



signo & seña

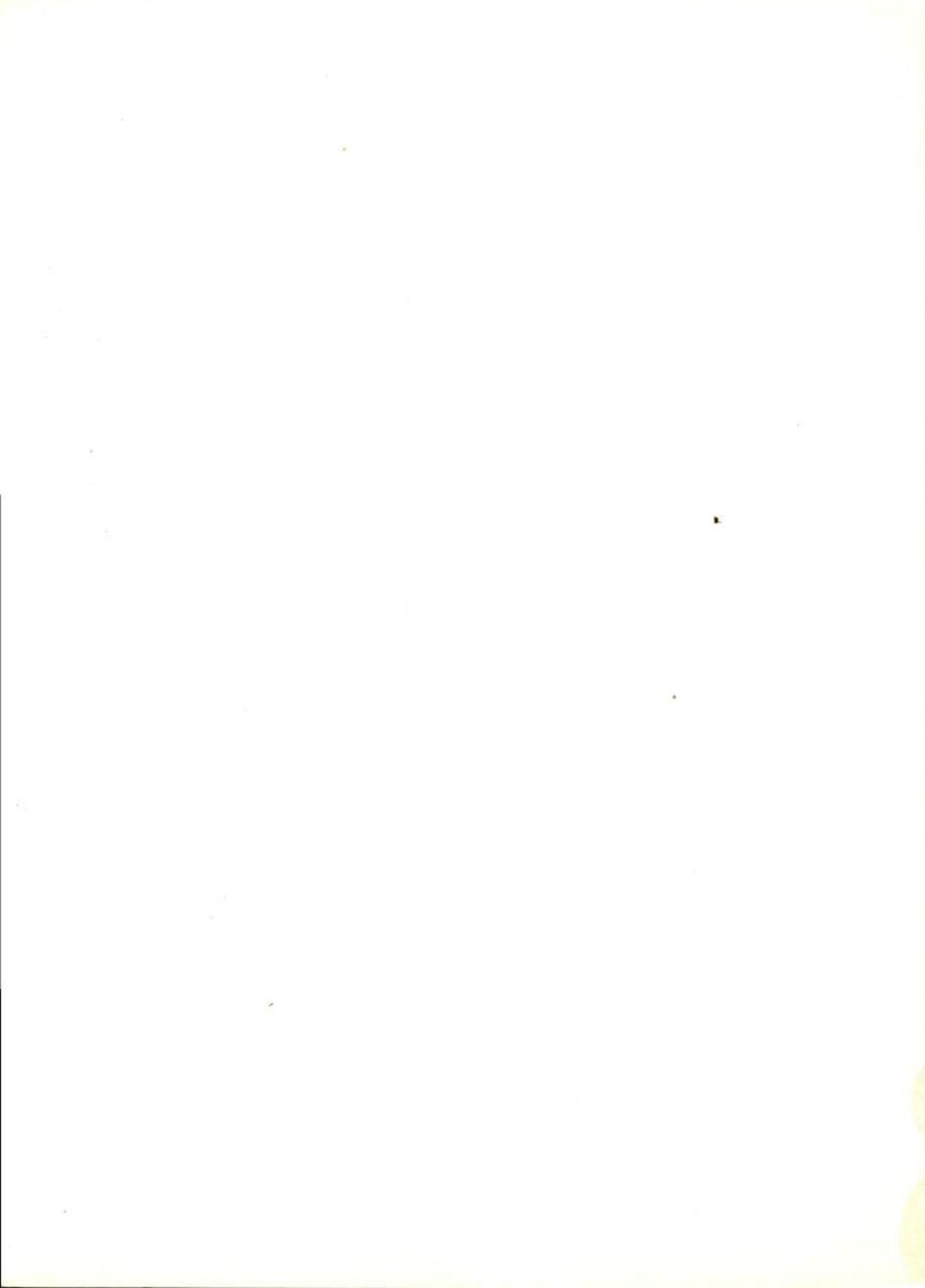
Revista del Instituto de Lingüística

El habla visual

Lingüística de las lenguas de señas

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 2. Octubre de 1993







signo & seña





signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística

El habla visual

Lingüística de las lenguas de señas

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 2 Agosto de 1993

**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras**

**Decano
Prof. Luis A. Yanes**

**Vicedecana
Prof. Edith Litwin**

**Secretario Académico
Lic. Ricardo P. Graziano**

**Secretario de Investigación y Posgrado
Prof. Félix Schuster**

**Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Arq. María Ines Vignoles

**Secretario de Supervisión Administrativa
Lic. Carlos Gustavo Roux**

**Prosecretaria de Publicaciones
Prof. Gladys Palau**

**Coordinador de Publicaciones
Lic. Mauro Dobruskin**

**Consejo Editor
Luis Yanes
Berta Braslavsky
Beatriz Sarlo
Hilda Sábato
Carlos Herrán**

**© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 1993
Puan 480 Buenos Aires República Argentina**

**ISSN: 0327 - 8956
Serie Revistas Especializadas**

signo & seña



Directora
Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor
Carlos Rafael Luis
Leonor D. Arfuch
Roberto Bein

Coordinadora del número
María Ignacia Massone

Diseño
Diego Cabello

Correspondencia
Revista Signo & Seña
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 221
(1002) Buenos Aires (Argentina)

Consejo Asesor

Maria Bernardete Abaurre

(Campinas)

Marc Angenot

(Montreal)

Juan Azcoaga

(Buenos Aires)

Ana María Barrenechea

(Buenos Aires)

Rodolfo Cerrón Palomino

(Lima)

Adolfo Elizacín

(Montevideo)

Sofía Fisher

(París)

Maria Luisa Freyre

(La Plata)

Charlotte Galves

(Campinas)

Erica García

(Leiden)

Ana Gerzenstein

(Buenos Aires)

Catherine Kerbrat-Orecchioni

(Lyon)

Yolanda Lastra

(México)

Beatriz Lavandera

(Buenos Aires)

Ana María Manrique

(Buenos Aires)

Nora Mújica

(Rosario)

Eni Pulcinelli-Orlandi

(Campinas)

Régine Robin

(Montreal)

Adalberto Salas

(Concepción)

Zulema Solana

(Rosario)

Índice

<i>Consideraciones preliminares</i>	10
<i>Introducción</i>	18
<i>Sobre la transcripción de las señas</i>	26
<i>Señas de tiempo en la Lengua de Señas Americana</i> E. Lynn Jacobowitz y William C. Stokoe	29
<i>Algunas ideas sin terminar acerca de Terminar</i> Susan D. Fischer y Bonnie Gough	43
<i>Consideraciones preliminares del discurso narrativo en la Lengua de Señas Sueca</i> Inger Ahlgren y Brita Bergman	61
<i>El número y el género en la Lengua de Señas Argentina</i> María Ignacia Massone	73
<i>La función lingüística de los rasgos no-manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina</i> Silvana Veinberg	101
<i>Ordenes marcado y no marcado en la Lengua de Señas Argentina</i> Mónica Curiel	127
<i>Características lingüístico-cognitivas de los escolares sordos, hijos de sordos e hijos de oyentes</i> Luis E. Behares y Leonardo Pelusso	143
<i>Português para surdos: um caminho que não passa pelo ouvido</i> Maria Alzira Nobre, Marieta Vianna Hoffmann e Elisane Maria Rampelotto	179

Consideraciones preliminares

*Las lenguas de señas en el
desarrollo de las ciencias
del lenguaje*

El proyecto saussureano de construcción de la Semiología, es decir, de "una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social", data de principios de siglo. Saussure señalaba explícitamente que "algunos de los sistemas que expresan ideas", comparables por esto a la lengua hablada, serían otros tantos objetos de la nueva ciencia: "la escritura, el alfabeto de sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares"; fundamentalmente, "el conjunto de los sistemas basados en la arbitrariedad del signo"¹. De entre todos ellos privilegiaba la lengua hablada, designada como *la* lengua, objeto de la lingüística. Habrá que esperar casi hasta los años sesenta para que renazca el interés por el estudio de los otros sistemas, en especial, la escritura y la lengua de señas.

La preocupación por lo gestual y lo gráfico se origina en gran medida en la valorización de la mirada, impuesta por la expansión de los medios visuales, tanto de la imagen fija, particularmente la publicitaria, como de la imagen en movimiento: cine, televisión, video. Al mismo tiempo que se descubre el lenguaje gestual y se comienza a analizar la red de diferencias que lo constituye, se enfoca la escritura como huella del gesto y se privilegia el estudio de los sistemas no alfabéticos, fundamentalmente los ideogramas². El reconocimiento de las posibilida-

1. Esta cita y las anteriores, cf. F. de Saussure: *Curso de lingüística general*, edición crítica preparada por Tullio de Mauro, Madrid, Alianza Editorial, 1963, p.80.

2. Sobre todo a partir de fines de los años sesenta; por ejemplo, J. Kristeva e.a.: *La traversée des signes*, París, du Seuil, 1975.

des significantes del juego con el espacio y el cuerpo expone la pluridimensionalidad de estos lenguajes a la linealidad fónica³.

El avance tecnológico, por lo demás, permite no solo almacenar la palabra hablada y, por lo tanto, conservar la memoria de las culturas orales, sino también retener el gesto y posibilitar el desarrollo de las culturas sordas. En cuanto a la escritura, si bien las nuevas perspectivas del intercambio vocal hombre/máquina cumplirán algunas de las funciones que se le asignaban tradicionalmente, ha adquirido otras, vinculadas con el "diálogo" escriturario que impone la informática.

Palabra, gesto y grafo son, en la actualidad, enfocados como materialidades distintas; el estudio de sus particularidades y cruces hace avanzar el conocimiento de la facultad humana del lenguaje.

En el campo lingüístico el prestigio de la lengua hablada hizo que, en una primera etapa, escritura y gesto fueran analizados en relación con la oralidad⁴ (la escritura como representación, lo no verbal como complemento), pero luego se tendió a estudiarlos en su especificidad. La importancia asignada a la lengua de señas se inscribe en ese movimiento, aun cuando quede, como resto de la anterior dependencia, la utilización de algunas categorías, tales como "fonema", o la alternancia "hablante"/ "señante". Pero es indudable que el notable desarrollo, en las últimas décadas, de la descripción de distintas lenguas de señas permite plantear problemas teóricos, espacios de investigación de gran interés para el conjunto de las ciencias del lenguaje. Enumeraremos algunos de ellos con el objeto de estimular el acercamiento de los investigadores a este campo.

1. La "escritura" de la lengua de señas

La gramaticalización de las lenguas orales se llevó a cabo en gran medida gracias a la escritura, que hizo posible la elaboración de gramáticas y diccionarios. Las lenguas con escritura dejan de ser así

3. Cf. J.-F. Lyotard: *Discours, Figure*, París, Klincksieck, 1971.

4. Esta preeminencia de lo oral, de todas maneras, hoy día se pone en duda incluso en los textos del propio Saussure; p.ej. en J.-L. Chiss y Ch. Puech: "Le Cours de linguistique générale et la «représentation» de la langue par l'écriture", en Nina Catach (ed.): *Pour une théorie de la langue écrite*, París, Éditions du CNRS, 1988.

lenguas "en estado práctico" sujetas a la acentuación del dinamismo de las variedades⁵. En el caso de las lenguas de señas existen diccionarios⁶ y descripciones gramaticales, que recurren en gran medida a la escritura de las lenguas orales dominantes. ¿Es esto inevitable? ¿Hay otra forma de fijar las lenguas de señas? ¿Facilitaría la utilización de videos la normalización? ¿O es este último un criterio inadecuado para las lenguas de señas? Sabemos que las lenguas de tradición oral poseen mecanismos de fijación y "enseñanza de la gramática" propios a través de rimas, cuentos en clave, trabalenguas, etc⁷. Podemos preguntarnos cuáles han generado las lenguas de señas.

Los últimos desarrollos en el terreno de la informática quizás permitan pensar ya no en una escritura -probablemente ideográfica- de las lenguas de señas, sino en la posibilidad de que las computadoras del futuro "comprendan" las señas trazadas en la pantalla o delante de ella con las interfaces correspondientes⁸. Claro está que tal desarrollo, a la vez que multiplicaría las posibilidades laborales de los sordos, repercutiría sobre las propias lenguas de señas, los hábitos lingüísticos y mentales y las condiciones sociales de los señantes, como lo ha hecho toda nueva tecnología en general y de la palabra en particular.

2. La "traducción" intersemiótica

En el desarrollo de la reflexión lingüística tuvo importancia no solo la escritura sino también la comparación de lenguas, generada a partir de su copresencia en el aparato religioso, administrativo o escolar (el latín y vernáculos europeos, por ejemplo) y de la necesaria práctica de la traducción. Lenguas de señas, lenguas habladas y escritura pertenecen a sistemas semióticos distintos. Los señantes están en permanente

5. La gramaticalización no fue, desde luego, consecuencia solo de la existencia de la escritura, sino también producto de la necesidad de una lengua estándar en sociedades con una administración centralizada (P. Bourdieu: *Ce que parler veut dire*, París, Payard, 1982).

6. Cf., por ejemplo, María Ignacia Massone: *Primer Diccionario Bilingüe de la Lengua de Señas Argentina*, Buenos Aires, Ed. Sopena Argentina, 1993.

7. L.-J. Calvet: *La tradición oral*, París, P.U.F., 1984.

8. Cf. Robert Lafont (dir.): *Anthropologie de l'écriture*, París, Centre Georges Pompidou CCI, 1984.

contacto con ambos, y la transposición de un sistema al otro es habitual no solo en la escuela sino también en los contactos cotidianos con miembros de la comunidad hablante o en reuniones más formales, donde una conferencia en lengua de señas se apoya en notas escritas en la lengua dominante. Es probable que el análisis de estas prácticas nos permita avanzar en el conocimiento de cada sistema y de la facultad semiótica humana.

3. Las operaciones "metasemióticas"

Se conoce la importancia en el desarrollo cognitivo de los individuos de la puesta en contacto temprana con dos lenguas, en la medida en que se activan las operaciones metalingüísticas⁹. Un campo importante de investigación lo constituye el estudio de la incidencia en el niño sordo señante nativo del contacto con los otros sistemas. Esto determinará la elección de los métodos pedagógicos más adecuados en lo referido, por ejemplo, a la introducción temprana, o no, de las lenguas orales en la escuela, al papel de la escritura en la enseñanza o incluso al papel de la lengua de señas.

Al mismo tiempo puede resultar psicolingüísticamente esclarecedor comparar a los niños sordos con escaso o nulo contacto con una lengua de señas con los niños oyentes no alfabetizados -todos los cuales no pueden realizar la traducción intersemiótica- en cuanto a la resolución y descripción de tareas.

4. Los problemas sociolingüísticos

Este tema involucra también aspectos sociolingüísticos, cuando lo consideramos no desde el punto de vista individual sino desde el de las minorías lingüísticas que necesitan (o se las obliga a) aprender una lengua dominante. Es sabido que en algunos países se parte de la lengua

9. Cf. "The Bilingual Brain and the Bilingual Individual", en Suzanne Romaine: *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell, 1989.

propia de los niños para la enseñanza de la lectoescritura, y luego se pasa a la lengua dominante, lo cual puede hacer retroceder los índices de fracaso escolar e incluso llevar a un mayor dominio de la lengua oficial. Entre los niños sordos también se comprueba¹⁰ que llegan a dominar más la lengua dominante los que se inician en la lengua de señas. Si bien en este caso el entorno familiar tiene un peso gravitante, es posible que se puedan relacionar estos fenómenos con otros, como la vivencia de pertenecer a una minoría lingüística, el aprendizaje de una segunda lengua con fines instrumentales y los procesos psicosociales que intervienen en el aprendizaje de una lengua ajena a la comunidad.

Otro de los problemas sociolingüísticos es el aprendizaje de la lengua de señas en el caso de los niños sordos dispersos en zonas rurales. Dado que un aspecto importante de la socialización de los niños sordos, sobre todo cuando tienen padres no sordos y que no dominan una lengua de señas, se produce en la escuela, resulta evidente que la inexistencia de escuelas especiales -sobre la que sin duda pesa tanto la despreocupación de la comunidad como la real dificultad de establecer un sistema escolar con docentes capacitados- tendrá consecuencias diversas para estos niños. Obviamente esta situación es mucho peor que la de los niños oyentes que quedan al margen del sistema escolar, pero que aprenden al menos oralmente la lengua de sus padres. Sin embargo, el tipo de soluciones que pueden idearse para niños oyentes -desde las escuelas ambulantes y los internados hasta el aprovechamiento de los modernos medios electrónicos- tal vez puedan plantearse también para los niños sordos.

5. Los problemas glotopolíticos

Los estudios sobre diglosia se han llevado a cabo, en general, en situaciones en las cuales una lengua con tradición escrita ocupa una posición dominante respecto de una lengua oral. ¿Cuál es la relación que la lengua de señas tiene con la de la comunidad hablante? ¿Se puede medir la minorización de la lengua de señas por la importancia de la

10. Cf. el artículo de Behares y Peluso en este número de *Signo & Seña*.

dactilología/señas que representan letras? ¿Cuál es la importancia relativa de la lengua oral y de la señada? ¿Qué ocurre con respecto a las lenguas de señas en una comunidad inmersa en un conflicto diglósico (por ejemplo: ¿qué lengua de señas adoptan los hispanos sordos en los Estados Unidos?) ¿Existen fenómenos como los "interlectos"¹¹ en las lenguas de señas?¹²

Otro hecho que sorprende es que se reconozcan una lengua de señas argentina, y otra, uruguaya. Descartados tanto el mito de que la lengua de señas es un sistema universal (y, por ende, universalmente comprensible por todos los sordos) como el mito contrario de que cada lengua de señas no es más que una reproducción -en otro sistema semiótico- de las lenguas estándar (y que, por tanto, todos los señantes del "castellano" deberían diferir únicamente en los mismos rasgos dialectales que sus hablantes), la multiplicación de las lenguas de señas se sitúa claramente entre las cuestiones que la política lingüística de cada nación debe tratar. No escapan las lenguas de señas a los problemas glotopolíticos, como el respeto por las lenguas minoritarias, los proyectos de intercomprensión (cf. infra) de lenguas próximas entre sí y la relación lengua/identidad.

6. La intercomprensión de las lenguas de señas

El desarrollo de las comunicaciones afecta al espacio de las lenguas habladas en la medida en que estimula diversas formas de bilingüismo y tiende a imponer una lengua mundial o "linguas francas" en cada área. Las lenguas de señas poseen un componente icónico, como algunos sistemas de escritura, que facilita la comunicación entre distintas comunidades. Por eso, en el siglo pasado se llegó a pensar en la posibilidad de que la utopía de una lengua universal se realizara en una lengua de

11. Es decir, de zonas variables de usos lingüísticos intermedios entre la variedad idiomática "alta" (usada en ocasiones formales, prestigiosa) y la variedad "baja" (del hogar). Cf. L.-F. Prudent: "Diglossie et interlecte", en *Langages* 61, 1981.

12. Cf. James Woodward: "Quelques aspects sociolinguistiques des langues de signes américaine et française", en F. Grosjean et H. Lane (eds.): *Langages*, 56, 1979, *La langue des signes*.

señas. En la actualidad sería interesante analizar el impacto que la multiplicación de los contactos tiene sobre las lenguas de señas; si tienden a acentuar, por ejemplo, las señas figurativas.

7. Las comparaciones interculturales

El estudio de los rasgos no manuales de la lengua de señas que toman en cuenta particularmente el movimiento de la cabeza y la dirección de la mirada ¿permite realizar comparaciones interculturales? Los gestos no manuales de la lengua de señas que indican, por ejemplo, modalidad de enunciación, ¿son similares a los de la cultura hablante? ¿Qué relación hay entre las señas no manuales de determinadas lenguas?

8. La creación léxica

El desarrollo científico y tecnológico ha exigido la creación de nuevas palabras y expandido los estudios terminológicos. En el caso de las lenguas de señas será interesante analizar los mecanismos de creación léxica: si estos privilegian lo figurativo, recurren a los procedimientos propios de las lenguas de señas o prefieren la representación visual a la palabra ya creada en la lengua oral dominante.



Estos son algunos de los interrogantes y reflexiones que, sin pretensión de exhaustividad, puede suscitar en diversos terrenos de las ciencias del lenguaje el estudio de las lenguas de señas. Las páginas que siguen constituyen una muestra de los avances en esta especialidad.

Elvira Narvaña de Arnoux
Roberto Betn

Introducción

*El habla visual: lingüística
de las lenguas de señas*

Realizar una introducción a este número no resulta tarea fácil. En poco espacio hay que presentar una disciplina lingüística de poca trayectoria, tanto en el país como en el exterior; hay que presentar también la problemática a que es disciplina hace referencia y, al mismo tiempo, a los investigadores extranjeros que han escrito contribuciones para este número. A fin de que esto no resulte extremadamente tedioso a nuestros lectores, trataremos de hacer esas presentaciones en forma conjunta. Y hay también un objetivo oculto: intentar fascinar a los lectores, como nos ha sucedido a nosotras, ante el análisis de lenguas y de una cultura que muchos ni siquiera saben que existe: las lenguas de señas y la cultura sorda.

William C. Stokoe, lingüista oyente norteamericano, se adentró ya en 1965 en la ambiciosa aventura de describir una lengua diferente transmitida en la modalidad viso-gestual y no auditivo-vocal, como la mayoría de las lenguas hasta aquel momento descriptas en el mundo. Stokoe, entonces director del Departamento de Lingüística de la Universidad Gallaudet (Washington, DC), escribió el primer manifiesto lingüístico que representa un mojón en favor de la legitimación de las lenguas de señas como lenguas naturales. A partir de la edición de su obra, *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, estableció las bases que permitieron reconocer las señas, no como meros gestos mímicos, sino como un sistema de oposiciones lingüísticamente estructurado. Nuevos vientos se comenzaron a sentir así en el área de la sordera y en la comunidad sorda del mundo. "El saber de una vez por

todas -como dice Mervin Garretson, ex presidente de la Asociación Nacional de Sordos de los Estados Unidos (NAD)- que nuestros 'primitivos' e 'ideográficos' gestos conformaban realmente un lenguaje formal a la par de todas las otras lenguas del mundo era un paso hacia el orgullo y la liberación."

William C. Stokoe se convirtió así en el precursor de la disciplina actualmente denominada Lingüística de la Lengua de Señas. Su primigenia aventura se había transformado en una verdadera revolución. Y hasta el día de hoy sus ideas siguen influyendo en todos los que se dedican a esta disciplina. Es maestro de lingüistas de renombre, americanos y europeos, como Ursula Bellugi, Carol Padden, James Woodward, Susan D. Fischer, Robbin Battison, Charlotte Baker, Brita Hansen, Carol Erting, entre otros.

Hombre sabio, cauteloso, aunque humilde y cálido, Bill Stokoe transmite a todo aquel que tiene el placer de poder compartir con él una velada esa seguridad en uno mismo y en el valor de su trabajo, tan necesarios para seguir adelante. Mi encuentro con él en la primavera de 1992 en la Universidad Gallaudet marcó un hito en mi vida profesional. Con él pude discutir el trabajo que presento en este volumen y fue él quien me entusiasmó para publicarlo.

En el trabajo incluido aquí, y cuyo co-autor es una persona sorda, Stokoe refuta la concepción corriente en Lingüística de la Lengua de Señas acerca del tratamiento del tiempo. Se suele considerar que los verbos no tienen inflexión de tiempo, sino que existe una línea o plano temporal en el espacio que, para estos autores, no es más que un constructo mental ideado por los lingüistas ante la imposibilidad de considerar la descripción desde el sistema mismo de la lengua, como ellos proponen, a partir de las intuiciones lingüísticas del hablante nativo.

En 1970 Ursula Bellugi, como directora del Salk Institute for Biological Sciences de San Diego, California, comienza la investigación en lengua de señas. En dicho laboratorio, lingüistas de renombre, como Scott Liddell y Susan D. Fischer, realizan sus primeros estudios. El trabajo que Fischer nos presenta aquí consiste en el análisis de un lexema de la Lengua de Señas Norteamericana (ASL) con usos muy particulares, que demuestran la independencia estructural entre la ASL y el inglés. Es

importante señalar que siempre se había insistido en que las lenguas de señas eran copias de las lenguas orales de las culturas mayoritarias en que las comunidades sordas estaban inmersas. Por lo tanto, este tipo de trabajo, y los demás aquí presentados, que analizan la respectiva lengua de señas sin extrapolar categorías ni estructuras de la lengua oral a la lengua de señas, demuestran no perder el objetivismo metodológico. Es decir, no construyen la lengua y la cultura de la comunidad sorda según los esquemas del lingüista alfabetizado, oyente y occidental.

La Lingüística de la Lengua de Señas comienza así a florecer en todo el mundo. Pasamos ahora a Europa y nos encontramos con dos países en ese continente, Suecia y Dinamarca, pioneros no solo en esta disciplina sino también en la implementación de metodologías alternativas para la educación de los sordos. Es decir, sistemas educativos que tienen en cuenta la lengua de señas propia de la persona sorda y que parten, obviamente, del reconocimiento lingüístico de las mismas, que hasta el momento no había sido tenido en consideración.

El énfasis puesto en la descripción es, obviamente, un estadio necesario en el desarrollo del pensamiento sobre las lenguas de señas. La argumentación actual no se basa primariamente en qué son los datos, sino que busca su significado. Obviamente, puesto que se trata de lenguas sin descripción, el primer análisis debe ser descriptivo.

El trabajo de Ahlgren y Bergman, ambas lingüistas suecas, muestra las propiedades estructurales del discurso narrativo a diferencia de otros tipos de discurso en la Lengua de Señas Sueca. Es interesante observar que las autoras se desdicen de sus propias aseveraciones anteriores con respecto a la referencia anafórica en dicha lengua. Este hecho nos muestra hasta qué punto esta disciplina está naciendo y creciendo a la vez.

Ambas autoras, así como Hansen en Dinamarca, han aportado evidencias contundentes sobre la independencia estructural de las lenguas de señas de las respectivas lenguas orales. Este hecho ha llevado tanto a la comunidad sorda como a las asociaciones de padres de niños sordos a apoyar con total consenso el sistema educativo bilingüe para el sordo: lengua oral-lengua de señas. El viraje fue de 180 grados y la

revolución tuvo hasta la calle por escenario. El fundamento: considerar el sistema lingüístico natural del sordo como medio de desarrollo de la facultad lingüística y la adquisición de la lengua oral como segunda lengua. El objetivo: tener en cuenta a la persona sorda como miembro real -sordo hijo de sordos- y potencial -sordo hijo de oyentes- de una comunidad lingüística diferente pero no deficitaria. La implementación: maestros sordos no solo como modelos adultos socializadores, sino también como únicos genuinos trasmisores de su propia lengua y cultura; oyentes solo como maestros de lengua oral y escrita.

En América del Sur, Uruguay ha sido el país pionero en la implementación de este sistema educativo a partir de un trabajo sistemático de científicos sociales, sordos y maestros especializados y luego de una votación democrática en todo el país. El empuje y rigor científico de su mentor Luis E. Behares, autor del primer diccionario de la Lengua de Señas Uruguaya, junto a sus colaboradores sordos y oyentes, hizo posible semejante empresa. El trabajo que Behares y Peluso presentan aquí aporta evidencias del mejor desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños sordos hijos de padres sordos con respecto a los sordos hijos de oyentes. Evidencias que sostienen la necesidad de una interacción adecuada desde edad temprana a través de la lengua natural del sordo: la lengua de señas, fundamento básico de la educación bilingüe.

La propuesta bilingüe está siendo considerada también en Brasil. El trabajo de Nobre, Hoffmann y Rampelotto resulta de interés como cierre de este volumen, ya que además de tratar centralmente una propuesta pedagógica se abre a otros temas que preocupan a los especialistas del área de la sordera.

En la Argentina, nuestro grupo de investigación ha sido precursor en esta disciplina y actualmente constituye el único que está realizando el análisis lingüístico de la Lengua de Señas Argentina (LSA). Aquí nos toca mencionar a nuestra asesora sorda, Emilia Margarita Machado, quien con su increíble intuición de hablante nativa ha hecho posible nuestra incursión en una lengua no natural para nosotras, lingüistas oyentes. No dejamos de mencionar a dos de nuestros maestros: Robert E. Johnson, director del Departamento de Lingüística e Interpretación de la Univer-

sidad Gallaudet, y Ronnie Wilbur, profesora del Departamento de Audiología y Ciencias del Habla de la Universidad de Purdue, Estados Unidos, con quienes tanto la que suscribe como Silvana Veinberg hemos realizado perfeccionamiento científico en esta disciplina. También Mónica Curiel tuvo la oportunidad de realizar un seminario intensivo con Johnson en su visita al país.

Nuestro proyecto tiene por objetivo el análisis del léxico y de la gramática de la LSA. Dado que nos encontramos en una primera etapa de análisis los trabajos que aquí presentamos son descriptivos, si bien no perdemos de vista el hecho de que la LSA es un proceso socio-cultural dinámico. Ante el proceso de abrir un campo nuevo de conocimiento nos encontramos ante la enorme presión que ejerce la Lingüística como disciplina científica y ante la urgente demanda de la comunidad sorda de contar con instrumentos de descripción de su lengua. Ambas presiones hacen que debamos comenzar el análisis de la LSA desde la mera descripción de los elementos que la constituyen.

Las señas son o bien movimientos, o bien detenciones en algún punto del cuerpo o del espacio. En su matriz articulatoria están compuestas de cinco rasgos: configuración de la mano, ubicación, dirección, orientación y rasgos no-manuales. Los rasgos no-manuales constituyen partes del lexema o pueden tener diferentes funciones. Silvana Veinberg presenta una detallada descripción de los componentes no-manuales en distintos tipos oracionales y su función en el enunciado. Dado que la LSA es una lengua simultáneamente polisintética y que estos rasgos son parte constitutiva, su análisis es esencial no solo para poder demostrar su independencia del español, sino también la imposibilidad del oyente de transmitir toda esta información a fin de que el mensaje sea comprendido.

La Lingüística buscó clasificar las lenguas según sus órdenes sintácticos. Mónica Curiel realiza un primer análisis del orden de palabras en oraciones con distintos tipos de verbo a fin de determinar el orden marcado en la LSA. La importancia de realizar este tipo de descripción reside en el hecho de que el orden es diferente al del español. A pesar de la presión ejercida por la sociedad para que el sordo hable el español en su forma de orden canónico, y a pesar del prestigio del español dentro

de la comunidad sorda, la LSA se ha desarrollado con sus propias estructuras.

No se ha dicho demasiado sobre la morfología de las lenguas de señas, y mucho de lo que se ha dicho no resulta ser cierto para todas ellas. Por otro lado, existe una fuerte tendencia en esta disciplina a olvidar nuestra perspectiva de lingüistas oyentes, alfabetizados y occidentales que analizamos una lengua no oral perteneciente a una cultura ágrafa y con una cosmovisión diferente. De este modo, se trata de analizar las lenguas de señas desde otra perspectiva y no desde la lengua misma. Se dijo, entonces, que las lenguas de señas no tienen número ni género. Pues esto no es así. No es que no sean capaces de expresar dichos procesos morfológicos, sino que no los expresan como lo hace el español u otra lengua oral. Obviamente, la LSA no marca el plural con -s ni con -es. En cambio, tiene muchos otros mecanismos, que Massone analiza, para marcar el género y el número, algunos de ellos propios de su característica de lengua viso-gestual.

La aceptación formal de la lengua de los sordos por la comunidad mayoritaria implica un paso vital para combatir su etiqueta de "discapacitados" y asegurar su dignidad humana a partir de la aceptación de su identidad cultural.

Agradezco a los colaboradores de este volumen quienes con su conocimiento han contribuido a este proceso. Agradezco también a la directora de esta publicación, Elvira Amoux, por habernos invitado a publicar este volumen, al Consejo Editor de Signo y Seña; en suma, a quienes han hecho posible esta publicación.

Maria Ignacia Massone

*Sobre la transcripción
de las señas*

La identificación de las señas por medio de la escritura presenta una especial dificultad ya que las lenguas de señas no son lenguas escritas. Por esta razón, se utiliza una convención en toda la lingüística que consiste en identificar las señas por medio de categorías llamadas *glosas*. Las glosas son simplemente categorías para las señas, y como tales, no representan una traducción de la seña a la lengua hablada que corresponda, sino que representan el significado más próximo a la seña correspondiente. Debe entenderse que la correspondencia no es generalmente exacta. Las glosas se escriben en letras mayúsculas para distinguirlas de las traducciones a la lengua oral. Cuando la glosa de una seña requiere más de una palabra, las palabras se separan con guiones, por ejemplo, PASAR-A-TRAVES-DE. Las señas que se construyen a partir del alfabeto manual también se representan por medio de una serie de letras mayúsculas separadas con guiones, por ejemplo, N-I-C-A-R-A-G-U-A. Los rasgos morfológicos, sintácticos y discursivos no-manuales se representan por medio de una línea por encima de la glosa.

**E. Lynn Jacobowitz
William C. Stokoe**

*Señas de tiempo
en los verbos de la
Lengua de Señas Americana*

La versión inglesa de este trabajo fue publicada
en *Sign Language Studies*, 60: 331-340, 1988.

La traducción al español fue realizada por Silvana Veinberg.

El tiempo verbal y el tiempo

Los verbos en la Lengua de Señas Americana (ASL) han sido descritos en otra oportunidad, por el segundo autor y otros, como no flexionados regularmente en tiempo. Si esto fuera cierto, la ASL sería similar a muchas otras lenguas del mundo pero se diferenciaría enormemente del inglés y de otras lenguas indo-europeas, incluyendo todas las "lenguas extranjeras comúnmente enseñadas" en el sistema educativo americano. Existe, sin embargo, suficiente variación entre las lenguas del mundo como para observar más detenidamente el *tiempo verbal* y la *flexión*.

El tiempo verbal se encuentra vagamente definido y comprendido en el pensamiento popular americano. Si se pregunta a los estudiantes de cualquier clase universitaria cuántos tiempos verbales hay, la respuesta seguramente será, "Tres: pasado, presente y futuro". Pero estos tres tienen poco que ver directamente con el sistema lingüístico llamado *tiempo*; en cambio, aluden a la noción de cómo el tiempo se divide, hecho ampliamente compartido entre las culturas occidentales. En cursos especiales de estudio de lenguas, los estudiantes y los profesores definen el tiempo verbal en forma igualmente vaga. Muchos aseguran que *will go* ("irá") es el tiempo futuro del verbo *go* ("ir"), que *go* ("ir"), la forma citada en el diccionario, es el tiempo presente, y que *went* ("fue") es el tiempo pasado. La aplicación de la lógica, sin embargo, revela que de todas estas formas solo *went* es un tiempo verbal genuino si éste es definido estrictamente: *El tiempo verbal es una flexión verbal que especifica invariablemente el tiempo*. La forma citada *go* no está flexionada y, por ende, no puede calificarse como tiempo verbal bajo esta

definición. La forma *go* también les sirve a los hablantes del inglés para predicados atemporales (por ejemplo, *The planets go around the sun*, "Los planetas giran alrededor del sol") y también para indicar el tiempo futuro, cuando se la usa después de *will* y cuando se la usa sola (ejemplo: *The team goes to Penn next Friday*, "El equipo va a Penn el próximo viernes"). La forma *goes* está flexionada, ciertamente, pero esta flexión indica que el sujeto de *goes* está marcado para persona (es decir, el sujeto, cuando es referido, requiere los pronombres *she* (ella), *he* (él) o *it*, y no *I* (yo), *you* (usted/es) o *they* (ellos)). La frase verbal *will go* no tiene marcación de tiempo verbal de acuerdo con la definición estricta citada anteriormente; ni *will* ni *go* están flexionados. Los hablantes del inglés dicen *will go* (en Gran Bretaña también *shall go*) para significar que una acción futura ocurrirá, o que alguien o algo ha "determinado" una acción. La frase *would go* ("iría") posee el marcador auxiliar de tiempo pasado *would*, pero podría, en realidad, referirse a una acción futura posible. Entre los usuarios de dialectos estándares del inglés significa, en lugar de pasado, que el ir depende de alguna condición especificada en el contexto inmediato. (En los criollos de base inglesa y en otros dialectos no estándares del inglés, *be* no flexionado puede servir como auxiliar para significar futuro.)

Los norteamericanos que estudian lenguas extranjeras en la escuela están familiarizados con paradigmas verbales donde se especifican las categorías del inglés: *presente*, *pasado*, *pasado imperfecto*, *futuro*, *perfecto*, *pasado perfecto*, *futuro perfecto*, etc.. Estas categorías mezclan indiscriminadamente designaciones temporales con referencia al estado de la acción verbal, completado, sin completar o en proceso. Los libros de texto llenan dichos lugares correctamente cuando utilizan formas verbales simples (es decir, formas flexionadas genuinamente para tiempo verbal), pero, generalmente, en forma incorrecta, según la definición estricta de tiempo verbal, con frases del tipo aux + v. Los autores de libros de texto otorgan al verbo o a la frase verbal de la lengua extranjera el rótulo de ese tiempo y traducen el ejemplo al inglés. Pero la frase en inglés que traduce el significado lo más cercanamente posible es una traducción y no un tiempo verbal. Los verbos regulares del inglés tienen solo -d como flexión para el tiempo pasado; otros significados de tiempo están dados en inglés por frases que utilizan auxiliares.

Tiempo y tiempo verbal en la lengua de señas

Una mínima familiaridad con otra lengua no suele conducir al estudiante hablante de inglés a una habilidad conversacional fluida en esa otra lengua, pero sí ha llevado al ignorante a describir la lengua de señas de los sordos como un "medio de comunicación carente de gramática". En algunas oportunidades, ha hecho también suponer que porque los verbos en lengua de señas parecen no estar flexionados en tiempo, no poseen otro sistema flexional. Así como ha llevado a declarar también que la lengua de los señantes es deficiente en lo que se refiere a construir una lengua. Todas estas nociones son falsas. La verdad es bastante diferente.

Les ha resultado difícil aún a aquellos que se han dedicado al estudio gramatical o lingüístico de las lenguas de señas que usan los sordos, escapar a la idea de considerar, primero, el sistema verbal indo-europeo y, segundo, el hábito de considerar al tiempo verbal del inglés como exactamente equivalente al sistema verbal del latín o del griego, a pesar de que estas lenguas utilizan formas léxicas simples (raíz + afijo) para significados que el inglés puede expresar solo con frases (v + aux). Si algunas de las otras lenguas del mundo pertenecientes a otras familias de lenguas hubieran sido tan estudiadas como las cinco tan comunes en las escuelas americanas (francés, ruso, italiano, alemán, español), y si todos nosotros no hubiésemos estado tan expuestos a la gramática inglesa latinizada, tanto los científicos como los legos encontrarían menos extraña la práctica lingüística de marcar el tiempo por medio de referencias específicas de tiempo.

La referencia específica es una de las formas por las cuales el tiempo es indicado en el discurso en la Lengua de Señas Americana (ASL). Esta marcación específica es simple en sí misma. El hablante se refiere a un tiempo diferente de aquél en el que está hablando: por ejemplo, ayer, mañana, el semestre pasado, el verano próximo, etc.. En la ASL y en muchas otras lenguas que usan este sistema, todas las producciones que siguen a dicha especificación temporal se refieren al tiempo especificado hasta que se especifica uno nuevo en el contexto del discurso.

La marcación específica del tiempo es muy utilizada en la ASL, pero no es la única forma que tienen los señantes para referirse a éste o para tomar nota del mismo en la sintaxis de lo que están señalando. La

marcación del tiempo en la ASL parece haber sido descrita en forma abstracta al relacionarla con una "línea temporal" imaginaria (Bellugi & Klima, 1979:81s; Wilbur, 1979:97ss). Estos dos trabajos citan referencias a una línea temporal en artículos no publicados de 1972 y 1973, pero existe cierta inseguridad acerca de la línea temporal misma: "es una línea a lo largo del plano vertical cerca de la oreja y de la mejilla del señante" (B y K:82); o "... una línea que pasa a lo largo del cuerpo desde atrás de la cabeza hacia una distancia no mayor al largo total del brazo delante del cuerpo, pasando justo por debajo de la oreja" (Wilbur:96)? O es, tal vez, "... un plano vertical que se extiende hacia adelante y hacia atrás a lo largo del cuerpo del señante" (Cogen 1977:198).

Los testimonios de los expertos difieren. ¿Deberíamos pensar en una línea o en un plano temporal? ¿Y dónde exactamente se supone que está? Esta confusión no puede ser obviada, ya que no existe una línea temporal. Por el contrario, lo que ha sido llamado línea temporal es una construcción mental inventada debido al intento de describir una lengua que no está expresada por medio de sonidos. Los constructos existen solo en las mentes de aquellos que intentan explicar la lengua de señas por medio de metáforas en lugar de explicarlas en forma directa. Lo que sí es real son los movimientos en el espacio realizados por los señantes de la ASL. Es también verdad que cuando los señantes producen una seña significando "mañana" mueven el puño con el pulgar extendido hacia adelante desde cerca de la mejilla (o de la oreja); y la seña que significa "ayer" es idéntica, excepto que el pulgar, la mano y el antebrazo se mueven en la dirección opuesta. Si las líneas pudiesen ser dibujadas en el espacio y si el señante no moviese un solo músculo al señalar MAÑANA o AYER, los pasajes trazados por la mano en cada una de las señas podrían, efectivamente, ser descritos como curvas idénticas, a pesar de que no necesitan serlo. Y, aunque hubiese un solo pasaje curvo de la mano para ambas señas, el sentido del pasaje sería opuesto, hacia adelante para mañana, hacia atrás para ayer. Un observador podría hablar de dos líneas temporales, una de atrás hacia adelante y la otra de adelante hacia atrás.

El tiempo y los sistemas culturales

Las señas de las lenguas de señas no son proposiciones de la geometría, a pesar de que muchos autores confunden la fonología con la geometría -dos formas lógicas suficientemente diferentes. Dichos autores hacen esa comparación, probablemente por dos razones: (a) la expresión de las producciones en lengua de señas se lleva a cabo en un espacio visible, y (b) los planos y la geometría formal son las maneras tradicionales que nuestra cultura ha usado alguna vez para describir el espacio -antes de la era de la matemática moderna. La noción de "línea temporal", sin embargo, no describe las señas ni el sistema de tiempo verbal en ninguna lengua de señas, ya que se trata de una metáfora invertida o malograda. Una verdadera metáfora compara algo complejo o abstracto con algo más simple, directamente experimentado por uno o más de uno de nuestros sentidos. (Una metáfora invertida compara algo bastante complejo con algo aún más abstracto). No existe ninguna ventaja al describir el comportamiento lingüístico con una metáfora que relaciona el sistema abstracto del tiempo verbal -su semántica, morfología y fonología- con un rasgo de otro sistema abstracto, como lo es el espacio tridimensional de la matemática clásica. Es mucho mejor investigar primero, y con toda la precisión posible, la estructura física del sistema en estudio. Después será posible utilizar metáforas en forma efectiva y determinar si podrán brindar alguna ayuda.

La línea imaginaria de tiempo, con el *futuro* delante y el *pasado* detrás de una persona, esquematiza de una manera general una noción común en la cultura occidental: la idea de que las acciones futuras están ubicadas hacia adelante y todo lo que es pasado se ubica hacia atrás. Se dice que esta noción está enraizada en la idea occidental de que la vida es una progresión y de que uno se mueve hacia adelante para encontrarse con los nuevos eventos. En Oriente, sin embargo, muchas lenguas orales (y las lenguas de señas de Japón y la de la isla Rennell, según descripciones publicadas) reflejan una noción cultural bastante diferente: que el pasado debería imaginarse como por delante (y, tal vez, algo por debajo) del observador. Situar el pasado por delante de uno, a la manera oriental, resulta ser suficientemente lógico si se considera que aquello que ya ha pasado puede ser conocido y, por ende, metafóricamente visible; en cambio, el futuro nos alcanza desde atrás o desde abajo al igual que el destino, los acontecimientos o la vida misma. Pero también

en este caso, estas nociones son nociones culturales ampliamente sostenidas, que pueden ser directamente simbolizadas en estructuras del lenguaje; para relacionarlas con el tiempo verbal se requiere la evidencia aportada por una descripción precisa.

¿Qué sucede, entonces, con los verbos en la ASL? ¿No habría inclusión de nociones temporales entre los rasgos semánticos que los verbos de la ASL pueden transmitir por medio de sus rasgos formales? Por supuesto que existen, pero los significados temporales no son transmitidos por abstracciones geométricas tales como líneas o planos. Las acciones claramente visibles de señantes reales transmiten sus símbolos lingüísticos internos, por ejemplo, su significado intencional; estas acciones visibles usan sistemas (de sintaxis) comunes a todas las lenguas, para encapsular todo (tanto los rasgos semánticos como las interrelaciones) lo necesario para simbolizar y comunicar el significado.

En este punto, es importante recordar la distinción semiótica realizada por Umberto Eco: "Si yo produzco un suspiro sintomático de 'estoy cómodo' yo significo -coloco mi estado interno en un signo audible- solo si alguien que puede oír el suspiro, lo interpreta inmediatamente, éste comunica".

Debido a que la ASL comunica, aquéllos que la utilizan pueden no darse cuenta de cómo lo hace; no necesitan saber el "cómo" interpretarla porque conocen perfectamente el "qué". Un señante fluido no decodifica una producción en la ASL rasgo por rasgo; por lo tanto, puede no ser consciente de que el tiempo en un pasaje señado está indicado por algún rasgo diferente de una seña específica referida al tiempo. Por otro lado, un investigador oyente y hablante de inglés que no posee una competencia completa en la ASL puede verse absorbido en el esfuerzo por comprender qué se está diciendo de una manera rápida, natural y desinhibida; él pierde solo aquellos detalles del pasaje señado que expresan ciertos rasgos semánticos que designan tiempo.

El tiempo verbal en la ASL

Un señante nativo entrenado para analizar la lengua de señas es a veces capaz de descubrir las estructuras de la lengua, que pueden permanecer invisibles para otros analistas. El primer autor ha encontrado

en la producción habitual de más de dos docenas de verbos en la ASL rasgos de producción que indican regularmente el tiempo pasado o futuro. Estos rasgos "fonéticos" junto con los rasgos semánticos pueden recordarles a algunos lectores la noción de "línea temporal"; o pueden parecerles a otros una violación de la línea temporal, pero no son tan simples ni tan abstractos como lo son las líneas geométricas.

El principio puede ser establecido por la terminología usada generalmente en la descripción de las lenguas de señas. A fin de incorporar una indicación de tiempo pasado a una seña verbal -por ejemplo, flexionar una seña verbal en tiempo pasado- el señante utiliza un movimiento hacia adelante o hacia arriba (Supalla, 1982) o ambos a la vez, mayores que cuando produce la seña en su forma aislada. Las señas GO ("ir") y COME ("venir"), por ejemplo, ya incluyen movimientos hacia adelante y hacia atrás, respectivamente, en sus formas no flexionadas. La configuración de la mano en 'L' se cierra hacia una 'X' cerrada (llamada "baby-0"), mientras el brazo se extiende hasta el codo, para significar 'ir'; aunque el brazo se flexiona para 'venir'. Si el significado es *will go* ("irá") o *will come* ("vendrá"), la parte superior del brazo del señante se eleva a la altura del hombro (es decir, extendido). En el caso del primer significado, las acciones de cerrar la mano y extender el antebrazo ocurren simultáneamente con la extensión de la parte superior del brazo; para el segundo, la parte superior del brazo retorna a la posición normal (se flexiona) mientras el antebrazo se flexiona y la mano se cierra.

Debido a que la línea temporal ha sido relacionada con un movimiento hacia adelante (se dice que se extiende hacia atrás y hacia adelante cerca de la oreja del señante), no es posible considerar la acción de la "línea temporal" sobre la seña GO; ésta ya posee un componente de movimiento hacia adelante en su raíz. Sin embargo, si descartamos la noción geométrica de línea, podemos ver que la idea de tiempo en una seña verbal no es transmitida ni por una línea imaginaria, ni por su posición en una línea o por un movimiento a lo largo de ésta, sino por algo menos abstracto -por la acción en una articulación mayor, un movimiento que es claramente visible así como propioceptivo (el señante lo siente). En una seña verbal en la ASL, si todo lo demás permanece igual, la extensión (de la mano) en la muñeca, (del antebrazo) en el codo (de la parte superior del brazo) o en el hombro, o dos o más de estos rasgos, denotarán el tiempo futuro. Los verbos en la ASL están flexionados, por lo tanto, en tiempo futuro. Del mismo modo, la flexión

en la muñeca, el codo o el hombro con la ausencia de otro cambio en la realización del verbo denotará acción pasada, o una realización anterior a otra acción. Los verbos en la ASL están de igual modo flexionados en tiempo pasado.

El hecho de que la línea temporal sea inadecuada para explicar cómo los verbos en la ASL flexionan en pasado y futuro -y lo que puede haber inducido a Cogen para designarlo un plano- es el efecto del sistema flexional sobre verbos que ya poseen un movimiento hacia adelante o hacia atrás (como COME y GO) en su forma de cita o en su raíz. Una vez descartada la infeliz metáfora geométrica, se hace evidente que la extensión puede mover una parte del cuerpo (parte superior del brazo, antebrazo, mano) no solo hacia adelante o hacia atrás, sino también hacia arriba o hacia abajo. La geometría real de la fisiología se puede encontrar en las proposiciones del primer libro de Euclides. La mano, por ejemplo, puede ser movida hacia adelante, sin desviarse hacia arriba ni hacia abajo, ni acercándose ni alejándose del centro del cuerpo. Sin embargo para realizar esta acción se requiere una gran coordinación de las acciones musculares en las articulaciones de los hombros y de los codos: la extensión en el hombro solamente mueve la mano hacia adelante y hacia arriba; la extensión en el codo solamente la mueve hacia adelante y hacia abajo. El movimiento del pulgar (proyectado desde el puño, por supuesto) hacia atrás por sobre el hombro como en la seña YESTERDAY ("ayer"), puede hacerse con flexión del hombro, del codo o de ambos articuladores. El mismo efecto puede ser conseguido con un esfuerzo muscular menor por medio de una pequeña flexión en el codo mientras el antebrazo se coloca en posición prona (es decir, el radio y el cúbito del antebrazo derecho giran para presentar la parte interna del antebrazo extendida hacia afuera).

Puesto que son la fisiología humana y la dinámica, y no las líneas y los planos, las que constituyen las bases de la fonética de las señas, las acciones disponibles en los miembros superiores para transmitir ideas semánticas como el tiempo relativo no están ligadas a una única dirección cardinal. Si una seña verbal ya tiene el componente de movimiento hacia adelante, dado por una acción del brazo, como sucede en *give* ("dar") y *go* ("ir"), la flexión para futuro se realiza agregando una extensión en el hombro, que eleva todo el verbo, llevando el brazo a una posición más elevada. Pero la extensión-para-futuro y la relación flexión-para-pasado no están limitadas a los miembros superiores solamente. En un verbo en

la ASL como DRINK ("beber") el *futuro* puede estar señalado por algo externo al sistema brazo-mano. La extensión (es decir, la inclinación hacia arriba o hacia adelante) de la cabeza, puede transmitir significado de *futuro*; y la flexión del cuello (es decir, la inclinación de la cabeza o su movimiento hacia atrás) puede transmitir el pasado o la noción de anterior al pasado.

El primer autor ha encontrado indicaciones claras de inflexión de pasado y futuro en los verbos de la ASL utilizados para señalar los 54 significados glosados en la tabla que sigue. Más aun, este autor ha descrito una "secuencia regular de tiempos verbales" en la ASL que pueden ser usados con otros verbos. Las formas verbales que denotan los significados de la columna de la izquierda también indicarán la acción que precede a la de un verbo colocado anteriormente en la ASL; de la misma manera, los verbos en la columna de la derecha expresan acciones posteriores a las de otro verbo de la ASL dentro del contexto.

Tabla 1

Verbos en la ASL flexionados para *pasado* y *futuro* y tiempo previo o siguiente

1. picked up	1a. will pick up	"recoger, alzar"
2. got revenge on	2a. will get revenge on	"vengarse de"
3. kissed	3a. will kiss	"besar"
4. put thumb down on	4a. will put thumb down on	"influenciar en"
5. had an operation on	5a. will have an operation on	"operarse de"
6. established	6a. will establish	"establecer"
7. signed	7a. will sign	"firmar"
8. built a house	8a. will build a house	"construir"
9. spilled	9a. will spill	"derramar"
10. zapped	10a. will zap	"saltar"
11. forced	11a. will force	"forzar"
12. bet	12a. will bet	"apostar"
13. crowned	13a. will crown	"coronar"
14. paid attention to	14a. will pay attention to	"prestar atención"
15. became pregnant	15a. will become pregnant	"embarazarse"
16. gave	16a. will give	"dar"
17. ask	17a. will ask	"preguntar"
18. cried	18a. will cry	"llorar"
19. bothered	19a. will bother	"molestar"
20. participated/ was involved	20a. will participate/ ...involved	"participar"
21. picked on	21a. will pick on	"molestar"
22. preached	22a. will preach	"predicar"
23. sweated	23a. will sweat	"transpirar"
24. drank	24a. will drink	"beber"
25. came in 1st, etc.	25a. will come in 1st, etc.	"llegar 1o, etc"
26. was troubled	26a. will be troubled	"tener problema"

10-18 la extensión hacia adelante o hacia arriba se agrega a la raíz del verbo que tiene intrínsecamente esa extensión.

19-26 la extensión hacia adelante o hacia arriba se agrega a la forma verbal básica.

Referencias

Cogen, C. (1977). "On three aspects of time expression in ASL". En: N. Friedman (ed). *On the Other Hand*, New York, Academic Press: 197-214.

Klima, E., Bellugi, U. (1979) (y R. Battison, P. Boyes-Braem, S. Fischer, N. Frishberg, H. Lane, E. Lentz, D. Newkirk, E. Newport, C. Pedersen, P. Siple). *The Signs of Language*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Supalla, T. (1982). *Structure and aqutstition of verbs of motion and location in ASL*. Working paper, University of California, San Diego.

Wilbur, R. (1979) *American Sign Language & Sign Systems*. Baltimore University Park Press.

Susan D. Fischer
Bonnie Gough

*Algunas ideas sin terminar
acerca de Terminar*

Rochester Institute of Technology
National Technological Institute
for the Deaf
Rochester, N. Y.

Este trabajo fue originalmente escrito en 1972 y ha circulado bastante, aunque nunca publicado. La investigación fue subsidiada por el Instituto Nacional de la Salud, subsidio no 09811-01, otorgado al Salk Institute for Biological Studies. La investigación actual de Fischer está subsidiada por un acuerdo entre el Departamento de Educación de los Estados Unidos y el Instituto Nacional Tecnológico para el Sordo del Instituto Tecnológico de Rochester. Yo (SDF) he dejado la notación como fuera escrita originalmente, puesto que no tengo acceso a los videos originales para observar dónde pueden haberse extendido los rasgos no-manuales. Sin embargo, la notación debería presentar poca dificultad para los propósitos actuales. Incluyo notas a fin de comentar o clarificar puntos del trabajo original y no hago hincapié en los pequeños cambios editoriales que he realizado en el original. Puesto que el trabajo original no fue pensado para su publicación, me he tomado la libertad de cambiar algunos de los nombres a fin de proteger el anonimato de los sujetos. Agradezco a Ursula Bellugi por su apoyo.

La traducción fue realizada por María Ignacia Massone.

Introducción

La seña que en la Lengua de Señas Americana (ASL) tiene los más variados significados (aunque muchos de ellos estén relacionados), usos sintácticos e interesantes ramificaciones gramaticales es TERMINAR¹. Tiene alrededor de siete significados diferentes y puede cumplir por lo menos cuatro funciones gramaticales. Interactúa de modos muy interesantes con procesos de negación, interrogación y conjunciones subordinadas y también con tipos específicos de verbos. Los datos que presentaremos en esta discusión surgen de dos fuentes. La primera consiste en un cuerpo de enunciados derivados de las señas de una madre sorda realizadas a partir de la interacción con su hijo sordo, filmadas en nueve videos. La segunda fuente la constituyen las intuiciones nativas de la coautora, Bonnie Gough. Además de proveer intuiciones a partir de oraciones nuevas, hemos analizado los enunciados de la madre y realizado tres tipos de juicios sobre éstos. Los juicios eran: aceptable, aceptable a fin de ser usado con niños y no con adultos, y no aceptable.

Significados y usos de TERMINAR

Todos los significados de TERMINAR están semántica y, en cierto modo, sintácticamente relacionados. Existe mucha superposición por el

1. Actualmente, algunos de estos significados se transmiten por medio de producciones formales de diferentes versiones de las señas, según se especificará más adelante.

hecho de que un enunciado determinado puede ser una producción que se refiera a uno o a dos usos de TERMINAR. Este hecho puede interesar al lingüista, pero no parece importarle al señante. El primer y más directo uso de TERMINAR, directo en términos de la gramática inglesa, es ser un verbo principal que toma complementos Equi². Por ejemplo:

(1) CUANDO TU TERMINAR COMER, NOSOTROS IR COMPRAS.³

A veces queda indeterminado si TERMINAR funciona como un verbo principal o como un participio pasado adjetivo. Por lo tanto, no se sabe (y en este trabajo no nos vamos a preocupar por ello) si una traducción apropiada de (1) sería "Cuando tú terminas de comer, nos iremos de compras" o "Cuando tú hayas terminado de comer, nos iremos de compras". En ambos casos, TERMINAR lleva un complemento Equi, y se coloca antes del verbo anidado. Por lo tanto, no nos preocuparemos aquí por esa diferencia.

Debe señalarse que TERMINAR se traduce directamente por "terminar" si se coloca antes del verbo de acción. Sin embargo, ¿que ocurriría si se colocara delante de un verbo de estado? En inglés (2) es agramatical:

(2) I FINISHED HAVING BLUE EYES. "Yo terminé teniendo ojos azules".

Cuando TERMINAR se coloca en la ASL antes de un verbo de estado, no es necesariamente agramatical, sino que significa "ya". Por ejemplo, una oración como (3) podría traducirse mejor como *Darlene already likes beans* ("A Darlene ya le gustan las arvejas").

(3) DARLENE TERMINAR GUSTAR ARVEJAS.

2. En la década de los 60 y los tempranos 70, existía la regla de elisión Equi-FN, en la cual una oración como "Yo he terminado de comer" se derivaba de una estructura similar a "Yo he terminado O [Yo comer]". Un complemento Equi en la teoría sintáctica de 1972 sería ahora una oración complementada cuyo sujeto es PRO, probablemente una oración cuyo sujeto sea obligatoriamente PRO.

3. Esta oración probablemente se derive del inglés, un modo más ASL de decirla sería algo así como:

_____cond
(i) Tu terminar comer, nosotros ir compras.

Si el lector cree que las ideas de "terminar" y "ya" no parecen estar relacionadas, le sugiero que evalúe por un momento que "ya" implica que una acción o un cambio de estado han concluido y que se les ha dado fin, es decir, se ha terminado.

Además de ser un verbo principal, un adjetivo o un adverbio, TERMINAR tiene importantes usos como una suerte de verbo auxiliar⁴. Debe tenerse en cuenta que, a ese respecto, TERMINAR es similar al inglés *have* ("haber") que también es usado como verbo principal y como auxiliar. Podemos distinguir tres usos de TERMINAR como auxiliar, aunque uno de ellos se limita a la conversación con niños. El que puede ser usado con niños funciona como un marcador estricto de tiempo pasado. Por ejemplo, en un video la madre le señó a la niña, llamada Shirley,

- (4) TERMINAR MANEJAR PAPIITO, MAMÁ, BRUCE, SHIRLEY, LISA, ROBERTA.
TU ACORDAR, TU A-MI NADAR, TERMINAR?

Esta seña consiste en un marcador estricto de pasado. Es interesante notar que más tarde en el desarrollo lingüístico de la niña, la madre usa el marcador regular de pasado [ANTES]⁵. Se registraron pocas ocurrencias de este uso de TERMINAR en nuestro corpus.

TERMINAR se utiliza, sin embargo, como marcador de acción perfectiva, aunque no marca el tiempo verbal. Este hecho implica que se enfatiza la completud del acto. En un video, la madre quería preguntarle a la niña cuántos caramelos había comido. Puesto que la niña no entendía la construcción CUANTOS, la madre tuvo que parafrasear al señar:

- (5) ¿TU HAS COMER TERMINAR TRAGAR + UNO, DOS, TRES, CUATRO?⁶

En relación con este uso perfectivo encontramos el uso de TERMINAR en secuencias de acciones. Por lo tanto, se podría señar (6) en lugar de (1):

4. El uso y la distribución sintáctica de TERMINAR son analizados más en detalle en Fischer (1974).

5. En discusiones actuales de la ASL, los marcadores de pasado como ANTES se suelen analizar como señalando textos más que una oración.

(6) TU COMER TERMINAR, NOSOTROS IR COMPRAS.

Hay dos diferencias interesantes entre (1) y (6). En primer lugar, hemos observado que en (1) TERMINAR se coloca antes del verbo, mientras que en (6) aparece después del verbo. Algunos han argumentado que esta característica es un ejemplo del orden libre en la ASL. Sin embargo, estos dos órdenes tienen distintas funciones, tal como lo muestra la otra diferencia. Esta diferencia consiste en que el subordinador CUANDO no es requerido en (6), aunque sí en (1). Por lo tanto, no es gramatical en la ASL la producción (7)⁷:

(7) *TU TERMINAR COMER, NOSOTROS IR COMPRAS.

La madre de Shirley usa la construcción ejemplificada en (6) con bastante frecuencia. Ejemplos:

(8) MEJOR+PRIMERO JUGAR J-U-G-U-E-T-E, TERMINAR; DESPUÉS COMER, SI.⁸

(9) NEG. MUCHO. MEJOR UNO ++ LEER, TERMINAR, GUARDAR, OTRO LEER.⁹

(10) ESPERAR, SHIRLEY LEER TERMINAR, DARTÉ, SI, ESPERAR.

(11) COMIDA PAGAR TERMINAR, MUJER GUARDAR (bolsa, ya establecido)

Debemos destacar que este uso de TERMINAR es un mecanismo sintáctico muy poderoso, y que es totalmente diferente del inglés¹⁰.

6. La [+] indica repetición de la señal.

7. Este hecho no es estrictamente cierto, como lo implica la segunda nota a pie de página. Sin embargo, parece posible que algún subordinador se requiera a pesar de que éste podría expresarse con la cara, como en la nota anterior.

8. Este SI consiste en un cabeceo que acompaña probablemente solo a la segunda cláusula.

9. Nuevamente, este "Neg." consiste en un movimiento de la cabeza de derecha a izquierda que probablemente acompaña solo al primer constituyente *mucho*.

10. Es particularmente diferente del inglés, puesto que es un subordinador que se coloca al final de la cláusula a la cual se adjunta.

Hay otros dos usos de TERMINAR que son más o menos periféricos respecto de la estructura de la oración. Uno de ellos tiene a grosso modo el significado de "eso es todo". Generalmente, ocurre al final de la oración con un corte previo de la entonación. Por ejemplo, en uno de los videos, la madre se había quedado en su casa para preparar la fiesta de cumpleaños de su hijo, y el padre le pregunta qué pasará cuando vuelvan a su casa. El niño responde que van a darle una sorpresa a su madre. El padre responde:

(12) MADRE SORPRENDERSE, TERMINAR?

Esta oración significa, aproximadamente: "¿Acaso es sorprender a mamá todo lo que sucederá?"

El segundo significado de TERMINAR que también es periférico, es lo que hemos llamado "basta" o "¡es suficiente!" (En una pregunta, generalmente dirigida a los niños, puede significar "¡has tenido suficiente!"). Su formación difiere de otros usos de TERMINAR puesto que es señado direccionalmente hacia el objeto o el sujeto de una actividad, y se realiza generalmente con una sola mano. La mayoría de los usos son imperativos, pero encontramos algunos ejemplos de usos interrogativos.

(13) TERMINAR, MEJOR OTRO JUGAR. "Es suficiente, juguemos a otra cosa".

(14) TERMINAR DOCTOR TERMINAR? "¿Has tenido suficiente con el juego del doctor?"

Distribución sintáctica del uso de TERMINAR

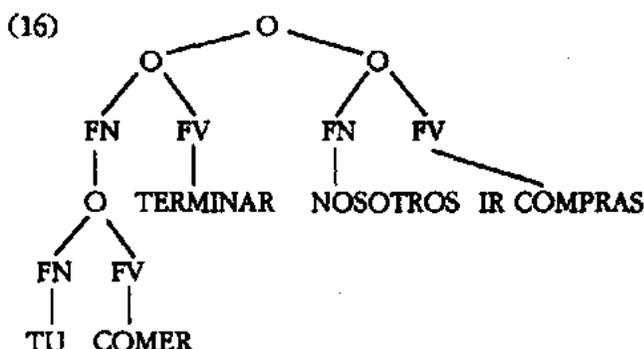
Cuando dividimos la distribución de TERMINAR en sus funciones, encontramos una serie de fenómenos muy interesantes. En primer lugar, existe cierta superposición entre la distribución de TERMINAR como verbo principal y como adverbio significando "ya". Si TERMINAR se coloca delante de un verbo de estado siempre significa "ya". Pero si precede a un verbo activo, como en la oración (15), su significado es ambiguo:

(15) TERMINAR COMER TERMINAR?

Sin embargo, el contexto en el que se emite una oración como (15) hará generalmente más claro cuál es el significado intencionado. Por ejemplo, si el destinatario tiene un plato de comida en frente de sí, el significado del verbo principal es el intencionado, pero si no hay comida, resulta más probable el significado "ya".

Otra superposición ocurre entre el uso de "basta" y prácticamente todos los otros usos. Sin embargo, hay pistas para el significado en los aspectos de direccionalidad y entonación.

A pesar de la existencia estos tipos de superposición puede realizarse una serie de generalizaciones sobre la distribución de TERMINAR. Las tablas 1-4 del apéndice muestran la distribución de TERMINAR y sus usos en el dialecto de la madre. Una de las generalizaciones más sorprendentes constituye el uso de TERMINAR en secuencias de acciones¹¹. En cada caso, TERMINAR finaliza la cláusula; y en un solo caso (que puede ser de dudosa gramaticalidad) se coloca al final de la oración. La fórmula general para este uso de TERMINAR es: Oración, TERMINAR, Oración. A partir de las pistas de entonación es posible calcular la estructura de superficie de la típica oración de secuencia de acción, es decir, en el caso de la oración (6) dado en (16)¹².



11. Este uso puede probablemente estar combinado con el uso adverbial.

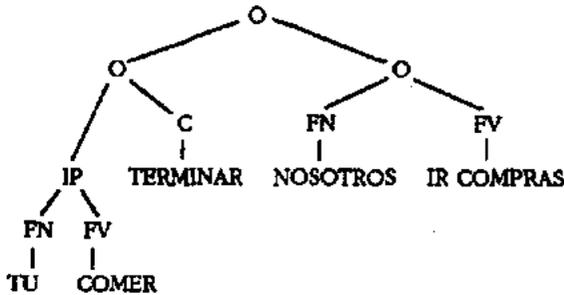
12. Aún pienso que la estructura básica de (16) es correcta. Sin embargo, las categorías nodulares pueden, en la teoría actual, ser ligeramente diferentes. En una estructura como (16), TERMINAR sería la cabeza de su propia frase constituyente (u oración).

Otra generalización posible es que TERMINAR casi siempre sigue al verbo como marcador perfectivo. En cambio, con ciertos verbos como VER, LEER y TOCAR, se convierte en clítico del verbo. De este modo, la configuración de la mano para TERMINAR se asimila a la del verbo anterior.

Cuando es un verbo principal casi siempre precede a otro verbo, el verbo de la oración anidada. Cuando no lo es, existe generalmente un corte en la entonación entre TERMINAR y todo lo que sigue. Como adverbio con el significado de "ya" generalmente aparece antes de un verbo o de un adjetivo.

Cuando se lo utiliza para significar "eso es todo", TERMINAR se coloca, en general, al final de la oración con un corte previo de la entonación¹³.

(ii)



En una estructura como (ii) o (16), el subordinador TERMINAR "va con" la cláusula precedente más que con la subsiguiente. Si hay una pausa ocurre después de TERMINAR y no antes, salvo cuando TERMINAR se usa para marcar secuencias de acción. Estructuras como (22) y (16) pueden ser estructuras de superficie más que estructuras-P. He argumentado en otro trabajo (Fischer, en prensa) que la ASL es consistentemente una lengua de cláusula inicial. Estas estructuras se derivarían de un proceso de topicalización o de dislocación hacia la izquierda.

La interacción de TERMINAR con la negación y la interrogación

El orden y la interpretación de TERMINAR en oraciones interrogativas y negativas difiere en algún sentido de los de la oración declarativa. Resulta aún más importante el hecho de que se dan restricciones sintácticas, particularmente en oraciones negativas, que no se encuentran en las afirmativas.

En las oraciones interrogativas una de las diferencias es que el sujeto de TERMINAR, si no se especifica, se supone que remite al destinatario, mientras que en una oración declarativa bajo las mismas condiciones, el sujeto sería el señalante¹⁴. Otras diferencias se encuentran aún en proceso de ser analizadas.

Existe una interacción particularmente interesante entre TERMINAR y la negación. Cuando se desempeña como verbo principal puede ocurrir con una partícula negativa en la misma oración, pero no en la oración anidada.

(17) YUKI NO TERMINAR COMER PASTEL. "Yuki no terminó de comer su pastel".

(18) YUKI NO-AÚN TERMINAR COMER PASTEL. "Yuki aún no ha terminado de comer su pastel".

13. Como en el caso del significado de "basta", que se inflexiona para la locación de la actividad que debe ser detenida, el uso de "eso es todo" es fonológicamente diferente, consiste en una inflexión trémolo.

14. Este consiste en un proceso general no restringido a oraciones que contienen TERMINAR. De hecho, no es sólo propio de las lenguas de señas. Obsérvese el diálogo en inglés mostrado en (iii):

(iii) A: *Tired?*

"¿Cansado?"

B: *Yeah, popped.*

"Sí, extenuado".

Aunque el inglés no sea una lengua pro-drop, los contextos coloquiales permiten diádas como la observada en (iii), donde el sujeto implícito de la interrogación es "tú", mientras que el sujeto implícito de la respuesta es "Yo".

Sin embargo,

(19) *YUKI TERMINAR NO COMER PASTEL.

No conocemos instancias donde los usos de "basta", "eso es todo", o de la secuencia de acción se combinen con partículas negativas. Los sentidos de "ya" y perfectivo de TERMINAR no pueden ocurrir con una partícula negativa, sino que la oración lleva obligatoriamente la seña NO-AUN. Las dos señas TERMINAR y NO-AUN se encuentran en distribución complementaria. Por lo tanto:

(20) *NIXON NO TERMINAR ENCONTRAR M-A-O.

(21) NIXON NO-AÚN ENCONTRAR M-A-O.¹⁵

Dicha distribución complementaria se observó nítidamente en una de las oraciones de nuestro corpus:

(22) INDICE (hacia el libro) LEER TERMINAR. INDICE (hacia otro libro) NO-AUN, NEG. LEER NO-AUN, NEG. "Hemos leído éste, no hemos leído aquel otro".

Aquí debemos mencionar otra restricción general. Aunque TERMINAR tiene muchos usos, dos de sus formas no pueden ocurrir juntas en la misma oración. A fin de decir la oración (23)

(23) *I've already finished eating.* "Yo ya terminé de comer".

se debe señalar (24):

(24) YO TERMINAR COMER.

Este fenómeno es algo similar a la regla del 'se' espúreo descrita por Perlmutter (1968). Resulta algo diferente, sin embargo, al ser dos señas que semánticamente significan "terminar" y que no pueden ocurrir

15. Este trabajo fue originalmente escrito antes de la visita de Nixon a China, o de la ópera realizada sobre este hecho.

ambas, aunque sus formas de superficie sean diferentes. Existe otra seña que significa "terminar" o "final", que podríamos llamar TERMINAR-2. Las oraciones (25) y (26) son ambas agramaticales.

(25) *YO TERMINAR TERMINAR-2 ESCRIBIR TRABAJO.

(26) *YO TERMINAR-2 TERMINAR ESCRIBIR TRABAJO.

Conclusiones

La seña TERMINAR y señas morfológicamente relacionadas con ésta forman una familia sintáctica y semántica. En la forma de señar adulta, TERMINAR tiene varios usos principales: verbo principal, auxiliar, marcador de secuencia de acción y conjunción subordinante. En el uso con niños parece tener un uso adicional como marcador de pasado¹⁶.

16. Muchas lenguas, en particular lenguas criollas, demuestran una evolución de palabras cuyo significado básico es "terminar" en los marcadores de tiempo y aspecto.

Apéndice A

Tabla 1

Distribución de TERMINAR
en posición inicial

Claves:

B: "Basta"	Adj: adjetivo	F: Terminar
V: verbo principal	Adv: adverbio	N: sustantivo
Y: ya	Loc: locativo	V: verbo
F: perfectivo	FP: frase preposicional	(#): número de emisiones
P: pasado	Cuant: cuantificador	I: interrogación
S: secuencia de acción	Aux: auxiliar	*: adjuntado
T: "eso es todo"	Pos: posesivo	Orac: oración

Código Tipo Oración

F++ O (MEJOR N V)
 B, V TERMINAR, MEJOR OTRO JUGAR
 F QUE
 V TERMINAR QUE?
 F N, V N
 B, V TERMINAR + TU. MIRAR INDICE (ella)
 F INDICE (2)
 B, V TERMINAR INDICE.
 F V FP
 Y TERMINAR HABER ADENTRO INDICE (esto)?
 F. V, SÍ
 B, V TERMINAR. QUEDARSE SÍ.
 F, N
 B TERMINAR, URSIE.
 F adj adv
 A, B TERMINAR OTRO INDICE (ahí)
 V CUANT
 B TERMINAR, SUFICIENTE, SÍ.

V N V F V - N, V	O ESPERAR, SHIRLEY LEER TERMINAR DAR-TE, sí, ESPERAR.
N V Loc F I	A, F COMIDA PAGAR TERMINAR MUJER GUARDAR (bolsa).
N V Loc N F, F	O TU HABLAR TELEFONO, TERMINAR, PREGUNTA?
SI, F, V-N	V, B SI, TERMINAR VER-(ello).
N V F, Adj N, sí	O ABUELA COMPRAR NEGOCIO VESTIDO, TERMINAR, VENIR?
N* N F, CUANT N ()?	V C-I-N-T-A, CINTA, CUANTO TIEMPO TERMINAR, 1 H-R INDICE?
N V V F V CUANT*?	F TU HABER COMER TERMINAR TRAGAR+ UNO, DOS, TRES, CUATRO?
INDICE F, INDICE NO-AUN	F, A INDICE 1 TERMINAR, INDICE 2 NO-AUN.

Apéndice C

Tabla 3

Uso de TERMINAR en las oraciones de la madre en posición final

Código Tipo Oración

N V Loc*, V Loc F	P TU IR ABUELA, ABUELO, DORMIR INDICE TERMINAR?
Neg. Aux. F+	V Neg. ¡NO-PODER! TERMINAR+
CUANT, CUANT, F Adj, F	B SUFICIENTE PODER sí, TERMINAR. V TODOS-IRSE, TERMINAR.
MEJOR CUANT, F	B MEJOR SUFICIENTE+, sí, TERMINAR.
CUANT, sí, F	B SUFICIENTE+, sí, TERMINAR.

Neg N N, CUANT, F	V Neg. NO NAVIDAD. NAVIDAD NADA, TERMINADO.
Adv sí, Adv V F	O LUEGO+, sí. PRIMERO JUGAR TERMINAR.
V N N V, Adj, F	V? GUARDAR INDICE ENCONTRAR GUARDAR-DENTRO, LIMPIAR, TERMINAR.
INDICE V F	F, A INDICE LEER TERMINAR.
N F V, B	YO TERMINAR. Neg ESCRIBIR MAS, Neg NO-PODER. TU Neg NO-PODER MAS HABLAR, I.

Apéndice D

Tabla 4 Copia de TERMINAR en las oraciones de la madre.

Código Tipo Oración

F V F	V TERMINAR COMER TERMINAR?
F V F	V TERMINAR ESCRIBIR TERMINAR?
F V F	V TERMINAR COCINAR, TERMINAR?
F V F	V TERMINAR JUGAR TERMINAR, sí.
F V F	V TERMINAR JUGAR, TERMINAR?
N F V F?	V DARLENE TERMINAR TRABAJAR TERMINAR?
SI, F N F, SI	V sí, TERMINAR TU TERMINAR, sí.
F Orac. F?	V TERMINAR DOCTOR TERMINAR?
F V F	B TERMINAR LIMPIAR TERMINAR.
F, CUANT N N Adv. F	B TERMINAR, MUCHO GALLETITAS, DONAS INDICE TERMINAR.
F, Adj, V, F Adt	B, F TERMINAR, LIMPIO, LIMPIAR, TERMINAR, LIMPIO, SI.
F Adj F V	TERMINAR +, VACIO, TERMINAR.
F CUANT F	B TERMINAR SUFICIENTE, TERMINAR?
F CUANT F	B TERMINAR SUFICIENTE TERMINAR+.
F V F N F?	V TERMINAR HACER TERMINAR INDICE TERMINAR?
N F V N F, Adj	V, A SHIRLEY++ TERMINAR LIMPIAR INDICE TERMINAR, LIMPIAR.
F? Neg. CUANT? F?	V, B TERMINAR? NEG. MAS? TERMINAR?
F V F?	V TERMINAR JUGAR TERMINAR?

Bibliografía

Fischer, S.D.(1974). "Sign language and linguistic universals".

En: C. Rohrer y N. Nuwet (eds.). *Actes du colloque franco-allemand de grammaire transformationelle*, Band II, Études de sémantique et autres. Tübingen, Niemeier.

Fischer, S. (en prensa). "The head parameter in ASL".

En: F. Karlsson (ed). *Proceedings of the Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Londres, Multilingual Matters.

Perlmutter, D. (1968). *Deep and surface structure constraints*. Tesis doctoral, Massachussets Institute of Technology.

Inger Ahlgren
Brita Bergman

*Consideraciones
preliminares del
discurso narrativo en la
Lengua de Señas Sueca*

Instituto de Lingüística
Universidad de Estocolmo

La versión inglesa de este trabajo fue presentada y publicada en las Actas del Tercer Congreso Europeo sobre Investigación en Lengua de Señas, que tuvo lugar en Hamburgo en 1989.

La traducción fue realizada por Mónica Curiel.

El discurso narrativo puede ser definido como "aquél en que el hablante relata una serie de hechos reales o ficticios en el orden en que se supone que tuvieron lugar" (Dahl, 1985 p.112). La primera oración de un texto narrativo introduce los participantes y sitúa el tiempo y el espacio donde comienzan los hechos que van a ser narrados. Se llama discurso narrativo puro a aquel en el que todas las oraciones excepto la primera tienen un contexto narrativo; se entiende así que el hecho expresado por el verbo de cada oración ha tenido lugar directamente después del hecho expresado por el verbo de la oración anterior (op.cit.). En la mayoría de las narraciones espontáneas, sin embargo, la secuencia de eventos está entremezclada con enunciados descriptivos, comentarios y otras digresiones, de modo que el hablante se mueve dentro y fuera del modo narrativo.

Referencia y localización

Antes creíamos que la referencia anafórica en la Lengua de Señas Sueca se realizaba señalando hacia puntos de referencia establecidos previamente en el espacio señante, o por el uso de cambios de movimientos de cabeza y dirección de la mirada para indicar cambio de referente (cf. *role-shift*). De este modo, al hablar acerca de dos personas y su interacción, el hablante establecería primero dos ubicaciones separadas en el espacio señante realizando la seña para cada uno de ellos en aquellas ubicaciones, o usando una frase nominal seguida por un

índice. La referencia hacia las dos personas se haría entonces a través de un señalamiento o, si se comenta la interacción entre ellos, el cambio de referente se indicaría con cambios en la dirección de la mirada. Se dice que los verbos concuerdan con aquellos puntos, de modo que, por ejemplo, un verbo como ALCANZAR se movería desde una de aquellas ubicaciones hacia la otra.

Sin embargo, esto no ocurre en la Lengua de Señas Sueca; por lo menos, no en el tipo de textos que hemos examinado, es decir, los narrativos. Allí lo normal es que los referentes sean introducidos por frases nominales descriptivas o nombres propios. Si se introducen dos referentes, solo se asigna una dirección o una ubicación en el espacio a uno de ellos. Esta marca para la referencia se realiza con mayor frecuencia con verbos de movimiento y ubicación (Bergman, 1986). Si el texto contiene tres referentes, la marca de referencia se realiza solo para dos de ellos. Así, la marca de referencia en una narración se hace para un número de referentes menos uno (-1).

Punto de vista espacial, ubicación y orientación

El siguiente ejemplo sirve para ilustrar por qué fue necesario revisar la descripción de cómo se realiza la referencia. El ejemplo fue tomado de una narración sobre una familia que cena en un restaurante, contada por la madre (señante nativa de tercera generación). Hay una niña de dos años que está comiendo sin ayuda de la madre. Pero la camarera interviene y comienza a dar de comer a la niña. Este episodio fue narrado de la siguiente forma.

1)
+C ad-abajo
ELISA...UBICADA-SENTADA-ad...
Elisa estaba sentada a mi lado.

2)
abajo.....+C abajo.....
INDICE-c COMER COMER-CON-CUCHARA x2
Nosotras estábamos comiendo

madre, marcada con la dirección de (cabeza y) mirada hacia la izquierda. Luego hay una respuesta de la madre marcada con la dirección de la mirada hacia la derecha. Esto es rechazado por la camarera (dirección de la mirada hacia la izquierda) quien entonces pone la servilleta a la niña y comienza a darle de comer; lo que es expresado por la dirección y el movimiento de la mirada hacia la derecha (ATAR-der, ALIMENTAR-der).

El ejemplo ilustra, entre otras cosas, que el cambio de referente es señalado con una frase nominal más el cambio en la dirección de la mirada, o por un cambio en la dirección de la mirada únicamente, y que la única referencia manual explícita se da con frases nominales o con INDICE-c (ver abajo en INDICE-c). No se usan señalamientos, es decir, que no es posible que el señante marque hacia la derecha para hacer referencia anafórica ni de la camarera ni de Elisa. No hay señalamiento pronominal para la referencia de tercera persona; es decir, no hay un equivalente del inglés "he", "she", "it" en un contexto narrativo, excepto cuando se relata un diálogo (INDICE-der-abajo COMER NO).

La base para el acuerdo espacial es el punto de vista espacial de uno de los participantes (en este caso, el de la madre). El uso de verbos de movimiento y locación para establecer puntos de referencia indica no solo la posición relativa hacia el punto de vista de alguien, sino también la orientación de los participantes. Esa información proporciona los medios para el cambio de referente usando solo la dirección de la mirada (como en las oraciones 5 y 7). Sin embargo, un cambio en la dirección de la mirada no indica necesariamente un cambio de referente, como se muestra en las oraciones 6 y 7. Este hecho ocurre porque el referente indicado por la dirección de la mirada no es el referente agente/experimentante, sino más bien el paciente/receptor, como se ilustra en la oración 7. En 7, como en 5, el agente es la camarera, indicado con la dirección de la mirada hacia la izquierda. A pesar de un cambio marcado en la dirección de la mirada desde la izquierda a la derecha durante 7, el agente sigue siendo la camarera; es decir, la interacción es narrada desde la perspectiva de la camarera. Lo que ha cambiado es el receptor, que en la primera parte de la oración es la madre, pero en la parte final es la hija. Así, lo que nosotros concluimos es que la dirección de la mirada primariamente indica el paciente/receptor, etc., y solo implícitamente el agente/experimentante.

En un texto narrativo con un solo receptor animado no tiene lugar ninguna marca para referencia (-1). Se usa una frase nominal para introducir el referente, y como no hay cambio de referente no habrá más

referencia explícita para aquella persona. El resto de la historia podría ser inclusive contada solo con predicados. La perspectiva usada será naturalmente la del único referente.

Índice-c

Sin embargo, si la historia es acerca del mismo señante, la referencia se realiza frecuentemente con el uso del INDICE-c a lo largo de toda la historia. En este caso es posible que haya una referencia manual repetida para el único referente. Esto puede realizarse a fin de resaltar que el señante y el referente son idénticos, pero la naturaleza de la seña INDICE-c no es clara para nosotros. Se comporta de modo diferente a otros señalamientos en la Lengua de Señas Sueca. Presentaremos datos sobre esto en un trabajo aparte. (INDICE-c ha sido encontrada también en emisiones contadas donde se hace referencia al hablante citado, Wallin 1987.)

Modificación del verbo

El hecho de que una interacción se narre desde la perspectiva del agente explica que los verbos que se modifican direccionalmente se muevan, en general, desde el señante hacia afuera en la dirección del paciente/receptor (ALIMENTAR-der). Así, aún si tenemos tres referentes y a dos de ellos se les han asignado ubicaciones en el espacio, no encontramos en el contexto narrativo un verbo (por ejemplo, ALCANZAR) que se mueva entre esas ubicaciones, excepto en una cláusula subordinada al verbo SER o señas relacionadas semánticamente (pero, aún en este caso, solo un pequeño número de verbos puede moverse entre esas ubicaciones).

Verbos narrativos

Hay también una diferencia léxica entre textos narrativos y no-narrativos. Hemos encontrado conjuntos de verbos relacionados semánticamente, donde la elección está determinada por el tipo de texto.

Ejemplos de estos casos son "comer", "leer", "caminar", "descubrir", "ver", "ir a la cama". COMER y COMER-CON-CUCHARA (oración 2) son un ejemplo de esta diferencia, ya que COMER-CON-CUCHARA aparecería solo en un contexto narrativo. Los verbos narrativos parecen tener un grado más alto de iconicidad, no pueden ser negados ni acompañados por patrones labiales del sueco, pueden ser combinados con varias expresiones faciales que expresan el estado mental del referente (más que el del señante). (Cf. también Bergman y Dahl, en prensa, sobre formas reduplicadas, y Fischer y Janis, 1989). Asimismo, los verbos narrativos no se combinan con el marcador de perfecto, en realidad, la ausencia del marcador de perfecto es típica de narraciones en la Lengua de Señas Sueca, lo cual concuerda con la afirmación de Dahl: "Una propiedad saliente de PERFECTO, en general, es el hecho de que no se usa en contextos narrativos." (Dahl, 1985 p. 113).

Citas

Otra característica de los textos narrativos es lo que nosotros llamaríamos ahora "falsas citas". Se describen reacciones y actitudes en la forma de algo que parece ser una emisión. Así, la seña que significa "extraño" se usaría con el sentido de "él sentía que era extraño", o con un gesto que muestre que uno se frota la mejilla a fin de expresar " él no sabía qué hacer".

Las citas verdaderas en discurso narrativo son relatadas sin ningún verbo de decir relacionado desde la perspectiva del hablante citado, como en las oraciones 5, 6 y 7.

La estructura general de las narraciones

Se puede establecer un contexto narrativo con una forma reduplicada u otra forma verbal con duración más prolongada. Esa forma verbal puede ser precedida por una frase nominal que introduzca un referente. Una vez que se ha establecido el contexto narrativo e introducido el referente, pueden seguir cadenas de predicados que expresen cualquier clase de hecho, desde acciones con estructura verbo-objeto hasta estados

mentales a través de citas falsas y citas verdaderas. Por nuestra parte, no hemos podido encontrar ninguna diferencia formal respecto de cómo se describen estos tipos de hechos.

Secuencias no-narrativas

Como hemos mencionado antes un texto narrativo comienza generalmente con enunciados descriptivos acerca del momento, lugar y participantes de los hechos que van a ser narrados. También es normal que sea interrumpido por diversos comentarios descriptivos, como explicaciones, vueltas hacia atrás (flash-backs), generalidades, es decir, cualquier elemento que rompa el orden cronológico. Los comentarios del hablante interrumpen la línea de la historia y están caracterizados por el uso de la dirección de la mirada y el INDICE-x. En un contexto narrativo el señante generalmente evita el contacto visual con su interlocutor, ya que la dirección de la mirada se usa para la marca de referencia establecida. Encontramos solo muy breves miradas hacia el interlocutor. En cambio, el comentario descriptivo sí es acompañado por contacto visual, que es el dispositivo principal para expresar una secuencia descriptiva. El fin de una secuencia descriptiva es usualmente marcado con un INDICE-x no referencial.

Contraste espacial

En textos narrativos también hemos encontrado un uso del espacio señante superordinario y más abstracto que el sistema descrito arriba. Una caracterización simplificada de este contraste sería que el espacio señante se divide en dos mitades, una usada para la línea de la historia, y la otra para las secuencias descriptivas.

Este contraste espacial superordinario se usa para moverse hacia adentro y hacia afuera del modo narrativo de la siguiente manera. El primer verbo que establece el contexto narrativo es, por lo general, una forma modificada direccionalmente, que se mueve, por ejemplo, hacia la derecha, acompañada por la dirección de la mirada, marcando así la mitad derecha del espacio señante para la línea de la historia y

llevándonos adentro del modo narrativo. Para hacer un comentario, el señante asume y mantiene contacto visual marcando un corte en el contexto narrativo. Dicho comentario termina con un INDICE no referencial dirigido hacia la izquierda. (Luego de enunciados genéricos no se observa la seña INDICE). Aun si lo dicho contiene un comentario sobre el referente, que fue establecido hacia la derecha en el modo narrativo, dicho comentario terminará con INDICE hacia la izquierda. Cuando se retoma la línea de la historia se reestablece un contexto narrativo con un verbo modificado direccionalmente; de preferencia, una forma usada en el contexto narrativo precedente, acompañado por la dirección de la mirada. Una vez allí, el señante es libre de usar la totalidad del espacio señante para el sistema espacial como se describió antes.

Bibliografía

Ahlgren, I. (1984). "Deictic Pronouns in Swedish and Swedish Sign Language". *Scandinavian Working Papers on Bilingualism*. 3. Institute of Linguistics, Stockholm University.

Bergman, B. (1986). *Arbetspapper om lokalisaton*. Institute of Linguistics, Stockholm University, manuscrito.

Bergman, B. y Dahl, O. (en prensa). *The Two Aspectual Systems of Swedish Sign Language in a Typological Perspective*.

Dahl, O. (1985). *Tense and Aspect Systems*. Oxford, Basil Blackwell.

Fischer, S.D. y Janis, W. (1989). "Verb sandwiches in ASL".

En: *Proceedings of Third European Congress on Sign Language Research*. S. Prillwitz y T. Vollhaber (eds.). Hamburgo, Signum Press, 1990.

Wallin, I. (1987). "Non-manual anaphoric reference in Swedish Sign Language". *Suplemento del Reporte de Video 2*, Institute of Linguistics, Stockholm University.

María Ignacia Masone

*El número y el género en la
Lengua de Señas Argentina*

**CONICET e Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

El sustantivo y el adjetivo tienen accidentes de número y de género. El número gramatical expresa, semánticamente, la oposición uno/ más de uno, es decir, singular (término no-marcado) plural (término marcado). Algunos sustantivos pueden no hacer referencia a un individuo opuesto a un grupo ('vino', 'agua'), o pueden tener en su forma singular la idea de grupo. Estos últimos son llamados colectivos: 'audiencia', 'enemigo', 'colmena'. En español, así como en otras lenguas, el número está sujeto a distintas normas, con sus excepciones.

La categoría flexional de número es primariamente nominal, es decir, se aplica en primera instancia a las FN y luego, por derivación, a la categoría verbal. Morfológicamente, pues, el verbo cambia sus desinencias para señalar el número - y la persona- del sujeto así como el tiempo y el modo de la oración. El número, la persona, el tiempo - y el aspecto- el modo y la voz son los accidentes gramaticales según los cuales varía el verbo.

El género, por su parte, clasifica los sustantivos y adjetivos en femeninos y masculinos, por medio de los morfemas -a y -o, respectivamente. Pero no son muchos los sustantivos de la lengua en los cuales el género se manifiesta por tener esta doble forma, una para el femenino y otra para el masculino. En muchos casos, es el artículo quien marca el género ('el/la estudiante'). Sintácticamente, los sustantivos imponen a los adjetivos un régimen determinado; es decir, los adjetivos concuerdan en género y número con los sustantivos que califican.

En lo que se refiere a las lenguas de señas, Jones y Mohr (1975) analizaron la pluralización en formas nominales. Estos autores concluyen

que la mayoría de las señas de la ASL pueden formar el plural con el cuantificador MANY (muchos) y que otras sufren una serie de modificaciones para formar el plural, entre ellas la reduplicación. Baker-Shenk y Cokely (1980) afirmaron que un sustantivo puede repetirse en distintas locaciones espaciales para indicar la pluralización, aunque dicha repetición solo es posible en una pequeña cantidad de señas. También observaron el uso de señas numéricas definidas, TWO (dos), FIVE (cinco), o de señas numéricas indefinidas, SEVERAL (varios), MANY (muchos), para indicar la pluralidad. Por otro lado, analizaron la formación plural de los clasificadores que deben repetirse a fin de que la oración sea gramatical. Sin embargo, la mayoría de los lingüistas que estudian las lenguas de señas consideran que únicamente los clasificadores están sujetos a procesos de pluralización.

En efecto, los lingüistas han considerado que los sustantivos no están sujetos a los accidentes ni de género ni de número. Puesto que las lenguas de señas son en sí mismas muy verbalizadas, cuando se trata de señas nominales que aceptan una localización en el espacio señante se las describe como predicados locativos (no 'las casas', sino 'allí, en ese lugar, hay muchas casas'). Se afirma también que puesto que la marcación del plural en señas sustantivas no es un mecanismo productivo -ya que solo algunas señas aceptan formas plurales- no se trataría de una pluralización sistemática. Sin embargo, en inglés la formación irregular del plural de 'mouse' (rata) como 'mice' (ratas), o 'cow' (vaca) como 'cattle' (ganado), donde ambos son ítems lexicales diferentes, tampoco es un proceso productivo, y ningún lingüista jamás dudó de que fuera un proceso morfológico de pluralización. Por otro lado, al carecer las lenguas de señas hasta ahora analizadas de la categoría adjetivo (Massone y Machado, 1993; Curiel y Massone, 1992), y al poder formar predicados locativos con prácticamente todos los sustantivos concretos de la lengua, la explicación resultó plausible¹.

1. El espacio señante, es decir, el área alrededor del cuerpo del señante es explotado en todos los niveles: señas similares en su forma pueden contrastar solo en su locación; la concordancia verbal se puede marcar por medio de posiciones espaciales; los verbos espaciales-locativos hacen uso del espacio con valor significativo; tópicos discursivos se distinguen entre sí por el lugar donde las señas se articulan. El espacio señante se usa con propósitos gramaticales. El señante puede sacar ventaja de la naturaleza tridimensional de la LSA estableciendo referentes presentes o no presentes (personas, cosas, lugares y aun ideas) en locaciones específicas alrededor de su cuerpo. Luego, en el discurso

El objetivo de nuestro trabajo es mediante la descripción de una serie de señas mostrar que en ellas se dan distintos procesos de pluralización y que no constituyen predicados locativos deícticos; así como demostrar de qué modo la Lengua de Señas Argentina (LSA) hace uso de estrategias alternativas para dar cuenta de las oposiciones de número y de género.

Formas plurales del sustantivo

La reduplicación es un modo de formar el plural en las lenguas y constituye una de las categorías mayores de procesos morfológicos. Al estudiar estos procesos deben tenerse en cuenta tres factores: la forma del cambio, el significado asociado con dicho cambio y la clase de señas en que se da dicho proceso.

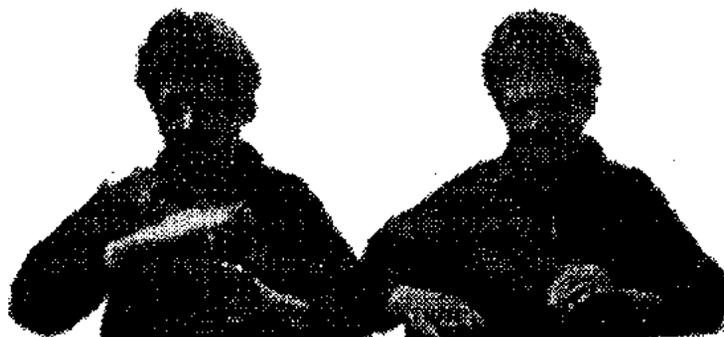
La reduplicación dada como la repetición de la seña en distintas locaciones en el espacio a fin de marcar el plural se observó en las siguientes señas nominales: MES, NIÑO, NOCHE, PROVINCIA/PAIS, CASA, DINERO, ARBOL, PERSONA, MONEDA, REVOLVER, AGUJERO, ESTRELLA, MEDALLA, ISLA, ZAPATO, BOTON, HEBILLA, ARO, INYECCION. Estos sustantivos están señalando referentes múltiples. Los ejemplos siguientes muestran la diferencia entre las formas singular y plural de la seña NIÑO (Figura 1).

señalará deícticamente hacia aquellas locaciones que están en lugar de los referentes. Dicha deíxis establece, generalmente, una igualdad referencial entre el referente y el locus. El espacio se está usando en forma sintáctica. Por otro lado, el espacio puede usarse topográficamente cuando el referente está en una locación. En la LSA se entremezcla, entonces, el uso del espacio con valor sintáctico y topográfico (Massone, 1992), lo cual parece ser el resultado directo del modo en que las lenguas de señas explotan la dimensión espacial para expresar la sintaxis. Algunos autores consideran que el uso del espacio es eminentemente sintáctico (Bellugi y Klima, 1990; Lillo-Martin, 1986); otros (Liddel, 1990) consideran que es solo topográfico. Sin embargo, Boss (1990) admite como una perspectiva más fructífera no separar estrictamente los significados locativo y sintáctico.

Figura 1



NIÑO



NIÑOS

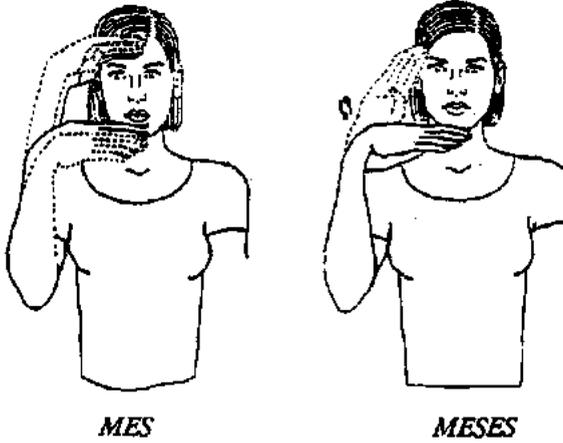
(1) NIÑOS MUJER LLORAR(cont) MUÑECA DESAPARECER EN-PASADO.

"Las niñas lloran y lloran porque les desapareció la muñeca".

(2) VARON NIÑO HABER. "Hay un niño".

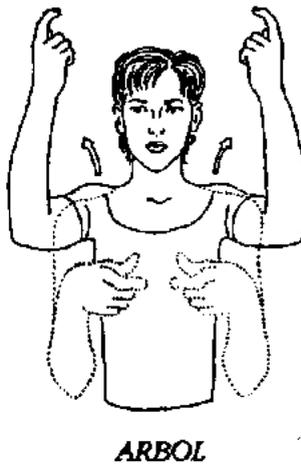
La seña para MES en su forma plural no solo se reduplica sino que cambia su movimiento. MES es una secuencia —M —D —M —D, mientras que MESES se produce con un —M —D repetido tres veces (Figura 2).

Figura 2



En el caso de CASA, DINERO y ARBOL, que se pueden traducir al español utilizando las palabras: 'casas' o 'caserío', 'valores' y 'bosque' o 'selva', respectivamente; podría pensarse que un cambio de forma ha dado como resultado una variación en el significado. Sin embargo, en la LSA solo significan que de eso hay mucho, es decir, dan idea de plural. Las señas CASA y DINERO se repiten con movimientos lineal y circular, respectivamente, mientras que ARBOL, como se observa en la figura, pierde el primer segmento de la seña (ver Figura 3).

Figura 3

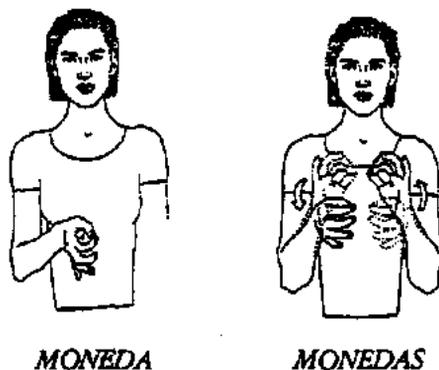




BOSQUE

En el caso de las señas *MONEDA* y *REVOLVER*, éstas no solo se repiten para indicar el plural sino que involucran ambas manos en su producción (Figura 4). Ejemplos similares se han encontrado en la Lengua de Señas Sueca (Bergman, 1987). Es decir, que el número de manos expresa número de las señas.

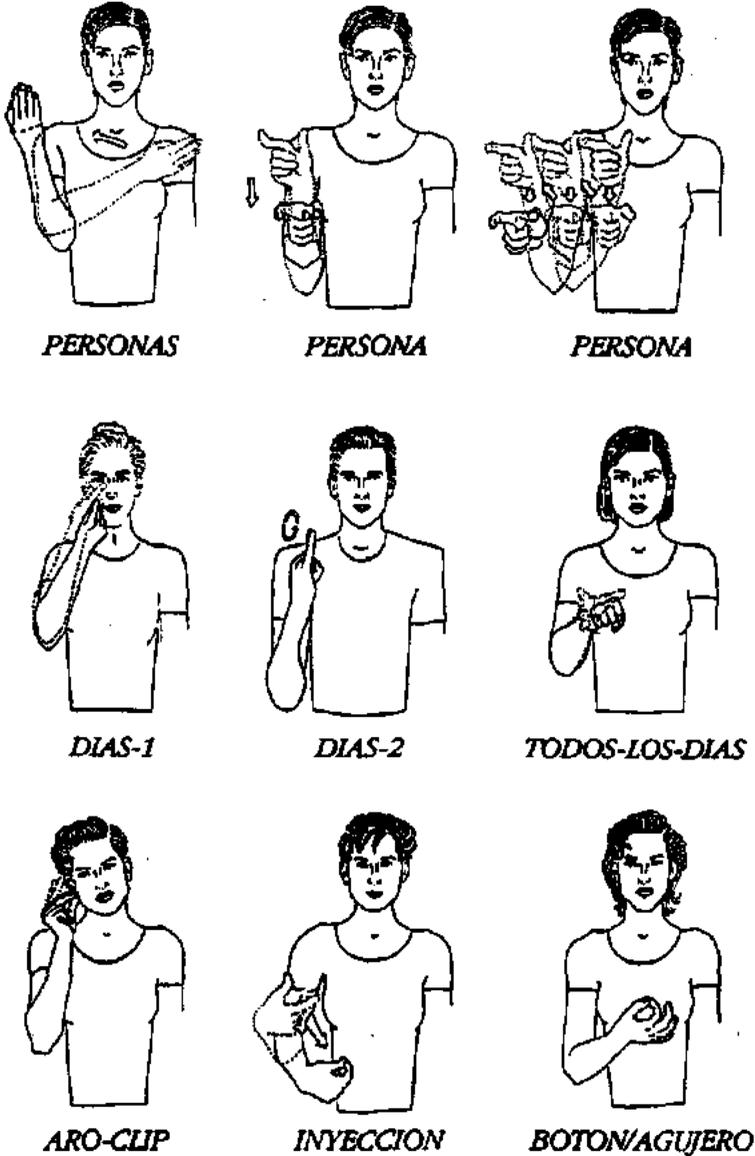
Figura 4



Las señas *BOTON*, *HEBILLA*, *ARO* e *INYECCION* se producen contactando diferentes puntos de articulación en el cuerpo, es decir, que son corporales-locativas; por lo tanto, al pluralizarse están indicando las distintas ubicaciones en el cuerpo donde estos objetos se hallan o pueden ser localizados. *MONEDA*, *AGUJERO*, *BOTON*, *HEBILLA* y *ARO* tienen clasificadores en su configuración manual

Las señas DIAS, PERSONAS, COSAS y TODOS-LOS-DIAS son inherentemente plurales (Figura 6). El singular de estas señas presenta una representación fonológica diferente.

Figura 6



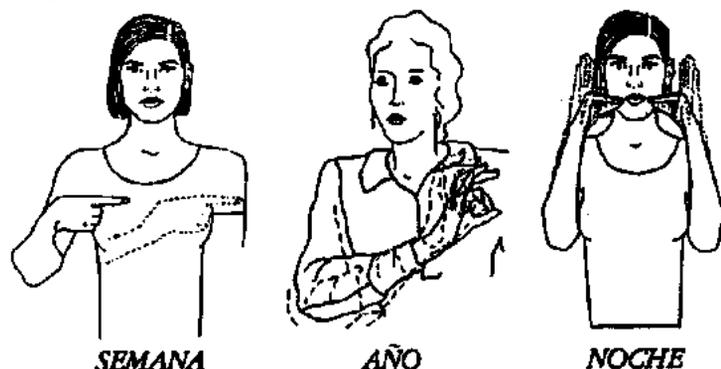
Se ha observado también una serie de sustantivos comunes cuya forma nombra un grupo de personas, objetos o actos, es decir, sustantivos colectivos (Figura 7). Ese es el caso de **VACACIONES**, **MANIFESTACION**, **DESFILE**, **TRANSITO**, **REVOLUCION**, **TOTALIDAD**, **ALAS**. La seña **ALAS**, que se realiza con ambas manos, puede singularizarse y producirse con una sola, la mano activa, a fin de indicar el singular; si bien, generalmente, es usada en su forma plural.

Figura 7



Las señas nominales correspondientes a los días de la semana y las señas **NOCHE**, **AÑO**, **SEMANA** pueden transformarse en lexemas compuestos adverbiales al incorporar las marcas de habitualidad, 'todos los...'; y de continuidad, 'todo el...' (Curiel y Massone, 1993; Massone, 1993). En estos casos, también estarían dando idea de pluralidad (Figura 8).

Figura 8



(3) VIERNES (habit) CINE IR.
"Todos los viernes voy al cine".

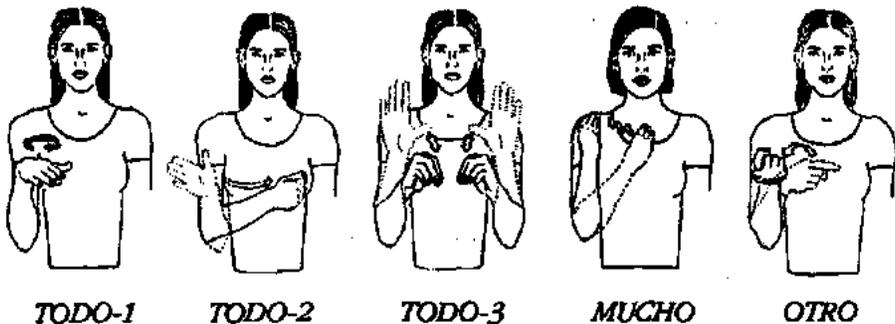
(4) MIERCOLES (cont) ESCRIBIR-A-MAQUINA.
"Todo el miércoles escribo a máquina".

Formas que indican la pluralidad del referente

Señas Policategoriales

Hemos caracterizado una serie de señas como cuantificadores, pronombres (b) o verbos de estado (c). Como cuantificadores son o bien adjetivos, al modificar una frase nominal (a), o bien adverbios, si modifican una frase predicativa (Massone, 1993). Estas señas constituyen otra manera de indicar pluralidad en la LSA y son las siguientes: MUCHO, POCO, ALGUNO, NINGUNO, BASTANTE, CADA -que intrínsecamente tienen valor distributivo-, OTRO, NUNCA, SOLO, TODO -con sus tres formas de diferente representación fonológica y similar significado- (Figura 9).

Figura 9



- (a) (5) MUJER MUCHO TRABAJAR.
"Muchas mujeres trabajan".
(6) VENIR NINGUNO COLECTIVO NINGUNO.
"No viene ningún colectivo".
- (b) (7) FIESTA POCO VENIR.
"Pocos vinieron a la fiesta".
(8) AYER PRO3pl CORRER ALGUNO RESBALAR.
"Ayer fuimos a correr y algunos se resbalaron".
- (c) (9) CAFE AZUCAR POCO.
"El café tiene poco azúcar".
(10) CASA TELEFONO NO.
"En casa no hay teléfono".

Como se observa en los ejemplos, el orden sintáctico no-marcado es FN CUANTIFICADOR. Sin embargo, en ocasiones se repite dicho cuantificador antes y después de la seña o frase nominal cuando el número tiene especial significación, como en los siguientes ejemplos.

(11) MADRE DECIR3 IR SENDA NO MUCHO LOBO MUCHO ALLA.
"La madre le dijo que no fuera por ese camino porque había muchos lobos" (cuento de Caperucita Roja).

(12) GATO SER-PEQUEÑO POCO NACER POCO.
"Pocos gatitos nacieron".

Señas Numéricas

Otra manera de indicar pluralidad es usando una seña numeral específica o por medio de las raíces de incorporación numeral (Massone, 1992; Johnson y Massone, 1993).

(13) DET MUJER DET SER-FLACA HIJO SEIS HIJO.
"Esa mujer flaca tiene seis hijos".

Cuando el valor de la cantidad es especialmente significativo se recurre al uso de números y cuantificadores como en (14).

(14) JAPON AUTO MERCEDES-BENZ MUCHO PRO1 VER(distrib)
UNO DOS TRES TOTALIDAD DIEZ.

"En Japón vi muchos autos Mercedes Benz, como diez".

En casos en que, aún existiendo la seña plural, es necesario especificar el número correcto de objetos o actos se utiliza la seña plural o bien la singular seguida de la seña numérica correspondiente.

(15) PERSONAS SIETE FIESTA VENIR.

"Siete personas vinieron a la fiesta".

(16) NOCHE DOS DORMIR NO-PODER.

"Hace dos noches que no puedo dormir".

Raíces de Incorporación Numeral

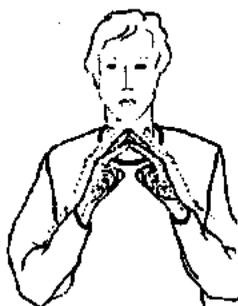
Las raíces de incorporación numeral ya se han analizado en otros trabajos (Massone y Johnson, 1991; Massone, 1992; Johnson y Massone, 1993), por lo cual solo haremos una breve reseña y remitimos al lector a la lectura de ellos. Dichas raíces constituyen una serie capaz de incorporar configuraciones manuales numerales en su forma fonética para indicar el número de cosas que deben ser contadas. En dichas raíces cuando cambia el significado cambia solo la configuración manual. La configuración manual sola tiene un valor morfémico independiente, y cada seña contiene dos morfemas: la raíz clasificadora y la configuración manual numeral. Ejemplos de estas raíces con valor sustantivo son: NUM-MINUTO-INC, NUM-SEMANA-PASADO-INC, NUM-SEMANA-FUTURO-INC; con valor adverbial: NUM-VECES-INC, NUM-HORA-DURANTE-INC, NUM-HORA-INC y con valor verbal: NUM-HORA-ESTAR-ADELANTADO-INC, NUM-HORA-ESTAR-ATRASADO-INC, NUM-SER-DURANTE-AÑO-INC, NUM-REPETIR-INC, que solo admite los numerales NUM-DOS y NUM-TRES. Todas estas raíces están sujetas a restricciones con

respecto al numeral que acepta la configuración manual, siendo, generalmente del NUM-UNO al NUM-CINCO (Figura 10).

Figura 10



DOS-DURANTE-AÑO-INC



DOS-EMPATAR-INC

Adverbio no-manual "mucho"

La LSA, así como toda otra lengua de señas, hace uso en forma lingüística de los rasgos no-manuales para transmitir significados. Se ha observado el uso de un adverbio no-manual que indica 'muchos' y que puede superponerse prácticamente a cualquier seña manual nominal y aun a varios de los cuantificadores, indicando un referente múltiple. Este adverbio tiene los siguientes rasgos: mejillas infladas, soplo continuo, labios ligeramente abiertos y ojos semicerrados, como se observa en la seña MUJER de la Figura 11.

Figura 11:



-mucho
MUJER

__mucho

(17) HOMBRE SALA ESTAR-COMPLETO.

"La sala estaba llena de hombres".

Cuando este adverbio no-manual se superpone al lexema MU-CHO, indica el grado superlativo de éste y se lo glosa, solo en este caso, como "ísimo".

__ísimo

(18) CASA SER-LINDA ALLA HABER MUCHO.

"En ese lugar hay muchísimas casas lindas".

Los Verbos

Algunos verbos en la LSA tienen la posibilidad de flexionarse en número indicando un plural sin que éste deba tener marca alguna. Fischer y Gough (1978) ya señalaron que el argumento de los verbos plurales es 'todos' o 'todo' sin excepción. Ejemplos de estos verbos en la LSA son: GUERREAR, DESFILAR, PERSONAS-QUE-SE-REUNEN-PARA-ALGO -igual seña que REVOLUCION de la Figura 7-, MEZCLAR, COMLOTAR.

Los verbos MIRAR y VER, así como RETAR, pueden adoptar el numeral NUM-CUATRO en la configuración manual y producirse o bien con una sola mano, o bien con dos si es necesario enfatizar. En este caso, el significado del verbo será 'todos me ven o miran' o 'yo veo o miro a todos'.

(19) SORDO MIRAR-ASOMBRADOS GUSTAR SEÑAR.

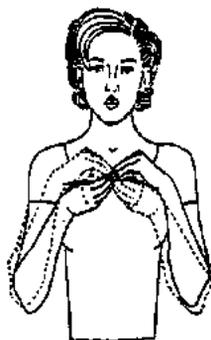
"Los sordos miran con asombro porque les gusta ver señar".

Los verbos recíprocos como ATACAR-EN-DISCUSSION, ENEMIS-TARSE, DISCUTIR, HACER-EL-AMOR -con sus dos formas diferentes-, BESAR-APASIONADAMENTE, ACOMPAÑAR, SEPARARSE, implican que son dos o más las personas involucradas en la acción (Figura 12).

Los verbos espaciales-locativos que por su característica formacional poseen clasificadores en la configuración manual pueden estar indican-

do que el referente es múltiple. Por ejemplo, todos los verbos cuyo clasificador refiere a 'vehículo', como se observa en el dibujo (Figura 13), están indicando que son dos los vehículos que realizaron dicha acción.

Figuras 12



BESAR-APASIONADAMENTE

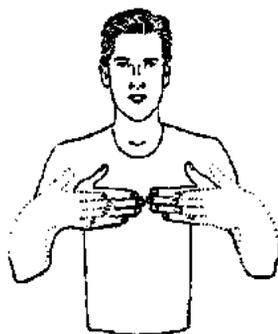


**HACER-EL-AMOR
(1ª postura)**



**HACER-EL-AMOR
(2ª postura)**

Figura 13



VEHICULO_a-CHOCAR-VEHICULO_b

Así como señalaron Baker-Shenk y Cokely (1980) para la Lengua de Señas Americana (ASL) la formación de los verbos de concordancia en cualquier lengua de señas puede hacer uso de ambos articuladores manuales (mano activa -MA- y mano débil -MD-) a fin de indicar que hay dos objetos o dos sujetos en una oración, o que el referente es múltiple. En el primer caso, uno de los articuladores hará referencia a uno de los sujetos u objetos y el otro referirá al otro sujeto u objeto.

__MA y MD

(20) 1DECIR-SI3pl.

"Yo les digo que sí a ellos dos".

_____MA y MD

(21) AYER CONFERENCIA PRO1 HABLAR/ NO-HACER-CASO.

"Ayer di una conferencia y nadie me escuchó".

__MA+MD

(23) 3plRETAR1. "Todos me retaron".

Bello y Cuervo (1905) consideraron que el plural denota multitud distributiva. Esta significación es corriente expresarla en la LSA a través de la repetición del verbo hacia distintas locaciones en verbos de proceso - RECORDAR, JUNTAR, FLEGAR, PODER, PRESTAR, NO-PODER, NEGOCIAR, NO-TENER, ROBAR, etc.-, en verbos de concordancia - DAR, RETAR, ENVIAR, ENSEÑAR, BURLAR, AVISAR, ORDENAR, ALQUILAR, PEDIR, DECIR, SEÑAR, etc. y aún en algunos verbos de estado - HABER- que de por sí denota el modo de hablar de sujetos u objetos plurales o colectivos (Figura 14). Esta característica ha sido descrita por algunos autores como aspecto distributivo (Johnson, comunicación personal; Baker-Shenk y Cokely, 1980), y así fue descrita por nosotras en un primer análisis. Sin embargo, un estudio más exhaustivo ha demostrado que este movimiento del verbo sólo está marcando número y no características temporales intrínsecas.

(24) HABER(distrib) PLAZA SIEMPRE HABER TOBOGAN LUGAR
HABER(distrib).

"En las plazas siempre hay toboganes".

(25) 1DAR3(distrib).

"Yo les doy a todos ellos".

(26) MAESTRA ESCUELA NIÑOS 3aCONTROLAR3b(distrib).

"En la escuela la maestra controla a todos y cada uno de los niños".

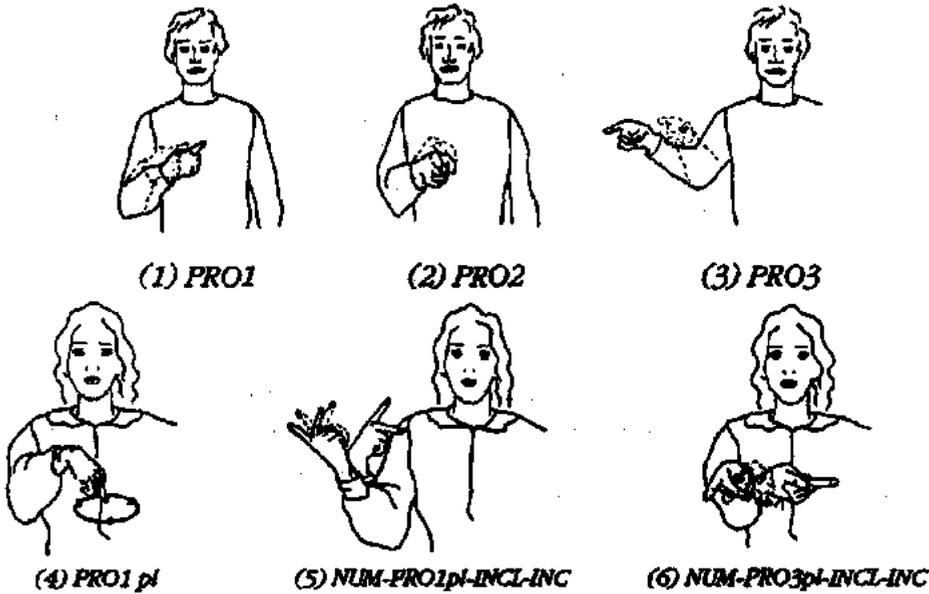
Figura 14: HABER (distributivo)



Los pronombres

La LSA tiene un paradigma pronominal completo donde hay formas que marcan tanto la persona como el número gramatical. La LSA pluraliza los pronombres singulares para indicar que el referente es plural. El pronombre que se realiza con el dedo índice apuntando hacia el/los referentes -PRO1, PRO3, PRO3pl-puede repetirse en diferentes locaciones para indicar que el referente es plural (Figura 15).

Figura 15



(27) PRO3pl SER-DULCE COMER.
"Ellos comen dulces".

(28) PRO1pl CINE IR.
"Nosotros vamos al cine".

Así como en el caso de las raíces de incorporación numeral, los pronombres dual, trial, y cuádruple, como los llaman Baker-Shenk y Cokely (1980), pueden indicar el número exacto de los referentes, entre dos y cuatro. En el caso del quintuple su significado es 'todos'. Estos pronombres son, pues, también raíces de incorporación numeral y como tales se glosan.

(29) PRO1 TRES-PRO2pl-INCL-INC ODIAR.
"Yo las odio a ustedes tres".

(30) MAÑANA PRO2pos CASA PRO1pl-INCL-INC IR.
"Mañana vamos a tu casa".

Especificación plural de los referentes

La LSA es una lengua que, como vimos, hace uso del espacio con valor sintáctico, y además una lengua muy redundante (tal vez por el mismo hecho de no estar normatizada) (Curiel, 1993). Por lo tanto, cuando es necesario especificar dos referentes determinados se producen las señas correspondientes ubicándolas en distintas locaciones si es necesario referirse a ambas.

(31) MARIA ROSANA TELEFONEAR.

"María llama a Rosana por teléfono".

Otros mecanismos que parecen ser aún más productivos en la LSA son el cambio postural ("body shifting") con movimiento del cuerpo, cabeza y mirada como en (32), y el uso de ambos articuladores manuales como en (33) (Massone, 1993b).

__MD

DET

__MA

(32)PERRO BUSCAR (el niño).

"Allí está el perro, mientras el niño busca".



___MA __MD
(33) PERRO NIÑO...
"El perro y el niño..."



Según puede observarse en el ejemplo (33) situar dos distintos referentes en dos ubicaciones diferentes también implica en la LSA un cambio postural. Es decir, que todos estos mecanismos pueden estar actualizados en la misma emisión. Aún no estamos en condiciones de aseverar su diferente función.

Marcación del género en la LSA

Hemos ya analizado el género en los sustantivos (Massone y Johnson, 1991), pero igualmente, dados los objetivos de este trabajo, creemos necesario hacer una breve reseña.

La mayoría de los sustantivos de la LSA no tienen marcas morfológicas para indicar el género. Por lo tanto, podríamos llamar a estos términos "epicenos", término que rescatamos de la vieja gramática y que se usó para explicar una forma única, sea femenina o masculina. Sin embargo, la LSA tiene su propio sistema para marcar el género de los sustantivos, que se utiliza particularmente con referencia a animales y nombres de profesiones. Dicha marcación se suele hacer a través de frases nominales que resultan de añadir las señas VARON o MUJER (que posee los significados de "muje" o de "hembra", según el caso).

(34) ROSARIO PASADO JUEZ MUJER PRO1 CONOCER.
"En Rosario conocí a una jueza".

(35) CASA GATO HEMBRA HABER.

"Tengo una gata en mi casa".

En el caso de los términos parentales, dichas señas pueden ser utilizadas como predicados nominales o subjetivos en referencia a personas, como en la siguiente oración:

(36) PRO1 SER-MISMO VARON.

"Mi hermano es varón".

La LSA suele también mostrar el género en los sustantivos por medio de características que están en función atributiva y que son propias de un determinado sexo.

(37) GATO ESTAR-EMBARAZADO.

"La gata está preñada".

En el caso de todos los términos parentales, excepto MADRE, PADRE y ESPOSO, la terminología parental primaria puede combinarse con las señas del alfabeto manual [A] u [O] para marcar el género del pariente según las reglas de formación del género en el español. La seña [O] se añade a las señas de referentes masculinos y [A] a las femeninas. Creemos, como afirma Murdock (1949), que los términos de parentesco como lexemas se pueden adecuar a los principios morfológicos de la lengua, pero el modo en que los parientes se clasifican terminológicamente no tiene relación necesaria con la naturaleza de la lengua.

Las combinaciones marcadas con género pueden usarse a fin de lograr mayor precisión, pero las formas primarias son más frecuentes. Las dos formas que distinguen "hermano" de "hermana" (SER-MISMO-O, SER-MISMO-A) parecen estar sufriendo los cambios estructurales que ocurren cuando se crea una palabra compuesta, y por lo tanto estarían en el proceso de convertirse en señas primarias (Massone y Curiel, 1993). Las otras combinaciones parecen no estar en este proceso fonológico de formación de señas compuestas. Este fenómeno es un ejemplo de la interferencia entre dos lenguas en contacto.

Resulta de interés notar que, aunque el español emplee la marcación del género en el léxico nominal generalmente con los morfemas -a y -o, en la LSA esto solo ocurre en el sistema de relaciones

parentales. Hemos observado además que las mujeres usan las formas combinadas más frecuentemente que los hombres. Un informante nos dijo que este hecho es debido a que los hombres no hablan acerca de la familia. También puede estar condicionado por el hecho de que las mujeres tienden a saber más español que los hombres.

Discusión

Las lenguas de señas y, en el caso que nos ocupa, la LSA, como toda otra forma de comunicación lingüística usada por una comunidad han tenido una evolución diacrónica. No obstante, también es cierto que constituyeron lenguas de endogrupos con poco o ningún contacto con las de la mayoría oyente. No olvidemos aquí el hecho de que históricamente se ha encerrado a los sordos en instituciones (que antiguamente fueron los asilos, conventos, orfanatos, manicomios, y más recientemente las clínicas psiquiátricas o la no escolarización) donde solo tenían contacto entre ellos mismos, puesto que además no eran entendidos. Tengamos también en cuenta que a pesar de la actual escolarización de los sordos el nivel de analfabetismo o semi-analfabetismo en la comunidad todavía es importante. Esta situación dio como resultado la formación de una lengua "de mangas de camisa", como dicen los sociolingüistas; no solo con vocabularios más restringidos, sino también con prácticamente ninguna interferencia lingüística.

Por otro lado, como han señalado Newport y Supalla (1980) a partir de estudios de la adquisición de la Lengua de Señas Americana en niños y adultos sordos de primera generación (hijos de padres oyentes) y de segunda y tercera generación (hablantes nativos), estos últimos crean estructuras morfológicas a partir del input que reciben, donde solo se encontraron formas congeladas e inanalizables, es decir, señas que carecen de morfología interna. En nuestro país los niños sordos "educados" en escuelas para sordos, en su mayoría de primera generación (96% de los sordos son hijos de ambos padres oyentes; cf. Massone, 1990), se socializan en la lengua y en la cultura sordas a partir del contacto con pares hablantes nativos de la LSA en la escuela especial. Estos individuos pueden mostrar un dominio de los mencionados procesos morfológicos. Sin embargo, existe un porcentaje de niños sordos que, o

nunca, o solo tardíamente, han estado expuestos a la LSA, ya que fueron escolarizados en escuelas comunes o escuelas extremadamente oralistas.

En tercer lugar, debido a una serie de factores que exceden los objetivos de este trabajo (la lucha de los sordos militantes por sus derechos, los fracasos del oralismo, la inserción de los científicos sociales en el área de la sordera, entre los más relevantes) la LSA ha sido parcialmente revalorizada tanto por los mismos sordos como por algunos oyentes a partir de la instalación en 1983 de la democracia en nuestro país. Dicha situación posibilitó un contacto mayor entre sordos y oyentes, hablantes de español, con una mayor inserción de los sordos en el mercado laboral como consecuencia. Al mismo tiempo se nota una mayor inclusión de la temática de la sordera en áreas como la educación, la computación, la lingüística, la administración pública. Es muy explicable, entonces, que la LSA comenzara a introducir mayores cambios en su estructura, especialmente en los niveles léxico y morfológico.

Teniendo en cuenta todos estos factores, pensamos que si bien la LSA nunca dejó de cambiar, ya que las lenguas son por antonomasia procesos dinámicos, nos enfrentamos actualmente ante una lengua que necesita sufrir transformaciones lingüísticas y que se encuentra en permanente interferencia con el español, debido a que éste constituye la lengua prestigiosa y al hecho de que los sordos se están insertando poco a poco en la comunidad oyente. Por lo tanto, procesos que pueden parecer no productivos posiblemente lo sean o terminen siéndolo. Por último, las formas para indicar pluralidad varían en las distintas lenguas. También en este aspecto, la estructura de la LSA manifiesta diferencias con el español.

Bibliografía

Baker-Shenk, Ch. y Cokely, D.(1980). *American Sign Language. A teacher's Resource Text on Grammar and Culture*. Washington, DC, Gallaudet College Press.

Bello, A. y Cuervo, R.J.(1905). *Gramática de la Lengua Castellana*. París, Roger y Chervioz Editores.

Bellugi, U. y Klima, E. (1990). "Properties of visual spatial languages". En: Prillwitz, S. y Vollhaber, T.(eds.). *Sign Language Research and Application, Proceedings of the International Congress*, Hamburgo, Signum Press, 115-145.

Bergman, B.(1978). "Grammaticalization of location". En: Edmonson, W.H. y Karlsson, P.(ed.) *Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Hamburgo, Signum Press, 37-56.

Boss, H. (1990). "Person and location marking in Swedish Sign Language: Some implications of a spatially expressed syntactic system". En: *Current Trends in European Sign Language Research, Proceedings of the Third European Congress on Sign Language Research*, Hamburgo, Signum Press, 231-249.

Curiel, M. y Massone, M.I. (1993). "Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina". *Revista de Lingüística Aplicada*, Chile (en prensa).

Curiel, M. (1993). "Ordenes marcado y no-marcado en la Lengua de Señas Argentina". (este volumen).

Fischer, S. y Gough, B.(1978). "Verbs in American Sign Language". *Sign Language Studies* 18: 17-48.

Johnson, R.E. y Massone, M.I. (1993). "Números y numerales en la Lengua de Señas Argentina".

En: Massone, M.I. y Machado, E.M. *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial Universidad (en prensa).

Liddell, S. (1990). "Four functions of a locus: Reexamining the structure of space in ASL".

En: Lucas, C. (ed.). *Sign Language Research. Theoretical Issues*. Washington, DC, Gallaudet University Press, 176-201

Lillo-Martin, D. (1986). "Two kinds of null-arguments in American Sign Language". *Natural Language and Linguistic Theory* 4: 415-444.

Massone, M.I.(1990). "El niño sordo como individuo bilingüe y bicultural". *Cuadernos de Investigación No 6, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires*, 5-33.

Massone, M.I. y Johnson, R.E. (1991). "Kinship terms in Argentine Sign Language". *Sign Language Studies* 73: 347-360.

Massone, M.I. y Johnson, R.E. (1991). "Numbers and numeral classifier suffixes in Argentine Sign Language". *Proceedings XI World Congress of the World Federation of the Deaf, Japón*, 743-762.

Massone, M.I. y Machado, E.M. (1993). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial Universidad (en prensa).

Massone, M.I.(1992). "Números y numerales en la Lengua de Señas Argentina". *Jornadas de Lingüística en conmemoración a la Gramática de la Lengua Castellana de Nebrija*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (en prensa).

Massone, M.I.(1993). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina- Español-Inglés*. 2 vol. Buenos Aires, Sopena Argentina, 946 pp.

Massone, M.I. (1993b). "Lengua de Señas Argentina: una lengua en otra modalidad". *Fonoaudiológica* (en prensa).

Massone, M.I. y Curiel, M. (1993). *La creación del léxico: procesos derivacionales en la Lengua de Señas Argentina*. Enviado a : Geles, Río de Janeiro.

Murdock, G.P.(1949). *Social Structure*. New York, Macmillan.

Newport, E.L. y Supalla, T. (1980). "Clues from the acquisition of signed and spoken language".

En: Bellugi, U. y Studdert-Kennedy, M. *Signed and Spoken Language: Biological Constraints on Linguistic Form*. Berlin, Verlag Chemie.

Los dibujos que ilustran las señas fueron realizados por Cecilia Balagué y Paula Miranda. La señante que aparece en las fotos es Emilia Machado, asesora sorda del proyecto.

Silvana C. Veinberg

*La función lingüística
de los rasgos no-manuales
en la aseveración,
la negación
y la interrogación en la
Lengua de Señas Argentina*

CONICET e Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Introducción

En las primeras etapas de la investigación de las lenguas de señas, los investigadores han sugerido que las manos de los señantes y la boca de los hablantes son equivalentes en el discurso. Sin embargo, se ha demostrado que los movimientos de las diferentes partes de la cara, la cabeza y la posición del cuerpo no solo marcan funciones lingüísticas, sino que muchas veces representan la única diferenciación por la cual los señantes comprenden las sutilidades de la lengua.

El simple hecho de que en una conversación los señantes se miren a la cara y no a las manos (Siple, 1978) sugiere que en la cara están depositadas muchas de las pistas que contribuyen al significado del contexto.

Los rasgos no-manuales (en adelante RNM) parecen tener un papel más significativo como señales gramaticales que como marcadores léxicos. La investigación enfocada hacia los RNM demuestra que la intuición original de Stokoe (1960) había sido correcta: la clave para entender la estructura de una oración se encuentra en las conductas no-manuales que son un rasgo constante en el uso de la lengua de señas. Su trabajo ha demostrado que estas conductas juegan un papel decisivo en el estudio y comprensión de este tipo de lenguas.

Numerosos estudios han sido realizados en diferentes lenguas de señas acerca de la función lingüística de los RNM en diversos tipos oracionales. Estas investigaciones sugieren que estas conductas podrían encontrarse también en la Lengua de Señas Argentina (LSA). La LSA, como cualquier otra lengua de señas, es una lengua visual y como tal, hace uso de ciertos mecanismos viso-gestuales para marcar funciones léxicas, morfológicas, sintácticas y discursivas (Veinberg y Massone, 1992; Massone y Machado, 1992; Massone, 1993).

En el presente trabajo se analizarán los rasgos no-manuales como marcadores de la aseveración, la negación y la interrogación.

Metodología

El proceso de recolección de datos presenta en la comunidad sorda argentina características propias. Debido a que el español es considerado como la lengua prestigiosa dentro de la comunidad, resulta extremadamente difícil elicitarse la LSA sin contaminación del español.

El oralismo y los métodos de educación que provienen de esta filosofía han representado el único camino que tanto los profesionales del área como los padres de los niños sordos han considerado para la integración del sordo en la comunidad parlante y oyente mayoritaria. Sin embargo, la mayoría de los sordos adultos no se desempeñan correctamente en español a pesar de los esfuerzos de los educadores. Por otro lado, muchas personas sordas que sí han aprendido la lengua mayoritaria y que son capaces de entender e interpretar un párrafo simple, consideran el español como la variante prestigiosa, considerando su lengua natural como una variante "inferior".

Estos hechos traen como consecuencia que los señantes capaces de entender un texto escrito y de reproducirlo en la LSA sean muy escasos. Es por este motivo que las producciones elicitadas han tenido que ser corroboradas con producciones espontáneas, las que fueron tenidas en cuenta solo como modelos de control y no han sido analizadas.

Se diseñaron 74 oraciones y textos cortos escritos en español que contenían proposiciones aseverativas, negativas e interrogativas, entre las cuales se incluyeron proposiciones declarativas como muestra control. Del total de 148 producciones de dos señantes, 11 fueron descartadas por diversos motivos (mala interpretación del significado de la oración, pausas extremadamente largas en la mitad del texto, etc.), quedando 137 oraciones y textos cortos para ser analizados.

Puesto que algunos textos cortos estaban compuestos por más de una proposición (por ejemplo una proposición aseverativa seguida por una interrogativa) el análisis fue hecho en base al número de proposiciones y no de producciones completas. Cada oración o texto corto fue presentado en una tarjeta individual a cada señante. Los señantes fueron

entrenados en LSA para leer detenidamente cada una de las tarjetas y, una vez que hubieron comprendido, señalar naturalmente dos veces consecutivas. Este material fue filmado y la producción considerada como más espontánea y natural fue seleccionada para su posterior análisis.

Señantes

Se seleccionaron adultos sordos que cumplieran con los siguientes requisitos: 1) haber terminado el ciclo primario, 2) poder leer y comprender textos cortos, 3) usar la LSA como su medio de comunicación primario.

Para la producción del material elicitado participaron dos adultos sordos, un hombre y una mujer cuyas edades fueron de 23 y 57 años respectivamente. Para el material que se utilizó como control se observaron conversaciones espontáneas en dos adultos y tres niños.

Transcripción

Cada una de las señas manuales producidas por los diferentes señantes en las diversas producciones fue desglosada¹ y las conductas no-manuales fueron transcritas para cada tipo de proposición.

Este tipo de transcripción requiere de una organización particular. Debido a que los RNM son variados y requieren ser registrados en forma sistemática, es necesario diseñar un formulario que contenga las glosas y por encima de ellas se coloquen todas las partes de la cara, la cabeza y el cuerpo en forma de líneas sobre las que se pueda marcar el comienzo

1. Glosa es la correspondencia más exacta entre las palabras españolas usadas y el significado de la seña en la LSA. Por lo tanto, no implica una correspondencia uno a uno. Las glosas se escriben en letras mayúsculas, como en ESPOSO. Las señas deletreadas se glosan con guiones separando cada letra (J-O-S-E). Cuando una seña consiste en más de una palabra en español, cada palabra es separada de la siguiente con guiones: ATERRIZAR-AVION.

o finalización de cada uno de los RNM². Se considera comienzo de una seña el momento en el cual el movimiento, la configuración de la mano o la ubicación de la/s mano/s corresponden a la seña requerida. De la misma manera, una seña se considera como finalizada en el último instante en el que se observa que la ubicación, la configuración de la mano y/o el movimiento corresponden a esa seña. El movimiento desde el momento en el que finaliza la seña y la mano comienza a cambiar su configuración con el fin de producir la seña siguiente es considerado una transición. El proceso por el cual se determinan los momentos exactos de comienzo y finalización tanto de los diferentes RNM como de cada seña manual requiere de una observación especialmente detenida y cuidadosa. Es por ello que para una mayor exactitud en la recolección de este tipo de datos se utiliza, además de la cámara lenta, el cuadro por cuadro.

Negación

El movimiento alternado de la cabeza

El movimiento alternado de la cabeza de derecha a izquierda [CAalt] como señal sintáctica ha sido observado en diferentes lenguas de señas en la marcación de oraciones negativas y ha demostrado poseer una gran importancia con el mismo fin en la LSA.

A pesar de que se encontraron otras conductas no-manuales durante la producción de proposiciones negativas y, en ocasiones, estas conductas fueron emitidas sin el acompañamiento del movimiento de la cabeza, las producciones elicitadas ocurrieron el 83% de las veces

2. El siguiente es un ejemplo de este tipo de formulario:

Ojos _____
Cejas _____
Boca _____
Labios _____
Cabeza _____
Cuerpo _____
GLOSA.....

acompañadas por el RNM [CAalt] en uno de los señantes, mientras que en el otro ocurrieron en un 84% de las proposiciones negativas dentro del corpus. Este marcador coincidió, generalmente, con el comienzo de un lexema negativo como se muestra en el siguiente ejemplo³, en el que el ceño fruncido co-ocurre con la primera seña de la proposición negativa y el RNM [CAalt] comienza con el lexema negativo.

- CAalt
CÑfr
- (1) SI J-O-S-E VENIR PRO1 IR NO-PODER.
"Si José viene no podemos ir".

Por otro lado, en (2), donde la proposición de negación comienza con un lexema negativo, el movimiento de la cabeza coincide únicamente con el lexema.

- NA+Oisc+CÑfr+LAab
CAalt
- (2) PRO1 ESPOSO NUNCA NO-GUSTAR MIRAR ESPECTACULO TELEVISION.
"A mi esposo nunca le gusta mirar la televisión".

En otros ejemplos, el RNM [CAalt] coincidió con un constituyente sintáctico, mientras que no ocurrió lo mismo con los otros RNM observados.

- CÑfr+Oisc+NA+LAab
CAalt
- (3) VACUNA COMBATIR GRIPE NO-PODER ENCONTRAR NO.
"No se pudo encontrar la vacuna contra la gripe".

3. Para una lista detallada de los marcadores no-manuales en la LSA se refiere al lector al apéndice. Los nombres de los componentes no-manuales se transcriben en forma abreviada sobre la glosa de la LSA, convención usada universalmente en la lingüística de las lenguas de señas.

El RNM [CAalt] fue también observado en combinación con otros movimientos de la cabeza. La siguiente oración, muestra la diferencia entre dos cláusulas de una oración condicional: la primera, una prótasis negativa, la segunda una apódosis negativa.

- _____ CAad+CAalt _____ CAalt
- (4) S-I J-O-S-E NO VENIR NO PRO1 IR NO-PODER.
"Si José no viene, no podemos ir".

Mientras que la prótasis negativa combina un movimiento de la cabeza hacia adelante para señalar la condicionalidad con el rasgo característico [CAalt], la apódosis utiliza solo el RNM [CAalt]. El límite entre ambas cláusulas está marcado por una pausa en el movimiento alternado de la cabeza.

Otros Rasgos no-manuales

El movimiento alternado de la cabeza se ha observado raramente como único marcador no-manual (Veinberg y Massone, 1991). Por el contrario, este rasgo ocurre generalmente acompañado por conductas no-manuales como el descenso de las comisuras de los labios, los ojos semi-cerrados y el ceño fruncido (figura 1). Todos estos rasgos no-manuales que acompañan con mayor o menor frecuencia una secuencia de señas determinada, conforman el adverbio no-manual de negación. La protrusión labial y la constricción nasal fueron observados con menos frecuencia.

Tanto la boca como los ojos presentan, entonces, un rol significativo en la marcación de la negación en la LSA. Ni el cabeceo ni el movimiento de la cabeza hacia atrás fueron observadas en estas producciones. A pesar de la importante presencia de los diferentes componentes no-manuales en este tipo de proposiciones, ninguno de ellos apareció como único marcador de negación, con excepción del RNM [CAalt].

CAad+CEar CAalt+CÑfr+NA+LAab

Figura 1: ARGENTINA SER-JUSTO NO-HABER



Lexemas negativos

Se ha observado la presencia casi sistemática de varios lexemas negativos en las producciones elicitadas. Solo una de las producciones en un señante y dos producciones en el otro aparecieron marcadas solo con RNM.

CAalt

LAab

CEar

(5) S-I J-O-S-E VENIR PRO1 IR PODER.

"Si José no viene puedo irme".

Los lexemas negativos observados se listan a continuación: NADA, NO-ENTENDER, NO, DECIR-NO, NUNCA, NO-HABER, NO-PODER, NO-GUSTAR, NO-SABER. Algunos ejemplos con estos lexemas están representados en (6) y (7):

CAalt+Oisc+CÑfr

(6) PAPA PERSONA PRO1 NO PRO1 PAPA NO.

"Esa persona no es mi papá".

Qisc+NA

LAab

CAalt

7) SI PRO1 HERMAN-A INVITARI COMER PRO1 DECIR3 1DECIR - NO3.
"Si mi hermana me invita a comer le voy a decir que no".

La seña negativa NO tiene generalmente función adverbial, aunque también funciona como verbo (ejemplo 6), es decir que es una seña policategorial (Massone, 1993).

La seña DECIR-NO que constituye un verbo de concordancia (Massone y Machado, 1992; Curiel y Massone, 1992) fue observada durante estas producciones (ejemplo 7).

Los rasgos no-manuales en la marcación de la negación en la LSA.

El hecho de que el movimiento alternado de la cabeza [CAalt] aparece en casi la totalidad de las producciones combinado con el hecho de que aparece mayormente acompañando lexemas negativos, sugiere que esta conducta no-manual podría estar de alguna manera condicionada por la presencia del lexema. De esta manera, este RNM podría ser interpretado como parte del lexema o como modificador obligatorio (en la mayoría de los casos) de la seña manual.

Así como Fischer (1987) lo describió para la Lengua de Señas Americana, ciertos RNM se generan a partir de señas manuales y se extienden a lo largo de la cláusula precedente o siguiente. Debido a que muchas de las señas negativas de la LSA presentan RNM en su formación fuera de contexto, éste podría ser el caso en la LSA.

Con respecto a los otros componentes no-manuales que conforman el adverbio de negación y que preceden al rasgo [CAalt] (cuando este último corresponde a un constituyente sintáctico) podrían estar actuando como anticipadores de la construcción negativa. Ante la falta del rasgo [CAalt], varios RNM se observaron co-ocurriendo en forma compensatoria. El fruncimiento de la nariz fue la conducta más frecuente en estos casos.

Cuando una proposición condicional es negada, pueden presentarse diferentes combinaciones de conductas no-manuales. Así como

ocurrió en (4), [CAalt] y [CAad] pueden comenzar y finalizar coincidiendo con la prótasis negativa. Por otro lado, en (5), mientras que la elevación de las cejas comienza con la prótasis y continúa durante la cláusula condicional, [CAalt] acompaña solo al verbo que se desea negar (VENIR). Debido a que en esta oración el lexema negativo se encuentra ausente, [CAalt] podría estar funcionando como modificador exclusivo del verbo. En este tipo oracional se observó, también, la interrupción de los marcadores no-manuales entre ambas cláusulas. Esta pausa, seguida por un incremento en la intensidad de los RNM, además de separar ambas proposiciones, podría estar reforzando la polaridad negativa de la apódosis.

Aseveración

Definiremos según Baker (1980) a la proposición aseverativa como aquella que asegura o confirma. Este tipo de modalidad oracional no se halla extensamente descrita para las lenguas de señas. Sin embargo, un rasgo no-manual observado tanto en la ASL como en la Lengua de Señas Sueca coincide con el que recientemente hemos señalado con respecto a la marcación de la modalidad aseverativa en la LSA. Se trata de un movimiento de la cabeza hacia atrás y hacia adelante que, como detallaremos posteriormente, puede ocurrir en forma repetida o en forma única. Este movimiento, presente para mostrar la validez de una proposición, ocurre en tres formas diferenciadas:

- a) como un movimiento rítmico y repetido (CAB)

_____ CAB+LAab

PRO1 DECIR UNO BEBE LLAMAR PRO3 CAMINAR CAMINAR PRO3.
"Si llamo a mi bebé, él viene".

- b) como un movimiento único (CAB1)

_____ CAB1

SI J-O-S-E VENIR PRO1 PRO1 IR.
"Si José viene, yo voy".

c) como un movimiento repetido, rápido y corto (CABr)

CABr

PERRO CORRER GATO LLEGAR CASA.

"El perro que corrió al gato llegó a la casa".

Como se observa en los ejemplos citados, el cabeceo tiende a acompañar a todas las señas de la proposición aseverativa. Combinando los tres tipos de cabeceo, éstos se observaron en el 100% de las proposiciones aseverativas en un señante, y en el 94% en el otro. El tipo de cabeceo [CAB] fue el más frecuente: 72% en el señante 1 (S1) y 76% en el S2, y ocurrió, también, sin el acompañamiento de señas manuales (8):

CAB

(8) SI J-O-S-E VENIR NO PRO1 IR PRO1.

"Si José no viene, yo voy a ir".

A pesar de que el cabeceo fue el RNM más significativo registrado para este tipo de modalidad, otras conductas faciales fueron observadas co-ocurriendo con éste. En el S1, este hecho ocurrió el 67% de las veces, de las cuales el cierre parcial de los ojos ocupó un 58%. En el S2, el 76% de las producciones incluyeron otras conductas no-manuales de las cuales, nuevamente, el cierre parcial de los ojos [Ojsc] fue la combinación más frecuente (54%).

La seña DECIR-SI es un verbo de concordancia paralelo a su contraparte negativa DECIR-NO anteriormente descrita.

*Los rasgos no-manuales
en la marcación de oraciones aseverativas.*

El cabeceo es el marcador más significativo en proposiciones aseverativas. A pesar de que se observaron tres tipos de [CAB] diferentes, ninguno de ellos puede considerarse como característico de un tipo específico de aseveración.

[CAB] se encuentra generalmente acompañado por otras conductas no-manuales, siendo las más frecuentes los ojos semicerrados ([Ojsc]) y la protrusión labial ([LAProt]) (figura 2)

CAB+Qisc+LAdrot

Figura 2. ARGENTINA DET SER-JUSTO HABER.

"En Argentina hay justicia".



De la misma manera que ocurre en otras lenguas de señas, se observó dentro de este corpus al cabeceo ocurriendo en forma aislada; es decir, sin acompañar a una seña manual dentro de una oración, entre una proposición negativa y una aseverativa (8). En este caso, el adverbio no-manual de aseveración podría estar anticipando la cláusula aseverativa y al mismo tiempo marcando el límite entre ambas partes de la oración.

Interrogación

En la bibliografía sobre lenguas de señas la interrogación es descripta teniendo en cuenta las diferencias que existen entre la interrogación relativa o parcial y la interrogación absoluta o total. La interrogación relativa hace referencia a la pregunta que supone cierto

conocimiento sobre aquello que se está interrogando y solicita la otra parte de la información. Este tipo de interrogación incluye, en la mayoría de las lenguas orales, un pronombre interrogativo al comenzar la producción. Por otra parte, la interrogación absoluta pregunta sobre la totalidad y requiere una respuesta positiva o negativa.

La interrogación relativa en la LSA.

El movimiento de la cabeza hacia atrás fue observado como el marcador no-manual más significativo en este tipo de producciones. Se observó en el S1 en el 92% de los enunciados y, en el S2 en el 85%. Otros rasgos no-manuales que acompañaron al movimiento de la cabeza -[CAat]- se listan en el cuadro A con sus respectivos porcentajes de ocurrencia.

Cuadro A

Porcentaje de rasgos no-manuales

	[CAat]	[O]sc]	[CÑfr]	[LApot]	[LAab]	[CEar]	[NA]	[CAad]
S1	92	42	42	25	0,8	33	33	0,8
S2	85	62	54	31	46	-	-	-

Tal como se desprende del cuadro A, solo los tres primeros RNM coinciden en ambos señantes como los más frecuentes en la marcación de la interrogación relativa.

En la figura 3 están representados los RNM característicos de este tipo de interrogación.

CAat+Oisc+CÑfr
Figura 3: DONDE SER-JUSTO HABER.
"¿Dónde hay justicia?"



La LSA presenta pronombres interrogativos constituidos por conductas no-manuales exclusivamente y ciertas señas manuales comparables a los pronombres interrogativos en el español. El pronombre interrogativo QUE fue producido en diferentes contextos y con los significados españoles correspondientes a "cuándo" (9) y "por qué" (10).

CAat+Oisc+CÑfr
(9) FIESTA CUMPLIR-AÑOS-DE-EDAD QUE.
"¿Cuándo es tu cumpleaños?"

CAat+Oisc+NA
(10) QUE ESTAR-TRISTE PRO2 QUE.
"¿Por qué estás triste?"

Los pronombres interrogativos que se observaron en la formación de interrogaciones relativas están listados en la lista A:

Lista A

Pronombres interrogativos

QUE

QUIEN

DONDE

COMO

CUANTOS

Ejemplos:

CAat+CEar+OJsc+NA

(11) PRO2 OJO DECIR2 DECIR QUE.

"¿Qué dijo el oculista?"

Laab+OJsc+CNfr

CAad CAat

(12) MIRAR UNO HOMBRE DET QUIEN.

"Mirá a ese hombre. ¿Quién es?"

CAat+CEar

(13) DONDE HABER NEGOCIO ABRIR.

"¿Dónde hay un negocio abierto?"

LAdrotCAat+CNfr+OJsc

(14) TORTA DET SER-RICA TORTA COMO HACER.

"Esa torta es rica. ¿Cómo la hiciste?"

CAat+CNfr

(15) CUANTOS MAESTRO AHORA ENSEÑAR.

"¿Cuántos maestros hay enseñando ahora?"

Como muchos otros ítems léxicos en la LSA, los pronombres interrogativos pueden estar presentes más de una vez durante la producción, al principio o al final de la proposición. Esto es característico

de las lenguas de señas y se denomina "copia del pronombre". Generalmente las conductas no-manuales que acompañan a las señas manuales se relajan durante la emisión e incrementan su intensidad (marcada con "+" en el siguiente ejemplo) ante la presencia de un pronombre interrogativo (16-17).

CAat+Laprot+Lared+Oisc+CÑfr
(16) QUIEN PRO2 ACOMPAÑAR +QUIEN IR(cont) PRO2 ACOMPAÑAR

CAad+CEar
PRO3 PRO2 IR PRO2 +QUIEN PRO3.
"¿Quién te acompaña, él?"

LAab+NA+CÑfr
CAat CAad CAat
(17) QUIEN DAR COMER +QUIEN DAR.
"¿Quién le da de comer?"

Cuando los pronombres interrogativos ocurren en posición final, generalmente su duración es más prolongada.

Compare:

(18) PRO3 DECIR QUE.
"¿Qué dijo él?" 1,132 mseg

con:

(19) PRO3 QUE IR.
"¿Cuándo vas?" 233 mseg

Las señas manuales que corresponden a pronombres de interrogación relativa pueden estar ausentes en la formación de una interrogación:

CAat+LAab+Oisc+CÑfr
(20) PRO3 DECIR OJO.
"¿Qué dijo el oculista?"

CAat
(21) CUMPLIR-AÑOS-DE-EDAD PRO3.
"¿Cuándo es su cumpleaños?"

CAat+LAab+NA+OIsc+CNf
(22) PRO2 CUMPLIR-AÑOS-DE-EDAD DIA DIA.
"¿Qué día es tu cumpleaños?"

Interrogación absoluta

A diferencia de la interrogación relativa, el marcador no-manual más frecuente observado en la interrogación absoluta fue el movimiento de la cabeza hacia adelante. En el S1 este movimiento ocurrió en todas las producciones, mientras que en el S2 se observó el 75% de las veces. El RNM que acompañó con mayor frecuencia al movimiento de la cabeza fue en ambos señantes el elevamiento de las cejas (S1: 82% y S2: 88%).

La figura 4 representa un ejemplo de interrogación absoluta con sus RNM característicos.

CEar+CAad
Figura 4. SER-JUSTO DET ARGENTINA.
"¿Hay justicia en Argentina?"



*Los rasgos no-manuales
como marcadores de interrogación.*

Tal como había sido descrito por diversos autores para otras lenguas de señas, la misma secuencia de señas puede tener significados diferentes según las conductas no-manuales que la acompañan.

En la oración:

(23) HOMBRE DET PRO2 PAPA.

"Ese hombre es tu papá"

la expresión facial se encuentra en posición neutra. En cambio, en (24), determinados RNM co-ocurren con la misma secuencia de señas modificando, de esta manera, su significado.

CAad+CEar
(24) HOMBRE DET PRO2 PAPA.
"¿Es ese tu papá?"

En el siguiente ejemplo, perteneciente al cuerpo de datos analizado, se observaron diferentes tipos de RNM que ocurrieron, una vez más, en la misma secuencia de señas.

LAab
CÑfr+OJsc CEar+OJsc
CAat CAad
(25) HOMBRE DET PRO2 PAPA.
"¿Quién es ese hombre? ¿Tu papá?"

El ejemplo anterior es interpretado como dos interrogaciones: la primera, una interrogación relativa en la que el pronombre interrogativo está marcado solo por RNM; la segunda, una interrogación absoluta con sus RNM característicos.

Se ha mencionado anteriormente que los pronombres relativos pueden estar representados en la LSA por RNM o por señas manuales acompañadas por las conductas no-manuales características de este tipo de interrogación. Este hecho sugiere que el lexema que denota un

pronombre interrogativo actúa como reforzador en la marcación de este tipo oracional. En efecto, hemos observado en conversaciones espontáneas el uso poco frecuente de las señas manuales que corresponden a pronombres interrogativos, con excepción del pronombre QUE. Cuando estos lexemas no están presentes, la interpretación del significado de la interrogación puede ser inferido del contexto o de los RNM que lo acompañan. No se observaron diferencias en la configuración de los componentes no-manuales en interrogaciones que presentan un pronombre interrogativo de aquellas que no lo presentan.

Los casos en los que la cabeza hacia adelante ha sido observada en combinación con el cabeceo, pueden ser comparados con el fenómeno descrito por Bergman (1984) para la Lengua de Señas Sueca. Este tipo de interrogación ha sido denominada por dicha autora "question for confirmation" (es decir, pregunta a ser confirmada): se espera que la respuesta sea afirmativa.

Ambos señantes presentaron la co-ocurrencia de [CAB] con los marcadores no-manuales para este tipo de interrogación.

CAad+CAB+CEar

- (26) PRO2 QUERER ACOMPAÑAR.
"¿Quiere acompañarme?"

CAad+CAB+CEar

- (27) PRO2 IR ALLA CANCHA BOCA.
"¿Fuiste a la cancha de Boca?"

La importancia del movimiento de la cabeza ya sea hacia atrás, para marcar interrogaciones relativas, o hacia adelante, en la marcación de interrogaciones absolutas, debe ser especialmente mencionada dada la frecuencia con que ambos movimientos ocurrieron. Mientras que en la marcación de interrogaciones relativas [CAat] puede ocurrir como el único marcador no-manual en las interrogaciones absolutas, en cambio, no se observaron producciones marcadas exclusivamente por el movimiento de la cabeza hacia adelante, ni por ningún otro RNM por sí mismo.

En ambos tipos de interrogación se observó un alargamiento de la detención final en la última seña de la proposición. Con respecto a la interrogación parcial o relativa, los ejemplos (18) y (19) han mostrado la

diferencia de duración entre dos señas iguales que ocurren en diferentes posiciones dentro de la oración. En interrogaciones absolutas, la detención final de la última seña también extiende su duración considerablemente, como en los ejemplos siguientes:

(28) PENSAR IR.

"¿Piensa que va a ir?"

movimiento: 200 mseg.

detención: 300 mseg.

(29) PRO2 PENSAR PRO2 IR.

"¿Piensa que va a ir?"

movimiento: 233 mseg

detención: 666 mseg

Conclusión

Las conductas no-manuales desempeñan un papel significativo en la marcación de proposiciones aseverativas, negativas e interrogativas en la LSA. Estos tipos oracionales pueden además estar representados en la LSA mediante diferentes categorías gramaticales: adverbios manuales, adverbios no-manuales y verbos.

La negación en la LSA está marcada por adverbios manuales tales como NO, NUNCA, NADA, etc., que pueden ocurrir acompañados o no por el correspondiente RNM. Este adverbio no-manual está compuesto, generalmente, por un movimiento de la cabeza de lado a lado ([CAalt]) acompañado por un descenso de las comisuras labiales, el fruncimiento del ceño y el cierre parcial de los ojos.

Las conductas no-manuales que marcan proposiciones aseverativas consisten fundamentalmente en un movimiento repetido y rítmico de la cabeza de adelante hacia atrás ([CAB]) acompañado por el cierre parcial de los ojos y la protrusión labial. A diferencia de lo observado con respecto a la negación, no se han encontrado adverbios manuales que indiquen específicamente la aseveración, aunque el verbo DECIR-SI da cuenta de esta modalidad.

Los rasgos no-manuales se agrupan en forma diferente para marcar dos tipos de interrogación: relativa y absoluta. Es de fundamental

importancia la descripción de cada una de estas configuraciones de RNM ya que en muchos casos al no hacer uso la LSA de señas manuales para significar pronombres relativos, la manera de dar cuenta de esta modalidad es mediante los rasgos no-manuales que acompañan la secuencia de señas correspondiente. Un rasgo que parece concordar en ambos tipos de interrogaciones es la prolongación de la duración en la detención final de la última seña.

Las conductas no-manuales más frecuentemente observadas en la marcación de interrogaciones relativas incluyen un movimiento de la cabeza hacia atrás y la elevación de las cejas. En cuanto a las interrogaciones absolutas, el movimiento de la cabeza hacia adelante y el fruncimiento de las cejas fueron los RNM más frecuentes.

Finalmente, es importante destacar el rol predominante de los movimientos de la cabeza para marcar los diferentes tipos oracionales. Esta conducta fue utilizada en forma consistente por todos los señantes sugiriendo, de esta manera, la implicancia que posee tanto para la producción de cada uno de los enunciados como para su correcta interpretación.

Apéndice

Rasgos no-manuales

<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>
[CAalt]	Movimiento de la cabeza de lado a lado
[CAB]	Cabeceo
[CAat]	Cabeza hacia atrás
[CAad]	Cabeza hacia adelante
[CAde]	Cabeza hacia la derecha
[CAiz]	Cabeza hacia la izquierda
[OJsc]	Ojos semicerrados
[OJc]	Ojos cerrados
[CEar]	Elevamiento de las cejas
[CÑfr]	Ceño fruncido
[NAconstr] (NA)	Constricción nasal
[LAcornab] (LAab)	Descenso de las comisuras labiales
[LAdis]	Labios distendidos
[LApot]	Protrusión labial
[LAre]	Labios redondeados
[BOab]	Boca abierta
[CPOad]	Cuerpo hacia adelante
[HOar]	Elevamiento de los hombros

Bibliografía

- Baker, C. (1980). "On the terms 'verbal' and 'nonverbal' ".
En: Ahlgren, I. y Bergman, B. (eds), *Papers from the First International Symposium of Sign Language Research*.
- Coerts, J. (1990). "The Analysis of Interrogatives and Negations in Sign Language of the Netherlands".
En: Prillwitz, S. y Vollhaber, T. (eds), *Current Trends in European Sign Language Research: Proceedings of the Third European Congress on Sign Language Research, Hamburg, July 26-29, 1989*. Hamburg: Sigmund-Verlag.
- Curiel, M. y Massone, M.I. (1992). *Categorías gramaticales de la Lengua de Señas Argentina*. Manuscrito para publicación.
- Fischer, S. (1987). "The head parameter in ASL".
En: Edmondson, W. y Karlsson, F. (eds), *SRL'87 Papers from the Fourth International Symposium on Sign Language Research*. Lappeenranta, Finlandia, julio 15-19.
- Massone, M.I. (1993). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires, Editorial Sopena Argentina.
- Massone, M.I. (1993). *El número y el género en la Lengua de Señas Argentina*. (este volumen)
- Massone, M.I. y Machado, E. (1992). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial Universidad (en prensa).
- Siple, P. (1978). "Visual Constraints for Sign Language Communication". *Sign Language Studies*, 19, pp.95-110,
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structures: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. University of Buffalo, Occasional Papers, 8, Silver Spring, MD: Linstok Press, (Revisado en 1978).
- Veinberg, S. y Massone, M.I. (1992). "Lengua de Señas Argentina: Los rasgos no-manuales". *Fonoaudiológica*, 38 (1), pp.68-74.

La señante que aparece en las fotos es Emilia Machado,
asesora sorda del proyecto.

Mónica Curiel

*Ordenes marcado
y no marcado en la
Lengua de Señas Argentina*

**CONICET e Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las "Primeras Jornadas de Lingüística", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, octubre de 1992.

Antecedentes teóricos

La bibliografía más extensa sobre el tema que nos ocupa es la que tiene como objeto de estudio la Lengua de Señas Americana (ASL). Fischer (1975) establece que el orden en dicha lengua ha sufrido un cambio evolutivo, ya que distingue un primer orden sintáctico SOV, que se ha transformado en la actualidad en SVO. Afirma que si bien este último es el orden más frecuente, también hay otros órdenes gramaticales en la ASL. Registra la anteposición del objeto seguido de una pausa (O,SV) y la anteposición en bloque del verbo y del objeto separados del sujeto con la marcación de una pausa (VO,S). Sin embargo, estos dos órdenes, así como el primero, no son meras posibilidades de realización que el señante elige o descarta arbitrariamente; los últimos tienen una carga semántica y pragmática adicional, pues se ejecutan cuando se pretende destacar el objeto, o el verbo y el objeto. Es decir, que estos órdenes sintácticos funcionan como mecanismos topicalizantes o focalizantes de la información lingüística.

Friedman (1976), en contraposición con Fischer, dice que el orden en la ASL no es significativo, sino libre, y que el hecho de que con mayor frecuencia se observe la secuencia SVO, obedece a la influencia del inglés oral. Señala, asimismo, la presencia de los órdenes SOV, OSV y OV, explicando el último como procedente de la supresión del sujeto. La única preferencia sintáctica que señala es que el verbo toma posición final.

Estudios posteriores de Liddell (1980) analizan el orden en oraciones de SVO y en oraciones con cláusulas locativas, y los posibles cambios que se producen al modificar la modalidad, determinada por un

conjunto de rasgos no-manuales definidos por el autor (declarativa frente a interrogativa y negativa). Sus resultados muestran que con verbos transitivos el orden no marcado es SVO, y que el mismo admite topicalización del objeto y de la frase verbal, colocándolos en el primer

lugar: \overline{O} SV, \overline{OV} S. Por otra parte, las oraciones con expresiones locativas, llamadas por Liddell oraciones con objeto oblicuo, tienen el orden OSV, ya que el objeto está descripto espacialmente y los verbos flexionan aspectualmente.

El equipo de Volterra, Laudanna, Corazza, Radutsky y Natale (1984) analiza las posibilidades sintácticas de la Lengua de Señas Italiana (LSI) en oraciones de sujeto y objeto reversibles, en oraciones con sujeto y objeto no reversibles y en oraciones locativas. Definen que en la primera clase hay dos alternativas: SVO, que es el que prevalece, y una construcción denominada por las autoras de "oraciones separadas" (split sentences) que corresponde a la realización de una predicación primera con el referente que será objeto de la oración total, (S1 V1), y luego una predicación con el sujeto de la oración mayor (S2 V2); el orden es, entonces, S1 V1 / S2 V2 siendo S1 V1 el objeto de la posterior predicación.

En las oraciones no reversibles aparece usado más marcadamente el orden SVO; estas también registran el orden SOV con verbos flexionales y la anteposición del objeto para resaltar su presencia (O,SV).

Yan (1977) realiza sus estudios en diferentes dialectos de la Lengua de Señas China y extiende ciertos principios sintácticos para las lenguas de señas en general. Asevera, por ejemplo, que todo sustantivo, cualquiera sea su función sintáctica, se ubica delante del verbo, y que dentro de los sustantivos, el correspondiente al referente más inmóvil precede al menos inmóvil.

Por su parte, Anderson (1978) considera la sintaxis de la ASL desde una perspectiva diferente ya que establece que el orden sintáctico depende de la distribución de la información antes que de los roles gramaticales que desempeñan los diferentes constituyentes oracionales. Su principio taxonómico es que la información vieja precede a la información nueva.

Procedimiento

El material de análisis está constituido por oraciones específicamente construidas y elicitadas para los fines de este estudio, y por un amplio corpus que ha sido recabado para el análisis de otros aspectos de la LSA. Todo el material lingüístico ha sido filmado y analizado con cámara lenta y cuadro por cuadro, ya que resulta indispensable la observación de las secuencias de señas manuales y, especialmente, de los rasgos no-manuales, no percibidos fácilmente en la reproducción a velocidad normal. Parte del corpus ha sido fotografiado directamente del video por la directora del proyecto, María Ignacia Massone, en la Universidad de Gallaudet, Washington DC, Estados Unidos, con un equipo especial que permite la fijación de los cuadros más significativos para el estudio del orden sintáctico, así como de otros aspectos puntuales.

Cabe destacar que este material ha sido completado por el aporte imprescindible de la observación participante, práctica que realizamos constantemente al estar insertos en la comunidad sorda y conocer la lengua en estudio. Esto nos ha permitido salvar el obstáculo que significa el prestigio del español oral para los informantes sordos, quienes muchas veces tienden a señar respetando el orden gramatical del español oral, cuando se les solicita señar oraciones de su lengua.

La transcripción de las oraciones de la LSA, lengua ágrafa, se realiza a través de las glosas, convención que se utiliza en la lingüística de la lengua de señas y que consiste en escribir en letras mayúsculas el significado aproximado de la seña, ya sea con una o más palabras entre guiones. La información sintáctica expresada a través de señas no-manuales se transcribe por medio de una línea horizontal sobre los elementos oracionales manuales afectados y la especificación del tipo de fenómeno realizado, a través de la inicialización correspondiente.

Orden sintáctico de oraciones simples transitivas

El orden no marcado de las oraciones con verbo transitivo y objeto expreso es SOV, siendo viable también la realización de otras variables taxonómicas derivadas de éste. El orden SOV explicita la preferencia

gramatical de la LSA de colocar el verbo en posición final, ubicación que también se ha registrado con predicaciones estativas e intransitivas. Análisis previos sobre el tema (Massone y Machado, 1992) han dado evidencias sintácticas sobre la autonomía gramatical de la LSA con respecto al español oral y a otras lenguas de señas.

(1) PRO1 PIZZA PONER-OREGANO.

"Yo le pongo orégano a la pizza."

(2) PRO3 PRO2 ASUSTAR.

"Ella te asustó."

Uno de los mecanismos más frecuentes en la LSA para realizar derivaciones sintácticas es el fenómeno de repetición o copiado de los elementos pronominales y/o nominales que desempeñan las funciones de sujeto y de objeto. Por lo tanto, el orden SOSOV responde tanto a la realización de la misma seña sustantiva o pronominal emitida en la primera oportunidad como al reemplazo de la misma por otra seña correferencial que, generalmente, despliega o restringe su significado. Se ha observado con gran frecuencia que la segunda aparición corresponde a una forma pronominal acompañada generalmente por una serie de rasgos no-manuales, así como sucede en la Lengua de Señas Americana (R.E. Johnson, comunicación personal)

—top
(3) PAN PERSONA PRO1 PRO3 PRO1 CULPAR.

"El panadero me culpa a mí."

El enunciado número (3) ejemplifica esta relación sintáctica, ya que el sujeto PAN PERSONA es retomado con la forma pronominal de tercera persona singular después de la aparición topicalizada del objeto, que aparece por segunda vez con la misma seña pronominal PRO1 no topicalizada.

Hasta el momento, se ha considerado este mecanismo de redundancia funcional como una característica taxonómica de la LSA, que corresponde esencialmente a sus características de lengua viso-gestual y

polisintética. Estas propiedades permiten que cada seña contenga mucha información en forma simultánea y, por lo tanto, la repetición de los constituyentes oracionales puede ser interpretada simplemente como un mecanismo de redundancia lingüística que permite que, aunque la información no sea decodificada en su totalidad, la comunicación sea eficiente. Sin embargo, en oraciones con verbos transitivos es posible que la repetición de los roles nominales de la transitividad esté marcando precisamente esta relación. Es decir, la repetición estaría desempeñando la función de señalador o reforzador de la transitividad oracional, emergente en el verbo. Por lo tanto, una de las funciones que estaría involucrada en la repetición sería la transitividad.

Se ha registrado, por otra parte, el orden SOV con la realización final de marcadores temporales de modalidad (Massone, 1992), como en el ejemplo (4) con el marcador EN-PASADO¹.

- _____af
(4) PRO1 VENTANA CERRAR EN-PASADO.
"Sí, ya cerré la ventana."

Asimismo, se han encontrado algunos textos contextualizados con elisión del verbo, es decir, con el orden SO, como en el enunciado siguiente.

- (5) PRO1 BIFE PAPAS-FRITAS EN-PASADO.
"Yo (comí) bife con papas fritas."

El sujeto es frecuentemente elidido, tanto por tratarse de un enunciado extraído de un texto mayor donde está identificado el sujeto, como por remitir a la primera persona, implícita en la forma verbal sin inflexión. En tales casos, el orden relevado es OV.

- (6) PIZZA CONDIMENTAR.
"Condimento la pizza."

1. Los marcadores temporales de modalidad son señas que manifiestan el tipo de modalidad oracional junto a una marcación temporal. El marcador EN-PASADO expresa que la oración es una aseveración fuerte, que no admite ser discutida sino solo aceptada; al mismo tiempo, sitúa el hecho como pasado y ya concluido (Massone, 1992; Curiel y Massone, 1992; Massone, 1993).

- top
(7) TOMAR-MATE GUSTAR.
"Tomar mate es lo que me gusta."

Se ha analizado la incidencia de ciertos rasgos semánticos del objeto en el orden sintáctico de este tipo oracional, teniendo en cuenta el rasgo {+/- humano}, con el propósito de verificar si esta característica ejerce algún tipo de influencia en los órdenes oracionales preferidos.

En ambos casos se registró el orden SOV como orden no marcado; la topicalización del objeto y la consecuente modificación taxonómica

—top
O-S-V fue también coincidente en todo el corpus (ejemplo 7). Sin embargo, en las oraciones con objeto [-humano] no se presentó la variable de topicalización con repetición del objeto en la posición final o en su posición natural. Se registró con frecuencia en las oraciones con objeto no personal la elisión del sujeto y la posibilidad de repetir el verbo de manera consecutiva.

- (8) MARIA PRO1 CONFUNDIR.
"María me confunde."

- top
(9) DULCE NIÑOS GUSTAR GUSTAR.
"Los dulces les gustan a los niños."²

Las observaciones realizadas en oraciones con sujeto y objeto reversibles, es decir, que tanto uno como el otro puede desempeñarse como agente o como paciente de la acción verbal, nos llevan a conclusiones similares a las presentadas anteriormente. Para corroborar los resultados en este tipo de oraciones se elicitó un corpus confeccionado con los verbos GUSTAR y CULPAR, en el que se daba la relación de reversibilidad y también de redundancia temática. Si bien el orden SOV fue mayoritariamente realizado en la primera selección de oracio-

2. En la LSA el sujeto no marcado del verbo GUSTAR es desempeñado por el rol experimentante de la relación.

nes, con menor cantidad de casos de topicalización, el material confeccionado especialmente con los verbos CULPAR y GUSTAR evidenció varias posibilidades sintácticas. La realización de los dos grupos de oraciones elicidadas tendió a testear estrategias lingüísticas diferentes, que se indicaron en las elecciones taxonómicas de los enunciados. De este modo, en los casos en que la focalización de información nueva y su oposición a la información conocida era relevante se desarrollaron múltiples opciones de topicalización, modificando el orden no marcado de los constituyentes oracionales y señalando con rasgos no-manuales determinados.

—top

(10) PRO₃ PRO₁ CULPAR PRO₃.

"El es el que me culpa."

—top

(11) PRO₃ PRO₁ PRO₃ PRO₁ CULPAR.

"A él es al que culpo yo."

Se han considerado también las oraciones con verbos transitivos con valencia dos, que exigen la presencia de dos objetos, uno correspondiente a cosa y otro a persona.

Consideramos que el orden no marcado en estas oraciones es S Opers Ocosa V, ya que es análogo al SOV, con desdoblamiento del objeto.

(12) PRO₁ HIJO HISTORIA 1CONTAR_{3b}.

"Yo le cuento historias a mi hijo."

También se han registrado como variables gramaticales la ubicación del objeto de cosa en la posición final y la asimilación del objeto personal a los verbos de concordancia. Sin embargo, no se ha constatado ningún orden marcado en estas construcciones.

(13) MARIA LIBRO 3DAR₁.

"María me dio el libro."

Topicalización

Se ha registrado un orden marcado básico cuya función es la topicalización del objeto directo. Este corresponde a la anteposición del objeto, como primer elemento oracional, realizado con los rasgos no-manuales correspondientes, cabeza hacia abajo, ojos abiertos, cejas hacia arriba:

—top
(14) FUMAR PRO1 QUERER.
"Fumar es lo que yo quiero."

Suele hallarse este mismo orden con repetición del objeto en su posición habitual, es decir:

—top
O SOV

—top
(15) PRO3 PRO1 PRO3 ASUSTAR.
"A él, yo lo asusto."

y/o en posición final, O —top SVO (ejemplo 16) ó O —top SOVO (ejemplo 17):

—top
(16) PRO3 PRO1 CULPAR PRO3.
"A él, yo lo culpo."

—top
(17) HOMBRE DET POLICIA PRO3 CULPAR PRO3.
"A ese hombre, el policía lo culpa."

Asimismo, se han observado realizaciones con topicalización de sujeto, es decir, ubicado en posición inicial y con los rasgos no-manuales ya señalados para la topicalización del objeto.

Este mecanismo de topicalización del sujeto fue claramente identificado en el corpus confeccionado con los verbos GUSTAR y CULPAR, que fue realizado con cierta redundancia temática, ya que,

manteniendo constante el verbo, solo cambiaban los referentes de estos argumentos, sujeto y objeto. La determinación de la topicalización del sujeto ha sido difícil de detectar ya que el sujeto se mantiene en su posición no marcada, es decir, en el primer lugar oracional, que coincide con la ubicación que toman los elementos topicalizados. Sin embargo, ante la redundancia temática del corpus referido, el informante hizo evidente que la oposición entre oraciones respondía a la topicalización de los elementos marcados con los rasgos no-manuales ya descritos para la topicalización del objeto. En estos casos, la topicalización se refería a la información nueva, ya fuera ésta sujeto u objeto. En un principio se había circunscripto la topicalización como marcador del objeto; sin embargo, a partir de este corpus y luego, con la corroboración en textos mayores, se observó que en la LSA se pueden topicalizar otras funciones sintácticas que se desempeñen como focos informativos.

- top
(18) MUJER DET CASA PRO3 GUSTAR PRO3.
"A esa mujer le gusta la casa."

Liddell (1977) en su investigación sobre la estructura sintáctica de la ASL distingue tres órdenes con topicalización, a saber: S,VO topicalización del sujeto; O,SV topicalización del objeto y VO,S topicalización de la frase verbal. Define para ello los rasgos no-manuales identificatorios de este proceso lingüístico y otras características propias: la pausa, que separa el tópico del tema, y la mayor duración de la seña topicalizada, en comparación con su realización en el mismo lugar oracional pero sin topicalización.

Orden sintáctico de oraciones simples intransitivas

Las oraciones con verbo de estado presentan un solo orden gramatical: SV, admitiendo diferentes tipos de sujetos y de combinaciones predicativas, como se ejemplifica a continuación.

- (19) CORREO SER-VELOZ.
"El correo es expreso."

—top

(20) MARÍA PRO3 POLLERA SER-NUEVA.

"La pollera de María es nueva."

(21) PRO3 ESTAR-ENFERMO PRO1 1CUIDAR3.

"El está enfermo por eso yo lo cuido."

Se aprecia la presencia frecuente en posición final de marcadores temporales de modalidad que matizan el valor proposicional y de modificadores adverbiales, ubicados con preferencia inmediatamente después del verbo.

(22) LIBERTAD SER-MEJOR EN-PASADO.

"La libertad es lo mejor."

(23) HOTEL EDIFICIO ESTAR-VACIO TODO.

"El hotel está totalmente vacío."

Se ha registrado la repetición de un mismo verbo en el predicado (SVV) presentándose en algunos casos en la segunda aparición con alguna inflexión aspectual no presente en la primera. Al respecto, el estudio realizado por Fischer y Janis (1990) en la ASL muestra que siempre hay diferencia entre el primer verbo y el último, ya que éste contiene matices aspectuales. Sin embargo, este fenómeno no es constante en la LSA.

(24) PERRO DET SER-TRAVIESO SER-TRAVIESO.

"Ese perro es travieso."

El análisis de la intransitividad también consideró las diferencias entre oraciones interrogativas y negativas. El orden sintáctico en las oraciones interrogativas no presentó modificación con respecto al de las afirmativas, ya que la marca propia está dada por rasgos no-manuales de diferente alcance, según los elementos cuestionados y el tipo de pregunta, sea ésta total (25) o parcial (26) (Veinberg, 1992).

_____int
(25) MARIA SER-COQUETA.
"Es coqueta María?"

_____int
(26) COLECTIVO AUTO COLECTIVO SER-AZUL VENIR CUANDO.
"El colectivo azul, cuándo viene?"

Por su parte, los enunciados negativos mantienen el orden SV agregando adverbios negativos manuales al final de la emisión y/o no-manuales abarcando diferentes elementos oracionales según sea la extensión de tal negación (Veinberg, 1992).

_____neg
(27) PERRO PERRO ESTAR-CONTENTO NO.
"El perro no está contento."

Conclusiones

Este primer estudio de la sintaxis de la LSA demuestra que el orden de esta lengua no es libre y que la posición de los constituyentes oracionales es lingüísticamente significativa. Se han delimitado los órdenes marcado y no marcado y sus variables gramaticales de oraciones transitivas e intransitivas. Se ha determinado, de este modo, que el orden sintáctico no marcado en oraciones con verbos de proceso y de concordancia es SOV; las variables corresponden a la repetición de los elementos nominales o a la topicalización de los mismos ubicándolos en posición inicial y con realización de un conjunto determinado de rasgos no-manuales. En los predicados estativos solo se presenta una posibilidad taxonómica, ya que el sujeto siempre precede al predicado. Se ha corroborado que las modalidades oracionales interrogativa y negativa no modifican el orden oracional y que solo se agregan los elementos manuales y/o no-manuales propios de cada una.

Las conclusiones de este trabajo aportan evidencias sintácticas para demostrar la independencia de la LSA con respecto al español oral, y descartar afirmaciones infundadas de que la LSA es una mera representación manual del español o un código que carece de organización gramatical.

Bibliografía

Anderson, L. (1978). *Historical change & stability of ASL*. Tesis de Master no publicada, Gallaudet College.

Curiel, M. y Massone, M.I. (1992). "Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina". *Revista de Lingüística Aplicada*, Concepción, Chile (en prensa).

Fischer, S. (1975). "Influences on word order change in ASL". En: *Word Order & Word Order Change*. Li (ed). Austin: University of Texas Press.

Friedman, L. (1976). "The manifestation of subject, object and topic in ASL". En: *Subject & Topic*. Li (ed). New York: Academic Press.

Liddell, S. (1977). *An investigation into the syntactic structure of ASL*. Tesis doctoral no publicada. University of California, San Diego.

Massone, M.I. (1992). "Some distinctions of time and modality in Argentine Sign Language". *International Congress on Sign Language Research and Application*, Salamanca, España.

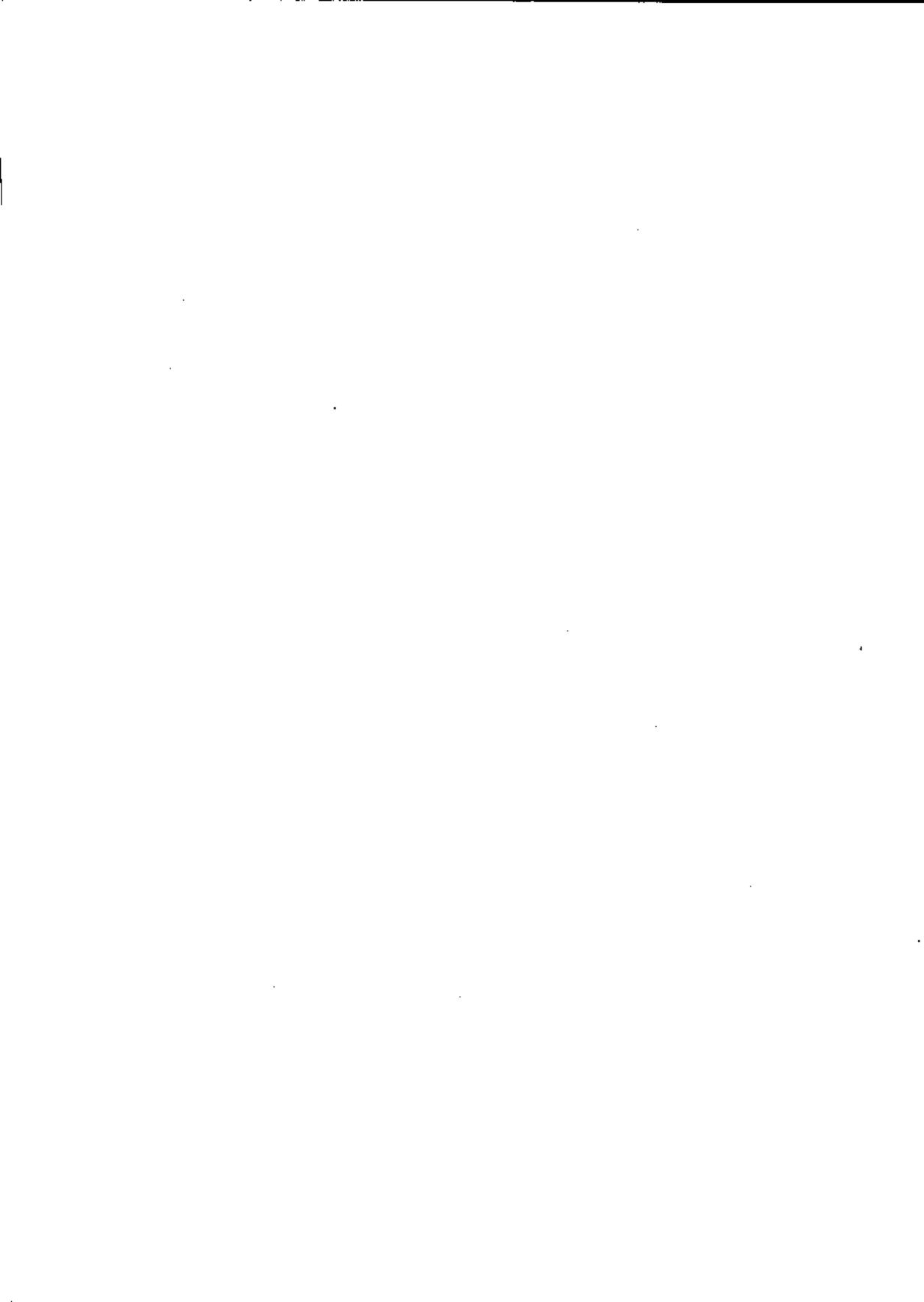
Massone, M.I. (1993). *Diccionario bilingüe de la Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires, Sopena.

Massone, M.I. y Machado, E. (1992). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial Universidad (en prensa).

Veinberg, S. (1992). "Non manual behaviour in negation and assertion in Argentine Sign Language". *Sign Language Studies* (en prensa).

Volterra, V., Laudanna, A., Corazza, S., Radutzky, E. y Natale, F. (1984). En: *Recent Research on European Sign Language*, Filip Loncke, Penny Boyes Braem, Yvan Lebrun (eds.).

Yan, S. (1977). *Constraints on Basic Sign Order & Word Order Universals*. Paris: CNRS.



**Luis E. Behares
Leonardo Pelusso**

*Características
lingüístico-cognitivas
de los escolares sordos,
hijos de sordos
e hijos de oyentes*

**Universidad de la República
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Comunicación
Montevideo**

Una versión previa de este trabajo fue presentada en el XXII Congreso Internacional de Psicología, Buenos Aires, junio de 1989. Los autores agradecen la colaboración de las siguientes personas que realizaron el trabajo de campo que posibilitó este informe:

Estela Acosta y Lara, Christian Berterretche, Claudia Brovetto, Nelly Monteghirfo, Adriana Arnoletti y Eduardo Seoane. Agradecemos asimismo al Instituto Interamericano del Niño, OEA, por permitirnos usar sus equipos de filmación.

1. Introducción

Los niños sordos de nacimiento o por pérdida auditiva muy temprana presentan en términos generales una serie de diferencias en cuanto al proceso de desarrollo lingüístico-cognitivo ya señaladas por varios autores (Bonvillian, Charrow y Nelson 1973; Meadow 1980; Furth 1966).

En primer lugar, se señala que estos niños no desarrollan naturalmente la lengua oral (LO) de la comunidad a la cual pertenecen y, por tanto, tienen una etapa prelingüística mucho más larga de la que se encuentra habitualmente en los niños oyentes. Mientras éstos inician su desarrollo lingüístico convencional alrededor del año y lo completan en lo básico alrededor de los tres años, los niños sordos no manifiestan estrategias de comunicación verbal propiamente dichas hasta aproximadamente los cinco años, y no adquieren nunca una competencia lingüística oral semejante a la del oyente.

Por otro lado, es bien sabido que en las instituciones respetuosas de las necesidades comunicativas de los niños sordos la lengua de señas (LS) ingresa más o menos tempranamente en su repertorio comunicativo a través de la interacción entre pares, a pesar de que ésta no sea fomentada específicamente ni por los maestros ni por los padres.

En la mayoría de estas instituciones es prácticamente imposible encontrar niños que a partir de los ocho años no se comuniquen en LS con una riqueza y una fluidez semejantes a la de los niños oyentes en las escuelas comunes.

Ahora bien: podemos preguntarnos qué implicaciones tiene para el desarrollo del pensamiento de estos niños esta situación lingüístico-

cognitiva creada por su particular forma de inserción social.

En este trabajo queremos mostrar y discutir algunos datos que, aunque todavía muy preliminares, nos permiten ya comenzar a dar algunas pautas para contestar esa pregunta.

Un resultado fundamental de nuestras investigaciones es la existencia de un pequeño grupo de niños sordos, que oscila entre un 4 y un 12% según los países, para los cuales estas condiciones de desarrollo no se dan: los hijos sordos de padres sordos (HSS). Este grupo presentaría caracteres diferenciales con respecto a la mayoría de los sordos, es decir, los hijos sordos de padres oyentes (HSO). Estudiada la bibliografía que se refiere a ellos en forma más o menos sistemática, hemos comprobado que no se les asigna demasiada importancia y que además se incurre en una serie de contradicciones (ver, no obstante, el trabajo de Johnson y Erting, 1989, y la bibliografía del mismo).

Desde nuestros propios datos y nuestra propia metodología hemos encontrado que la diferencia entre ambos grupos está significativamente marcada y que su estudio resultaría de enorme utilidad para profundizar en la esencia de la problemática lingüístico-cognitiva en la sordera.

Nuestro trabajo se enmarca en la línea de investigación de la psicolingüística interactiva, fuertemente influida por la obra de Vigotsky y sus discípulos de la escuela de Moscú, así como por las investigaciones de Bruner y sus seguidores. Concibiendo el sistema cognitivo como un atributo de las relaciones sociales más que como un resultado de la maduración orgánica, las variaciones en la interacción de los sujetos con el medio han de producir necesariamente variaciones en los niveles cognitivos alcanzados de acuerdo a la expectativa social de los grupos implicados en esta variación.

2. Metodología

La muestra en la cual vamos a basar nuestras indagaciones pertenece al proyecto "Socialización y Pedagogía Lingüística en el Uruguay", Subproyecto 3 "Moduladores Sociales, Psicolingüísticos y Lingüístico-Pedagógicos de la Educación Bilingüe del Sordo", que fue llevado adelante por la Universidad de la República (Instituto de Psicología e Instituto de Lingüística) y la Inspección Nacional de Educación Especial del Consejo de Enseñanza Primaria (Escuela No.197

para Discapitados Auditivos de Montevideo) entre 1988 y 1990. Los materiales que la constituyen fueron registrados en el mes de noviembre de 1988. Si bien se poseen materiales longitudinales posteriores, a los efectos de este trabajo hemos creído suficientes los recogidos en aquel momento.

El corpus consiste en entrevistas video-grabadas (VHS) de niños sordos interactuando naturalmente con un adulto sordo o un adulto oyente.

La entrevista con el adulto sordo se realizó en la LSU, Lengua de Señas utilizada por la comunidad sorda de Uruguay y desde 1987 una de las dos lenguas oficializadas (la otra es el español) para la educación bilingüe del sordo (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987). La modalidad de la entrevista varió de acuerdo a la edad de los niños, desde una modalidad muy inmersa en el juego con los objetos para los más pequeños, hasta la conversación libre de tópico variado para los más grandes. Participaron en estas entrevistas (además de la profesora sorda que actuó como entrevistadora principal), algunas madres y abuelas sordas y la intérprete oyente, todas ellas usuarias nativas de la LSU. Las entrevistas tuvieron una duración variable, de acuerdo a las conductas interactivas mostradas por el propio niño en el momento de la entrevista.

Las entrevistas en español fueron realizadas por adultos oyentes, quienes poseían formación específica para la entrevista psicolingüística, pero no pertenecían a la comunidad pedagógica en el área de sordos, con lo cual intentamos asegurarnos de que no aparecieran las estereotipias propias de la interacción artificial clínica a la cual los profesores de sordos están profesionalmente acostumbrados. En el caso de los niños más pequeños fue necesario incluir a la madre (sorda u oyente) para que la entrevista conservara los caracteres de naturalidad y, por el mismo motivo, su forma fue variando en cada caso.

La muestra estuvo integrada por 28 niños sordos, alumnos de la Escuela No.197. De éstos, 5 provenían de hogares de sordos, lo cual representa el 18% de la muestra. En rigor, este porcentaje supera en mucho los valores reales de niños HSS que asisten a la escuela uruguaya. En la Escuela No.197, por ejemplo, solo un 4,31% eran HSS, pero había además un 11% de niños sordos pertenecientes a hogares sustitutos (en los que conviven normalmente niños sordos de diferentes edades) y un 4,31% integrado por niñas sordas que viven en el Hogar de la Sordomuda, un internado femenino. De esta manera, tendríamos un 20% de niños

sordos que viven en ambiente sordo cotidianamente, además del ambiente sordo provisto por la escuela (Behares y otros, 1986: 17). De todos modos, nuestro pequeño corpus de niños sordos pertenece al primer grupo, es decir, son HSS, y en términos de psicología evolutiva son los más claramente influidos por las condiciones ambientales intraculturales de la sordera. Debe tenerse en cuenta que la intención de este trabajo no es dar valores estadísticos, sino explorar las habilidades interactivas de los niños de ambos grupos y que una muestra menor entorpecería el trabajo comparativo.

De los 5 niños del grupo HSS, 4 pertenecen a hogares cuyos padres son sordos. El otro caso, en cambio, es una niña hija de padre oyente y madre sorda, cuyo grupo familiar está integrado también por la abuela sorda y el hermano sordo. Todos estos niños interactúan en la LSU desde muy pequeños, ya que ésta es la lengua utilizada en el hogar de forma exclusiva, con excepción de un caso, en el cual los padres sordos (uno de ellos con mucho resto auditivo) sostienen que interactúan con el niño preferentemente en español. Las edades de estos niños oscilan entre 20 meses y 12 años (ver Cuadro 1, a o b).

Los otros 23 niños son HSO, a pesar de que en algunos de estos hogares existan otros hermanos sordos. En estas familias la lengua de comunicación cotidiana es el español y ocasionalmente alguna forma mezclada de éste con gestos o señas. Es muy difícil establecer cuándo estos niños sordos tomaron contacto con la LSU, pero todo hace pensar que lo hicieron a su ingreso en la institución escolar, en la mayoría de los casos entre los 4 y los 6 años. Derivamos esta afirmación del hecho de que los niños menores de esta edad (todos ellos HSO, con excepción de un caso) que integraron la muestra no parecían haber avanzado mucho en la adquisición de la LSU, por lo menos si se esperaba de ellos un desempeño lingüístico semejante al de un niño oyente de la misma edad en español. La capacidad para el aprendizaje entre pares, especialmente en el área lingüística, comienza a ser realmente efectiva a partir de los 4 años, lo que explicaría el fenómeno. Teniendo en cuenta que hasta 1988 no se incluyeron adultos sordos en la secuencia formal de aprendizaje temprano, todo indicaría que la edad en que comenzaba el acceso a la LSU era aproximadamente los 4 años. Además, el ingreso de estos niños a la Escuela se registró, en varios de los casos, no antes de esta edad¹.

La edad de estos 23 niños HSO oscila entre 2 y 13 años, distribuida como muestran los cuadros 2, 3 y 4 (tanto a como b). En esos mismos cuadros hemos utilizado el criterio de dividirlos en 3 grupos: 2 a 5 años o edad preescolar; 6 a 10 años, o primera edad escolar; 11 a 13 años, o segunda edad escolar (preadolescencia). Creemos que estos períodos dan mejor cuenta de la edad psicosocial de los niños que la división de los niveles escolares en uso en 1988.

Estas entrevistas fueron analizadas en base a la observación de los videos correspondientes con la contribución de la intérprete LSU-ESPAÑOL a los efectos de captar adecuadamente todos los matices de las mismas. Se procedió inicialmente a realizar un análisis cualitativo sistemático de los 28 casos en ambas modalidades lingüísticas. Posteriormente, se organizaron los materiales descriptivos en función de 7 parámetros que son los siguientes: 1) actitud interactiva, 2) comprensión, 3) producción, 4) habilidad narrativa, 5) homogeneidad (presencia de español en la entrevista de la LSU y de la LSU en la entrevista del español) y 6) estructura sintáctica preponderante en los enunciados (LSU o español). Se agregó además un séptimo parámetro sobre el desempeño en la entrevista: afectivo, conductual, psicológico.

3. Resultados

Los cuadros 1 a 4, organizados de acuerdo a los siete parámetros que acabamos de mencionar, dan cuenta de las habilidades interactivas, el nivel lingüístico general y el pensamiento verbal de los niños de la muestra, en las modalidades LSU y ESPAÑOL por separado².

1. En la actualidad, 1992, la situación parece ser muy diferente. La incorporación de adultos sordos a las tareas pedagógicas con los niños pequeños, como una de las estrategias de la implementación de la Educación Bilingüe, parece haber acelerado el proceso de adquisición temprana de la LSU. Paralelamente, la edad de ingreso a la Escuela tiende actualmente a coincidir con la de la detección de la sordera.

2. Hemos optado por explicar los criterios del análisis a medida que exponemos los resultados, en razón de su mejor comprensión.

3.1. Los HSS

El desempeño de estos niños se observa en los Cuadros 1a y 1b. En lo que respecta a la actitud interactiva, entendida como el substrato por el cual los conocimientos lingüísticos que el niño posee pueden ser utilizados para su función específica y primaria, hemos creado una escala de cuatro niveles: nula, incipiente, desarrollada y fluida.

En los niños HSS cuando interactúan en la LSU encontramos fluidez a partir de los cuatro años en todos los casos. La niña de dos años manifestó una actitud interactiva desarrollada, mientras que el más pequeño, de 20 meses, tenía todavía un nivel muy incipiente. En los niveles más básicos (incipientes), la actitud interactiva depende fundamentalmente de la atención al interactuador, lo que se da en el sordo a través del juego de miradas y la atención a los movimientos propios y a los del otro. Para pasar a nivel desarrollado se requiere la toma de turno sistematizada y espontánea, y el intercambio de información en ambos sentidos. A esta edad los intercambios de información resultan muy concretos, al igual que en el niño oyente a la misma edad, suponiendo en general la presencia de acciones y objetos. La fase fluida de actitud interactiva supone una sofisticación mayor, ya que la estructura semántica abstracta y la organización del discurso de ambos interlocutores permiten un intercambio en diversos niveles y tópicos, aun dentro de la misma entrevista.

Al analizar la actitud de estos mismos niños (HSS) en la LO encontramos que ninguno presenta fluidez, que el pequeño de 20 meses carece de ella (nula), que la niña de 2 años y la de 4 tienen un control muy incipiente de la atención visual requerida por la LO, y sólo las preadolescentes tuvieron desempeños más o menos desarrollados, aunque muy limitados. Como se ve, en el análisis de este parámetro salta a la vista que la LSU y la interacción con adultos sordos es marcadamente superior en sus potencialidades cognitivas para estos niños que el español y la interacción con adultos oyentes.

En lo que respecta a la comprensión definimos tres niveles: concreta, desarrollada y muy buena. Por concreta entendemos la incapacidad de comprender los enunciados disociados de la situación y de las relaciones objetales concomitantes. Este tipo de comprensión es la que encontramos en las etapas iniciales del desarrollo del lenguaje en el niño oyente hasta aproximadamente los 2 años. El nivel desarrollado

de comprensión permite al niño el acceso inmediato al contenido de los mensajes en forma claramente dissociada e independiente de otras informaciones no verbales disponibles. Decimos que hay muy buena comprensión cuando el niño logra distinguir los más variados matices semánticos propios de cualquier lengua, manifestando de esta forma un acceso al tipo de pensamiento hipotético deductivo de base verbal.

Los niños HSS en la interacción en la LSU manifestaron una comprensión que va desde el nivel concreto (20 meses), pasa por el nivel desarrollado (2 años, 4 años) y llega al nivel muy bueno (en los preadolescentes). Como es obvio para cualquiera que conozca el proceso de desarrollo del lenguaje, esta secuencia y esta cronología es la misma que se encuentra en los niños oyentes con desarrollo lingüístico normal. Sin embargo, al pasar a la entrevista en español observamos que los tres niños menores carecen por completo de comprensión de enunciados simples en español y que las preadolescentes alcanzan simplemente un nivel desarrollado, con frecuentes lagunas de comprensión de aquellas estructuras que salen de la estereotipia a la que están acostumbradas. Con seguridad, la modalidad perceptiva del lenguaje oral implica una limitación de entrada para su comprensión en la conversación, a pesar de que estas niñas tienen lo que se considera un buen nivel de lectura labial.

En lo que respecta a la producción no establecimos criterios formales de evaluación, sino que hicimos anotaciones descriptivas en cada caso. De este modo, vimos que en la entrevista en la LSU el niño de 20 meses se manejaba con señas aisladas (gramática holofrástica), hacía preguntas muy concretas y utilizaba fluidamente el señalamiento. La niña de 2 años, que también presenta una gramática holofrástica, ya manejaba un vocabulario muy amplio que incluye la gama variada de colores. La niña de 4 años construyó secuencias gramaticales en base a una estructura sintáctica explícita y convencional, sin excederse del límite de la oración simple. Las preadolescentes construyeron secuencias lingüísticas modalizadas y aspectualizadas, que se corresponden con el uso adulto de la lengua.

Nuevamente, es necesario señalar que el desempeño en la entrevista en la LSU constituye un cuadro aproximado al que encontraríamos en cualquier grupo de niños oyentes normales. En cambio, al pasar a la entrevista en lengua española, observamos que en los tres niños menores no hubo ningún tipo de uso consecuente de esta lengua,

apareciendo en su lugar producciones en la LSU, sobre todo en las niñas de 2 y 4 años. En las preadolescentes observamos fundamentalmente la aparición de oraciones simples, de no más de tres palabras, algunas preguntas, y algunas distinciones conceptuales (no explicitadas en las oraciones sino discernibles a través del diálogo) relativamente complejas del español. Esto hace que, para este grupo de niños, debamos considerar la LO como una lengua de una potencialidad de interacción mucho menor que la LSU.

En cuanto a la habilidad narrativa ésta solo fue posible, como se observa en los cuadros 1a y 1b, para las preadolescentes. En el caso de la LSU, presentaron un nivel superior de organización discursiva, narrando diversas secuencias en forma natural y completa. En cambio, en la entrevista en español oral la mayor de ellas no fue capaz de organizar secuencias narrativas multioracionales y la otra tuvo un nivel muy incipiente de organización transoracional temporal (cronológica) con intencionalidad narrativa. Debe tenerse en cuenta que no era esperable que los niños de 20 meses y 2 años ya tuvieran desarrollos narrativos específicos; en cambio, sí podía haberlos tenido la niña de 4 años (no sabemos si con otro tipo de estimulación esta niña podría haber logrado secuencias narrativas "inspiradas" en algún relato formal previo). De todos modos solo hemos considerado narraciones espontáneas. Hemos observado particularmente la narración porque es la forma discursiva mejor desarrollada en los niños normales durante la infancia, sobre todo a partir de los 8 años (cfr. Dowley Mc Namee, 1987).

Ninguno de los tres niños menores utilizaba formas orales simultáneas a la LSU en la conversación cuando conversaban en esta última lengua, lo que debe relacionarse con el hecho de que los niveles de oralización a esta edad son muy bajos y la costumbre articulatoria no está todavía bien asentada. Esta costumbre aparece claramente en las preadolescentes, que tuvieron conductas orales en gran parte de las entrevistas en la LSU.

Debemos ver estos datos junto con los correspondientes al parámetro "estructuras sintácticas preponderantes". En este caso vemos que de los tres niños que producen secuencias con estructuras sintácticas, los tres tienen como estructuras sintácticas preponderantes las de la LSU.

Al pasar a la entrevista en lengua oral, comprobamos que el niño de 20 meses tuvo un desempeño productivo nulo, la niña de 2 años y la de 4 utilizaron solo señas, mientras que las preadolescentes que

interactuaron en español incluyeron sistemáticamente señas en forma simultánea a sus producciones orales. En el caso de estas dos últimas, que construyeron secuencias en "español", lo hicieron en base a la estructura sintáctica de la LSU que simultáneamente estaban empleando. Esto es comprensible, teniendo en cuenta que la LSU era la lengua natural de comunicación de estos niños y el español una segunda lengua en la cual eran escasamente fluidos.

En relación al último de los parámetros, desempeño en la entrevista, observamos que para estos niños no hay demasiada diferencia en los planos afectivos, comportamentales y psicológicos cuando se pasa de una lengua a la otra. Sin embargo, existe una mayor aptitud creativa, manifestada sobre todo en la intensidad de las producciones observadas en los niños de 2, 4 y 12 años, cuando la lengua de la interacción es la LSU.

3.2. Los HSO

Observaremos ahora lo que sucedió con los HSO, comenzando con los niveles más bajos de edad (Cuadros 2a y 2b).

En la entrevista en la LSU encontramos que, a diferencia de los HSS, solo una de las tres niñas de 5 años alcanzó un nivel fluido en la actitud interactiva, mientras que los demás presentaron niveles mucho más bajos. Una niña de 4 años presentó un nivel desarrollado, pero una de 3, una de 4 y una de 5, solo mostraron un nivel incipiente. Un niño de 2, uno de 3 y uno de 5 obtuvieron inclusive un nivel nulo. Parece evidente que en este grupo de niños la actitud interactiva se desarrolla mucho más tardíamente y prácticamente fuera de la edad preescolar. Esto caracterizaría a este grupo de niños preescolares como un grupo integrado por malos interactores e interactores incipientes.

Es interesante comparar el desempeño en la actitud interactiva de estos niños cuando la entrevista transcurrió (o intentó transcurrir) en LO, por ser ésta la forma de interacción de la casa. Como era de suponer, esto no influyó en ningún sentido positivo, ya que los niños se manejaron dentro de los mismos parámetros que en la entrevista en la LSU, descendiendo varios de ellos a niveles inferiores. Uno de los niños de 5 años, en cambio, manifestó más interés de interactuar en la LO que de hacerlo en la LSU, a pesar de que en ambas entrevistas se mostró disperso e incómodo.

De la misma manera observamos que a nivel de la comprensión el desempeño de estos niños parece menor, ya que todos ellos a partir de los 3 años y hasta los 5 tuvieron un nivel concreto, semejante al del niño menor (20 meses) del otro grupo. Solo dos de estos niños, uno de 2 y otro de 4, alcanzaron un nivel desarrollado. Al pasar a la entrevista en lengua oral, comprobamos que 5 de los 8 niños tuvieron una comprensión nula, mientras que 3 de ellos alcanzaron niveles muy bajos de comprensión, de nivel concreto muy elemental, consistente exclusivamente en la identificación de órdenes y enunciados muy contingentes a la situación.

En lo que corresponde a la producción observamos que hay un desempeño en la LSU mucho más desarrollado que en la comprensión. Debe tenerse en cuenta que la LSU de estos niños provenía de la interacción entre pares y que a esta edad no habían alcanzado aún, por falta de estímulos, una proyección hacia el lenguaje adulto, que comprendían muy imperfectamente. A partir de los 3 años algunos de estos niños presentaron un nivel de desarrollo de la producción en la LSU de acuerdo a lo esperado para su edad, aunque un poco menos consistente. Sin embargo, otros de los niños presentaron comportamientos lingüísticos impropios para su edad, como las producciones exclusivamente holofrásticas o la práctica ecológica a los 4 años. Por su parte, la producción en la LO alcanzó como máximo una gramática holofrástica esporádica solo en uno de los niños de 5 años.

A nivel de la capacidad narrativa, observamos que solo dos de los niños presentaron alguna, y esto exclusivamente en la LSU (uno de ellos de 4 años en forma incipiente y otro de 5 en forma muy buena). Los dos niños que produjeron secuencias con sintaxis lo suficientemente desarrollada como para efectuar un análisis lingüístico sobre ellas mostraron una estructura sintáctica preponderante propia de la LSU, la de 4 años mediante una modalidad aún muy "infantil" y la de 5 mediante la utilización de estructuras más cercanas a las usadas por los adultos.

En cuanto al desempeño durante la entrevista, no hubo mayores diferencias entre las desarrolladas en la LSU y español, ni tampoco las hubo con respecto al desempeño de los HSS.

Analizaremos ahora los cuadros 3a y 3b que muestran el desempeño de los niños que transitan la primera edad escolar. Lamentablemente, carecemos de HSS en el rango de edad de 5 a 8 años, pero a primera vista resulta claro que varios de los HSO entre los 6 y los 10 años han

alcanzado el nivel de desarrollo que tiene la niña de 9 años del grupo de HSS.

En cuanto a la actitud interactiva en la LSU, con excepción de una niña de 7 años que se mostró retraída y lejana en la entrevista con una actitud interactiva desarrollada, todos los demás, independientemente de su edad, se manejaron fluidamente. Sin embargo en la LO, con excepción de una niña que mantiene su actitud fluida, el resto de los niños manifestó una actitud o bien desarrollada (un niño de 8 y otro de 10 años) o bien incipiente (uno de 7 y otro de 8).

A nivel de comprensión y de producción estos niños se manejaron en niveles bastante apropiados para su edad, teniendo los cuatro mayores una comprensión muy buena, y una estructura en sus producciones lo suficientemente desarrollada y rica como para producir muy buenas narraciones. Las niñas de 6 y 7 años, en cambio, están todavía en niveles concretos de comprensión y en formas de producción muy inferiores a las del resto. Carecen, como es de suponer, de habilidad narrativa. En la entrevista en la LO todos estos niños tienen un desempeño muy pobre con comprensión estrictamente concreta y con producción en varios casos nula, ecológica, con enunciados holofrásticos. Solo en dos casos aparecieron intentos de interacción oral que podrían ser caracterizados como pseudodiálogos.

Hablamos de pseudodiálogos cuando aparentemente se conserva la forma de la interacción pero no hay comprensión de los enunciados por ambas partes y alguno de los interactuantes finge entender al otro. Esto es muy frecuente en la interacción de los oyentes con los sordos, tanto en la conducta comunicativa del sordo como en la del oyente.

En la entrevista en la LSU todos los niños presentaron una estructura sintáctica propia y característica de dicha lengua, aunque incorporaran ocasionalmente algunas palabras orales con o sin voz. En cambio, en la entrevista en español, los niños que produjeron secuencias con estructura sintáctica mostraron que ésta corresponde a la de la LSU. Al mismo tiempo presentaron señas sistemáticamente con los enunciados de la LO.

La LSU en el grupo de 8-10 años parece haber alcanzado un nivel semejante al que tiene para las preadolescentes del grupo HSS. Esto ha de deberse a que la LSU ha sido adquirida en la interacción con sus pares, lo cual determina que el período de adquisición del lenguaje se vea un poco retrasado por haber comenzado recién a los 4 o 5 años, aun cuando

estos niños hayan ingresado a la escuela más tempranamente. Por este motivo, los niños HSO no parecen tener aún bien constituidas las estrategias de utilización de la LSU, pero lo logran un poco después.

Observamos ahora lo que sucede con los niños de edad superior (ver Cuadros 4a y 4b), los que podrían ser comparados sin dificultad con los preadolescentes del grupo de HSS.

Todos estos preadolescentes HSO tuvieron en la entrevista en la LSU una actitud interactiva fluida (con excepción de una de 13 años que alcanza solo el nivel desarrollado) y una muy buena comprensión. La gran mayoría de ellos tuvieron además una producción muy compleja y rica, con largos períodos modalizadores, distinciones lógicas sofisticadas, etc., con excepción de dos casos, debidos seguramente a rasgos personales de carácter. Todos ellos fueron capaces de narrar en forma perfectamente organizada y de acuerdo a lo esperado para su edad. La estructura preponderante de sus enunciados fue la de la LSU en su forma adulta, aunque 6 de ellos introdujeron palabras orales aisladas dentro de los enunciados bien organizados en la LSU.

En la entrevista oral el rendimiento fue marcadamente inferior. La actitud interactiva, salvo en un caso en que fue nula y uno en que fue fluida, solo alcanzó el nivel desarrollado. Se debe destacar que son muy frecuentes en estas entrevistas los pseudodiálogos, a los que en muchos casos contribuyeron por igual ambos interlocutores. La comprensión alcanzó dificultosamente en algunos niños el nivel de desarrollada y en otros fue nula, identificando únicamente preguntas estereotipadas. La producción mostró características muy similares, tendiendo a una gramática holofrástica. Su conducta interactiva los llevó en forma sumamente adscrita a no intentar sustituir las expresiones en la LO por expresiones en la LSU, aunque aparecen señas aisladas muy frecuentemente durante la entrevista.

En el desempeño en la entrevista hay una marcada diferencia entre la entrevista en la LSU y la realizada en el español, siendo la actitud de la primera más espontánea, creativa y de comodidad; en cambio, durante la entrevista en la LO se vuelven inseguros, tímidos y distantes.

Al comparar el desempeño de este subgrupo de HSO con el de los dos preadolescentes del grupo de HSS comprobamos que, si bien el rendimiento en la LSU es semejante, habría de todos modos una superioridad de los HSS con respecto a los otros. Esta diferencia se ve mucho más marcada en la entrevista en la LO, en la cual la actitud

interactiva, la comprensión y la producción de los HSS está muy claramente por encima de la de los HSO del mismo grupo de edad. Se da entonces la paradoja, que es solo aparente, de que aquellos que comenzaron su desarrollo lingüístico con la LSU son los que han alcanzado un mejor dominio y con un sentido interactivo más definido en la LO.

Otra comparación posible es la que se da entre los niños de la primera y la segunda edad escolar. Si bien se avanza hacia un uso más sofisticado y rico de la LSU, parecería ser que en cuanto al dominio de la LO habría un marcado retroceso. Esto se puede deber al hecho de que hay un cambio en las expectativas de comunicación en cada una de estas edades, perdiendo progresiva importancia la propuesta del sistema educativo oralista cuando el niño comprueba los escasos resultados obtenidos por su enorme esfuerzo.

4. Discusión

Los datos que acabamos de exponer dan evidencia de una superioridad bastante notoria y bien definida en el desarrollo lingüístico-interactivo y cognitivo-verbal de los niños HSS con respecto a los HSO; lo cual, como mencionamos anteriormente, ya fue señalado por otros autores.

Al mismo tiempo hemos observado la superioridad que muestran todos los niños de la muestra en su desarrollo de la LSU cuando se compara éste con el pobre desempeño en la LO, lo que también ya fue señalado por la gran mayoría de los autores contemporáneos que han investigado seriamente el desarrollo lingüístico de los niños sordos (véase, sobre todo, Caselli y Massoni, 1985, y Caselli, Osella y Volterra, 1984). Sin embargo, creemos que en base a nuestra propia metodología hemos podido agregar algunos elementos nuevos a la clarificación de varios asuntos.

Si se observa el desarrollo lingüístico de los HSS lo primero que salta a la vista es que en base a la LSU estos niños tienen una secuencia de desarrollo interactivo y cognitivo que solo se diferencia de la del niño oyente en aspectos superficiales. El niño sordo que interactúa desde su más tierna edad con adultos sordos participa en forma natural y espontánea de lo culturalmente esperado, es decir, la construcción de

formatos interactivos caracterizados por la asimetría (Bruner, 1983: 23ss).

Como vimos, la comprensión y la producción en la LSU en estos niños es lo suficientemente rica como para permitirles semantizar y conceptualizar la experiencia en las instancias evolutivas esperadas para cualquier niño en nuestra cultura, es decir, la primera infancia³.

Podríamos decir, siguiendo a Knight (1979: 10), que la ventaja aparente que muestran los niños HSS no ha de deberse tanto al uso de la LSU, que resulta psicofisiológicamente más fácil para ellos, sino al hecho de que estuvieron expuestos a interacción natural en una lengua natural y en un contexto natural muy tempranamente.

Las adolescentes HSS mostraron, además, una capacidad de pensamiento verbal altamente sofisticada, que es el resultado de una secuencia de desarrollo lingüístico-cognitivo natural. En el caso de estos sujetos, no se han manifestado las perturbaciones de desarrollo que habitualmente se observan cuando la interacción del niño con sus padres es deficitaria, fenómeno que casi siempre ocurre entre el niño HSO y sus padres.

Unido a este hecho, observamos que el desempeño en la LO de todos los niños HSS de la muestra es muy superior al de los HSO. Podemos explicar esta constatación en virtud de que el desempeño en la LO en los HSS se asienta sobre la base de una identidad cultural y social y una experiencia interactivo-cognitiva bien constituida, mientras que ambas conformaciones psicoculturales son usualmente deficitarias en los HSO.

El papel del lenguaje y de la interacción en la transmisión del contenido de nuestro sistema cognitivo, cuyo origen es intrínsecamente social, ya ha sido señalado por numerosos autores, sobre todo por los de la escuela de Moscú. Así, por ejemplo, Leontiev (1981: 68ss) insiste en el postulado según el cual la introyección de las construcciones cognitivas se va dando desde temprana edad, en la medida en que la interacción del niño con el medio esté mediatizada por el pensamiento verbal conjugado de un adulto que le sirva de soporte.

3. Hacemos referencia al proceso de pasaje de las construcciones intersíquicas a las intrapsíquicas (Vigotsky, 1984), para el cual se necesita una actividad lingüística desarrollada a través de recursos posibles para el niño y los adultos que interactúan con él.

A diferencia de los niños sordos cuyos padres también lo son, los HSO no participan nunca en forma adecuada de este proceso como vimos en la presentación de nuestros resultados. Hasta los cinco años todos estos niños presentaron una actitud comunicativa francamente inconsistente. Esto es el resultado de no haber tenido desde su nacimiento una lengua para interactuar verbalmente en ambientes naturales, en base a formatos interactivos culturalmente adecuados. De hecho, los formatos interactivos de estos niños hasta la edad en que deberían comenzar a aparecer las estrategias verbales son prácticamente normales, consistiendo en toda la gama de recursos-paralingüísticos y simbólico-afectivos (generalmente visuales) propios de cualquier niño pequeño (Pereira, 1983; Pereira y Lemos, 1987). En cambio, el establecimiento de formatos para la interacción verbal propiamente dicha nunca llega a darse a satisfacción. El resultado de esto son niños capaces de interactuar en forma muy rudimentaria hasta una edad muy tardía en la lengua de señas e incapaces de interactuar a través de la LO.

En este punto debemos insistir en la relación que existe entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la identidad social. En un libro por demás confuso (y etnocéntrico), Evans y Falk (1986: 37ss y 145ss) han sostenido erróneamente que los niños sordos de los Estados Unidos son sustraídos de su cultura de pertenencia natural (el *american way of life* oyente de sus padres) para ser reducidos a las subculturas de los internados. Esta interpretación no toma en cuenta el hecho de que la construcción social de la mente y de la identidad social y la pertenencia genética a un grupo no van de la mano, ya que para las primeras es necesaria la interacción sistemática en base a una lengua mutuamente accesible.

En base a nuestra muestra, hemos notado que los niños HSO a los 5 años tienen, respecto de la comprensión y la producción lingüísticas, un desarrollo en la LSU no mucho mayor del que tienen los HSS de 20 meses a 2 años. Lo que sucede es que el modo de adquisición de la LSU para ellos era exclusivamente la interacción entre pares, la cual va en una dirección totalmente distinta al modelo asimétrico (adulto-niño) de transmisión de la cultura y la cognitividad inherentes a nuestra especie. Como ha demostrado Erting (1982), la importancia de la interacción del niño sordo con adultos sordos en condiciones naturales va mucho más allá de lo exclusivamente educativo y se conecta con la necesidad social de construir formatos para la transmisión de cultura. Observamos así que

hasta los 5 años la mayoría de los HSO no tienen otros recursos para acceder a la comprensión del mundo que su experiencia con lo físico y espacio-temporal y la observación, a través de un modelo rudimentariamente simbólico, de los valores socioculturales. Su desarrollo sociocognitivo queda fuera del adecuado procesamiento socializador que toda sociedad contiene como dispositivo para la "anexión" de nuevos miembros.

El nivelamiento en el manejo de la interacción en la LSU de los niños HSO y HSS se da cuando los primeros tienen entre 8 y 10 años y han alcanzado a través de la interacción entre pares un incipiente grado de preparación para el pensamiento verbal y la elaboración de hipótesis sobre las relaciones conceptuales, lógicas y funcionales.

Además, es interesante señalar que el desarrollo de la LO tuvo curvas diferentes para ambos grupos. En el caso de los niños HSS este desarrollo se asentó sobre la base de la interacción natural ya desarrollada en la LSU y, a pesar de su potencialidad muy relativa, el desarrollo de la LO continuó avanzando y mejorando en forma sostenida a lo largo del tiempo. La actitud interactiva de estos niños en la entrevista en español mostró un fuerte investimento y una motivación definida para el diálogo en español.

La curva de desarrollo de la LO en el niño HSO fue marcadamente diferente. La etapa inicial anterior a los 5 años muestra prácticamente una ausencia de actitud y práctica interactiva en la LO, ausencia que se hace menos marcada en la primera edad escolar (6 a 10 años). Sobre todo entre los 8 y los 10 años, parece que los niños HSO estaban procesando en forma positiva el aprendizaje de la LO, aunque con un desempeño muy por debajo de los HSS. Pero a partir de los 11 años aproximadamente este desempeño y el investimento que lo permitía comienzan a descender en forma marcada. El resultado no es solo la pobreza interactiva, sino la aparición de pseudodiálogos y estereotipias dialógicas que raramente se dan en los HSS.

A pesar de las diferencias entre ambos grupos, no cabe duda de que la LSU proporciona una enorme utilidad a los sujetos sordos de nuestra muestra, ya que todos ellos terminarán siendo usuarios competentes de la misma. Estamos hablando de su lengua, sin la cual carecerían por completo de vinculación con la sociedad y, por lo tanto, carecerían de estructuras cognitivas propiamente humanas. En cambio, la LO puede reportarles alguna utilidad, pero no constituirse en el modo básico de su

funcionamiento lingüístico-cognitivo. A pesar de los muchos años invertidos en su terapéutica, la LO no podría sustituir a la LS para el desarrollo global del sujeto sordo. Se da incluso el hecho, aparentemente paradójico, de que aquellos cuyo desarrollo lingüístico temprano fue posible gracias a la LSU, sean quienes presentaron mejores "condiciones de oralización".

En el capítulo 3 de su fermental libro sobre la sordera y el desarrollo, Meadow (1980: 44-73) ofrece una visión bastante diferente a la que hemos presentado aquí. Ella parte del punto de vista basado enteramente en la creencia de la identidad entre lo cognitivo y las formulaciones formales de la actividad mental superior (inteligencia y memoria), en un planteo típico del neosociacionismo conductista. A lo largo del capítulo, esta autora se pregunta, sin poder dar una respuesta, si las dificultades con la comunicación de los niños sordos son incidentales o cruciales en relación al pensamiento. A nuestro modo de ver, en el planteo de Meadow hay dos inconsistencias fundamentales: primeramente, el considerar lo cognitivo como independiente de la experiencia y las exigencias sociales inmediatas derivadas de la interacción natural, y, en segundo lugar, el no considerar a las lenguas de señas como lenguas propiamente dichas, en tanto que receptáculos cognitivos y resultados de la experiencia de un grupo de individuos de la especie humana con finalidades sociales definidas.

A nuestro modo de ver, no haber tomado en cuenta estos dos hechos hace que el planteo de Meadow resulte francamente insuficiente para describir la complejidad de la situación.

En el marco de la epistemología genética piagetiana, y con las enormes dificultades que siempre aparecen cuando se la aplica para los estudios de psicología del desarrollo, Furth (1966) ha intentado analizar la problemática de los niños sordos en el área cognitiva. Si bien parece haber obviado, en parte, la primera de las objeciones que hacíamos a Meadow, la idea piagetiana clásica (que Piaget comenzó a poner en duda precisamente por aquellos años) de que el desarrollo lingüístico es una resultante del desarrollo intelectual, lo lleva por caminos demasiado lineales. Furth separaba sistemáticamente lo cognitivo de lo lingüístico (operaciones individuales con la lengua) y manifestó una clara compulsión a producir pruebas en las cuales se controlaba escrupulosamente esta separación como una de las variables principales. De esta manera, solo pudo concluir que las diferencias entre el pensamiento del sordo y

el del oyente no son reales. Según él, suele hipotetizarse la existencia de estas diferencias al basarse en datos lingüísticos (por ejemplo, en tests verbales), lo que en su enfoque sería un error. Pero, aun desde la teoría piagetiana más contemporánea, estas observaciones de Furth son sumamente limitadas, ya que ¿con qué argumentos puede él demostrar que la actitud lingüística misma, por ejemplo, no está implicada en la operatividad cognitiva? La investigación de Furth se limita, entonces, a los niveles de la cognitividad preverbal y pretendidamente no influida por la interacción en base a una lengua natural.

Como ya ha demostrado Luria (1960), resulta obvio que no hay proceso cognitivo que no esté mediatizado por lo verbal, pero por lo verbal entendido como acción comunicativa y no como mera conceptualidad lexicalizada.

Desde nuestra perspectiva, no hay forma de separar más que por sus resultados operatorios posteriores el desarrollo interactivo lingüístico y el desarrollo cognitivo. En esto nos mantenemos fieles a la idea básica de Vigotsky (1934) de que el niño es un ente social desde su origen y que la conformación de su mente no es sino el resultado de una base biológica en interjuego con los procesos interactivos que le permiten absorber la cognitividad social en la cual está inmerso su operar.

Creemos que en la metodología que hemos empleado, inspirada en estos conceptos, tenemos elementos para profundizar acerca del desarrollo del pensamiento verbal, en el que se resumen todas las otras formas cognitivas preverbiales. Esta metodología, aplicada al estudio del desarrollo de los niños, permite demostrar que éste se organiza y progresa diferencialmente, de acuerdo a las diferencias experimentadas en los primeros años de su vida.

6. Conclusiones

1. Desde el punto de vista socio-interaccionista existen claras diferencias en cuanto a la organización lingüístico-cognitiva y la operatividad en dichas áreas de los niños sordos hijos de sordos y de los niños sordos hijos de oyentes, lo que se debe a los ámbitos de pertenencia y a la constitución temprana de formatos interactivos potencialmente válidos para el desarrollo cognitivo social. Esta diferencia

es muy marcada hasta los 6 años y tiende a decrecer en la edad posterior, aunque no lo hace nunca totalmente.

2. Según nuestros datos, resulta claro que la LSU (aprendida por unos de sus padres y por los otros en la relación entre pares) es el único organizador del pensamiento verbal y de las operaciones semántico-cognitivas que éste implica. La LO, en cambio, existe siempre adherida con mayor o menor fortuna a esa base lingüístico-cognitiva de la LSU. Usando una vieja terminología, diríamos que los sordos presentan un "bilingüismo compuesto" sobre la base de la LSU.

3. Resulta bastante justificado sostener que para describir adecuadamente estas realidades los modelos teórico metodológicos usados previamente por Furth y Meadow resultan francamente insuficientes y parciales en el enfoque.

4. Estudios posteriores sobre esta temática se verán muy beneficiados en el marco del sociointeraccionismo, que da cuenta a nivel metodológico de la naturaleza intrínsecamente cultural de las estructuras del pensamiento en los niños sordos privados de experiencias interactivas naturales durante la edad que va del nacimiento a los 5 años.

Cuadro 1.A

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Pablo	1,8	Incipiente	Concreta	Señas simples Señalamiento Preguntas	Nula	-	-	Cómodo Seguro Entusiasta
Ximena	2	Desarrollada	Desarrollada	Buen vocabulario, colores, señas simples	Nula	No	-	Cómoda Creativa Entusiasta
Verónica	4	Fluida	Desarrollada	Frases de hasta 3 miembros, colores	Nula	No	LSU	Cómoda Creativa Entusiasta
Marella	12	Fluida	Muy buena	Constr. largas Modalizadores Rel.aspectuales complejas	Muy buena	Sí	LSU	Cómoda Creativa Entusiasta
Nadia	9	Fluida	Muy buena	Períodos complejos (3V) Vocabulario sofisticado	Muy buena	Sí	LSU	Cómoda Segura Lejana

Entrevista en LSU

Cuadro 1.B

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Pablo	1,8	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	-
Ximena	2	Incipiente	Nula	Solo señas	Nula	SI	-	Cómoda Segura Entusiasta
Verónica	4	Incipiente	Nula	Solo señas	Nula	SI	-	Cómoda Segura Entusiasta
Marella	12	Desarrollada	Desarrollada	Secuencias de hasta 3 palabras. Mala pronunciación	Nula	SI	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Nadla	9	Desarrollada	Desarrollada	O.larga, simple Distinciones conceptuales complejas	Incipiente	SI	LSU	Cómoda Segura Atenta

Entrevista en LO

Quadro 2A

	Edad	Act. interactiva	Com- prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Antonella	2	Nula	Nula	Señala y sonríe	Nula	-	-	Cómoda Ausente
Natalia	3	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Ausente
Matias	3	Incipiente	Concre- ta	Señas simples Escaso vocabulario	Nula	No	-	Cómodo Seguro Adecuado
Laura	4	Desarro- llada	Desarro- llada	O. simples, dis- tinciones semánticas sutiles, colores	Incipien- te	No	LSU Est. infan- til	Cómoda Segura Lejana

Entrevista en LSU

Cuadro 2.A (cont.)

	Edad	Act. Interactiva	Comprensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.snt. prep.	Desempeño entrevista
Humberto	4	Incipiente	Concreta	No produce Ecolalia	Nula	No	-	Incómodo Inseguro Disperso
Sebastián	5	Nula	Concreta	Señas simples	Nula	No	-	Incómodo Inseguro Disperso
Ana Laura	5	Incipiente	Concreta	Señas simples	Nula	No	-	Cómoda Segura Adecuada
Lorena	5	Fluido	Desarrollada	O. complejas, vocabulario extenso, preguntas	Muy buena	ocasional	LSU	Cómoda Segura Entusiasta

Entrevista en LSU

Cuadro 2.B

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Antonella	2	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	-
Natalia	3	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Ausente
Matías	3	Incipiente	Concre-ta	Ruidos y señalamientos	Nula	-	-	Cómodo Seguro Entusiasta
Laura	4	Incipiente	Concre-ta	Ruidos	Nula	Sí	-	Cómoda Segura Lejana

Entrevista en IO

Cuadro 2.B (cont.)

	Edad	Act. interactiva	Comprensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Humberto	4	Incipiente	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómodo Seguro Colaborador
Sebastián	5	Incipiente	Concreta	Palabras aisladas	Nula	-	-	Incómodo Inseguro Disperso
Ana Laura	5	Incipiente	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Adecuada
Lorena	5	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Adecuada

Entrevista en LO

Cuadro 3A

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Mariana	6	Fluida	Concreta	Concreta, pide aclaraciones	Nula	SI	LSU	Cómoda Insegura Dispersa
Ana Laura	7	Desarrollada	Concreta	Concreta, palabras aisladas, pide aclaración	Nula	Mamá ruidos	LSU	Cómoda Retraída Lejana
Diego	8	Fluida	Muy buena	Incrementos, expansiones, diálogos muy complejos	Muy buena	Mamá	LSU	Cómodo Crítico Entusiasta
Leticia	8	Fluida	Muy buena	Colores, secuencias 3/+ verbos mucho vocabulario	Muy buena	Colores	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Paol	10	Fluida	Muy buena	Incrementos Expansiones	Muy buena	No	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Mónica	10	Fluida	Muy buena	Incrementos Expansiones	Muy buena	No	LSU	Cómodo Impositiva Adecuada

Entrevista en LSU

Cuadro 3.B

	Edad	Act. interactiva	Comprensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Mariana	6	Fluida	Concreta, palabras aisladas	Palabras aisladas	Nula	-	-	Cómoda Segura Entusiasta
Ana Laura	7	Incipiente	Concreta	Nula	Nula	-	-	Ausente Insegura Distante
Diego	8	Desarrollada	Concreta	Sólo en LSU Ecolalia	Nula	Sí	LSU	Cómodo Seguro Atento
Leticia	8	Incipiente	Concreta	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Infantil
Paol	10	Desarrollada	Concreta	Pseudo-diálogos	Nula	Sí	-	Cómodo Seguro Adecuado
Mónica	10	Desarrollada	Concreta	Pide aclaración en LSU	Nula	Sí	LSU	Incómoda Insegura Dispersa

Entrevista en LO

Cuadro 4A

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Martín	11	Fluida	Muy Buena	Organiza secuencias con modalizadores	Muy Buena Muy	Si	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Edison	11	Fluida	Muy Buena	Enunciados de 3 ó + verbos	Buena Muy	Si	LSU	Cómodo Creativo Entusiasta
Jaqueline	11	Fluida	Muy Buena	Enun. de 3 ó + verbos, incrementa, buen vocabulario	Buena Nula	Si	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Héctor	11	Fluido	Muy Buena	Incrementos, expansiones, secuencias complejas (12 ora.), mucho vocabul.	Muy Buena	Nombres	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Johnny	11	Fluido	Muy Buena	Enunciados largos incrementa	Muy Buena	mamá	LSU	Cómodo Creativo Entusiasta

Entrevista en LSU

Cuadro 4A

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Dario	11	Fluida	Muy Buena	Enun. cortos, señas idiosincráticas	Desarrollada	Si	LSU	Cómoda Seguro Entusiasta
Marcelo	13	Fluida	Muy Buena	Enunciados simples	Desarrollada	No	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Fernando	13	Fluida	Muy Buena	Enunciados de 3 ó + verbos. Incrementa	Muy Buena	Si	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Elisa	13	Desarrollada	Muy Buena	Enunciados cortos	Desarrollada	Si	LSU	Cómoda Segura Entusiasta

Entrevista en LSU

Cuadro 4.B

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Martín	11	Desarrollada	Desarrollada	Respuestas unimembres	Nula	Si	-	Incómodo Inseguro Colabora
Edison	11	Desarrollada	Palabras aisladas	Ecolalia	Nula	Si	-	Incómodo Inseguro Nervioso
Jaqueline	11	Desarrollada	Nula	Respuestas unimembres	Nula	-	-	Cómoda Segura Dispersa
Héctor	11	Desarrollada	Palabras aisladas	Respuestas unimembres	Nula	---	-	Incómodo Inseguro Nervioso
Johny	11	Desarrollada	Desarrollada	Organiza O. de 4 miembros aprox.	Incipiente	Si	Gran interfe-rencia LSU	Cómodo Seguro Entusiasta

Entrevista en LO

Cuadro 4.B (cont.)

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Darío	11	Fluida	Desarrollada	Palabras aisladas	Nula	Sí	-	Cómoda Seguro Entusiasta
Marcelo	13	Nula	Nula	Sonrisa complaciente	Nula	-	-	Nervioso Distante Disperso
Fernando	13	Desarrollada	Palabras aisladas	Enunciados cortos y elementales	Nula	Sí	-	Cómodo Seguro Adecuado
Elisa	13	Desarrollada	Concreta	Palabras aisladas	Nula	-	-	Tímida Insegura Atenta

Entrevista en LO

7. Bibliografía

Behares, L.E. y col. (1986), *Cuatro estudios sobre la sociolingüística del lenguaje de señas uruguayo*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño (OEA).

Behares, L.E., N. Monteghirfo y D. Davis (1987), *La Lengua de Señas Uruguaya: Su Componente Léxico Básico*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño (OEA).

Bonvillian, J.D., V. Charrow y K. Nelson (1973), "Psycholinguistic and Educational Implications of Deafness", *Human Development*, 16:321-345.

Bruner, J. (1983), *El Habla en el Niño*. Barcelona, Paidós, 1986.

Casselli, M.C. y P. Massoni (1985), "Signed and vocal language learning by a deaf child of hearing parents".

En: Teervoort R. T. (Ed), *Signs of Life. Proceedings of the Second European Congress of Sign Language Research*. Amsterdam, The Institute of General Linguistics of the University of Amsterdam.

Casselli, M.C., T. Osella y V. Volterra (1984), "Sign and vocal language acquisition by two Italian deaf children of deaf parents".

En: Loncke, Boyes Braem y Lebrum (Eds), *Recent research on European Sign Language*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

Dowley Mc Namee, G. (1987), "The social origins of narrative skills".

En: Hickmann, M. (Ed), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Nueva York, Academic Press: 287-304.

Ertig, C. (1982) Deafness, Communication and Social Identity. *An Anthropological Analysis of Interaction among Parents, Teachers, and Deaf Children in a Preschool*. Tesis doctoral, The American University.

Evans, A. D. y W. W. Falk (1986), *Learning to be Deaf*. Berlin, Mouton y de Gruyter.

Furth, H. (1966), *Thinking without Language. Psychological Implications of Deafness*. Nueva York, The Free Press.

Johnson, R.E. y C. Erting (1989), "Ethnicity and Socialization in a Classroom for Deaf Children".

En: Lucas, C. (Ed), *The Sociolinguistics of Deaf Community*. Nueva York, Academic Press.

Knight, D.L. (1979), "A general model of English Language Development in Hearing-impaired Children", *Directions* 1, 1: 9-28.

Leontiev, A.N. (1981), "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil".

En: Vigotski, L.S.; A.R. Luria y A.N. Leontiev (1988), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Icone, São Paulo: 59-84.

Luria, A.R. (1960), *El Papel del Lenguaje en el Desarrollo de la Conducta*. Cartago, México, 1984.

Meadow, K.P. (1980), *Deafness and Child Development*. Los Angeles, University of California Press.

Pereira, M.C. da C. (1983), "Uma abordagem interacionista no estudo do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças deficientes auditivos". *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 5: 61-72.

Pereira, M.C. y C. Lemos (1987), "O gesto na interação mãe ouvinte-criança deficiente auditiva". *D.E.L.T.A.* 3, 1: 1-18.

Vygotsky, L.S. (1934), *Thought and Language*. Cambridge Massachussets, The MIT Press, 1962.

Vygotsky, L.S. (1984), *El Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*. Madrid, Crítica.

**Maria Alzira Nobre
Marieta Vianna Hoffmann
Elisane Maria Rampelotto**

*Português para surdos:
um caminho
que não passa pelo ouvido*

**Universidade Federal de Santa Maria
Rio Grande do Sul**

1. Introdução

Este artigo relata uma experiência de quase três anos em ensino de língua portuguesa para surdos adolescentes e adultos. O propósito das autoras, mais do que um mero relato de experiência, é debruçar-se sobre o processo de ensino e os resultados da aprendizagem para tentar uma reflexão teórica que favoreça a compreensão do fenômeno em si e aponte caminhos para uma prática educacional mais eficiente. E também - por que não - que provoque nos leitores, além da curiosidade oriunda de interesses solidários, também o desafio intelectual para implodir a inércia educacional de décadas de educação oralista.

Nas páginas que se seguem, apresentaremos a experiência de ensino e os dados resultantes do processo de aprendizagem. Esses dados serão discutidos à luz de pressupostos teóricos pertinentes aos pontos em questão. Por fim, procuraremos extrapolar da experiência diretrizes para o seu redimensionamento.

2. A Experiência

2.1. Antecedentes

O Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE) é um órgão ligado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, onde as pessoas surdas (especialmente crianças e adolescentes) recebem atendimento psicopedagógico e complementação

educacional. O CACEE possui assistente social, professores surdos de Língua Brasileira de Sinais (LBS), professores ouvintes de Português, intérpretes e professores especialistas em audiocomunicação.

Uma das características do CACEE é a de servir de campo de trabalho às professoras e acadêmicas do Curso de Educação Especial da UFSM. Estas últimas vão, depois de formadas, preencher os quadros de professores de classe especial no sistema de ensino. Outra peculiaridade do Centro é que funciona em constante interação com a Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM).

No início de 1990, um grupo de filiados à ASSM solicitou à coordenação pedagógica do CACEE a criação de um curso de língua portuguesa. Esse grupo era formado por jovens educados pelo oralismo em escolas de 1ª e 2ª grau da comunidade, bem como do próprio CACEE. A razão apresentada foi que os integrantes do grupo se ressentiam da defasagem lingüística que apresentavam em relação à comunicação em português. O oralismo falhara em sua pretensão de ensiná-los a "falar". Queriam, portanto, aprender e dominar a língua escrita.

Esses jovens, em sua maioria, eram usuários da LBS, usando-a constantemente com outros surdos e alguns professores. Isso porque, na década de 1980, um jovem surdo que então cursava o 2º grau "integrado" em uma escola regular de Santa Maria entrou em contato com a comunidade surda de Porto Alegre e rapidamente aprendeu e dominou a língua de sinais ali usada. Voltando a Santa Maria, tornou-se um divulgador e mestre da língua na comunidade surda local e no próprio CACEE.

Frutos do oralismo, todos esse jovens haviam sido treinados nas clássicas técnicas de articulação de fonemas-palavras-frases através do uso da chave de Fitzgerald. Havia recebido também treinamento auditivo, após avaliação diagnóstica da surdez, e até mesmo indicação de aparelho auditivo.

Semelhantemente aos demais membros da comunidade surda, antes de 1980 esse grupo havia estabelecido entre si um sistema de comunicação por sinais que carecia de organização lingüística; e tampouco conseguia comunicar-se em português com a comunidade ouvinte, senão num nível muito precário.

Em virtude dessa situação, foi criado o Curso de Comunicação em Língua Portuguesa para Surdos Adultos, que começou a funcionar em março de 1990.

2.2. Características do Curso

A classe era composta por cerca de vinte jovens de ambos os sexos, com idade variando de 16 a 30 anos. Todos haviam estudado em classes regulares de ensino integrado. Sua frustração pode ser avaliada por depoimentos como: "a gente sofre nas classes de ouvintes"; "não entendo o que o professor explica"; "os colegas não entendem o que eu falo", e outros semelhantes. Essa situação causou a evasão escolar de quase todo o grupo.

Apesar de apresentarem níveis distintos de escolaridade (de primeiro a terceiro grau de ensino), o grupo apresentava dificuldades aparentemente semelhantes em termos de capacidade de comunicação oral e escrita e de compreensão da língua escrita.

O curso foi ministrado em aulas semanais por uma professora de Educação Especial, assessorada por um professor surdo de LBS, com nível educacional de terceiro grau; e duas monitoras, acadêmicas de Educação Especial (Habilitação em Deficiência Auditiva - DA). Em meados de 1991, quando as acadêmicas se formaram, foram substituídas por outra professora especialista em DA. Ao introduzir o tema de cada dia, a professora era secundada pelo professor surdo, que elucidava as dúvidas em LBS. As duas bolsistas faziam o registro das interações entre alunos e professores durante a aula e auxiliavam nas tarefas pedagógicas.

Os objetivos iniciais do curso visavam a desenvolver não só os conhecimentos lingüísticos mas também certas habilidades e estratégias cognitivas para otimizar a capacidade de comunicação. Em relação aos conhecimentos lingüísticos, era dada maior ênfase ao significado (conteúdo semântico) do que à forma (elementos sintáticos). Para esse fim, foram usados textos, diálogos, frases e estratégias de ensino como discussão de conceitos e de vocábulos desconhecidos. Toda aula era iniciada com actividade expositiva pelo professor e interpretativa pelo aluno.

Em relação às estratégias cognitivas, procurou-se primeiro desenvolver a interação pensamento-linguagem para facilitar a comunicação de idéias. Também foram privilegiadas a capacidade de planejar ações, organizar logicamente as idéias e fazer abstrações.

A metodologia usada nesta experiência procurou responder a premissas teóricas baseadas em Vygotsky (1962): a função primeira da linguagem é a interação social; a comunicação tem que ser significativa

para ser real; linguagem e pensamento são funções independentes uma da outra que eventualmente se unem numa unidade conceitual significativa, a palavra. Tinha-se presente que, como diz Vigotski (1962, p.6), "na ausência de um sistema de signos, lingüísticos ou outros, apenas um tipo muito primitivo e limitado de comunicação é possível."

3. Da Prática à Teoria e de Volta

3.1. A Estratégia Ideativa

A primeira aula, em março de 1990, foi dedicada à apresentação dos objetivos do curso para os alunos. As noções de pensamento e linguagem e sua interrelação (penso porque falo e falo porque penso) foram explanadas e a explicação transmitida pelo professor surdo para garantir a compreensão. Foi então proposta a seguinte atividade: os alunos deveriam refletir sobre o que tinham captado do assunto da aula, expressar seus pensamentos em LBS, em grupos, e transmitir por escrito o que haviam entendido. Surgiram então manifestações como:

- 1 Eu sei pouco português. (J)
- 2 Porque nós surdos não entendemos bem as frases. (E)
- 3 Eu não entendo as explicações. (M)
- 4 A professora explica português. (R)

Dessas frases, apenas a 4 tenta sintetizar o que havia sido feito no decorrer da aula. Note-se que o fato de toda a conversa ter sido traduzida para LBS indica que a causa da incompreensão expressa em 2 e 3 não deve ser lingüística, mas experiencial, por desconhecimento do assunto. J, um dos alunos com menor domínio lingüístico, mesmo em LBS, manifesta essa dificuldade de saída, quem sabe para se eximir da tarefa.

A atividade seguinte, em que os alunos foram solicitados a fechar os olhos, pensar em alguma coisa e depois escrever o que haviam pensado, produziu as seguintes frases, entre outras:

- 5 A professora explica o curso de português. (C)
- 6 Vai dando como casa para família. (J)
- 7 Eu sou preocupada ladrão. (I)
- 8 Eu tenho cabelo amarelo da loira. (R)

Cada frase foi corrigida com o auxílio do professor surdo, que questionava a intenção do autor quando havia dúvida sobre o significado da frase. A frase 6, por exemplo, transformou-se em "Como vou conseguir uma casa para toda minha família". Nesta altura, descobriu-se que certas palavras não tinham um sinal correspondente na língua de sinais (LS) conhecida pelo grupo, como 'conseguir'. Palavras como essa seriam registradas para estudo posterior.

Na aula seguinte continuaram as explicações sobre conceitos abstratos como 'idéia', 'pensamento estruturado', 'planificação da linguagem'. Tornou-se logo aparente que não apenas os alunos não tinham conhecimentos prévios suficientes para possibilitar a compreensão desses conceitos como, em decorrência, o grupo não conhecia sinais para expressá-los. No esforço para tomar parte na interação e na impossibilidade de penetrar o significado da comunicação, os alunos deixavam-se prender por questões mais objetivas, como flexão e grafia de palavras.

Algumas tentativas ainda foram feitas de tornar mais concreto o sentido de certos conceitos. Por exemplo, para exemplificar o significado de 'planificação', os alunos foram solicitados a planejar seu fim de semana. Cada um deveria expor seus planos para os colegas em LBS e depois escrever no quadro. São exemplos:

9 Sábado a tarde nós vamos ir ao assabléia no hospital universitário.

(R)

10 Amanha eu não haverei trabalhar da fim de semana. (C)

11 Um vida de homem. (J)

Como usualmente, cada frase foi corrigida pela professora. Não foi possível esclarecer o significado de 11. Talvez afortunadamente para J, houve uma pane elétrica e a aula terminou mais cedo. Teria sido interessante, entretanto, entender melhor essa manifestação aparentemente machista de um surdo.

Esta estratégia ideativa tentou tornar explícita a diferença entre 'pensar' e 'falar' ou 'expressar'. Os erros ocorridos ensejavam explicações gramaticais para corrigi-los, explicações pontuais de difícil generalização pelo aluno, embora de fácil consumo imediato. Essa estratégia cedo mostrou duas fraquezas: a dificuldade de o surdo manipular lingüisticamente conceitos sem contrapartida real em sua vivência e o uso da frase como unidade lingüística de comunicação. O fator positivo

foi que o vocabulário, absolutamente novo em muitos casos, forçou os alunos a incorporar em seu léxico vocábulos até então desconhecidos. Palavras como 'mensagem', 'absurdo', 'conseguir', 'anseio', que apareceram em parágrafos extraídos de jornais, foram abundantemente discutidas e explicadas.

3.2. A Estratégia Temática

De junho de 1990 em diante os alunos passaram a ser solicitados a escrever textos relacionados com suas experiências, ainda dentro do objetivo de desenvolver a interação pensamento-linguagem. A ênfase aqui, entretanto, passa a ser a interpretação de mensagens e a auto-expressão. Alguns dos temas explorados foram a Copa do Mundo, o próprio curso e as atividades diárias. Eis algumas dessas produções:

12 Antes ontem, domingo, estava copa de Itália, Brasil jogo, eu acho, Bolita, mas fraco.

Eu achei bom, mas eu conheço quando falta técnico ele é fraco.

Nós vimos na televisão o Collor falando sobre o jogo.

(P)

13 Na Itália, o Brasil AZAR. Argentina ganhou jogar. Nós sentimos emocionados. (J)

14 Acho que mais difícil é interpretação, mas Porque precisa a professora explica a Curso de Português, gramática Professora está boa que explica mas aprende bom todos surdos. (R)

15 O Curso de português primeira vez, para nós, surdos adultos. Nós gostamos mais a gramática mas precisamos aprender a Interpretação. (M,O,P)

Apesar de curtos, os textos acima possuem qualidades de textualidade. Quase todos eles apresentam características de transferência da LS para o português, como 'Brasil jogo', em 12, em vez de 'jogo do Brasil'.

Algumas atividades de produção de textos eram feitas individualmente e outras em pequenos grupos. Foi justamente nas atividades de grupo que surgiu o interesse dos alunos por diálogos. Não apenas a

noção de diálogo, como suas características formais não eram bem compreendidas. Assim, uma das tarefas desta fase foi a de elaborar textos em forma de diálogo, como no exemplo abaixo.

- 16 I Eu perguntei o volei com amiga.
M Eu vou jogar na Vila Militar.
M Tua sogra tá bem?
I A minha sogra está bem em na Caçapava do Sul.
I Tu gosta de muito dele?
M Eu gostar muito dele.
M Quando vai casar?
I Talvez em janeiro.

Vários pontos nesse diálogo merecem comentário. Em primeiro lugar, o fato de que I julga necessário explicitar a força ilocucionária de seu enunciado de abertura, declarando 'eu perguntei', o que ela representa com um ponto de interrogação mais abaixo. Em segundo, a mudança abrupta de assunto jogo —> família e sogra —> namorado, sem que o referente de 'dele' tenha sido introduzido previamente. A estratégia discursiva em IS pode tornar explícito o personagem que é o assunto da última pergunta de I (o namorado de M), mas no português escrito esse mecanismo é diferente.

Durante esta fase continuou a correção de toda e qualquer produção escrita dos alunos. Por isso mesmo, estes começaram a solicitar mais noções de gramática, na tentativa de compreender a estrutura da língua. Talvez também porque, em questões de gramática, os surdos sentem-se mais seguros do que ao lidar com conceitos abstratos.

Quanto à metodologia participativa, um de seus efeitos positivos foi um evidente entusiasmo pela aventura de aprender através das discussões, e até mesmo uma certa competitividade na hora de oferecer palpites e expressar idéias.

3.3. A Estratégia Gramatical

Esta fase iniciou no fim do primeiro semestre de 1990 e continuou até o ano seguinte. Primeiramente, houve uma tentativa de ensino explícito de gramática, através de análise das palavras que apareciam nos textos de jornal e classificação em categorias gramaticais; e da conjugação de alguns tempos verbais, usando os verbos de maior ocorrência. Em

1991, a professora começou a usar a chave de Fitzgerald, o que provou ser mais produtivo que as atividades anteriores, a julgar pelo volume das discussões que propiciou.

É interessante acentuar, sobre esta estratégia de ensino, que o estudo de fatos gramaticais não oferecia maiores dificuldades aos alunos (veja-se os depoimentos em 14 e 15 acima). Não há muitos erros de, por exemplo, concordância verbal na composição desses alunos. Quando um surdo escreve 'Marieta está caminhada' em vez de 'Marieta está caminhando', não é a flexão verbal de pessoa que ele desconhece, mas o aspeto verbal progressivo. Note-se, além disso, que há mais perda de informação em 'a professora entregou a aula' do que em 'a professora dou aula'. Foi justamente essa percepção, de que o ensino precisa suprir ao surdo um cabedal de informações lingüísticas que a mera exposição ao mundo da palavra confere ao aluno ouvinte, que norteou a interação pedagógica neste curso. E que provocou a evolução para uma outra estratégia.

3.4. A Estratégia Situacional

Uma constante, durante o desenrolar do curso, foi a manifestação dos alunos em relação às dificuldades em entender o que liam e em enfrentar com desembaraço situações comuns da vida cotidiana, como fazer compras. Isso ensejou que fossem realizadas atividades de "role-playing", onde os alunos não apenas simulavam as ações típicas dos personagens de dada situação como também descreviam por escrito, em forma de diálogo ou não, a situação criada. As vezes a dramatização de certas situações serviu para elucidar noções que alguns não conseguiam captar, como 'andar em círculos', 'estar caminhando'.

A dramatização foi depois substituída por desenhos, seja em forma de histórias de quadrinho ou de gravuras. A atividade se desenrolava com a interpretação da gravura/historinha em LS, o relato para o resto da turma ou então a elaboração do texto escrito, pelo próprio aluno ou pela professora, no quadro, num tipo de composição socializada. Um exemplo de um desses textos é:

17 O menino assobiar o cachorro venha me abrace de novo,
assobiar o passarinho tá bem, o gato muro desceu ele
abrace com carinho, o menino caiu no chão tonto. (M)

Embora haja uma evidente transferência da estrutura da LS para o texto, o desenrolar da ação é compreensível, mostrando que a interpretação da história foi satisfatória.

A partir dos últimos meses de 1991, surge no curso uma tendência interdisciplinar: tópicos tais como formas de governo, organizações religiosas, noções de geografia, tudo isso motivado por eventos e datas cívicas e por notícias de jornais e televisão. A forma de exercício mais usual na exploração desses tópicos é a frase-comentário, após a preleção inicial, ou a frase-aplicação, para exercitar palavras pouco conhecidas.

Em 1992, o envolvimento do grupo em reivindicações sociais traz para a sala de aula a situação do surdo. Surgem discussões sobre bilingüismo, biculturalismo, sobre o tipo de educação que os surdos precisam e preferem. Abaixo estão dois textos cujos autores advogam soluções diferentes para a última questão.

18 Eu acho melhor o Cícero Barreto pronto Escola educ. de especial do surdo, tenho a sala aula agora falta mais interprete a professora.

Preciso fazer agora a aula, demora.

19 Quero construir uma Escola Especial, preciso aprender muito mais com a Língua Sinais junto com os surdos, mas não de ouvintes, eles nunca ajudam e falam muito ligeiros, mas não entendo nada, eu prefiro junto com os surdos também.

4. Conclusão

Ao avaliar uma experiência de ensino, a primeira providência é verificar se os objetivos foram atingidos, para o que usam-se evidências coletadas previamente, usualmente sob a forma de testes. Este não é o caso do Curso de Comunicação em Língua Portuguesa para Surdos Adultos. Uma análise superficial da produção dos alunos mostra que eles manifestam, nas últimas tarefas, graus diferentes de competência na língua escrita. Mas isso era de esperar, visto que as competências iniciais também eram diversas. Se houve uma evolução para melhor, e acreditamos que sim, ela não pode ser objetivamente demonstrada.

Todavia, há certos aspetos que podem ser avaliados assim mesmo. A inclusão de um professor surdo facilitador, sem dúvida alguma

otimizou a compreensão das aulas para os alunos; para a professora, facilitou a compreensão do que os alunos queriam comunicar; para todos, a aula se tornou um espaço e um tempo estimulantes, de novidades, de liberdade, e de real interação. A falta de sistematização do curso tornou-se assim uma vantagem, antes que um empecilho à aprendizagem.

O princípio de Vygotsky de que "a comunicação tem que ser significativa para ser real" encontrou aqui plena justificação. Por outro lado, em se tratando de indivíduos surdos, o inverso também é verdadeiro: a comunicação tem que ser real para ser significativa. Em outras palavras, quanto mais aproximada da vivência do surdo, tanto mais a experiência, o conhecimento faz sentido para ele. Neste ponto podemos identificar o grande problema no ensino da língua escrita para surdos: como tornar real noções lingüístico-semânticas das quais ele nunca teve experiência? Parece que a resposta é óbvia: é necessário que se lhes propicie essa experiência. E isso pode ser feito de duas maneiras. Primeiro, é preciso prover a criança surda, tão cedo como para a ouvinte, de experiências lingüísticas da língua natural que ela pode aprender, ou seja, a língua de sinais, no nosso caso a Língua Brasileira de Sinais. A aquisição de uma primeira língua facilitará o aprendizado de uma segunda, por mais dissemelhantes que sejam. Segundo, a partir da época de alfabetização, os esforços da educação escolar devem se dirigir a expor a criança abundante e permanentemente à língua escrita, em todos os aspetos. Demasiado tempo tem sido perdido e demasiadas vidas mutiladas no vão esforço de ensinar o surdo a falar.

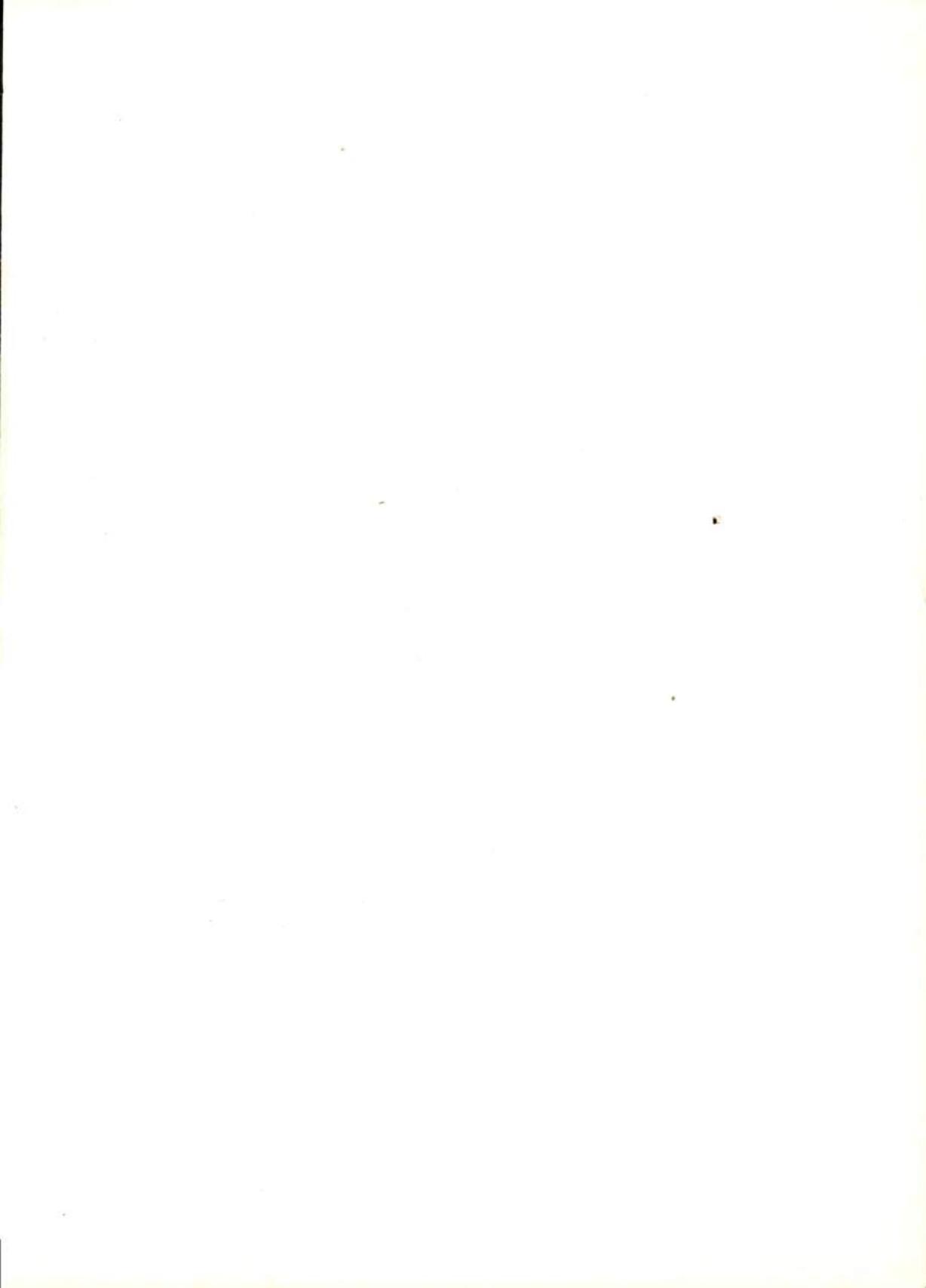
Por fim, parece-nos necessário que se desenvolvam metodologias de ensino capazes de permitir e estimular generalizações. O aluno precisa perceber, por trás do caso específico, o princípio que atua em outros casos específicos aparentemente dissemelhantes. Aqui abrem-se perspectivas para um fértil intercâmbio entre a prática pedagógica e a pesquisa.

Esta experiência de ensino leva-nos a reivindicar, com mais segurança do que nunca, a presença de um intérprete nas salas de aula do 2º grau e nos cursos superiores. Só então o surdo terá vez e voz.

Bibliografia

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, Mass.,
The M.I.T. Press.

**Esta publicación se terminó de imprimir en
los talleres gráficos de la Facultad de Filosofía
y Letras en el mes de septiembre de 1993.**





Jacobowitz - Stokoe

Señas de tiempo

Fischer - Gough

Acerca de la seña Terminar

Ahlgren - Bergman

El discurso narrativo en la Lengua de Señas Sueca

María Ignacia Massone

El número y el género en la Lengua de Señas Argentina

Silvana Veinberg

*Los rasgos no-manuales en la aseveración,
la negación y la interrogación*

Mónica Curiel

Ordenes marcado y no marcado

Behares - Pelusso

Características lingüístico-cognitivas de escolares sordos

Nobre - Hoffmann - Rampelotto

Português para surdos