso a eventos ficticios. Se trata de una actividad comunicativa en la cual un narrador mantiene un monólogo orientado socialmente, a través de la producción de mensajes que deben ser atingentes a un tema, donde se debe tener en cuenta qué tipo de información requiere la audiencia. Por ello, una narración exige la mantención de un objetivo, el suministro de información y un intercambio de ésta en forma clara y ordenada, estableciendo las relaciones entre los sucesos.

La naturaleza descontextualizada de los textos narrativos ha sido un foco de preocupación importante por parte de educadores. Se ha considerado como un aspecto crítico vinculado con el éxito escolar, donde se plantea que el paso de una forma de lenguaje contextualizado a una forma más descontextualizada sería lo que permite adquirir habilidades para la lectura y escritura, siendo las narraciones los formatos más apropiados para fomentar este desarrollo (Snow, 1983, en Peterson y otros, 1999).

2.1. El desarrollo de la competencia narrativa: estudios en lenguas orales

Los niños más pequeños suelen presentar cierta dificultad para contar una historia de manera que resulte completamente comprensible para los demás. Dentro de estas dificultades, se observan vínculos débiles entre las oraciones sucesivas en el discurso que producen (Carroll, 1994). No obstante, los niños, desde muy pequeños son capaces de usar recursos cohesivos para conectar entre sí las oraciones de sus narraciones.

Peterson y Dodsworth, (1991, en Carroll, 1994) examinaron el uso que los niños hacen de los recursos lingüísticos de cohesión en textos narrativos durante la adquisición del lenguaje. Encontraron que, incluso en niños de dos años, había presencia de elementos tales como la referencia, elipsis, sustitución, conjunción y cohesión lexical, todos los cuales han sido definidos como categorías de cohesión para el inglés por Halliday y Hasan (1989). Lo que en realidad presentó variación, según los autores, fue la frecuencia o la proporción en que estos recursos de cohesión aparecían.

Desde el punto de vista de la coherencia global, algunos estudios muestran que cuando el niño es pequeño, en su intento por construir una narración, tiende a producir una sucesión de oraciones alrededor de un tema, sin relación entre ellas o con un vínculo bastante débil. Luego, en la etapa escolar, la mayoría de los niños puede producir una historia que contiene un inicio, la identificación de un problema e incluso la resolución del mismo. Algunos niños alcanzan un nivel en el que son capaces de producir narraciones más complejas, donde relacionan más de un episodio (Carroll, 1994; Eaton y otros, 1999; Owens, 2003). Entre los 3 y 5 años de edad empiezan a aparecer elaboraciones temporales que, en un comienzo, se organizan en torno a un núcleo central. Pero en esta etapa todavía no se observa una relación de causalidad en la secuencia de acontecimientos.

Durante la edad preescolar los niños no suelen preocuparse por aspectos importantes de la narración, como la identificación de los personajes, el momento o el lugar en el que ocurren los hechos. Se mencionan estudios que dan cuenta de la dificultad de los niños en esta edad para introducir nuevos referentes. Ocurre a menudo que al introducirlos, los tratan como si fuera

información ya dada, error que ya no aparece en la etapa escolar de los niños (Carroll, 1994).

La producción de discursos que tienen un grado de complejidad requiere poner en funcionamiento varias habilidades, a partir de lo cual la competencia comunicativa puede verse desarrollada en unas áreas más que en otras. De acuerdo con diversos autores, la capacidad para producir textos narrativos involucra la coordinación de tres aspectos: el dominio de la lengua, tanto para producir oraciones como para construir unidades que sobrepasan el nivel oracional; el dominio de habilidades cognitivas generales tales como la capacidad de atención, memoria, entre otras, que son necesarias para el manejo de una gran cantidad de información que se relaciona entre sí; y el desarrollo de habilidades pragmáticas que son necesarias para lograr construir textos narrativos que sean completamente comprensibles para los demás (Galeote, 2004; Morgan, 2005).

“Cuando una situación comunicativa realiza demandas cognitivas, sociales y lingüísticas a un niño, ciertas habilidades se ven resentidas, mientras que otras pueden llevarse a cabo de forma adecuada” (Galeote, 2004: 228). Resulta relevante para nuestro estudio la capacidad para “adaptar la comunicación al estado de conocimiento de un socio comunicativo y hacer contribuciones relevantes e informativas” (ibíd.). Esto implica un grado de conciencia que es necesario alcanzar sobre las necesidades comunicativas de la audiencia, es decir, ser capaz de considerar cuánta y qué clase de información se necesita incluir dentro del texto para que éste resulte completamente comprensible.

De acuerdo con las funciones pragmáticas que operan en la elaboración del discurso narrativo, el narrador debe decidir sobre la manera como se va a establecer el foco sobre cada uno de los personajes que participan dentro de la historia. Esto dice relación con la capacidad para distinguir, por medio de los recursos que ofrece la lengua, entre información nueva e información ya dada (Hickmann y Hendriks, 1999).

Cuando se introduce a un personaje por primera vez, se trata de información que es nueva para los destinatarios, por lo que se suelen emplear recursos lingüísticos que tienen una forma semánticamente sobresaliente y que, por lo tanto, resulta ser poco ambigua. Por ejemplo, el uso de un sintagma nominal, el que normalmente va encabezado por un artículo indeterminado. Una vez que se ha introducido al personaje, hay dos opciones:

mantener el foco sobre esa misma entidad o bien cambiar el foco hacia otra entidad referencial, lo que implica que para volver a la primera esta debe ser reintroducida en el texto.

Cuando se mantiene el foco sobre una misma entidad a lo largo de un trecho considerable de la narración, se suelen ocupar expresiones lingüísticas más sutiles y menos explícitas. Por ejemplo, se puede repetir la entidad referencial a través del uso del sistema pronominal. En cambio, si el narrador desea reintroducir una entidad que durante un espacio de la narración no ha sido referida, entonces deberá recurrir a formas lingüísticas más explícitas. Es decir, para distinguir entre información nueva e información vieja, no solo se requiere la capacidad para reconocer la necesidad de hacer dicha distinción, sino que también es importante el dominio que se tenga sobre determinadas construcciones lingüísticas que permiten hacer la distinción.

2.2. La cohesión en textos narrativos de la LSCh

La Lengua de Señas Chilena se caracteriza por su naturaleza visual gestual, puesto que se realiza por medio de movimientos de las manos en un espacio frente al señalizador o sobre su cuerpo, espacio que es compartido con los interlocutores durante la comunicación, lo que va acompañado de movimientos corporales y expresiones faciales, todo lo cual se encuentra restringido por las reglas que son propias de su gramática. En general, la cohesión opera con los mismos mecanismos funcionales del lenguaje oral en el lenguaje de señas, sin embargo, lo que varía son los recursos formales que se utilizan.

Para introducir información que no es compartida con la audiencia, es común el empleo de una forma nominal explícita en la LSCh. En el caso de la narración, una vez que ha sido introducido un personaje determinado a través de un sintagma nominal, existen diversas formas para volver a establecer una relación correferencial. Puede aparecer la “repetición léxica” por medio del mismo sintagma nominal. Esto sería un recurso bastante explícito para el interlocutor y, por lo tanto, sería más apropiado para la re-introducción, no tanto así para la mantención del foco.

Recursos semánticamente más sutiles pueden ser variados. Por una parte, el señalizador puede ubicar al personaje en un punto del espacio de señalización y para volver a hacer referencia a él, lo hace simplemente indicando ese punto en el espacio. Se trata de una forma de sustitución deíctica, que hemos

denominado aquí *uso indicativo en el espacio*. Este no solo se realiza a través del gesto de apuntar con el dedo índice; también se puede realizar por medio de la orientación de la mirada o del cuerpo hacia ese punto. Incluso resulta muy común el empleo de formas verbales indicativas.

Estas últimas corresponden a una clase de verbos que se caracterizan porque se inflectan para indicar las entidades involucradas en la acción; es decir, cambia la orientación y la dirección del movimiento de la seña, según donde se ubican el agente y el paciente de la acción en el espacio de señalización. El uso del espacio para hacer una referencia anafórica ha sido descrito por Barberà (1999) como una forma en la que se establece un “mapeo espacial”, en el que se asocia un área específica en el espacio de señalización con un elemento de la representación mental del señalizador.

Otro recurso frecuente en los textos narrativos en la lengua de señas es la *acción construida* o también denominada *cambio de rol*. Son construcciones que generalmente se emplean para representar acciones o diálogos que realizan los personajes mediante lo que se conoce como estilo de discurso directo. En este caso, el narrador señala, asumiendo el rol del personaje como si fuera quien realiza la acción que se está describiendo en el texto.

Por último, también encontramos el uso de *construcciones clasificadoras* para hacer referencia a una entidad nominal, permitiendo dar cohesión al texto. Los clasificadores son señas que, según la manera que adoptan las manos, es decir su Configuración Manual, es lo que representa a la entidad nominal, en este caso, el personaje de la historia. Simultáneamente, el movimiento y la locación de la seña en el espacio representan el movimiento y la ubicación aparente de la entidad a la cual se hace referencia. Para Emmorey (2002) los predicados clasificadores son formas complejas en las que la Configuración Manual se presenta como un morfema que se refiere a una clase de entidades, y cuya locación y movimiento representan la ubicación y la acción del referente involucrado.

3. Metodología

Se trata de un estudio descriptivo que pretende dar cuenta del cambio evolutivo en la competencia lingüística narrativa de

niños sordos, que asisten a una escuela en la que se trabaja con un enfoque bilingüe bicultural. Esto último quiere decir que se privilegia el uso de la lengua de señas chilena como primera lengua (L1), concebida como la lengua natural de las personas sordas y su uso como lengua de instrucción y el aprendizaje del español, con énfasis en su modalidad escrita, como segunda lengua (L2).

En relación a nuestro análisis, este consiste en un estudio longitudinal-secuencial de casos, con el que se pretendió indagar acerca del desarrollo de la LSCH a medida que avanzan en el sistema escolar, específicamente en el ámbito de las habilidades narrativas. Para ello fue necesario establecer un foco sobre las producciones narrativas de cuatro niños de manera de realizar un análisis en mayor profundidad. Se eligieron dos niños y dos niñas, quienes producen narraciones en tres momentos diferentes, con un espacio de un año entre cada una, con la finalidad de establecer posibles cambios en su desarrollo. Los dos niños fueron seguidos durante los cursos de primero, segundo y tercero básico y las niñas durante los cursos de segundo, tercero y cuarto año de enseñanza básica. A continuación se muestra en la Tabla 1 la identificación de cada niño o niña, individualizado con un número, indicando además la edad y el nivel de escolaridad, en el momento en que fue elicitada la producción narrativa, en cada año del estudio.

TABLA 1
Identificación de la muestra

	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico
Año 1	Niño 1 (edad: 8;4) Niño 2 (edad: 9;1)	Niña 3 (edad: 8;1) Niña 4 (edad: 8;7)		
Año 2		Niño 1 (edad: 9;4) Niño 2 (edad: 10;1)	Niña 3 (edad: 9;1) Niña 4 (edad: 9;7)	
Año 3			Niño 1 (edad: 10;4) Niño 2 (edad: 11;1)	Niña 3 (edad: 10;1) Niña 4 (edad: 10;7)

Para la obtención de las narraciones se utilizó como estímulo un libro de cuentos sin palabras (Mayer, 1967). Se trata de un texto en el que se narra una historia por medio de dibujos, donde participan tres personajes involucrados en distintos episodios: un niño, una rana y un perro, los que serán centrales para nuestro análisis. El procedimiento de elicitación consistió en permitir que cada niño hojeara inicialmente el libro, dándole el tiempo que estimara necesario, asegurándose que fuera poniendo atención a la historia. Cuando el niño terminaba de revisar todas las páginas del texto, se guardaba el libro y se le solicitaba que contara la historia, que aparecía en los dibujos recién observados, a una persona adulta conocedora de la LSCh.

La narración de los niños fue grabada en video; a continuación, esta se transcribía, utilizando el sistema de glosas, que es el que comúnmente se ocupa en investigaciones lingüísticas sobre lengua de señas (Baker-Shenk y Cokely, 1980). Este sistema consiste en escribir con letra de imprenta mayúscula el nombre que corresponde a las señas, también cuando es necesario se agregan sobre la glosa indicaciones sobre gestos que se presentan durante la realización de la seña, como también se señala al lado de las glosa el uso de señas clasificadoras; todo esto se complementa con la traducción, lo más aproximada posible, al español para facilitar la tarea del análisis. La transcripción y la traducción fueron realizadas en conjunto entre una persona sorda, hablante nativa de la LSCh y una persona oyente conocedora de dicha lengua.

Ejemplo parcial de una transcripción y su traducción:

Transcripción	Traducción
EMPEZAR IR CASA QUERER VAMOS BUSCAR RANA	Empieza cuando se van de la casa, quieren ir a buscar una rana.
IR CAMINAR { CL:V 'alguien camina hacia el frente en forma ascendente' CL-5 'simula una superficie por donde camina alguien' } DESPUÉS pron1_VER_pron3 ÁRBOL CL:V ↑ 'simula alguien que sube escalando'	Caminaron, vieron un árbol y alguien lo escala.

<p style="text-align: center;"><u>Agacha la cabeza y mira hacia</u></p> <p>abajo CL:C ↵ (2m) ´simulando abrirse espacio entre las ramas para ver hacia abajo´</p>	<p>Arriba se abrió espacio entre las ramas para ver.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Agacha la cabeza y mira hacia</u></p> <p>abajo { CL:C ↓ m. izq. ´se abre espacio entre las ramas para ver´} VER HACIA-ABAJO m der. ELEGIR m. der.</p>	<p>Vio hacia abajo para elegir algo.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Agacha la cabeza y mira hacia</u></p> <p>abajo HAY RANA HAY pron1_VER_ pron2 ESO MÍO</p> <p>(2m) CORRER (2m)CL-A ´sostiene algo alargado´</p> <p>DESPUÉS MIRAR pron2_ VER_ pron3 RANA OFENDIDA ESA(Señala hacia la izquierda)</p>	<p>Vio que había ranas y pensó “esa quiero”</p> <p>Corren con algo alargado en el hombro</p> <p>Después la rana vio que intentaban atraparla y se ofendió</p>
<p style="text-align: center;"><u>Se agacha un poco</u></p> <p>(2m) CORRER (2m) CL-A ´sostiene algo alargado que inclina hacia adelante como intentando atrapar algo´</p>	<p>Alguien corrió e intentó atrapar a la rana con algo alargado.</p>

Cada una de las 12 narraciones fue descrita desde el punto de vista de la organización del contenido, a partir de su traducción, distinguiendo presencia o ausencia de los componentes básicos: el planteamiento del escenario, el desarrollo de episodios y la conexión formal entre ellos, así como el desenlace de la historia. Luego, a partir de la transcripción en glosa, se realiza un análisis de cada una de las formas lingüísticas empleadas por cada niño para establecer cohesión en sus textos, distinguiendo las categorías de *repetición léxica*, *cambio de rol*, *clasificador* y *uso indicativo del espacio*, según si estas aparecen con la función de introducir, mantener o reintroducir el foco referencial sobre cada uno de los personajes que participan en la historia.

4. Resultados

Dadas las diferencias individuales encontradas, se ha estimado más efectivo analizar el desarrollo de cada niño en forma separada a lo largo de los tres años del estudio. Se presenta una breve descripción de la organización formal de la narración y, a continuación, el análisis de las formas lingüísticas empleadas en cada texto, ya sea para introducir, mantener o para re-introducir a los personajes de la historia narrada por los niños.

4.1. Sujeto 1

La narración que elabora en 1^{er} año básico el Sujeto 1, tiene un inicio en el cual se menciona el lugar donde ocurren los hechos, pero no presenta a los personajes que participan, sino que son mencionados a medida que aparecen involucrados en alguna acción que se narra. Sin embargo, cuando aparece por primera vez el protagonista de la historia, el “niño”, realiza una breve descripción física de él. El desarrollo consiste en la concatenación de eventos que se van sucediendo uno tras otro, débilmente conectados entre sí.

En cuanto a la introducción de los personajes como información nueva, ocupa sintagma nominal para los personajes “rana” y “perro”, no así para “niño”, el que aparece en la narrativa introducido por un clasificador, e inmediatamente después, se representa por medio del cambio de rol.

TABLA 2
Elementos de cohesión para mantener o re-introducir la referencia

Sujeto 1 1° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO		1	7	5	2			1
RANA	1	3			5	1		1
PERRO	1	2	2	1	1			1

De acuerdo con los datos de la Tabla 2, se observa que el cambio de rol es el recurso más frecuente, reservado fundamentalmente para el personaje “niño”, el que se usa indistintamente para mantener o re-introducir dicha referencia. La re-introducción se da más veces para re-introducir y las construcciones clasificadoras para la mantención. Dados estos datos, se asume que el Sujeto 1 todavía requiere un mayor desarrollo de habilidades que le permitan elaborar una narrativa que considere la necesidad de información del otro.

En 2° básico, a diferencia de lo que ocurrió el año anterior, el Sujeto 1 introduce su narración con un planteamiento del escenario, donde da cuenta del lugar y los personajes que participan en la historia, en forma explícita. Hay un planteamiento de un problema y los eventos aparecen mejor conectados entre sí, donde hay una secuenciación clara de los hechos. No obstante, el final se presenta en forma abrupta sin presentar una solución clara.

Los tres personajes aparecen introducidos por un sintagma nominal.

TABLA 3
**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 1 2° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO		3	13	5	2		2	2
RANA	5	6	6		3	3	4	2
PERRO		3	1	1	3			2

De acuerdo con la Tabla 3, se observa un predominio en el cambio de rol cuando se refiere al personaje “niño”, pero esta vez con mayor frecuencia para la mantención que para la re-introducción, lo que también se aprecia en el caso del personaje “perro”. También se observa el aumento de la repetición léxica para el caso de la re-introducción en los personajes. Sin embargo, en relación con las construcciones clasificadoras y el uso indicativo del espacio aparecen de un modo más inconsistente,

sea éste para la mantención o para la re-introducción de los personajes.

En 3° básico, el Sujeto 1 elabora un inicio de la narración donde presenta los tres personajes y el problema de la historia. Se mantiene conectada la secuencia de los hechos, donde incluye descripción de sentimientos y elaboración de planes por parte de sus personajes. El final presenta un esbozo de solución al problema central de la historia.

TABLA 4
**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 1 3° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO	1	5	7	7	2	1	2	4
RANA	3	5	2		3	3	1	2
PERRO	2	6	3					1

En relación con los elementos de cohesión, se puede señalar que introduce a los personajes por medio del sintagma nominal. De acuerdo con la Tabla 4, se observa que predomina el cambio de rol cuando se trata de representar al personaje “niño” tanto para las funciones pragmáticas de mantención como de re-introducción. También se observa un aumento en el uso indicativo del espacio para la re-introducción. No se observa consistencia en las construcciones clasificadoras que aparecen para ambas funciones. Asimismo, el uso indicativo del espacio predomina para la re-introducción. Por último, se destaca la repetición léxica en su empleo preferente para la re-introducción. Esto hace que la narración sea más comprensible, ya que se interpreta más fácilmente a qué personaje se refiere cuando narra.

4.2. Sujeto 2

En la narración producida en 1° básico, el Sujeto 2 no presenta a los personajes en el inicio de su historia explícitamente

y no hay un planteamiento de un escenario propio del comienzo de una narración. Inicia inmediatamente refiriéndose a los hechos que protagoniza el “niño”, quien debe ser inferido por el conocimiento previo que se tiene del cuento, ya que no lo nombra explícitamente, ocurriendo lo mismo en relación con el personaje “perro”. Su narración, que se construye básicamente asumiendo el rol de su protagonista, el “niño”, describe una serie de hechos secuenciados, pero sin relación entre ellos. No hay presentación de un problema y tampoco incluye un desenlace en la historia. En general, se observa una dificultad para construir un texto que siga un esquema formal correspondiente a una narración.

En la Tabla 5 podemos ver que el personaje “niño” es el que aparece con mayor frecuencia, el que se representa fundamentalmente por el cambio de rol. Las demás formas de cohesión aparecen de un modo mucho más esporádico.

TABLA 5
**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 2 1° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO			5		2		1	
RANA		1						
PERRO		1		1	1			

Por el nivel de indeterminación con que el Sujeto 2 presenta los personajes de su narración, queda claro que todavía no desarrolla habilidades pragmáticas necesarias para tener en cuenta la información que requiere aportar para que sus narraciones sean completamente comprendidas por otros.

La situación descrita cambia significativamente en la narración que produce en 2° año básico, en la que introduce su narración con la presentación del lugar donde ocurre la historia y los tres personajes que participan en ella. También se presenta el problema central. Durante un gran trecho de la narración, se observa una secuenciación de eventos bien conectados, lo que

se debilita hacia el final, donde el narrador no logra elaborar un desenlace de la historia.

La introducción de los tres personajes es explícita, ocupando para ello la nominalización.

TABLA 6
Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión para mantener o re-introducir la referencia

Sujeto 2 2º básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd
NIÑO	2	7	6		3			
RANA	4	5			5			
PERRO	1	7	3	1	3			

De acuerdo con la Tabla 6, se observa que el Sujeto 2 presenta un avance considerable con respecto a la narración producida en 1^{er} año básico. Hay un uso significativo de la repetición léxica, predominando en su función de re-introducción. Asimismo, el uso del cambio de rol se manifiesta significativamente más alto para la mantención, lo que ocurre igualmente con las construcciones clasificadoras. Es decir, se detecta una distinción en el empleo de los diversos recursos cohesivos según la función pragmática que asume en su narración.

La narración del 3^{er} año no establece un escenario como en la narración del año anterior, pero sí se presentan los tres personajes introduciéndolos por nominalización en forma explícita y clara para su interlocutor. Hay una buena conexión entre los hechos que se van sucediendo en la historia que narra, donde se plantea un problema en forma clara. Sin embargo, hacia el final, el desenlace es abrupto, sin explicitar una solución al problema.

Siguiendo el desarrollo que se manifiesta en la narración de segundo año, en la Tabla 7 se puede ver que la repetición léxica aparece en mayor cantidad si se trata de re-introducir información a su interlocutor, mientras que las otras formas como el cambio de rol y la construcción clasificadora, así como

TABLA 7
Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia

Sujeto 2 3° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO	5	7	10	3	7	1	5	1
RANA	4	7	2	1	5		5	2
PERRO	3	5	1	1	5	1	3	1

también el uso deíctico del espacio se dan con mayor frecuencia para mantener el foco sobre la referencia de la cual se encuentra narrando.

4.3. Sujeto 3

En la narración producida por el Sujeto 3 en 2° año básico hay presentación de los personajes, aunque no es explícita en el caso del “niño”, puesto que asume la primera persona desde el inicio, tomando el rol de dicho personaje, lo que da un grado de ambigüedad a su interpretación. No hay planteamiento de un problema y se describe una secuencia de hechos poco conectados entre sí.

Como se aprecia en la Tabla 8, el protagonista de su historia, el “niño”, no es nombrado explícitamente, mediante una nominalización, sino hacia el final de la historia. Tanto para introducirlo como para mantenerlo, predomina el uso del cambio de rol. Si se trata del “perro” y la “rana”, predomina la repetición léxica tanto para la mantención como para la re-introducción. Se demuestra que el Sujeto 3 todavía no asume conciencia de la información que debe aportar en sus narraciones a sus interlocutores.

En la narración que elabora el Sujeto 3 en el 3er año no hay planteamiento de un escenario. Asume inmediatamente el rol del personaje “niño” y se involucra en la descripción de los eventos. Sin embargo, se observa una mayor conexión entre los hechos que describe, estableciendo relaciones temporales y causales entre ellos.

TABLA 8
**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 3 2° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO			5	1	1	1		
RANA	3	3			1	1		
PERRO	1	1	1		2			

Desde el punto de vista de la introducción de sus personajes ocurre algo bastante similar a la narración producida en el año anterior, en la que el personaje “niño” no es nombrado explícitamente sino que se introduce por cambio de rol. Es diferente el caso si se trata de la “rana” y del “perro” que aparecen nombrados explícitamente a medida que describe las acciones en que estos se involucran.

TABLA 9
**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 3 3° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO	1	1	4	9	4	1	1	1
RANA	2	5	1	1	8	2	6	2
PERRO	1	3	3		2	1	2	1

Es posible observar en la Tabla 9 el uso que hace del espacio, principalmente para mantener el foco de la referencia, ubicando a los personajes en un *locus* específico y luego haciendo referencia a ellos a través de la indicación o la orientación de la mirada hacia ese punto. También se destaca el aumento de la repetición léxica para la función de re-introducción de los personajes y el empleo

significativo de los clasificadores para mantener la referencia. Sin embargo, todavía aparece el cambio de rol en su función de re-introducción pero que, al tratarse de una utilización que se reserva fundamentalmente para el personaje “niño” y no así para los otros, se observa más como una estrategia cohesiva que no interfiere significativamente en su interpretación.

En 4º básico se destaca el establecimiento de un escenario claro al inicio de su narración, donde se presenta explícitamente a los personajes y se plantea un problema. Hay relaciones temporales y causales claramente definidas en su narración y el desenlace se presenta con claridad.

De acuerdo con la Tabla 10, que se presenta a continuación, se observa el uso significativo de la repetición léxica cuando se trata de re-introducir a un personaje en la narración. Las demás formas, en cambio, son empleadas más significativamente para la mantención del foco en la referencia. Esto muestra un dominio alcanzado por el Sujeto 3 en relación con la construcción cohesiva del texto narrativo.

TABLA 10
**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 3 4º básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO		3	5	4	1	1		
RANA	2	6	6		5	1	1	
PERRO		5	1		1	1	1	

4.4. Sujeto 4

La narración producida en segundo año, al igual que sus compañeros, carece de un inicio claro, donde no se presenta un escenario de la historia. Hay un relato de eventos secuenciados con una relación temporal débil, donde en ocasiones repite la idea, tratando de constatar la comprensión de su interlocutor. Es muy frecuente el conector DESPUÉS que utiliza para marcar

el paso de una idea a otra. Es general, se observa un grado de dificultad en la capacidad para organizar el contenido que se presenta dentro de una estructura de narrativa.

En relación con la introducción, sólo aparece la nominalización explícita para los personajes “perro” y “rana”; no así para el personaje “niño”, que se presenta por cambio de rol.

TABLA 11
**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 4 2º básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd	Man- tención	Re- introd
NIÑO		2	1	1	3			
RANA	3	5	2		3	2		
PERRO		5	4		2			

En cuanto a los recursos de cohesión, se observa en la Tabla 11, cierta consistencia en el uso de la repetición léxica cuando se trata de re-introducir información a su interlocutor y un empleo mayor del cambio de rol y de los clasificadores para la mantención de la información sobre los personajes. Al parecer, habría un cierto nivel de conciencia sobre la información que es necesario aportar a su interlocutor para lograr construir una narración comprensible desde el punto de vista de la cohesión referencial.

En 3º básico, el Sujeto 4 elabora una narración en la cual hay un planteamiento inicial que se aproxima al establecimiento del escenario, donde se dan las características esenciales del lugar en el que ocurren los hechos, pero falta una presentación explícita de los personajes. La descripción de los eventos mantiene un cierto orden temporal pero aún se observa la falta de conexión entre ellos. El final de su cuento es abrupto y no se presenta una solución al problema.

Cuando se trata de introducir a los personajes, utiliza construcciones nominales para los tres, que son nombrados a medida que se va desarrollando la historia.

TABLA 12

**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 4 3° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd
NIÑO	1			4	1			
RANA	3	3	4		4		2	
PERRO		4	1		1			

En relación a las formas de cohesión, de acuerdo con la Tabla 12, en general se observa un número disminuido de recursos en la construcción de la narración. Llama la atención el uso indistinto que se da de la repetición léxica para cualquiera de las dos funciones consideradas. Pasa algo similar con el cambio de rol. Solo se destaca el uso de clasificadores para la mantención de los personajes. Sin embargo, se mantiene la constante del empleo del cambio de rol para hacer referencia al personaje “niño”, en forma similar a sus compañeros.

En 4° básico hay una presentación clara del escenario narrativo, dando cuenta del lugar y los personajes que participan. El desarrollo de la narración presenta eventos que se conectan entre sí a través de relaciones temporales y causales más claras. Se presenta un problema y hay incorporación de elementos de planificación de los personajes. Se observa, además, un intento por presentar una solución al problema.

TABLA 13

**Cantidad de veces que aparece un elemento de cohesión
para mantener o re-introducir la referencia**

Sujeto 4 4° básico	Repetición léxica		Cambio de rol		Clasificadores		Indicación del espacio	
	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd	Man-tención	Re-introd
NIÑO		5	4	3	2			1
RANA	3	5	2		4	1		1
PERRO		4	2		3			1

Según los datos que se muestran en la Tabla 13, hay un uso más consistente de la repetición léxica para la re-introducción, así como para el cambio de rol y las construcciones clasificatorias que aparecen más frecuentemente para la mantención. Solo llama la atención el uso esporádico del espacio para la re-introducción de la referencia.

5. Conclusiones y discusión

El análisis de las narraciones de los niños y niñas participantes en el estudio muestra que durante el tiempo que transcurre desde las primeras grabaciones a las últimas se manifiesta bastante similitud entre ellos en la adquisición de las habilidades narrativas. De modo que las conclusiones y su discusión se plantean de manera generalizada, ya que en la comparación de los resultados obtenidos, los niños y las niñas muestran dificultades y avances muy parecidos.

Desde el punto de vista de la organización de la superestructura en las narraciones de los niños, fue posible detectar cambios a medida que avanzaron en los años de escolaridad. Cuando se encuentran en primero básico, en general, están comenzando a dar forma a sus narraciones en LSCh. En lo que se refiere al establecimiento del escenario, lo que suele aparecer primero es la presentación del lugar donde ocurren los hechos. No sucede lo mismo con la presentación de los personajes, que al parecer requiere un mayor nivel de desarrollo; con la presentación explícita del problema central de la historia, ocurre lo mismo. Por último, el desenlace que involucra la elaboración de una solución al conflicto, es lo que se da más tarde en nuestro estudio. Es decir, se observa que existe un proceso gradual, en el cual los niños van desarrollando la capacidad para estructurar formalmente la organización de los textos narrativos, de manera tal que éstos se van acercando a este tipo de género.

En cuanto a la organización del contenido desde el punto de vista de los elementos cohesivos, también se observa un proceso evolutivo que se presenta con sutilezas que son necesarias de tener en cuenta. La complejidad lingüística, cognitiva y pragmática involucrada en la construcción de textos narrativos implica una complejidad en su evaluación. La capacidad de tomar conciencia sobre el conocimiento que se debe aportar en la construcción de un texto para su comprensión por parte de

su interlocutor, es algo que se va desarrollando paulatinamente, y eso, en algún grado, se ve reflejado en las formas lingüísticas que los niños emplean para dar cohesión a sus textos.

Cabe señalar que todos los niños emplearon los diversos recursos de cohesión estudiados: la repetición léxica, el cambio de rol, las construcciones clasificadoras y el uso indicativo del espacio, desde un comienzo. Sin embargo, se observó una tendencia en la variación de la proporción de estos elementos lingüísticos, sobre todo si se tiene en cuenta la función pragmática para la que son empleados: para introducir, re-introducir o mantener el foco sobre la referencia.

En un inicio, da la impresión que formas tales como los clasificadores o el cambio de rol se ocupan para representar acciones en las que se encuentran involucrados los personajes, pero sin tener en cuenta necesariamente si estos han sido introducidos o no a su interlocutor. Sin embargo, en las narraciones que producen en años más avanzados, dichos recursos cohesivos van predominando cada vez más para la re-introducción y disminuye su uso para la mantención del foco sobre los personajes.

De modo similar, la repetición léxica se observa como un recurso permanente durante el desarrollo, pero a medida que van avanzando en su escolaridad, esta forma se va reservando con mayor frecuencia para la re-introducción de la referencia. Lo que se muestra a través del análisis evolutivo, es que la capacidad para tener en cuenta las necesidades de la audiencia, en cuanto a la información que se requiere aportar, es algo que desarrolla paulatinamente y, en los casos estudiados, se alcanza con mayor dominio para las producciones narrativas que corresponden a cuarto año básico.

En relación con la manera de hacer referencia a los personajes en las producciones de los niños, también llama la atención que las características de estos tienen un grado de incidencia en la forma lingüística empleada para referirse a ellas. Para todos ellos, el protagonista de su historia fue el “niño”, es decir, el personaje que aparece con mayor frecuencia dentro de las narraciones; sin embargo, es el menos nombrado explícitamente por medio de una nominalización, siendo el cambio de rol el que más se emplea, lo que contrasta significativamente con el uso más reducido de esta forma para referirse a los personajes “perro” y “rana”. Es probable que, dadas las características físicas propias de dicho personaje, el cambio de rol sea una forma

lingüística más accesible y, por ende, más apropiada para la cohesión en la construcción de los textos en la LSCh. Se infiere entonces que la forma lingüística empleada no depende solamente de la función pragmática; vemos que también depende del tipo de personaje que desean representar.

Tal como se demostró en los datos obtenidos, la cohesión es un índice que puede mostrar algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia lingüística de los niños, aunque no por sí solo. Es posible señalar que “a medida que los niños mejoran su aprendizaje de la forma y el contenido del lenguaje, van siendo capaces de concentrarse cada vez más en la forma en que éste se utiliza para la narración y la conversación” (Owens, 2003:336). Es necesario tener en cuenta los diversos aspectos que se involucran, entre ellos, la capacidad para organizar la superestructura del texto, el dominio de la LSCh, el desarrollo de habilidades cognitivas generales, entre otras.

Al establecer una comparación con los datos referidos al desarrollo de la competencia narrativa con los niños oyentes, se puede señalar que los niños sordos pasan por etapas similares, no obstante en los casos estudiados se presenta un desfase considerable, ya que muchas habilidades narrativas están todavía en desarrollo durante la etapa escolar. Esto último puede ser esperable, dadas las oportunidades que los niños tienen de acceder a la LSCh, puesto que la inmersión a ella se desarrolla fundamentalmente en la situación escolar y no familiar, lo que implica un tiempo más reducido, así como en forma más tardía, si se lo compara con la situación de niños que pertenecen a la comunidad oyente.

Este desfase tiene consecuencias importantes para la educación de los niños sordos. En primer lugar, se puede establecer que no hay carencia en la capacidad para el desarrollo de su competencia narrativa, puesto que si se dan las oportunidades necesarias, la evolución será posible. Y, en segundo lugar, si se tiene en cuenta la importancia del contexto educativo como base para el desarrollo de la lengua natural de la mayoría de las personas sordas, el conocimiento sobre las formas propias que utiliza la LSCh para construir textos narrativos constituye una base importante para considerar en el currículum de la educación de los sordos.

6. Bibliografía citada

- ADAMO, Dora, Irene CABRERA, Ximena ACUÑA y Pamela LATTAPIAT, 2005: "La lengua de Señas Chilena, la Cultura y la Educación de las Personas Sordas de Chile" *Rev. Perspectivas Educativas*. Facultad de Filosofía y Educación. UMCE. 5, 27-34.
- ADAMO, Dora, Ximena ACUÑA, Irene CABRERA y Ana CÁRDENAS, 1997: "¿Por qué una educación bicultural bilingüe para las personas sordas?", *Revista UMCE*. 3, 43-52.
- BAKER-SHENK, Charlotte y Dennis COKELY, 1980: *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- BARBERÁ Gemma, 1999: "Discourse Cohesion and Space in Catalan Sign Language Discourse". *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- CARROLL, David W, 1994: *Psychology of Language*. California: Brooks/Cole Publishing Co.
- EATON, Judy, Glyn COLLIS y Vicky LEWIS, 1999: "Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue", *Journal of Child Language* 26, 699-720.
- EMMOREY, Karen, 2002: *Language, cognition, and the brain*. London: Lawrence Erlbaum associates, publ.
- GALEOTE, Miguel, 2004: *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- HALLIDAY, M.A.K. y Ruqiya HASAN, 1989: *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. United Kingdom: Oxford University Press.
- HICKMANN, Maya y Henriette HENDRIKS, 1999: "Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese", *Journal of Child Language* 26, 419-452.
- MAYER, Mercer, 1967: *A boy, a dog, and a frog*, New York, Dial Press.
- MORGAN, Gary, 2005: "The development of narrative skills in British Sign Language" en SCHICK, Brenda, Marc MARSCHARK y Patricia SPENCER (Eds.): *Advances in Sign Language Development in Deaf Children*. United Kingdom: Oxford University Press.
- OWENS, Robert, 2003: *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- PAVEZ, María, Carmen COLOMA y Mariangela MAGGILO, 2008: *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona: Ars Médica.
- PETERSON, Carole, Beulah JESSO y Allysa McCABE, 1999: "Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study", *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- RATHMANN, Christian, Wolfgang MANN y Gary MORGAN, 2007: "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children", *Deafness and Education International* 9(4), 187-196.
- VAN DIJK, Teun, 1983: *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

