

ONOMÁZEIN

Revista de lingüística, filología y traducción



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE LETRAS

Inmersión en la lengua de señas chilena: implicancias en el desarrollo lingüístico de estudiantes sordos*

*Immersion in Chilean sign language:
implications in the linguistic
development of deaf students*

Fabiola Andrea Otárola Cornejo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

ONOMÁZEIN 50 (diciembre de 2020): 01-23
DOI: 10.7764/onomazein.50.03
ISSN: 0718-5758



Fabiola Andrea Otárola Cornejo: Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. | E-mail: fabiolaotarolac@gmail.com

Fecha de recepción: mayo de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2019

Resumen

La lengua de señas es preferentemente desarrollada y enriquecida al interior de espacios educativos bilingües para sordos (Knoors y Marschark, 2012), influyendo directamente en la variedad de experiencia lingüística entre sus usuarios, aspecto que ha sido escasamente reconocido en su educación. Por ello, este trabajo busca describir la influencia de los años de inmersión en la lengua en el desarrollo lingüístico de estudiantes sordos, fluentes en lengua de señas chilena (LSCh). Para ello se analizaron 42 narraciones, de 14 estudiantes, y se describieron cinco recursos propios de la lengua. Los resultados muestran relación directa entre la inmersión en la lengua y la frecuencia de uso de recursos lingüísticos. Asimismo, se observó que el nivel escolar de los signantes influye en el desarrollo lingüístico. Estos datos permiten prestar atención a la experiencia lingüística para el diseño de programas educativos y acciones de mediación en las salas de clases.

Palabras clave: experiencia lingüística; LSCh; discurso narrativo; lengua de signos.

Abstract

Sign languages are developed and enriched preferably within bilingual educational settings for the deaf (Knoors & Marschark, 2012), thus directly impacting on the variety of linguistic experience of their users, which has been poorly recognized in relation to their education. For this reason, this research seeks to describe the influence of the years of language immersion on language development of deaf students who are fluent signers of Chilean sign language (LSCh). In order to do that, 42 narratives, produced by 14 deaf students, were analyzed and five language-specific resources were described. The results show a direct relationship between the years of language immersion and how frequently language resources were used. Additionally, it was observed that school level has an impact on language development. This data allows considering linguistic experience for designing education programs and mediation actions within the classroom.

Keywords: linguistic experience; LSCh; narrative discourse; sign language.

* Este trabajo se encuentra financiado por CONICYT, Fondecyt Postdoctoral 2018-3180640, y PUCV, beca postdoctoral 37.0/2017.

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en el estudio de la lengua de señas chilena (LSCh) y, en particular, en cómo los años de inmersión en la lengua, es decir, al interior de una comunidad educativa bilingüe, influyen en el desarrollo lingüístico de los signantes sordos. Desde este punto, se entiende que existe un reconocimiento a una modalidad lingüística diferente, de carácter visoespacial, que permea directamente la construcción y organización de un sistema lingüístico, sus estructuras y recursos.

Como consecuencia de lo anteriormente planteado, la educación de las personas sordas debería considerar esta particular forma de ver el mundo y, más aún, la vía por la cual estas comunidades aprenden: la vía visual. La lengua de señas es creada y enriquecida por los signantes sordos pertenecientes a diversas comunidades y es a través de ella que los niños sordos se desarrollan cognitiva, emocional y lingüísticamente (Humphries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden y Rathmann, 2014).

Hoy en día los proyectos educativos basados en el bilingüismo han logrado favorecer las vías de desarrollo psicolingüístico para los estudiantes sordos (Marschark y Spencer, 2011), dando muestras de que el uso de esta lengua como medio principal de aprendizaje favorece la adquisición de los contenidos educativos, pero también el incremento de los recursos lingüísticos y el desarrollo de una identidad cultural.

En Chile, los proyectos educativos bilingües son recientes, solo hace algunos años las escuelas especiales para niños sordos han incorporado en sus contextos educativos docentes sordos o han desarrollado propuestas curriculares basadas en la LSCh. Aún más reciente es la incorporación de intérpretes profesionales en las aulas de educación regular como mediadores lingüísticos y culturales de los niños sordos, usuarios de la LSCh (De la Paz, González y Otárola, 2016).

En el marco de lo anteriormente señalado, y de los resultados obtenidos en la investigación base de este estudio (Otárola, 2016), es que se desea avanzar un paso. Para ello, en esta investigación exploraremos cómo los años de inmersión en la lengua de señas podrían influir en el desarrollo lingüístico de los estudiantes sordos chilenos.

2. Marco teórico

2.1. Transmisión de cultura y lengua

Desde las primeras investigaciones sobre lengua de señas (Woodward, 1978) se enfatiza la importancia que tienen las comunidades sordas en la transmisión de la lengua. Ello principalmente porque solo el 4% de los niños sordos nace al interior de familias sordas (Moores, 2001), aspecto que también se repite en la sociedad chilena (Herrera, 2010). Esto implica que

el desarrollo de la lengua se lleva a cabo principalmente al interior de espacios socioculturales, como escuelas de sordos, asociaciones, clubes deportivos y sociales. Dentro de estos, las escuelas se convierten en el principal contexto de interacción directa con adultos y pares que comparten el mismo código lingüístico, favoreciendo que la lengua y la cultura se enriquezcan y cobren vida (Knoors y Marschark, 2012).

Así, el desarrollo lingüístico en las personas sordas ha estado históricamente asociado con los sistemas educativos, y marcado por el enfoque que rige la enseñanza al interior: el oralista y el bilingüe. El primero enfatiza el desarrollo de la lengua oral, descartando el uso de la LS (lengua de señas) usada por la comunidad sorda del país. El segundo reconoce la LS como la primera lengua de las personas sordas y principal medio de aprendizaje, enseñando la lengua mayoritaria como una segunda lengua, principalmente escrita y, dependiendo de las habilidades de los estudiantes, también oral (Lissi, Svartholm y González, 2012).

Se destaca que el enfoque educativo bilingüe ofrece a los niños el mejor ambiente de inmersión en la LS (Acuña, Adamo, Cabrera y Lissi, 2012), favoreciendo su adquisición desde los primeros años a través de la participación en interacciones lingüísticas frecuentes y directas con los hablantes nativos (Marschark, Tang y Knoors, 2014), convirtiéndose en un espacio de adquisición y gramaticalización de la lengua (Brentari, 2010).

Durante los últimos 20 años han surgido numerosas investigaciones que han dado cuenta de la importancia de la LS como vehículo de aprendizaje (Knoors y Marschark, 2012; Humphries y otros, 2014), permitiéndoles una mejor apropiación de los contenidos de estudio a través de su modalidad lingüística visoespacial, reconociéndose un menor costo cognitivo y emocional para los niños sordos. De acuerdo a lo planteado por Campbell, MacSweeney y Waters (2008), aquellos que no recibieron una lengua accesible hasta después del período crítico porque se les negó el uso de la LS muestran una reducción de competencia lingüística y un daño psico-lingüístico de largo plazo.

En Chile, la presencia de la educación bilingüe ha sido un proceso tardío debido al fuerte arraigo del oralismo y la comunicación total (oralidad signada). La escuela de sordos Dr. Jorge Otte Gabler, de la ciudad de Santiago, es la primera escuela especial para sordos con un proyecto educativo bilingüe. Esta institución desarrolla este enfoque educativo desde el año 2000, pudiéndose encontrar en su interior estudiantes que hayan estado inmersos en este sistema al menos siete años, criterio de inclusión básico para los participantes de esta investigación.

2.2. Recursos lingüísticos en lengua de señas chilena (LSCh)

Para describir el desarrollo lingüístico, en este trabajo hemos elegido como marco de estudio el discurso narrativo, ya que, al igual que en las lenguas orales, es una modalidad en la cual se pueden observar diferentes procesos lingüísticos y la articulación de los recursos propios de cada lengua (Bloome, 2003; Becker, 2009). En estos relatos, algunos de los principales recursos

utilizados por los signantes sordos, usuarios de la LSCh, son los siguientes: movimientos no manuales, direccionalidad de la mirada, clasificadores, cambio de rol, forma o signo verbal.

2.2.1. Movimientos no manuales

Cuando nos referimos a los movimientos no manuales (MNM) estamos considerando los movimientos de labios, cuerpo, cabeza, mejilla, ojos, expresión facial, vocalizaciones y miradas. Es decir, son todos aquellos movimientos que no implican un signo léxico, compartido culturalmente, pero que no son parte del sistema léxico-gramatical de la lengua (Johnston, 2013).

Son considerados un parámetro formacional ya que son parte de la construcción del signo (Adamo, 1993). Pueden funcionar como pronombres, marcadores adverbiales, adjetivos o modificadores del sentido del signo, ello a través de la inclinación del cuerpo, la direccionalidad de la mirada y algunas expresiones faciales (Lillo-Martin y Klima, 1990). Ejemplo de ello lo vemos en las **imágenes 1a y 1b**. En la primera, el signante se encuentra en una posición pasiva, sin utilizar ningún MNM con sentido significativo. En la segunda, el mismo signante se encuentra en una posición activa, en la cual se encuentra utilizando MNM para construir un mecanismo de cambio de rol.

IMAGEN 1

MNM: a) posición pasiva; b) posición activa



Además, al interior de los relatos, los MNM son relevantes en la marcación del foco discursivo, facilitan la expresión de estados anímicos de los personajes y marcan la alternancia de turnos entre los signantes (Perniss y Özyürek, 2015).

2.2.2. Direccionalidad a de la mirada

Si bien para algunos autores (Johnston, 2013) la mirada es parte de los MNM, para este estudio se presentarán de forma independiente. A partir de los trabajos de Liddell y Metzger (1998)

se plantea que las miradas tienen la función de segmentar los textos narrativos en unidades menores, ya sean segmentos mayores, como secciones narrativas (Mulrooney, 2009), como también unidades menores, tales como las cláusulas visoespaciales (Otárola, 2016).

Así, los signantes utilizan las miradas para organizar, estructurar y cohesionar los textos signados (Bahan y Supalla, 1995). Funcionan como un mecanismo de control de concordancia, independiente de la marcación que se realice a través de la forma verbal realizada manualmente. Ejemplo de ello lo vemos en la imagen 2, en la cual la signante acompaña con la mirada el verbo espacial SALIR, dirigiéndola hacia el espacio asociado al locativo final, punto al cual se podría dirigir el participante al que se refiere la signante.

IMAGEN 2

Direccionalidad de la mirada



2.2.3. Clasificadores

Los clasificadores son construcciones morfosintácticas de representación, presentes en la gran mayoría de las lenguas de señas (Sandler y Lillo Martin, 2006; Acuña y otros, 2012). Son signos complejos construidos principalmente a través de las manos. A través de ellos es posible expresar tanto la entidad representada como también lo que se predica de la misma (Beal-Álvarez y Easterbrooks, 2013).

En las narraciones los clasificadores son usados preferentemente por los signantes cuando aparece una entidad nominal o bien un conjunto de estas (Rathmann, Mann y Morgan, 2007; Sánchez, 2015). Así, durante el relato se hace referencia a una entidad anteriormente nombrada, entregando información sobre su acción, localización y forma, a través de su particular configuración manual (Acuña y otros, 2012). Ejemplo de ello lo vemos en las **imágenes 3a y 3b**. En la primera, el signante representa a través de su índice derecho una entidad en movimiento; y en la segunda, la estudiante refiere a un objeto, describiendo características físicas a través de las configuraciones manuales.

IMAGEN 3

Clasificadores: a) clasificador de entidad y b) clasificador de descripción



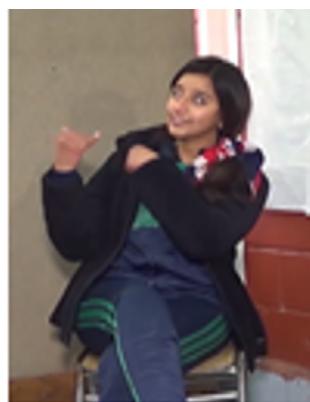
Respecto a su funcionalidad, este mecanismo es considerado una de las tres formas que posee el sistema de la LS para dar cuenta de la referencia: sintagmas nominales, cambio de rol y clasificadores (Sutton-Spence y Woll, 1999). También es destacable su función en la accesibilidad en el discurso signado por su alto contenido semántico o representacional (Barberà y Quer, 2012).

2.2.4. Cambio de rol

El cambio de rol también es considerado un mecanismo de representación ampliamente utilizado, y estudiado en la lingüística de la lengua de señas (Cormier, Smith y Zwets, 2013). Es una estrategia discursiva en la que el signante utiliza la cara, cabeza, cuerpo, manos u otros MNM, para representar las acciones, locuciones, pensamientos, sentimientos y/o actitudes de un agente discursivo, lo que se puede observar en las **imágenes 4a y 4b**. En las imágenes, ambos estudiantes representan a un participante del relato y sus acciones realizadas o aparentemente realizadas.

IMAGEN 4

Cambio de rol



El cambio de rol es una construcción compleja, que reproduce o “reconstruye” un hecho o evento (Morgan, 2006), evidenciando lo sucedido entre los individuos que participan del contexto real de enunciación. Por lo anteriormente señalado, el cambio de rol es un mecanismo característico de los discursos narrativos. Este se combina con otros recursos del sistema de la lengua, principalmente con la mirada de cambio de rol (Mulrooney, 2009).

2.2.5. Forma o signo verbal

Nos referimos a las formas o signos verbales como aquellos signos léxicos o no léxicos que dan cuenta de una acción o proceso. Las formas verbales léxicas son aquellas que se realizan preferentemente con las manos y dan cuenta de un proceso (Otárola, 2016).

En las LS son elementos altamente flexionados, ya que se modifican dependiendo del contexto discursivo y la relación que se establece entre referentes y sus características (Adamo, Cabrera, Lattapiat y Acuña, 1999). Los verbos se manifiestan a través de la marcación de los lugares en el espacio signado (Barberà, 2012). Los referentes del discurso se asocian con localizaciones espaciales, y los signantes dirigen los signos verbales hacia los referentes determinados espacialmente, cumpliendo así con la concordancia verbal, como vemos en la imagen 5a, donde la signante realiza el verbo ENSEÑAR, marcando en posición A el agente de la acción, dirigida hacia un punto B, en el cual se ubica a los receptores o receptores de la acción.

Por otra parte, las formas verbales no léxicas (FVnL) son aquellos signos que se construyen preferentemente con la articulación de MNM, principalmente movimiento de ojos, movimiento de manos, movimiento de cabeza y expresión facial (Otárola, Manghi, Álvarez, 2017); ejemplo de ello es el grupo de imagen 5b, en el cual el signante realiza con sus manos dos signos: CUATRO y AÑOS (segunda y tercera imagen), y con la articulación de ojos, cejas y labios se construye el proceso *tener*.

IMAGEN 5

Formas verbales: a) léxicas; b) no léxicas



Así, las formas verbales léxicas (FVL) y las formas verbales no léxicas (FVnL) son uno de los recursos existentes en las LS para dar cuenta de la idea verbal particularmente al interior de los discursos narrativos. Los otros recursos con los cuales cuentan los signantes para dar cuenta de procesos son los clasificadores y los cambios de rol; sin embargo, la FVL constituye un signo sin la carga descriptiva que tienen los otros dos recursos y mucho más autónomo que otros recursos del sistema de la lengua (Otárola, 2016).

3. Metodología

El objetivo de esta investigación es explorar cómo los años de inmersión en la lengua de señas chilena (LSCh) impactan en el desarrollo lingüístico de los estudiantes sordos. Este estudio es parte de una investigación mayor que tenía por objetivo describir las narraciones y recursos propios de la lengua, producidos por sujetos sordos fluentes en LSCh.

Para lograr el objetivo de esta exploración se escoge el discurso narrativo, en particular el relato de experiencia personal, por ser este un marco discursivo que permite observar la articulación de recursos propios de la lengua (Earis y Cormier, 2013) y favorecer la observación dentro de una práctica discursiva que no posee las restricciones propias de la repetición de textos aprendidos o modelados desde la oralidad (Becker, 2009; Mulrooney, 2009).

3.1. Caracterización de los participantes

Para esta investigación participaron 14 estudiantes sordos, con edades que oscilan entre los 9 y 16 años, y que cursan entre 3º y 8º año de educación básica (educación primaria). En la **tabla 1** se presenta de forma detallada la población participante, identificando código asignado en la muestra, género, curso al cual asisten, edad y años de inmersión en la LSCh.

TABLA 1

Resumen población de participantes distribuidos por edad, género y años de inmersión en la LSCh

PARTICIPANTE (CÓDIGO)	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
Curso	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	5ºB	5ºB	5ºB	5ºB	4ºB	3ºB	3ºB	3ºB
Edad (años, meses)	14	14,1	14,6	15	16,4	14,7	12,9	11,5	12	13,3	13	9,9	11	9,3
Años inmersión LSCh	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

Como se puede observar en la **tabla 1**, el grupo de participantes está conformado por 8 mujeres y 6 hombres. Siete de ellos tienen entre 7 y 9 años de inmersión en un contexto

educativo bilingüe, en el que se utiliza sistemáticamente la LSCh como vehículo de aprendizaje. Cuatro de los participantes poseen entre 10 y 12 años de experiencia lingüística, y tres entre 13 y 14 años.

3.2. Procedimiento de recolección del material y procesamiento de datos

Nuestro corpus está compuesto por 42 textos narrativos, los cuales se eligieron siguiendo el modelo propuesto por Labov y Waletzky (1967) y aplicado por Mulrooney (2009) para recolectar narraciones en lengua de señas americana (ASL). Se realizaron sesiones grupales de entrevista semiestructurada (Heyl, 2007) considerando los postulados de Schembri (2010) para la recolección de los textos narrativos en lengua de señas australiana (AUSLAN). Estas entrevistas fueron realizadas por una persona sorda, conocida por los estudiantes. Se considera a esta interlocutora, para esta investigación, la receptora más idónea al compartir la misma lengua, de forma nativa y natural, simulando así una situación más espontánea de comunicación.

La toma de relatos se realiza en dependencias escolares, en un espacio acondicionado, para maximizar la calidad y alcance de los datos registrados (Fenlon, Schembri, Johnston y Cormier, 2015). Se utilizan dos cámaras, una con plano cerrado, frente al narrador de turno, para capturar los recursos lingüísticos que utiliza al momento de relatar; la segunda con plano abierto, para registrar la interacción entre los participantes, sus perfiles y uso del espacio signado. Cada uno de los participantes produce un relato evocado por tres temáticas narrativas:

1. *¿Cuál fue tu cumpleaños favorito?*
2. *¿Cómo descubriste que el Viejo Pascuero (Santa Claus) no existía?*
3. *¿Cómo descubriste que eras sordo(a)?*

Luego de ello se llevó a cabo un análisis inductivo-deductivo de patrones, comparaciones y contrastes de los datos recabados, principalmente en cuanto a la frecuencia de los cinco recursos propios de la LSCh: movimientos no manuales, direccionalidad de la mirada, clasificadores, cambio de rol y formas verbales.

El análisis de los datos se realiza en dos principales etapas: transcripción y anotación-análisis. La transcripción es llevada a cabo de forma manual, en una etapa inicial para identificar los recursos más relevantes a analizar. Posteriormente, la anotación-análisis se realiza utilizando el sistema de anotación ELAN (<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>). Esto permite tener un corpus de pequeña escala, video-grabado con más de 9.700 anotaciones (Otárola, 2016). A partir de estos datos, se describen lingüísticamente (Litosseliti, 2010) potenciales relaciones entre los años de inmersión en la lengua, las características de las producciones narrativas y el uso de los recursos del sistema presentes en el corpus. Estos análisis fueron realizados por un equipo de investigadores compuesto por personas sordas y oyentes fluentes y conocedoras de la LSCh.

4. Resultados

Los resultados aquí presentados están enfocados principalmente a describir cómo el factor inmersión en la lengua influye en el uso de recursos propios de la LSCh de estudiantes sordos pertenecientes a una escuela intercultural-bilingüe para sordos.

Entendemos, en este marco de investigación, el concepto de *inmersión en la lengua* como el tiempo en que los estudiantes sordos han estado en contacto directo con otros signantes fluentes de la LSCh, lo que ha permitido un sistemático uso y aprendizaje de la misma.

Por lo tanto, no necesariamente se corresponden los años de inmersión en la lengua con la edad cronológica. Esto dependerá de cuándo los signantes ingresaron a la escuela bilingüe o comenzaron a tener experiencias comunicativas con sujetos sordos y usuarios de la LS de manera sistemática y natural.

4.1. Movimientos no manuales (MNM)

En nuestro corpus se observaron 38.620 MNM, con un promedio de uso de 2.759 por signante. De acuerdo a los datos presentados en el marco teórico, en una lengua visogestual es esperable que todos los participantes de nuestro corpus expresen un sinnúmero de MNM en sus relatos de experiencia personal. Sin embargo, vemos algunas diferencias entre los signantes, tal como lo detalla la **tabla 2**.

TABLA 2

Resumen de movimientos no manuales utilizados por participante

PARTICIPANTES (CÓDIGO)	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
Nº MNM	4992	4226	2309	2478	2570	6369	1023	1179	1275	3810	2546	1602	2737	1504
Curso	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	5ºB	5ºB	5ºB	5ºB	4ºB	3ºB	3ºB	3ºB
Edad (años meses)	14,3	14,1	14,6	15,3	16,4	14,7	12,9	11,5	12,4	13,3	12,9	9,9	10,5	9,3
Años inmer- sión LSCh	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

La **tabla 2** señala que la signante que más MNM utilizó en sus relatos fue F10¹, con 6369 anotaciones, lo que corresponde al 16,5% del total. Ella es una signante nativa de la LSCh, ya que es

1 En este documento los participantes de la investigación son presentados de acuerdo a su género F para femenino y M para masculino, seguido del número que cada uno tiene en el corpus.

hija de padres sordos. El narrador que menos unidades utilizó en sus relatos fue M16, con 1023 MNM, lo que corresponde al 2,6% del total. Este estudiante es hijo de padres oyentes, e ingresó a contextos educativos bilingües para sordos a los 4 años, por tanto, tiene 8 años de experiencia.

Estos datos refuerzan lo postulado por los autores Metzger y Baham (2001), quienes plantean que los hijos de padres sordos utilizan en sus discursos una multiplicidad de rasgos no manuales.

Ahora bien, también podemos observar que los signantes con mayor tiempo de inmersión en la LSCh muestran mayor producción de estos recursos, tal y como lo resume la **tabla 3**.

TABLA 3

Promedio de uso de MNM por variable años de inmersión en la lengua

VARIABLE	INMERSIÓN 7 A 9	INMERSIÓN 10 A 12	INMERSIÓN 13 A 14
Total MNM	15679	11524	11417
Nº participantes	7	4	3
Promedio	2240	2881	3806

En la **tabla 3** mostramos, de manera más precisa, el incremento gradual del uso de los MNM dependiendo del tiempo de inmersión en la lengua. Así, los signantes del primer tramo son los que presentan un menor uso de los MNM, presentándose 2240 en promedio; los del segundo tramo aumentan su uso a 2881 MNM en promedio, y los del tercer tramo muestran mayor utilización de estos en sus relatos, un promedio de 3806. Esto da cuenta de un incremento en el uso de MNM relacionado directamente con los años de inmersión en la lengua.

4.2. Direccionalidad de la mirada

La direccionalidad de la mirada fue registrada en los 42 relatos de nuestro corpus, identificándose un total de 1027 unidades, con un promedio de uso de 73 por participante. De este total, en la **tabla 4** (en la página siguiente) se detalla la cantidad de miradas utilizadas por cada uno de los narradores, asociada al curso al cual asisten, su edad y los años de inmersión en la LSCh.

En la **tabla 4** vemos que la narradora que más utilizó este recurso en sus textos fue F10, con 146 anotaciones, como es esperable para una signante cuya primera lengua es la LSCh. Sin embargo, también podemos observar que la estudiante F02, de 8º básico, con 14 años y 3 meses, y 8 inmersa en la LSCh, presenta 124 ocurrencias, lo que implica un número mayor al promedio de uso del corpus total.

Por otra parte, el estudiante M16 presenta 28 miradas registradas en sus textos; él cursa 5º básico, tiene 12 años y 9 meses de edad y 8 años en la escuela bilingüe para sordos.

TABLA 4

Resumen de miradas utilizadas por participante

PARTICIPANTES (CÓDIGO)	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
Nº miradas	124	86	95	87	83	146	28	43	47	53	75	51	51	58
Curso	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	5ºB	5ºB	5ºB	5ºB	4ºB	3ºB	3ºB	3ºB
Edad (años meses)	14,3	14,1	14,6	15,3	16,4	14,7	12,9	11,5	12,4	13,3	12,9	9,9	10,5	9,3
Años inmer- sión LSCh	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

Estos datos también muestran la relación que existe entre los años de inmersión en la lengua y el nivel escolar que haya alcanzado el o la signante. Para analizar con mayor precisión se muestra en la **tabla 5** el total de miradas realizadas por los narradores en sus relatos, separados por tramos de inmersión en la lengua.

TABLA 5

Promedio de uso de miradas por variable años de inmersión en la lengua

VARIABLE	INMERSIÓN 7 A 9	INMERSIÓN 10 A 12	INMERSIÓN 13 A 14
Total de miradas	434	277	316
Nº participantes	7	4	3
Promedio	62	69,3	105

Podemos ver en la **tabla 5** que los estudiantes del primer grupo presentan en promedio 62 miradas; los del segundo grupo, 69,3, y el tercer grupo, casi la suma de ambos, presentando un promedio de 105 en total. Estos datos son significativos, ya que, si reconocemos que las miradas podrían cumplir el objetivo de marcar el inicio y término de una unidad de significado (Metzger y Bahan, 2001) como la cláusula, podemos presumir que los signantes con mayor uso de miradas también construyen sus relatos con un mayor número de cláusulas, pudiéndose plantear entonces que estudiantes con mayor experiencia lingüística también presentan mayor riqueza sintáctica en sus relatos.

De igual forma, la **tabla 6** muestra el promedio de uso de las miradas en los textos producidos por estudiantes del primer ciclo básico, comparado con los producidos por el segundo ciclo básico.

La **tabla 6** nos refuerza lo planteado anteriormente: los narradores que han alcanzado un mayor nivel escolar logran un mayor manejo de las miradas al interior de sus relatos, presen-

TABLA 6

Promedio de uso de miradas por ciclo escolar

VARIABLE	1 ^{er} CICLO	2 ^o CICLO
Total de miradas	406	621
Nº participantes	8	6
Promedio	50,8	103,5

tando un promedio de 103,5 miradas por estudiante, mientras que los narradores del primer ciclo muestran la mitad de las producciones, con un promedio de 50,8. Esto podría guiarnos a que los años de experiencia lingüística en conjunto con el tiempo de escolaridad en un sistema educativo bilingüe parecieran favorecer el dominio de uso de la conducta de mirada en la construcción del discurso narrativo.

4.3. Clasificadores

Se registraron 369 clasificadores producidos por los signantes en sus relatos. Todos los participantes de nuestra investigación utilizaron clasificadores en alguno de sus relatos, lo que puede notarse en la **tabla 7**.

TABLA 7

Resumen de clasificadores utilizados por participante

PARTICIPANTES (CÓDIGO)	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
Nº clasificadores	47	34	7	26	65	48	15	23	20	19	35	7	3	20
Curso	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	5ºB	5ºB	5ºB	5ºB	4ºB	3ºB	3ºB	3ºB
Edad (años meses)	14,3	14,1	14,6	15,3	16,4	14,7	12,9	11,5	12,4	13,3	12,9	9,9	10,5	9,3
Años inmersión LSCh	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

Puede verse en la **tabla 7** que el narrador que más utilizó este mecanismo de representación fue M09, con 65 construcciones. El estudiante cursa 8º básico, tiene 16 años y 4 meses, y ha estado inmerso en la LSCh por 13 años. La estudiante que menos utilizó los clasificadores fue F27, con 3 construcciones observadas. Ella asiste a 3º básico, tiene 10 años y 5 meses de edad, y 8 años asistiendo a la escuela bilingüe para sordos. La estudiante F10 y F02, mencionadas en los análisis anteriores, ocuparon el segundo lugar en el análisis de frecuencia uso.

Para poder fundamentar la idea de la influencia de la experiencia lingüística en el uso de los clasificadores se presenta la **tabla 8**.

TABLA 8

Promedio de uso de clasificadores variable inmersión en la lengua

VARIABLE	INMERSIÓN 7 A 9	INMERSIÓN 10 A 12	INMERSIÓN 13 A 14
Total CL	147	83	139
Nº participantes	7	4	3
Promedio	21	20,8	46,3

Podemos ver en la **tabla 8** que los estudiantes del primer y segundo tramo producen, en promedio, similar número de clasificadores, 21 y 20,8 respectivamente, mientras que los estudiantes con más de 13 años dentro de contextos educativos bilingües producen en promedio 46,3 clasificadores en sus narraciones de experiencia personal, observándose un salto abrupto de este dominio idiomático después de un tiempo relativo de inmersión (+ 12 años).

De igual forma esto se puede evidenciar en la distribución promedio de estos recursos de acuerdo al ciclo escolar mostrado en la **tabla 9**.

TABLA 9

Promedio de uso de clasificadores por ciclo escolar

VARIABLE	1 ^{er} CICLO	2 ^º CICLO
Total de CL	142	227
Nº participantes	8	6
Promedio	17,8	37,8

En la **tabla 9** se percibe que el dominio de este recurso lingüístico se intensifica al término del segundo ciclo básico, utilizándose más del doble de estos recursos al interior de los textos narrativos. Ello podría evidenciar que pareciera ser relevante en el uso de clasificadores tanto la experiencia lingüística como también el nivel escolar.

4.4. Mecanismo de cambio de rol

El mecanismo de cambio de rol (CR) es uno de los mecanismos más característicos y frecuentes en los estudios de las LS (Cormier y otros, 2013) incluyendo la LSCh (Acuña y otros, 2012). En nuestro corpus, todos nuestros signantes realizaron algún CR reconociéndose 428 unidades, las cuales se distribuyen de acuerdo a uso en la siguiente tabla.

TABLA 10

Resumen de cambios de rol utilizados por participante

PARTICIPANTES (CÓDIGO)	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
Nº cambios de rol	65	49	39	52	33	84	6	6	15	23	21	10	15	10
Curso	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	5ºB	5ºB	5ºB	5ºB	4ºB	3ºB	3ºB	3ºB
Edad (años meses)	14,3	14,1	14,6	15,3	16,4	14,7	12,9	11,5	12,4	13,3	12,9	9,9	10,5	9,3
Años inmer- sión LSCh	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

En la **tabla 10** se puede observar que la narradora que más utilizó esta estrategia fue F10, con 84 construcciones. Recordemos que ella cursa 8º básico, tiene 14 años y 7 meses de edad, y además es signante nativa por ser hija de padres sordos, usuarios de la LSCh. Los estudiantes que menos CR realizaron fueron M16 y M17. Ambos utilizaron 6 recursos en sus textos narrativos. Los dos narradores asisten a 5º básico; sin embargo, M16 tiene 8 años de inmersión en la LSCh, mientras que M17 tiene 11,5 años, ya que él es hermano menor de un signante sordo y su familia oyente utiliza esta lengua dentro del hogar. De este ejemplo se desprende que la frecuencia de uso de este recurso lingüístico podría estar relacionada con dos variables, la experiencia lingüística de los signantes junto con el nivel escolar al que asisten, lo que se observa en la **tabla 11**.

TABLA 11

Promedio de uso de cambio de rol variable inmersión en la lengua

VARIABLE	INMERSIÓN 7 A 9	INMERSIÓN 10 A 12	INMERSIÓN 13 A 14
Total c. de rol	142	117	169
Nº participantes	7	4	3
Promedio	20,3	29,3	56,3

Tal como indica la **tabla 11**, los estudiantes del primer tramo producen, en promedio, 20,3 construcciones, menos que las que construyen los estudiantes del tramo siguiente, quienes realizan 29,3. Ahora bien, los estudiantes del tercer tramo producen casi el doble de los anteriores, en promedio 56,3 por persona. Esta distribución de frecuencia de uso es similar a la que observamos en el análisis de clasificadores. De igual forma los CR se presentan de forma significativa en los textos narrativos de los signantes de segundo ciclo básico, como se observa en la **tabla 12**.

TABLA 12

Promedio de uso de cambio de rol por variable ciclo escolar

VARIABLE	1 ^{er} CICLO	2 ^º CICLO
Total c. de pol	106	322
Nº participantes	8	6
Promedio	13	54

La **tabla 12** muestra que los signantes del primer ciclo básico producen, en promedio, 13 CR, lo que significa un cuarto de los que producen los estudiantes del 2º ciclo. Ambos datos apoyan el argumento de que podría haber un aumento relevante en el uso de CR en las narraciones explicado por un mayor tiempo de inmersión en la lengua, que se relaciona con el avance en el nivel educativo logrado (+ 8º básico).

4.5. Formas verbales: léxicas y no léxicas

Finalmente, las formas verbales registradas en nuestro corpus fueron 1052, las cuales se detallan en la **tabla 13**.

TABLA 13

Resumen de las formas verbales léxicas utilizadas por participante

PARTICIPANTES (CÓDIGO)	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
Formas ver- bales léxicas	214	147	126	113	157	226	24	37	59	93	81	44	71	58
Curso	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	8ºB	5ºB	5ºB	5ºB	5ºB	4ºB	3ºB	3ºB	3ºB
Edad (años meses)	14,3	14,1	14,6	15,3	16,4	14,7	12,9	11,5	12,4	13,3	12,9	9,9	10,5	9,3
Años inmer- sión LSCh	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

Puede verse en la **tabla 13** que nuevamente la signante nativa de 8º básico fue quien más utilizó FVL en sus relatos (226 producciones). M16, nombrado anteriormente, fue quien usó menos recursos verbales léxicos (24 producciones). Se observa también que estudiantes con igual años de inmersión en la lengua y ciclo escolar que M16 incorporan más FV en sus discursos; así, F25 presenta 81 expresiones; F27, 71, y F28, 58 en total. Si bien son más que los usados por el estudiante M16, siguen siendo una tercera parte de los presentes en la estudiante con mayor experiencia lingüística y educativa. Para fundamentar el factor de experiencia en el sistema escolar bilingüe se presenta la **tabla 14**.

TABLA 14

Promedio de uso de FV por variable años de inmersión en la lengua

VARIABLE	INMERSIÓN 7 A 9	INMERSIÓN 10 A 12	INMERSIÓN 13 A 14
Total FV	551	403	496
Nº participantes	7	4	3
Promedio	78,7	100,8	165,3

La **tabla 14** muestra que el tiempo de inmersión en la lengua tiene una directa relación con el uso de los signos verbales en los relatos, ya que los estudiantes del primer tramo (entre 7 y 9 años) produjeron un promedio de 78,7 FV en sus textos, levemente menor a lo realizado por el grupo de estudiantes del segundo tramo (10 a 12 años), quienes produjeron un promedio de 100,8 FVL en sus textos. Por el contrario, los estudiantes del tercer tramo (13 a 14 años) produjeron un promedio de 165,3 en sus textos, lo que confirma que los años de inmersión en la lengua sí tienen una directa relación con el manejo de la competencia lingüística, en este caso del uso de las FV en los textos narrativos. La **tabla 15** presenta el promedio de uso de las FV en los textos producidos por el primer ciclo básico.

TABLA 15

Promedio de uso de FVL por variable ciclo escolar

VARIABLE	1 ^{er} CICLO	2 ^o CICLO
Total de FV	467	983
Nº participantes	8	6
Promedio	58,3	163,8

La **tabla 15** muestra una importante diferencia en la producción de los signos verbales entre los signantes de ambos ciclos. Los textos producidos por los estudiantes del primer ciclo presentaron un promedio de 58,3 FV, menos de la mitad de la producción realizada por los estudiantes del 2^o ciclo, quienes presentaron un promedio de 163,8. Esto refuerza lo presentado en los análisis anteriores: estudiantes con más de 13 años de experiencia lingüística, sumado a un nivel escolar superior a 8^o básico, logran un mejor desempeño en la incorporación de recursos lingüísticos en sus textos narrativos, en este caso, formas verbales léxicas.

5. Discusión y conclusiones

El trabajo aquí presentado ha permitido entregar algunos insumos para describir cómo influye en el desarrollo de las narraciones de experiencia personal el factor de inmersión en la lengua, enfocándonos en la frecuencia de uso de cinco recursos característicos de la LSCh.

Observamos que, en todos los elementos estudiados, el factor de inmersión en la lengua es determinante en la utilización de los recursos lingüísticos propios del sistema visoespacial. Así, vemos un incremento de uso promedio en los signantes con más de 13 años de experiencia lingüista, respecto a los con menos de 9 años. En cuanto a los estudiantes con 10 a 12 años de experiencia, si bien estos utilizan los recursos con mayor frecuencia que los de menos de 9 años, ella sigue siendo menor al promedio presente en los relatos de signantes con más años de inmersión en la lengua. Una muestra de ello es que, en cambio de rol y clasificadores, este grupo utilizó en sus relatos el 50% menos que el grupo con mayor experiencia lingüística.

Se ha descubierto también que otro factor que influye en el desarrollo de recursos propios de las narraciones de experiencia personal es el nivel educativo al cual asiste el signante. Los estudiantes del segundo ciclo básico, de la escuela bilingüe, construyen sus relatos con un mayor uso de los recursos lingüísticos, particularmente en cambio de rol y formas verbales léxicas, en los que el promedio presente en las narraciones fue de tres veces más que el de los del primer ciclo.

Por tanto, los años de inmersión en la lengua son relevantes en el desarrollo de los recursos propios del sistema de la LSCh, y ello se relaciona directamente con el nivel educativo en el que se encuentra el o la signante. Mientras más son los años de experiencia y nivel educativo, mayor es la frecuencia de uso de los recursos visoespaciales, y, por tanto, más ricas lingüísticamente las narraciones de experiencia personal. Estar inmersos en un contexto bilingüe, que favorezca la interacción con otros usuarios de la lengua, pareciera favorecer el aprendizaje de la lengua, e ir en directo beneficio del desarrollo psicolingüístico de los estudiantes sordos.

De acuerdo al marco teórico revisado, hay ciertos recursos en la lengua de señas que nos permiten reconocer la presencia de unidades clausulares en su interior, particularmente el uso de formas verbales, clasificadores y cambios de rol, elementos que constituyen núcleos de ideas verbales (Otárola, 2016), y el cambio en la direccionalidad de la mirada, que permite segmentar estas unidades (Liddell y Metzger, 1998). Todos estos recursos están presentes con mayor frecuencia en los textos producidos por narradores con mayor experiencia lingüística, lo que podría también dar cuenta de la riqueza en el discurso narrativo en relación al mayor uso de cláusulas visoespaciales en sus construcciones.

Otro aspecto que se puede desprender de este estudio es que hay una gradualidad en la aparición de recursos lingüísticos. Es decir, algunos recursos de la LSCh aparecen o se hacen más consistentes solo cuando es mayor la experiencia lingüística del signante. Ello podría indicar una gradualidad en la adquisición de recursos, presumiéndose también que puede haber algunos elementos más accesibles que otros. Sin embargo, este hallazgo debería ser corroborado y precisado en un estudio que dé cuenta del estado de la adquisición de los recursos en signantes, con diferente tiempo de experiencia lingüística, con la finalidad de lograr una descripción más acuciosa de cómo se produce este proceso.

Consideramos que estos hallazgos son importantes para la educación de los estudiantes sordos, principalmente para los estudiantes chilenos, tanto los que se encuentran en escuelas especiales para sordos como también para aquellos que se encuentran integrados en sistemas regulares de educación. Para las escuelas especiales para sordos, estos resultados pueden aportar en el diseño curricular, particularmente en la enseñanza de los recursos lingüísticos y la incorporación de metodologías que consideren el progresivo desarrollo lingüístico, tanto del discurso narrativo como de los recursos propios del sistema de la LSCh.

Para las escuelas que tienen proyectos de integración o inclusión educativa, los resultados aquí descritos dan cuenta de la gran importancia de incorporar a personas sordas al interior de sus unidades académicas. La interacción sistemática con pares y adultos sordos, usuarios de la LSCh, favorece el desarrollo lingüístico de sus estudiantes y, como plantean los estudios (Humphries y otros, 2014), favorece el aprendizaje y desarrollo psicolingüístico de las personas sordas.

6. Bibliografía citada

ACUÑA, Ximena, Dora ADAMO, Irene CABRERA y María Rosa LISSI, 2012: "Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena", *Onomázein* 26, 193-219.

ADAMO, Dora, 1993: *Estudio descriptivo de los parámetros básicos de la estructura sublexical de la Lengua de Señas Chilena*. Tesis de magíster en Letras con mención en Lingüística, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile

ADAMO, Dora, Irene CABRERA, Pamela LATTAPIAT y Ximena ACUÑA, 1999: "Verbo de concordancia en la lengua de señas chilena", *Onomázein* 4, 335-344.

BAHAN, Benjamin, y Samuel SUPALLA, 1995: "Line Segmentation and Narrative Structure: A Study of Eye-gaze Behavior in American Sign Language" en Karen EMMOREY y Judy REILLY (eds.): *Language, Gesture, and Space*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 171-191.

BARBERÀ, Gemma, 2012: *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC)*. Tesis doctoral, Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

BARBERÀ, Gemma, y Josep QUER, 2012: "Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in signed narratives" en Hübl ANNIKA y Markus STEINBACH (eds.): *Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages*, Amsterdam: Benjamins, 1-21.

BEAL-ÁLVAREZ, Jennifer, y Susan EASTERBROOKS, 2013: "Increasing children's ASL classifier production: A multicomponent intervention", *American Annals of the Deaf* 158 (3), 311-333.

BECKER, Claudia, 2009: "Narrative competences of deaf children in German Sign Language", *Sign Language and Linguistics* 2 (12), 113-160.

BLOOME, David, 2003: "Narrative Discourse" en Arthur GRAESSER, Morton GERNSBACHER y Susan GOLDMAN (eds.): *Handbook of Discourse Processes*, London: Lawrence Erlbaum Associates, 287-319.

BRENTARI, Diane, 2010: *Sign Languages*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

CAMPBELL, Ruth, Mairéad MACSWEENEY y Dafydd WATERS, 2008: "Sign language and the brain: a review", *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13 (1), 3-20.

CORMIER, Kearsy, Sandra SMITH y Martine ZWETS, 2013: "Framing constructed action in British Sign Language narratives", *Journal of Pragmatics* 55, 119-139.

DE LA PAZ, Verónica, Maribel GONZÁLEZ y Fabiola OTÁROLA, 2016: "Deaf Educators: Linguistic Models in an Intercultural-Bilingual Educational Context" en Barbara GERNER y Lodenir BECKER, (eds.): *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*, Estados Unidos: Gallaudet University Press, 68-88.

EARIS, Helen, y Kearsy CORMIER, 2013: "Point of view in British Sign Language and spoken English narrative discourse: the example of The Tortoise and the Hare", *Language and Cognition* 4 (5), 313-343.

FENLON, Jordan, Adam SCHEMBRI, Trevor JOHNSTON y Kearsy CORMIER, 2015: "Documentary and corpus approaches to sign language research" en Eleny ORFANIDOU, Benice WOLL y Gary MORGAN (eds.): *The Blackwell guide to research methods in sign language studies*, Oxford: Blackwell, 156-172.

HERRERA, Valeria, 2010: "Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 1 (4), 211-226.

HEYL, Barbara, 2007: "Ethnographic Interviewing" en Paul ATKINSON, Amanda COFFEY, Sara DELAMONT, John LOFLAND y Lyn LOFLAND: *Handbook of Ethnography*, London: Sage, 369-384.

HUMPHRIES, Tom, Poorna KUSHALNAGAR, Gaurav MATHUR, Donna Jo NAPOLI, Carol PADDEN y Christian RATHMANN, 2014: "Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do", *Language* 90 (2), 31-52.

JOHNSTON, Trevor, 2013: "Formational and functional characteristics of pointing signs in a corpus of Auslan (Australian sign language): are the data sufficient to posit a grammar class of 'pronouns' in Auslan?", *Corpus Linguists and Linguist Theory* 9 (1), 109-159.

KNOORS, Harry, y Marc MARSCHARK, 2012: "Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17, 291-305.

LABOV, Walter, y Joshua WALETZKY, 1967: "Narrative analysis oral versions of personal experience" en June HELM (ed.): *Essays in the verbal and visual arts*, Seattle: University of Washington Press, 12-44.

LIDDELL, Scott, y Melanie METZGER, 1998: "Gesture in sign language discourse", *Journal of Pragmatics* 30, 657-697.

LILLO-MARTIN, Diane, y Edward KLIMA, 1990: "Pointing out Differences: ASL Pronouns in Syntactic Theory" en Susan FISCHER y Patricia SIPLE (eds.): *Theoretical Issues in Sign Language Research*, Chicago: University of Chicago Press, 191-210.

Lissi, María Rosa, Kristina SVARTHOLM y Maribel GONZÁLEZ, 2012: "El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita", *Estudios Pedagógicos* 2 (38), 299-320.

LITOSSELITI, Lia, 2010: *Research methods in linguistics*, New York: Continuum.

MARSCHARK, Marc, y Patricia SPENCER, 2011: *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, segunda edición, Oxford: Oxford University Press.

MARSCHARK, Marc, Gladys TANG y Harry KNOORS, 2014: "Bilingualism and bilingual deaf education" en Marc MARSCHARK, Gladys TANG y Harry KNOORS (eds.): *Perspectives on Deafness*, Reino Unido: Oxford University Press, 1-20.

METZGER, Melanie, y Benjamín BAHAN, 2001: "Discourse analysis" en Ceil LUCAS (ed.): *The sociolinguistics of sign languages*, Cambridge University Press, 112-144.

MOORES, Donald, 2001: *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*, Boston: Houghton Mifflin.

MORGAN, Gary, 2006: "The development of narrative skills in British Sign Language" en Brenda SCHICK, Marc MARSCHARK y Patricia SPENCER (eds.): *Advances in the sign language development of deaf children*, Oxford University Press, 314-343.

MULROONEY, Karen, 2009: *Extraordinary From the Ordinary. Personal Experience Narratives in American Sign Language*, Washington, DC: Gallaudet University Press.

OTÁROLA, Fabiola, 2016: *Elementos discursivos que configuran la narración en lengua de señas chilena*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Valparaíso.

OTÁROLA, Fabiola, Dominique MANGHI y Martín ÁLVAREZ, 2017: "Formas verbales léxicas en narraciones de experiencia personal de la lengua de señas chilena", ponencia presentada en el 22º Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística, Universidad del Maule, Talca.

PERNISS, Pamela, y Asli ÖZYÜREK, 2015: "Visible Cohesion: A Comparison of Reference Tracking in Sign, Speech, and Co-Speech Gesture", *Topics in Cognitive Science* 1(7), 36-60.

RATHMANN, Christian, Wolfgang MANN y Gary MORGAN, 2007: "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children", *Deafness and Education International* 9 (4), 187-196.

SÁNCHEZ, Jordina, 2015: *El discurs signat i escrit de l'alumnat sord signant: implicacions en la modalitat educativa bilingüe*. Tesis doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

SANDLER, Wendy, y Diane LILLO-MARTIN, 2006: *Sign language and linguistic universals*, Cambridge University Press.

SCHEMBRI, Adam, 2010: "Documenting sign languages" en Peter AUSTIN (ed.): *Language documentation and description*, London: School of African and Oriental Studies, 105-143.

SUTTON-SPENCE, Rachel, y Bencie WOLL, 1999: *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

WOODWARD, James, 1978: "Historical Bases of American Sign Language" en Patricia SPENCER (ed.): *Understanding language through sign language research*, New York: Academic Press, 333-348.