

CONSTRUCCIÓN VERBAL EN NARRACIONES DE ESTUDIANTES SORDOS, USUARIOS DE LA LENGUA DE SEÑAS CHILENA

VERBAL CONSTRUCTION IN NARRATIVES PRODUCED BY DEAF STUDENTS WHO USE CHILEAN SIGN LANGUAGE

CONSTRUCTION VERBALE DANS LES NARRATIONS DES ÉTUDIANTS UTILISATEURS DE LA LANGUE DE SIGNES AU CHILI

Fabiola Andrea Otárola-Cornejo

Doctora en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora posdoctoral del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Campus Sausalito, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. fabiola.otarola@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0003-1273-1858>

Andrea Pérez-Cuello

Estudiante de Magíster en Lingüística, Universidad de Santiago de Chile. andrea.perez.c@usach.cl
<https://orcid.org/0000-0003-4596-0753>

Martín Álvarez-Cruz

Estudiante de Magíster en Letras, con énfasis en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Traductor inglés-español maalvarez3@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-6273-8559>

Natalia Ortiz-Navarrete

Estudiante de Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. n.ortiznavarrete@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0333-0729>

RESUMEN

La investigación que se presenta en este artículo tuvo como objetivo la descripción de las formas verbales léxicas como recursos discursivo-gramaticales presentes en relatos de experiencia personal de usuarios de la lengua de señas chilena. Para ello, se utilizó una metodología predominantemente cualitativa, con recolección de datos en espacios ecológicamente válidos y un diseño de investigación transeccional descriptivo. El corpus lingüístico estuvo conformado por 42 textos narrativos, producidos por 14 estudiantes sordos, con diferentes años de inmersión en la lengua. Se identificaron 1052 formas verbales léxicas, donde las más frecuentes fueron las formas verbales plenas, y las menos frecuentes, las formas verbales espaciales. Los estudiantes con más años de experiencia lingüística utilizan más formas verbales, hecho que se potencia si además cursan niveles escolares mayores. Estos resultados sugieren que a mayor inmersión en la lengua de señas, mejor podría ser el desempeño psicolingüístico de los estudiantes sordos, lo que tiene implicancias sociales y educativas para el desarrollo de las personas sordas. Por otra parte, este estudio aporta en la descripción de la lengua de señas chilena y en proponer los primeros lineamientos para el estudio de la adquisición y el desarrollo de la misma. Además, contribuye en los procesos de formación tanto de las personas sordas como también de los docentes y profesionales que trabajan en el aula.

Palabras claves: formas verbales léxicas; narrativas; lengua de señas; lengua de señas; lengua de señas chilena; estudiantes sordos.

ABSTRACT

The research work reported here aimed to describe the lexical verb forms as discursive-grammatical resources present in personal experience narratives by Chilean sign language users. In order to do that, qualitative methodology was used, with data being gathered in ecologically true spaces, under a descriptive cross-sectional research design. The linguistic corpus was made up of 42 narrative texts, produced by 14 hearing-impaired students, with different trajectories of immersion in the sign language. 1052 lexical verb forms were identified, with the more frequently seen were whole verb forms, and the least frequently seen were

395

Recibido: 2019-02-11/ Aceptado: 2019-08-06 / Publicado: 2020-05-06
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a04>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 395-416, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

Este artículo es parte de un estudio mayor: "Análisis de las narraciones de experiencia personal en lengua de señas chilena y su variación según años de inmersión en la lengua", financiado por el Programa Posdoctoral del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Proyecto FONDECYT número 3180640).

spatial verb forms. The students with longer linguistic experience use more verb forms. This is leveraged if and when participants have higher education. These results suggest that the deeper the immersion in sign language, the better the psycho-linguistic performance could be in deaf students, which has social and educational implications for deaf people development. On the other hand, this study contributes to describe Chilean sign language and puts forward the earliest guidelines for its study and acquisition. Furthermore, it contributes to training processes for both deaf people and teachers and professionals working in the classroom.

Keywords: lexical verb forms; narratives; sign language; Chilean sign language; deaf students.

RÉSUMÉ

Le travail de recherche présenté ici vise à décrire les formes verbales lexicales comme des ressources discursive-grammaticales présents dans des récits des expériences personnels parmi des utilisateurs de la langue des signes chilienne. Pour ce faire, une méthodologie qualitative a été utilisée, les données étant collectées dans des espaces écologiquement vrais, dans le cadre d'un plan de recherche descriptif transversal. Le corpus linguistique était composé de 42 textes narratifs, produits par 14 élèves sourds, avec différentes trajectoires d'immersion dans la langue des signes. Nous avons identifié 1052 formes verbales lexicales, les plus fréquentes étant des formes verbales entières et les moins fréquentes étant des formes verbales spatiales. Les étudiants ayant une expérience linguistique plus longue utilisent plus de formes verbales. Ceci est mis à profit dans les cas des participants dans des courses scolaires supérieures. Ces résultats suggèrent qu'une immersion plus profonde en langue des signes produit une meilleure performance psycho-linguistique parmi des élèves sourds, et ça favorise le développement social et éducative des personnes sourdes. D'autre part, cette étude contribue à décrire la langue des signes chilienne et propose des premières lignes directrices pour son étude et son acquisition. En outre, il contribue aux processus de formation des sourds et des enseignants et des professionnels travaillant dans les salles de classe.

Mots clés : formes verbales lexicales ; narratives ; langue des signes ; langue des signes chilienne ; étudiants sourds.

Introducción

La lengua de señas es un sistema lingüístico de modalidad visoespacial (Supalla y McKee, 2004; Woodward, 1978), que posee un carácter no lineal (Neidle y Vogler, 2012). Es una lengua propia de la comunidad sorda, que surge y se enriquece en su interior (Marshall y Morgan, 2015; Stokoe, 1993).

Si bien existen variadas investigaciones respecto de esta lengua, muchos de sus elementos lingüísticos generalmente son estudiados de manera aislada, sin un marco discursivo que permita describir la función de sus recursos al interior de los contextos de uso de las comunidades sordas (Schembri, 2010). Además, para el registro y el análisis no se toman en cuenta las características de una lengua de modalidad visoespacial, lo que fuerza un registro escrito que diluye los recursos propios de la lengua, principalmente los que surgen de su carácter de simultaneidad (Johnston, 1992).

Por otra parte, no todas las investigaciones consideran o especifican que las personas sordas poseen diferencias en su desarrollo lingüístico, a pesar de tener la misma edad. Esto, debido a que la mayoría de ellas nace al interior de familias oyentes (Moore, 2001), no conocedoras de la lengua de señas, o bien, sin la experiencia de un integrante sordo. Esto tiene como consecuencia un escaso desarrollo de un sistema de lengua que posibilite el desempeño psicolingüístico posterior (Humphries *et al.*, 2014). A ello se suma la asistencia a escuelas que valoran en mayor o menor grado su lengua, lo que contribuye directamente a enriquecer o no este sistema lingüístico (Brentari, 2010).

Lo anterior lleva al equipo investigador a aportar y profundizar en los estudios ya existentes en descripciones del discurso narrativo (Acuña *et al.*, 2012; Becker, 2009) y, particularmente, a caracterizar discursiva y gramaticalmente las formas verbales construidas por los signantes bilingües con diferentes años de experiencia lingüística. Para ello, se apropia de un marco discursivo significativo para

la experiencia (Matthiessen y Halliday, 2009; Mulrooney, 2009) y aplica una metodología que valora la modalidad de la lengua mediante el uso de un corpus videograbado y anotado en el *software* Elan (Johnston y Schembri, 2007). En el estudio se reconocen la influencia de los años de inmersión¹ en la lengua y los ciclos educativos a los que pertenecen los participantes (Morgan, 2006; Otárola, 2016), para así proponer caracterizaciones y comparaciones más certeras para los aportes descriptivos.

Marco teórico

A continuación delineamos las principales características de las construcciones verbales en las lenguas de señas, y algunas de las aproximaciones teóricas que se han realizado en la lengua de señas chilena. Luego, revisamos la forma como se han clasificado los verbos y las perspectivas desde las cuales surgen sus tipologías. Finalmente, detallamos cuál es la clasificación sobre la que se basa este estudio, examinando los aspectos más relevantes para la comprensión de los análisis posteriores.

Formas verbales léxicas en lengua de señas chilena

Los verbos son elementos centrales en todas las lenguas, incluidas las lenguas de señas. En estas últimas, son elementos altamente flexionados, ya que se modifican dependiendo del contexto discursivo y de la relación que estos establecen entre los referentes y sus características.

Los estudios realizados hasta la actualidad acerca de la lengua de señas demuestran que los verbos cumplen con las mismas restricciones gramaticales y

1 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 lengua de señas chilena, 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 de los signantes.

presentan los mismos principios lingüísticos que se encuentran en las lenguas orales (Fridman-Mintz, 2005), aun cuando utilizan mecanismos de marcación gramatical propios de la modalidad lingüística (Rathmann y Mathur, 2004). Un buen ejemplo de ello es la forma como se marca la concordancia verbal (Schembri *et al.*, 2018).

La concordancia verbal en lengua de señas, al igual que en las lenguas orales, debe marcar su correspondencia gramatical con el referente o sus argumentos. En la lengua de señas, este mecanismo se produce al modificar la articulación manual del signo² en relación con la marcación de dependencia con el o los argumentos relacionados (Sandler y Lillo-Martin, 2006). También se podría esperar que haya manifestaciones idiosincráticas de marcación de concordancia en la lengua de señas, asociadas a la incorporación de otros recursos propios de la modalidad visoespacial (Barberà, 2012).

Las investigaciones sobre estos recursos gramaticales en la lengua de señas chilena aún son escasos, en su mayoría exploratorios. Se han efectuado algunas caracterizaciones de acuerdo con la flexión verbal y su construcción morfosintáctica, particularmente referida a la concordancia verbal (Adamo *et al.*, 1999), como también se ha profundizado en las funciones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que entregan información aspectual de los verbos (Saldías, 2015). Se suman, a estos, los trabajos de Acuña *et al.* (2012) y el de Otárola (2016), quienes han estudiado las construcciones verbales al interior de marcos discursivos narrativos.

En Acuña *et al.* (2012), las autoras buscan determinar una evolución en el desarrollo de la competencia narrativa, basadas en seis narraciones analizadas por recontado. Uno de los recursos

estudiados, la indicación que se realiza hacia el espacio, se encuentra asociado al empleo de las formas verbales indicativas. Las autoras observaron que este recurso es usado por todos los niños, pero con diferencias según la función de introducir, reintroducir o mantener el foco sobre la referencia.

En Otárola (2016), la autora busca describir las estructuras narrativas y algunos de los recursos lingüísticos presentes en 42 relatos de experiencia personal. Dentro de esta investigación se describieron las formas verbales léxicas como signos manuales más autónomos, que se complementan con gestos o miradas. En esta exploración inicial, estas construcciones verbales se muestran con mayor frecuencia en señantes con más años de inmersión y se plantea que podrían variar dependiendo de la temática discursiva.

Hasta ahora, todas las investigaciones coinciden en que

[...] la categoría verbo representa una clase que permite una gran cantidad de procesos inflexionales para la distinción de significados, debido al uso que hace del espacio tridimensional y de los cambios que se producen en sus unidades constitutivas (Adamo *et al.*, 1999, p. 257),

como también se evidencia en el uso de estas formas verbales al interior de textos discursivos de experiencia personal (Otárola, 2016).

Clasificación de los verbos

Los verbos o también llamados “procesos” (Johnston, 1992) en lengua de señas han sido estudiados y clasificados desde varias perspectivas: estructuralistas, cognitivo-funcionalista y semántico-pragmáticas.

Desde la perspectiva estructuralista, se categorizan los verbos, basados en estudios de la American Sign Language, en tres principales grupos (Padden, 1988): los *verbos flexivos*, que marcan los argumentos del predicado; los *verbos espaciales*, que precisan argumentos asociados a la acción y localización del referente; y los *verbos simples*,

2 En este artículo se utilizan los conceptos de *signos* y *señas* como sinónimos. Sin embargo, se emplea la palabra “signo” cuando el contexto de uso alude al análisis lingüístico de la unidad de significado y la palabra “seña” cuando refiere a una unidad propia de la lengua de señas chilena.

que entregan información mínima sobre el lexema y el morfema del aspecto o modo (Saldías, 2015). Los estudios que continúan las investigaciones seminales (Padden, 1988) modifican los nombres de las categorías, aunque se mantiene la idea central de clasificar estos recursos según su construcción en el espacio o flexión del signo.

Desde la perspectiva cognitivo-funcionalista, se discute la función del verbo como recurso posible para la construcción de una idea verbal, sin dejar de lado la propuesta de organización estructural (Engberg-Pedersen, 2003).

Esta perspectiva complementa la descripción inicial desde una visión semántico-pragmática. Desde lo semántico, se realiza el análisis de la construcción de representación verbal a través de la relación de significado entre la construcción verbal y los argumentos del predicado. Además, se releva la función pragmática de los recursos, observando el uso de los elementos lingüísticos o la manera como los signantes enunciadoreos los disponen para entregar mayor información a los signantes receptores durante el discurso. Desde esta perspectiva, se amplía la forma de construcción de la representación verbal, incorporando a la discusión las ideas de *verbos como unidades policomponenciales o polimorfémicas* (Schembri, 2002), predicados *clasificadores* (Benedicto *et al.*, 2007), *mecanismos de cambio de rol* (Liddell, 2003).

Al respecto, también es interesante la idea de la *gramaticalización* de las lenguas (Heine y Kuteva, 2007) llevada al sistema de la lengua de señas y, particularmente, a la construcción de los verbos. Así, la pertenencia de un verbo a una categoría verbal particular podría ser dinámica de acuerdo con este posible proceso de gramaticalización de la lengua de señas (De Beuzeville *et al.*, 2009), entendiéndolo como el proceso que cursan algunos de los elementos de las lenguas de señas al transitar desde un punto de mayor motivación del uso del espacio (por ejemplo, apuntar hacia una ubicación concreta y específica de un referente en el espacio) hacia una construcción más arbitraria y dessemantizada de su representación

espacial (por ejemplo, la idea de “locus” asociado a personas gramaticales) (Fenlon *et al.*, 2015a). Esta es una idea en discusión al momento de describir lenguas “tempranas” y sus recursos.

Ahora bien, en esta ocasión, centramos nuestro estudio desde la perspectiva estructuralista, ya que permite dar un primer paso hacia el reconocimiento y la descripción de las formas verbales, en una lengua que se inicia en su descripción verbal dentro de un marco discursivo. Para ello, retomamos la propuesta tipológica de Padden (1988), categorizando los verbos según la forma como estos signos se realizan en el espacio y establecen su concordancia con los argumentos. Así, se distinguen tres tipos de verbos: de concordancia o direccionales, espaciales y plenos.

Formas verbales léxicas en narraciones de la lengua de señas chilena

En los hallazgos obtenidos en la investigación de Otárola (2016), enmarcada en el discurso narrativo de experiencia personal en lengua de señas chilena, se propone el nombre de “forma verbal” para los elementos gramaticales *verbos*, con el objetivo de enfatizar que este recurso es uno de los dispuestos en la lengua de señas chilena para la construcción de la idea verbal, junto a los *clasificadores* y los *mecanismos de cambio de rol*. Así, estos signos de carácter léxico o manual, llamados aquí “formas verbales léxicas”, constituyen uno de los recursos o construcciones con carácter verbal disponibles para que los signantes puedan representar las acciones al interior de los relatos de experiencia personal.

En la lengua de señas chilena, las formas verbales léxicas son uno de los recursos articuladores de la idea verbal con mayor autonomía en su realización (Otárola, 2016). Es decir, se presenta, en los discursos señados, como un signo manual o léxico, que generalmente no requiere de mayor coocurrencia de otros recursos de la lengua (por ejemplo: movimientos no manuales). Así, las formas verbales léxicas son señas manuales que efectúan el significado verbal y que corresponden a una unidad léxica que

se asocia de modo directo y concreto con la experiencia representada lingüísticamente.

Dentro de las formas verbales léxicas se encuentran tres categorías: las formas verbales léxicas direccionales, las formas verbales léxicas espaciales y las formas verbales léxicas plenas.

Las *formas verbales léxicas direccionales* son verbos complejos que dan cuenta tanto de la estructura temática como de la concordancia de persona y número, utilizando el espacio para manifestar su relación con los argumentos que lo acompañan (Meir, 2002). Estos verbos expresan la concordancia fundamentalmente mediante la direccionalidad que adopta el movimiento en la realización de la seña: el verbo se mueve desde una posición inicial que se corresponde con la ubicación espacial del referente o LOCUS-R del argumento que cumple con el rol temático fuente, dirigiéndose hacia una posición final que concuerda con el LOCUS-R del argumento que cumple con el rol temático meta, y viceversa.

400

Esta categoría verbal también se ha presentado con otros términos: “flexionados” (Padden, 1988), “indicativos” (Cormier *et al.*, 2015; Liddell y Johnson, 2000) y “direccionales” (Baker-Shenk y Cokely, 1980; Meier, 2012; Otárola, 2016). Para esta investigación, seguimos esta última nominación, por parecernos ser menos confusa a la hora de describir el signo. A través de esta terminología se destaca la forma como se articula el signo o se direcciona el movimiento, y no una de las características propias de cualquier verbo o forma verbal en general. Algunos ejemplos representativos de esta categoría verbal en lengua de señas chilena son: DECIR,³ MIRAR, REGALAR, VISITAR, PEINAR, DAR, CUIDAR.

Las *formas verbales léxicas espaciales* también utilizan el espacio para manifestar su concordancia, pero con argumentos de tipo locativo y no referencial, los cuales indican la trayectoria o el movimiento

de una entidad en el espacio. Así, los verbos espaciales hacen referencia a lugares, marcando la ubicación inicial y final de la entidad que se mueve, o la ubicación en la que se encuentra una entidad. Son llamados también “verbos de lugar” (Crespo, 1993). Para este tipo de verbos, el cuerpo del signante se utiliza como punto de referencia en términos proporcionales o directos para aquellas señas que se hacen en contacto con el cuerpo (Meir, Padden, Aronoff y Sandler, 2008). Algunos ejemplos de esta categoría en lengua de señas chilena son: VIAJAR, LLEGAR, VOLVER. En esta categoría se incluyen también los *locativos de volumen* (Crespo, 1993) como, por ejemplo: LIMPIAR, GUARDAR, SUBIR, ENVOLVER, y *locativos corporales*, como son AFEITAR, ACARICIAR, BESAR.

Finalmente, las *formas verbales léxicas plenas* no son flexionadas, es decir, la manera como estas son articuladas no se modifica; independiente del sujeto o el objeto con el cual se coordine, el signo no cambia. Son también llamados “verbos simples” (Mathur y Rathmann, 2010). Algunos ejemplos en lengua de señas chilena son: DESCUBRIR, QUERER, SOÑAR, PENSAR, ENCONTRAR, ATRAPAR, COMER, DORMIR, DESPERTAR, ENOJAR, JUGAR.

Aunque la forma del signo no cambia, se ha informado de algunas lenguas en las que los verbos plenos aparecen acompañados de verbos auxiliares o marcadores no manuales para indicar su concordancia de persona (Cokart, 2013; Murmann, 2012; Steinbach, 2011; Steinbach y Pfau, 2007).

Por último, algunos autores plantean que, en los verbos plenos, el cuerpo actúa como punto de referencia del sujeto de la oración, independiente de la persona gramatical del mismo (Meir *et al.*, 2008).

Marco discursivo: narración de experiencia personal

La narración es una herramienta lingüística que se caracteriza por ser compleja y autónoma. Compleja, porque es un marco discursivo que permite orquestar una serie de recursos propios de la lengua, según un objetivo funcional de sus segmentos

3 Para informar en el texto que se está refiriendo a señas de la lengua de señas, estos se presentan con letras versalitas, en mayúscula y con tamaño de la fuente menor.

componenciales. Por ejemplo, la sección narrativa de complicación (Labov, 1972) implica reconstruir los eventos en pasado, los que generalmente son realizados gramaticalmente a través de procesos materiales y en pasado simple. Estos procesos materiales son típicamente procesos del “hacer” o de “acción” (Eggins y Slade, 2005, p. 240).

Las narraciones tienen como carácter fundamental ser autónomas, propias de los seres humanos y, por tanto, presentes desde las primeras edades (Owens, 2003). Son necesarias para los narradores de todas las culturas al momento de relatar tanto sus propias experiencias vividas como también las de otros (Minami, 2002). El discurso narrativo permite a los individuos relatar hechos significativos que reflejan su “visión del mundo”, sus valores, forma de pensar creer y sentir, es decir, su cultura (Talmy, 2000). Por otra parte, según Bruner (2012), la narración permite dar significado a la experiencia, puesto que ordena y construye una realidad para el otro, reflejando las intenciones, las acciones de las personas y sus consecuencias.

Se entenderá, entonces, el *discurso narrativo* como un acto de interacción lingüística entre narrador e interlocutores, a quienes narra un relato (Sutton-Spence, 2010), refiriéndose a un evento de interés para ellos (Berman y Slobin, 1994; Earis y Cormier, 2013). En el caso de los narradores sordos, para la reconstrucción del significado discursivo se articulan y disponen, dentro del espacio signado, variados recursos lingüísticos-sígnicos, gestuales, no manuales y representacionales (Becker, 2009; Smith y Cormier, 2014), que permiten reconstruir la historia, la acción de los participantes, su relación con los objetos y su disposición en el espacio de los eventos.

El estudio de los discursos narrativos se ha abordado desde diferentes perspectivas, que van desde la organización discursiva genérica de secuencia narrativa (Adam, 1997), pasando por el énfasis en los mecanismos cognitivos que permiten generar y comprender los relatos (Schank y Abelson, 1987; Zwaan *et al.*, 1995), hasta la valoración de esquemas universales de organización de la experiencia mostrada en las narraciones espontáneas (Labov y Waletzky, 1967).

Es en este último género discursivo sobre el que se enmarca este estudio, ya que se reconoce que las narraciones de experiencia personal son un género emergente de la experiencia social, y compartido en un contexto social. Este género permite, a los interactuantes, narrar sus historias de vida, en las cuales expresan dimensiones propias de su identidad social, género, clase y etnicidad (Eggins y Slade, 2005).

Este marco discursivo es rico no solo para describir las lenguas signadas y los recursos propios de un sistema lingüístico visoespacial, sino también para establecer una correlación entre la forma como estas comunidades perciben el mundo y la manera como disponen los recursos lingüísticos para la reconstrucción de la experiencia.

Método

Este estudio permitió describir discursiva y gramaticalmente las formas verbales léxicas presentes en textos narrativos, de vivencia personal, producidos por signantes sordos con diferente nivel de experiencia en la lengua de señas chilena. Así, nos enfocamos en observar las relaciones entre los años de inmersión de los señantes sordos, el ciclo educativo cursado por los y las participantes, y las formas verbales léxicas presentes en sus discursos narrativos.

Para ello, se propuso una investigación predominantemente cualitativa, privilegiando la recolección de datos en espacios ecológicamente válidos (Hernández *et al.*, 2006; Schembri, 2010), con un diseño de investigación de carácter transeccional-descriptivo. Para dar cuenta de las formas verbales léxicas como recursos recurrentes de la lengua, se utilizaron técnicas estadísticas (promedios, frecuencias) que permitieran profundizar en la descripción de estas unidades de análisis.

Características de los participantes

Los participantes de esta investigación fueron 14 estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena, pertenecientes a una escuela de sordos con enfoque educativo intercultural bilingüe. Este enfoque asume

Tabla 1 Resumen población de participantes distribuidos por edad, género y años de inmersión en la lengua de señas chilena

Curso	Participantes* (Código)													
	F02	M03	M04	F05	M09	F10	M16	M17	F18	M19	F25	F26	F27	F28
	8.º B					5.º B				4.º B		3.º B		
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 en lengua de señas chilena	8	12	11	13	13	14,7	8	11,5	9	10	8	7	8	8

* El código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), más un número de identificación dentro del corpus.

Fuente: Otárola (2016, p. 146).

la lengua de señas chilena como primera lengua y como lengua vehicular del aprendizaje, mientras que el español, en su modalidad escrita, se toma como segunda lengua (Humphries *et al.*, 2014).

Esta escuela implementa el currículum nacional, y sigue una estructura de cursos como el sistema educativo tradicional. La educación primaria o básica, se divide en 8 niveles, organizados en dos ciclos educativos: el primer ciclo lo constituyen los niveles de 1.º a 4.º básico; el segundo ciclo, está formado por los cursos de 5.º a 8.º básico.

Los estudiantes de la investigación cursaron sus estudios en el nivel de educación básica o primaria, tanto del primer ciclo educativo como del segundo, como se observa en la Tabla 1.

Para la muestra de los resultados, se dividió el grupo de participantes en dos formas: de acuerdo con sus

años de inmersión en la lengua de señas chilena y según el ciclo educativo al que pertenecen.

Así, cuando asociamos el uso de las formas verbales léxicas a los años de inmersión en la lengua, presentamos los datos clasificando a los participantes en tres grupos, como se muestra en la Tabla 2.

Ahora, cuando asociamos el uso de las formas verbales léxicas al ciclo educativo en que se encuentran los participantes, consideramos dos grupos: los de primer ciclo, quienes cursan de 3.º a 5.º año de educación primaria, y los de segundo ciclo, quienes cursan 8.º año de primaria. Como lo muestra la Tabla 3, tenemos 8 participantes del primer grupo y 6 participantes del segundo grupo.

Todos los participantes de esta investigación firmaron un asentimiento informado, explicado

Tabla 2 Clasificación de participantes según años de inmersión en la lengua*

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Años de inmersión en lengua de señas chilena con número de participantes	7 a 9 años (7 participantes)	10 a 12 años (4 participantes)	13 a 14 años (3 participantes)
Participantes	F02; M16; F18; F25; F26; F27; F28	M03; M04; M17; M19	F05; M09; F10

* El código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), más un número de identificación dentro del corpus.

anteriormente en lengua de señas chilena. También cada uno de sus padres o apoderados firmaron un consentimiento para la participación de su hijo o hija en la investigación. Sumado a ello, la escuela a la cual pertenecen los estudiantes igualmente firmó la autorización de esta investigación en sus dependencias. Los consentimientos, asentimientos y autorización fueron aprobados por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, quienes dan cuenta que esta investigación cumple los estándares éticos en las normativas internas de la institución y en la declaración de bioética y Derechos Humanos del 2005 de la Unesco.

Construcción del corpus

Este corpus está compuesto por 42 relatos, 18 de los cuales fueron producidos por estudiantes de segundo ciclo, y 24, por estudiantes de primer ciclo básico.

Siguiendo el modelo de construcción de corpus desde una perspectiva sociolingüística para el estudio de la lengua de signos americana propuesto por Mulrooney (2009) y para la elaboración del corpus de la lengua de signos británica de Fenlon *et al.* (2015b), la recolección de los textos narrativos de experiencia personal se hizo en un contexto de *conversación semidirigida*. Esta técnica de recolección fue llevada a cabo por una interlocutora sorda, permitiendo cautelar que el código de intercambio fuera compartido y de uso natural para los participantes. Este escenario metodológico logró recrear una instancia de conversación guiada por una propuesta temática, que permitió posteriormente realizar el

análisis componencial y funcional que posibilita el estudio del discurso narrativo (Gimenez, 2010).

Para motivar la producción de los relatos, se solicitó a los estudiantes que narraran tres situaciones de experiencia personal, motivados por las siguientes preguntas:

¿Cuál fue tu cumpleaños favorito?

¿Cuándo descubriste que el Viejo Pascuero (Papá Noel- Santa Claus) no existía?

¿Cuándo descubriste que eras una persona sorda?

Los participantes fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Poseer más de 7 años de inmersión en la lengua de señas chilena (Morgan, 2005; Schembri, 2010).
2. Presentar pérdida auditiva mayor que 70 dB (Clark, 1981).
3. No presentar otros diagnósticos asociados.
4. Ser signante fluente en lengua de señas chilena.

Anotación y análisis de los datos

El corpus fue transcrito, anotado y analizado por un equipo de investigadores sordos y oyentes, todos competentes en la lengua de señas chilena y preparados en el reconocimiento de las formas verbales y en el uso del *software* de anotación multimedia: ELAN.

Tabla 3 Clasificación de participantes según ciclo escolar*

	Grupo 1	Grupo 2
Ciclo escolar con número de participantes	Primer ciclo (8 participantes)	Segundo ciclo (6 participantes)
Cursos asociados	3.º, 4.º y 5.º	8.º año básico
Participantes	M16; M17; F18; M19; F25; F26; F27; F28	F02; M03; M04; F05; M09; F10

* El código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), más un número de identificación dentro del corpus.

Esta herramienta tecnológica es una de las más utilizadas en el análisis de las lenguas de señas y, en particular, de los registros discursivos (Becker, 2009; Cormier *et al.*, 2013; Sánchez, 2015; Smith y Cormier, 2014), permitiendo la adaptación de los niveles de análisis a las necesidades de cada estudio y asociándolos con el registro visual, propio de las lenguas de señas.

Para el proceso de anotación y análisis se siguió la metodología de Johnston y De Beuzeville (2014), y se trabajó en las líneas de análisis y vocabulario controlado, creadas para el corpus narrativo de lengua de señas chilena (Otárola, 2016), como lo muestra la Figura 1.

La Figura 1 muestra el tipo de notación que se realiza con cada uno de los 42 textos narrativos. El sistema ELAN permitió tanto observar la producción de los enunciados y cada uno de las señas constituyentes como también extraer los datos necesarios para obtener el número de formas verbales léxicas presentes en los textos y su coocurrencia con otros recursos.

A partir de las anotaciones, se pudo extraer datos de aspectos como número de construcciones verbales y

sus frecuencias de uso totales; distribuciones porcentuales según categoría verbal; número y frecuencia de uso asociado a los años de inmersión en la lengua y a los ciclos educativos.

Es importante aclarar que estos datos no son datos absolutos, sino relativos y dependientes de variables asociadas a las características de los participantes.

Resultados

En el análisis del corpus se reconocieron 1052 formas verbales léxicas, de las cuales 710, son formas verbales plenas; 239 son formas verbales direccionales, y 103, formas verbales espaciales. En la Figura 2 se muestran los porcentajes respectivos.

Se aprecia, en la Figura 2, que las formas verbales más utilizadas son las formas verbales plenas. Se cree que esto sucede porque son construcciones que no se flexionan, es decir, mantienen su configuración manual y articulación en el espacio, independiente de los argumentos que los acompañen. En términos simples, son de fácil articulación, ya que no se mueven en el espacio para reflejar argumentos de agente/paciente o fuente/meta. Son una categoría verbal que se señala desanclada de sus referentes y predicaciones

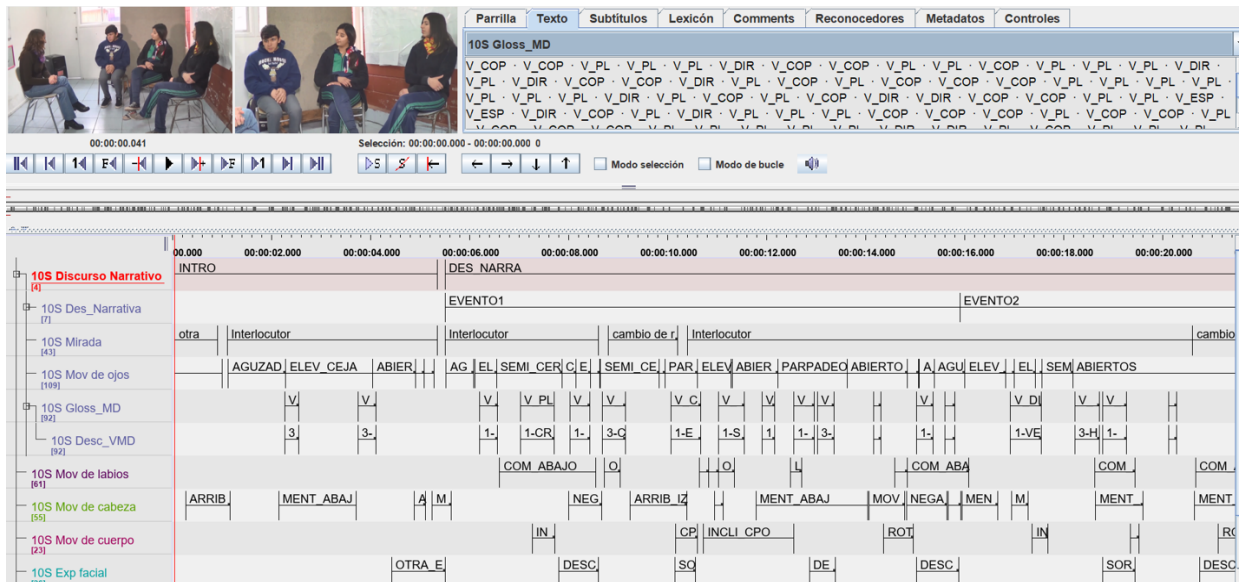


Figura 1 Extracto de texto narrativo del corpus narrativo de lengua de señas chilena

Fuente: Otárola (2016, p. 147)

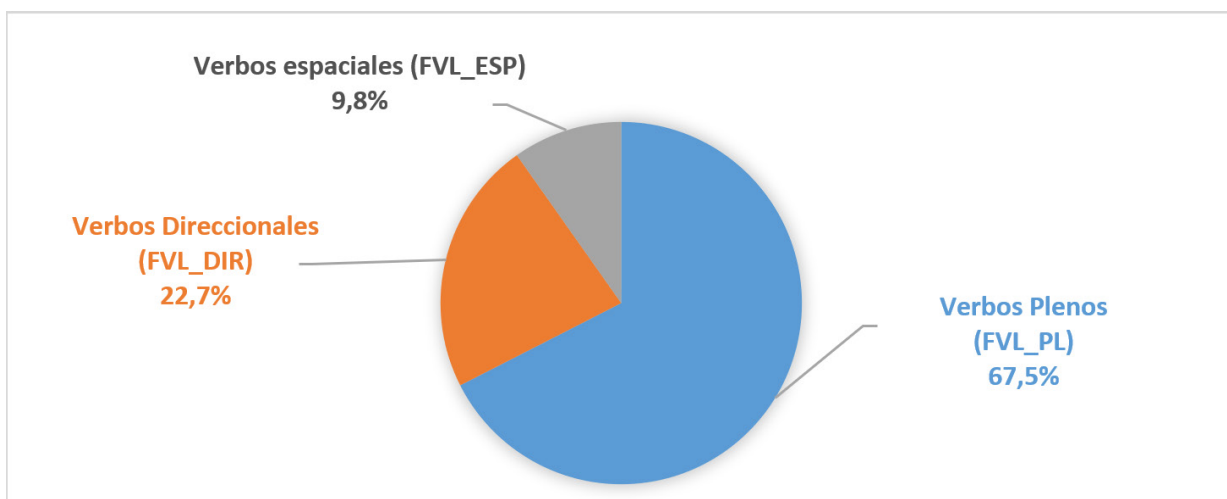


Figura 2 Distribución porcentual de formas verbales léxicas en el corpus

dentro del discurso, y que tienden a producirse en el cuerpo (Cormier *et al.*, 2015).

Asociado al comentario anterior, dentro de las formas verbales léxicas plenas que aparecen con mayor frecuencia de uso en las narraciones de experiencia personal son el verbo NO SABER y el verbo PENSAR, los cuales se muestran en las Figuras 3a y 3b.

Como se puede observar, ambas construcciones verbales tienen como punto de contacto el cuerpo y, además, los argumentos con los que se relacionan no están incorporados en la misma seña.

Por otra parte, estos dos procesos, PENSAR y NO SABER, son frecuentemente utilizados, ya que la tarea que motiva los relatos de los estudiantes implica dar cuenta de representaciones mentales, asociadas al pensamiento y a los procesos cognitivos, lo que se observa, principalmente, en las historias basadas en el descubrimiento de ser personas sordas y del Viejo Pascuero como personaje no real.

En la Figura 2 se muestra que las formas verbales direccionales son utilizadas en un 22,7 %. Se cree que tienen un menor porcentaje de uso que las formas verbales léxicas plenas, ya que requieren ser flexionadas, es decir, modificar su articulación en el espacio dependiendo de los argumentos que acompañen la cláusula. Los señantes debían direccionar el movimiento de la seña para dar cuenta de quién realiza la acción, quién

o qué es el beneficiario de esta, qué la causa o qué consecuencia tiene.

Estos primeros hallazgos son comparables a los usos espontáneos de direccionalidad que Casey (2003) ha documentado para las producciones tempranas de los niños usuarios de lengua de señas americana. En estos, se muestra que a medida que los signantes van teniendo más años de exposición a la lengua, comienzan a articular verbos a través del espacio, indicando fuente y objetivo, actor y receptor. Así también, como lo señala Hoiting (2006), signantes holandeses, que



Figura 3a Forma verbal léxica plena 3-NO SABER (F28-Sordera)



Figura 3b forma verbal léxica plena 1-PENSAR (M17-Viejo Pascuero)

En las figuras, el código utilizado para los participantes incluye información respecto al género (F: femenino, M: masculino), el tema del texto enunciado, más un número de identificación dentro del corpus.

aprenden la lengua de señas de manera natural, identifican primero los argumentos dentro del discurso, que luego sirven como fuente y meta anclándolos al verbo, trazando esta ruta direccional entre agente/paciente y beneficio/meta.

Los verbos direccionales más utilizados en el corpus son DECIR y MIRAR, los cuales se muestran en las Figuras 4a y 4b.

Ambos ejemplos incorporan, dentro de la seña, el agente en primera persona (YO) y también mueven la



406

Figura 4a Forma verbal léxica direccional 1-DECIR (09V)

Figura 4b forma verbal léxica direccional 1-MIRAR (02V)

seña hacia el beneficiario, que igualmente, en ambos casos, es una tercera persona (ELLA/ÉL). Su punto de contacto no es el cuerpo, como en gran parte de las formas verbales léxicas plenas, sino que, más bien, se mueve en el espacio, para dar cuenta de los argumentos con los cuales se ancla.

Podríamos suponer que el uso frecuente de estos dos procesos, MIRAR y DECIR, se debe a que la tarea que motiva los relatos busca que los signantes narren las acciones hechas en cada uno de los eventos. DECIR y HACER —verbal y conductual, respectivamente (Matthiessen y Halliday, 2009)— construyen significados que implican una mayor agentividad en el evento.

Finalmente, las formas verbales léxicas espaciales son las menos utilizadas en el corpus, presentando un 9,8 % en la frecuencia de uso. Se presume que estas son las de mayor complejidad de uso, ya que precisan

que el signante modifique la articulación del signo, tanto en su configuración como en la articulación en el espacio, para mostrar la trayectoria de la entidad en el espacio, e incluso los objetos implicados en la acción, por ejemplo: viajar en bus o limpiar la cara.

Por otra parte, la utilización de estos signos verbales requiere un conocimiento previo de información no presente directamente en el contexto, como también un desarrollo del esquema corporal por parte del narrador, que le permita situarse en el espacio y ubicar otros objetos o lugares a partir de este punto central en el espacio signado.

Dentro de esta categoría, los verbos que se identificaron con mayor uso son VENIR e IR (Figuras 5a y 5b), que, al igual que en las formas verbales léxicas direccionales, son altamente agentivos, ya que muestran la acción o el desplazamiento de alguno de los participantes entre un espacio y otro, por ejemplo, entre una escuela y otra, entre un lugar determinado y el lugar en el que se realiza el cumpleaños.

Formas léxicas utilizadas según años de inmersión

Para precisar los resultados anteriores, se asumen los años de inmersión en la lengua como los años en que, sistemáticamente, las niñas y niños sordos han estado inmersos en contextos formativos en los cuales se usa regularmente la lengua de señas chilena. También



Figura 5a Forma verbal léxica espacial 1-VENIR (19C)

Figura 5b forma verbal léxica espacial 1-IR (25C)

se agrupó a los signantes en tres subgrupos etarios, contemplando el promedio de uso de las formas verbales léxicas (véanse Figuras 6a, 6b y 6c).

En relación con esta clasificación, mostrada en el conjunto de Figuras 6a, 6b y 6c, se observó que las formas verbales léxicas plenas fueron preferentemente utilizadas por los tres grupos: 64 % en los de 7 a 9 años de experiencia lingüística; un 74 % en los de 10 a 11 años, y en un 66 % en los de 12 a 14 años de inmersión en espacios educativos bilingües.

Así también se evidenció un menor uso de las formas verbales léxicas direccionales en todos los estudiantes del corpus. Reconocimos que los niños con 7 a 9 años de inmersión en la lengua presentaron una frecuencia de uso de un 25 %, mientras que los que tenían entre 10 y 11 años de experiencia lingüística mostraron un

18 % de frecuencia de uso, y los que contaban con mayor experiencia lingüística, un 24 % de frecuencia. En todos los casos, menos que la frecuencia de uso de las formas verbales léxicas plenas.

El uso menos frecuente de las formas verbales léxicas espaciales se observó en los tres grupos de inmersión en lengua: un 11 % en los niños de 7 a 9 años de experiencia lingüística; un 8 % en los de 10 a 11 años de inmersión, y un 10 % en los de 12 a 14 años.

Para mayor detalle, en la Tabla 4 se muestra el promedio de las formas verbales léxicas encontradas en el corpus y relacionadas de acuerdo con el grupo de signantes agrupados según los años de inmersión en la lengua.

De acuerdo con lo observado en la Tabla 4, llama la atención el ascenso sostenido en el uso de construcciones verbales mientras aumentan los años de

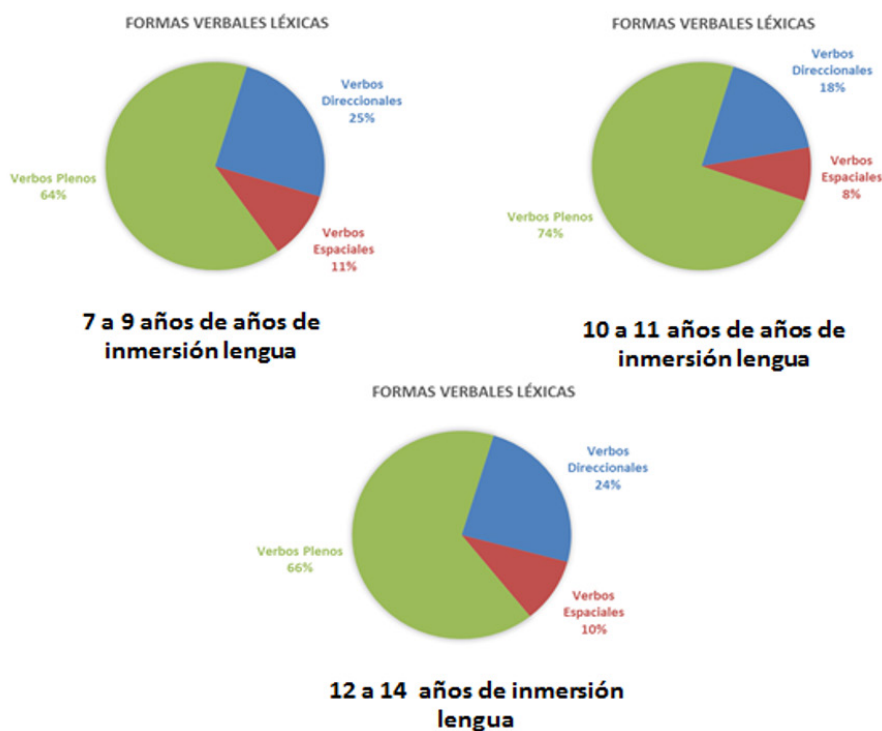


Figura 6 Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas según años de experiencia lingüística. a. 7 a 9 años de inmersión en la lengua; b. 10 a 11 años de inmersión en la lengua; c. 12 a 14 años de inmersión en la lengua.

Tabla 4 Resumen de formas verbales léxicas por categorías, en relación con los años de inmersión en la lengua de señas chilena

Años de inmersión en lengua de señas chilena con número de participantes		7 a 9 años (7 participantes)	10 a 11 años (4 participantes)	13 a 14 años (3 participantes)
		Frecuencia de uso	Frecuencia de uso	Frecuencia de uso
Tipo de forma verbal léxica	Formas verbales léxicas plenas	38	54	78
	Formas verbales léxicas direccionales	15	13	29
	Formas verbales léxicas espaciales	6	6	10
Total		59	73	117

experiencia lingüística. De esta forma, los 7 estudiantes del corpus que tenían entre 7 y 9 años de inmersión en la lengua de señas chilena usaron un total de 408 formas verbales léxicas, lo que corresponde a un promedio de 58 por cada uno de ellos. En segundo lugar, los 4 participantes del grupo que tenía entre 10 y 11 años de inmersión usaron un total de 288 señas verbales, lo que corresponde a un promedio de 72 por cada uno de ellos. Finalmente, los que más formas verbales léxicas produjeron fueron los participantes que tenía entre 12 y 14 años de inmersión en la lengua, usando un total de 356 de este tipo de construcciones y un promedio de 119 por cada uno de los participantes.

Este avance sostenido se relaciona con lo ya planteado por autores como Humphries *et al.* (2014) respecto a los beneficios lingüísticos, cognitivos y sociales que tienen los contextos bilingües para sordos. Estos aspectos van de la mano con los años de inmersión en la lengua, el nivel de escolaridad o avance escolar y, probablemente, con la valoración y el uso de la lengua de señas chilena al interior del entorno familiar y social de los estudiantes.

Formas verbales léxicas utilizadas en las narraciones en lengua de señas chilena por ciclo educativo

Los resultados obtenidos dan cuenta de los tipos de formas verbales léxicas utilizadas por los estudiantes y su manifestación en relación con el nivel educativo que los estudiantes cursan, según los ciclos en que se organiza la educación primaria en Chile. Ambos

ciclos están compuestos por cuatro cursos, de acuerdo con lo antes mencionado en la metodología.

Al comparar los resultados obtenidos entre ambos ciclos, no se observaron diferencias; incluso, se observó similitud en la frecuencia de uso de las tres categorías verbales (véase Figura 7).

Se observa, en las Figuras 7a y 7b, que tanto los estudiantes del primer como del segundo ciclo utilizaron principalmente formas verbales léxicas plenas en sus relatos, con un 68 y 67 %, respectivamente. En las formas verbales léxicas direccionales también se mostró una equivalencia del 22 y el 23 % entre el primer y segundo ciclo respectivamente, y una equivalencia total en las formas verbales léxicas espaciales, en ambos ciclos, del 10 % de uso.

Estos resultados podrían explicarse por la idea de que las formas verbales léxicas plenas son más fáciles de articular en el espacio que las formas verbales léxicas direccionales y las formas verbales léxicas espaciales. Las primeras no se flexionan; por tanto, no modifican su seña al momento de incorporarla en el discurso. En cambio, las segundas, se modifican de acuerdo con la trayectoria que siguen los objetos o entidades en el espacio. Estas últimas también requieren de conocimientos previos y mayor desarrollo de la conciencia espacial.

Ahora bien, sí se identificaron algunas diferencias observadas en la distribución de formas verbales por ciclo y por texto narrativo, como lo vemos en las Figuras 8, 9 y 10.

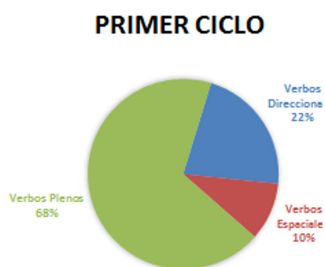


Figura 7a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en estudiantes de primer ciclo

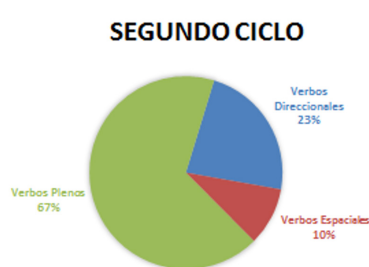


Figura 7b Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en estudiantes de segundo ciclo

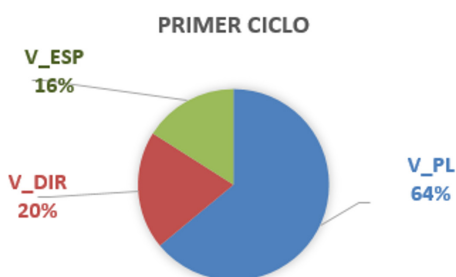


Figura 8a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el texto sobre el cumpleaños en estudiantes de primer ciclo



Figura 8b Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el mismo texto, en estudiantes de segundo ciclo

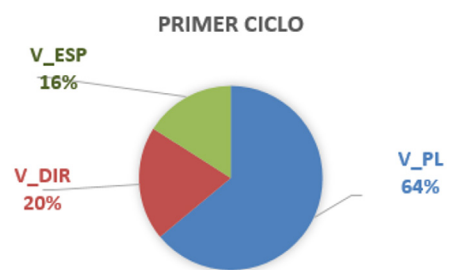


Figura 9a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el texto sobre el Viejo Pascuero en estudiantes de primer ciclo



Figura 9b porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el mismo texto, en estudiantes de segundo ciclo

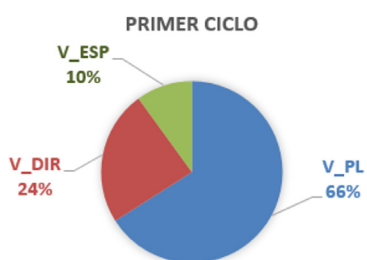


Figura 10a Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el texto sobre la sordera en estudiantes de primer ciclo

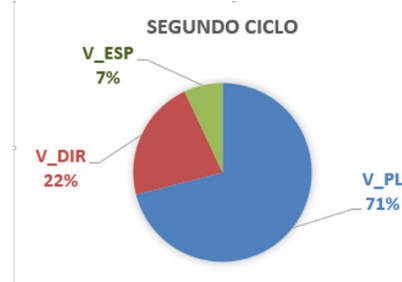


Figura 10b Porcentaje de uso de las formas verbales léxicas en el mismo texto, en estudiantes de segundo ciclo

Como se puede observar en las Figuras 8a y 8b, en el texto sobre el cumpleaños los estudiantes de ambos ciclos utilizaron un porcentaje parecido de construcciones verbales en las tres categorías, similar a lo que sucedió en los resultados obtenidos para el corpus en general. De acuerdo con ello, los estudiantes de primer y segundo ciclo construyeron sus textos narrativos principalmente con formas verbales léxicas plenas (64 y 61 %), luego utilizaron formas verbales léxicas direccionales (20 y 23 %) y las que menos utilizaron en sus relatos son las formas verbales léxicas espaciales (16 %). Estos resultados reafirman la idea de que la facilidad de articulación de las formas verbales léxicas plenas favorece el uso de este recurso, independiente de la edad o años de inmersión en la lengua.

Si ahora comparamos los resultados obtenidos en los textos del Viejo Pascuero, las Figuras 9a y 9b muestran que los estudiantes de primer ciclo presentaron el uso más bajo de verbos espaciales (1 %), que, comparado con los resultados del segundo ciclo en el mismo texto (10 %), son relevantes. A su vez, los estudiantes del segundo ciclo utilizaron menor proporción formas verbales léxicas plenas (67 %) que los estudiantes de primer ciclo (78 %). Ambos resultados sugieren la idea de que, a mayor desarrollo de la lengua, mayor incorporación de formas verbales léxicas espaciales, ya que estas podrían ser las más complejas a la hora de ser incorporadas en los textos narrativos.

Finalmente, respecto a los textos sobre la sordera (que muestran las Figuras 10a y 10b), llama la atención que los estudiantes de segundo ciclo utilizaron en mayor proporción las formas verbales léxicas plenas (71 %) para construir sus textos signados que los estudiantes del primero ciclo (66 %). Se presume que, al ser un tipo de relato basado en testimonios de recuerdo, reflexión y asociación de emociones, requiere utilizar procesos como: DESCUBRIR, EMPEZAR, ENTENDER, NO ENTENDER, HABLAR, PENSAR, SABER y NO SABER. Todos ellos son parte de las categorías plenas del corpus.

Gramaticalización como proceso de evolución ontológica de la lengua de señas chilena

Otro de los hallazgos preliminares que se pueden desprender de los resultados apunta hacia el proceso de gramaticalización en la lengua de señas (Fenlon *et al.*, 2015b).

Así, el corpus aquí estudiado pareciera mostrar un “estado inicial” de gramaticalización, ya que presenta un uso mayoritario de los verbos plenos en ambos ciclos educativos (véanse Figuras 7a y 7b), independiente de la temática narrativa. Estas formas verbales léxicas son de articulación simple, sin flexión, motivadas generalmente por su representación icónica de la acción y su ejecución en el espacio signado, a modo de “pantomima”. Dentro de esta categoría se dan algunos ejemplos como: LLORAR, SALUDAR, NACER, MIRAR, HABLAR, DORMIR, SOPLAR, SENTIR y PAGAR.

Ahora bien, también dentro de esta categoría tenemos ejemplos como: DESCONOCER, RECORDAR, APROVECHAR, CUIDAR, EXPLICAR, CONVERSAR, TRABAJAR y JUGAR, que podrían ser considerados menos motivados por la representación real de su acción; es decir, más arbitrarios en su construcción. Por este motivo, este hallazgo por sí solo no podría ser explicativo en plenitud.

Por otra parte, entendiendo la gramaticalización como un proceso de evolución de las lenguas (Heine y Kuteva, 2007), podríamos mencionar dos casos del corpus en los cuales los signantes utilizan formas verbales léxicas plenas modificadas espacialmente: DISCUTIR y HABLAR. Esto quiere decir que si bien estas señas verbales de tipo pleno se construyen generalmente sin la modificación de la seña en concordancia con la persona gramatical, los signantes la complejizan al agregar un elemento que da cuenta de los referentes que realizan la acción, como lo vemos en las Figuras 11a y 11b.

En las Figuras 12a y 12b vemos ejemplos de las formas verbales léxicas DISCUTIR y CONVERSAR que se presentan generalmente como formas verbales



Figura 11a Forma verbal léxica plena 2-DISCUTIR (04V)



Figura 11b forma verbal léxica plena 3-CONVERSAR (05S)

léxicas plenas sin flexión por concordancia. En cambio, en el corpus, encontramos los ejemplos mostrados en las Figuras 11a y 11b, donde vemos cómo estudiantes que tienen más de 11 años de inmersión en la lengua de señas chilena modifican la construcción del signo verbal, al incorporar, en su construcción, elementos morfémicos de carácter espacial, que pudieran funcionar como auxiliares de concordancia (Pfau y Steinbach, 2006). Concretamente, los señantes trasladan la articulación de la seña desde un espacio neutro frente al signante, lugar en el cual se realizan estas señas cuando se producen como verbo pleno (véanse Figuras 12a y 12b), hacia el lugar en el que se ha marcado anteriormente la ubicación de los agentes de la acción.

En la Figura 11a, el signante M04 informa que la discusión se lleva a cabo entre él y su madre; por



Figura 12a DISCUTIR

Fuentes: Extracto de Acuña, Adamo y Cabrera (2009, pp. 157 y 152).



Figura 12b HABLAR

tanto, modifica el parámetro de localización del signo hacia el LOCUS-R (izquierda/arriba), donde ya había situado a la madre al interior del relato. De igual forma, vemos que en la Figura 11b la signante flexiona la seña HABLAR, espacializando el signo hacia la izquierda y arriba, para indicar que quienes realizaban la acción de *hablar* eran sus padres, espacio en el cual ya había situado a estos participantes durante el contexto discursivo. Estos ejemplos podrían dar cuenta, entonces, de una evolución de la lengua, complejizando el uso de signos más simples, como son las formas verbales léxicas plenas, mediante la modificación de sus parámetros formacionales, para entregar la información pronominal de este recurso verbal. En este caso, coocurren una localización del espacio con otros recursos lingüísticos propios de esta lengua.

Estos ejemplos y datos del corpus se suman a la discusión ya existente en los estudios de la lingüística de la lengua de señas respecto a la gramaticalización de las lenguas como una respuesta ontológica del proceso de modernización de la lengua. De este modo, lenguas más jóvenes podrían mostrar recursos lingüísticos más motivados y menos arbitrarios (Sandler y Lillo-Martin, 2006); así, una complejización de las formas verbales en relación con la modificación de sus parámetros formacionales logra marcar la concordancia con los argumentos predicativos.

Conclusiones

Al interior del corpus, las formas verbales léxicas más utilizadas fueron los verbos plenos; les siguieron los verbos direccionales y, por último, los verbos espaciales. En similar proporción se observó, al analizar los tipos de narraciones, la frecuencia de uso, los años de inmersión en la lengua y los ciclos educativos. El mayor uso de verbos plenos podría estar relacionado con la facilidad en su producción gramatical, al ser la única forma verbal léxica no flexionada. Pese a ello, en el texto sobre la sordera, los estudiantes de segundo ciclo educativo presentaron mayor uso de construcciones plenas que los de primer ciclo, lo que lleva a considerar que

la temática también puede influir en el uso de un tipo de verbo por sobre otro con mayor frecuencia.

Otro fenómeno que puede estar detrás de estos primeros hallazgos lo sugieren Sandler y Lillo-Martin (2006), quienes señalan que las lenguas de señas jóvenes, como la lengua de señas chilena, suelen mostrar un proceso de gramaticalización que se evidencia por medio de la emergencia de morfemas de concordancia, desamentizada y arbitraria. Así, se podría esperar que se avance en este proceso de gramaticalización e ir transitando hacia formas verbales léxicas direccionales y formas verbales léxicas espaciales, las que modifican su construcción inicial con la incorporación de morfemas de concordancia, a medida que: su comunidad lingüística vaya enriqueciendo la lengua a través de su uso; se vaya reconociendo su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y vaya teniendo contacto con otras lenguas de señas.

412

En relación con los ciclos educativos, la proporción de formas verbales léxicas utilizadas en ambos ciclos en los tres relatos es relativamente similar. Sin embargo, en los relatos del Viejo Pascuero hay una diferencia de 10 puntos porcentuales entre los estudiantes de primer y segundo ciclo en el uso de verbos espaciales en favor de los segundos. Esto podría estar relacionado con que los estudiantes de segundo ciclo poseen más experiencia educativa y mayor conocimiento del mundo, lo que favorecería la construcción cognitiva del espacio, la cual es una base importante para el uso de verbos espaciales.

Respecto al factor años de inmersión en la lengua, se observó que hay un ascenso sostenido año a año en el uso de las formas verbales léxicas. Los estudiantes con 13 y 14 años de inmersión en la lengua utilizan, en sus relatos, el doble de las formas verbales léxicas que emplean los participantes con 7 a 9 años. Ello podría estar relacionado con los años de inmersión lingüística dentro de un contexto educativo en el que la lengua de señas chilena es la lengua base para la enseñanza de contenidos académicos. Sumado a lo anterior, el uso y la valoración de la lengua de señas

chilena al interior del medio familiar y el social podría afianzar la lengua, favoreciendo el uso en otros contextos sociales; y, finalmente, no menos importante, podría estar influyendo el nivel escolar en el cual se encuentran los estudiantes en este crecimiento del uso de recursos verbales, que también exige el aumento del uso de recursos de la lengua y un incremento de la competencia lingüística de los estudiantes.

Este hallazgo es sumamente relevante, ya que establece la importancia del uso sistemático de la lengua de señas dentro de los contextos educativos, espacios que, para los estudiantes sordos que provienen de familias oyentes sin conocimiento de la lengua de señas chilena, son los únicos contextos en los cuales pueden desarrollar su lengua (Moore, 2001). Es en estos espacios formativos en los que se puede desarrollar la competencia cognitiva y lingüística, y utilizar con mayor fluidez aspectos gramaticales complejos de esta primera lengua. Si un niño sordo carece de estimulación lingüística temprana y sostenida en el tiempo, podría debilitar sus procesos de consolidación de esta primera lengua e incluso no lograr dominar recursos lingüísticos complejos, como, por ejemplo, aspectos morfológicos de la concordancia verbal (Humpries *et al.*, 2014).

Teniendo en cuenta las conclusiones anteriores, se torna fundamental el rol de la escuela como espacio propicio para la adquisición de la experiencia lingüística mediante la interacción con pares y adultos sordos, que nutren y transmiten la lengua y, en particular, unidades de significado nucleares como son las formas verbales. Hemos visto cómo, a más años de inmersión en la lengua, mayor es el uso de construcciones verbales, lo que podría presumir un mayor uso de cláusulas visoespaciales dentro de los textos discursivos (Otárola, 2016), implicando un impacto positivo en el desarrollo lingüístico de los estudiantes sordos.

De lo anterior se desprenden algunos desafíos asociados a esta investigación particular, como también a la descripción de la lengua de señas chilena y las implicancias en los contextos educativos y culturales. En relación con esta investigación, es necesario

ampliar el corpus base, incorporando relatos de señantes experimentados, como también de participantes que se inician en el uso de la lengua de señas chilena. Ello nos podría dar indicios del proceso de adquisición de las formas verbales léxicas, sugiriendo respuestas a preguntas como: ¿cuáles son las formas verbales léxicas que se presentan con mayor frecuencia en las primeras edades? ¿Cuáles son las formas verbales léxicas más complejas? ¿Cuál podría ser la gradación de complejidad para ser adquirida por los señantes sordos? ¿Qué aspectos habría que tomar en cuenta para integrar las formas verbales léxicas en los programas educativos?, entre otras.

Junto a ello, parece interesante comparar estos resultados con los desempeños discursivos, en cuanto a uso y frecuencia de las formas verbales léxicas entre señantes nativos, provenientes de familias sordas, y señantes que han adquirido la lengua de señas chilena en la escuela especial o en programas de inclusión educativa, incorporando, además, como variable, otros marcos discursivos propuestos para las tareas de investigación, como argumentaciones o descripciones.

Se podría avanzar en los estudios de la lingüística de la lengua de señas chilena, sumando hallazgos que aporten directamente en la descripción de las formas verbales léxicas, pero, sobre todo, en la descripción de la lengua de señas chilena. Avanzar en cómo se articulan los recursos verbales, cuál es la función que estos podrían tener al interior de un discurso narrativo y cómo se relacionan con otros recursos en el discurso permitiría aportar a los programas de enseñanza de la lengua, para la enseñanza de la lengua de señas chilena tanto a niños sordos (L1) como también a profesores o intérpretes de lengua de señas chilena (L2). Además, el avance en la descripción de la adquisición permitiría contar con tablas de evaluación más precisas y con instrumentos de evaluación que guíen la construcción de planes y programas de estudios de este sistema lingüístico.

Finalmente, esperamos que estos hallazgos y los que continúan surgiendo en torno a los estudios de la lengua de señas chilena, fortalezcan la descripción de este sistema lingüístico, cimenten las bases para

el reconocimiento explícito de la lengua de señas chilena como lengua propia de las personas sordas chilenas, sacarla del ámbito de la discapacidad y dejar de considerarla solo como un “medio de comunicación”, como actualmente está reconocida en el artículo 26 de la Ley 20422 de 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Referencias

- Acuña, X., Adamo, D., Cabrera I., y Lissi, M. (2012). Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en lengua de señas chilena. *Revista Onomázein*, 26(2), 193-219.
- Acuña, X., Adamo, D., y Cabrera, I. (2009). *Diccionario bilingüe lengua de señas chilena-español*. Gobierno de Chile - MINEDUC.
- Adam, J. M. (1997). *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adamo, D., Cabrera, I., Lattapiat, P., y Acuña, X. (1999). Verbo de concordancia en la lengua de señas chilena. *Revista Onomázein*, 4, 335-344.
- Baker-Shenk, Ch., y Cokely, D. (1980). *American Sign Language. A teacher's resource text on grammar and culture*. Gallaudet University Press.
- Barberà, G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC)* (Tesis de doctorado). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Becker, C. (2009). Narrative competences of deaf children in German Sign Language. *Sign Language & Linguistics*, 2(12), 113-160. <https://doi.org/10.1075/sll.12.2.02bec>
- Benedicto, E., Cvejanov, S., y Quer, J. (2007). Valency in classifier predicates: A syntactic analysis. *Lingua*, 117(7), 1202-1215. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.06.012>
- Berman, R., y Slobin, D. (1994). Narrative structure. En R. Berman y D. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 39-84). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brentari, D. (2010). Introduction. En D. Brentari (Ed.), *Sign Languages*. (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712203>
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Casey, S. K. (2003). “Agreement” in gestures and signed languages: The use of directionality to indicate referents

- involved in actions (Tesis de doctorado). University of California.
- Clark, J. G. (1981). Uses and abuses of hearing loss classification. *Asha*, 23(7), 493-500.
- Cokart, R. (2013). *The auxiliary verb AUX-OP in Sign Language of the Netherlands (NGT). Patterns of the use in Deaf NGT signers and NGT-Dutch interpreters* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades, Universidad de Amsterdam.
- Cormier, K., Fenlon, J., y Schembri, A. (2015). Indicating verbs in British Sign Language favour motivated use of space. *Open Linguistics*, 1(1), 684-707. <https://doi.org/10.1515/opli-2015-0025>
- Cormier, K., Smith, S., y Zwets, M. (2013). Framing constructed action in British Sign Language narratives. *Journal of Pragmatics*, 55, 119-139. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.06.002>
- Crespo, N. (1993). *Diccionario de lengua de señas, Córdoba*. Grupo de investigación de lenguaje de señas.
- De Beuzeville, L., Johnston, T., y Schembri, A. C. (2009). The use of space with indicating verbs in Auslan: A corpus-based investigation. *Sign Language & Linguistics*, 12(1), 53-82. <https://doi.org/10.1075/sll.12.1.03deb>
- Earis, H., y Cormier, K. (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. <https://doi.org/10.1515/langcog-2013-0021>
- Eggs, S., y Slade, D. (2005). *Analysing casual conversation*. Equinox Publishing Ltd.
- Engberg-Pedersen, E. (2003). From pointing to reference and predication: Pointing signs, eyegaze, and head and body orientation in Danish Sign Language. En S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (pp. 269-292). Psychology Press.
- Fenlon, J., Schembri, A., Johnston, T., y Cormier, K. (2015a). Documentary and corpus approaches to sign language research. En E. Orfanidou, B. Woll, y G. Morgan (Eds.), *Research methods in sign language studies: A practical guide* (pp. 156-172). Blackwell.
- Fenlon, J., Schembri, A., y Cormier, K. (2015b). Modification of indicating verbs in British Sign Language: A corpus-based study. *Language*, 94(1), 84-118.
- Fridman-Mintz, B. (2005). *Tense and aspect inflections in Mexican Sign Language verbs* (Tesis de doctorado). Georgetown University.
- Gimenez, J. (2010). Narrative analysis in linguistic research. En L. Litosseliti (Ed.), *Research methods in linguistics* (pp. 198-215). Bloomsbury Publishing.
- Heine, B., y Kuteva, T. (2007). *The genesis of grammar: A reconstruction*. Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hoiting, N. (2006). Deaf children are verb attenders: Early sign vocabulary development in Dutch toddlers. En B. Schick, M. Marschark y P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 161-188). Oxford University Press.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52. <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0036>
- Johnston, T. (1992). The realization of the linguistic metafunctions in a sign language. *Social Semiotics*, 2(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/10350339209360346>
- Johnston, T., y De Beuzeville, L. (2014). *Auslan Corpus Annotation guidelines*. Centre for Language Sciences, Department of Linguistics. Macquarie University.
- Johnston, T., y Schembri, A. (2007). *Australian sign language: An introduction to sign language linguistics*. Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis oral versions of personal experience. En J. Helm (Ed.), *Essays in the verbal and visual arts* (pp. 12-44). University of Washington Press.
- Liddell, S. (2003). *Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language*. Cambridge University Press.
- Liddell, S., y Johnson, R. (2000). American Sign Language: The phonological base. En C. Valli y C. Lucas. *Linguistics of American Sign Language. An introduction* (pp. 267-306). Academic Press.
- Marshall, C., y Morgan, G. (2015). From gesture to sign language: Conventionalization of classifier constructions by adult hearing learners of British Sign Language. *Topics in Cognitive Science*, 7, 61-80. <https://doi.org/10.1111/tops.12118>
- Mathur, G., y Rathmann, C. (2010). Two types of non-concatenative morphology in signed languages. En G. Mathur, G. y D. Napoli (Eds.), *Deaf around the world: The impact of language* (pp. 54-82). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199732548.001.0001>

- Matthiessen, C., y Halliday, M. (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Beijing: Higher Education Press. (Trabajo original de 1997).
- Meier, R. (2012). Language and modality. En R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (Eds.), *Sign language: An international handbook* (pp. 574-601). De Gruyter Mouton.
- Meir, I. (2002). A cross-modality perspective on verb agreement. *Natural Language and Linguistic Theory*, 20(2), 413-450. <https://doi.org/10.1023/A:1015041113514>
- Meir, I., Padden, C., Aronoff, M., y Sandler, W. (2008). Re-thinking sign language verb classes: The body as subject. En R. de Quadros (Ed.), *Sign languages: Spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianopolis, Brazil, December 2006* (pp. 365-387). Arara Azul.
- Minami, M. (2002). *Culture-specific language styles*. Multilingual Matters.
- Moore, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Houghton Mifflin.
- Morgan, G. (2005). Transcription of child sign language: A focus on narrative. *Sign Language and Linguistics*, 8(1-2), 119-130.
- Morgan, G. (2006). The development of narrative skill lengua de señas in British Sign Language. En B. Schick, M., Marschark, y P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 314-343). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195180947.003.0013>
- Mulrooney, K. J. (2009). *Extraordinary from the ordinary: Personal experience narratives in American Sign Language*. Gallaudet University Press.
- Murmann, C. (2012). *The agreement auxiliary PAM in German Sign Language - An empirical investigation* (Tesis de maestría). Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Düsseldorf.
- Neidle, C., y Vogler, C. (2012). A new web interface to facilitate access to corpora: Development of the ASLLRP Data Access Interface (DAI). En O. Crasborn, E. Eftimiou, E. Fotinea, T. Hanke, J. Kristoffersen y J. Mesch (Eds.), *Proceedings of the 5th Workshop on the representation and processing of sign languages: Interactions between corpus and lexicon* [Workshop as part of 8th International Conference on Language Resources and Evaluation, Istanbul, Turkey] (pp. 137-142). European Language Resources Association.
- Otárola, F. (2016). *Elementos discursivos que configuran la narración en lengua de señas chilena* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Prentice Hall.
- Padden, C. (1988). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Garland Publishing.
- Pfau, R., y Steinbach, M. (2006). Modality-independent and modality-specific aspects of grammaticalization in sign languages. *Linguistics in Potsdam*, 24, 5-98.
- Rathmann, Ch., y Mathur, G. (2004). Is verb agreement the same crossmodally? En R. Meier, K. Cormier y D. Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and structure in signed and spoken languages* (2.ª ed., pp. 370-404). Cambridge University Press.
- Saldías, P. (2015). *Análisis descriptivo de la categoría gramatical de aspecto en la lengua de señas chilena* (Memoria de grado). Universidad de Chile.
- Sánchez, J. (2015). *El discurssignat i escrit de l'alumnatsordsignant: implicacions en la modalitat educativa bilingüe* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sandler, W., y Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge University Press.
- Schank, R., y Abelson, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano*. Paidós.
- Schembri, A. (2002). *Issues in the analysis of polycomponential verbs in Australian Sign Language (Auslan)* (Tesis de doctorado, Universidad de Sydney). Sydney Digital Theses (Open Access), <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/6272>
- Schembri, A. (2010). Documenting sign languages. En P. Austin (Ed.), *Language documentation and description* (pp. 105-143). School of African and Oriental Studies.
- Schembri, A., Cormier, K., y Fenlon, J. (2018). Indicating verbs as typologically unique constructions: Reconsidering verb 'agreement' in sign languages. *Glossa: a journal of general linguistics*, 3(1), 1-40. <http://doi.org/10.5334/gjgl.468>
- Smith, S., y Cormier, K. (2014). In or Out? Spatial scale and enactment in narratives of native and nonnative signing deaf children acquiring British Sign Language. *Sign Language Studies*, 14(3), 275-301.
- Steinbach, M. (2011). What do agreement auxiliaries reveal about the grammar of sign language agreement?

- Theoretical Linguistics*, 37(3-4), 209-221. <https://doi.org/10.1515/thli.2011.016>
- Steinbach, M., y Pfau, R. (2007). Grammaticalization of auxiliaries in sign languages. En P. Perniss, R. Pfau y M. Steinbach (Eds.), *Visible variation: Comparative studies on sign language structure*. Mouton de Gruyter.
- Stokoe, W. (1993). *Sign language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Linstok Press. (Trabajo original publicado en 1960).
- Supalla, J., y McKee, C. (2004). The role of Manually Coded English in language development of deaf children. En R. Meier, K., Cormier y D. Quinto-Pozos (Eds.), *Modality and structure in signed and spoken languages* (pp. 143-165). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486777>
- Sutton-Spence, R. (2010). The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 47(3), 265-305. <https://doi.org/10.2979/jfolkrese.2010.47.3.265>
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. The MIT Press.
- Woodward, J. (1978). Historical Bases of American Sign Language. En S. Patricia (Ed.), *Understanding language through sign language research* (pp. 333-348). Academic Press.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., y Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, And Cognition*, 21(2), 386-397. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.2.386>

How to reference this article: Otárola-Cornejo, F. A., Pérez-Cuello, A., Álvarez-Cruz, M., y Ortiz-Navarrete, N. (2020). Construcción verbal en narraciones de estudiantes sordos, usuarios de la lengua de señas chilena. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 395-416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a04>