



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Lingüística

“Cohesión en el discurso narrativo escrito de escolares sordos”

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

Maestra en Lingüística

Presenta

Elvira Cristina Ruíz Sepúlveda

Dirigido por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

**Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio de 2011
México**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS

Maestría en Lingüística

COHESIÓN EN EL DISCURSO NARRATIVO ESCRITO DE ESCOLARES SORDOS

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en

LINGÜÍSTICA

Presenta:

Elvira Cristina Ruíz Sepúlveda

Dirigido por:

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

SINODALES

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve
Presidente

Dra. Alejandra Auza Benavides
Secretario

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Vocal

Dra. Donna Jackson Lembark
Suplente

Dra. Karina Hess Zimmermann
Suplente

Lic. María Eugenia Castillejos Solís
Directora de la Facultad de
Lenguas y Letras

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio 2011
México

RESUMEN

Las dificultades que muestran los alumnos sordos escolarizados en su expresión escrita ha sido motivo para que sean considerados como iletrados, sin tomar en cuenta que son personas aprendices de otro sistema lingüístico. Por tal motivo, el interés del presente estudio radica en mostrar los logros y dificultades que tienen los sordos al escribir textos narrativos para aportar información sobre la naturaleza de adquisición de la lengua escrita de esta población; sobre todo, valorar la concordancia entre los sujetos y los verbos de las cláusulas que proporcionan la cohesión en el micro-nivel dentro de un texto. Se analizan cinco narraciones escritas por niños y adolescentes sordos escolarizados en una institución privada mexicana, especializada en la educación de estas personas. Las narraciones fueron elegidas y premiadas en un concurso de cuento convocado por una organización dedicada al apoyo de las personas sordas. En el estudio se analizó el comportamiento de los elementos sujetos y verbos presentes y no presentes dentro de las cláusulas de los cuentos; también se analizaron los casos que manifestaron concordancia o no entre las marcaciones verbales y los sujetos de las cláusulas. Los resultados revelan un importante porcentaje de sujetos en concordancia con los verbos, y una estrategia de mención continua de los personajes de las narraciones dentro de cada una de las cláusulas, lo que ayuda a mantener la cohesión textual. Sin embargo, también se detectaron errores en la cohesión gramatical, que se refiere a la falta de relación sintáctica entre los sujetos y los verbos de las cláusulas, por causas como uso excesivo de verbos infinitivos, elisión de verbos copulativos, problemas en las marcaciones verbales, incluso por errores ortográficos en estas unidades lingüísticas. Los errores de cohesión gramatical presentes en las narraciones de niños y adolescentes sordos afectan la cohesión textual.

(Palabras clave: Narración, sordos, cohesión gramatical).

SUMMARY

The difficulties shown by deaf special education students in written expression have been a motive for considering that they are unable to write, without taking into account that they are students of a different linguistic system. As a result, the focus of this study is on showing the achievements and difficulties that the deaf have when writing narrative texts in order to provide information on the nature of language acquisition related to written language among this population, and especially to evaluate the concordance between subjects and verbs in clauses that provide cohesion at the micro-level within the text. Five narrations written by deaf children and adolescents in a private Mexican institution of special education for the deaf were analyzed. The narrations were chosen and given prizes in a story contest sponsored by an organization dedicated to aiding deaf people. The study analyzed the behavior of the elements subject and verb that were present or not present within the clauses of the stories. Cases showing concordance or lack of it between verb markers and subjects of the clauses were also analyzed. Results reveal an important percentage of subjects in concordance with verbs and a strategy of continually mentioning the characters of the narrations within each of the clauses. This aids in maintaining textual cohesion. Nevertheless, errors were detected in grammatical cohesion which refers to the lack of a syntactic relation between the subjects and verbs of the clauses. This was due to causes such as the excessive use of verbs in the infinitive, elimination of copulative verbs, problems with verb markers and even orthographic errors in these linguistic units. The errors present in the grammatical cohesion of deaf children's and adolescents' narrations affect textual cohesion.

(Key words: Narration, deaf, grammatical cohesion)

AGRADECIMIENTOS

Finalizar una tesis implica la culminación de un largo tiempo de trabajo, estudio, dedicación y esfuerzo. Sería muy difícil lograrlo si no es con el apoyo y estímulo de muchas personas que directa o indirectamente participaron.

Agradezco a la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve por haber confiado en mi persona para la realización de este trabajo de investigación, por la paciencia, los consejos, el apoyo y el ánimo que me brindó para seguir adelante y poder consumir este sueño. Expreso mi agradecimiento a mi Comité Tutorial: a la Dra. Alejandra Auza, por su paciente escucha, sus consejos y sus aportaciones, y a la Dra. Sofía A. Vernon, por sus comentarios durante el proceso de elaboración de esta tesis. Asimismo, manifiesto mi reconocimiento a mis sinodales: a la Dra. Donna Jackson, por sus valiosas sugerencias y orientaciones, y a la Dra. Karina Hess por la atenta lectura a este trabajo y sus atinadas correcciones.

Gracias también a todos mis profesores de la maestría porque cada uno contribuyó en mi crecimiento profesional y personal.

A mis padres, les agradezco su apoyo, su guía y su confianza. Soy afortunada por contar siempre con su amor, comprensión y ejemplo. A mis hermanos, agradezco su cariño, apoyo y comprensión. A ti José, que

con tu amor, comprensión y paciencia me permitiste llevar a cabo este sueño y me impulsaste a lograrlo.

Quiero agradecer a mis amigos que de una u otra manera estuvieron pendientes a lo largo de este proceso, brindando su apoyo incondicional.

Gracias a todos.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	i
SUMMARY	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE CUADROS	viii
0 INTRODUCCIÓN	1
0.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
0.2 ANTECEDENTES	7
0.2.1 Características de las personas sordas	7
0.2.2 Bilingüismo de los sordos	14
0.2.2.1. Investigaciones sobre el bilingüismo de los sordos	17
0.2.3. Estudios sobre el desarrollo del lenguaje escrito de niños sordos	23
0.2.3.1. Estudios de la producción escrita de sordos	25
0.3 Organización de la tesis	31
1 MARCO TEÓRICO: COHESIÓN EN EL DISCURSO NARRATIVO ESCRITO DE LOS SORDOS	33
1.1.1 Coherencia y cohesión en la narración	33
1.1.2 Cohesión	35
1.1.3 Cohesión gramatical	38
1.1.3.1 Correlación verbal en español: marcación de <i>persona</i> y <i>número</i>	43
1.1.3.1.1 Persona y número	43
1.1.3.2 Marcaciones verbales en la lengua de señas	46
1.1.4 Problemas de coherencia y cohesión en los textos escritos por sordos	51
2 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	57
2.1 Objetivos	57
2.2 Preguntas de investigación	57

2.3 Hipótesis	58
3 METODOLOGÍA	59
3.1 El corpus utilizado	59
3.2 Los narradores	62
3.2.1 Método bilingüe en que aprendieron a escribir	64
3.3 Las narraciones	65
3.3.1 Corroboración de la naturaleza narrativa de los textos analizados	66
3.4 Preparación de las muestras para su análisis	74
3.4 Análisis	76
3.4.1 El constituyente SUJETO	76
3.4.1.1 Sujetos coincidentes y no coincidentes con la declinación del verbo en la cláusula	78
3.4.2 El constituyente VERBO	79
3.4.2.1 Núcleos verbales con marcación coincidente o no coincidente con el sujeto	79
3.4.2.1.1 Verbos no conjugados	80
4 RESULTADOS	82
4.1 Total de cláusulas por texto narrativo	82
4.2 Manejo del constituyente SUJETO dentro de los textos narrativos escritos por niños sordos	83
4.3 Manejo del constituyente VERBO dentro de los textos narrativos escritos por niños sordos	89
4.4 Resumen de los resultados	101
5 CONCLUSIONES	104
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Relación de alumnos participantes en la redacción de textos narrativos.	66
2	Número total de cláusulas.	83
3	Sujetos de las narraciones de los alumnos.	84
4	Total del tipo de elementos sujeto de los textos narrativos analizados.	88
5	Núcleos verbales explícitos de los textos narrativos.	90
6	Cláusulas copulativas de los textos narrativos analizados.	92
7	Total de tipo de verbos copulativos de los textos narrativos.	93
8	Núcleos verbales explícitos coincidentes y no coincidentes de los textos narrativos.	95
9	Total de núcleos verbales explícitos encontrados en los textos narrativos.	95
10	Verbos no conjugados de los textos narrativos analizados.	97
11	Total de verbos no conjugados encontrados en los textos narrativos.	97

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadros		Página
1	Relaciones de cohesión léxica.	36
2	Tipos de conectores textuales.	37
3	Tipos de cohesión gramatical.	39
4	Categoría de persona y número.	44

0 INTRODUCCIÓN

0.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las dificultades de la comunidad de sordos para poder expresarse en una sociedad mayoritariamente hispanohablante, como la nuestra, han mostrado que los individuos sordos no cuentan con los mecanismos institucionales adecuados para un mejor desarrollo que les permita desenvolverse como miembros de la sociedad en la que están insertos. En las últimas décadas, algunos estudiosos del comportamiento de las personas sordas han destacado la importancia de reconocer la naturaleza real de su competencia comunicativa (Gutiérrez Cáceres, 2004; Marschark, Schick y Spencer, 2006; Silva, 2009), así como la capacidad para contextualizar el discurso a la situación en que se produce y de reconocer las reglas de la lengua (Meadow-Orlans, 1980; Massone, 1999).

Para que un individuo sordo pueda lograr su integración a la sociedad, en su mayoría oyente, además de comprender y usar el lenguaje de señas, es importante que aprenda a leer y escribir en la lengua dominante, ya que le permitirá más y mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional (Arzani, 2003). Sin embargo, el aprender a leer y escribir es un proceso complejo que requiere el desarrollo de capacidades cognitivas, lingüísticas y metacognitivas, lo cual es fundamentalmente complejo en la adquisición del lenguaje del niño sordo, quien debe aprender la expresión escrita en su segunda lengua, y no en la primera como sucede en el desarrollo de los niños oyentes (Domínguez y Alonso, 2004).

En la educación de los alumnos sordos, el texto escrito se convierte en uno de los medios más viables y eficaces para acceder al conocimiento del mundo y subsanar las dificultades que se les presentan a la hora de comprender el lenguaje escrito, así como en las relaciones comunicativas con los demás (Ruiz Linares, 2009).

De los tipos de discurso que se manejan en la comunicación, el narrativo es considerado como el tipo de discurso más presente en la vida social y cultural del niño y de los hablantes en general (Bassols y Torrent, 1997; Ochs, 2000). La narración tiene un peso importante como un discurso generado de forma oral o escrita que enlaza diversidad de eventos (Aguilar, 2003). No sólo debemos conjuntar palabras, oraciones y párrafos adecuadamente estructurados y que sean gramaticalmente aceptables (Berman, 2001b), sino que éstos deben expresar un sentido armónico y una relación entre sí para producir el efecto deseado.

Para lograr esa expresión, una de las estrategias pragmáticas con las que se cuenta es la *cohesión*, entendida como un fenómeno semántico que refiere a relaciones de significado, existentes dentro del texto, que lo definen como tal (Halliday y Hasan, 1976).

En este tenor, Calsamiglia y Tusón (2008) advierten que la “*cohesión* es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia: el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos,

tanto los que remiten unos a otros, como los que tienen la función de conectar y organizar” (p. 212).

La cohesión presenta el texto como una unidad construida a través de procedimientos que manifiestan en la superficie las relaciones entre las diversas informaciones. En este sentido, la cohesión es el conjunto de marcas lingüísticas que reflejan relaciones internas procedentes de la coherencia textual (Montolío, 2001; Martínez, 2004).

Dentro del campo de la adquisición del lenguaje, Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2000), de manera similar, afirman que la cohesión es “el conjunto de mecanismos sintáctico-semánticos mediante los cuales se expresan los lazos entre las oraciones, [...] y otras partes más amplias y complejas, [...] que permiten construir un discurso” (p. 448).

Estos mecanismos cohesivos que permiten establecer las relaciones en el discurso pueden ser referenciales, como los usos deícticos, pero también, otro tipo de mecanismos, como los elementos léxicos plenos, o las marcaciones de tiempo, aspecto y persona en el *verbo* (véase el siguiente ejemplo 1).

1. 1) Había una vez **un niño**
- 2) que le **tenía** mucho miedo a la oscuridad,
- 3) era porque una vez
- 4) cuando ya se **estaba** durmiendo
- 5) **vió** una sombra
- 6) y **se asustó** mucho
- 7) porque **él** estaba totalmente solo esa noche.
- 8) Después de mucho tiempo **el niño** ya no **podía** dormir tranquilo
- 9) y siempre **tenía** que dormir con la luz prendida
- 10) lo cual le afectaba en la escuela. ¹

En este caso, para manejar las referencias tanto personal (del actor fijo) como temporales, y además establecer la conexión entre las diversas cláusulas, el narrador utiliza el pronombre personal “él” y las correspondientes marcas referenciales en los verbos (marcas de persona y número).

El conocimiento y uso de las estructuras sintácticas es uno de los requisitos indispensables para escribir un texto coherente y de calidad. Sin embargo, las narraciones de adolescentes sordos muestran problemas para expresar estos lazos entre las cláusulas. Un ejemplo claro de este fenómeno, es el siguiente:

¹Ejemplo de la narración de un niño de 6° grado de una escuela primaria, tomado de Rodríguez Frías (2009).

2. 1) **David** tiene 19 años
 - 2) después **David** pasa
 - 3) va a trabajar
 - 4) la escuela primero porque **David quiero** aprender estudiar sí ok.
 - 5) **David** a va a casa con su familia
 - 6) que **David quiero** escuela
 - 7) **neésita** estudiar
 - 8) eso es Primero
 - 9) es importante
 - 10) mejor escuela pero papá o mamá piensan con si bien ok.
 - 11) cuando **espero** escuela
 - 12) estan muchas personas sordas
 - 13) pero **Ø** nuevo **David** después salón Maestra.
-

Lo que se observa en el fragmento anterior, es el intento de mantener el actor principal o fijo a través del sustantivo “David”, pero el problema surge cuando los narradores sordos desean expresar las acciones de este actor fijo y presentan una falta de concordancia en la conjugación de los verbos (cláusulas 4, 6, 7, 11), y ausencia de éstos cuando sirven sólo como enlace entre el actor y algún atributo (cláusula 13).

Numerosas investigaciones han constatado las enormes dificultades que enfrentan los niños sordos en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Muchas de ellas muestran estos problemas de la expresión escrita como propias

del desarrollo cognitivo de los sordos porque, en muchos casos, aún egresan con 18 años de edad de una escuela primaria en condición de analfabetismo funcional, y no sólo con escaso desempeño en lengua escrita, sino también con desconocimiento acerca de las características pragmáticas y socioculturales del registro escrito, lo cual les impide a la gran mayoría leer y escribir diversidad de textos (Chamberlain y Mayberry, 2008; Gutiérrez Cáceres, 2004).

Por todo lo anterior, en el presente trabajo de investigación es de interés estudiar la manera en que niños y jóvenes sordos mexicanos que han tenido la oportunidad de ser escolarizados usan los elementos lingüísticos esenciales para escribir textos, específicamente narrativos. De manera particular, se verá la manera en que utilizan los elementos gramaticales básicos para la cohesión dentro de sus textos narrativos escritos, en el entendido de que si no se logra la cohesión gramatical, no habrá cohesión discursiva y por ende sus textos serán difíciles de interpretar, lo que afectará su comunicación con su entorno.

Se quieren mostrar los logros y dificultades que tienen los sordos al escribir este tipo de textos, con el propósito de aportar información sobre la naturaleza de la adquisición de la lengua escrita de esta población, conocimiento que es urgentemente requerido para mejorar las condiciones de la enseñanza dirigida a escolares sordos en México.

0.2 ANTECEDENTES

0.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS SORDAS

El dominio del lenguaje escrito se considera actualmente como una herramienta imprescindible para lograr una adecuada integración social, y esto adquiere mayor importancia en el caso de personas con dificultades de comunicación y lenguaje, como es el caso de los sordos. Para estos individuos, el texto escrito se convierte en uno de los medios más eficaces para recibir información y acceder a los conocimientos. Además es uno de los instrumentos más utilizados para la enseñanza de estas personas. Paradójicamente, uno de los mayores problemas que plantea la pérdida auditiva es el acceso correcto al lenguaje escrito y a la capacidad de alcanzar una competencia lectora adecuada y funcional (Domínguez y Alonso, 2004). Así, para los sordos, el medio más eficaz de comunicación y convivencia con el resto de la sociedad encierra, a su vez, la mayor complejidad en su desarrollo.

La adquisición del sistema de escritura y el despliegue de la lengua escrita se encuentra determinada en gran medida según las habilidades lingüísticas desarrolladas por el niño.

El desarrollo cognitivo del niño sordo no sigue el mismo rumbo que el de los niños oyentes. Además, se trata de un grupo muy heterogéneo en el que podemos encontrar diferencias significativas en cuanto a sus características físicas, fisiológicas y cognitivas. Estas diferencias obedecen a factores como el tipo y grado de sordera, su etiología, la edad de detección y rehabilitación, la

edad de escolarización, la edad de colocación de los auxiliares auditivos, entre otros. Y todos estos factores se ven involucrados en los procesos individuales de los sordos durante su adquisición de la lecto-escritura y el dominio que de ello logren al final (Sierra Rubio, 1994). Por ello, aunque el tema principal de este estudio sea la producción escrita de los sordos, resulta necesario hacer una revisión de los aspectos que constituyen su sordera.

Se distinguen dos tipos de sordera, dependiendo de la localización de la lesión: las sorderas de conducción y las sorderas neuro-sensoriales (Marchesi, 1987; Paul y Whitelaw, 2011).

Las sorderas de conducción tienen que ver con aquellos trastornos auditivos que están situados en el oído externo o en el oído medio (Paul y Whitelaw, 2011; Marschark, 1997). Es decir, que están ligadas a la obstrucción del conducto auditivo o a la restricción de los movimientos de la membrana timpánica y/o del sistema de huesecillos. Se ha visto que la incidencia e implicaciones negativas de este tipo de sordera sobre el desarrollo del lenguaje oral y, por ende, escrito (lo que corresponde a la segunda lengua de los sordos) son menores que las implicaciones que llegan a tener sordera neuro-sensorial, siempre que la sordera conductual se deba a una pérdida menor de 40dB (Marchesi, 1987; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002).

La sordera neuro-sensorial se debe a la degeneración de las células nerviosas del oído interno (de la cóclea), en el nervio auditivo o en una combinación de ambos donde se envuelve el sistema auditivo central (Paul y

Whitelaw, 2011). Éstas son más graves y permanentes. Éste tipo de sordera tiene un pronóstico mucho más complicado que las sorderas de conducción, debido a que no es medicamente reversible (Paul y Whitelaw, 2011) y tienen una mayor incidencia sobre el desarrollo del niño; principalmente, afecta al desarrollo de la segunda lengua, la escrita, lo que a su vez impide un buen desempeño académico (Marchesi, 1987; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002).

a) Grado de pérdida auditiva

El grado de pérdida auditiva se refiere a la severidad de la pérdida (Paul, 2009). Los sonidos presentan dos características fundamentales: la intensidad o volumen y la frecuencia o tono (cada una de éstas posee una unidad de medición específica). La primera de éstas se registra en decibeles (dB), mientras que la segunda se traduce en Hz (Hertz), que son características de los sonidos posibles de percibir por el oído humano a través de las vibraciones originadas en algún lugar (Paul y Whitelaw, 2011; Paul, 2009). Las personas con problemas auditivos las perciben dependiendo de los grados de pérdida que tengan y según esta percepción la sordera se clasifica de la siguiente manera: menos de 40dB (sordera superficial), de 41 a 70dB (sordera media), de 71 a 90dB (sordera profunda), más de 91dB (sordera severa) (Marschark, 1997; Paul, 2009; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002; Stewart y Clarke, 2003).

La causa de la pérdida auditiva puede clasificarse en adquirida y hereditaria o congénita (Marschark, 1997). Se considera una sordera congénita aquella que se presenta anterior al momento del nacimiento y adquirida a la que se presenta posterior al nacimiento. Esta última puede originarse por enfermedad, accidentes o suministro de algún medicamento que generalmente se prescribe para combatir algunas enfermedades virales, meningitis, entre otras. Las sorderas adquiridas tienen una tendencia mayor a estar asociadas a otras lesiones o problemas que inciden sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño (Romero Contreras y Nasielsker Leizorek, 2000).

Una pérdida auditiva superficial o incluso media no imposibilita el desarrollo del lenguaje hablado. El niño puede aprender a hablar aún cuando no se le dé ningún tipo de terapia. En estos rangos la pérdida no es muy significativa por lo que la persona es capaz de desarrollar el lenguaje sin recibir ayudas extras a las que le brinda el entorno social. En cambio, cuando la pérdida es profunda o severa se requiere de un apoyo externo si se pretende oralizar al niño, y se requerirá de un esfuerzo extra para su incorporación al entorno social (Sierra Rubio, 1994; Romero Contreras y Nasielsker Leizorek, 2000). Estos casos en situación extrema son los que interesan en el presente estudio.

b) Contexto familiar

Se dan en gran medida los casos donde los padres del niño sordo son oyentes y en menor cantidad, aquellos donde los padres son sordos también (Marchesi, 1987).

Éste es un factor que incide en el desarrollo posterior tanto lingüístico como cognoscitivo del niño. Los niños sordos de padres oyentes experimentarán más dificultad en el desarrollo del lenguaje debido a que la pérdida auditiva les impide compartir el lenguaje del resto de la familia y la familia no usa el lenguaje de señas. En estas circunstancias, la adquisición de la lengua será de forma artificial y disminuirá sus habilidades comunicativas desde el comienzo al verse impedido el desarrollo natural de su primera lengua (Marchesi, 1987; Sierra Rubio, 1994; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002; Stewart y Clarke, 2003).

A diferencia de estas situaciones negativas, lo que sucede en el caso del niño sordo hijo de padres sordos, o que al menos uno de los padres sea sordo, es que la lengua materna (de señas) se aprende de manera natural, en el contexto familiar, desde los inicios del desarrollo cognitivo y social, lo que favorece su competencia lingüística (Sierra Rubio, 1994; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002; Domínguez y Alonso, 2004).

c) La edad de detección y rehabilitación de la sordera

Esta variable incide directamente en el desarrollo lingüístico del niño sordo. Antes de los tres años de edad, las experiencias en el lenguaje oral no parecen tener una gran influencia en la evolución lingüística posterior, por lo que los niños sordos desde su primer año deben aprender un lenguaje que es totalmente nuevo para ellos, sin apenas haber tenido experiencia con los sonidos del habla. En cambio, cuando la pérdida auditiva se produce después de los tres años, los niños ya han adquirido una cierta competencia en el lenguaje oral y experiencia con los sonidos, que influye posteriormente en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (Sierra Rubio, 1994; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002; Stewart y Clarke, 2003; Paul, 2009). Sin embargo, a esta edad la estructuración del lenguaje es todavía muy débil. Además, se debe intentar mantener el lenguaje oral que ya ha adquirido y enriquecerlo a partir del conocimiento que ya posee sobre el lenguaje (Sierra Rubio, 1994; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002).

d) Edad de escolarización

Desde el momento en el que se detecta la sordera se tiene una mayor posibilidad de recibir una atención y pronosticar un mejor desarrollo lingüístico y cognitivo en el niño. La edad de escolarización se considera una variable que produce diferencias significativas en la evolución intelectual y lingüística de los niños con deficiencias auditivas (Marchesi, 1987; Sierra Rubio, 1994; Jaime Domínguez y Serrano Ceballos, 2002).

Si los niños sordos ingresan a una escuela especializada tempranamente tendrán más oportunidad de desenvolverse académicamente acorde con su edad (Domínguez y Alonso, 2004).

e) Edad de colocación del auxiliar auditivo

El auxiliar auditivo es un aparato destinado a compensar la audición del niño amplificando las ondas sonoras a un nivel que las haga inteligibles a la persona con un mínimo de distorsión y sin alcanzar el umbral de incomodidad (Romero Contreras y Nasielsker Leizorek, 2000).

La adaptación del auxiliar auditivo es un factor muy importante que incide directamente en las habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y educativas (Domínguez y Alonso, 2004).

De las variables mencionadas anteriormente, depende fundamentalmente la competencia lingüística o conocimiento y dominio del lenguaje que presenta el alumno sordo en el momento de iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito (Domínguez y Alonso, 2004).

Como hemos visto, el niño sordo tiene una discapacidad física causada por la pérdida, parcial o total, de su capacidad de escucha. Sin embargo, de acuerdo a las características de su sordera y al entorno que le rodea, el niño puede alcanzar un buen desarrollo lingüístico y con esto ser capaz de interactuar de forma significativa con su entorno físico y social, adaptarse al medio y

desarrollar el resto de sus habilidades cognitivas como cualquier persona oyente.

0.2.2 BILINGÜISMO DE LOS SORDOS

El bilingüismo abarca una extensa realidad que puede ser abordada desde distintas perspectivas culturales, sociales, políticas y educativas. Se han propuesto diferentes explicaciones o definiciones dada su complejidad. La definición tradicional (Hamers y Blanc, 2000) señala que el bilingüe tiene o usa dos lenguas, especialmente habladas, con la fluidez característica de un nativo-hablante. Definiciones de otros autores ofrecen características similares que complementan lo anterior, donde señalan que el bilingüismo es el conocimiento y uso regular de dos o más lenguas (Romaine, 1995, Baker, 2001; Claros Saavedra, 2004), existiendo la posibilidad de dominios o competencias y usos diferentes de ambas lenguas (Fernández Viader y Yarza, 2006). En el caso de los sordos serían su lengua de señas y la lengua de su comunidad, los dos lenguajes que conforman su bilingüismo (Hamers y Blanc, 2000). Muchas veces, en esta segunda lengua solamente tienen la habilidad escrita.

Para estos individuos, la lengua de señas es una de las vías a través de la cual podrá satisfacer sus necesidades, como comunicarse desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad, y comunicarse con el mundo, es decir, cumple

con todas las funciones necesarias de una primera lengua ya que le brinda las funciones de comunicación, integración y expresión básicas y esenciales (Schumann, 1978). A su vez, las personas sordas utilizan otras modalidades de comunicación que les permiten integrarse a la sociedad en la que viven, convirtiéndose en bilingües (Fernández Viader y Yarza, 2006). Así, el bilingüismo del niño sordo implica la lengua de señas usada por la comunidad sorda a la que pertenece y la lengua oral usada mayoritariamente en la comunidad social en la que vive. Esta última, la lengua mayoritaria, se adquiere en su modalidad escrita y cuando es posible, en su modalidad hablada (Morales, 2009). Por lo tanto, es un bilingüismo basado en la utilización de dos o más lenguas como medio de comunicación cotidiano (Morgan, 2000; Evans, 2004).

Para que el desarrollo bilingüe del sordo sea exitoso, la lengua de señas debe ser la primera lengua adquirida. Se trata de una lengua natural, plenamente desarrollada que asegura una comunicación completa e integral y juega un papel importante en el desarrollo cognitivo y social del niño, permitiéndole la adquisición de conocimientos sobre el mundo que le rodea.

En las últimas décadas se ha venido demostrando que en todo bilingüismo, una primera lengua adquirida de manera natural y espontánea, se trate de una lengua oral o de una lengua de señas, estimulará en gran medida la adquisición de una segunda lengua (Morgan, 2000; Evans, 2004; Niederberger, 2008), y llevará a un bilingüismo balanceado, convirtiendo al individuo en un usuario proficiente de sus dos lenguas, tanto en contextos básicos de

comunicación interpersonal, como en contextos académicos descontextualizados (Cummins, 1984).

En el caso de los niños y jóvenes sordos, es muy frecuente que la adquisición de la lengua escrita no llega a cumplir con todas las funciones antes nombradas o, si las cumple, no logra igualar el nivel de competencia con el que poseen en la lengua de señas (Rijlaarsdam, Van Den Bergh y Couzijn, 2005). Esto lleva consecuencias negativas porque es su segunda lengua, la que le dará el acceso a la información y conocimiento escolar y social. Lo anterior, destaca la importancia que implican las experiencias de interacción y comunicación desde edades tempranas, así como el fácil o difícil acceso a la lengua nativa (hijos de padres sordos u oyentes) (Goldin-Meadow y Mayberry, 2001), lo cual posibilitará un mayor o menor conocimiento del mundo.

En cuanto al bilingüismo de los niños y adolescentes sordos autores de los textos narrativos analizados, se puede puntualizar que se trata de alumnos de una institución en la que, dentro del contexto escolar, les exige el uso de la LSM simultánea al uso de la lengua escrita (español). Por lo tanto, estos alumnos pueden ser perfectamente considerados personas bilingües, ya que utilizan los conocimientos lingüísticos y pragmáticos de ambas lenguas, la LSM y el español escrito para comunicarse y para resolver tareas escolares. El presente estudio se ha centrado en lo que hacen en su segunda lengua, el español escrito.

0.2.2.1. INVESTIGACIONES SOBRE EL BILINGÜISMO DE LOS SORDOS

Numerosos estudios han puesto de manifiesto la capacidad de los niños para asimilar con naturalidad y de manera simultánea dos o más lenguas (Bialystok, 2001) que, lejos de interferir entre ellas, refuerzan su competencia lingüística (Domínguez y Alonso, 2004). Ahora bien, en el caso de personas sordas, su bilingüismo marca una experiencia necesaria para una integración plena a la sociedad.

Algunas investigaciones que desarrollan este fenómeno se han dado a la tarea de mostrar los distintos aspectos que se pueden analizar en individuos sordos u oyentes que mantienen relación con la lengua de señas o con la lengua oral. Se han llevado a cabo estudios sobre aspectos semióticos de la lengua de señas argentina en personas sordas (Massone y Famularo, 2000). También se ha investigado sobre el contacto bilingüe de la lengua de señas con la lengua oral, específicamente en inglés (Hauser, 2000), pero otras se enfocan a comparar el uso de la lengua de señas entre nativo-hablantes e intérpretes de las mismas (Napier, 2006). Marschark y Spencer (2003) han realizado diversas investigaciones sobre aspectos psicolingüísticos (memoria, velocidad verbal, entre otros) relacionados con la lengua hablada que utilizan los sordos.

Cabe señalar que estas investigaciones observan el plano del bilingüismo de los sordos de manera general, bajo aspectos distintos y en amplitud, que no

realizan un contraste específico que evidencia la relación entre el individuo bilingüe y el uso de su lengua de señas y lengua escrita.

Por lo tanto, es necesaria más información útil sobre las habilidades de escritura y los procesos que subyacen a esas habilidades en distintas lenguas. Además, se requiere de más observación que muestre la manera en que los bilingües sordos usan de manera efectiva esas habilidades y procesos de escritura dentro de discursos, como el narrativo.

Por ejemplo, Morgan (2000) realizó un estudio sobre la cohesión discursiva oral y signada en dos niños oyentes hijos de padre y madre sordos signantes. Uno de ellos con una edad de 7;1 años y el otro con 9;10 años. Ambos tenían que narrar una historieta en imágenes tanto en lengua de señas británica como en inglés oral. Los resultados muestran que ambos niños utilizaron mecanismos de referencia correspondientes a su edad y a la modalidad en la que se comunicaban. También observó una cierta interferencia entre la lengua oral y la lengua de señas, que se traducía en una estructura signada más secuencial que la que correspondería a un sordo signante nativo.

Evans (2004) llevó a cabo un estudio en el que analizó tanto las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje, de tres estudiantes sordos de 9, 10 y 11 años de edad, instruidos en un sistema bilingüe/bicultural. Dos de ellos, hijo de padres sordos y el otro, hijo de padres oyentes. La investigadora realizó entrevistas a padres y a tres maestros con 5 años de experiencia trabajando con sordos, además efectuó observaciones tanto en los

salones de clase, como en casa de los alumnos participantes en el estudio. Evans (2004) hizo un análisis cuidadoso de las notas de los alumnos y los programas académicos de los maestros, así como de las interacciones entre los maestros y alumnos dentro y fuera del salón de clases, con ambas lenguas. Los resultados sugieren que las estrategias tal como el uso de la lengua de señas americana (ASL) como un lenguaje de instrucción y la elaboración de traducciones literales (dentro de la comunicación) contribuyen al aprendizaje del conocimiento de la lectura y escritura en este tipo de población.

Una investigación que se centra en la relación que puede establecerse entre la lengua de señas francesa y la lengua escrita francesa, utilizada por niños sordos, es la que hizo Niederberger (2008) con 39 niños sordos bilingües, de edades entre los 8 y 17 años de edad, hablantes y signantes de la lengua francesa. Se puso a prueba su comprensión y producción analizando las habilidades morfosintácticas y habilidades narrativas, así como aquellos procesos involucrados que pueden afectar la adquisición de la lectura y la escritura. Los resultados mostraron relaciones positivas entre las habilidades desarrolladas en francés escrito y la lengua de señas francesa, además de que proporciona evidencias de que el dominio temprano de una lengua de señas facilita la adquisición de una lengua escrita.

A partir de los estudios arriba mencionados, se hace notar que los autores establecen una relación de dominio de ambas lenguas (lengua de señas y lengua escrita), porque consideran que las habilidades lingüísticas adquiridas en la

lengua de señas pueden servir de base para la adquisición/aprendizaje de la escritura. Sin embargo, lo positivo de esa relación dependerá de las capacidades individuales y del uso de la lengua de señas como medio de aprendizaje en los distintos ámbitos.

A nuestro conocimiento, existen escasas investigaciones que abordan la relación entre la lengua de señas y el español escrito. Sin embargo, podemos destacar la investigación de autoras como De Barahona y Veslin (1988), quienes realizaron un estudio sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita en niños sordos que asistían a distintas instituciones de Santa Fe de Bogotá, Colombia, y mostraron que al escribir el niño sordo, al igual que el oyente, atraviesa por las mismas tres etapas de la escritura: nivel concreto, donde el niño no diferencia dibujo de escritura; el simbólico, en el que la escritura ya es considerada un objeto simbólico y el niño idea y prueba diferente hipótesis para tratar de comprender este modo de comunicación; y el lingüístico, cuando el niño descubre una relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. Pero es en la etapa final, el nivel lingüístico, en donde se aprecian las diferencias entre la escritura de los sordos y la de los oyentes; lo que evidencia la insuficiencia de elementos con que cuenta el niño sordo para representar la escritura y apropiarse de la gramática del español.

El trabajo realizado por Rodríguez Ortiz (2008), quien realizó una evaluación de la comprensión lectora y producción de textos de 7 adultos signantes, muestra que las personas sordas con mejor nivel lector son las que

presentan un mejor nivel en la expresión escrita. La autora concluye que el dominio del español escrito está determinado por un alto dominio de la lengua de señas en general, pues con “este sistema de comunicación las personas sordas consiguen un mayor acceso a la información, a las interacciones sociales y una mayor estructuración de su pensamiento” (Rodríguez Ortiz, 2008, p. 493).

Los resultados de estos estudios realizados en español han mostrado coincidencias sobre las deficiencias en el dominio de la gramática de la lengua escrita, debido a que, para el sordo implica una cohesión de dos modalidades (oral/auditiva y visual/gestual) que no poseen el mismo estatus social, ya que éstas se desarrollan en un sistema diferente. El aprendizaje de su segunda lengua dependerá de variadas características cognitivas, las cuales le ayudarán o impedirán desarrollarse como una persona bilingüe.

En el caso específico de los sordos en comunidades de habla española, existen importantes proyectos metodológicos sobre estrategias de enseñanza de la segunda lengua. Tal es el caso del trabajo de González, Lora, Rendón y Saldarriaga (2003), quienes identificaron las necesidades educativas con respecto a la lengua escrita como segunda lengua en estudiantes sordos de un colegio que ofrece educación a sordos (de 6 a 22 años) y diseñaron estrategias didácticas de enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua. También López López (2007) desarrolló un proyecto bilingüe entre la lengua de signos y la lengua castellana con el objetivo de que los alumnos sordos dominen su

propia lengua y conozcan simultáneamente la lengua castellana (ya sea hablada o escrita) y que les ayude a adquirir los contenidos del programa escolar dentro de cualquier centro educativo en Granada, España. Morales López (2008) enfoca su atención a las características de los distintos modelos bilingües (bilingüismo inter-modal y el bilingüismo intra-modal) implementados en escuelas de Barcelona y Madrid, con el fin de mostrar que el bilingüismo inter-modal (lengua de señas-lengua oral) puede ser implementado en el sistema educativo español, a partir de una planificación y orientado hacia la mejora de la alfabetización de los alumnos sordos.

Con programas escolares como éste se desarrollan métodos educativos en donde las señas tienen un lugar importante en la adquisición del lenguaje. Entre las investigaciones bajo esta perspectiva se encuentra la realizada por Maya Anguiano (2002), quien hizo observaciones a grupos escolares de niños sordos, con la finalidad de comentar la metodología que se usa en instituciones como el IPPLIAP (Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje y Audición, Institución de Asistencia Privada) y posteriormente, poder elaborar un proyecto en el que cada escuela desarrolle sus propias estrategias a partir de las características específicas de su población.

En cuanto a la evaluación de las propuestas metodológicas y estrategias didácticas que se han desarrollado para beneficiar la educación de las personas sordas, la propia Morales (2009) llevó a cabo una investigación en la que observa todas las manifestaciones en torno a la escritura que estaban presentes

en las actividades de clase y en proyectos pedagógicos diseñados en una institución de Caracas en Venezuela. Esta autora evaluó las estrategias didácticas que se implementaban en la institución para personas sordas. El factor lingüístico en todas estas investigaciones es lo que juega el papel fundamental, debido a que implica la convivencia de lenguas, lo cual requiere de implementaciones educativas concretas y en correspondencia con su naturaleza bilingüe.

Sin embargo, en nuestro país no se ha dado la suficiente investigación que sostenga proyectos de desarrollo académico en la educación de los sordos. De ahí que aún se necesite estudiar lo que producen niños sordos mexicanos que tienen la oportunidad de asistir a una institución especializada en la enseñanza de esta comunidad, para determinar lo que logran y lo que no en cuanto al desarrollo de la lengua escrita y la comunicación por este medio.

0.2.3. ESTUDIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO DE NIÑOS SORDOS

El estudio sobre el desarrollo de los niños sordos y los planteamientos educativos más adecuados para su progreso no ha aparecido recientemente, sino que tiene una larga tradición:

A lo largo de varias centurias, y especialmente en los últimos ciento cincuenta años, [...], los problemas que suscita la privación de la audición desde edades muy tempranas, las limitaciones en la adquisición del lenguaje oral y la necesidad de un tipo de respuesta educativa han preocupado a pensadores, educadores y maestros (Marchesi, 1987, p.159).

Esto ha impulsado a los investigadores a elaborar estudios relacionados con los niños con este tipo de problema.

Algunos de los estudios están orientados a los resultados obtenidos de procesos de oralización en niños sordos (Ortiz, Cabanillas y Álvarez, 2006; 2008; González, 2001). Otros más, están relacionados con la lectoescritura (Lissi, Grau, Raglianti, Salinas y Cabrera, 2003; Torres, 2000; Rodríguez Ortiz, 2008; Ortiz Flores, 2006; Ruiz Linares, 2009). Otras investigaciones centran su interés en la escritura de textos desde distintos enfoques: social, cultural o cognitivo (Cambra Vergés, 1994; Ruiz, 1995; Matute y Leal, 1996; Musselman y Szanto, 1998; Gutiérrez Cáceres, 2002, 2003, 2004, 2005; Massone, Buscaglia y Bogado, 2005; Zambrano, 2008; Arfé y Boscolo, 2006; Massone y Báez, 2009; Torres Rangel, 2009). Las investigaciones muestran el interés de aportar y trabajar con este tipo de población, pero sigue siendo poco lo que se ha hecho, y menos en México, por iniciar programas apropiados para las personas sordas, además de que el desconocimiento sobre lo que sucede en el momento en el que las personas sordas intentan comunicarse a través de la lengua escrita del español, continúa.

Uno de los tipos de texto estudiado en la producción escrita de los sordos ha sido el narrativo. Esto se debe a que dentro del ámbito de la investigación del desarrollo del lenguaje infantil, los estudiosos han recurrido al discurso narrativo como una herramienta valiosa para observar el proceso de adquisición de habilidades lingüísticas (Hess Zimmermann y Álvarez, 2010). Las muestras de lenguaje obtenidas por medio de tareas narrativas han mostrado que la narración es una habilidad que se sigue desarrollando a lo largo de los años escolares y que se va afinando y depurando a lo largo del tiempo (Bamberg, 1987; Berman y Slobin, 1994; Kail y Sánchez y López, 1997; Barriga, 2002; Hess Zimmermann, 2003, 2010), incluso hasta en la adolescencia (Nippold, 1998; Mc Cabe, 1999; Berman, 2004).

Sin embargo, los estudios sobre este tipo de discurso en poblaciones con necesidades especiales son más escasos que los que existen sobre el desarrollo típico del lenguaje oral y escrito.

0.2.3.1. ESTUDIOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE SORDOS

Varios estudios se han realizado sobre la producción escrita de niños y jóvenes sordos, en distintas lenguas, como en la lengua italiana. Por ejemplo, Arfé y Boscolo (2006) analizaron en un estudio exploratorio, la coherencia causal en la escritura narrativa de dos grupos de 17 estudiantes adolescentes de nivel preparatoria: Un primer grupo de integrantes con pérdida auditiva y

signantes de la lengua italiana; el segundo grupo con adolescentes oyentes. Demostraron que los estudiantes sordos manejan estructuras causales en sus producciones escritas empleando estrategias diferentes a las que utilizan los oyentes. Sin embargo, sus estructuras sintácticas son más largas y se observó mayor dificultad para entender sus ideas, que lo que se observa en los oyentes.

Musselman y Szanto (1998) también realizaron un estudio de la lengua escrita del inglés de 69 adolescentes sordos con pérdida severa y profunda de edades entre 14.5 y 19.5 de escuelas públicas. Agruparon a los alumnos en dos, los que estaban inmersos en un programa escolar auditivo-verbal y los que se encontraban en un programa de lengua de señas americana (denominado también comunicación total). Les aplicaron pruebas estandarizadas (pruebas de inteligencia para conocer su coeficiente intelectual como WISC y WAIS, así como también pruebas de escritura como TOWL-2, entre otras) y les solicitaron que escribieran una carta. Los resultados confirmaron un nivel de rendimiento bajo en el uso de la gramática, pero puntuaciones altas en el uso de convenciones ortográficas y cuestiones semánticas.

Otro ejemplo, es el estudio de Cambra Vergés (1994) quien a través del análisis de pruebas psicolingüísticas, actividades de comprensión y producción escrita aplicadas a dos grupos de adolescentes sordos (de entre 11 y 14 años de edad) signantes de la lengua castellana, buscó la manera de poder crear bases suficientes para fundar y administrar un programa educativo basado en las operaciones cognitivas que se ven implicadas en el proceso de composición y escritura de los sordos, para mejorar las condiciones de educación. En este

estudio se encontró que los sordos tienen dificultades desde el momento de la planeación del escrito y además cometen errores sintácticos que les impiden expresarse correctamente.

Estos estudios de adolescentes sordos, desenvolviéndose en distintas lenguas, evidencian que en sus producciones escritas existen constantemente dificultades sintácticas, que no permiten la construcción de un texto coherente y de calidad, independientemente del tipo de lenguas con las que están en contacto.

De manera específica sobre los estudios del desarrollo de la lengua escrita, podemos decir que lo que se ha llevado a cabo en cuanto a la escritura de sordos y su acercamiento al español, se encuentra el estudio de Torres Rangel (2009), quien a través de la escritura de mensajes de textos de estudiantes adolescentes sordos de distintas instituciones educativas del Distrito Federal, observó la realidad sociocultural (investigación etnográfica) en la que se encuentran inmersos. Los resultados mostraron carencia en la escritura espontánea porque desconocen la gramática del español y cuando escriben lo hacen de forma mecánica y sin comprensión.

Massone, Buscaglia y Bogado (2005) llevaron a cabo un estudio con la lengua de señas argentina y el español escrito. Sus resultados mostraron que tienen problemas con respecto a cuestiones semánticas en el uso de palabras, eliden artículos, reemplazan preposiciones, adhieren preposiciones y pronombres reflexivos, omiten palabras que llevan a la incompreensión del texto

(por ambigüedad), manifiestan inseguridad en el uso de palabras nexos y clíticos, pocos verbos los flexionan, entre otras características que son propias de la escritura de adolescentes y adultos sordos debido a la inmersión en los medios escritos como el correo electrónico. Además, Massone, Buscaglia y Bogado (2005) abordan las estructuras morfológicas, léxicas y sintácticas de la lengua de señas que lleva a construir la gramática de esta segunda lengua.

Gutiérrez Cáceres (2002; 2003; 2004; 2005), por su parte, estudió la expresión escrita de niños y adolescentes sordos atendiendo los dos niveles del texto: macro-estructural (elementos estructurales narrativos y nexos de cohesión) y micro-estructural (estructuras sintácticas, sus variantes y disfunciones). Sus resultados mostraron deficiencias textuales en ambos niveles, sobre todo aquellas relacionadas con la gramática de la lengua, como una ausencia de formas verbales, un uso incorrecto de los nexos de cohesión, un uso incorrecto de términos, ausencia de puntuación (como signos de exclamación e interrogación), entre otros, y resalta la importancia y necesidad de acceso que tiene esta comunidad a la información escrita.

Por su parte, Arzani (2003) realizó un análisis de narraciones escritas por niños y adolescentes sordos convocados a escribir sobre el tema de la “adolescencia”. En estos textos, la autora encontró errores con cierta regularidad que se refieren a uso de pronombres personales como enclíticos (“tu mejor entre otro personas ayuda para tú consejo”, por “lo que deberías hacer es ir con alguien que te aconseje y ayude”), uso de adjetivo posesivo por

pronombre enclítico (“tú no crees mi” por “tú no me crees”), entre otras. Detectó una presencia sistemática de estos errores, a pesar de modelarles el trabajo de análisis a partir de estos tipos de errores, concluyendo que los niños y adolescentes sordos del estudio se encontraban en ese momento en un proceso de aprendizaje en construcción de la lengua escrita.

Zambrano (2008) encontró características similares a los estudios anteriores en los resultados de su investigación, quien a 13 niños y jóvenes sordos señantes de la lengua venezolana de edades entre 10 y 15 años cursantes del cuarto grado de educación básica, les facilitó una caricatura sin texto, a fin de que narraran en forma escrita (español) los hechos y poder caracterizar la tipología de esas producciones. La autora llevó a cabo un análisis de los rasgos morfosintácticos, sintácticos, léxicos y semánticos presentes en las narraciones de los informantes. Los resultados mostraron el uso de más sustantivos que otra clase de palabras, oraciones con distinto orden (no establecido), ausencia de verbos estativos, de pronombres y artículos, los verbos se encontraron escritos en infinitivo y conjugados en presente, pasado y gerundio, escritura de oraciones simples (SVO y OVS), poca presencia de conectivos, poco uso de mayúsculas, errores de ortografía (sustitución, omisión y elisión), falta de correspondencia en cuanto al género y número en la oración, falta de tildación, errores de tildación, omisión de signos de puntuación, entre otras.

Como vimos, las investigaciones anteriores coinciden al concluir que los alumnos sordos tienen graves dificultades en la competencia morfosintáctica, tanto en la comprensión como en la producción escrita. El manejo de

estructuras sintácticas complejas es deficiente en estos niños. La percepción parcial del habla hace que se limiten a identificar las palabras claves de las frases, las que poseen contenido semántico propio (verbos y sustantivos), y en menor medida las palabras funcionales (preposiciones, artículos). Como consecuencia, su competencia morfo-sintáctica es particularmente baja (Meadow-Orlans, 1980; Alegría y Domínguez, 2009).

Frente a la situación lingüística que presentan los sordos, tanto en otras lenguas como en español, el papel que puede jugar la lengua de señas en su desarrollo general, sobre todo a través de su progresiva y reciente incorporación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (modelos bilingües), abre nuevas posibilidades para abordar los problemas de comunicación, interacción y aprendizaje (Alegría y Domínguez, 2009). Por ello, resulta indispensable revisar las particularidades y características esenciales de la naturaleza bilingüe de los sordos, quienes además de desarrollar su propia lengua de señas aprenden a escribir en una segunda lengua que es la dominante en la comunidad en la que se desenvuelven.

El presente trabajo de tesis aporta información sobre lo que adolescentes sordos, quienes han tenido la oportunidad de asistir a una escuela especializada, pueden hacer respecto del manejo de la cohesión gramatical básica en textos narrativos generados colectivamente y a partir de temas de interés propio de su edad. Los resultados encontrados respecto de lo que logran y los problemas que

manifiestan serán de gran valía para quienes se dedican a elaborar planes y programas de estudio destinados a esta población escolar.

0.3 ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La organización de los capítulos que conforman esta investigación responde a los objetivos mencionados en la introducción, en la cual se exponen, en primer lugar, las características que destacan en las personas sordas al ser bilingües en una sociedad hispanohablante. En segundo, los antecedentes en el campo de estudio del lenguaje escrito de los sordos, enfocándose hacia el discurso narrativo.

En el capítulo 1 se presenta el marco teórico de la investigación. Se revisan los conceptos de coherencia y cohesión textual, dentro de los cuales se habla de la cohesión gramatical. Después, se presenta una descripción detallada sobre los problemas de coherencia y cohesión que se han visto en textos escritos por adolescentes sordos.

Las preguntas de investigación, las hipótesis y los objetivos que guiaron este trabajo se presentan en el capítulo 2.

La metodología se especifica en el capítulo 3. En ella se describe el corpus que se utilizó y los narradores que lo generaron. Asimismo, se explica cómo se prepararon las muestras narrativas para ser analizadas.

En el capítulo 4 se presentan los resultados que se obtuvieron a partir del análisis que se llevó a cabo sobre los elementos en función sujeto y los verbos de las cláusulas que constituyen los textos estudiados. Con esto, se llega al capítulo 5 donde, para concluir, se contestan las preguntas planteadas y las hipótesis establecidas en el capítulo 2.

1 MARCO TEÓRICO: COHESIÓN EN EL DISCURSO NARRATIVO ESCRITO DE LOS SORDOS

1.1.1 COHERENCIA Y COHESIÓN EN LA NARRACIÓN

El texto narrativo exige al narrador el empleo de gran parte de su competencia lingüística para lograr el entretendido de eventos, la ubicación de acciones en el tiempo y el espacio, para la descripción de situaciones, objetos y personas, pero sobre todo, requiere de un alto manejo de los elementos que permiten darle coherencia y cohesión a un texto (Hickman, 2004), lo que resulta esencial para la comunicación y comprensión de información por parte del receptor, que en el caso de textos escritos es el lector.

Se denomina *texto* a la organización que conforma un todo unificado, ya sea hablado o escrito, en verso o en prosa, un diálogo o un monólogo. El texto mantiene relaciones cohesivas que le asignan dependencia sus elementos constituyentes, a lo cual se le llama *textura* (Halliday y Hasan, 1976). La textura tiene que ver de forma especial con la *coherencia* y la *cohesión*, asociados a la composición textual (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Ambos conceptos se relacionan entre sí, en el sentido de que los dos incluyen relaciones, pero la coherencia las incluye a nivel subyacente y la cohesión a nivel superficial (Stubbs, 1983).

Diversos investigadores del desarrollo de la textualidad sugieren que el análisis de los textos debe hacerse desde dos niveles de organización

denominados *macro-nivel* y *micro-nivel* (Justice, Bowles, Kadaravek, Ukrainetz, Eisenberg y Gillam, 2006; Sanders y Sanders, 2006).

Un macro-nivel enmarca el modo de relación entre los elementos de un texto y establece las posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia, los componentes de la superficie textual (Gutiérrez Cáceres, 2004; Calsamiglia y Tusón, 2007). Todo esto concierne a la organización jerárquica y elementos de la estructura narrativa (Justice, et.al., 2006). En el macro-nivel, se pone atención a los enlaces discursivos que permitirán una cohesión general, que a su vez le otorgará coherencia a todo el texto. La coherencia implica algún tipo de organización en torno al tema (Casado Velarde, 2006). Esto quiere decir que no se da en la superficie del texto, ya que es un aspecto de “contenido” o de “fondo” para poder interpretar el texto como una unidad con sentido (Martínez, 2004).

En el micro-nivel textual se consideran las estructuras lingüísticas internas utilizadas en la construcción narrativa (Justice, et. al., 2006), es decir, las unidades esenciales que se reconocen como cláusulas (Tallerman, 1998; Aissen, 2006), así como también conjunciones, frases nominales, entre otras.

Estas unidades representan una conexión entre elementos de información que permiten crear estructuras más globales de significado, lo cual permite que el receptor interprete el significado pretendido por el productor del texto en función del material textual (Martínez, 2004; Sanders y Sanders, 2006). Esta interpretación global del texto se manifiesta a través de relaciones cohesivas de

tipo semántico, que se materializan en el sistema léxico-gramatical (cohesión) (Halliday y Hasan, 1976; Sanders y Sanders, 2006; Casado Velarde, 2006). La cohesión es la que hará que esa conectividad se permita ver en el texto a través de claves lingüísticas explícitas (Calsamiglia y Tusón, 2007), como conjunciones, marcadores de concordancia, entre otros (Montolío, 2001).

1.1.2 COHESIÓN

Algunos autores han optado por formar una clasificación de cuatro mecanismos cohesivos (Halliday y Hasan, 1976; Brown y Yule, 1983, Casado Velarde, 2006; Calsamiglia y Tusón, 2007; Ares, 2008). Establecen tres tipos de cohesión: *cohesión léxica*, *cohesión semántica* y *cohesión gramatical*, e incluyen el uso de *conectores textuales* como un recurso más para lograr la cohesión. A continuación se presentará cada uno de estos cuatro mecanismos.

a) *Cohesión léxica*: consiste en el empleo de dos o más elementos léxicos plenos que establecerán relaciones en una estructura (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000; Ares, 2008). Estas conexiones se presentan mediante la repetición de elementos, como palabras, sintagmas u oraciones; es la concurrencia de términos pertenecientes a determinados campos semánticos o a través de las distintas maneras en las que se da a conocer información nueva y conocida en el discurso. Véase el siguiente cuadro en el que se ejemplifican las

relaciones que pertenecen a este tipo de cohesión (los ejemplos son tomados de Mc Cabe, 1999):

Cuadro 1. Relaciones de cohesión léxica.

<p>i. Repetición de elementos (palabras, sintagmas y oraciones) en distintas frases.</p>	<p>a) <i>La niña balbuceaba desde la cuna. <u>La muy pilla me hizo reír.</u></i></p> <p>b) <i>La hija de Ro está enferma otra vez. <u>La niña casi nunca está bien.</u></i></p>
<p>ii. Concurrencia o empleo de términos pertenecientes a determinados campos semánticos (relacionados por contraste, por coordinación o por asociación funcional).</p>	<p>a) <i>Gran <u>accidente</u> en la ruta. Varias <u>ambulancias</u> transportaron heridos al <u>hospital.</u></i></p> <p>b) <i>Había una vez un <u>pato</u> que estaba todo el día en el <u>estanque</u>, mirando al pez que estaba en el <u>agua.</u></i></p>
<p>iii. Estructura informativa de la oración: manera en la que debe presentarse la información nueva y conocida con el objetivo de construir un discurso (tematización-rematización, foco-presuposición, background-foreground, etc.)</p>	<p>a) <i><u>El partido</u> acabó mal.</i></p> <p>b) <i>Acabó mal <u>el partido.</u></i></p> <p>c) <i>Mal acabó <u>el partido.</u></i></p>

b) *Cohesión semántica*: se refiere a relaciones entre fragmentos de un texto, enfocadas hacia aspectos internos (significado) y presentadas por medio de sustitución de términos genéricos, como sinónimos, hipónimos, hiperónimos, antónimos o metáforas. Por ejemplo,

3. *Pedro dejó un jarrón sobre la mesa. A José le molestó el adorno y lo sacó.* (hiperónimo).

c) *Conectores textuales*: aquellos elementos que ayudan a ligar las relaciones entre las distintas partes de un discurso (Montolío, 2001; Martínez, 2004; Ares, 2008). Existen distintos tipos de conectores, los cuales se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Tipos de conectores textuales.

<p>Conectores lógicos: Marcan las relaciones de significado entre las oraciones.</p>	<p>a) <u>Adición y suma</u>: suman ideas. <i>Y, también, además, asimismo...</i></p> <p>b) <u>Contraste</u>: expresan oposición entre dos sucesos o ideas. <i>Pero, a pesar de, no obstante, por otra parte, en cambio, por el contrario...</i></p> <p>c) <u>Finalidad</u>: <i>Para, para que, con la finalidad de, con objeto de...</i></p> <p>d) <u>Causa</u>: <i>Porque, a causa de, de modo que, dado que, ya que, por esta razón...</i></p> <p>e) <u>Consecuencia</u>: <i>Así que, por consiguiente, en consecuencia, por tanto...</i></p>
<p>Ordenadores del discurso: Estructuran el texto y señalan el progreso de la información. También aclaran ideas, palabras o expresiones, organizan la información, introducen aspectos, etcétera.</p>	<p>a) <u>Introducen un texto</u>: <i>En primer lugar, para empezar, antes de nada...</i></p> <p>b) <u>Introducen un aspecto del tema</u>: <i>En cuanto a, por lo que respecta a, de acuerdo con, sobre...</i></p> <p>c) <u>Ordenan su exposición</u>: <i>En primer lugar, por una parte, por otro lado...</i></p> <p>d) <u>Ejemplifican lo dicho</u>: <i>Así, por ejemplo, tal como, pongamos por caso...</i></p> <p>e) <u>Explican un aspecto del mismo</u>: <i>Es decir, o sea, en otras palabras, esto es...</i></p>

	f) <u>Indican la conclusión:</u> <i>Para finalizar, por último, en resumen, finalmente...</i>
Espacio-temporales: Sitúan el texto y ordenan las acciones.	a) <u>Espacio:</u> <i>Aquí, ahí, cerca de, lejos, arriba, delante, enfrente de, al fondo, en primer plano, a la derecha, a la izquierda...</i> b) <u>Tiempo:</u> <i>Hoy, ayer, en esta época, actualmente, antes, de pronto, a continuación, más tarde, posteriormente, entonces, luego...</i>
Orientadores: Guían la interpretación que el receptor debe hacer del texto.	<i>Desgraciadamente, sinceramente, verdaderamente, quizá, en cierto modo, hasta cierto punto, por supuesto, en efecto, obviamente...</i>

Cada uno de estos tipos de conectores ordena la cadena discursiva para que la información sea semánticamente coherente, ya que éstos sirven como medios de organización textual.

1.1.3 COHESIÓN GRAMATICAL

La cohesión gramatical es el uso de mecanismos cohesivos que permiten ayudar en el mantenimiento de la referencia y cohesión del discurso (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000; Ares, 2008), con recursos como la sustitución, la elipsis, la referencia (términos de Halliday y Hasan, 1976), modalización y conjunciones (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).

Cuadro 3. Tipos de cohesión gramatical.

<p>Sustitución: Expresiones que se utilizan para referirse a un mismo tema mencionado en un momento anterior al discurso.</p>	<p>a) <i>Le mandó que se levantara. <u>Así lo hizo.</u></i></p> <p>b) <i>Le ayudé en la investigación del lugar de los hechos. <u>Mi compañero hizo lo mismo.</u></i></p> <p>c) <i>Jules tiene una fiesta de cumpleaños el próximo mes. <u>Elspeth también tiene una.</u></i></p>
<p>Elipsis: Se refiere a la omisión de elementos que se suprimen para evitar la repetición dentro de la oración, debido a que son obvios por el contexto</p>	<p>a) <i>Tiene la voz maravillosa. Yo no. <u>[tengo una voz maravillosa].</u></i></p> <p>b) <i>Ana se va de vacaciones. Inma también. <u>[se va de vacaciones].</u></i></p> <p>c) <i>Jules tiene una fiesta de cumpleaños el próximo mes. Elspeth también. <u>[tiene una fiesta de cumpleaños].</u></i></p>
<p>Referencia: Es la forma en que algunas palabras hacen alusión a otras partes del texto. Este tipo de cohesión puede presentarse de cuatro formas.</p>	<p>Pronominal: Emplear un pronombre o una forma abreviada para referirse al nombre usado previamente. <i><u>Abby</u> es una buena atleta. <u>Ella</u> baila, corre y va a nadar diario.</i></p> <p>Demostrativa: Cuando el hablante utiliza pronombres demostrativos y adverbios para referirse a un lugar mencionado antes. <i><u>Aquéllas</u> fueron las mejores vacaciones que recuerdo.</i></p> <p>Comparativa: Se usan elementos que indican cierto contraste entre objetos. <i>No es <u>tan listo</u> como yo creía.</i></p> <p>Correlación de los tiempos verbales: a) <i>El niño tenía todas las noches pesadillas sobre un fantasma que lo quería robar, esto hacía que él no durmiera bien. Lo que el niño hizo para poder librarse de es temor a la obscuridad <u>empezó</u>[= fue empezar]a escribir un cuento acerca de el fantasma que veía, sólo que en este cuento el <u>fantasma era bueno</u> y sólo</i></p>

	<i>quería jugar con él.</i>
<p>Modalización: Recursos para dar cuenta de la presencia y actitud del emisor. Modalidades oracionales: declarativas, interrogativa, imperativa, exclamativa, así como los tiempos del verbo en modo condicional o futuro de probabilidad, auxiliares de modalización (poder, tener que, deber, deber de, etc.), algunos adverbios (ciertamente, sin duda, etc.), oraciones impersonales.</p>	<p>a) <i>Para ir a Londres <u>tienes que aprender inglés.</u></i></p> <p>b) <i><u>Ciertamente,</u> ese libro es extraordinario.</i></p>
<p>Conjunciones: Se trata de los marcadores cohesivos que establecen relación entre los elementos del texto (y, pero, así, después, etc.).</p>	<p>a) <i>Yo creía que esquiaba bien, <u>pero me equivoqué.</u></i></p> <p>b) <i>Llegó a la clase <u>y vio</u> a su amigo.</i></p>

En el caso de la producción escrita de niños sordos, quienes han tenido un desarrollo diferente al de los niños oyentes, los problemas de cohesión inician en un micro-nivel, tan básico como la cláusula. Por tal motivo, con el fin de observar las estrategias y la problemática que presentan para relacionar las unidades lingüísticas dentro de cada una de las cláusulas que conforman su discurso narrativo, la presente investigación tiene como objetivo general valorar la concordancia entre los *sujetos* y los *verbos* de las cláusulas que constituyen cinco textos narrativos escritos por niños y adolescentes sordos escolarizados.

Específicamente, se plantea el estudio de la *cohesión*, la cual puede observarse desde un micro-nivel textual.

La cohesión gramatical se ve manifestada en las relaciones semántico-sintácticas que ayudan al mantenimiento de los elementos esenciales que entran

en juego dentro del evento predicado, y que según Langacker (2000), deben permanecer *anclados* para proporcionar cohesión al texto: el *Sujeto*, como tópico primario, el *Verbo* como núcleo principal de la información que presenta la predicación de la cláusula, y el *Objeto*, como tópico secundario. Por ello, como se puede apreciar en el *Cuadro 3. TIPOS DE COHESIÓN GRAMATICAL*. (en el recuadro de *referencia*, específicamente), la marcación dentro de los verbos funciona como mecanismo de cohesión gramatical que ayuda a la *referencia* dentro de un texto. En el caso del español, el verbo finito tiene marcación de tiempo, aspecto, modo, número y persona; esta última, a su vez, puede ser singular o plural. Estas marcaciones gramaticales se convierten en señalizaciones esenciales para saber quién es el participante sujeto del evento codificado en el verbo, y en un encadenamiento de cláusulas, ayuda a mantener activo un referente. Lo anterior se ilustra en los ejemplos de (4):

- 4. a) * Los niñas pasea contento
- b) Las niñas pasean contentas

En el ejemplo (4a) se muestra la agramaticalidad de la oración de acuerdo con las marcaciones de los elementos que se encuentran codificados incorrectamente. En este caso, no existe concordancia interna entre los elementos de la frase nominal “los niñas”, porque el artículo que se está utilizando para ese sustantivo se encuentra en la forma masculina y en plural, mientras que el sustantivo “niñas” se manifiesta en su forma femenina y en

número plural (que es en lo que concuerdan ambos componentes). Mientras tanto, el segundo grupo de elementos, como son el verbo “pasea” y el adjetivo “contentos” deberían encontrarse en concordancia en número con el participante sujeto de la acción. El adjetivo, además, debe concordar en género con el nombre al que está vinculado.

A diferencia de (4a), en el ejemplo (4b), se observa esa cohesión gramatical que juegan los elementos de la oración, lo que proporciona una semántica más exacta de lo que ocurre en el evento.

Esta cohesión gramatical “se establece mediante el mantenimiento del punto de referencia, que funciona como el anclaje temporal en torno al cual se ordenan los eventos relatados” (Di Tullio, 2005, p.135) dentro de cada cláusula y en la secuencia de las mismas.

Como ya se ha visto en apartados anteriores, este anclaje es lo que presenta irregularidad en los textos narrativos producidos por los alumnos sordos, por lo que es importante señalar las características verbales que manifiestan las dos lenguas: español y LSM, y reconocer las causas de los aspectos erróneos que se despliegan en sus textos escritos.

En el siguiente apartado se presentan a detalle estas particularidades de los verbos en ambas lenguas.

1.1.3.1 CORRELACIÓN VERBAL EN ESPAÑOL: MARCACIÓN DE *PERSONA* Y *NÚMERO*

Toda oración implica estrechamente una relación establecida entre sus componentes, necesaria para que la cláusula funcione como tal y pueda encadenarse con otras. Uno de estos componentes es el verbo, el cual combina signos de referencia para elaborar esas correlaciones verbales con el resto de los elementos lingüísticos presentes en la cláusula.

El verbo del español es una categoría léxica que por sí sola no posee características verbales, sino que al combinarse con distintos morfemas gramaticales, resulta una categoría u otra (verbos, sustantivos, adjetivos, entre otras) y son las que nos aportan, en el caso de los verbos, la información referente a persona, número, tiempo, modo, aspecto y voz (Gómez Manzano, Cuesta, García-Page y Estévez, 2000).

1.1.3.1.1 PERSONA Y NÚMERO

La categoría gramatical de persona manifestada en el verbo (Hernández Alonso, 1975), ya sea por medio de morfemas libres o ligados, se refiere a las entidades participantes en el acto comunicativo (Basterrechea y Rello, 2010) denominados hablante y oyente, la acción que el verbo expresa está siempre ejecutada por una persona, un sujeto que va a ocupar una de las tres posiciones posibles del discurso. Las personas gramaticales en español son tres. Alarcos

Llorach (1994) menciona que cuando el hablante coincide en la realidad con el ente al que hace referencia el sujeto gramatical, se habla de *primera persona* (por ejemplo: hablo, amo); la *segunda persona* se denota cuando lo expresado por el sujeto gramatical coincide con el oyente (como en hablas, amas) y se presenta la *tercera persona* cuando la referencia real del sujeto gramatical no coincide ni con el hablante ni con el oyente (habla, ama). Existen además, formas que no presentan formas flexivas, denominadas *formas no personales* y son el *infinitivo*, el *participio* y el *gerundio*.

Por otra parte, el número es una categoría gramatical que se asocia con la cuantificación en el español y coincide con la categoría de persona. Esta categoría abarca dos distinciones básicas: el singular y el plural. El singular designa un ente único, mientras que el plural hace referencia a varios objetos de la misma clase (Alarcos Llorach, 1994). Véase el Cuadro 4 donde se muestran las distinciones que existen dentro de la categoría de persona.

Cuadro 4. Categoría de persona y número.

Persona	Número	
	Singular	Plural
Primera persona	Yo	Nosotros (as)
Segunda persona	Tú	ustedes
Tercera persona	Él/Ella	Ellos/Ellas

Sin duda, el morfema de persona-número es el nudo que enlaza al sintagma nominal y al verbal (Hernández Alonso, 1975). Y es clave para la

cohesión dentro de la cláusula, pues enlaza el verbo con el sujeto, tópico primario del evento codificado en aquél (Langacker, 2000).

Por ejemplo, en la secuencia de cláusulas de (5), el actor ejecutante de acciones se mantiene por las marcaciones gramaticales que anclan al Sujeto como tópico primario:

- 5.a. **El príncipe** bajó del caballo,
- b. entró en el castillo,
- c. subió las escaleras
- d. y encontró *a la princesa*.
- e. Entonces *la* besó.
- f. **Ella** despertó
- g. y **juntos** huyeron de ese lugar.

Un hablante con desarrollo típico en español adquiere el manejo de estas marcaciones gramaticales lo que le ayuda para cohesionar sus textos. En el caso de los escritores sordos en español se ha visto que la mayoría no utiliza las reglas de concordancia entre el sujeto y el verbo de la cláusula, sobre todo con respecto al morfema de número (Arzani, 2003; Gutiérrez Cáceres, 2004; Massone, Buscaglia y Bogado, 2005; Zambrano, 2008). Se ha observado que marcan el sujeto en plural y el verbo en singular (ej. “Tres hombres se fue a otros coche...”); o los marcan a la inversa, marcan el sujeto en singular y el verbo en plural (ej. “Su hermano llamaron a otros cuatro ladrones...”). Esta falta de concordancia puede deberse al hecho de que en la lengua de señas los mecanismos de relación entre los sujetos y los verbos son diferentes. A continuación se revisan esos mecanismos.

1.1.3.2 MARCACIONES VERBALES EN LA LENGUA DE SEÑAS

Los estudiosos de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) (Fridman, 1996; 2005; Cruz Aldrete, 2008) aseguran que los verbos de esta lengua tienen muchas conjugaciones, de manera similar a los de la lengua del español, debido a que sirven como núcleos de las frases verbales, forman predicados de enunciados, codifican eventos en el discurso y presentan una estructura morfológica compleja (Cruz Aldrete, 2008). Todo esto es producido a través de gestos y señas con los órganos articulatorios de los propios señantes, principalmente las manos (Fridman, 1996).

La posibilidad de relacionar la forma visual en un conjunto con un significado ha sido uno de los aspectos más controvertidos de las lenguas de señas. Se ha afirmado que estas lenguas tienen una colección estructurada de gestos pantomímicos, concretos e icónicos, que son fáciles de adquirir por los sordos en los primeros años de vida (Marchesi, 1987). Los signos que estas lenguas de señas representan pueden tener una relación icónica con su referente, pero al mismo tiempo estar sujetos a las propias reglas de la lengua de señas. A esto, Marchesi (1987) lo denomina *iconicidad*.

De manera natural, los sordos establecen relaciones entre las señas y los objetos a los que hacen referencia. Algunos autores, como Cruz Aldrete (2008), han demostrado, que existe una mezcla entre gramaticalidad y gestualidad. Desde los años sesentas se ha estudiado la estructura interna de los signos de las lenguas de señas y se ha comprobado que hay una semejanza entre la

organización del lenguaje oral o hablado y la organización del lenguaje de señas (Marchesi, 1987).

La diferencia radica en que en la lengua de señas, los signos se combinan secuencialmente para formar las frases y expresiones, además de combinar valores de las configuraciones de las manos, lugar de articulación (espacio), movimiento, gestos, para asignar valores gramaticales a lo que expresa.

Dentro de la información gramatical manifestada en los signos, y que es de interés para este estudio, está el uso de la morfología verbal. En los verbos de la LSM, esta información se incorpora en el espacio señante, o en el cambio fonológico de alguna seña. Por ejemplo, los verbos como *llamar por teléfono*, *decir*, *respetar*, *ayudar* y *ver*, en su ejecución, aportan la información morfológica, pues revelan quién ejecuta la acción y quién es el destinatario de la acción enunciada, a partir del reconocimiento de dónde inicia y dónde termina el movimiento con el cual se realiza la seña (Cruz Aldrete, 2008).

Dependiendo del uso del espacio, existe una clasificación de los verbos, observando los elementos relevantes en la realización de cada uno de éstos, como en la dirección, movimiento o forma de la mano y que han encontrado el mismo comportamiento en los verbos de la LSM (Cruz Aldrete, 2008).

La clasificación propuesta que destacan Fridman (1996, 2005) y Cruz Aldrete (2008) es la siguiente:

- a) verbos direccionales, multidireccionales, de movimiento o locación, los cuales marcan una trayectoria que aportan información sobre sus argumentos;
- b) verbos llanos , no se flexionan ni tienen afijos locativos;
- c) verbos flexivos o de concordancia, indican persona y número;
- d) verbos espaciales, dan a conocer morfología locativa.

Sin embargo, Fridman (1996) y Cruz Aldrete (2008), en sus trabajos, coinciden en hacer una reducción del número de estas categorías clasificadas de los verbos de la LSM, a partir del uso del espacio y de la incorporación de los argumentos en la realización de la seña verbal.

Así, los verbos no demostrativos o llanos se caracterizan porque ninguno de sus rasgos de orientación, dirección o movimiento, establecen una co-referencialidad con los argumentos con los cuales se relacionan. Fridman (1996), presenta como ejemplo de este tipo de verbos *jugar* y *pelear*, que a pesar de que presentan sus sujetos y complementos, no señalan a ningún elemento del espacio inmediato. Los argumentos de los verbos denominados llanos, dada la naturaleza no indéxica de éstos (que desempeñan los distintos roles gramaticales), son marcados con pronombres o frases nominales (Fridman, 1996).

Cruz Aldrete (2008) y Fridman (1996) han observado que entre este tipo de verbos se encuentran los verbos de cognición como *conocer, pensar, comprender/entender, aprender, recordar, olvidar*, los verbos de proceso como *nacer, crecer, desaparecer, morir*, los verbos de emoción como *amar* o *temer* y los verbos de estado como *vivir, romper/estar roto*.

No todos los predicados en la LSM contienen verbos, como las *oraciones copulativas*, las cuales son abundantes en el discurso. Según Fridman (1996), estos predicados no son de naturaleza demostrativa porque nunca señalan con las manos. Sin embargo, Cruz Aldrete (2008), en su estudio de la gramática de la LSM, ha observado que su uso cotidiano se presenta en contextos formales escolares (en clases de español), ritos religiosos o en la interpretación de textos escritos y hasta en expresiones sociales del tipo *¿cómo estás?*; de tal forma concluye que los verbos copulativos son utilizados en gran parte por influencia de la lengua dominante, el español.

Por otro lado, los verbos demostrativos, flexivos o de concordancia son aquellos que establecen alguna relación con sus argumentos para establecer una concordancia gramatical, a través de modificaciones en la orientación, la dirección o ubicación. Este tipo de verbos realiza movimientos cortos entre las locaciones en el espacio y señala la ubicación de sus argumentos (sujetos-objetos) (Cruz Aldrete, 2008).

Un ejemplo que presenta Cruz Aldrete (2008) de este tipo de verbos es *llamar por teléfono*, donde el movimiento describe la ruta con un punto de

referencia espacial donde comienza la seña, lo que indica el sujeto (el que hace la llamada) hacia otro punto, donde se termina (se indica al objeto o destinatario de la llamada).

Todos los verbos demostrativos o de concordancia tienen la particularidad de utilizar el espacio para expresar sus argumentos verbales. Pero es importante saber que no todos los verbos que se encuentran en este grupo flexionan ambos argumentos, algunos sólo expresan al sujeto, otros sólo al objeto. Estos verbos son denominados mono-demostrativos y bi-demostrativos, respectivamente (Fridman, 1996; Cruz Aldrete, 2008).

Por último, los verbos espacio-locativos no proporcionan información sobre la ubicación de sus argumentos, ya que su finalidad es precisar dónde se encuentran, cómo son, cómo se desplazan o cómo se comportan (Fridman, 1996). Estos verbos utilizan el espacio como forma locativa, a diferencia de los demostrativos que lo usan como deíctico. Además proveen descripciones de los escenarios y de procesos tridimensionales, a través de las manos, las cuales trazan la ubicación, el desplazamiento dentro de un espacio particular (Fridman, 1996).

Para este trabajo de investigación es de gran interés enfocar la atención en los verbos demostrativos, los cuales, como ya vimos, nos proporcionan información deíctica sobre los participantes de un evento o acción. Pero en la LSM no todos los verbos (según la clasificación) tienen marcaciones de persona ni de número (Faurot, et. al., 1999) como en español, ya que son distintas las

configuraciones (de ubicación, orientación, dirección o forma del movimiento). Esas configuraciones aportan la información gramatical necesaria para que una estructura lingüística de señas sea coherente y entendible.

1.1.4 PROBLEMAS DE COHERENCIA Y COHESIÓN EN LOS TEXTOS ESCRITOS POR SORDOS

Los problemas que han encontrado autores como Arzani (2003) y Gutiérrez Cáceres (2004), quienes han realizado análisis detallados y actuales sobre la escritura narrativa de los sordos, han mostrado las dificultades lingüísticas que presentan éstos a la hora de escribir sus textos. Sus resultados están enfocados a cuestiones sintácticas, y no a aspectos pragmáticos. Si bien, la clasificación de errores puede resultar cuestionable debido a su delimitación al ámbito sintáctico, resulta bastante pertinente para los fines del presente estudio de investigación, el cual se enfoca en una relación cohesiva específicamente sintáctica: la concordancia entre el *sujeto* y el *verbo* en la predicación clausal.

A continuación se enlistan las dificultades sintácticas más relevantes:

- a) Errores en el establecimiento de concordancia entre determinante y sustantivo, en relación a las variables de género y número: “Los cuatro persona pegaba mucho al diabólico”.

b) Errores en las estructuras del complemento directo e indirecto, donde hacen uso de nexos innecesarios o empleo de nexos incorrectos en la estructura, o simplemente no utilizan algún nexo: “Rosi ahora escribe de Examen”, “...un hombre malo ver de Giergo...”.

c) Errores que corresponden a la estructura del complemento circunstancial, en relación a la ausencia de nexos, usos incorrectos de nexos o utilización innecesaria de nexos: “...vamos () avión a su casa...”, Luego rose y Leonardo fui a paseo con a su madre”.

d) La estructura del sintagma nominal presenta ausencia, sustituciones o acumulación de determinantes: “Rosi pronto va a su casa; () Madre está asustada...”, “...muy miedo...”.

e) Ausencia del núcleo del sintagma nominal: “en los hombros y codos y rodillas...”, “...la compra en fruta...”, “...dame un cerveza y cocacola, naranja, limón y café...”, o la posición final del verbo: “...un novio quiero”, que resulta poco convencional para el español.

f) Ausencia de uso de pronombres personales como enclíticos: “Tu mejor entre otro personas ayuda para tú consejo”.

g) Uso de adjetivo posesivo por pronombre proclítico: “Tú no crees mi”.

También se encuentran problemas semánticos como el uso incorrecto de términos, según la estructura semántica y contextual de la proposición: “Jerry está muy listo...”.

Discursivamente, se ha visto en la producción escrita de los sordos (Gutiérrez Cáceres, 2004) la utilización innecesaria o incorrecta de nexos, o la ausencia de éstos. También se han observado usos retóricos no convencionales como conjugaciones: “Después Paty no quiere que pelen Hombre cuál Miguel gana” (Arzani, 2003).

Según Gutiérrez Cáceres (2004, p.81), estos errores detectados en los textos escritos, “pueden explicarse por un déficit lingüístico y experiencial como consecuencia de la ausencia o insuficiencia de una respuesta educativa adecuada a las necesidades derivadas de la deficiencia auditiva”. Al parecer, estos desaciertos sintácticos se deben, particularmente, al insuficiente dominio de la escritura (Arzani, 2003). Sin embargo, al revisar lo que sucede con las categorías gramaticales, como los verbos (específicamente los demostrativos) en la LSM, así como los procesos de marcación dentro de dicha lengua, es fácil suponer que muchos de estos fenómenos que los estudiosos han encontrado en la producción escrita de los sordos escolarizados se deban a transferencias de lo que sucede en su lengua básica (Massone, Buscaglia y Bogado, 2005).

Respecto de la relación de marcación entre verbos y el sujeto, los errores sintácticos más frecuentes que inciden en la cohesión discursiva del texto,

Gutiérrez Cáceres (2004) encuentra que son los más comunes y frecuentes en la producción escrita de los sordos.

Los errores de concordancia entre el sujeto y el verbo. La mayoría de los sordos no utilizan las reglas de concordancia entre el sujeto y el verbo de la cláusula, sobre todo con respecto al morfema de número. Se ha observado que el sujeto lo marcan en plural y el verbo en singular (ej. “Tres hombres se fue a otros coche...”); o los marcan a la inversa, marcan el sujeto en singular y el verbo en plural (ej. “Su hermano llamaron a otros cuatro ladrones...”). También en los textos se han encontrado errores de concordancia en el morfema de persona. El verbo lo escriben en primera persona cuando el sujeto está en tercera (ej. “Mortadelo y Fileimon vamos a barco...”), o a la inversa (ej. “Yo dijo adiós...”). En otras cláusulas el sujeto, en segunda persona no concuerda con el verbo en tercera persona (ej. “...tú quiere...”), lo cual en este caso pudiera pensarse como un error ortográfico al faltar la consonante “s” al final del verbo (según Gutiérrez Cáceres, 2004).

Los errores de concordancia entre tiempos verbales se presentan porque la mayoría de los alumnos sordos escribe en presente de indicativo en vez del tiempo pasado que requiere la estructura textual de la narración. Por ejemplo: “Érase una vez una niña que se llamaba cenicienta. Tiene 2 gatos y su padre es muy alto y gordo. La cenicienta no tenía ropa y la hada la ayuda...”.

El uso perifrástico de verbos en español genera muchos problemas para los sordos. Cuando la perífrasis verbal se encuentra incompleta suprimen el

nexo “a” para la construcción de la perífrasis verbal: “...lobo se va () cambiar...”; “hay una puerta y empieza () abrir suavemente”, o emplean dos verbos en forma personal: “yo voy anda...”; “...luego me voy lavo la cara...”. También tienen problemas para dominar las perífrasis compuestas por *ir+infinitivo*, *ir+gerundio* y *estar+gerundio*: “Yo voy a busca Alien”; “el pato está llorado mucho”, aunque estos errores pudieran explicarse como una omisión de grafemas. Los sordos tampoco saben construir la perífrasis *estar+participio* y reemplazan la forma no personal del verbo por un sustantivo. Dentro de los problemas con las perífrasis, se ha detectado la utilización inadecuada de la estructura *verbo modal+infinitivo*, en la que éste se sustituye por una forma personal. Por ejemplo: “...el pato quiere compra un coche...”.

Las observaciones de la producción escrita de sordos han mostrado el uso inadecuado de formas no personales del verbo: “...final pelear Bruce Lee...”, “Rose dicho...”, “chico malo cojido a su hija...”. En estos casos, la completa ausencia de marcaciones verbales genera serios problemas en la cohesión gramatical y, por ende, en la cohesión textual.

Estos problemas generales analizados por Arzani (2003) y Gutiérrez Cáceres (2004) dejan ver que la producción escrita de los alumnos sordos presenta dificultades en el nivel sintáctico y el nivel discursivo de la escritura. Sin embargo, las investigaciones actuales que han estudiado el desarrollo lingüístico de niños sordos no son tan específicas y focalizan su atención en los

procesos de lectura y comprensión, en ocasiones realizando comparaciones con los individuos oyentes, pero hay muy pocos estudios con objetivos más específicos que analicen características propias y dificultades particulares en la expresión escrita de los alumnos sordos de educación primaria o secundaria.

Los estudios realizados en nuestro país son insuficientes. Por lo tanto, el presente estudio retoma los resultados obtenidos por autoras como Arzani (2003) y Gutiérrez Cáceres (2004), ya que muestran de manera específica y detallada la falta de cohesión gramatical dentro de las producciones narrativas escritas de alumnos sordos.

2 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación es el estudio de la *cohesión gramatical* de cinco cuentos escritos por niños y adolescentes sordos escolarizados, a través del análisis de la concordancia entre *sujetos* y *verbos* de las cláusulas que los constituyen.

De manera específica, se pretende observar las estrategias y la problemática que presentan los niños sordos para relacionar las unidades lingüísticas básicas dentro de cada cláusula, y cómo esa relación afecta la cohesión dentro de la narración.

2.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las principales preguntas que se pretenden contestar a partir de esta investigación son las siguientes:

- ✎ ¿Qué errores de cohesión gramatical presentan las narraciones escritas por niños y adolescentes sordos?
- ✎ ¿Qué problemas de concordancia se observan entre las formas verbales finitas, núcleo predicativo de la cláusula y los elementos *Sujeto*?

- ✎ ¿Qué problemas de cohesión gramatical se generan a partir del uso de formas verbales infinitivas como núcleos primarios de las cláusulas?
- ✎ ¿Cómo afectan estos problemas de concordancia *sujeto-núcleo verbal* de la cláusula a la cohesión general del texto narrativo?

2.3 HIPÓTESIS

- ☞ La falta de concordancia entre los elementos en función *sujeto* y los elementos verbales dentro de las cláusulas dificulta la identificación de los participantes del evento en los textos narrativos escritos por escolares sordos.
- ☞ El uso de formas verbales infinitivas impide identificar a los participantes de los eventos, debido a la falta de marcaciones precisas que ayuden a encadenar y mantener activos a los referentes dentro de los textos narrativos escritos por escolares sordos.
- ☞ Los problemas de concordancia provocan una falta de relación tanto sintáctica como léxica entre las unidades lingüísticas que estructuran los textos narrativos escritos, con lo cual se rompe la continuidad y contenido semántico del texto narrativo que escriben los escolares sordos.

3 METODOLOGÍA

El presente capítulo presenta el proceso detallado de la recolección y análisis de las muestras narrativas.

3.1 EL CORPUS UTILIZADO

Para desarrollar la investigación se decidió utilizar una recopilación de narraciones escritas por niños y adolescentes sordos, alumnos del Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje I.A.P. (IPPLIAP)², y que se encuentra compilada en un libro publicado por la organización “Enseñame A.C.”³, titulado: *“Sordos y oyentes igual inteligentes. Cuentos creados por niños sordos”*.

La introducción del libro mencionado presenta la convocatoria denominada *“Enseñame un cuento”*, que fue dirigida a todos los alumnos de los distintos grados de educación primaria de entre 8 y 14 años de edad, pertenecientes al instituto IPPLIAP. El objetivo era que, por equipos de hasta 4 participantes, elaboraran un cuento escrito ilustrado relativo al tema de la “adolescencia”. Se eligió el género narrativo porque era el más popular y

²El IPPLIAP es una institución de asistencia privada (I.A.P), que brinda sus servicios a niños y adolescentes con problemas de audición, lenguaje y aprendizaje. Atiende a alumnos de nivel preescolar y primaria, además de grupos de lenguaje o talleres extraescolares.

³ “Enseñame A.C.” es una asociación civil cuyos objetivos son difundir la Lengua de Señas Mexicana y capacitar tanto a sordos como oyentes que estén involucrados en la educación de los sordos.

conocido por los participantes, por lo que se aseguraba que podía ofrecerles la experiencia de ser autores, experimentar una vivencia real de escritura y motivarlos con la publicación formal de sus textos⁴.

El proyecto se inició con la participación de 23 alumnos inscritos en la convocatoria y terminó con 15, quienes fueron los seleccionados para la fase final del concurso. Cada uno de los participantes asistió a sesiones de trabajo de apoyo obligatorias de una hora y media, dos veces por semana, con tutoras de 3er grado escolar, durante un período de 6 meses aproximadamente. Esto se hizo con el objetivo de que tuvieran un espacio y tiempo para escribir relacionado a un contexto donde la escritura era concebida como un proceso y como un instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento (Lerner, 2006). La riqueza de este tipo de tarea (escritura en grupo o trabajo colectivo de escritura) radicó en que los alumnos necesitaron ponerse de acuerdo sobre lo que iban a escribir y sobre cómo lo harían. Esto generó conversaciones sobre el tema elegido, la coherencia del texto, el estilo y también sobre el vocabulario, la ortografía y la puntuación, lo cual fortaleció el proceso de trabajo (Andruetto, 2001).

Todos los alumnos sordos formaban parte de una comunidad de lectores y escritores, y cada grupo y miembro tenía sus responsabilidades frente a esta tarea y podían ser partícipes de este proyecto colectivo. Este tipo de tarea colectiva ha sido probado y aconsejado para el buen desarrollo de la producción

⁴ Más adelante se explica la naturaleza narrativa de estas producciones.

escrita en niños escolarizados con desarrollo típico (Galaburri, 2006). Según Andruetto (2001) y Galaburri (2006), mientras se escribe, es necesario releer permanentemente para no “perder el hilo”, acordar y revisar lo que se está escribiendo y la socialización de las producciones en un trabajo colectivo alienta este proceso.

Las sesiones de trabajo dentro del concurso de cuentos “*Enséñame un cuento*” fueron importantes para la tarea de crear los cuentos, ya que los alumnos constantemente solicitaban recursos como el deletreo o la relectura, debido a los conflictos que se les presentaron durante el proceso que tienen que ver con la falta de dominio de la lengua escrita (en cuanto a estructuras, funciones, vocabulario). Ante esto, se consideró productivo apoyarlos con intérpretes de LSM-Español y sordos adultos usuarios nativos de LSM, cuando se consideró necesario y así proveerlos de traducciones apropiadas al contexto antes que deletrear palabras aisladas. El maestro suele ser el “consultor natural” ante cualquier duda que se presente. El maestro ayuda a interpretar, pregunta, sugiere y, frente a los comentarios de los alumnos que siguen la lectura de los textos producidos, organiza la puesta en común en función de los distintos aportes (Andruetto, 2001; Galaburri, 2006). Según Serrano (2000) “los alumnos y el maestro son capaces de llevar a cabo experiencias de aprendizaje basadas en el diálogo para aceptar y comprender las inquietudes y facilitar la construcción de un andamiaje común que permita comprender el discurso utilizado y el sentido de las actividades educativas que se realizan en el aula”(p.14).

En el taller del IPPLIAP, los equipos modelaron sus esquemas de trabajo a través de exposiciones que hacían los tutores asignados de cada uno de los equipos participantes, en donde se discutían las ideas en LSM, cuestiones de escritura, de revisión y edición de los borradores de las narraciones, con el fin de promover la escritura en colaboración, darles la oportunidad de reflexionar, discutir entre iguales y que así pudieran replantear, corroborar o refutar sus supuestos.

3.2 LOS NARRADORES

Los quince autores de los textos narrativos son niños y adolescentes sordos de entre 9 y 15 años de edad, tanto del género masculino como del género femenino, de diferentes grados educativos. Se destaca la participación de 6 niñas con un promedio de edad de 11 años; mientras que los siete niños que participaron en el concurso tienen un promedio de edad de 12 años, por lo que en cada uno de los textos narrativos se integró por lo menos de tres autores, predominando la participación de, al menos, una niña.

Cada uno de los alumnos estaba inscrito en un programa de educación bilingüe en el instituto IPPLIAP donde la lengua de instrucción y su principal forma de comunicación era a través de la LSM. La primera lengua de todos los participantes era la Lengua de Señas Mexicana (LSM), y era variado el uso que cada uno hacía de la lengua oral, debido a que cada uno de los alumnos sordos

mantenía, en ese momento, niveles diversos de una producción comunicativa oral. Además, en el momento de la convocatoria se encontraban en proceso de aprendizaje de su segunda lengua, el español escrito⁵, y la escuela, si bien no fomentaba la oralización, tampoco controlaba el acceso de los niños a este proceso.

Cada uno de los alumnos tenía un manejo distinto de la forma oral del lenguaje, en este caso del español hablado, debido a que las condiciones familiares, la preparación previa de cada uno de los alumnos sordos y su estimulación en lenguaje oral fue diversa desde su nacimiento. Además, como la oralidad no era la prioridad del instituto, no fue tampoco una variable limitante para participar en la realización de los trabajos de escritura. Es importante destacar que los alumnos son hijos de padres oyentes y el nivel de lengua de señas es variado en cada uno de ellos, porque el contacto con la LSM se inició en distintas edades.

A pesar de las diferencias lingüísticas entre los narradores, el proceso de selección de los finalistas, a partir de sus logros en el taller propedéutico y los resultados en sus versiones de cuentos sometidos al concurso, guió el proceso de homologación para la formación de los equipos participantes y la selección de quienes sí podían entrar en el concurso. Esto permitió una estandarización de

⁵Sobre estos aspectos se hablará más adelante, cuando se presenten a detalle las características de los participantes.

las características de los narradores, independiente de su edad, sus antecedentes o pertenencia a grado escolar.

3.2.1 MÉTODO BILINGÜE EN QUE APRENDIERON A ESCRIBIR

El Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje I. A. P. (IPPLIAP) es una institución de Asistencia Privada que atiende a niños y adolescentes con problemas de audición, lenguaje y aprendizaje. Cuenta con grupos a nivel primaria y preescolar, además de talleres extraescolares y grupos de lenguaje para niños sordos.

El instituto promueve una educación en la que se apoye a este tipo de población para potencializar sus habilidades comunicativas, de aprendizaje, así como socioculturales y laborales e integrarlos completamente a la sociedad. Por esto, el modelo educativo utilizado por el IPPLIAP basa su filosofía en reconocer a la Lengua de Señas Mexicana como el principal medio de comunicación y aprendizaje, y la enseñanza del español como una segunda lengua, a través de la lectura y la escritura (www.ippliap.com.mx).

Este modelo educativo bilingüe propone dar acceso al niño sordo a las mismas posibilidades psico-socio-lingüísticas que tiene el niño oyente. Se basa en el supuesto de que será sólo de esta manera en la que el niño sordo puede actualizar sus capacidades lingüístico-comunicativas y desarrollar su identidad cultural y aprender. Por lo tanto, ser bilingüe para un niño sordo significa

adquirir un lenguaje de manera natural, la lengua de señas, y aprender una segunda lengua, el español, principalmente la lengua escrita (Morgan, 2000; Goldin-Meadow y Mayberry, 2001; Evans, 2004; Domínguez y Alonso, 2004; Rijlaarsdam, Van Den Bergh y Couzijn, 2005; Fernández Viader y Yarza, 2006; Niederberger, 2008; Brown, 2009)

Además, el modelo considera la necesidad de incluir dos lenguas (la LSM y la lengua oral) y dos culturas (la de las personas sordas y la de las personas oyentes) dentro de la escuela, en dos contextos diferenciados, es decir, con representantes de ambas comunidades desempeñando en el aula roles pedagógicos.

Se debe considerar que el proceso de adquisición del español por parte de los niños sordos es muy diferente al de los niños oyentes, o al de los mismos sordos en relación con la lengua de señas. Se enfrentan a un difícil y complicado problema porque su adquisición no es un proceso espontáneo y natural, sino que debe ser planificado de forma sistemática, con el apoyo de profesionales educativos (Marchesi, 1987).

3.3 LAS NARRACIONES

Son cinco los textos narrativos publicados en el libro “*Sordos y oyentes igual inteligentes. Cuentos creados por niños sordos*”, resultado final del

concurso del que se han tomado las muestras de análisis en la presente investigación.

La siguiente relación destaca la autoría de los textos narrativos. Se trata de 6 niñas con un promedio de edad de 11 años y 7 niños con un promedio de edad de 12 años. Cada uno de los textos narrativos fue elaborado al menos por 2 autores.

Tabla 1. Relación de alumnos participantes en la redacción de textos narrativos.

Narración	Género	Edad
“Es un sorda contenta”	Niña	13
	Niña	11
	Niño	10
“Yo siento cambio cuerpo”	Niña	13
	Niña	11
“Rey su hijo un sordo”	Niño	12
	Niño	9
	Niño	10
“Niños que se convierten en adolescentes”	Niña	10
	Niño	11
	Niño	12
	Niño	12
“Mejores amigos y niños”	Niña	11
	Niño	10
	Niña	15

3.3.1 CORROBORACIÓN DE LA NATURALEZA NARRATIVA DE LOS TEXTOS ANALIZADOS

Las estructuras narrativas son las más elementales porque se adquieren desde temprana edad y se desarrollan con mayor facilidad, de modo que es en la edad escolar cuando se dominan los esquemas narrativos (Ochs, 1997; Barriga, 2002; Hess Zimmermann, 2003; 2010). El conocimiento de las estructuras

textuales y la habilidad para acceder y usar dicho conocimiento guía y determina la construcción y producción de textos escritos, sin olvidar que también es necesaria la competencia lingüística para escribir y dar forma a las ideas y estructuración (Peterson y Mc Cabe, 1983; Gutiérrez Cáceres, 2004).

Para la codificación y análisis de las muestras narrativas en la presente investigación se tomó en cuenta la propuesta de Peterson y Mc Cabe (1983), complementada por Hess Zimmermann (2003), y retomada en Hess Zimmermann y Rodríguez (2010), y Hess Zimmermann y Álvarez (2010), sobre la clasificación de las narraciones con base en la estructura narrativa, para poder determinar si los textos analizados eran realmente narraciones. Las narraciones presentan la información de manera organizada, lo que establece las relaciones entre los sucesos (Aguilar, 2003). Estos sucesos, a su vez, favorecen el uso de elementos cohesionadores para darle coherencia y cohesión al texto narrativo (Bassols y Torrent, 1997; Calsamiglia y Tusón, 2007).

De acuerdo con las propuestas anteriores, se analizaron las características presentadas en los cinco textos narrativos escritos por los alumnos sordos que participaron en el concurso y se pudo determinar que todas eran narraciones clásicas, ya que cumplen con los aspectos mínimos a considerar en una narración: orientación, complicación, clímax y resolución.

Todas las historias analizadas muestran una estructura de *orientación* en sus cláusulas; lo que hace referencia a los tiempos, lugares, personajes que participaron en la historia (véase Fragmento 1):

FRAGMENTO 1

Niña se llama Juliana más o menos tiene 10 años está alegre normal. Juliana llegó a la escuela gusta estudiar aprende mucho. Su mejor amiga se llama Patricia unas veces es chocante, otras veces está contenta, es buena igual que Juliana. Siempre andan juntas Juliana y Patricia mejores amigas. Patricia tiene 11 años. Un día Patricia llegó a la escuela pero Juliana no fue a la escuela porque estaba enferma.⁶

Otro ejemplo sobre la estructura narrativa de orientación de una de las narraciones analizadas es el siguiente:

FRAGMENTO 2

La reina estaba contenta porque está embarazada quería hijo. Nueve meses después la reina estaba embarazada ya casi nace el bebé rey y esposa Fueron al hospital nació un niño pero...

No oyente cual sordo reina y rey sorpresa sordo ellos tristes lloran.
¿Cómo comunicarse difícil?

Fueron llegaron a casa con el bebé, rey penso -oyente facil enseña hablar pero, -¡Sordo como enseña mejor espera 3 años falta!⁷

Los siguientes fragmentos de textos narrativos corresponden a la *complicación* de la historia que desarrollaron los alumnos sordos en sus narraciones:

⁶ Fragmento tomado de la narración “*Yo siento cambio cuerpo*” (Arzani, 2003).

⁷ Fragmento tomado de la narración “*Rey su hijo un sordo*” (Arzani, 2003).

FRAGMENTO 3

Después en la mañana Anabella se despierta se estira la hora 8:30 am después Anabella va a comer rico. Anabella fue a la escuela. Después en la tarde 12:30 pm Anabella escribió la tarea necesita estudiar. Anabella se fue a su casa llegó Anabella pasa suena teléfono:

-¿qué paso?

un hombre dijo:

-tú mamá coche chocó

Anabella se asustó:

-mi mamá

ella estaba preocupada Anabella pensó:

-puede ¿muerta o viva?

Anabella siente triste por su mamá. Anabella fue a hospital después Anabella corrió pregunta:

-¿Qué pasó?

doctor nada dijo

-por favor con confianza dime.

-Ayer- doctor dijo -su mamá murió.

Anabella asustó llora porque su mamá esta muerta.

Doctor dijo:

-lo siento mucho,⁸

FRAGMENTO 4

Juliana fue compra mercado tranquila compra cosas de comer. Después ver hombre cara parece malo mierdo.

Juliana -que hace- piensa -mejor rapido

el hombre dice -ven niña

Juliana oyó -que mierdo como. ¡Que hace!

Ver hombre dijo -espera ven por favor

Juliana sintio duda penso si camina hombre dice:

-invita casa ver pleicula si querer.

Juliana piensa -mejor no gracias.

Después hombre -por favor después toma su cuerpo

Juliana sorpresa ¡Grita! Miedo no quiere tomar

hombre dice -perdon fue rapido corre.

otras personas que piensa Juliana llora mucho porque el hombre toma cuerpo

-¿yo que hace?

otras personas -entiendo tú avisa mamá.

Juliana dice -no quiero porque no sabe.

Señora dice -si necesitas importante avisarle.

Juliana piensa-si quiero bien

Junto fue su casa su mamá dice -¡Qué! ¡Porque lloro!

⁸ Fragmento tomado de la narración "Es un sordo contenta" (Arzani, 2003).

Juliana explica *-porque ello hombre malo toma mi cuerpo
-pensa mal necesita cuidado. Mamá dice -necesita tranquila. Explica
cosas diferente
Juliana -si entiendo claro O.K. Juliana dormir*⁹

Ambos fragmentos (Fragmento 3 y Fragmento 4) revelan hechos inesperados dentro de la historia, es decir, rompen con la estabilidad de la narración presentada en líneas anteriores.

El Fragmento 3 deja ver el momento en el que una estudiante, después de asistir a la escuela, se entera del accidente automovilístico que sufre su madre y a partir de ahí su vida cambia totalmente. Mientras que, en el Fragmento 4, la vida de Juliana cambia por un mal momento que pasa al ir al mercado y ser tocada por un hombre malo.

En los siguientes, Fragmento 5 y Fragmento 6 se muestra el *clímax* de algunas de las narraciones escritas por los alumnos sordos. Los dos textos narrativos dan a conocer el momento de suspenso en donde los personajes principales masculinos enfrentan a la pareja para pedirle que sea su novia o su esposa, en el caso de la primera historia (Fragmento 5) y se inicia una discusión sobre aceptar o rechazar la propuesta (Fragmento 6), lo cual hace que se produzca la tensión que llevará al clímax narrativo:

⁹ Fragmento tomado de la narración “*Yo siento cambio cuerpo*” (Arzani, 2003).

FRAGMENTO 5

Kevin contento ya comprar Kevin adulto pero Mayra ya vino vacaciones vino Canada en contra Mayra y Kevin beso ya Mayra dice ya necesita esposo Kevin dice si acuerdo Kevin dice donde boda Mayra dice ¿mejor Canada ciudad Toronto puede? Kevin dice ¿si puede pero tambien puedo personas vino no importan personas mundo todo y televisa puede acuerdo? Mayra dice si acuerdo. Kevin ¿dijo cuando boda? Kevin dice mejor octubre 18 acuerdo Marya dice mejor antes como agosto 8 Kevin dice si acuerdo fue dice hombre secretario hace boda invitación Marya dice explica quien persona lista Kevin rio porque tu mucho invitados. personas raro Marya acabo dar papel boda Kevin ver mucho asombrados ni modo fue a su casa Kevin dice dar serviente dar persona, Kevin hacer papel listo persona. Serviente fue.¹⁰

FRAGMENTO 6

Oscar espera para Juliana,
ella -*Hola Oscar*
-¿*como esta*
Juliana dice -*estoy bien*
Oscar -*pues si puedo quiero tu novio.*
Juliana piensa -*recuerdo antes Karla -mejor no*
Oscar le dijo -*porque no quiero novio tú nada amor mi*
Juliana le dijo -*si pero no se despues dice*
Oscar -*ok bien.*
Juliana -*senti raro pero quiero dice Karla pero harto no importan*
entra a casa le dice:
-*Karla*
-*que*
-*verdad Oscar quiero novio como*
Karla -*ya vez Pero yo antes ya explica pero tú no entiendo yo nada*
acuerdo.
Juliana -*yo si quiero futuro esposo y yo quiero hijo*
Karla le dice -*si bien.*
Juliana -*si verdad-*
Karla le dice -*quiero ahora dice pero tú pero yo no.*
Juliana -*si entiendo.*
Juliana piensa -*yo dudas mejor pregunto mama mejor no quien mejor*
yosolo bien.
Oscar dice -*ya si novio*
Juliana piensa -*mejor no*

¹⁰ Fragmento tomado de la narración "Rey su hijo un sordo" (Arzani, 2003).

Oscar dice *-porque*
 Juliana *-porque no sabe mi problemas no quiero novio pero despues avisa*
 Oscar *-quiero ahorita*
 Juliana piensa *-parece loco dice -no entiendo mejor despues. Porque mi hermana explica yo si entiendo*
 Osca *-bien ok por favor proxima tú dice si o no pero no dudas*
 Juliana *-si acuerdo.*
 Juliana piensa *-yo futuro quiero hojo a ver pregunto paty a ver.*
 Otro día Paty *-¡Hola!*
 Juliana *-bien dudas yo bien novio para yo que no o si*
 Paty *-pues bien -tú bien novio*
 Juliana duda. Juliana y Paty igual Joven como. Juliana piensa mejor tia o mamá o primo mejor no. La noche Juliana piensa *-si quiero bien* mañana Juliana siento nervioso necesita tranquila
 Oscar *-que pasa*
 Juliana le dijo *-si quiero si*¹¹

El Fragmento 7 presenta la culminación o *resolución* de un evento desarrollado en la historia; evento que desarrolla la duda de un adolescente que entrará a una nueva escuela y a través de un examen que aplica el gobierno se dará cuenta de su amplio conocimiento y saber si podrá ingresar a una nueva institución:

FRAGMENTO 7

Jorge Pregunta dijo *-1° y 2° después examen cada siempre 3° y 4°, 5° y 6° todos cados examen.*
 Mónica dice *-si porque 3° y 4° tú ejemplo Jorge. Otro gobierno dice la examen 1 y 2 si sabe puedo camibo 3°.*
 Todo niño si entiente.
 Mónica dice *-ahora gorgo 3°* Mónica avisa *-mañana examen Español y mate.*
 Jose dijo *-así siempre 1° y 2° para probar examen mal o bien.*
 Monica dice *-si Los niños si sabe 1° y 2°.* Monica dijo *-cuando bien si puede cambio 3° y 4°. Tu José ejemplo. Otro gobierno dice pregunta tu si sabe 1° A 6° estuida.*

¹¹ Fragmento tomado de la narración “Yo siento cambio cuerpo” (Arzani, 2003).

José dice *-si sabe 1° y 2° mucho aprende.*
Gobierno dijo *-tu vamos a probar dar la hoja de Examen.*
José escribe tu hoja de examen ya todo perfecto si ya después dar gobierno. José el ya bien tranquilo. Gobierno ver como bien o mal examen. Gobierno ver José examen bien excelente.
Gobierno dijo *-tu José examen bien si sabe todo 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° bien mucho cobocimiento*
todos los niño si entienden claramente. si puede otro escuela¹²

De manera similar, es decir, con un final feliz desarrollan los alumnos sordos el texto narrativo del cual se toma el siguiente fragmento (Fragmento 8), ya que después de una larga relación de noviazgo los personajes Oscar y Juliana ya son adultos, preparan su boda y se van de luna de miel:

FRAGMENTO 8

Tiempo tengo 19 años ya bien empezó aduto
Oscar le dijo *-ya antes 7 años novio ahora quiero esposa*
Juliana dice *-si pero como arreglos*
Oscar *-todos arreglos casalon bien*
Juliana compermiso aviso Karla y Maria
-yo proxima boda
Karla *-bien ¡Felicidades! pero yo nada novio tú bien suete.*
Juliana y Oscar papel para boda invita familia y amigos. Juliana siento nervioso. Dia boda sabado Karla coser Juliana empeso esposo viesta blanco muy bonita. Oscar y Juliana y esposo fue luna de miel.¹³

Así, las distintas estructuras narrativas se encuentran presentes en las narraciones analizadas, lo cual corrobora que son narraciones clásicas con todos sus elementos estructurales.

¹² Fragmento tomado de la narración “Niños que se convierten en adolescentes” (Arzani, 2003).

¹³ Fragmento tomado de la narración “Yo siento cambio cuerpo” (Arzani, 2003).

3.4 PREPARACIÓN DE LAS MUESTRAS PARA SU ANÁLISIS

Al solicitar el permiso de la dirección de la organización “Enséñame, A.C.” y de la misma institución IPPLIAP para utilizar los textos narrativos escritos de sus alumnos, se consiguió también los textos procesados en formato de Office-Word.

Para el análisis de estos textos narrativos fue indispensable introducir las narraciones en formato EXCEL separándolas cada una de ellas por cláusulas, siguiendo la propuesta de Berman y Slobin (1994), donde ésta es la unidad básica de análisis. Según Aissen (2006) es una unidad que consta como mínimo de un predicado y sus argumentos, una especificación de tiempo/aspecto/modo y una especificación de polaridad (positivo/negativo). La cláusula, de manera opcional puede contener adjuntos de diversos tipos, como frases adverbiales y/o preposicionales funcionando como modificadores, o frases adjetivales y verbales funcionando como predicados secundarios.

Este concepto se puede completar con la propuesta de Tallerman (1998), quien define la cláusula como una oración que contiene un predicado, que expresa un evento en la cláusula y que, típicamente (no siempre), tiene como núcleo un verbo. Estos componentes interconectados de manera morfológica, sintáctica o semántica que aparecen en la estructura textual permiten la cohesión en el texto (Halliday y Hasan, 1976).

Por lo tanto, el establecimiento de los límites de cada una de estas unidades lingüísticas (cláusulas) de los textos escritos por los alumnos sordos se tornó complicado e impreciso, debido a que las construcciones escritas no corresponden término a término con las estructuras oracionales del español escrito, pues siguen una estructura distinta, que para quienes no son hablantes de la LSM resultan incoherentes. Por otro lado, la puntuación en la escritura es una de las dificultades a las que se enfrentan los sordos ya que no la dominan suficientemente, pero resulta indispensable para la organización o estructuración sintáctica y discursiva de un texto.

Por lo anterior, la fragmentación de los textos en cláusulas ha considerado criterios del análisis sintáctico:

a) Aquellas proposiciones completas que contenían en su estructura un sujeto y un predicado. Aunque se encontraron varios predicados que en algunas ocasiones no coincidían con el elemento sujeto de la cláusula.

b) Propositiones a las que les faltaba algún elemento lingüístico básico, pero que semánticamente completaban el significado de la predicación;

c) Se separaron las cláusulas que aparecían en coordinación o subordinación, para tratarlas como unidades sintácticas;

d) De los diálogos en lenguaje directo, se tomaron las cláusulas vinculadas con la continuidad del discurso narrativo.

En cambio, no se contabilizaron como unidades lingüísticas (cláusulas) aquellas proposiciones que eran incomprensibles e incompletas de significado, interjecciones como “O.K”, tampoco aquellas respuestas que no se veían afectadas por el sentido de la proposición como por ejemplo: “¿cómo estás? – Bien”. La frase “bien”, no se contabilizó, ni se tomó en cuenta para el análisis.

3.4 ANÁLISIS

Una vez establecidas las unidades lingüísticas de análisis, se pasó al registro de los *sujetos* y su función de tópicos primarios de las cláusulas, así como de los verbos, núcleos de la predicación y claves para el anclaje de los sujetos.

3.4.1 EL CONSTITUYENTE SUJETO

El sujeto es uno de los constituyentes que forma parte del binomio Sujeto-Predicado de la unidad que se analizó en las narraciones, la cláusula. (Radford, Atkinson, Britain, Clahsen y Spencer, 1999). En español tenemos sujetos implícitos en las estructuras, marcados en el predicado de la cláusula, es decir, en el verbo (ejemplo 7a).

En esta investigación, los elementos sujetos denominados explícitos se refieren a aquellos que se encuentran expresados en la cláusula, a través de algún sustantivo o nombre, o a su vez, con algún tipo de pronombre, sobre todo personal (ejemplo 6). Sin embargo, los elementos con función de sujeto llamados implícitos son formas que dan información de la persona o quien realiza la acción y se localizan incrustados en la terminación verbal (ejemplo 7a). Los sujetos siempre concuerdan en número (singular o plural) y persona (primera, segunda o tercera) con el verbo de la estructura oracional (predicado) (ejemplo 7b y 7c).

6. Juan / él (sujeto explícito) fuma cigarros¹⁴.

7a. Fuma-n (sujeto implícito) cigarros.

7b. Los prisioneros escaparon.

7c. Ellos escaparon.

Con la delimitación de los elementos claves de las unidades lingüísticas a estudiar en la presente investigación, es posible mostrar un análisis detallado sobre los criterios destacados en cada uno de los textos narrativos y presentar a continuación los resultados del análisis.

¹⁴Ejemplo tomado de Radford, et.al. 1999.

3.4.1.1 SUJETOS COINCIDENTES Y NO COINCIDENTES CON LA DECLINACIÓN DEL VERBO EN LA CLÁUSULA

Los sujetos coincidentes son los elementos en función de sujeto que se encuentran tanto de manera explícita (a través de un nombre o un pronombre) como implícita (en la morfología verbal), dentro de las cláusulas y que tienen una conexión sujeto-verbo que coincide en género, número y persona.

Mientras tanto, en la categoría de sujetos no coincidentes con el verbo se toman en cuenta los casos en los que el sujeto se encuentra en primera, segunda persona o en tercera persona, sea en singular o en plural y que el verbo no coincida por estar conjugado en alguna otra persona distinta del elemento función sujeto; cuando el verbo está en infinitivo sin ser perífrasis verbal; los verbos mal conjugados (por ejemplo, muerte por muerto); pronombres usados sin referente; aparición de muchos sujetos deducidos por el contexto debido a una conjugación errónea del verbo; problemas en cuanto al género de los adjetivos acompañados de verbos copulativos; así como problemas en la conjugación de los tiempos verbales (por ejemplo, el uso del tiempo presente en lugar del pasado o pretérito).

8. Kevin dijo(*sujeto coincidente*)
si quiere(*sujeto no coincidente*)
yo tengo(*sujeto coincidente*) hambre
mamá dijo(*sujeto coincidente*)
serviente ven rápido

3.4.2 EL CONSTITUYENTE VERBO

Se contabilizaron aquellos verbos que se encontraron presentes en cada uno de los textos narrativos, así como los que estuvieron elididos en las cláusulas, por ello las cifras no coinciden, debido a que son menos verbos que cláusulas, pues varios núcleos predicativos fueron elididos.

De la misma manera que se hizo con el análisis de los sujetos, dentro de los verbos explícitos se tomaron en cuenta aquellos que estaban presentes en las cláusulas, sea con o sin sujeto, sea conjugado o no dentro de la cláusula (contando infinitivos); y en cuanto a los verbos implícitos, se analizaron y contabilizaron las omisiones de las formas verbales en las cláusulas.

3.4.2.1 NÚCLEOS VERBALES CON MARCACIÓN COINCIDENTE O NO COINCIDENTE CON EL SUJETO

En lo que a los núcleos verbales se refiere, los que tienen marcación coincidente con el elemento sujeto son aquellos elementos verbales que mantienen una conexión de concordancia en cuanto a número y persona con el elemento de la cláusula en función sujeto (véase ejemplo 9).

9. Anabella y su amiga Kate platican muchas cosas,
*ahora por favor ayúdame a limpiar (núcleo verbal explícito
coincidente con el sujeto) la casa*
*porque sola no puedo hacerlo (núcleo verbal explícito
coincidente con el sujeto) bien,*
Kate pensó, *-mejor juntas.*¹⁵

Los núcleos verbales *no coincidentes* son los que no concuerdan ni en número ni en persona con el sujeto de la cláusula, así mismo pueden encontrarse como formas no finitas, sin marcación de sujeto, cuando la estructura requiere esa especificación de persona y número.

10. *-Sí ahí tú fíjate bien*
-no hay nadie ridículo
por ejemplo el hombre viene
y te manosea
*tu puedo gritas (núcleo verbal no coincidente)*¹⁶

3.4.2.1.1 VERBOS NO CONJUGADOS

Los verbos no conjugados que se presentan en forma *convencional* son aquellas formas no finitas que están dentro de una frase verbal y que acompañan al verbo base o verbo principal (véase ejemplo 11a). También implica las formas no finitas que por el contexto no es necesario conjugarlas. Véase el ejemplo (11b).

¹⁵Fragmento tomado de la narración “Es un sordo contenta” (Arzani, 2003).

¹⁶Fragmento tomado de la narración “Yo siento cambio cuerpo” (Arzani, 2003).

11a. José quiere aprender como,
*si pero necesito poner atención como cosas etc mundo y
cuerpo,*
Español escribe y mate.

11b. José dijo
-así siempre 1° y 2° para probar (*verbo no
conjugado convencional*) examen mal o bien¹⁷.

Mientras tanto, los verbos no conjugados que se señalan como *no convencionales* son formas verbales no finitas que requieren sintáctica y pragmáticamente mostrar marcaciones de número, persona, tiempo, aspecto y modo (ejemplo 12).

12. Jogle Ø
-si igual adios mañana ver (verbo no conjugado inadecuado)
VeZ Jugamos
Después mañana Lorenzo fue
trabajo mucho
José y Marina despertar (*verbo no conjugado inadecuado*)
Después comer (*verbo no conjugado inadecuado*) ya bien¹⁸.

¹⁷Fragmentos tomados de la narración “Niños que se convierten en adolescentes” (Arzani, 2003).

¹⁸Fragmento tomado de la narración “Niños que se convierten en adolescentes” (Arzani, 2003).

4 RESULTADOS

El objetivo de esta investigación fue examinar los mecanismos de cohesión sintáctica que presentan los textos narrativos escritos por niños y adolescentes sordos, en sus narraciones escritas en español, su segunda lengua. Específicamente, el análisis abordó la relación de concordancia que se establece dentro de la cláusula entre los elementos *sujeto* y *verbo*, como base de la cohesión fundamental entre el tópico primario del evento codificado en la cláusula.

4.1 TOTAL DE CLÁUSULAS POR TEXTO NARRATIVO

Tal y como se explicó en el punto 3.5 del CAPÍTULO DE METODOLOGÍA, los cinco textos narrativos fueron divididos en cláusulas (según Berman y Slobin, 1994; Tallerman, 1998; Aissen, 2006), las cuales son tomadas como unidades base para mostrar el número total de apariciones de los elementos en función sujeto y verbos¹⁹.

¹⁹ Véase el apartado 3.5 preparación de las muestras para su análisis, en el capítulo de Metodología.

Tabla 2. Número total de cláusulas.

Narraciones	“Es un sordo contenta”	“Yo siento cambio cuerpo”	“Mejores amigos y niños”	“Niños que se convierten en adolescentes”	“Rey su hijo un sordo”	TOTAL DE CLÁUSULAS DE LA MUESTRA NARRATIVA
Número de cláusulas	366	786	330	339	1286	3107

Como se muestra en la *Tabla 2.*, las cinco narraciones presentan una variedad en el número de cláusulas, si bien, tres textos narrativos presentan una longitud similar (366, 330 y 339 cláusulas, respectivamente).

La división en cláusulas de cada uno de los textos, a pesar de la diferencia de longitud, ha permitido trabajarlos como unidades y compararlos entre sí para valorar la presencia de los distintos fenómenos analizados al interior de cada texto narrativo.

4.2 MANEJO DEL CONSTITUYENTE SUJETO DENTRO DE LOS TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR NIÑOS SORDOS

Se delimitaron los elementos *sujetos* explícitos y los elementos *sujetos* implícitos, para analizar la concordancia existente entre éstos y los verbos dentro de las cláusulas que componían los textos, de acuerdo con las características de número y persona.

A partir de esto, es posible presentar un análisis detallado sobre los criterios destacados en cada uno de los textos narrativos. A continuación se presentan los resultados del análisis.

Tabla 3. Sujetos de las narraciones de los alumnos.

Narraciones Tipo de sujetos	“Es un sordo contenta”		“Yo siento cambio cuerpo”		“Mejores amigos y niños”		“Niños que se convierten en adolescentes”		“Rey su hijo un sordo”	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total de cláusulas	366	100	786	100	330	100	339	100	1286	100
Total de sujetos	363	99	776	99	329	99	317	93	1275	99
Ausencia de sujetos	3	1	10	1	1	1	22	7	11	1
Sujetos implícitos	160	44	308	40	160	48	118	36	457	36
Sujetos explícitos	203	56	468	60	169	52	199	64	818	64
Sujetos coincidentes con el verbo	323	89	617	80	247	75	254	80	1007	79
Sujetos no coincidentes con el verbo	40	11	159	20	82	25	63	20	268	21

Los sujetos explícitos analizados en las cinco narraciones escritas representan a los participantes de las historias, los cuales tienen un número mayor de aparición que los sujetos implícitos (véase la *Tabla 3*), ya que los narradores prefieren dar mayor referencia del actor principal con la presentación léxica continua de los elementos sujetos. En 13 se muestran ejemplos tanto de sujetos explícitos como implícitos:

13. Después Martes otra vez en la mañana fueimos (*sujeto implícito*) a la escuela
todos las personas (*sujeto explícito*) Ø atención como ojo
examen escribir (*sujeto implícito*) Listas difícil
Después Paty (*sujeto explícito*) atención ver,
quiere (*sujeto implícito*) copiar a la maestra
el (*sujeto explícito*) dijo
no copiar (*sujeto implícito*)
tiene examen (*sujeto implícito*)²⁰

Los datos muestran que los sujetos implícitos estuvieron por debajo del 50%, en comparación con los sujetos explícitos que fueron en cantidades mayores al 50% en los cinco textos narrativos. Los porcentajes están dados a partir del número de cláusulas en cada narración; sin embargo, esa distribución es constante en toda la muestra. En las narraciones “*Es un sordo contenta*”, “*Yo siento cambio cuerpo*” y “*Mejores amigos y niños*”, los sujetos de tipo implícito oscilan entre el 40 y el 48%, mientras que los sujetos de tipo explícito alcanzan entre el 52 y el 60%. En las narraciones “*Niños que se convierten en adolescentes*” y “*Rey su hijo un sordo*”, los valores porcentuales de los sujetos explícitos son mucho mayores que los elementos función sujeto implícito, rebasando el 60%.

A diferencia de la constante en los cinco textos narrativos en cuanto a mostrar más sujetos explícitos que dejarlos implícitos en la gran mayoría de las cláusulas, en uno de los textos (“*Niños que se convierten en adolescentes*”) se observa una mayor ausencia del participante *sujeto*, en el 7% de las cláusulas.

²⁰Fragmento tomado de la narración “*Mejores amigos y niños*” (Arzani, 2003).

El resto de los textos sólo presenta el 1% de ausencia, es decir, de cláusulas en las que no se podía determinar el sujeto, a pesar de que se podía identificar una predicación.

Valorando en conjunto toda la muestra narrativa (3107 cláusulas), la ausencia de sujeto en la cláusula no es un problema grave en la producción de los niños sordos. Sin embargo, esta carencia no se observa en las narraciones de niños típicos (Guzmán, 2010), debido a que utilizan otro tipo de mecanismos lingüísticos de cohesión, como pronombres tónicos, frases léxicas, y sobre todo, marcación sistemática de la persona en el verbo.

La identificación y el análisis de los sujetos implícitos resultaron en cierta medida difíciles de realizar, debido a que muchos de ellos tuvieron que ser deducidos a partir del contexto clausal apoyado, a su vez, en el contexto de la historia, porque la conjugación de las formas verbales no marcaba claramente ni la persona ni el número del actor del que se estaba predicando dentro de la cláusula (véase el ejemplo 14).

14. Jogle Ø
-si igual adios mañana ver
vez *Jugamos*
Después mañana Lorenzo fue
trabajo mucho
José y Marina despertar
Después comer ya bien²¹.

²¹Fragmento tomado de la narración “Niños que se convierten en adolescentes” (Arzani, 2003).

En el CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO del presente estudio se explicó que la cohesión gramatical tiene sus bases en el anclaje que se mantiene a través de la marcación de persona y número entre el elemento *sujeto* y el verbo (Langacker, 2000). En el caso de la producción narrativa aquí analizada, los problemas en este tipo de anclaje provoca que estas características coincidan o no con las unidades principales de la cláusula por distintas razones, como el control de la variación de las marcas de persona y número, errores ortográficos, problemas de conjugación, entre otras.

A pesar de los problemas detectados en el anclaje de participantes dentro de las cláusulas, se hace evidente un valor porcentual mayor en la aparición de elementos función sujeto que concuerdan con el verbo, que corresponde a un porcentaje que rebasa el 80% en la mayoría de los textos. En dos textos ("*Mejores amigos y niños*" y "*Rey su hijo un sordo*") la coincidencia entre sujeto y verbos alcanza 75% y 79% respectivamente.

Para cerrar este apartado dedicado al análisis de los elementos en función sujeto dentro de la muestra narrativa estudiada, se presenta el análisis general de la muestra total de 3107 cláusulas.

Tabla 4. Total del tipo de elementos sujeto de los textos narrativos analizados.

TOTAL TIPO DE SUJETOS	N	%
Total de cláusulas	3107	100
Total de sujetos	3060	98.4
Ausencia de sujetos	47	1.5
Sujetos implícitos	1203	38.7
Sujetos explícitos	1857	59.7
Sujetos coincidentes con el verbo	2448	78.7
Sujetos no coincidentes con el verbo	612	19.6

Dentro de las narraciones, se observó que, aunque los sujetos coincidentes con el verbo son la mayoría, en relación al total de número de sujetos identificados dentro de cada narración, el porcentaje de los no coincidentes alcanza, en la mayoría de los textos, el 20%. Solamente en un texto (“*Es un sordo contenta*”) muestra un porcentaje menor de sujetos no coincidentes con el verbo (11%).

El problema de la no coincidencia entre el sujeto y la marcación de persona y número del verbo se asemeja a lo que hacen los aprendices angloparlantes. En este sentido, puede decirse que el complejo sistema morfosintáctico de la conjugación verbal del español genera errores en la interlengua de los sordos. El verbo en la LSM marca cuestiones aspectuales y temporales, pero no de persona ni de número; precisamente los aspectos con los que tienen problema a la hora de escribir en español.

A nivel discursivo, lo anterior genera un problema de coherencia y cohesión en los textos narrativos, ya que a pesar de que el verbo es el núcleo

principal de la información que se presenta en la cláusula, según Langacker (2000) “las relaciones de sujeto y objeto mantienen el nivel organizacional de la cláusula”(p. 46). El elemento en función sujeto es el tópico primario que debe permanecer anclado para proporcionar esa coherencia y cohesión al discurso narrativo.

Así, enmarcado en esta visión de la cohesión desde la cláusula, es necesario analizar también la utilización del verbo como núcleo de la predicación.

4.3 MANEJO DEL CONSTITUYENTE VERBO DENTRO DE LOS TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR NIÑOS SORDOS

En el siguiente apartado se analizan las palabras léxicas verbales que aparecieron en las narraciones de los alumnos sordos funcionando como núcleos verbales de las cláusulas.

De la misma manera que se hizo con el análisis de los sujetos, se analizaron los núcleos verbales explícitos en las cláusulas. Estos verbos aparecen con o sin sujeto explícito, y pueden estar conjugados o no, mostrados en forma de infinitivos.

En cuanto a los núcleos verbales implícitos, se analizaron y contabilizaron las omisiones de verbos en las cláusulas, que por el contexto, por la secuencia de la narración y, sobre todo, por la aparición de complementos o adjuntos se evidenciaba la predicación de la cláusula.

Tabla 5. Núcleos verbales explícitos de los textos narrativos.

Narraciones Tipo de verbos	“Es un sordo contenta”		“Yo siento cambio cuerpo”		“Mejores amigos y niños”		“Niños que se convierten en adolescentes”		“Rey su hijo un sordo”	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total de cláusulas	366	100	786	100	330	100	339	100	1286	100
NV's explícitos completos	353	78	682	87	300	91	292	86	1200	93
NV's explícitos incompletos	0	0	2	0	0	0	1	0.5	0	0
NV's elididos	13	22	102	13	30	9	46	13.5	86	7

NVs= Núcleos verbales

En cuatro de las cinco narraciones analizadas los núcleos verbales elididos que se hacen notar son mayoritariamente copulativos, sin embargo, también se presentó la elisión de otros tipos de verbos. En la *Tabla 5* se muestra la cantidad de núcleos verbales tanto explícitos como los elididos dentro de los textos narrativos que se analizaron. Un ejemplo de cómo ocurre la explicitación y la elisión de núcleos verbales en las diversas cláusulas que conforman las secuencias narrativas de los textos se tiene en (15):

15. Juliana dice (verbo explícito):
yo no estoy (verbo explícito) triste
pero siento (verbo explícito) raro
yo futuro \emptyset (verbo implícito) próximamente adolescente
Karla me dijo (verbo explícito) normal la adolescencia
Ni modo entre 11 a 18 años adolescente \emptyset (verbo implícito)
sigue (verbo explícito) hasta 18 años
ya empieza (verbo explícito) adulto.²²

²²Fragmento tomado de la narración “Yo siento cambio cuerpo” (Arzani, 2003).

En la *Tabla 5* se muestra que del total de cláusulas delimitadas en los cinco textos narrativos el porcentaje de aparición de núcleos verbales explícitos completos no tiende a variar, va de 86% a 93%.

Sin embargo, en el texto narrativo “*Es un sordo contenta*” se encontró un menor porcentaje de núcleos explícitos completos, con un 78%. Lo cual indica que esta narración fue la que mantuvo en menor medida sus núcleos verbales conjugados y formulados de manera adecuada dentro de las cláusulas, además de tener un porcentaje del 22% en el número de núcleos verbales elididos, en comparación con el resto de las narraciones que poseen un porcentaje menor al 15%.

16. Mamá dice
necesita Ø tranquila

17. Oscar
*-pues si puedo
quiero Ø tu novio²³*

Cabe mencionar que se presentó dificultad en algunos verbos para determinar su categoría léxica debido a que en las cláusulas faltan elementos morfológicos para asegurar que se trataba de un verbo, por ejemplo:

²³Fragmentos tomados de la narración “*Yo siento cambio cuerpo*” (Arzani, 2003).

18. Jose dice
 ven kevin
 vio Jose su cuarto
 recuerdo cumpleaños
 cuando kevin tiene años 11
 Tania **regalo**
 y amigos regalo algo
 ven.²⁴

Además, las preposiciones en las frases verbales se presentaron en muy pocas ocasiones, ya que se tiende a elidirlas. No obstante, se ha podido observar la predominancia de las construcciones copulativas en este fenómeno de elisión de verbos.

Tabla 6. Cláusulas copulativas de los textos narrativos analizados.

Narraciones Tipo de verbos	“Es un sordo contenta”		“Yo siento cambio cuerpo”		“Mejores amigos y niños”		“Niños que se convierten en adolescentes”		“Rey su hijo un sordo”	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total de cláusulas	366	100	786	100	330	100	339	100	1286	100
Cláusulas copulativas	47	13	99	13	40	12	37	11	82	6
Cláusulas copulativas con NV explícito	38	81	33	33	22	55	17	46	29	35
Cláusulas copulativas con NV elidido Total=305 cláusulas copulativas	9	19	66	67	18	45	20	54	53	65

²⁴ Fragmento tomado de la narración “Rey su hijo un sordo” (Arzani, 2003).

Del total de cláusulas de las cinco narraciones analizadas, 3107, se contabilizaron 305 casos de cláusulas copulativas, tanto aquellas que presentaron su verbo copulativo explícito, como las que no lo tenían presente pero señalaban una predicación de este tipo (véase *Tabla 7*).

En la siguiente tabla se sintetiza este fenómeno de la elisión de núcleos verbales en las cláusulas copulativas dentro de la muestra general:

Tabla 7. Total de tipo de verbos copulativos de los textos narrativos.

TOTAL DE TIPO DE VERBOS EN CLÁUSULAS	N	%
Total de cláusulas	3107	100
Cláusulas copulativas	305	9.8
Cláusulas copulativas con NV explícito	139	4.4
Cláusulas copulativas con NV elidido	166	5.3

Según Dixon (2004), en algunas lenguas del mundo, además de las cláusulas prototípicas transitivas e intransitivas, existen cláusulas copulativas compuestas por un predicado copulativo (verbo copulativo) y por sus argumentos centrales (sujeto copulativo y complemento copulativo). El español es una de las lenguas en las que este tipo de cláusula es bastante productivo. En cambio, en la estructura sintáctica (gráfica/manual) de la LSM, los copulativos no son utilizados en la formación de predicados nominales o adjetivales (Cruz Aldrete, 2008).

El alto porcentaje de elisión de núcleos verbales en las cláusulas copulativas dentro de las narraciones analizadas puede ser nuevamente un

indicador de interferencia de su L1 en las producciones escritas en su L2. Esto resulta sumamente interesante porque en estudios de la LSM se ha mostrado la interferencia contraria, es decir, la influencia del uso de verbo copulativo en expresiones en señas dentro de contextos formales, sea escolar (enseñanza del español), religioso o de interpretación de textos (Cruz Aldrete, 2008). Por lo tanto, se observa en las producciones escritas de los sordos lo que se ha visto en la producción de otros bilingües (Crystal, 1997).

En cuanto a la valoración de los núcleos verbales con marcación coincidente con el sujeto, se debe comenzar por aclarar que se refieren a aquellos elementos verbales que se encuentran en concordancia de persona y número con el sujeto presentado en cada cláusula. Lo contrario sucede con los núcleos verbales con marcación no coincidente con el sujeto, incluyendo aquellos verbos que se encuentran en infinitivo. Esta falta de concordancia entre la forma verbal y el sujeto presentan problemas en la narración ya que provoca ambigüedad respecto de la persona participante del evento predicado.

En la siguiente tabla se muestra la distribución dentro de los cinco cuentos de núcleos verbales explícitos cuyas marcaciones coinciden con sus respectivos sujetos en las cláusulas, y aquellos núcleos verbales que no muestran esa concordancia, cohesión gramatical básica para mantener los actores del discurso narrativo.

Tabla 8. Núcleos verbales explícitos coincidentes y no coincidentes de los textos narrativos.

Narraciones Tipo de verbos	“Es un sordo contenta”		“Yo siento cambio cuerpo”		“Mejores amigos y niños”		“Niños que se convierten en adolescentes”		“Rey su hijo un sordo”	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NVsExpl completos con marcación coincidente con el sujeto	346	98	678	99	296	99	286	98	1188	99
NVsExpl completos con marcación NO coincidente con el sujeto	7	2	4	1	4	1	6	2	12	1

La siguiente tabla sintetiza el fenómeno de la concordancia entre marcaciones verbales y los sujetos de las 3107 cláusulas del total de la muestra.

Tabla 9. Total de núcleos verbales explícitos encontrados en los textos narrativos.

TOTAL DE TIPO DE NÚCLEOS VERBALES EN CLÁUSULAS	N	%
Total de cláusulas	3107	100
NV's Explícitos completos	2827	90.9
NV's Explícitos completos con marcación coincidente con el sujeto	2794	89.9
NV's Explícitos completos con marcación NO coincidente con el sujeto	33	1.0

La *Tabla 8* muestra que del total de núcleos verbales explícitos completos que aparecieron dentro de las narraciones analizadas, se presentó un porcentaje bajo en el número de núcleos verbales explícitos con marcación no coincidente con los elementos función sujeto.

La separación que se realizó sobre núcleos verbales explícitos con marcación coincidente y no coincidente con el sujeto fue para comprobar la falta de concordancia que presentan los narradores sordos en el mantenimiento de los personajes durante las narraciones. La tabla anterior nos muestra que existe ese problema en el lenguaje escrito de los sordos, si bien en muy bajo porcentaje.

Los resultados muestran que hay una mayor presencia de elementos función sujeto que coinciden con los verbos en las narraciones analizadas, con un porcentaje del 89.9%.

Si se ha dicho que la cohesión de un texto comienza con el anclaje del tópico primario de la cláusula, a partir de la concordancia del sujeto y el núcleo verbal que codifica el evento, se puede observar que los textos de estos narradores manifiestan problemas en lo más básico de la cohesión.

Como ya se ha dicho, estos errores se asemejan a los que se observan en las producciones de los aprendices de español como L2. Por ello, se puede decir que el bilingüismo no balanceado de estos narradores los lleva a producir textos en su segunda lengua con deficiencias, y que estos errores están en su interlengua, impidiendo una producción cohesiva y por ende, coherente.

Los verbos no conjugados que fueron clasificados como *convencionales* implican aquellas formas no finitas que por el contexto gramatical no requerían de ser conjugados. En cambio, los verbos no conjugados clasificados como no convencionales son verbos que debían mostrar marcaciones específicas (de persona, número, tiempo, aspecto y modo) y no las presentan.

Tabla 10. Verbos no conjugados de los textos narrativos analizados.

Narraciones Tipo de verbos	“Es un sordo contenta”		“Yo siento cambio cuerpo”		“Mejores amigos y niños”		“Niños que se convierten en adolescentes”		“Rey su hijo un sordo”	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total de cláusulas	366	100	786	100	330	100	339	100	1286	100
Total de verbos infinitivos	70	100	76	100	110	100	44	100	204	100
Verbos no conjugados convencionales	52	74	21	28	34	31	12	27	57	28
Verbos no conjugados no convencionales	18	26	55	72	76	69	32	73	147	72

En la siguiente tabla se muestra el total de formas no conjugadas de manera convencional y no convencional dentro del total de la muestra de 3107 cláusulas.

Tabla 11. Total de verbos no conjugados encontrados en los textos narrativos.

TOTAL DE TIPO DE VERBOS EN LAS CLÁUSULAS	N	%
Total de cláusulas	3107	100
Total de verbos infinitivos	504	16.2
Verbos no conjugados convencionales	176	5.6
Verbos no conjugados NO convencionales	328	10.5

En la *Tabla 10*, los valores porcentuales muestran que los verbos en infinitivo que aparecen en forma convencional dentro de los núcleos verbales de las cláusulas en los textos narrativos son pocos, representan el 5.6% de los verbos en infinitivo. En cambio, los verbos no conjugados de manera no convencional representan el 10.5% de los infinitivos de las narraciones analizadas. Por lo tanto, hay mayor número de verbos en infinitivo utilizados de forma no convencional.

En el ejemplo 19, el verbo subrayado ‘pensar’ está considerado dentro de los verbos no conjugados de manera no convencional, y que debería tener marcaciones de persona, número, tiempo y aspecto. En cambio en el ejemplo 20, si bien está invertida la combinación, el uso del infinitivo es convencional, ya que el sistema del español permite su aparición en infinitivo.

19. Karla le dijo
-si acuerdo
tu quiero,
pregunto mama
-si bien pero tú pensar
tú quiero busca novio
pero mi no problemas
pero tú si.

20. Paty
-platicar puedo²⁵

Uno de los cuentos (“*Mejores amigos y niños*”) presenta un considerable número de verbos no conjugados que el contexto exige su forma finita: 69% del

²⁵Fragmentos tomados de la narración “*Yo siento cambio cuerpo*” (Arzani, 2003).

total de verbos en infinitivo (ejemplo 21); mientras que sólo el 31% son 34 verbos no conjugados usados de forma convencional.

21. niño va solo
ver Tenís
no le gusta
ver otro
ver Feo
otro ver²⁶

El ejemplo anterior muestra que los elementos verbales subrayados no se encuentran con marcaciones de persona, número, tiempo, ni aspecto. Esa información gramatical es requerida para cohesionar las ideas que se quieren plantear en la narración.

En el ejemplo 22, se observa uno de los 34 casos de verbos no conjugados que aparecieron en la narración mencionada y que sí es un uso convencional de infinitivo:

22. mamá dice
si te dejo comprar zapatos²⁷

En el fragmento del ejemplo 23, el verbo ‘cambio’ está funcionando como el elemento infinitivo no conjugado de la perífrasis, así que el alumno debió colocarle la marca de infinitivo para tratarlo como tal, sin embargo, no fue así:

²⁶Fragmento tomado de la narración “Mejores amigos y niños” (Arzani, 2003).

²⁷Fragmento tomado de la narración “Mejores amigos y niños” (Arzani, 2003).

23. Monica dijo
-cuando bien si puede cambio 3° y 4°.

En este caso (ejemplo 24), sucede lo contrario, y la perífrasis se encuentra bien integrada por todos sus elementos:

24. José quiere aprender como,
*si pero necesito poner atención como cosas etc mundo y cuerpo,
español escribe y mate*²⁸.

Este exceso de uso de formas no conjugadas, básicamente el infinitivo, como núcleos verbales principales dentro de la cláusula es el error más destacado que genera problemas de cohesión básica en el anclaje del tópico primario del evento codificado en cada cláusula. Al no estar marcado el verbo con persona y número, se generan secuencias clausales en las que el actor se “pierde”, y no se utiliza ningún otro mecanismo de referencia que ayude a recuperarlo, como podría ser el uso de pronombres referenciales.

Este error discursivo puede tener su origen en la forma en que los verbos son usados en la LSM. En la LSM no se puntualiza ningún tipo de información dentro de los esquemas verbales, sino que la lengua posee clasificadores de distintos tipos que apoyan a las estructuras lingüísticas y en el caso de los verbos sólo en casos muy especiales se manifiesta información tanto de persona

²⁸Fragments tomados de la narración “Niños que se convierten en adolescentes” (Arzani, 2003)

como número o tiempo/aspecto. Por tal motivo, en sus producciones de segunda lengua, de español escrito, los alumnos sordos tienen problemas para mantener el tópico a través de marcaciones verbales.

No obstante, en el texto “*Es un sordo contenta*”, sucede lo contrario a las otras cuatro producciones narrativas. En este cuento se registró un mayor porcentaje en los verbos no conjugados convencionalmente (74%) (Véase el ejemplo 25), que de verbos no conjugados que requerían la forma finita (sólo un 26%) (ejemplo 26).

25. Anabella dijo, *no,*
necesito ir a otra tienda
para ver una mesa y sillas bonitas

26.
Después maestra dijo
explicar cómo mundo

4.4 RESUMEN DE LOS RESULTADOS

El aprendizaje de la escritura se torna difícil para los niños y adolescentes sordos y esta investigación ha permitido observar los aspectos relacionados con la concordancia que se construye dentro de los elementos *sujeto* y *verbo* para lograr la cohesión desde la cláusula, lo que a su vez contribuye a unificar internamente un texto.

En el análisis de los constituyentes *sujeto y verbo* se han observado distintas situaciones en las que los narradores sordos no logran expresar o no establecen el vínculo entre estos dos constituyentes dentro de las cláusulas.

Los elementos *sujetos* mostraron poca ausencia en las narraciones escritas, ya que una estrategia importante fue manifestarlo a través de los nombres propios de los personajes de la narración. Con esta estrategia los autores logran recomponer la cohesión que no se había logrado a partir de las marcas concordantes entre sujetos y verbos.

Además, a pesar de que la mayoría de los elementos *sujeto* coincidieron con la mayoría de los elementos verbales de las narraciones, se encontró un porcentaje alto en los no coincidentes que puede deberse a la complicada formación morfosintáctica que tiene el español en su sistema verbal a diferencia de los verbos en la LSM.

En el caso de los verbos, fue sobresaliente la cantidad de núcleos verbales copulativos elididos, lo cual manifiesta la transferencia de su lengua primaria en el aprendizaje de su segunda lengua, el español escrito. En la LSM las construcciones de este tipo no muestran la explicitación de verbos.

Esta transferencia de los elementos que incluyen en las cláusulas que se presenta en la escritura narrativa de los sordos, se observa debido al uso constante de los actores fijos que participan en sus historias, además del uso que hacen de los elementos verbales sin poner cuidado en las marcaciones

específicas de tiempo, aspecto o persona y que son esenciales en el español para la concordancia y cohesión del texto. Esto se debe a que en la LSM esta información no se manifiesta por marcas sino a través de gestos espaciales, direccionales o de puntualizaciones, y sólo cuando es requerido por el contexto. Lo anterior también lleva a los alumnos sordos a tener un uso excesivo de las formas infinitivas, como se ha visto en el análisis.

Muñoz (2000) menciona que se ha encontrado en el aprendizaje del español como segunda lengua que la habilidad narrativa del aprendiz se desarrolla y se vuelve cada vez más compleja a la par que la competencia gramatical va alcanzando niveles avanzados de complejidad tanto léxica como sintáctica. Por lo tanto, se puede asumir que todos estos problemas pueden tener su origen en limitaciones en el conocimiento gramatical del aprendiz de una segunda lengua.

5 CONCLUSIONES

El problema de investigación del presente trabajo partió del interés por analizar algunos aspectos de la escritura de los niños y adolescentes sordos en edad escolar, puesto que este tipo de población presenta problemas de diversa índole a la hora de escribir. Uno de los problemas reportados en los estudios antecedentes es la cohesión. De ahí surgió el interés específico por indagar el problema de cohesión más elemental, la que se establece en el nivel básico, es decir, la cohesión entre los elementos *sujetos* y *verbos* de las cláusulas en las narraciones escritas por niños y adolescentes sordos, y que afecta la cohesión textual en general.

Se planteó la necesidad de analizar los errores de cohesión gramatical que se generan entre las formas verbales finitas y no finitas, funcionando como núcleos predicativos, y entre los elementos *sujetos*. Con el análisis aquí realizado se ha pretendido dar cuenta de cómo afectan los problemas en este micro-nivel a la cohesión general de los textos narrativos escritos por alumnos sordos. Para este propósito se analizaron cinco textos narrativos escritos por escolares sordos de entre 9 y 15 años de edad, generados a partir de una tarea de promoción para crear cuentos, y que han sido tomados para conformar la base de datos de esta investigación.

En el presente capítulo se expondrán las respuestas a las preguntas que se han intentado contestar a partir del análisis de los datos examinados en los textos narrativos escritos por los alumnos sordos. Así como se valorará la

comprobación de las hipótesis planteadas en el CAPÍTULO 2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La primera pregunta radica en averiguar *qué errores de cohesión gramatical presentan las narraciones escritas por los niños y adolescentes sordos*. De acuerdo con el análisis realizado se puede responder que no se encontró presencia de la totalidad de los recursos que permiten la cohesión gramatical dentro del texto narrativo, ya que no hay uso de pronombres anafóricos-referenciales. Tampoco se evidenció usos de mecanismos léxicos para la reintroducción de los referentes. Además, en un número importante de casos se encontraron problemas vinculados con el uso de mecanismos cohesivos que permiten el mantenimiento de la referencia que muestra la correlación de los tiempos verbales, como lo es la relación de concordancia que existe entre los elementos *sujetos* y *verbos* de las cláusulas.

Otra cuestión es comprobar *qué problemas de concordancia se observan entre las formas verbales finitas, núcleo predicativo de la cláusula y los elementos sujeto*. El análisis que se realizó con los sujetos coincidentes y los sujetos no coincidentes con los verbos de las cláusulas reveló que los niños y adolescentes sordos conocen la estrategia para mantener la correlación entre los elementos tópicos de las cláusulas, ya que en la mayoría de las ocasiones (un 78.7%) aplican las marcaciones adecuadas a los elementos léxicos, mostrando concordancia de persona y número entre *sujetos* y *verbos*; no obstante, también se encontraron varios casos en los que esa concordancia estaba ausente. Estos

casos no convencionales alcanzan el 19.6% del total de la cláusulas, es decir, la quinta parte.

Estos hallazgos dentro de los textos analizados permite comprobar parcialmente la primera hipótesis: “La falta de concordancia entre los elementos en función sujeto y los elementos verbales dentro de las cláusulas dificulta la identificación de los participantes del evento en los textos narrativos escritos por escolares sordos”.

Los errores de concordancia presentes en los textos narrativos analizados aparentemente pueden ser originados por las variaciones indistintas que los alumnos sordos hacen de las conjugaciones de la persona gramatical representadas en el *sujeto* y el *verbo*, así como por problemas de conjugación de los tiempos que deben ser presentados en los verbos. Autores como Faurot, Dellinger, Eatough y Parkhurst (1999) aseguran que en la LSM algunos verbos pueden concordar con la persona y número del sujeto y del complemento, o con uno de los dos, pero la mayoría de los verbos no muestra concordancia con los elementos argumentales de la predicación. Otros estudiosos del fenómeno (Gutiérrez Cáceres, 2004) han señalado la existencia de errores de concordancia en cuanto al morfema verbal de persona, con lo que se generan problemas que se ven reflejados en la cohesión intratextual por no quedar anclado el tópico primario de la cláusula (Langacker, 2000) al no mantener concordancia por medio de una unificación entre la persona gramatical de la predicación de la cláusula.

En cuanto a la pregunta relacionada con *qué problemas de cohesión gramatical se generan a partir del uso de formas verbales infinitivas como núcleos primarios de las cláusulas*. Se responde que se generan algunos problemas en la correlación verbal existente entre los núcleos primarios de las cláusulas, es decir, la aparición de formas verbales infinitivas que no muestran mecanismos para localizar al actor dentro de la predicación de la cláusula, y, si bien este problema alcanzó un porcentaje bajo dentro de la totalidad de la muestra (10.5% de la totalidad de las 3107 cláusulas revisadas), se encontró en 328 ocasiones. Esta ausencia de marcaciones verbales afecta los mecanismos referenciales del texto narrativo. Aquí se pudo comprobar parcialmente la segunda hipótesis: “El uso de formas verbales infinitivas impide identificar a los participantes de los eventos, debido a la falta de marcaciones precisas que ayuden a encadenar y mantener activos a los referentes dentro de los textos narrativos escritos por escolares sordos”, debido a que el comportamiento de las formas verbales es variado, en cuanto a que la mayoría de las formas verbales se encuentran con todas o algunas de sus marcaciones; no obstante, un porcentaje importante de formas verbales no las presentan (16.2%), dificultando la relación sintáctica entre el *sujeto* y el *verbo*.

Se puede llegar a suponer que la influencia de la Lengua de Señas Mexicana se evidencia en los textos, debido a que los resultados muestran que los niños y adolescentes sordos tienen mayor uso de los núcleos verbales infinitivos dentro de las cláusulas que forman los textos narrativos. Estas formas infinitivas desprovistas de toda marcación que pudiera referirse al

sujeto de la acción se parecen a la mayoría de los verbos de la LSM, cuyas especificaciones argumentales se establecen por mecanismos externos al verbo, como puede ser a través de la incorporación de clasificadores no manuales que se articulan en la realización de las señas de manera simultánea (Cruz Aldrete, 2008; Faurot, et. al., 1999).

El cuestionamiento sobre *cómo afectan estos problemas de concordancia sujeto-núcleo verbal de la cláusula a la cohesión general del texto narrativo*, se responde de acuerdo con lo que se mencionó en el CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO y con lo que establecen Halliday y Hasan (1976) y Sanders y Sanders, (2006): la conexión entre elementos fundamentales de la cláusula permiten establecer relaciones cohesivas de tipo semántico que se verán reflejadas en la estructura lógica y coherente del texto.

De esta manera, la tercera hipótesis: “Los problemas de concordancia provocan una falta de relación tanto sintáctica como léxica entre las unidades lingüísticas que estructuran los textos narrativos escritos, con lo cual se rompe la continuidad y contenido semántico del texto narrativo que escriben los escolares sordos”, se puede afirmar que se ha cumplido parcialmente, ya que, si bien los actores-personajes de los cuentos pudieron ser recuperados por la estrategia de la repetición del nombre propio, muchas secuencias narrativas evidenciaron problemas de continuidad ante la ausencia de anclaje del tópico primario de la cláusula, consecuencia de la no marcación ni concordancia verbal con el sujeto.

Las limitaciones sintácticas y discursivas que aparecen en los textos escritos por sordos implican deficiencia en esos procesos cognitivos requeridos en la escritura, ya que los textos analizados no muestran propiedades que faciliten su comprensión, es decir, faltan recursos o elementos lingüísticos que permitan relacionar las unidades básicas y proporcionar una interpretación completa al receptor.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en esta investigación refuerzan las consideraciones que estudios antecedentes han señalado respecto de que los niños y adolescentes sordos no poseen un dominio suficiente del lenguaje escrito y emplean estrategias específicas y diferentes basadas en la experiencia visual, a diferencia de la comunidad oyente. Los sujetos sordos se enfrentan a la lengua escrita de forma distinta a como lo hacen los alumnos oyentes, como consecuencia tanto de las dificultades que conlleva la deficiencia auditiva que presentan, así como por el desafío al que se enfrentan con el uso de una segunda lengua, que es el español escrito, al presentar errores como los aprendices de segundas lenguas (Da Silva y Signoret, 2000). Además, manejan un input lingüístico reducido a lo auditivo-vocal que los lleva a tener una percepción restringida de la información, que repercute en las dificultades de aprendizaje de estrategias y habilidades relacionadas con la escritura. Esto no implica necesariamente que tengan deficiencias en la organización de ideas, debido a la estructura narrativa que contienen los textos, sino que puede ser que el problema de escritura tenga relación con habilidades diferentes a las de los

oyentes, en cuanto al conocimiento de la realidad (como puede ser el caso de fenómenos abstractos).

Finalmente, se espera que a través de esta investigación se logren aportaciones a las estrategias didácticas y de enseñanza de alumnos sordos, con el fin de favorecer el desarrollo de la capacidad escritora y mejorar el conocimiento y uso de las estructuras sintácticas del texto escrito, pues una razón por la cual se decidió trabajar en este tema fue porque no había estudios que trataran el tema en sí. Existe poco material bibliográfico que trate sobre la escritura de sordos, pero ninguno que puntualice con detalle la cohesión gramatical en la escritura de textos narrativos escritos por sordos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar, C. (2003). *¿Me cuentas un cuento? Relaciones entre frases nominales, referencia y cohesión en narraciones orales infantiles*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aissen, J. (2006). *Taller sobre la complementación*. [Volante del taller]. CIESAS-Sureste, México.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alarcón Neve, L. J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria*, (29), 139-165.
- Alarcón Neve, L. J. (2000a). Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras. *Simposio: La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro. Resúmenes y Trabajos Ganadores in extenso* (p. 124-133) CONCYTEQ-CINVESTAV-UAQ- UPN.
- Alarcón Neve, L. J. (2000b). El discurso narrativo y el desarrollo del lenguaje. *Superación Académica, SUPAUAQ*. 24, 3-20.
- Alarcón Neve, L. J. (2006). *Desarrollo del sistema atributivo en el discurso narrativo de los niños en edad escolar*. En: Ma. Del Carmen Morúa Leyva (ed.), *Memorias del VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste* (p.111-130), Tomo 3. Hermosillo, Son.: UNISON.
- Alarcón Neve, L. J. y Jackson-Maldonado, D. (2001). “La reactivación de la segunda lengua ‘dormida’: una situación bilingüe”. En: Ma. Del Carmen Morúa Leyva (ed.), *Memorias del V Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*(p.39-61), Hermosillo, Son.: UNISON.
- Alarcón Neve, L. J. y Palancar, E. (2008). *Predicación secundaria depictiva en el discurso narrativo escrito de los niños en edad escolar*. En: Diez-Itza, Eliseo (ed.) *Estudios sobre desarrollo de lenguaje y educación/ Studies on language development and education*. Monografías de Aula Abierta No. 32 (p. 65-74). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- Alcántara, J. (2007). *Desarrollo de la referencia anafórica a través de los clíticos de objeto en el discurso narrativo de niños en edad escolar*. Tesis de maestría, Querétaro: UAQ.
- Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura [Versión electrónica]. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 3 (1), 95-11.

- Álvarez, A. (2009). *Caracterización de la escritura de textos narrativos mediada por un programa de reconocimiento de voz y un procesador de textos en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Disponible en: http://didactica.udea.edu.co/producciones_grupo.shtml
- Andruetto, M. T. (2001). Escritura [Versión electrónica]. *Serie cuadernos para el aula. Núcleos de aprendizajes prioritarios. Primer ciclo de EGB/Nivel primario. Lengua 3*. Buenos Aires: MECyT.
- Areizaga, E. (2009). *Gramática para profesores de español como lengua extranjera E/LE*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Ares, A. (2008). *De la gramática normativa a la gramática del texto*. Italia: Editrice UNI Service.
- Arfé, B. y Boscolo, P. (2006). Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives. *Discourse Processes*, 42, 271-300.
- Arzani, C. (coord.). (2003). *Sordos y oyentes igual inteligentes. Cuentos creados por Niños Sordos*. México: Enseñame, A.C.
- Báez, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos. Avances de investigación psicolingüística [Versión electrónica]. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 31 (1), 18-27.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism. Third edition*. Great Britain: Multilingual Matters LTD.
- Bamberg, M. G. W. (1987). *Acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Barahona, L. A. de y Veslin, M. (1988). *El proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño sordo*. En: Barahona, L. A. de. La lectura, un problema sin solución para los sordos [Versión electrónica]. Revista digital, UPN.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares "...un solecito calentote"*. México: El Colegio de México.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Narración*. En: Bassols, M. y A. Torrent. Modelos textuales. Teoría y práctica (p.169-215). Barcelona: Octaedro.
- Basterrechea, E. y Rello, L. (2010). *El verbo en español. Construye el verbo que quieras desde el primer día*. Madrid: Molino de Ideas.
- Bedore, L. y Leonard, L. (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 905-924.

- Berman, R. A. (2001a). *Setting the narrative scene: How children begin to tell a story*. En: K. E. Nelson & A. Aksu-Koc (Eds.). *Children's language: Developing narrative of discourse competence*. Vol. 10. (p. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. (2001b). *Narrative development in multilingual contexts. A cross-linguistic perspective*. En Verhoeven, L. y Strömqvist, S. (eds.). *Narrative development in multilingual contexts. Studies in bilingualism* (p. 419-428). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Berman, R. (2004). *The role of context in developing narrative abilities*. En: Strömqvist, S., A. Nordqvist y A. Wengelin (eds.). *Relating events in narrative*. Vol. 2: Typological and contextual perspectives (p.261-279). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. y Slobin, D. (Eds.). (1994). *Relative events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolívar, A. (comp.) (2007). *Análisis del discurso: ¿Por qué y para qué?* Venezuela: editorial CEC.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, E. (2009). *One student, two languages: Print literacy in deaf students* [Versión electrónica]. Tesis de Lingüística. Swarthmore College, Pennsylvania.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cambra Vergés, C. (1994). El proceso de composición de textos narrativos escritos por alumnos sordos [Versión electrónica]. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 14 (2), 96-101.
- Carrasco, Á. y García, L. (1996). *Observaciones sobre la correlación de tiempos en español*. En: Wotjak, G. (ed.) *El verbo español. Aspectos morfosintácticos, sociolingüísticos y léxico-genéticos* (p.61-69). Madrid: Lingüística Iberoamericana.
- Casado Velarde, M. (2006). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Chamberlain, C. y Mayberry, R. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual

- and bimodal evidence for linguistic basis of reading [Versión electrónica]. *Applied Psycholinguistics*, 29, 367-388.
- Claros Saavedra, R. E. (2004). *La desmitificación de la educación de sordos. Hacia una pedagogía de éxito*. Chile: Editorial del Norte.
- Clemente, R. A. (1990). Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias [Versión electrónica]. *Estudios de Psicología*, 41, 7-19.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruz Aldrete, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana*. Tesis doctoral, Centro de estudios Lingüísticos y Literarios. México, D. F.: El Colegio de México.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College-Hill Press.
- Da Silva, H. M. y Signoret, A. (2000). La adquisición de L2 y de LE. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* (p.111-173), México: UNAM-CELE.
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Dixon, R. M. W. (2004). Adjective classes in typological perspective. En Dixon, R. M. W. Y Aikhenvald, A. (eds.). *Adjective classes: a cross-linguistic typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Domínguez, A.B. y Alonso. P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Evans, C. (2004). Literacy development in deaf studies: Case studies in bilingual teaching and learning [Versión electrónica] *American annals of the deaf*, 149 (1), 17-27.
- Faurot, K., Dellinger, D., Eatough, A. y Parkhurst, S. (1999). *Lenguaje de signos mexicano. La identidad como lenguaje del sistema de signos mexicano* [Versión electrónica]. Serie SIL Electronic Survey Reports, Instituto Lingüístico de Verano, A. C.
- Fernández Viader, M. P. y Yarza, M. V. (2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: Un estudio de tres experiencias españolas [Versión electrónica] *Revista Goiânia*, 33 (5/6), 487-506.

- Fridman M., B. (1996). Verbos y espacios mentales en la Lengua de Señas Mexicana. *Lengua y Habla. Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C. II. A. L., 1*, 1-18. Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes Mérida.
- Fridman M., B. (2005). Categorías verbales de aspecto y tiempo en la Lengua de señas mexicana. En: *Dimensiones del aspecto en español*. Eds. Margaret Lubbers de Quesada y Ricardo Maldonado Soto. (p. 195-244). México: Universidad Autónoma de Querétaro-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galaburru, M. L. (2006). La planificación de proyectos. En Díaz, C., Zamudio, C., García, L., Lepe, E. y Quinteros, G. (comps.). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Gallardo, A. (2004). Pronombre personal y persona gramatical [Versión electrónica]. *Onomazéin: Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 2, 93-102.
- García Soto, X. R. (2001). A developmental analysis of narrative cohesion in gallego. En: M. Almgren, A., Barreña, M.J., Ezeizabarrena, I., Idiazabal y B. Mc Whinney (eds). *Research in child language acquisition. Proceedings for the 8th conference of the International Association for the study of child language*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Givón, T. (1984). *Syntax. A functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins P.C.
- Givón, T. (2001). *Syntax I. An introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Givón, T. 2001. *Syntax II. An introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Goldin-Meadow, S. y Mayberry, R. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning disabilities research and practice*, 16 (4), 222-229.
- Gómez Manzano, P., Cuesta, P., García-Page, M. y Estévez, A. (2002). *Ejercicios de gramática y expresión (con nociones teóricas)*. Madrid: Ceura.
- González, J. (2001). *Análisis sintáctico de la producción lingüística del sordo*. En G. López y M.C. Morúa (eds.). *Memorias del V Encuentro*

Internacional de Lingüística en el Noroeste (p. 153-163). Hermosillo, Sonora: UNISON.

González, Y., Lora, J., Rendón, L. y Saldarriaga, C. (2003). *Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas*. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co/diverser/publicaciones>.

Gutiérrez Cáceres, R. (2002). Disfunciones sintácticas en los textos escritos por alumnos con deficiencia auditiva de Educación Primaria: análisis descriptivo. *Revista de educación de la Universidad de Granada* [Revista electrónica], (15). Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=1160&clave_busqueda=2002

Gutiérrez Cáceres, R. (2003). La estructura narrativa en los textos escritos por alumnos sordos de educación primaria: Estudio de dos casos. *Revista Educación y Futuro digital. La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI* [Revista electrónica], Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso03.asp>.

Gutiérrez Cáceres, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Aljibe.

Gutiérrez Cáceres, R. (2005). El proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de caso en Educación Secundaria. *Bordón* 57 (5), 55-65.

Gutiérrez-Clellen, V. y Hofstetter, R. (1994). Syntactic complexity in Spanish narratives: a developmental study. En: *Journal of Speech and hearing research*, 37, 645-654.

Guzmán M., M. del C. (2010). *Relaciones anafóricas en el discurso narrativo de preadolescentes y adolescentes*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Querétaro.

Granda, B. (2008). Nivel de desarrollo de la morfología verbal del pasado en español como L2 en las narraciones de alumnos anglohablantes de un nivel avanzado. En: Diez-Itza, Eliseo (ed.). *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación/ Studies on language development and education. Monografías de Aula Abierta No.32*, (p. 265-273). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London & New York: Longman.

Hauser, P. (2000). *An analysis of codeswitching: American sign language and cued English*. En Metzger, M. (ed.) *Bilingualism and identity in deaf communities* (p. 43-78), USA: Gallaudet University.

- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2a ed.). New York: Cambridge University Press.
- Hernández Alonso, C. (1975). Las categorías de persona y número en el verbo español [Versión electrónica]. *Revista española de lingüística*, 1, 121-138.
- Hess Zimmermann, K. (2003). *El desarrollo lingüístico en los años escolares: análisis de narraciones infantiles*. Tesis de Doctorado, El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess Zimmermann, K. y Álvarez R., T. (2010). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: análisis de narraciones infantiles*. En: Calderón G., G. y Hess Z., K. (coord.) El reto de la lengua escrita en la escuela. Santiago de Querétaro, México: Fundación Universitaria de Derecho, Administración y política, S. C.-Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.
- Hess Zimmermann, K. y Rodríguez F., C. M. (2010). *Interrelaciones entre oralidad y escritura en narraciones infantiles*. En: Calderón G., G. y Hess Z., K. (coord.) El reto de la lengua escrita en la escuela. Santiago de Querétaro, México: Fundación Universitaria de Derecho, Administración y política, S. C.-Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.
- Hickman, M. (1997). *Information status and grounding in children's Narratives: A crosslinguistic perspective*. En: Costermans, J. y Michel, F. (eds). *Processing Interclausal Relationships: Studies in the production and comprehension of text*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hickman, M., Kail, M. y Roland, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*. 15, 277-300.
- Hickman, M. y Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26, 419-452.
- Hickman, M. (2004). Coherence, cohesion, and context: Some comparative perspectives in narrative development. *Relating events in narrative Volume 2: Typological and contextual perspectives* (p. 281-306). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hudson, J. A. y Shapiro, L. R. (1991). *From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives*. En

- McCabe, A. y Peterson, C. (eds.) Developing narrative structure (89-136), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jackson-Maldonado, D. y Maldonado, R. (2001). *Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español*. En: Rojas Nieto, Cecilia y María de Lourdes de León Pasquel (coord.). La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera(p.165-196). México: Instituto de Investigaciones Filológicas-Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Jaime Domínguez, M. R. y Serrano Ceballos, A. (2002). *Factores que intervienen en el desarrollo de la escritura en niños sordos oralizados: Estudios de caso*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Jiménez Van Der Biest, T. (2006). La narración infantil. Un estudio en niños de educación básica [Versión electrónica]. *Revista de Investigación*, (60), 157-174.
- Justice, L., Bowles, R., Kadaravek, J., Ukrainetz, T., Eisenberg S. y Gillam, R. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school age children's narrative performances. *American Journal of speech-language pathology*, 15, 177-191.
- Justice, E. C., Swanson, L. A. y Buehler, V. (2008). Use of narrative-based language intervention with children who have cochlear implants. *Topics in Language Disorders*, 28 (2), 149-161.
- Kail, M., y Sánchez y López, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 17, 103-130.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language: A study of determiners and reference*. New York: Cambridge University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlin, Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Lerner, D. (2006). Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. En Díaz, C., Zamudio, C., García, L., Lepe, E. y Quinteros, G. (comps.). *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.

- Lissi, M. R., Raglianti, M., Grau, V., Salinas, M. y Cabrera, I. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psykhé*, 12 (2), 37-50.
- López-Óroz, M. y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 75-92.
- López López, G. (2007). Desarrollo del proyecto bilingüe: Lengua de signos-lengua castellana. [Versión electrónica]. *Revista digital Práctica docente*, (7), 1-14.
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión [Versión electrónica]. *Revista signos*, 37 (56), 41-58.
- Macías, B. E. (1999). *Adquisición de la lectura en niños sordos*. Tesis de Maestría. Querétaro, UAQ.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Marcos Marín, F. (1986). *Curso de gramática española*. Madrid: Cincel, 2ª ed.
- Marschark, M. (1997). *Raising and educating a deaf child*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. y Spencer, P. E. (2003). *Oxford Handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Schick, B. y Spencer, P. E. (2006). *Understanding sign languages development of deaf children*. En Schick, B., Marschark, M. y Spencer, P. E. *Advances in the sign language development of deaf children* (p. 3-19), New York: Oxford University Press.
- Martínez, R. (2004). *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro.
- Massone, M. I., Simón, M. y Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (3), 24-33.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (4), 1-17.
- Massone, M. I. y Báez, M. (2009). Deaf children's construction of writing [Versión electrónica]. *Sign language studies*, 9 (4), 457-485.

- Massone, M. I. y Famularo, R. (2000). *Semiotic aspects of Argentine sign language: Analysis of a videotaped "interview"*. En Metzger, M. (ed.) *Bilingualism and identity in deaf communities* (p. 204-216), USA: Gallaudet University.
- Matute, E. y Leal, F. (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (3), 5-16.
- Maya Anguiano, G. M. T. (2002). *Enseñanza del español en niños sordos como segunda lengua a través de la lecto-escritura*. Disponible en: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/test.php>.
- Meadow-Orlans, K. P. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Morales, A. M. (2009). Producción de textos escritos por escolares sordos [Versión electrónica]. *Letras*. 51 (79), 159-190. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000200006&lng=es&nrm=iso>.
- Morales López, E. (2008). *Características generales del bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral)*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu/23.html>
- Morgan, G. (2000). Discourse cohesion in sign and speech [Versión electrónica]. *International Journal of Bilingualism*, 4 (3), 279-300.
- Munguía, I., Munguía, M., y Rocha Romero, G. (2006). *Gramática de la Lengua Española*. México: Larousse.
- Muñoz, C. (ed). (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Musselman, C. y Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance [Versión electrónica]. *Journal of deaf studies and deaf education*, 3 (3), 245-257.
- McCabe, A. (1997). *Developmental and cross-cultural aspects of children's narration*. En Bamberg, M. (ed.). *Narrative development: Six approaches* (p. 137-174), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mc Cabe, A. (1999). *Oraciones combinadas: Texto y discurso*. En: Berko-Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. *Psicolingüística* (p. 297-328). Madrid: McGraw-Hill.

- Napier, J. (2006). *Comparing language contact phenomena between Auslan-English interpreters and deaf Australians: A preliminary study*. En Lucas, C. (ed.). *Multilingualism and sign languages. From the Great Plains to Australia* (p. 39-77), Washington, D.C.: Gallaudet University.
- Niederberger, N. (2008). *Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French sign language and written French data*. En Plaza-Pust, C. y Morales-López, E. *Sign bilingualism. Language development, interaction and maintenance in sign language contact situations* (p. 29-50), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nicolopoulou, A. (1997). *Children and narratives: Toward and interpretive and sociocultural approach*. En Bamberg, M. (ed.). *Narrative development: Six approaches* (p. 179-215), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nippold, M. (1998). *Later language development*. Austin, TX: Pro. Ed.
- Ochs, E. (1997). *Narrative*. En Van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse Studies: A multidisciplinary introduction* [vol. 1], (p.185-207). Londres: SAGE.
- Ortíz C., R.M., Cabanillas Chávez, T. y Álvarez López, E. (2006): *Características de la producción de una niña sorda en proceso de oralización: entre gramática y pragmática*. En G. López y M.C. Morúa (eds.). *Memorias del VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste* (p. 131-153). Hermosillo, Sonora: UNISON.
- Ortíz C., R.M., Cabanillas Chávez, T., Álvarez López, E. y Ruíz Sepúlveda, E. C. (2008). *Verbo y categorías verbales: seguimiento de la producción de una adolescente sorda*. En G. López y M.C. Morúa (eds.). *Memorias del IX Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Hermosillo, Sonora: UNISON.
- Ortiz Flores, M. (2006). El docente de niños sordos y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Un estudio de caso. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (2), 14-21.
- Owens, R. (2003): *Desarrollo pragmático y semántico a partir de la edad escolar*. *Desarrollo del lenguaje* (p. 316-344). Madrid: Pearson-Prentice Hall. 5ª Ed.
- Owens, R. (2003): *El desarrollo de la forma del lenguaje a partir de la edad escolar*. *Desarrollo del lenguaje* (p. 346-368). Madrid: Pearson-Prentice Hall. 5ª Ed.
- Paul, P. (2009). *Language and deafness. Fourth edition*. Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.

- Paul, P. y Whitelaw, G. (2011). *Hearing and deafness. An introduction for health and education professionals*. Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.
- Paredes, L. y Nova-Dancausse, V. (2000). *The use of the past tense in the narratives of bilingual children: the acquisition of aspectual distinctions*. En: Roca, Ana (eds). *Research on Spanish in the U.S.* (p. 228-237). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Pearson, B. Z.(1996, diciembre).*Assessing bilingual narratives: Borrowing a system from gymnastics judging*. Paper presentado en: Modern Language Association Annual Meeting, Washington, DC.
- Peterson, C. y Mc Cabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Nueva York-Londres: Plenum Press.
- Pye, C. (2001). *La adquisición de la morfología verbal en español y maya k'iche': retos a la teoría de la 'gramática universal*. En: Rojas Nieto, Cecilia y de León Pasquel María de Lourdes (coord.). *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera* (p. 51-74). México: Instituto de Investigaciones Filológicas-Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Quasthoff, U. (1997). *An interactive approach to narrative development*.En Bamberg, M. (ed.). *Narrative development: Six approaches* (p.51-83), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. y Spencer, A. (1999).*Linguistics: an introduction*. UK-USA: Cambridge University Press.
- Rathmann, C., Mann, W. y Morgan, G. (2007). Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness and Education International*, 9 (4), 187-196.
- Reyes, G. (1999). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid: Arco Libro.
- Rijlaarsdam, G., Van Den Bergh, H. y Couzijn, M. (2005). *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education. Second edition*.New York: Kluwer Academic Publishers.
- Rodríguez Ortiz, I. (2008). *Dificultades en lectoescritura en personas adultas signantes*. En: Diez-Itza, Eliseo (ed.). *Estudios de desarrollo del*

lenguaje y educación/ Studies on language development and education (p. 489-494). ICE- Universidad de Oviedo: Monografías de Aula Abierta No.32. Oviedo.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism. Second edition*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Romero Contreras, S. y Nasielsker Leizorek, J. (2000). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Ruiz, N. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development [Versión electrónica]. *The reading teacher*, 49 (3), 206-217.

Ruiz Linares, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos [Versión electrónica]. *Caleidoscopio. Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*. (2), 4-12.

Sánchez Aguilar, N. (2009). *Estudio narrativo en niños con trastorno específico de lenguaje donde se ve la relación de aspecto gramatical y léxico con relación a la gramática del cuento*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro, Querétaro.

Sanders, T. y Sanders, J. (2006). Text and Text Analysis. En: Brown, K. et al.(eds.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 12, 597-607. London: Elsevier.

Sanz-Torrent, M., Aguilar, E., Serrat, E., Serra, M. (2001). *Verb type production in catalan and spanish children with SLI*. En: Almgren, M., A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal y B. MacWhinney. *Research on Child Language Acquisition* (p. 909-922). Massachusetts: Cascadilla Press.

Schumann, J. (1978). "Social and Psychological factors in second language acquisition". En Richards, J. (ed.) *Understanding second and foreign language learning and teaching* (p. 163-178). Rowley Mass: Newbury House.

Secretaría de Educación y Cultura. (1997). *La adquisición de un sistema de lenguaje en el niño sordo y su representación escrita. Curso-taller. Antología*. Hermosillo, Sonora: SEP.

Sebastian, E. y Slobin, D.I. (1994). *Development of linguistic forms: spanish*. En: Berman, R. y Slobin, D. *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study*. (p.239- 284). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Ass.

- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Serrano de Moreno, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa del conocimiento*. [Sin fecha], Disponible en: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
- Sierra Rubio, J. J. (1994). *Estilos cognitivos en niños sordos. Dependencia-Independencia de campo (DIC). Implicaciones educativas*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Silva F., C. (2009). Palabra hablada vs palabra signada: ¿mismo valor para el oyente?...¿no escribe, no lee, no trabaja la persona sorda! *Revista espacio logopédico* [Versión electrónica], (159) Disponible en:http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=1741
- Solé, M.R., Rué, J., Vila, C., Gurri, G., Sanjuan, E., del Valle, V., Vivas, A. (2005). *Coherence and cohesion in script narratives: A developmental study*. En: M. Almgren, A., Barreña, M.J., Ezeizabarrena, I., Idiazabal y B. Mc Whinney (eds). *Research in child language acquisition. Proceedings for the 8th conference of the International Association for the Study of Child Language* (p. 605-616).Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Soler, O. y Solé, M. R. (2008). *El andamiaje del adulto y su papel en la producción de narraciones orales en una población infantil*. En: Diez-Itza, Eliseo (ed.). *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación/ Studies on language development and education. Monografías de Aula Abierta No.32* (p. 25-35). Oviedo: ICE- Universidad de Oviedo.
- Stewart, D. y Clarke, B. (2003). *Literacy and your deaf child. What every parent should know*. USA: Gallaudet University.
- Strömqvist, S., Nordqvist, A. y Wengelin, A. (2004). *Writing the frog story*. En: Strömqvist, S. L. Verhoen. En: *Relating events in narrative. Typological and contextual perspectives* (p.359-394).New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza editorial.
- Tallerman, M. (1998). *Looking inside sentences*. En: *Understanding Syntax* (p.63-89). New York: Oxford University Press.
- Tobón de Castro, L. y Rodríguez R., J. (1974). Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en español [Versión electrónica] *Thesaurus*, (1) XXIX, p. 34-47.

- Torres Rangel, M. (2009). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (1), 113-131.
- Torres, S. (2002). *Conciencia fonológica y lectoescritura en el niño con discapacidad auditiva*. I Congreso europeo de familias de deficientes auditivos. Libro de ponencias (p.135-148). Madrid: FIAPAS.
- Veinberg, S. y Machi, M. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Argentina: Ediciones novedades educativas de México. Colección discapacidad.
- Zambrano, L. (2008). Tipología de las producciones textuales escritas por sordos [Versión electrónica] *Laurus. Revista de educación*, 14 (26), 11-30.