

Reconsideración, desde un Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina [LSA]

Autor:

Martínez, Rocío Anabel

Tutor:

Massone, María Ignacia

2016

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tesis Doctoral

**Reconsideración, desde un Enfoque Cognitivo-Prototípico,
del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas
Argentina (LSA)**

Área: Lingüística

Doctoranda: Lic. y Prof. Rocío Anabel Martínez

Directora: Dra. María Ignacia Massone

Co-Directora y Consejera: Dra. Claudia Beatriz Borzi

Buenos Aires, 2016

A la comunidad Sorda argentina,
para que su batalla cultural y lingüística
se transforme en una conquista.

Agradecimientos

Para llevar adelante el presente trabajo de investigación, fue necesaria la participación de una gran cantidad de personas e instituciones. Agradezco infinitamente a todos ellos por la posibilidad que me han dado de afrontar este desafío. En particular, quiero agradecer al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) por darme la oportunidad de dedicarme a la investigación de la gramática de la Lengua de Señas Argentina. Agradezco también a la Escuela y a la Universidad pública de nuestro país, que me permitieron estudiar desde el ciclo inicial de mi formación hasta el día de hoy, que concluyo esta Tesis doctoral, en instituciones gratuitas y de calidad.

Agradezco el constante apoyo de toda mi familia y, en especial, de mis padres, Susana y Omar, que siempre me incentivaron a perseguir mis sueños y me apoyaron cuando decidí mudarme a Capital Federal para estudiar Letras. A mi hermano, Andrés, le agradezco por ser un gran compañero de estudios (y de la vida).

A mis dos directoras, la Dra. María Ignacia Massone y la Dra. Claudia Borzi, mi eterno agradecimiento. Nunca voy a olvidar el día en que comencé a cursar el seminario de grado sobre lingüística de la Lengua de Señas Argentina (LSA) que dictó la Dra. Massone cuando era estudiante de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Gracias a ella, conocí los estudios pioneros que su equipo de investigación había llevado adelante sobre la lengua visual de las personas Sordas de nuestro país, la Lengua de Señas Argentina (LSA). A partir de ese momento, empecé a interiorizarme en problemáticas sobre la lengua y la cultura de la comunidad Sorda argentina que hasta ese momento me resultaban desconocidas. También pude conocer a distintas personas Sordas y personas oyentes, con quienes luego trabajaría en diferentes proyectos y se transformarían en colegas y, fundamentalmente, en grandes amigos. Nada de esto hubiese ocurrido sin la generosidad, la guía, los consejos y la sabiduría de la Dra. Massone.

Tampoco voy a olvidar el momento en que, siendo su adscripta en la cátedra de Gramática “C” en la FFyL-UBA, le planteé a la Dra. Borzi mi intención de investigar la gramática de la LSA. Recuerdo que ella abrió grandes los ojos y, acto seguido, aceptó. De inmediato, comenzamos a pensar distintas formas de análisis de la LSA desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico. Tanto la Dra. Massone como la Dra. Borzi me enseñaron a investigar con rigor académico y de forma éticamente comprometida la

cultura y la lengua de la comunidad Sorda, y no hay nada en el mundo que me guste más que eso.

También quiero agradecer a la Confederación Argentina de Sordos (CAS), autoridad máxima a nivel nacional de la comunidad Sorda de nuestro país, por su constante apoyo. Agradezco, por un lado, a la Comisión Directiva del período 2010-2014, por abrirme sus puertas cuando inicié el trabajo junto a la comunidad Sorda en el año 2010. Por otro lado, agradezco a la Comisión Directiva actual (período 2014-2017), por confiar en mí y aceptar que continúe trabajando junto a ellos.

A María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Diego Morales, Alejandro Makotrinsky les agradezco de todo corazón por el trabajo que han llevado adelante conmigo como asesores Sordos en estos casi cinco años que me llevó atravesar todos los momentos de la Tesis, desde el proyecto inicial hasta la actualidad. Sin la permanente colaboración de ellos cuatro, este trabajo no hubiese sido posible. Confío en que este solo es uno de tantos otros proyectos que llevaremos adelante juntos en el futuro, para seguir reflexionando sobre la LSA y la cultura Sorda, y lograr la legitimación de ambas en distintos espacios, tanto públicos como privados. Además, agradezco a los restantes 28 participantes Sordos que forman parte de los videos del cuerpo de datos. También quiero agradecer a Jorge Bossio, dibujante Sordo, por permitirme el uso de la ilustración del alfabeto manual Argentino, que es de su autoría.

Agradezco a la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSA/español de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos y a la Diplomatura en Extensión: Interpretación en LSA/español de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por confiar en mí como parte del equipo docente y por la paciencia que me han tenido mientras avanzaba con la escritura del presente trabajo. Quiero agradecer muy especialmente a la Lic. Mónica Curiel por ser una gran compañera, con la que siempre puedo contar. Le agradezco por las horas que pasamos reflexionando sobre distintos temas de lingüística de la LSA y por hacer siempre divertidos nuestros viajes a Entre Ríos. También quiero agradecer a Bárbara Carboni, nuestra joven antropóloga, por sus siempre atinados comentarios y por su excelente humor.

Agradezco a la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo), por generar distintos espacios de intercambio académico en los que pude presentar y debatir con otros colegas distintos temas relacionados al presente trabajo de investigación. En especial, quiero agradecer a la Dra. Mariana Morón Usandivaras, actual presidenta de la

asociación, por incentivar me en los distintos proyectos que he comenzado, y por colaborar en los primeros abordajes desde el enfoque cognitivo de la gramática de la LSA. También quiero agradecer a la Dra. María Soledad Funes, actual vicepresidenta de la asociación, por orientarme con gran diligencia cada vez que lo necesité.

Asimismo, quiero agradecer al Dr. Sherman Wilcox por su amistad y por las hermosas conversaciones sobre el estudio de distintas lenguas de señas que hemos mantenido a lo largo de los últimos años, luego de habernos conocido en el congreso de la High Desert Linguistic Society en Albuquerque, New Mexico, en el año 2012. En ese mismo evento también tuve el placer de conocer a quien hoy considero un gran amigo, el Dr. André Xavier. Quiero agradecer también a la Prof. María Josep Jarque, por su hospitalidad cuando estuve de visita por su país y por la sagacidad de sus comentarios.

A Sofía Caballero, Nadia Gibaudant, Gabriel Clariá y Marianela Garau Cordobés les agradezco mucho, porque me encanta aprender junto a ellos. A María Bertogli y a Virginia Roffo, por los momentos divertidos, las largas charlas y los buenos consejos, que me ayudaron a seguir adelante.

Por último, quiero agradecer muy especialmente a Alejo, por acompañarme a lo largo de todo el proceso de investigación, durante largos días de trabajo y, a veces también, hasta altas horas de la noche. Le agradezco por contenerme en los momentos tristes y alegrarse conmigo cuando las cosas marchan bien. Me alegra compartir este momento con él, que es mi mejor compañero en esta vida.

ÍNDICE

DEDICATORIA _____	2
AGRADECIMIENTOS _____	3
ÍNDICE _____	7
INTRODUCCIÓN _____	17
<u>PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN</u> _____	23
<u>CAPÍTULO 1: LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA Y COMUNIDAD SORDA</u> _____	24
1.1. INTRODUCCIÓN _____	24
1.2. LAS LENGUAS DE SEÑAS COMO LENGUAS NATURALES _____	24
1.2.1. ARGUMENTOS LINGÜÍSTICOS _____	24
1.2.1.1. Las lenguas de señas en el mundo _____	24
1.2.1.2. La Lengua de Señas Argentina _____	29
1.2.2. ARGUMENTOS PSICOLINGÜÍSTICOS _____	37
1.2.2.1. La adquisición en niños Sordos de padres Sordos _____	38
1.2.2.2. ESTUDIOS NEUROLINGÜÍSTICOS _____	41
1.2.2.3. La adquisición en niños Sordos de padres oyentes _____	42
1.2.3. ARGUMENTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y ANTROPOLÓGICOS _____	45
1.2.4. ARGUMENTOS DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN _____	50
1.3. LINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS DE SEÑAS _____	56
1.3.1. EL NACIMIENTO DE UNA DISCIPLINA _____	56
1.3.2. LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA _____	62
<u>CAPÍTULO 2: EL PROBLEMA DEL ADJETIVO DENTRO DEL SISTEMA DE CLASES DE PALABRAS</u> _____	66
2.1. RECONSIDERACIÓN CRÍTICA DE DISTINTOS ABORDAJES DE LAS CLASES DE PALABRAS Y DEL ADJETIVO EN LENGUAS PERTENECIENTES A DIFERENTES FAMILIAS LINGÜÍSTICAS _____	66
2.2. INTRODUCCIÓN GENERAL A LOS CRITERIOS CLASIFICATORIOS DE CLASES DE PALABRAS _____	67
2.2.1. ABORDAJE CRÍTICO DE LOS CRITERIOS MÁS RELEVANTES DE CLASIFICACIÓN DE CLASES DE PALABRAS EN EL ESPAÑOL _____	67
2.2.2. ABORDAJE CRÍTICO DE CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE CLASES DE PALABRAS EN OTRAS LENGUAS DE SEÑAS, DISTINTAS DE LA LSA _____	70

2.2.2.1. Distinción básica sustantivo/ verbo _____	71
2.2.2.2. Algunos abordajes previos del sistema de clases de palabras en otras lenguas de señas _____	73
2.2.2.3. Señal y palabra: ¿términos equivalentes? _____	78
2.2.3. ABORDAJE CRÍTICO DE CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE CLASES DE PALABRAS EN LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA _____	80
2.3. EL ADJETIVO EN EL ESPAÑOL Y EN LA FAMILIA DE LENGUAS ORALES INDOEUROPEAS: SU RECONOCIMIENTO Y ESTUDIO _____	82
2.3.1. <i>EL ADJETIVO EN EL ESPAÑOL</i> _____	83
2.3.1.1. Reconsideración de los subtipos de adjetivos según distintas gramáticas del español _____	83
2.3.1.2. Posición del adjetivo en el español _____	88
2.3.1.3. El adjetivo en construcción con el sustantivo _____	90
2.3.1.4. La gradación del adjetivo en el español _____	92
2.3.2. RECONOCIMIENTO DEL ADJETIVO COMO CLASE DE PALABRAS INDEPENDIENTE EN LENGUAS ORALES INDOEUROPEAS. RELEVANCIA DE LA SEMÁNTICA _____	95
2.3.3. DEFINICIÓN SEMÁNTICA DEL ADJETIVO EN RELACIÓN CON OTRAS CLASES DE PALABRAS DESDE UN ENFOQUE COGNITIVO (LANGACKER, 1987, 1990, 1991 Y 2008) _____	99
2.4. PROBLEMATIZACIÓN DEL ADJETIVO EN LENGUAS ORALES NO INDOEUROPEAS Y EN LENGUAS DE SEÑAS _____	101
2.4.1. ¿DÓNDE ESTÁN LOS ADJETIVOS EN LAS LENGUAS ORALES NO INDOEUROPEAS? LA POSTURA DE DIXON (1977) Y SU REFORMULACIÓN DE 2004 _____	101
2.4.1.1. Breve abordaje crítico del problema del adjetivo en el chino mandarín _____	109
2.4.2. ¿HAY ADJETIVOS EN OTRAS LENGUAS DE SEÑAS? _____	112
2.4.2.1. La intensificación como propiedad básica de la categoría _____	112
2.4.2.2. Dos problemas sintácticos: verbos que modifican al núcleo sustantivo dentro de un nominal e inexistencia de verbos copulativos _____	114
2.5. EL PROBLEMA DEL ADJETIVO EN LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA _____	117
2.5.1. <i>EL NOMINAL EN LA LSA</i> _____	117
2.5.2. <i>PROBLEMAS EN LA MORFOLOGÍA DEL VERBO DE ESTADO EN LA LSA: LA INTENSIFICACIÓN</i> _____	119
2.5.3. <i>PROBLEMAS EN LA SINTAXIS DEL VERBO DE ESTADO EN LA LSA: FUNCIÓN Y POSICIÓN</i> _____	120
2.5.4. <i>PROBLEMAS EN UN SUBGRUPO DE VERBOS ESPACIALES-LOCATIVOS DE LA LSA: VERBOS QUE DESCRIBEN LA FORMA DE LOS OBJETOS</i> _____	123
2.5.5. <i>PROBLEMAS EN LA SEMÁNTICA DEL SISTEMA DE CLASES DE PALABRAS BÁSICO DE LA LSA</i> _____	126
2.6. INTERROGANTES Y PROPUESTA DE ANÁLISIS _____	127
<u>SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA</u> _____	129

CAPÍTULO 3: ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO 130

3.1. EL ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO: PREMISAS BÁSICAS	130
3.1.1. EL EXPERIENCIALISMO COMO PARADIGMA FILOSÓFICO _____	131
3.1.2. EL LENGUAJE SE ENCUENTRA INTEGRADO A OTRAS FACULTADES DE LA COGNICIÓN HUMANA _____	132
3.1.2.1. Metáfora, metonimia y espacios de integración conceptual _____	133
3.1.2.2. La iconicidad _____	136
3.1.3. GRADUALIDAD CATEGORIAL Y EFECTOS PROTOTÍPICOS _____	138
3.1.4. LA MOTIVACIÓN TOTAL O PARCIAL DEL SIGNO LINGÜÍSTICO _____	140
3.1.5. EL SIGNIFICADO POSEE PREEMINENCIA EN LA LENGUA _____	141
3.1.5.1. La construcción del sentido: especificidad, focalización, prominencia y perspectiva	142
3.1.5.2. Dominio cognitivo y Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) _____	145
3.1.5.3. Roles arquetípicos _____	147
3.1.6. LA GRAMÁTICA EMERGE DEL DISCURSO Y POR ESO ES PROVISIONAL E INCOMPLETA __	148
3.1.6.1. Una gramática simbólica _____	148
3.1.6.1a Grado de complejidad simbólica _____	149
3.1.6.1b Grado de esquematicidad (o especificidad) _____	150
3.1.6.1c Grado de convencionalidad _____	152
3.2. ESTUDIOS COGNITIVOS EN DISTINTAS LENGUAS DE SEÑAS DEL MUNDO	153
3.2.1. ICONICIDAD EN ESTUDIOS DE DISTINTAS LENGUAS DE SEÑAS _____	154
3.2.2. METÁFORA Y METONIMIA CONCEPTUAL EN DISTINTAS LENGUAS DE SEÑAS _____	156
3.2.3. ESPACIOS MENTALES Y ESPACIOS DE INTEGRACIÓN CONCEPTUAL EN DISTINTAS LENGUAS DE SEÑAS _____	157
3.2.4. RELACIONES GESTO/ LENGUA Y PROCESOS DE GRAMATICALIZACIÓN EN DISTINTAS LENGUAS DE SEÑAS _____	158
3.3. ESTUDIOS COGNITIVOS EN LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA	161
3.4. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO COMO MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DEL PROBLEMA DEL ADJETIVO EN LA LSA	166

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA Y CUERPO DE DATOS 168

4.1. JUSTIFICACIÓN DE UN ABORDAJE ETNOGRÁFICO DE LA COMUNIDAD SORDA ARGENTINA	168
4.2. PROCEDIMIENTOS EN LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA	169
4.2.1. INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD SORDA _____	170
4.2.2. LA PARTICIPACIÓN DEL ETNÓGRAFO EN UN COMPLEJO ESCENARIO MULTICULTURAL _____	174
4.2.3. CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO DE DATOS _____	175

4.2.3.1. Corpus 1 (C1) _____	176
4.2.3.2. Corpus 2 (C2) _____	179
4.2.3.3. Participación de cuatro asesores Sordos en la investigación: María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Diego Morales y Alejandro Makotrinsky _____	180
4.2.4. TÉCNICAS DE FILMACIÓN Y DE TRANSCRIPCIÓN _____	182
4.2.4.1. La fotografía y el video _____	182
4.2.4.2. La glosa _____	184
4.2.4.3. La transcripción fonética _____	186
4.2.5. ORGANIZACIÓN DEL CUERPO DE DATOS _____	188
4.3. ANÁLISIS CUALITATIVO _____	190
4.3.1. CARACTERIZACIÓN PRAGMÁTICA Y SEMÁNTICA _____	193
4.3.1.1 PARTE I: El nominal que incluye al menos una UA _____	193
4.3.1.1a Grado de conocimiento del objeto designado en el nominal al que pertenece la UA en un universo discursivo particular _____	193
4.3.1.1b Tipo de esquema nominal: continuum [+/- concreto] y [+/- común] _____	196
4.3.1.1c Participante focal [+/-animado] en el nominal al que pertenece la UA _____	199
4.3.1.2 PARTE II: El adjetivo como Unidad de Análisis (UA) _____	200
4.3.2.2a Grado de complejidad de la UA dentro del nominal _____	200
4.3.2.2b Escalaridad y grado de presencia del conceptualizador _____	203
4.3.2.2c Tipo de especificación semántica que la UA realiza en el esquema nominal al que pertenece _____	205
4.3.2. CARACTERIZACIÓN SINTÁCTICA Y MORFOLÓGICA _____	208
4.3.2.1. Posición morfosintáctica de la UA en el nominal: prenominal, posnominal, intranominal y contigua _____	208
4.3.2.2. Función sintáctica: especificador atributo, comentario del conceptualizador y adjunto _____	209
4.3.2.3. Presencia de intensificación morfológica en la UA _____	211
4.4. ANÁLISIS CUANTITATIVO _____	212
<u>TERCERA PARTE: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y ANÁLISIS</u> _____	214
<u>CAPÍTULO 5: OBJETIVOS E HIPÓTESIS</u> _____	215
5.1. JUSTIFICACIÓN DEL RECORTE DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS (UA) _____	215
5.2. OBJETIVOS _____	217

5.2.1. OBJETIVOS GENERALES	217
5.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	217
5.3. HIPÓTESIS	218
5.3.1. HIPÓTESIS GENERALES	218
5.3.2. HIPÓTESIS PARTICULARES	218

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS PRAGMÁTICO, SEMÁNTICO, SINTÁCTICO Y MORFOLÓGICO DEL ADJETIVO QUE INTEGRA UN NOMINAL EN LA LSA 223

6.1. PRAGMÁTICA Y SEMÁNTICA DEL NOMINAL Y DEL ADJETIVO QUE LO INTEGRA, EN LA LSA	223
6.1.1. NOMINALES EN LA LSA QUE POSEEN EN SU INTERIOR AL MENOS UN ADJETIVO: ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO	223
6.1.1.1. Grado de conocimiento del objeto designado en el nominal al que pertenece la UA en un universo discursivo particular	223
6.1.1.2. Tipo de esquema nominal: <i>continuum</i> [+/-concreto] y [+/-común]	225
6.1.1.3. Participante focal [+/-animado] en el nominal al que pertenece la UA	229
6.1.2. EL ADJETIVO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS (UA): ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO	230
6.1.2.1. Grado de complejidad del adjetivo dentro del nominal	231
6.1.2.1a Tipo de cualidad atribuida al participante focal o trajector en relación con un dominio cognitivo evocado	231
6.1.2.1b Estabilidad temporal	237
6.1.2.1c Estructura de actantes	243
6.1.2.1d Continuum de la variable: Grado de complejidad	246
6.1.2.2. Escalaridad y grado de presencia del conceptualizador	248
6.1.2.3. Recapitulación: tres sub-esquemas de UA (básico, relativamente complejo y complejo)	255
6.1.2.4. Tipo de especificación semántica que la UA realiza en el nominal al que pertenece	260
6.1.3. RELACIÓN DE LOS TRES SUB-ESQUEMAS DE UA CON LOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS DE ESCENARIO Y DE BOLA DE BILLAR	265
6.2. MORFOSINTAXIS DEL ADJETIVO EN LA LSA	267
6.2.1. POSICIÓN MORFOSINTÁCTICA DE LA UA DENTRO DEL NOMINAL: ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO	267
6.2.1.1. Posiciones sintácticas: prenominal [A + N], posnominal [N + A] y posición contigua [N] [A]	270
6.2.1.1a El orden de la UA en posición prenominal y en posición posnominal	270

6.2.1.1b Posición contigua de las UA: nominales en posición fija _____	274
6.2.1.2. Posición morfológica: intranominal [N/A]] _____	275
6.2.1.2a Morfemas de dimensión en señas que describen objetos concretos, comunes e inanimados _____	278
6.2.1.2b Morfemas de dimensión en señas que describen partes del cuerpo _____	282
6.2.1.2c Morfemas resultativos en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados _____	285
6.2.2. FUNCIÓN SINTÁCTICA DEL ADJETIVO EN LA LSA: ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO _____	287
6.2.2.1. Especificador atributo y comentario del conceptualizador _____	287
6.2.2.2. Adjetivo adjunto _____	290
6.2.3. INTENSIFICACIÓN DEL ADJETIVO: ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO _____	294
6.3. RELACIÓN DE LAS UA CON EL CONTINUUM NOMBRE-VERBO. EL ESQUEMA ADJETIVO _____	296
<u>CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES A FUTURO</u>	302
<u>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES</u>	303
7.1. CONCLUSIONES PARTICULARES _____	303
7.2. CONCLUSIONES GENERALES _____	311
<u>CAPÍTULO 8: PROYECCIONES DE LOS RESULTADOS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</u>	314
<u>9. BIBLIOGRAFÍA</u>	318
9.1. LINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS DE SEÑAS _____	318
9.1.1. LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA _____	318
9.1.2. <i>OTRAS LENGUAS DE SEÑAS</i> _____	322
9.2. LINGÜÍSTICA DE LENGUAS ORALES _____	330
9.2.1. LENGUAS INDOEUROPEAS _____	330
9.2.2. LENGUAS NO INDOEUROPEAS/ PERSPECTIVAS TIPOLÓGICAS _____	332
9.3. MARCO TEÓRICO _____	333
9.3.1. <i>ENFOQUE COGNITIVO</i> _____	333
9.3.2. <i>OTROS ENFOQUES LINGÜÍSTICOS</i> _____	335
9.4. METODOLOGÍA _____	336
9.5. OTROS _____	337

ANEXO DEL CAPÍTULO 1: LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA 339

1.1. VIEJO ALFABETO MANUAL DE LA LENGUA DE SEÑAS ITALIANA (LIS)	339
1.2. ALFABETO MANUAL DE LA LENGUA DE SEÑAS ARGENTINA (LSA)	340
1.3. CUADERNO DE DEBERES DE 4º GRADO DE UNA ALUMNA SORDA DE UNA ESCUELA ORALISTA. "ESCRIBÍ 150 VECES: NO DEBO HABLAR CON LAS MANOS". AÑO 1986.	341

ANEXO DEL CAPÍTULO 2: EL ADJETIVO 343

2.1. IMAGEN: SEÑA TRES-SEMANAS (UBICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA SEÑA)	343
2.2. IMAGEN: SEÑAS (A) LINDO Y (B) LINDO (INTENS)	343
2.3. IMAGEN: SEÑAS (A) ESTUDIAR Y (B) ESTUDIAR (CONT)	344
2.4. IMAGEN: SEÑA HERMANO (UBICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA SEÑA)	345
2.5. IMAGEN: SEÑA HERMANA (UBICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA SEÑA)	345
2.6. IMAGEN: SEÑA ÍNDICE (IX)	345
2.7. IMAGEN: SEÑA TENER/HABER (UBICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA SEÑA)	346
2.8. IMAGEN: SEÑA NO-TENER/NO-HABER	346

ANEXO DEL CAPÍTULO 3: ENFOQUE COGNITIVO-PROTOTÍPICO 347

3.1. IMAGEN: SEÑA CÍRCULO	347
3.2. IMAGEN: SEÑA CASA (PRIMERA PARTE DE LA SEÑA. FALTA UNA REPETICIÓN)	347
3.3. IMAGEN: SEÑA MUJER	348
3.4. IMAGEN: PRIMERA RUTA DEL GESTO A LA GRAMATICALIZACIÓN EN LENGUAS DE SEÑAS (WILCOX, 2004B)	348
3.5. IMAGEN: SEGUNDA RUTA DEL GESTO A LA GRAMATICALIZACIÓN EN LENGUAS DE SEÑAS (WILCOX, 2004B)	348
3.6. IMAGEN: MAPEO CONCEPTUAL DEL TIEMPO EN LA LSA (MARTÍNEZ, 2012; MARTÍNEZ Y MORÓN USANDIVARAS, 2015; MARTÍNEZ, 2015B)	349

ANEXO DEL CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA 349

4.1. IMAGEN: NOMBRE EN LSA DE MARÍA IGNACIA MASSONE (UBICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA SEÑA)	349
4.2. IMAGEN: NOMBRE EN LSA DE ROCÍO MARTÍNEZ (PRIMERA PARTE DE LA SEÑA. FALTA UNA REPETICIÓN)	350
4.3. TABLA: SEÑANTES QUE PARTICIPAN DEL CUERPO DE DATOS DE ACUERDO CON EL SEXO	350

4.4. TABLA: SEÑANTES QUE PARTICIPAN DEL CUERPO DE DATOS DE ACUERDO CON EL LUGAR DE PROCEDENCIA	350
4.5. TABLA: SEÑANTES QUE PARTICIPAN DEL CUERPO DE DATOS DE ACUERDO CON EL LUGAR DE RESIDENCIA AL MOMENTO DE LA FILMACIÓN	350
4.6. TABLA: IMPORTANCIA DE LOS CUATRO ASESORES SORDOS EN EL CUERPO DE DATOS	351
4.7. TABLA: INFORMACIÓN BÁSICA Y CATALOGACIÓN DE CORPUS 1 (C1)	351
4.8. TABLA: INFORMACIÓN BÁSICA Y CATALOGACIÓN DE CORPUS 2 (C2)	352
4.9. TABLA: CONVENCIONES DE GLOSADO UTILIZADAS EN LA PRESENTE TESIS (ADAPTACIÓN DE MASSONE Y MACHADO, 1994: 94-95)	354
4.10. TABLA: CONCEPCIÓN DE TEMA Y REMA INTEGRANDO RESULTADOS DE BORZI (1998) Y MARTÍNEZ Y DRUETTA (2012)	355

ANEXO DEL CAPÍTULO 6: ANÁLISIS 355

6.1. SELECCIÓN DE GLOSAS EXTRAÍDAS DEL CUERPO DE DATOS	355
6.1.1. (C1IB) FRAGMENTOS EXTRAÍDOS DE “PAPÁ, TENGO MIEDO”	355
6.1.2. (C1ID) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE “MENSAJE DEL VICEPRESIDENTE DE LA CAS”	357
6.1.3. (C1IE) FRAGMENTOS EXTRAÍDOS DE “MUCAMA SORDA”	358
6.1.4. (C1IIA) FRAGMENTO EXTRAÍDO DEL DISCURSO POLÍTICO DE MARÍA ROSA DRUETTA EN LA CUMBRELSA	361
6.1.5. (C1IIB) FRAGMENTO EXTRAÍDO DEL DISCURSO POLÍTICO DE PABLO LEMMO EN LA CUMBRELSA	364
6.1.6. (C1IIIA) FRAGMENTOS EXTRAÍDOS DE “APRENDIENDO EN EL MUSEO: VIDA DEL PINTOR BENITO QUINQUELA MARTÍN”	366
6.1.7. (C1IIIC) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE “APRENDIENDO EN EL ZOO: EL RINOCERONTE” (MAMÍFEROS PERISODÁCTILOS)	368
6.1.8. (C1IIIE) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE “APRENDIENDO EN EL ZOO: EL GUACAMAYO” (AVES PSITACIFORMES)	370
6.1.9. (C1IIIF) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE “APRENDIENDO EN EL ZOO: EL ELEFANTE” (MAMÍFEROS PROBÓSCODOS)	371
6.1.10. (C2iA) FRAGMENTO EXTRAÍDO DEL VIDEO DE PABLO LEMMO SOBRE EL TIEMPO	372
6.1.11. (C2iB) FRAGMENTO EXTRAÍDO DEL VIDEO SOBRE EL TIEMPO. SEÑANTE: B	373
6.1.12. (C2iC) FRAGMENTO EXTRAÍDO DEL VIDEO SOBRE EL TIEMPO. SEÑANTE: C	373
6.1.13. (C2iiB) FRAGMENTO DE HISTORIA DE VIDA DE MUJER SORDA (SEÑANTE B)	374
6.1.14. (C2iiIA) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE RELATOS DE ACCIDENTES. SEÑANTE A. ROBO A LA SALIDA DE LA ASOCIACIÓN DE SORDOS.	375
6.1.15. (C2iiIB) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE RELATOS DE ACCIDENTES. SEÑANTE B. CHOQUE CONTRA UN COLECTIVO.	377
6.1.16. (C2iiIC) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE RELATOS DE ACCIDENTES. SEÑANTE C. INTENTO DE ROBO DE CELULAR	379

6.1.17. (C2IVG) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE LA CONVERSACIÓN SOBRE EL TEMA: “DÍA DE PESCA”	379
6.1.18. (C2VA) FRAGMENTOS EXTRAÍDOS DE “VIAJE A SALTA”	380
6.1.19. (C2VB) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE “COMPRAR UNA CASA”	381
6.1.20. (C2VE) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE DESCRIPCIÓN Y NARRACIÓN DE CIUDADES DE TUCUMÁN	382
6.1.21. (C2VIC) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE NARRATIVA SOBRE YERKER ANDERSSON, SOCIÓLOGO, LÍDER DE LA COMUNIDAD SORDA INTERNACIONAL. PRIMER PRESIDENTE SORDO DE LA FEDERACIÓN MUNDIAL DE SORDOS.	383
6.1.22. (C2VIÉ) FRAGMENTO EXTRAÍDO DE NARRATIVA SOBRE KING JORDAN, PRIMER PRESIDENTE SORDO DE GALLAUDET	391
6.2. IMÁGENES	393
6.2.1. IMAGEN: SEÑA SORDO (UBICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA SEÑA)	393
6.2.2. IMAGEN: SEÑA OYENTE	394
6.2.3. IMAGEN: SEÑA LLAMATIVO EN EL CONTEXTO EXTRAÍDO DEL CORPUS C1IIIA (UBICACIÓN INICIAL Y FINAL DE LA SEÑA)	394
6.2.4. IMAGEN: CAJA-GRANDE-ALTA (UBICACIÓN INICIAL, MEDIA Y FINAL DE LA SEÑA)	394
6.2.5. IMAGEN: PASTO-CORTO(LE.AF+HO.AD.)	395
6.2.6. IMAGEN: ESPACIO-AMPLIO(ME.INFL)	395
6.2.7. IMAGEN: MESA-FINA(ME.AD)	396
6.2.8. IMAGEN: OREJAS-PUNTIAGUDAS	396
6.2.9. IMAGEN: PUERTA-CERRADA (EN EL CONTEXTO DE C2VIÉ)	396
6.3. TABLAS	397
TABLA 6.3.1. GRADO DE IDENTIFICABILIDAD DEL NOMINAL AL QUE PERTENECE LA UA (C1)	397
TABLA 6.3.2. GRADO DE IDENTIFICABILIDAD DEL NOMINAL AL QUE PERTENECE LA UA (C2)	397
TABLA 6.3.3. TIPO DE ESQUEMA NOMINAL [+/-CONCRETO] AL QUE PERTENECE LA UA (C1)	397
TABLA 6.3.4. TIPO DE ESQUEMA NOMINAL [+/-CONCRETO] AL QUE PERTENECE LA UA (C2)	397
TABLA 6.3.5. TIPO DE ESQUEMA NOMINAL [+/-COMÚN] AL QUE PERTENECE LA UA (C1)	397
TABLA 6.3.6. TIPO DE ESQUEMA NOMINAL [+/-COMÚN] AL QUE PERTENECE LA UA (C2)	397
TABLA 6.3.7. PARTICIPANTE FOCAL [+/-ANIMADO] EN EL NOMINAL AL QUE PERTENECE LA UA (C1)	398
TABLA 6.3.8. PARTICIPANTE FOCAL [+/-ANIMADO] EN EL NOMINAL AL QUE PERTENECE LA UA (C2)	398
TABLA 6.3.9. TIPO DE CUALIDAD ATRIBUIDA AL PARTICIPANTE FOCAL EN RELACIÓN CON UN DOMINIO COGNITIVO EVOCADO EN EL C1	398
TABLA 6.3.10. TIPO DE CUALIDAD ATRIBUIDA AL PARTICIPANTE FOCAL EN RELACIÓN CON UN DOMINIO COGNITIVO EVOCADO EN EL C2	398
TABLA 6.3.11. ESTABILIDAD TEMPORAL DE LA UA EN EL NOMINAL EN EL C1	399
TABLA 6.3.12. ESTABILIDAD TEMPORAL DE LA UA EN EL NOMINAL EN EL C2	399

TABLA 6.3.13. PRESENCIA DE ACTANTES EN LAS UA DEL CUERPO DE DATOS (C1)	399
TABLA 6.3.14. PRESENCIA DE ACTANTES EN LAS UA DEL CUERPO DE DATOS (C2)	399
TABLA 6.3.15. ESCALARIDAD EN LAS UA DEL C1	399
TABLA 6.3.16. ESCALARIDAD EN LAS UA DEL C2	399
TABLA 6.3.17. GRADO DE PRESENCIA DEL CONCEPTUALIZADOR EN LAS UA EN EL C1	400
TABLA 6.3.18. GRADO DE PRESENCIA DEL CONCEPTUALIZADOR EN LAS UA EN EL C2	400
TABLA 6.3.19. GRADO DE PRESENCIA DEL CONCEPTUALIZADOR Y TIPO DE CUALIDAD EN LAS UA DEL CUERPO DE DATOS (C1 Y C2)	400
TABLA 6.3.20. GRADO DE PRESENCIA DEL CONCEPTUALIZADOR Y ESTABILIDAD TEMPORAL EN LAS UA DEL CUERPO DE DATOS (C1 Y C2)	400
TABLA 6.3.21. TIPOS DE ESPECIFICACIÓN SEMÁNTICA DE LA UA EN EL C1	401
TABLA 6.3.22. TIPOS DE ESPECIFICACIÓN SEMÁNTICA DE LA UA EN EL C2	401
TABLA 6.3.23. ESPECIFICACIÓN SEMÁNTICA Y TIPO DE ESQUEMA ADJETIVO EN EL C1 Y EL C2	401
TABLA 6.3.24. POSICIÓN MORFOSINTÁCTICA EN EL C1	401
TABLA 6.3.25. POSICIÓN MORFOSINTÁCTICA EN EL C2	402
TABLA 6.3.26. FUNCIÓN SINTÁCTICA Y TIPO DE ESQUEMA ADJETIVO EN EL C1 Y EL C2	402
TABLA 6.3.27. FUNCIÓN SINTÁCTICA Y ESPECIFICACIÓN SEMÁNTICA EN EL C1 Y EL C2	402
TABLA 6.3.28. FUNCIÓN SINTÁCTICA Y POSICIÓN SINTÁCTICA EN EL C1 Y EL C2	403
<u>7. CARTAS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ASESORES SORDOS</u>	404

Introducción

La Lengua de Señas Argentina (LSA) es una lengua natural, distinta del español, que se transmite en la modalidad viso-espacial.¹ Los señantes naturales son las personas Sordas que forman parte de la comunidad Sorda argentina.² La LSA no es un sistema de comunicación inventado, sino una lengua completamente desarrollada que se transmite de generación en generación. Por ende, al igual que cualquier lengua oral, posee una estructura gramatical completa y compleja (Massone, 1993; Massone y Machado, 1994; Massone *et al.*, 2000, entre otros).

La LSA pertenece a una gran familia de lenguas que se transmiten en la modalidad visual (Lengua de Señas Americana, Lengua de Señas Brasileira, Lengua de Signos Catalana, Lengua de Signos Española, Lengua de Señas Italiana, Lengua de Señas Francesa, entre muchas otras). Todas ellas son lenguas naturales, puesto que se han desarrollado en comunidades específicas que poseen un alto grado de interacción, una historia y una cultura en común. Los niños Sordos que son expuestos a la lengua de señas de su comunidad la adquieren de igual manera que adquieren su lengua los niños oyentes de padres oyentes, esto es: de forma natural, sin enseñanza formal. Por estos motivos, ninguna lengua de señas puede ser homologada a lenguas artificiales como el esperanto, los lenguajes computacionales o códigos como el Morse (Baynton, 2002: 17).

La comunidad Sorda de nuestro país se constituye como un grupo altamente cohesionado, poseedor de un patrimonio cultural y lingüístico particular. Sus miembros han desarrollado no sólo una lengua mediante la cual pueden interactuar y acceder a la información de manera completa, sin ningún impedimento sensorial, sino que también poseen una *cultura visual*. Esta cultura no puede resumirse en una lista de comportamientos, sino que es “una actitud, una experiencia de la vida diferente que los

¹ Existen tres modalidades lingüísticas disponibles: *modalidad vocal-auditiva*, *modalidad viso-espacial* y *modalidad tacto-gestual*. Estos son los vehículos de transmisión lingüística utilizados, a grandes rasgos, por tres comunidades lingüísticas, a saber: oyentes, Sordos y sordo-ciegos, respectivamente (Jarque, 2012: 37). Sin lugar a dudas, las diferencias en la modalidad motivan diferencias en la estructura lingüística.

² Por convención, la palabra *Sordo* se escribe con mayúsculas para referirse a la identidad lingüística y cultural de las personas que pertenecen a la comunidad Sorda (concepción socio-antropológica) y diferenciarse de la sordera como una condición audiológica (concepción clínica) (Cf. Padden, 1983 [1980]: 90; Wilcox, 2007: 1113; Pfau, Steinbach y Woll, 2012: x). Asimismo, por convención, los nombres de todas las lenguas de señas se escriben con iniciales mayúsculas y dan cuenta de la modalidad de transmisión y del lugar a donde pertenece la comunidad de señantes (Lengua de Señas Mexicana, Lengua de Señas Británica, Lengua de Señas Japonesa, etc.).

lleva a estructurar y simbolizar todo su mundo de modo distinto” (Massone, Simón y Druetta, 2003: 31-32).³

Desde una perspectiva sociolingüística, la comunidad Sorda argentina es una comunidad bilingüe LSA/ español. Esto es: las personas Sordas señantes de nuestro país utilizan únicamente la LSA en intercambios Sordo/ Sordo como la lengua del endogrupo, con la cual se identifican. El español es su *lengua franca*, es decir, la lengua oficial e imperativa que es utilizada principalmente para el intercambio económico, político y social con las personas oyentes (Massone, 2009; Massone y Martínez, 2012). En la actualidad, más allá de la variación existente en el grado de competencia del español oral y el español escrito de cada individuo, la comunidad Sorda argentina es *bilingüe sin diglosia*, puesto que no es posible distinguir una lengua de prestigio (alta) utilizada en ámbitos públicos versus una lengua no prestigiosa (baja) utilizada en ámbitos privados. La comunidad Sorda demanda hoy en día su derecho al acceso a la información en su lengua natural en todos los ámbitos de la vida en sociedad, lo que significa que la LSA no es una lengua sin prestigio, destinada solamente a espacios privados e íntimos de miembros de la comunidad Sorda, sino una lengua –de la cual las personas Sordas se encuentran particularmente orgullosas– que está abriéndose paso por distintos espacios públicos cada vez con mayor frecuencia (medios masivos de comunicación, eventos políticos, escuelas, universidades, organismos de gobierno, etcétera).

Estudiar la gramática de la LSA es de vital importancia por al menos dos grandes motivos. En primer lugar, desde el punto de vista lingüístico, permite contribuir al conocimiento de las lenguas de señas, en particular, y del lenguaje, en general. En segundo lugar, desde el punto de vista social, representa un esfuerzo por comprender el modo de ver el mundo de la comunidad Sorda de nuestro país, una comunidad cultural y lingüística marginada producto del desconocimiento de su cultura, los prejuicios y la desinformación. La comunidad Sorda ha hecho justos reclamos respecto de la insuficiente valorización y legitimación de su lengua, su patrimonio cultural más

³ En la presente investigación, la *cultura Sorda* es entendida como formas particulares de concebir el mundo que no constituyen un producto cerrado con límites discretos, sino formas dinámicas de estructuración y simbolización de la realidad subjetiva en un grupo que posee un alto grado de interacción. De esta forma, la cultura Sorda constituye un proceso de conceptualización dinámico, interseccionado y con límites difusos (Cf. [Capítulo 4](#)).

importante. Para revertir esta situación los estudios lingüísticos de la LSA son altamente necesarios.⁴

En lo que refiere a su estudio lingüístico, la LSA ya ha atravesado su primer momento de análisis, que representó no sólo la primera descripción de esta lengua sino también su inclusión en el área de la lingüística general como objeto válido de estudio (Massone, 1993; Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994; entre otros). Las investigaciones pioneras de esta primera etapa han sido fundamentales como aporte nacional a las investigaciones internacionales en lingüística de las lenguas de señas, que han demostrado científicamente que la capacidad lingüística humana es independiente de la modalidad de transmisión (oral, viso-espacial, táctil).

Gracias a esta primera etapa de validación desde la disciplina lingüística, actualmente es posible reanalizar los usos y funciones de la gramática de la LSA desde modelos teóricos que puedan dar respuestas más precisas y sistemáticas. Partiendo del presupuesto teórico de que en las lenguas (tanto las lenguas de señas como las lenguas orales) existen formas que permiten aludir a los objetos y hechos del mundo, en esta Tesis me propongo abordar el problema del adjetivo en la LSA en un nominal, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991, 2008, Hopper, 1988, fundamentalmente). El grupo de señas que estudio ha sido descrito en los estudios pioneros como *verbos de estado* y como *verbos con raíz estático-descriptiva* (Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994).

En la historia de los estudios lingüísticos, el adjetivo como clase de palabras ha sido una categoría difícil de definir. Esto se aplica tanto a lenguas orales indoeuropeas, que poseen una larga tradición de investigación, como a lenguas no indoeuropeas, ya sean orales o de señas (Jespersen, 1968 [1924]: §V; Bosque, 2015 [1991]: §5; Dixon, 1977 y 2006 [2004]). La dificultad en su categorización radica en su gran variabilidad a nivel interlingüístico. Dependiendo de la lengua, el adjetivo comparte propiedades gramaticales con otras clases de palabras (generalmente, con el sustantivo y/o el verbo). Por otra parte, la dificultad también reside en gran medida en que las aproximaciones

⁴ Desde el año 2007, la comunidad Sorda argentina lucha activamente por el reconocimiento legal de la Lengua de Señas Argentina (LSA) a nivel nacional. La Confederación Argentina de Sordos (CAS), único organismo que representa a la comunidad a nivel nacional, en colaboración con asociaciones de personas Sordas del país, ha presentado en repetidas oportunidades un proyecto de ley que persigue como objetivo ese reconocimiento y que, hasta el día de hoy, continúa sin ser aprobado. En el marco de las demandas de reconocimiento, se han organizado distintas marchas al Congreso de la Nación Argentina y multitudinarias convocatorias en distintos espacios públicos con el objetivo de dar visibilidad a la necesidad de implementar políticas lingüísticas a nivel nacional sobre la Lengua de Señas Argentina (LSA).

metodológicas que no tienen en cuenta el discurso en el que se instancian los adjetivos no resultan totalmente adecuadas para explicar de manera orgánica el significado, la forma, la función ni el comportamiento sintáctico posicional de las palabras que se pueden incluir dentro de esta clase.

Como respuesta a las mencionadas dificultades, considero que el ECP es el marco teórico más adecuado para llevar adelante el estudio de la categoría adjetivo en la LSA. Entre otras razones que expondré a lo largo del trabajo, esto se debe a que es un enfoque funcional, de lengua en uso, que extrae patrones contextuales de funcionamiento del análisis de discursos en contextos reales de comunicación. Desde el ECP (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991 y 2008; Hopper, 1988), se considera que lo que determina la clase de palabras de una unidad simbólica no es su contenido conceptual general, sino la naturaleza del perfil en particular en un discurso. Dicho perfil tiene un rol determinante en la categorización, puesto que representa lo designado por la expresión lingüística, esto es: representa el foco de atención dentro del contenido general evocado.

Desde este marco, en la presente investigación sostengo que es posible identificar adjetivos que se instancian en discursos reales de señantes de la LSA en distintos puntos del *continuum* de clases de palabras (en zonas más nominales o más verbales). Considero que los elementos descriptivos de la categoría adjetivo no surgen de propiedades necesarias y suficientes, sino de variables contextuales con valores que no son necesariamente los mismos, ni son necesariamente compartidos por todos los miembros de la categoría, ni se encuentran en la misma medida, y que, de hecho, pueden coincidir o divergir respecto de los resultados encontrados en otras lenguas (ya sean de señas u orales).

Dado que esta es la primera vez que se aborda desde un punto de vista discursivo la categoría adjetivo en la LSA, haré foco específicamente en el análisis pragmático, semántico y morfosintáctico de los adjetivos que se instancian dentro de un nominal en distintas situaciones discursivas. El cuerpo de datos, constituido especialmente para la presente investigación, está compuesto de 47 videos de 32 señantes naturales de la LSA, con una duración aproximada de cuatro horas. Estos señantes provienen, en líneas generales, de tres regiones argentinas (pampeana, litoral y central).

Asimismo, dadas las particulares características socio-culturales de la comunidad Sorda, dicho cuerpo de datos ha sido íntegramente construido y analizado desde una metodología etnográfica, junto a miembros de la comunidad Sorda de nuestro

país. En especial, cuatro personas Sordas (María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Alejandro Makotrinsky y Diego Morales) han actuado como asesores, no solamente por la alta frecuencia de participación en los videos que conforman el cuerpo de datos y en las imágenes de la presente Tesis, sino también porque han sido una fuente de consulta permanente.

Este trabajo se encuentra organizado en cuatro Partes. La Primera Parte está dedicada al estado de la cuestión y, a su vez, está dividido en dos capítulos. En el Capítulo 1, desarrollo conceptos básicos de la gramática de la Lengua de Señas Argentina (LSA), su comunidad de señantes –la comunidad Sorda argentina– y la disciplina que se encarga de su estudio –la lingüística de las lenguas de señas–. En el Capítulo 2, realizo una reconsideración crítica del problema del adjetivo en el sistema de clases de palabras en lenguas pertenecientes a distintas familias lingüísticas y presento una selección de investigaciones que tienen como objeto de estudio lenguas orales indoeuropeas, lenguas orales no indoeuropeas y lenguas de señas.

La Segunda Parte corresponde a la exposición de los principales lineamientos teórico-metodológicos de la presente Tesis. Por un lado, en el Capítulo 3 presento el Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) como marco teórico. Por otro lado, en el Capítulo 4 realizo especificaciones sobre la metodología de análisis y sobre las principales características del cuerpo de datos.

En la Tercera Parte abordo los objetivos, las hipótesis y el análisis. Puntualmente, en el Capítulo 5 desarrollo una justificación del recorte de la unidad de análisis, como así también los objetivos y las hipótesis generales y particulares. En el Capítulo 6 realizo el análisis cualitativo y cuantitativo del adjetivo que integra un nominal en el cuerpo de datos en la LSA desde un abordaje pragmático, semántico y morfosintáctico.

Por último, en la Cuarta Parte de la Tesis desarrollo las conclusiones particulares y generales (Capítulo 7) y presento proyecciones de los resultados y futuras líneas de investigación (Capítulo 8).

PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1: Lengua de Señas Argentina y comunidad Sorda

1.1. Introducción

En este capítulo, presento elementos básicos de la Lengua de Señas Argentina (LSA) y su comunidad de señantes naturales, para poder desarrollar luego la problemática del adjetivo recién mencionada. En 1.2 presento la LSA como la lengua de la comunidad Sorda argentina, que no sólo se desarrolla naturalmente entre los miembros de la comunidad, sino que permite a sus señantes construir una particular identidad cultural. Puntualmente, desarrollo argumentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y educacionales que apoyan la postura denominada *socio-antropológica*, la cual entra en debate con los discursos normalizadores que conforman el paradigma médico hegemónico. En 1.3, documento los inicios de la disciplina lingüística que se encarga de estudiar las lenguas de las comunidades Sordas del mundo: la *lingüística de las lenguas de señas*. Asimismo, presento las principales líneas de análisis que se han desarrollado hasta el momento. Por último, en estrecha relación con esta historización, realizo un recorrido que atraviesa el nacimiento y las primeras etapas de investigación de la lingüística de la LSA en nuestro país.

1.2. Las lenguas de señas como lenguas naturales

1.2.1. Argumentos lingüísticos

1.2.1.1. Las lenguas de señas en el mundo

Las distintas lenguas de señas del mundo poseen gramáticas completas, complejas, que se transmiten en una modalidad viso-espacial. Sus usuarios son las personas Sordas que pertenecen a una comunidad lingüística y cultural minoritaria (Stokoe, 1960; Liddell, 1980; Wilbur, 1987; Valli y Lucas, 2000 [1992]; Massone y Machado, 1994; Padden y Humphries, 2006 [2005]; Johnston y Schembri, 2007 [2006]; Wilcox, 2007). Estas personas adquieren la lengua de señas de su comunidad como su lengua nativa, como cualquier niño oyente hablante del español de padres oyentes hablantes del español (Bellugi y Klima, 1979, 1997 y 2001; Bellugi, Poizner y Klima, 1993 [1989]; Massone y Machado, 1994: Cap. II; Petitto, 2000; Emmorey, 2002).

Hasta el momento, no hay un estudio lo suficientemente exhaustivo que dé cuenta de la cantidad exacta de lenguas de señas que hay en el mundo. De la misma manera que ocurre con las lenguas orales, existe una gran variación a la hora de realizar estimaciones. Por un lado, Lewis, Simons y Fennig (2016) tienen un registro de 141

lenguas de señas en el mundo agrupadas bajo la misma familia genética de lenguas de señas. Wilcox y Wilcox (2010: 739), por otro lado, estiman que hay cientos de ellas, es decir, que hay muchas más que aún no han sido registradas.

Esta variación en el cálculo se debe a que el número de lenguas en uso nunca es estable. Esto, a su vez, encuentra generalmente su explicación en el hecho de que las lenguas (sean estas orales o de señas) nacen y mueren. El surgimiento o la desaparición de una lengua pueden ser causadas por distintos motivos. Puede ocurrir por catástrofes naturales (una epidemia, un tsunami, un terremoto de alta magnitud) que pongan fin a la vida de los miembros de una pequeña comunidad de hablantes o señantes, o también puede deberse a factores políticos o económicos.⁵ Sin embargo, el caso de las comunidades Sordas es diferente del de cualquier pequeña comunidad lingüística minoritaria. Lo que ocurre en la mayor parte de las ocasiones es que las lenguas que se transmiten en la modalidad visual, como es el caso de las lenguas de señas, no son reconocidas como tales y, por ende, no integran estadísticas lingüísticas; sus gramáticas no son estudiadas, ni son reconocidas legalmente en sus países:

Counts of the world's languages almost always exclude sign languages. This may be because of the relative newness of sign languages. We should also be aware that many people still mistakenly believe that sign languages are simply forms of spoken languages. Other people do not consider sign languages to be languages at all but merely non-linguistic systems of gesture and pantomime. All these factors might explain why sign languages have been ignored, along with many spoken languages of disempowered communities (Woll, Sutton-Spence y Elton, 2004 [2001]: 12).

Sin embargo, los estudios lingüísticos que se han llevado a cabo en distintas partes del mundo a partir de la década del 60 (Stokoe 1960, 1969 y 1974; Stokoe, Casterline y Cronenberg, 1965; Klima y Bellugi, 1979; Wilbur, 1987, Behares, 1987, Massone, 1993, Massone y Machado, 1994, Sutton-Spence y Woll, 2013 [1998], entre otros), han derribado estas creencias. Las lenguas de señas, lejos de constituir un código manual único, mera pantomima o correlato señado de lenguas orales, son lenguas completamente desarrolladas.

De hecho, cada agrupamiento de personas Sordas de una región determinada forma comunidad y desarrolla una lengua que se transmite de manera visual de

⁵ "It is even more likely that the speakers cease to use that language because the younger generation grows up to use a more socially and economically powerful language" (Woll, Sutton-Spence y Elton, 2004 [2001]: 11)

generación en generación. La lengua de señas que desarrolla cada comunidad de personas Sordas tiene propiedades compartidas con otras, por la modalidad y por la historia genética, pero también tiene características que la hacen única. Por este motivo, las lenguas de señas no son mutuamente comprensibles para miembros de distintas comunidades Sordas (Battison y Jordan, 1976; Jordan y Battison, 1976; Massone y Machado, 1994: 53; Armstrong y Wilcox, 2007: 4).

Las lenguas son instituciones sociales que pertenecen a grupos humanos altamente cohesionados y que están en estrecha conexión con la cultura de los grupos que las usan. Entonces,

¿Cómo se puede ni siquiera concebir la existencia de una lengua de señas universal? ¿Cómo se puede concebir que los Sordos argentinos señen igual que los Sordos de China cuando jamás estuvieron juntos? ¿Por qué se insiste en atribuir a las lenguas de señas una característica que jamás se pensó para las lenguas orales? De la misma manera que no existe una lengua hablada universal y que los intentos por crearla o inventarla fracasaron, tampoco existe una lengua de señas universal y los intentos por crearla siguen fracasando (Massone y Machado, 1994: 53-54).

De esta manera, en el territorio argentino las personas Sordas hablan la Lengua de Señas Argentina (LSA), en el territorio inglés las personas Sordas hablan la Lengua de Señas Británica (BSL), etcétera. Las distintas lenguas de señas difieren entre sí al igual que las lenguas orales, son mutuamente ininteligibles y poseen sus propias relaciones de parentesco (Massone y Machado, 1994: Cap. II).

Debido a que la existencia de una única lengua de señas nacional depende de la existencia de un grupo de personas Sordas con un grado significativo de interacción a nivel nacional, no siempre ocurre la relación 1 a 1 entre país y comunidad Sorda habitante, aunque la nomenclatura, compuesta por la modalidad de transmisión (Lengua de Señas) más el territorio de origen (Argentina) dé la impresión de que esto sea así.

En ocasiones, por distintos motivos, se conforma más de una comunidad Sorda en el mismo territorio nacional, lo que trae como consecuencia que el mismo país tenga más de una lengua de señas. Por ejemplo, en Brasil hay una lengua de señas urbana, la Lengua de Señas Brasileira (LIBRAS), y una lengua de señas utilizada por un pueblo originario denominado Urubu-Kaapor, cuyos habitantes viven en Maranhão, en la selva amazónica (Skliar y Becker Karnopp, 2012: 8). Ferreira Brito (1984) sostiene que estas dos lenguas de señas brasileras no presentan ninguna relación estructural ni léxica en

común, debido a la inexistencia de contacto entre ambas comunidades de personas Sordas.

En México se ha detectado una situación similar: existe una lengua de señas urbana, la Lengua de Señas Mexicana (LSM), y otra lengua de señas proveniente de una comunidad maya, denominada Lengua de Señas Nohya o Lengua de Señas del Yucatán (Shuman Malcolm, 1980; Jackson Maldonado, 1981; Johnson, 1991; Cruz Aldrete, 2012: 29). Tanto en Brasil como en México, las dos lenguas de señas de comunidades de pueblos originarios nacen debido a la existencia de un alto porcentaje de personas Sordas.

España es otro país que posee dos grandes comunidades Sordas que han desarrollado dos lenguas de señas distintas: la Lengua de Signos Española (LSE) y la Lengua de Signos Catalana (LSC).⁶ A diferencia de los casos de Brasil y México, las dos lenguas de señas del territorio español pertenecen a comunidades Sordas urbanas que, por cuestiones históricas y políticas, se han conformado como grupos diferentes, con sus propias lenguas. El Estado español ha reconocido legalmente la existencia de estas dos lenguas de señas.⁷

La independencia en el desarrollo de las lenguas de señas respecto de las lenguas orales en un mismo territorio también puede observarse en el hecho de que, en ocasiones, las personas Sordas utilizan diferentes lenguas de señas, aunque las sociedades en las que viven utilizan la misma lengua oral. Por ejemplo, las personas oyentes de Irlanda, Estados Unidos e Inglaterra hablan la misma lengua oral (el inglés), pero las personas Sordas que viven en dichos países utilizan tres lenguas de señas diferentes: la Lengua de Señas Irlandesa, la Lengua de Señas Americana y la Lengua de Señas Británica (Woll, Sutton-Spence y Elton, 2004 [2001]: 13).

Luego, respecto de los parentescos entre lenguas de señas del mundo, estas poseen su propia familia genética, que no depende de los parentescos entre lenguas orales. Por ejemplo, la Lengua de Señas Americana (ASL) se encuentra emparentada con la Lengua de Señas Francesa (LSF), y no con la Lengua de Señas Británica, como *a priori* podría pensarse (Wilcox y Morford, 2007: 174); la Lengua de Señas Argentina (LSA) se encuentra emparentada con la Lengua de Señas Italiana (LIS) (Massone y Machado,

⁶ Las denominaciones ‘lengua de señas’ y ‘lengua de signos’ se consideran términos sinónimos que refieren a la modalidad de transmisión lingüística viso-espacial. La primera denominación es la más extendida en los países hispanoamericanos, mientras que la segunda denominación es preferida en la península ibérica (Jarque, 2012: 34).

⁷ Ley 27/2007 para la LSE y Ley 17/2010 para la LSC.

1994; Massone, Curiel y Martínez, 2015); la Lengua de Señas Australiana (Auslan) se encuentra emparentada con la Lengua de Señas Británica (BSL) (Johnston y Schembri, 2007 [2006]: Cap. III). Los motivos por los cuales las lenguas de señas poseen sus propias relaciones de parentesco sólo se explican mediante la historia de las distintas comunidades Sordas en el mundo.

En general, los primeros agrupamientos de personas Sordas se relacionan con la creación de espacios destinados especialmente para las personas Sordas (hospitales, instituciones educativas y/o religiosas). En Massone, Curiel y Martínez (2015), sostenemos que la comunidad Sorda argentina comenzó a formarse mucho antes del momento en que se fundan las primeras escuelas para personas Sordas. Para fundamentar esto, argumentamos que históricamente las personas Sordas fueron encerradas en hospicios, hospitales, orfanatos e iglesias que preexistieron a las primeras instituciones educativas y que generaron comunidades de interacción. A pesar de que la evidencia empírica de ese momento histórico no sea sólida (a diferencia de lo que sucede en países como Francia, donde se han hallado documentos que prueban la existencia de la Antigua Lengua de Señas Francesa), esta hipótesis resulta altamente plausible, puesto que el surgimiento de una comunidad de interacción con un importante nivel de cohesión es el primer paso para el desarrollo de sistemas lingüísticos.

En la Argentina, las primeras evidencias empíricas respecto de la existencia de esta comunidad datan de 1857. Alrededor de 1885, la comunidad se consolidó en torno a las primeras escuelas. A pesar de que la metodología imperante en el momento era el oralismo –que se centraba en la rehabilitación del habla y prohibía el uso de lenguas viso-espaciales– los alumnos Sordos lograron no sólo adquirir la LSA sino también generar estrechos vínculos con otras personas Sordas.

En ese momento, la lengua de señas utilizada por los varones Sordos, pupilos de la escuela Ayrolo, recibió influencias de la Lengua de Señas Italiana (LIS), producto de la fuerte inmigración de origen italiano que Argentina tuvo desde fines del siglo XIX y principios del XX. Esto ocurrió debido a que, a pesar de ser escuelas oralistas, al ser un internado los preceptores italianos se comunicaban con sus alumnos utilizando la LIS en situaciones extracurriculares (Druetta 2008: 140). Massone (comunicación personal) pudo corroborar este hecho al dialogar personalmente con uno de los últimos preceptores italianos que trabajaron en dicha escuela. Por el contrario, la escuela Magnasco, a la que concurrían las niñas Sordas, contaba con mayor cantidad de

inmigrantes de procedencia española y, consecuentemente, era posible observar allí influencias de la Lengua de Señas Española (LSE) (Druetta 2008: 140).

Ahora bien, cuando las niñas y niños Sordos terminaban el colegio, comenzaban a frecuentar distintas asociaciones de Sordos (y también a crear nuevas asociaciones). Era (y aún es) muy común que hubiera casamientos entre Sordos.⁸ Cuando eso ocurría, la mujer Sorda dejaba de lado las variantes femeninas y comenzaba a utilizar las señas propias de los hombres. De aquí que en la actualidad resulte difícil a primera vista detectar la influencia de la LSE en el léxico de la LSA. No obstante, todavía es posible rastrear las antiguas señas utilizadas por las niñas Sordas en instituciones donde conviven mujeres adultas mayores, como es el caso de la asociación de mujeres Sordas denominada *Casa Hogar* en Buenos Aires.⁹

Debido a que las variantes masculinas son las que prevalecieron, hoy en día las similitudes de la LSA con la LIS son más notorias, con los reparos que implica el hecho de no contar hasta el momento con estudios de gramáticas comparadas. Un ejemplo de esto, que no pretende ser exhaustivo, es el alto porcentaje de similitudes entre el antiguo alfabeto manual de la LIS (actualmente en desuso) y el actual alfabeto manual de la LSA (Ver alfabetos en 1.1 y 1.2 del [Anexo](#)).¹⁰

1.2.1.2. La Lengua de Señas Argentina

La LSA es la lengua natural hablada por miembros pertenecientes a la comunidad Sorda argentina. Es una lengua que no sólo se transmite en una modalidad distinta al español (visual vs. oral), sino que también posee una gramática compleja, completa y propia (Massone, 1993; Massone y Machado, 1994, fundamentalmente). Esto significa que la LSA no es un correlato señado del español, sino que posee una

⁸ Los casamientos endogámicos, es decir, Sordo/ Sordo, representan una característica de la identidad étnica de la comunidad Sorda (Cf. Massone y Machado, 1994: Cap. VI; Rey, 2012).

⁹ Massone y Machado (1994: 185-186), por ejemplo, analizan dos series de números independientes y sostienen: “Un sistema, el más usado en este momento, parece haberse desarrollado entre la comunidad Sorda masculina, probablemente como resultado de escuelas segregadas sexualmente. El otro sistema, identificado en nuestras glosas como (ant), parece haberse desarrollado en la escuela de mujeres y es ahora usado sólo por mujeres Sordas mayores y solteras. Se nos ha dicho que, en el pasado, las mujeres usaban un sistema numérico hasta que se casaban y luego pasaban a usar el sistema de los hombres. Parece ser que se ha extendido, actualmente, el uso del sistema de los hombres en la mayoría de los jóvenes, hombres y mujeres.”

¹⁰ Aún no contamos con ningún análisis lingüístico comparativo de las gramáticas de estas lenguas visuales. La conexión entre la LSA y la LIS se basa en datos históricos de la comunidad Sorda de nuestro país, como así también en datos obtenidos a través del trabajo etnográfico de nuestro equipo de investigación (bajo la dirección de la Dra. Massone) con miembros de la comunidad. Se espera que este estudio pueda llevarse a cabo en un futuro cercano, debido a que es necesario obtener datos de señantes adultos mayores argentinos e italianos para poder establecer conexiones lingüísticas.

estructura propia que explota al máximo las posibilidades de la modalidad viso-espacial. Los estudios lingüísticos han dado evidencias respecto de la no correlación 1 a 1 entre el español y la LSA, puesto que cada una de estas lenguas posee su propia gramática y léxico.

Ahora bien, entre las lenguas pueden establecerse propiedades más o menos compartidas o absolutamente distintas y, a partir de ellas, se pueden realizar comparaciones interlingüísticas. Sin embargo, no resulta viable analizar la gramática de una lengua en función de la gramática de otra, porque siempre obtendremos resultados ‘agramaticales’. Las similitudes y diferencias entre el español y la LSA deben observarse siempre teniendo en cuenta que se están comparando dos gramáticas distintas.

Respecto de la LSA, cabe destacar las siguientes características:

(A) *La LSA es una lengua sintética*. Posee una estructura morfológica compleja que le permite condensar una gran cantidad de información a partir de un importante grado de unión morfológica. Estudios de distintas lenguas de señas coinciden en sostener que, si bien las lenguas de señas poseen procesos morfológicos análogos a los de las lenguas orales, también presentan otros procesos que les son propios, debido a las distintas posibilidades que la modalidad visual ofrece (Massone y Machado, 1994; Martínez, 2011; Massone y Martínez, 2012a; Jarque *et al.* 2012, Cruz Aldrete, 2012, entre otros). De hecho, aunque existan procesos análogos entre estas lenguas transmitidas en distinta modalidad (una, visual y la otra, oral), hay diferencias en cuanto a la importancia relativa de esos procesos. Por ejemplo, la afijación, que es un proceso morfológico muy productivo en lenguas orales como el español o el inglés, en lenguas de señas como la LSA o la LSM (Lengua de Señas Mexicana) resulta muy poco frecuente (Cruz Aldrete, 2012: 150). Por otra parte, procesos como la producción de señas a partir del alfabeto manual o la creación de señas compuestas simultáneas, que no poseen un correlato en lenguas orales como las anteriormente mencionadas, resultan productivos en muchas lenguas de señas (Brennan, 1990; Jarque *et al.* 2012).¹¹

¹¹ Brennan (1990) diferencia entre compuestos *secuenciales* y compuestos *simultáneos* en su análisis de la Lengua de Señas Británica (BSL). Los primeros se forman a través de la unión secuencial de dos señas, es decir, donde se puede observar una secuencialidad interna en el compuesto donde primero se observa una seña y luego la otra. Mientras los compuestos secuenciales son similares a los encontrados en lenguas orales, los compuestos simultáneos son propios de las lenguas de señas. Consisten en la articulación de las dos señas originales en una misma secuencia temporal, donde un articulador realiza parte de una seña, en tanto que el otro articulador realiza otra parte de otra seña. En sus estudios de los procesos de

Podemos encontrar otro ejemplo digno de mención en un tipo especial de verbo de la LSA denominado *verbo de movimiento* (también denominado verbo espacial-locativo), capaz de dar cuenta de una gran cantidad de información gramatical en su estructura interna. Los verbos de movimiento se componen por más de un morfema realizado por más de un alomorfo. La **Imagen 1.1** muestra un verbo de movimiento que se glosa como AVIÓN-DESPEGAR. El fenómeno ocurre porque, según Curiel y Massone (1993: 27), estos verbos permiten expresar mediante la Configuración de la Mano [CM] un significado propio y mediante la Ubicación [UB], la Dirección [D], la Orientación [OR] y el Movimiento [M], significados que refieren al movimiento en espacios arbitrarios en que se localiza el objeto especificado.¹² La morfología de este verbo impide la partición de sus morfemas sin la pérdida de su significado. Esto es: los numerosos significados que conforman una única seña sólo significan a partir de un complejo polo fonológico que se realiza en el espacio señante en una secuencia de tiempo.

Imagen 1.1: Seña AVIÓN-DESPEGAR



(B) *La LSA utiliza el espacio del señante con valor gramatical.* A diferencia de las lenguas orales, que poseen articuladores no visibles (órganos del tracto vocal) que conforman unidades fonéticas en la modalidad auditiva, la LSA (al igual que las demás

lexicalización en la Lengua de Signos Catalana (LSC), Jarque *et al.* (2012) identifican algunos compuestos simultáneos en dicha lengua.

¹² En la presente investigación, entiendo que el polo fonológico de la LSA está formado por una matriz segmental y una articulatoria. La primera da cuenta de movimientos (M) y detenciones (D) de los articuladores; la segunda, describe: 1. la Configuración Manual (CM) (postura de la mano), 2. la Ubicación (UB) (dónde se ubica la mano durante un segmento), 3. la Dirección (DI) (hacia dónde se dirige la mano con respecto a una locación en el cuerpo), 4. la Orientación (OR) (qué parte de la mano se dirige al piso) y 5. los Rasgos No Manuales (RNM) (actividades de la cara, cabeza, ojos, cuerpo, etc.) (Massone y Machado, 1994: Cap. IV). Ver [Capítulo 4](#) de esta Tesis.

lenguas de señas) posee articuladores visibles (manos, brazos, cara, torso, expresiones faciales, etc.) que construyen unidades fonéticas en la modalidad viso-espacial. A partir de esta configuración distintiva, la LSA constituye una gramática tridimensional, es decir, que utiliza las dimensiones espaciales (anchura, longitud y profundidad) con valor lingüístico (Bellugi, Poizner y Klima, 1993 [1989]; Engberg-Pedersen, 1993; Emmorey, 2002; Massone, D'Ángelo y Martínez, 2012).

Los señantes desarrollan una gramática espacializada en lo que se denomina *espacio del señante*. Engberg-Pedersen (1993: 37) sostiene que es “un área que va desde un espacio un poco más abajo de la cabeza del señante hasta un espacio un poco más abajo de la cintura; su profundidad corresponde aproximadamente a un poco menos del largo del brazo desde los costados hasta el frente del cuerpo [*mi traducción*].” La utilización de este espacio varía de acuerdo a la lengua de señas y también según el tipo de interacción y las distancias sociales interpersonales (pública, privada o íntima) (Massone y Menéndez, 1997).

Bellugi, Poizner y Klima (1993 [1989]) y Bellugi y Klima (1997) sostienen que, a partir de las evidencias neurolingüísticas con pacientes Sordos afásicos, es necesario distinguir entre el uso del espacio del señante con fines lingüísticos y el uso del espacio para dar cuenta de un mapeo espacial que no forma parte de la sintaxis espacializada. Para estos autores, la organización espacializada de la gramática es una propiedad única de las lenguas que se transmiten en la modalidad visual.

En adición, el uso del espacio es significativo en todos los aspectos de la gramática. Por ejemplo, desde el punto de vista léxico, es posible diferenciar señas que se distinguen en el espacio del señante sólo por un parámetro del polo fonológico. Las señas de la LSA AÑO (**Imagen 1.2**) y EXAMEN (**Imagen 1.3**), constituyen pares mínimos. Se distinguen por la distinta ubicación del articulador (mano activa), siendo iguales los demás parámetros del polo fonológico.

Otro ejemplo de uso del espacio con valor lingüístico es el de la organización espacial de los nominales para realizar referencias anafóricas en el discurso. Los nominales en el discurso suelen asociarse a puntos abstractos del espacio, de manera tal que cuando el señante quiere referirse nuevamente al actante que ubicó en dicho espacio utiliza distintas estrategias, como llevar la dirección de la mirada al punto donde se ubicó anteriormente la seña o dirigir señas en dirección a dicho punto (Ahlgren y Bergman, 1992; Engberg-Pedersen, 1993; Massone *et al.*, 2000; Martínez y Druetta, 2012).

Imagen 1.2: Seña AÑO



Imagen 1.3: Seña EXAMEN



(C) *La LSA posee un orden de palabras SOV.* Las primeras investigaciones sobre orden de palabras en la LSA (Curiel, 1993; Massone y Machado, 1994; Massone y Curiel, 2004) se propusieron presentar evidencias de un orden gramatical distinto del español e intentaron desterrar la creencia de que esta lengua posee un orden libre, o que, directamente, es agramatical. A partir del análisis del orden de palabras de la LSA en oraciones aseverativas simples, Curiel (1993) y Massone y Machado (1994) postulan que su orden básico es SOV, es decir, que el señante prefiere ubicar el verbo en posición final.

En adición, las autoras evidenciaron que en la LSA el movimiento de los constituyentes de la oración tiene ciertas restricciones. Como vemos en la **Glosa 1.1**, mientras la primera frase (que podría traducirse al español como *Visito a mamá*) posee un orden no marcado (SOV), la segunda resulta agramatical si mantenemos los actantes de (a).

Glosa 1.1

(a) PRO1 MAMÁ VISITAR (SOV)

(a') *MAMÁ PRO1 VISITAR (OSV)

_____t

(a'') MAMA PRO1 VISITAR (O(t) SV)¹³

La imposibilidad del movimiento del objeto a Posición 1 (P1) está motivada desde el punto de vista semántico: habiendo dos nominales en posición previa al verbo, la P1 será ocupada por el nominal que se construya como el origen de la energía, es decir, el que prototípicamente sea el agente que realiza la acción (PRO1), mientras que la Posición 2 (P2) será para aquel nominal que se construya como destino de la energía, es decir, el que prototípicamente sea el paciente o el beneficiario de la acción (MAMÁ). De esta manera, para que (a') sea una emisión posible de la LSA deberíamos interpretar que MAMÁ es el agente que realiza la acción de VISITAR, mientras que PRO1 es el beneficiario.

Ahora bien, Curiel (1993) y Massone y Machado (1994) identifican una estrategia por la cual el objeto puede preceder al sujeto con un resultado gramatical: la topicalización (O(t) SV).¹⁴ La topicalización en la LSA se da como resultado de una serie de Rasgos No Manuales (RNM) que se producen de manera simultánea al constituyente, compuesto por (una) seña(s) manual(es), que se encuentra en P1 y cuyos segmentos, a su vez, se ven modificados. Según Massone y Curiel (2004: 83), “los elementos topicalizados están al inicio de la frase y siempre se encuentran marcados por el mismo grupo de Rasgos No Manuales [RNM], más un cambio en la duración de la estructura interna de la última seña topicalizada [*mi traducción*].” Los RNM identificados en este fenómeno son: cabeza levemente hacia atrás, ojos abiertos, cejas levantadas, pequeño movimiento del torso hacia adelante.

Este fenómeno es propio de la LSA (y de otras lenguas de señas) y, si bien podemos encontrar similitudes con estrategias que poseen distinto grado de realce típicas de las lenguas orales, lo cierto es que no es posible encontrar una estructura sinónima que nos permita una traducción uno a uno. De hecho, en el español existen dos

¹³ En la glosa, la topicalización se marca con una línea y la abreviatura “top” o “t” en la parte superior al constituyente topicalizado. Esta convención se aplica para todos los rasgos no manuales (RNM) con función sintáctica (interrogación, negación, etc.) (Massone y Machado, 1994: 94).

¹⁴ Estos estudios mantienen la denominación que se le ha dado al mismo fenómeno en otras lenguas de señas (Liddell, 1980; Janzen, 1998, entre otros).

estructuras, la topicalización y la escisión (o cláusula hendida), que podrían servir para realizar una traducción de la topicalización en la LSA, aunque con las dificultades que acarrea el hecho de traducir dos lenguas distintas (y, en este caso, que poseen diferente modalidad).

Teniendo en cuenta esta cuestión, vemos que los investigadores de las lenguas visuales han preferido traducir este fenómeno a la lengua escrita utilizando cláusulas hendidas (“Es a mamá a quien visito”). A pesar de que la decisión no ha sido explicitada en ningún caso, considero que los motivos son los siguientes: (i) No se han identificado hasta el momento en las lenguas de señas construcciones con distinto grado de realce equiparables a lo que en lenguas orales denominamos topicalización y escisión. (ii) La topicalización en lenguas orales refiere a un cambio en el orden de palabras que genera un realce en un constituyente sin agregar ningún elemento a la oración (*A mamá (la) visito*). En cambio, en la LSA no sólo se produce un cambio de orden sino que también se introducen elementos nuevos (los RNM) y el constituyente realzado sufre modificaciones (una duración un poco más larga del último segmento de la última seña topicalizada). Como vemos, la libertad de movimiento de los constituyentes en la LSA es distinta de la del español, puesto que sin los RNM y la modificación interna de la seña, el orden *OSV es agramatical (orden que sí es posible en español mediante topicalización). (iii) Las cláusulas hendidas en lenguas orales no son estrictamente un fenómeno de orden de palabras, ya que son construcciones diferentes (en el sentido de que se le agrega el verbo *ser* y un relativo: “Es a mamá a quien visito”). Además, en lenguas orales como el español poseen un grado mayor de realce que las topicalizaciones. Sin embargo, aunque la topicalización en lenguas de señas no involucre la adición de ningún tipo de verbo cópula ni posea cláusulas subordinadas, los investigadores prefieren traducir dicha estructura mediante cláusulas hendidas por los cambios que se producen desde el punto de vista sintáctico (RNM, modificación de la duración de las señas) y porque desde el punto de vista semántico las topicalizaciones en lengua de señas se asemejan al grado de realce de las hendidas en lenguas orales.

(D) *La LSA es una lengua ágrafa*. La comunidad Sorda argentina siempre ha utilizado la LSA como lengua conversacional, esto es: cara a cara, sin haber desarrollado un sistema de escritura propio (Massone y Machado, 1994; Massone y García, 2012). Los sistemas de notación fonética tales como el de Stokoe (1960) o el de Liddell (1984) y Liddell y Johnson (1985) no son de uso común entre miembros de la

comunidad Sorda, sino que representan técnicas de transcripción para estas lenguas sin escritura, desarrolladas por especialistas en el área de la lingüística de las lenguas de señas.

Ahora bien, el desarrollo de las nuevas tecnologías audiovisuales de las últimas décadas ha generado un impacto no sólo en las maneras de comunicación de la comunidad Sorda, sino también en las posibilidades de estandarización y textualización de su lengua. Ambas cuestiones han generado una revolución en los estudios lingüísticos de las lenguas de señas.

Por un lado, a partir del uso de soportes digitales tales como *YouTube*, *Line*, *Skype* y *Dropbox* las interacciones entre los Sordos señantes comenzaron a realizarse con mayor frecuencia a la distancia, puesto que estos programas permiten, entre otras cosas, enviar y recibir videos y realizar videollamadas. Las posibilidades que estos soportes le brindan a la comunidad han generado nuevos tipos de situaciones comunicativas (videoconferencia vía teléfono celular o vía computadora, chat privado o público por medio del envío de videos cortos, etcétera). Por otro lado, las nuevas tecnologías audiovisuales le han permitido a las personas Sordas, y a quienes investigan su lengua y cultura, registrar distintas situaciones comunicativas propias de la comunidad; algo impensable en otros tiempos. Por último, en esta misma línea, la posibilidad no sólo de registrar sino también de reproducir y modificar lo filmado que brindan los nuevos soportes ha abierto la invaluable posibilidad del “another next first time” (Garfinkel 2002: 98).¹⁵

A partir de este escenario de posibilidades, los lingüistas han comenzado a investigar las maneras en que se estandarizan y se textualizan las lenguas de señas. Encontramos un caso paradigmático de esto en Uruguay, donde se está llevando adelante un proyecto de textualización de la LSU denominado *Programa de Investigación Textualidad Registrada en LSU* (TRELSU). De acuerdo con Bonilla y Peluso (2010: 30), el grupo que lleva adelante esta investigación se ha propuesto, por un lado, generar textos videograbados en LSU y, por otro lado, construir un instrumento descriptivo que permita acuñar el léxico de la LSU sin recurrir a lenguas escritas, es decir, que permita la elaboración de un diccionario monolingüe LSU-LSU. Para ello,

¹⁵ Respecto de las modificaciones posibles, existen al menos dos posibilidades: modificaciones temporales (fast forward, cámara lenta, cuadro por cuadro, etc.) y de edición (transformaciones por digitalización, compresión, cortado, rearmado, edición de clips, etc.)

primero han desarrollado un descriptor fonológico utilizando símbolos (algunos, inventados por ellos; otros, recuperados de otros sistemas de notación) que no remiten al español lengua escrita. Luego, han diseñado un software informático que organiza las señas de la LSU de acuerdo con este sistema de notación (Peluso y Val, 2012). El método de búsqueda de las señas no es alfabético, puesto que no depende del español, sino que se da a partir de la elección de uno de los siguientes parámetros: configuración manual y movimiento. Una vez encontrada la seña, se puede acceder al video que contiene su definición en la LSU.

1.2.2. Argumentos psicolingüísticos

Los estudios en psicolingüística tradicionalmente se han enfocado en niños y adultos oyentes. Respecto de la adquisición de primeras lenguas (L1), dichos estudios observan que los niños oyentes de padres oyentes construyen por sí mismos la gramática de su lengua natural a través de un proceso espontáneo y asistemático, partiendo de los estímulos lingüísticos de su entorno. El niño no imita a los padres o modelos de lengua en el proceso de adquisición, sino que va construyendo hipótesis de lengua (Raiter y Jaichenco, 2002). En el proceso de adquisición, lo que normalmente se consideran ‘errores’ constituyen evidencias de que el niño está construyendo la lengua sobre la base de preferencias iniciales y predisposiciones (habilidades y restricciones de producción y percepción, principios cognitivos, de análisis y combinación y otros principios operativos que se manifiestan a través de diversas estrategias). Así, encontramos en el español casos de regularización de verbos irregulares (decir *rompido* por *roto* o *cabo* por *quepo*), casos de sobreextensión (decir *babau* a cualquier animal cuadrúpedo: *perro*, *gato*, *vaca*, *oveja*), casos de subextensión (decir *perro* sólo al perro de la casa y no a los demás), de desajuste (decir *papá* y referirse al sonido de la radio), entre otros fenómenos (Raiter y Jaichenco, 2002: 102-103).

En el caso de los niños Sordos, la L1 es la lengua de señas de la comunidad Sorda de su territorio. Esta lengua es la única que pueden adquirir en forma natural y completa, es decir, sin enseñanza formal, debido a que poseen acceso sensorial completo en la modalidad visual –a diferencia de lo que ocurre con la modalidad auditiva (Massone y Machado, 1994: Cap. II; Petitto, 2000; Emmorey, 2002; Lillo-Martin, 2008; Peluso, 2010: 50; Yarza y Fernández-Viader, 2012: 275). Las lenguas orales como el español, el inglés o el chino mandarín siempre van a ser segundas lenguas (L2) para los niños Sordos. Consecuentemente, la metodología de enseñanza

que debe aplicarse en el caso de estos niños no puede ser la misma que con los niños oyentes.

Ahora bien, desde el punto de vista estadístico, a nivel mundial entre el 90 y el 95% de los casos los niños Sordos son hijos de padres oyentes, mientras que sólo un 5 o 10% de la población se compone de Sordos de segunda generación, esto es: niños Sordos de padres Sordos (Emmorey, 2002: 205; Massone, Simón y Druetta, 2003: 53). Cabe preguntarse, entonces, qué ocurre en cada caso desde el punto de vista de la adquisición de la L1 (LSA, para los Sordos argentinos) y del aprendizaje de L2 (español, inglés, etcétera).

1.2.2.1. La adquisición en niños Sordos de padres Sordos

En el caso del niño Sordo de padres Sordos podemos encontrar una serie de semejanzas con el proceso de adquisición de la lengua del niño oyente de padres oyentes: el niño construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de la comunidad lingüística que utiliza la lengua de señas (Petitto, 1987, 2000; Petitto y Marentette, 1991; Emmorey, 2002; Lillo-Martin, 2008, entre otros). Respecto a esta cuestión, Massone, Simón y Druetta (2003: 51) señalan:

La adquisición de la lengua de señas es, pues, un proceso natural en el sentido de que niños Sordos de padres Sordos construyen progresivamente, sin conciencia y sin enseñanza sistemática los rasgos de la gramática de la lengua de señas hasta que llegan a la competencia adulta en lengua de señas. Además, las lenguas de señas que se adquieren naturalmente cumplen todas las funciones básicas que tienen las lenguas habladas para los hablantes adultos.

La diferencia entre niños oyentes de padres oyentes y niños Sordos de padres Sordos radica en la modalidad de transmisión (oral versus visual) y, consecuentemente, en que cada lengua tendrá sus propios mecanismos de formación lingüística. Algunos serán más similares a las lenguas orales, otros serán exclusivos de la modalidad de transmisión. Sin embargo, más allá de las diferencias y similitudes que puedan encontrarse entre lenguas en distinta modalidad, las evidencias empíricas apuntan a que el proceso de adquisición de primeras lenguas en niños (sean éstos oyentes o Sordos de segunda generación) se da en cualquier caso, es decir, que el proceso ocurre independiente de la modalidad de transmisión de la lengua:

Despite the dramatic surface differences between spoken and signed languages (simultaneity and nesting sign stems in complex co-occurring spatial patterns) the acquisition of sign language by deaf children of deaf parents shows a remarkable similarity to that of hearing children learning a spoken language. Grammatical processes in ASL [American Sign Language] are acquired at the same rate and by the same processing by deaf children as are grammatical processes by hearing children learning English, as if there were a biological timetable underlying language acquisition (Bellugi y Klima, 2001: 14067).

Desde el punto de vista del tiempo, la adquisición de la L1 de los niños Sordos expuestos a la lengua de señas desde el momento de su nacimiento sigue idénticas etapas que en el caso de los niños oyentes: balbuceo (entre los 7-12 meses de edad), etapa de una seña (11-14 meses de edad) y etapa de dos señas (16-22 meses de edad) (Petitto y Marentette, 1991; Petitto, 2000; Emmorey, 2002).

Los niños Sordos y los niños oyentes no sólo pasan por los mismos estadios de desarrollo en el mismo tiempo, sino que también realizan los mismos tipos de ‘errores’ (Emmorey, 2002). Además de los errores de regularización, sobrextensión, subextensión y desajuste, es posible mencionar, por sólo dar un ejemplo, el de la inversión pronominal. Al igual que los oyentes, los niños Sordos suelen utilizar los pronombres invertidos, es decir, sustituir ‘yo’ por ‘vos’, y viceversa. Ahora bien, cabe preguntarse si en el caso de los niños Sordos, el hecho de que los pronombres se formen a través de un proceso icónico (diferente de la iconicidad de los pronombres en leguas orales, de acuerdo con las posibilidades que cada modalidad abre), al señalar a la persona en cuestión (primera persona, señalamiento a sí mismo; segunda persona, señalamiento al interlocutor, etc.) el proceso de adquisición se ve facilitado o, al menos, se produce antes respecto de los niños oyentes.

La respuesta, a partir de los estudios de Petitto (1987), es negativa. Esta autora pudo observar que los niños Sordos norteamericanos no utilizan la ASL antes que los niños oyentes sino que recorren las mismas etapas: primero, una etapa gestual no lingüística, a partir de la cual se señalan cosas y objetos, que comienza alrededor de los 9 meses; luego, comienzan a producirse errores de utilización de pronombres revertidos entre los 1.6 y 2.0 años de edad, y, por último, entre los 2.0 y los 2.6 años de edad se estabiliza un uso de los pronombres cercano al de los adultos. Petitto (1987: 47) sostiene que “the data suggest that the deaf child’s knowledge undergoes a basic reorganization. The child shifts from conceptualizing person pointing as part of the class of deictic

gestures to viewing them as elements within the linguistic, or grammatical, system of ASL.”

En adición, aunque la mayoría de las estructuras lingüísticas de las lenguas orales y de las lenguas de señas se adquieren en los primeros tres años de vida del niño, ciertos aspectos de la gramática necesitan más tiempo para desarrollarse en ambos grupos. En el caso de los niños Sordos, el deletreo manual, por ejemplo, se adquiere en una etapa posterior y, para dominarlo completamente, necesitan haber ingresado a un establecimiento educativo formal, donde aprenden a leer y a escribir (Emmorey, 2002: 190-1). Antes de ese momento, entre los 2 y los 3 años de edad, si bien producen con baja frecuencia formas del deletreo manual, no hacen referencia a la ortografía de la lengua escrita de su comunidad. Consecuentemente, es común que el deletreo no se produzca en la forma estándar adulta, sino con un sinnúmero de variantes, agregados y sustracciones. Recién cuando aprende a leer y a escribir, el niño Sordo construye conscientemente relaciones entre el deletreo manual y la forma escrita de las palabras.

Respecto del desempeño en lengua escrita, los mejores lectores y escritores son en general los niños Sordos que han sido expuestos a una lengua de señas desde el momento de su nacimiento (Buchanan *et al.*, 1973; Trybus y Karchmer, 1977; Chamberlain y Mayberry, 2000; Wilbur, 2000; Emmorey, 2002; Massone, Simón y Druetta, 2003; Massone, Buscaglia y Bogado, 2005 y 2010; Mayberry, 2010). El motivo de este buen desempeño se relaciona estrechamente con lo anteriormente expuesto: debido a que los niños Sordos han desarrollado de manera natural y completa una L1 (la LSA para el caso de la comunidad Sorda argentina), luego, cuando ingresan al sistema educativo formal, pueden apoyarse en su conocimiento lingüístico para generar hipótesis de una L2 (el español) de la misma manera que un niño oyente hablante del español aprende el inglés. Dado que la adquisición de una L1 en una etapa temprana de la vida (idealmente, desde el nacimiento) facilita la adquisición de una L2, los niños que adquieren de manera tardía la lengua de señas de su comunidad no presentan el mismo grado de desempeño que los casos antes citados.

Respecto de esta cuestión, Mayberry (2010) realizó un experimento con cuatro grupos de personas adultas con distinto tipo de experiencia con una L1 (oral o de señas) y que es aprendiz de una L2. El primer grupo está compuesto por oyentes que fueron expuestos desde el nacimiento al inglés y que han aprendido a leer y a escribir en dicha lengua en establecimientos educativos. Este constituye el grupo control. El segundo grupo lo conforman oyentes que tienen una L1 distinta del inglés (español, francés, etc.)

y que poseen el inglés como L2, puesto que en su niñez migraron con sus familias a Canadá y han debido aprender la lengua escrita en escuelas canadienses. El tercer grupo está compuesto por personas Sordas que poseen la ASL como su L1, puesto que desde su nacimiento han estado expuestos a ella, y que poseen el inglés como L2, que han aprendido en la escuela desde la niñez, al igual que el segundo grupo. Por último, el cuarto grupo se compone de Sordos que comenzaron a aprender tanto la ASL como el inglés escrito una vez que ingresaron a la escuela. Este estudio muestra que los grupos de aprendices de inglés como L2 que ya dominaban una L1 desde el momento de su nacimiento (segundo y tercer grupo) obtuvieron rendimientos cercanos a los del grupo control (hablantes nativos del inglés). Por el contrario, el cuarto grupo obtuvo resultados muy por debajo de los demás. Mayberry (2010: 286) señala que:

A dearth of language acquisition in early childhood has deleterious effects on the outcome of all subsequent language learning in later life (sign language and written and read language): neither the first nor the second language is acquired to near-native levels in adulthood.

1.2.2.2. Estudios neurolingüísticos

Estas y otras evidencias que aportan los estudios realizados a niños y adultos Sordos expuestos a una lengua de señas desde el nacimiento también han sido utilizadas como material clave para la investigación de las bases neurobiológicas del lenguaje.

Uno de los interrogantes que Bellugi, Poizner y Klima (1993 [1989]) se han planteado es el siguiente: si el lenguaje es generalmente procesado en el hemisferio izquierdo, mientras la información viso-espacial es generalmente procesada en el hemisferio derecho, ¿qué ocurre con hablantes que utilizan una lengua viso-espacial como su lengua natural? Para responder este interrogante, los estudios neurolingüísticos de adultos Sordos con lesiones cerebrales aportaron gran cantidad de evidencia respecto de cómo se organiza neuronalmente la información lingüística en el cerebro. Al analizar la capacidad lingüística de pacientes Sordos con daño cerebral en uno u otro hemisferio, Bellugi, Poizner y Klima (1993 [1989]) observan que sólo aquellos pacientes con lesión en el hemisferio izquierdo muestran la capacidad lingüística afectada, a través de distintos tipos de afasia en la Lengua de Señas Americana (ASL). Por el contrario, en los señantes con daño en el hemisferio derecho no se detectó ningún inconveniente en aspectos gramaticales. Inclusive utilizaban el lado izquierdo del espacio del señante para representar relaciones sintácticas, a pesar de que cuando se les pedía realizar tareas no

lingüísticas en el mismo lado los señantes no podían llevarlas a cabo (Bellugi, Poizner y Klima, 1993 [1989]: 416).

Estos resultados muestran que hay una especialización hemisférica del lenguaje. Esta especialización depende del tipo de información (lingüística versus no lingüística) y no de la modalidad de transmisión (auditiva versus viso-espacial). Esto significa que el hemisferio izquierdo domina en operaciones neuronales relacionadas con el lenguaje, pero esto es independiente de la modalidad: “hearing and speech are not necessary for the development of hemispheric specialization: sound is *not* crucial” (Bellugi y Klima, 2001: 14070).

1.2.2.3. La adquisición en niños Sordos de padres oyentes

Desde el punto de vista psicolingüístico, los niños Sordos de padres oyentes se encuentran en una situación mucho más compleja que los niños Sordos de segunda generación. El tratamiento de estos últimos resulta absolutamente imperativo en cualquier área de estudios relativa a la comunidad Sorda, debido a que estadísticamente comprenden la mayoría de los casos (del 90 al 95%, de acuerdo con estadísticas mundiales).

Cuando nace un niño Sordo en una familia oyente sin antecedentes de sordera familiar, lo que suele ocurrir es que los padres desconocen la existencia de una comunidad Sorda, con su propia cultura y lengua, de la que su hijo es miembro potencial. El único encargado de tratar con lo que es visto como un ‘problema’ es el médico, quien (salvo raras excepciones) no tiene en consideración ni la cultura Sorda ni la lengua de señas que utiliza la comunidad. Entonces, los niños Sordos no son expuestos desde el momento de su nacimiento a una lengua de señas. En estas etapas iniciales, los niños Sordos desarrollan lo que se denominan ‘señas caseras’ o *homesign*, que es un sistema de comunicación que posee algunas incipientes propiedades de las lenguas naturales, aunque no constituye una gramática convencionalizada con una comunidad estable de señantes (Cf. Goldin-Meadow, 2012).

En el caso de niños Sordos habitantes de comunidades urbanas, recién cuando ingresan a un establecimiento educativo formal, es decir, aproximadamente a los 3 años de edad, entran en contacto con miembros de la comunidad Sorda y, consecuentemente, con la lengua de señas convencionalmente utilizada por la comunidad Sorda de su país o región, ya sea porque se encuentran con compañeros Sordos (cuando concurren a una escuela oralista), o porque toman contacto con docentes y auxiliares Sordos (cuando

concurrer a una escuela bilingüe-intercultural). En algunos casos, el encuentro con la lengua de señas de su comunidad se da en etapas aún más tardías, ya en la adolescencia o en la adultez. Para este momento, se ha producido un daño irreparable, puesto que estos niños han perdido la oportunidad tanto de desarrollar naturalmente una L1 en el período crítico o sensible en el que los niños (oyentes o Sordos de segunda generación) comúnmente la adquieren (Emmorey, 2002: 205) como de lograr un grado avanzado de competencia en una L2 a partir de su L1, siguiendo lo explicado en el subapartado anterior.¹⁶

Respecto de esta cuestión, Newport (1990, 1991) analizó la existencia de un período crítico o sensible en adultos Sordos norteamericanos que fueron expuestos a la ASL en distintos períodos madurativos, y que actualmente utilizan esta lengua no sólo como su L1 sino como su lengua preferida en la adultez. Los informantes fueron divididos en tres grupos: *señantes nativos*, expuestos a la ASL desde el nacimiento; *señantes tempranos*, expuestos a la ASL al momento de ingresar a la escuela (entre los 3 y los 6), y *señantes tardíos*, expuestos a la ASL luego de los 12 años de edad. Todos estos sujetos poseían mínimamente 30 años de experiencia diaria con la ASL al momento del estudio y sólo se diferenciaban en lo referido al momento en que habían entrado en contacto con la lengua de señas en cuestión. Las pruebas de Newport (1990, 1991) muestran que la edad de adquisición no posee efectos sobre el control del orden de palabras básico en la ASL, puesto que los tres grupos la dominaban a la perfección. La diferencia en estos grupos se vio de manera notoria en la morfología, dando como resultados un desempeño muy desigual entre señantes nativos y señantes tardíos. Los últimos, a pesar de haber estado 30 años o más expuestos a la ASL, aún cometían errores en la morfología de las señas que nunca eran cometidos por los señantes nativos. Newport concluye que estas pruebas indican una correlación entre el período madurativo del señante y la capacidad de adquirir una competencia nativa en una lengua natural.

¹⁶ “Critical period effects for language acquisition are hypothesized to arise at least in part from changes in brain maturation that occur throughout development. From birth to 2 years, there is a rapid rise in the number of synapses (neural connections) in the brain, followed by subsequent elimination (“pruning”) of these connections, until cortical development finally stabilizes between 15 and 20 years of age” (Emmorey, 2002: 222-3). “Some researchers prefer to replace the term critical with adjectives such as *sensitive* or *optimal* to denote the facts that (a) learning can occur after a critical period and (b) that multiple subskills can be involved in a complex skill, each with its own temporal sensitivity in development” (Mayberry, 2010: 282).

Además, a partir de estos estudios es posible detectar que existe una diferencia crucial entre el aprendizaje de segundas lenguas (L2) y el aprendizaje tardío de una L1 (Emmorey, 2002: 216). Mientras los aprendices de L2 (oyentes o Sordos de segunda generación) han sido expuestos a su primera lengua desde el momento del nacimiento, los señantes tardíos no han recibido un input lingüístico adecuado para la adquisición natural de su L1 (la lengua de señas de la comunidad Sorda) al momento de nacer, ya que son entrenados en una lengua oral, como el español o el inglés, con resultados desfavorables (Lane, 1992).

Para examinar con mayor detalle los efectos de la adquisición tardía de primeras versus segundas lenguas (L1 vs. L2), Mayberry (1993) comparó señantes tardíos de la ASL que nacieron Sordos con señantes tardíos de la ASL que nacieron oyentes pero que perdieron su audición en la niñez y aprendieron la ASL como su L2 (debido a que desde el momento de nacer hasta su primera niñez dominaron la lengua oral de su comunidad como L1). Mayberry (1993) encontró que los informantes que adquirieron la ASL como L2, habiendo adquirido una L1 desde el momento de nacer, tenían mejor desempeño que aquellos que la habían aprendido como L1 en un período tardío.

Respecto de esta cuestión, Emmorey (2002: 217) señala que los efectos a largo plazo de un retraso en la adquisición de una L1 son mucho más perjudiciales que los efectos de la adquisición de una L2 en una etapa tardía, puesto que los aprendices de segundas lenguas poseen un conocimiento lingüístico general, que fue adquirido con la L1, mientras que los señantes tardíos se exponen a la ASL como L1 con muy poco entendimiento de principios sintácticos o conocimientos de cómo se organizan los sistemas morfológico y fonológico. Por ende, los señantes tardíos suelen obtener desarrollos lingüísticos deficitarios.

Este encuentro retrasado con su L1 no sólo genera consecuencias en su adquisición, sino que impacta negativamente en la posibilidad de aprender otras lenguas. Los niños Sordos que no han entrado en contacto con ninguna lengua de señas en el período crítico o sensible, luego tienen grandes dificultades en aprender lenguas orales como el español:

(...) Si en un estadio temprano de su desarrollo el niño de comunidades minoritarias se encuentra en un contexto de aprendizaje de L2 sin haber recibido el soporte requerido en su L1, el desarrollo en L1 va a decrecer o aún cesar, dejando al niño sin base alguna para aprender la L2. Estos fenómenos se han descrito como casos de *semilingüismo o doble semilingüismo*, donde el niño no llega a tener competencia ni en L1 ni en

L2, es decir, tendrá la misma competencia deficiente en ambas lenguas y, por lo tanto, los efectos cognitivos y sociales de este desarrollo defectuoso serán negativos (Massone, Simón y Druetta, 2003: 55-56, *mis cursivas*).

Estas evidencias tienen implicancias educativas de extrema importancia para los niños Sordos. Dado que las lenguas de señas permiten un completo desarrollo lingüístico y cognitivo, equiparable al de los niños oyentes, los niños Sordos deberían encontrarse expuestos a la lengua de señas de su comunidad lo antes posible, siendo deseable que la exposición fuera desde el momento de su nacimiento (Johnson, Liddell y Erting, 1989: 16). En palabras de Wilbur (2000: 100): “Early knowledge of ASL is a critical part of the solution, not part of the problem.”

1.2.3. Argumentos sociolingüísticos y antropológicos

Existen dos grandes paradigmas en pugna que intentan definir a la persona Sorda: el *modelo clínico* y el *modelo socio-antropológico*. Desde el punto de vista médico, el Sordo se define por su condición audiológica, es decir, por el hecho de no-tener, o tener en menor medida, el sentido de la audición. Es una definición por la negativa (la persona Sorda es un no-oyente) que categoriza a la persona como miembro de la clase de los discapacitados. Desde este paradigma, el Sordo no pertenece a una minoría lingüística y cultural, sino que es visto como un oyente en potencia al que hay que rehabilitar. La oralización y la lectura labial, junto con el apoyo de las nuevas tecnologías de la discapacidad (audífonos, implantes cocleares, etc.), se presentan como la única vía posible de alcanzar el objetivo primordial: que el Sordo se convierta en oyente.

A pesar de que el *modelo clínico* ha sido (y aún sigue siendo) el paradigma hegemónico bajo el cual se categoriza al Sordo, a partir de la aceptación de las experiencias con la diversidad, el reconocimiento de los nuevos desarrollos de la lingüística moderna (de 1960 en adelante), los hallazgos de la investigación psicolingüística y neurolingüística y de investigaciones en lengua escrita en niños Sordos de padres Sordos, entre otras cuestiones, se ha constituido el denominado *modelo socio-antropológico* de la comunidad Sorda (Massone *et al.*, 2000; Massone, Simón y Druetta, 2003, entre otros). Desde este paradigma, la persona Sorda es entendida como miembro de una comunidad lingüística y cultural; es decir, una comunidad que posee una lengua natural y una cultura eminentemente visual. Por lo tanto, la persona Sorda no

es percibida como deficitaria, sino como poseedora de un patrimonio lingüístico y cultural.

Desde esta perspectiva, la comunidad Sorda está exclusivamente conformada por personas Sordas, puesto que ellas poseen y son capaces de transmitir la identidad, la lengua y la cultura Sorda. Sólo las personas Sordas pueden conceptualizar el mundo que los rodea y a sí mismos, a partir de una cultura eminentemente visual (Massone, Simón y Druetta, 2003). En este sentido, la cultura Sorda no puede ser resumida en una taxonomía de convenciones sociales propias de la comunidad¹⁷. La especificidad de lo cultural no reside solamente en ciertas diferencias en la interacción social respecto de las personas oyentes¹⁸, sino que está dada por una manera de entender, experimentar y conceptualizar el mundo en particular, que se encuentra atravesada por la historia de la comunidad, pero que no está determinada por ella, sino que se actualiza constantemente en cada circunstancia del presente. La cultura Sorda no es un conjunto de convenciones y valores fijos en tiempo y espacio, sino que es la manera en que la experiencia –tanto física como mental– de ser Sordo y la conceptualización visual del mundo interactúan en un proceso fluido, es decir, en constante actualización.

Debido a que el criterio de pertenencia a la comunidad es la posesión de una identidad Sorda, dada por una experiencia sensorial y una manera propia de categorizar el mundo, el grado de pérdida auditiva no es en absoluto relevante. De hecho, un Sordo miembro de la comunidad Sorda, que comparte sus valores, objetivos y manera de categorizar el mundo, se presenta como Sordo, independientemente de su grado de sordera. Esto se debe a que, la persona Sorda puede tener un grado de hipoacusia más o menos profundo, pero, al pertenecer estas categorizaciones al *modelo clínico*, no remiten a la identidad cultural y lingüística que se ha desarrollado. Respecto de esta cuestión, Carol Padden (1983 [1980]: 95), lingüista Sorda americana, sostiene:

(...) the type of degree of hearing loss is not a criterion for being Deaf.
Rather, the criterion is whether a person identifies with other Deaf people,

¹⁷ Eso, no obstante, no quiere decir tampoco que no existan convenciones que atraviesan la interacción cotidiana. Algunos pocos ejemplos: (1) Respecto de la conversación espontánea, los señantes tienen sus propias reglas de inicio, mantenimiento y cambio de turno de habla (Massone y García, 2012: 56-58). (2) Es considerado irrespetuoso que una persona corte el contacto visual entre quienes conversan o entorpezca el movimiento de los señantes, ya sea pasando entre medio, tomando el brazo a uno de los señantes, etc. (3) La manera de llamar la atención de otra persona Sorda cuando está fuera del alcance de la mano del señante es dando golpes enérgicos en el suelo (preferentemente, de madera) con un pie. (4) Cada vez que hay una reunión social de personas Sordas, la despedida generalmente es muy larga. Suelen quedarse horas en la puerta del lugar del evento conversando hasta que llega el momento de irse.

and behaves as a Deaf person. Deaf people are often unaware of the details of their Deaf friend's hearing loss, and for example, may be surprised to learn that some of their friends can hear well enough to use the telephone.

Las personas oyentes forman parte de una comunidad diferente, denominada *comunidad de solidaridad*:

Estas comunidades [de solidaridad] están conformadas por los oyentes, quienes a partir de un proyecto de identificación con los Sordos participan con ellos de sus luchas e intereses y, en la mayoría de los casos, son los encargados de traspasar los límites entre ambas comunidades para facilitar el acceso de los Sordos a los beneficios sociales y económicos de la sociedad mayoritaria” (Massone y Machado, 1994: 266).

Los estudios antropológicos han aportado datos clave para validar el modelo socio-antropológico de la comunidad Sorda. Desde esta perspectiva, se analiza la identidad Sorda en términos de grupo étnico. Según Massone y Machado (1994: 265, cursivas originales), “la identidad étnica tiene en cuenta dos rasgos esenciales: *paternidad* y *patrimonio*.” Respecto de la *paternidad*, esta define los lazos interpersonales entre los miembros del grupo a partir de una característica primordial: la sordera. La sordera es la condición necesaria –aunque no suficiente– para que un individuo se interrelacione como miembro real de la comunidad étnica. A partir de la vivencia compartida de la sordera, las personas que pertenecen a la comunidad étnica generan lazos parentales que surgen de la condición de la sordera, y no de lazos sanguíneos. Esta conformación grupal se da debido a un complejo proceso en el que no sólo intervienen construcciones intragrupalas positivas, sino también actitudes externas negativas.¹⁹ En este sentido, Rey (2012: 58) concuerda con Massone respecto de las motivaciones que llevaron a las personas Sordas argentinas a conformar una etnia:

Siendo la etnia (como anclaje grupal de la etnicidad) un concepto relacional, las poblaciones nacionales se transforman en etnias cuando interactúan como grupos minoritarios, pasando a ser orientadas por ideologías étnicas e invistiéndose en identidades sociales contrastantes, marcadas por símbolos

¹⁹ En palabras de Massone (2010: 6): “No es solamente que la comunidad refleja e integra influencias originadas fuera del grupo, sino que se origina debido a estas fuerzas externas negativas y porque presenta características comunes. Luego, al agruparse surgen dentro del grupo una serie de construcciones positivas por necesidad de supervivencia, de construcción de formaciones sociales propias, y de lucha contra las fuerzas externas negativas. Una vez constituido el grupo aparece por necesidad de identificación diferente, de identidad de grupo la lengua como la más poderosa herramienta de lucha contra el discurso de la sociedad dominante y como el elemento más importante de socialización (...).”

étnicos. La situación de contacto Sordos/ oyentes comprende: la Comunidad Sorda en conjunto y diversos segmentos de la sociedad oyente en situación de contacto, estos últimos investidos de gran poder (político y económico) de determinación en la dinámica de contacto. Se caracteriza por relaciones fuertemente asimétricas, de “fricción interétnica” (...). La identidad étnica impregna todas las relaciones sociales y se vuelve visible en situación de crisis.

Una vez que el grupo se ha conformado, es posible detectar al menos dos mecanismos de reproducción grupal, que aseguran la continuidad étnica: los casamientos endogámicos, por un lado, y la relación de padrinzgo, por el otro. En primer lugar, la mayoría de los Sordos argentinos contrae matrimonio con otros Sordos, cuestión que ha sido observada en otras comunidades Sordas del mundo (Massone y Machado, 1994: 267). Esto es: existe una marcada tendencia por parte de los miembros de la comunidad Sorda a elegir personas que comparten su misma identidad étnica. Esto les permite asegurar la continuidad de la lengua y la cultura. En segundo lugar, dado que el 95% de las personas Sordas poseen padres oyentes, el segundo mecanismo de reproducción grupal es la del padrinzgo (Rey, 2012: 65). El padrino es la figura Sorda adulta que acompaña al “iniciado” en un nuevo mundo de relaciones sociales, que llevan a transmitirle el legado patrimonial (la lengua y la cultura Sorda).

Desde el punto de vista antropológico, un fuerte indicio de distancia entre la sociedad mayoritaria oyente y la comunidad Sorda lo constituyen los términos de parentesco utilizados en la LSA. Massone y Machado (1994: 268-270) observan que el sistema parental de la comunidad Sorda argentina es fuertemente nuclear, es decir, es un sistema que distingue generaciones en la línea directa del EGO.²⁰ Entonces, existen señas para ABUELO, MADRE, PADRE, HERMANO, ESPOSO, HIJO y NIETO, mientras que para los parientes colaterales (como tío, primo, sobrino, etc.) existe una única seña básica que no distingue generación (PARIENTE-COLATERAL).²¹ La

²⁰ Desde una perspectiva antropológica, EGO corresponde al individuo que sirve como punto de referencia para el análisis de un sistema de parentesco.

²¹ La mayoría de Sordos proviene de familias oyentes (95%), en las que generalmente atraviesan situaciones de marginación y falta de comunicación. Normalmente, estos Sordos de familias oyentes interactúan de manera más frecuente con parientes nucleares, además de las personas Sordas con las que asiste a clubes, escuelas o asociaciones, y tienen poca o nula relación con parientes colaterales (Massone y Machado, 1994: 273).

diferencia más notoria entre la sociedad oyente hablante del español y la comunidad Sorda argentina se encuentra, entonces, en el tratamiento de los parientes colaterales.²²

Ahora bien, para ser un miembro real de la comunidad Sorda, es necesario cumplir tanto con el requisito de la sordera (*paternidad*) como con el del *patrimonio*. El patrimonio tiene en cuenta los modos en que los miembros de los grupos étnicos se comportan y las conductas que expresan en su asociación. Corresponde a patrones comunes de comportamiento y valores compartidos, que –en el caso de la comunidad Sorda– involucran una lengua completa y compleja, la LSA, y una cultura eminentemente visual, la cultura Sorda. Este legado patrimonial es transmitido de los adultos (padres o padrinos Sordos) a los nuevos miembros de la etnia, sin necesariamente mediar entre ellos vínculos sanguíneos, más allá del de la sordera.²³

Ahora bien, de acuerdo con el modelo socio-antropológico, la comunidad Sorda argentina presenta una situación sociolingüística particular. Es una comunidad urbana bilingüe y multicultural, distribuida en todo el territorio de nuestro país. Sin embargo, aunque convive permanentemente con una sociedad oyente (en su mayoría, hablante del español), los intercambios Sordo/oyente son cualitativa y cuantitativamente mucho menores que los intercambios Sordo/Sordo (Massone y Martínez, 2012a). Respecto de esta cuestión, Massone y Machado (1994: 266) señalan que la comunidad de nuestro país, al igual que otras minorías de sociedades industrializadas, “está aislada lingüística y culturalmente pero, al mismo tiempo, está integrada económicamente en la sociedad mayoritaria.”

En los intercambios Sordo/Sordo, la única lengua que se utiliza es la LSA. Ésta es la lengua del endogrupo, la lengua de la identidad, con la que conforman su propia subjetividad y su forma de ver el mundo. Por el contrario, el español es su *lingua franca*, es decir, una lengua instrumental, relacionada con actividades económicas (Massone, 2009; Massone y Martínez, 2012a). Mientras la LSA es su lengua natural, adquirida en la niñez, el español es una lengua que deben aprender, de la misma manera

²² Si bien en la actualidad existen señas específicas para distintos parientes colaterales (tío, primo, etc.), se observa que han sido creadas por la demanda en situaciones de contacto con oyentes o (directamente) por la creación de personas oyentes.

²³ Druetta (2008: 156) expresa esta cuestión en los siguientes términos: “Yo nací en el mundo de los sordos, siempre digo que nací en una asociación de sordos, mis verdaderos abuelos son sordos. La mayoría de las personas, siempre cuentan la historia de su familia, cómo fue que empezó, cuentan la historia de sus abuelos, a los sordos nunca les contaron cómo eran sus abuelos, la información de la historia de sus abuelos, ¿quiénes son sus verdaderos abuelos, o padres?, pues son los sordos, ya que ellos nos transmiten sus vivencias y su historia.”

que un hablante no nativo (Massone, Simón y Gutiérrez, 1999; Massone, Simón y Druetta, 2003).

A pesar de esta distinción de lenguas de acuerdo con el interlocutor, a la comunidad Sorda argentina no puede adscribirse una situación de *diglosia* (Massone, 2009; Massone y Martínez, 2012a), concepto ya de por sí controvertido (Unamuno, 2004). Esto se debe, primero, a que entre la LSA y el español no es posible asignar valoraciones cualitativas del tipo alto/bajo o lengua prestigiosa/lengua no prestigiosa. De hecho, la LSA es la lengua con la que se identifican, y de la que están particularmente orgullosos. Segundo, tampoco hay una división entre ambas lenguas de acuerdo con el ámbito de uso (privado vs. público) ni con el registro (formal vs. informal). Por el contrario, la comunidad Sorda desde hace aproximadamente 20 años viene luchando por el reconocimiento de la LSA como la lengua propia de las personas Sordas, para que se respete su derecho a lengua tanto en todos los ámbitos de la vida social, tanto privados como públicos.²⁴

1.2.4. Argumentos desde el ámbito de la educación

El área de mayor controversia entre el *modelo clínico* y el *modelo socio-antropológico* se desarrolla en torno a la educación de las personas Sordas. A partir de cada uno de estos paradigmas, se han postulado maneras de educar al Sordo que han generado una larga e histórica disputa. Actualmente, estas posturas pueden resumirse en el debate entre el *modelo oralista* (basado en el paradigma clínico) y el *modelo bilingüe-intercultural* (basado en el paradigma socio-antropológico) para la educación del Sordo.

Los objetivos principales del modelo oralista –la oralización del Sordo y el aprendizaje de la lectura labial– hacen foco en la lengua oral y no en la lengua escrita. Desde un paradigma clínico, el oralismo concibe al Sordo como un discapacitado dentro la sociedad oyente al que hay que rehabilitar (Massone, Simón y Druetta, 2003: 23; Buscaglia, 2003: 158). Si bien este modelo tiene una larga tradición, su punto más álgido en la historia se encuentra en 1880, cuando se realiza en Milán el *Congreso*

²⁴ Por ejemplo, cabe destacar que en el año 2012 la Confederación Argentina de Sordos (CAS) –gobierno nacional de la comunidad Sorda argentina– presentó al Congreso de la Nación un proyecto de Ley de Reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina como lengua natural de la comunidad Sorda argentina. Dicho proyecto contó con el aval de la comunidad Sorda argentina, puesto que surgió como consecuencia de un acuerdo entre representantes de 45 asociaciones de personas Sordas del país en la *CumbreLSA*, realizada en el año 2007. Contó, asimismo, con el apoyo de prestigiosas personalidades e instituciones nacionales e internacionales, tales como la Federación Mundial de Sordos (WFD, por sus siglas en inglés), la Asociación Nacional de Sordos en USA (NAD, por sus siglas en inglés), la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad del Comahue, etc.

Internacional de Educadores de sordos. En este evento, el oralismo se propone como el modelo por antonomasia de educación para el niño Sordo y se prohíbe la utilización de cualquier lengua de señas, que en esa época eran denominadas *lenguas gestuales*.

Con esta resolución internacional, los estudios anteriores al siglo XX que proponían la educación a través de sistemas visuales de comunicación (como la escuela francesa del Abate Charles Michel de L'Épée), fueron dejados de lado en pos del modelo oralista, cuyas raíces provienen de la denominada escuela alemana.²⁵

At the International Congress on Education of the Deaf in Milan in 1880 the proponents of using sign in deaf education were roundly defeated by the German oralist approach. According to Wundt, whereas the French approach of using sign was the more psychologically fitting, the oralist approach of the Germans was more ethical. It was argued very strongly that if deaf people could be taught to speak they could much more easily fit into everyday life than they could if they only used signs. This argument, combined with new methods based on a detailed analysis of processes of speech-articulation, which bore the prestige of high German science, was enough to carry the day (Kendon, 2002: 42).

Como veremos en el siguiente apartado, recién a partir de los estudios pioneros de Stokoe en 1960 comenzaron a delinearse los principios de un nuevo paradigma no-oralista, bajo el modelo bilingüe-intercultural. Los estudios de Stokoe (Stokoe, 1960; Stokoe, Casterline y Croneberg, 1965) representaron la primera demostración contundente de que la Lengua de Señas Americana (ASL) (así como las lenguas de señas del mundo) podía describirse de acuerdo con los mismos principios utilizados por la lingüística moderna para describir a las lenguas orales, lo cual constituyó un aporte invaluable en favor del uso de las lenguas de señas para la educación del Sordo.

En este período, se comenzó a cuestionar la metodología oralista, que no lograba siquiera cumplir con los objetivos que ella misma se proponía. Las críticas a dicha metodología pueden resumirse de la siguiente manera:

(1) El oralismo es contradictorio. Por un lado, considera la lengua oral como la única lengua posible y, por ende, entiende que existe la necesidad de que el niño Sordo se vea sometido a largos y arduos tratamientos de rehabilitación a fin de ser entrenado en el

²⁵ El oralismo no era un modelo educativo novedoso en 1880, sino que fue aplicado de manera predominante en escuelas de niños Sordos a lo largo de todo el siglo XIX en países como Alemania: "German schools were predominantly (though not exclusively) oral throughout the nineteenth century" (Baynton, 2002: 14).

uso de la lengua oral. Sin embargo, por otro, el habla de los Sordos tiene severas limitaciones al ser un sistema que nunca podrán dominar, puesto que no pueden acceder sensorialmente al canal auditivo. Estas limitaciones, propias de una terapéutica inadecuada de base, retroalimentan la concepción del Sordo como un sujeto deficitario puesto que, como este es exclusivamente evaluado en relación con su desempeño en lengua oral, resulta siempre con importantes carencias en la comunicación. Así, asistimos a un círculo tautológico en que la propia terapéutica ineficaz retroalimenta la visión patológica de la sordera y viceversa.

(2) El oralismo genera falsas expectativas. Los alumnos Sordos se ven sometidos a tratamientos de ‘rehabilitación’ o de ‘habilitación’ del habla, de la misma manera que una persona cuadripléjica concurre a los servicios de fisioterapia a realizar ejercicios que fortalecen sus músculos enfermos, deteriorados y debilitados. Sólo que el aprendizaje de una lengua (ya sea oral o visual) no es comparable al fortalecimiento de un músculo. Por ejemplo, en la página web de una escuela oralista de Buenos Aires se lee: “Nos dedicamos a la *rehabilitación* y educación de bebés y niños con dificultad auditiva para que *aprendan a escuchar, pensar y hablar*”.²⁶ Ahora bien, ¿cómo se puede rehabilitar el habla, si el niño Sordo nunca lo ha tenido? El habla en las personas Sordas no está ni enferma, ni deteriorada, ni debilitada. Simplemente no existe, puesto que las personas Sorda no están habilitadas para la comunicación por el canal auditivo. Plantear que al niño se le va a devolver el habla (*re-habilitar*) es generar falsas expectativas tanto en el niño como en la familia, ya que, aunque dedique toda su vida a la rehabilitación, la persona Sorda nunca va a poder utilizar la lengua oral con maestría, debido a que no cuenta con el acceso sensorial completo como para hacerlo. En este sentido, podríamos establecer un paralelo con el intento de educar a un ciego en la visión o a un daltónico en la diferenciación de colores.²⁷ En adición, la manera en que se coordinan los verbos en “aprender a *escuchar, pensar y hablar*” supone también un circuito en el tratamiento que implica un desarrollo cognitivo sólo alcanzable a través de la lengua oral. Debido a que las expectativas de logro de la re-habilitación no son realistas, se genera una situación en donde los docentes –y el sistema educativo en general– esperan un bajo

²⁶ <http://www.iom.edu.ar/> [Fecha de consulta: 27/01/2014]

²⁷ En la misma página web de la escuela oralista, actualmente se ha reemplazado la palabra ‘rehabilitación’ por ‘habilitación’. Si bien reduce las flagrantes contradicciones recién planteadas, continúa siendo problemático pensar que el habla puede ‘habilitarse’, puesto que el niño Sordo no posee un acceso sensorial auditivo que pueda equipararse con el de una persona oyente, ni siquiera con la ayuda de los implantes cocleares o audífonos [Última fecha de consulta: 18/07/2016].

rendimiento en sus alumnos Sordos. Ante esta situación, en lugar de generar una reflexión respecto de sus propias prácticas, la respuesta del oralismo ha sido atribuirle la responsabilidad de las fallas en la educación a los niños sordos.²⁸

(3) El oralismo pone en primer lugar la rehabilitación del habla, centrándose en la lengua oral, lo cual, como ya hemos argumentado, resulta frustrante para el alumno y le brinda pocas o nulas posibilidades de progreso, además de colocar en un segundo plano la enseñanza de la lengua escrita. Lo cierto es que:

Las prácticas pedagógico/rehabilitatorias no han servido para alfabetizar al Sordo. Aún en nuestros días la gran mayoría de los Sordos siguen siendo analfabetos o analfabetos funcionales, que no han logrado hablar (a pesar de los esfuerzos de “educadores y educandos” –y, peor aún, que no han logrado alcanzar un nivel aceptable de lectoescritura comprensiva (Buscaglia, 2003: 171).

(4) El oralismo no reflexiona acerca de las consecuencias que implica el hecho de que el proceso de adquisición del lenguaje, que se encuentra íntimamente ligado a los procesos del desarrollo cognitivo y afectivo del niño, se realice en una lengua no natural, en detrimento de las características psicofísicas de estos niños, y en contextos no espontáneos.

(5) La metodología oralista plantea una falsa dicotomía: o se seña o se aprende a hablar. En esta falsa dicotomía, la lengua de señas se ve como un impedimento al acceso al habla y, por ende, se rechaza su utilización de manera más o menos autoritaria.²⁹ Podemos encontrar un claro ejemplo de esto en el cuaderno de 4º grado de una alumna

²⁸ Al respecto, Johnson, Liddell y Erting (1989: 13) sostienen: “the system has been able to convince its own members and the general public that the failure of speech-centered deaf education has been the fault of the students rather than that of the system or the practices of the people in it. Thus, the public image of an educator of deaf children (...) is one of a highly skilled, almost mystically qualified, altruistic practitioner, who is “helping” deaf people to achieve something greater than they would otherwise have been able to. At the same time the educator is presented as one who is limited in what he or she can do by the inherent limitations of deaf people. As a result, the system itself is not subject to criticism and has been allowed to exist without expectations of success.

²⁹ Las prácticas autoritarias pueden ir desde “atar las manos a los niños durante el horario escolar, prohibir que estos hablen en lengua de señas en la escuela (aun en los recreos) y prohibir que se hable en lengua de señas a ciertas cuerdas de la redonda de la escuela, con los compañeros y con los padres (cuando los padres son sordos). En otras visiones menos radicales se ignora la existencia de la lengua de señas, dejando su uso librado a las inserciones sociales que haga cada niño” (Peluso, 2010: 71). Testimonios de adultos Sordos argentinos también han relatado que en la institución educativa a la que concurrían de niños les pegaban en las manos, los ponían en un rincón con un cartel que decía “Burro” o “Mono” (Druetta, 2008: 153), les hablaban tapándose la boca, tocaban notas en el piano y pretendían que el niño de espaldas dijese de qué nota se trataba, entre otras prácticas autoritarias y abusivas.

Sorda, donde se le pide que escriba 150 veces “no debo hablar con las manos” (**Imagen 1.3** en [Anexo](#)). Este argumento dicotómico carece de validez, puesto que, como hemos visto, los estudios empíricos en psicolingüística han demostrado exactamente lo contrario: los niños que adquieren la lengua de señas utilizada por su comunidad como L1 (en su mayoría, Sordos de segunda generación) son los que logran desarrollar un nivel avanzado en L2 (Wilbur 2000; Massone, Simón y Druetta, 2003: 55).

(6) El oralismo rechaza la existencia de la comunidad Sorda, con su cultura, objetivos y valores; la comunidad que le permite al niño Sordo la construcción de una imagen positiva (y no patológica) de sí mismo. Esto puede tener severas consecuencias en el desarrollo del niño, así como también, paradójicamente, en sus propias posibilidades de adquirir la lengua oral y de establecer relaciones interculturales (menos conflictivas) con el mundo oyente.

Tal como se mencionó al presentar los modelos educativos aplicados en la Argentina, la comunidad se consolidó en nuestro país alrededor de 1885 en torno a las primeras escuelas para la educación de las personas Sordas. Influidas por el Congreso de Milán de 1880, estas escuelas poseían una metodología oralista.³⁰ Este evento, que tuvo un impacto sumamente profundo en nuestro país, puesto que la mayoría de los educadores de las escuelas para personas Sordas eran de origen europeo (mayoritariamente españoles, italianos y alemanes) y habían sido formados con la metodología oralista, tuvo entre sus objetivos principales el desarrollo de la lengua oral (la oralización del Sordo y el aprendizaje de la lectura labial), en detrimento de la lengua escrita y, por supuesto, de la lengua de señas.

Hasta el día de hoy, este continúa siendo el modelo educativo hegemónico en la educación del Sordo. Esto se debe a que, si bien en 1994 la LSA ingresó oficialmente por primera vez en los establecimientos educativos públicos para personas Sordas como una “adaptación curricular”, la formación de los docentes y la currícula educativa de estas escuelas aún no se han transformado completamente a partir del modelo bilingüe-intercultural. Esto quiere decir que si bien el modelo bilingüe-intercultural, surgido del paradigma socio-antropológico, se ha intentado implementar en muchas escuelas

³⁰ Aunque la comunidad Sorda argentina encuentra sus orígenes mucho más atrás en el tiempo -dado que a los Sordos se los solía encerrar en hospicios y hospitales-, las primeras evidencias empíricas respecto de la existencia de esta comunidad datan de 1857, con la creación de las primeras escuelas para Sordos.

argentinas, el paradigma clínico fue (y sigue siendo) tan poderoso que todavía hay un gran camino por recorrer para que las escuelas sean verdaderamente bilingües-interculturales. Luego de una larga tradición oralista en la educación de las personas Sordas, se necesita una revolución paradigmática para generar un pensamiento y una praxis verdaderamente distintos. Por esta razón, actualmente, no podemos plantear que existe un escenario atravesado por un cambio radical de paradigma en la educación de las personas Sordas. Se trata, en cambio, de una transformación que aún representa un lento proceso.

Hasta el momento, el modelo bilingüe-intercultural, cuyos objetivos son la alfabetización y el acceso al contenido curricular, es el más adecuado para la educación de las personas Sordas por los siguientes motivos: (a) *Accesibilidad*: la LSA es la lengua natural y la más apta para que los Sordos puedan tener acceso a la información de manera completa. (b) *Adquisición*: debido a que las personas Sordas tienen un acceso completo desde lo visual, un entorno cultural y lingüístico Sordo contribuirá a la adquisición de la LSA, como así también de cualquier sistema visual, como es el caso del español escrito. (c) *Contenido académico*: desde el modelo bilingüe-intercultural se proporciona el acceso a la lengua escrita a través de la LSA, como así también a los medios para reflexionar respecto de distintos contenidos curriculares, que incluyen la reflexión metalingüística de las dos lenguas implicadas. (d) *Identidad*: respeta tanto su calidad de miembro de una minoría lingüística y cultural, como su pertenencia a la sociedad argentina.

En adición, el modelo bilingüe-intercultural es el único que respeta la legislación nacional (Constitución Nacional) e internacional (la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de Salamanca de la UNESCO, la Declaración de Derechos Lingüísticos).³¹

Sólo este modelo puede revertir la situación crítica a la que han llegado las personas Sordas adultas (especialmente, hijos de padres oyentes) en cuanto a niveles de lengua escrita. Massone, Buscaglia y Bogado (2005 y 2010), Massone y Báez (2009),

³¹ Puntualmente, en lo que refiere a legislación educativa internacional, el artículo 21 de la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) establece: “Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de señas como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de señas de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordociegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.”

entre otros, evidencian un alto grado de analfabetismo funcional en personas Sordas adultas. Entre las causas de este fracaso en el aprendizaje del español escrito en miembros de la comunidad Sorda argentina, se detectan distintas fallas en el sistema educativo, en particular, y en la concepción que se tiene de la persona Sorda, en general (Massone, Simón y Druetta, 2003).

En este sentido, los distintos modelos educativos que se han implementado para la educación de las personas Sordas (tales como el oralismo, el neo-oralismo, la logogenia y la educación inclusiva) o se inscriben en el paradigma clínico, que le niega al Sordo su estatus de miembro de una minoría lingüística y cultural, o adoptan una postura pretendidamente ‘bilingüe-intercultural’, que contempla a la LSA simplemente como una herramienta de ‘adaptación curricular’, más que como una lengua, desconociendo así cualquier aspecto cultural involucrado.

Entre las falencias que presentan estos modelos educativos, encontramos el uso del español oral como herramienta para la enseñanza del español escrito y la enseñanza del español como L1, sin ninguna consideración del estatus socio-psicolingüístico del niño Sordo. Esto ha tenido como consecuencia el fracaso en el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños Sordos y, por ende, una situación de analfabetismo.

Ante esta problemática, Massone, Buscaglia y Bogado (2005 y 2010) dan cuenta de la manera en que las personas Sordas intentan aprender el objeto lengua escrita. Se trata de un aprendizaje que se desarrolla fuera del sistema formal y a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tales como los correos electrónicos, las redes sociales, los mensajes de texto, los chats, entre otras. Massone, Buscaglia y Bogado (2010: 16) señalan que mediante la apropiación de las nuevas tecnologías, las personas Sordas se encuentran en vías de dejar de ser analfabetos funcionales, puesto que progresivamente están conociendo los usos y las funciones de la lengua escrita como herramienta de acceso a los beneficios ciudadanos.

1.3. Lingüística de las lenguas de señas

1.3.1. El nacimiento de una disciplina

Si bien a comienzos de la década de los 60 las lenguas de señas (bajo otras denominaciones) no eran un fenómeno nuevo en el ámbito de la educación para las personas Sordas, fue William Stokoe (1960) el primer investigador que utilizó principios de la lingüística moderna para analizar la comunicación de las personas

Sordas que se encontraban a su alrededor, en la Universidad de Gallaudet en Washington, D. C., Estados Unidos.³²

Según King Jordan (2002: 1-3),³³ en la década de los 50, es decir, en el momento en que el Stokoe ingresó como docente en el Departamento de Inglés de Gallaudet, se consideraba que las personas Sordas que utilizaban la lengua de señas eran “fracasos orales”. Por ende, la lengua de señas no era tenida en cuenta como un modo de comunicación apropiado en la enseñanza de las personas Sordas. Por el contrario, en la mayoría de las escuelas el método de enseñanza utilizado era el oralista, en cuyo marco se consideraba que las lenguas de señas eran perjudiciales para el aprendizaje de la lengua oral y debían erradicarse. Las personas Sordas se avergonzaban de su sordera e intentaban ocultarla delante de las personas oyentes. Sin embargo, a pesar de que la lengua de señas que los Sordos utilizaban era despreciada y castigada socialmente, esta florecía en aquellos espacios donde gran parte de la educación de los niños solía tener lugar: los patios de juegos, los dormitorios y pasillos de las escuelas donde había alumnos Sordos pupilos, los hogares de familias Sordas, etc.

La pregunta en torno a cuál era el mejor método de enseñanza para los niños Sordos no era en absoluto novedosa cuando Stokoe ingresó a los pasillos de Gallaudet por primera vez. Desde el Congreso de Milán de 1880, la educación basada en sistemas visuales de comunicación se encontraba en franco retroceso frente a los métodos oralistas de enseñanza. Tanto en los Estados Unidos como en los distintos centros de enseñanza para personas Sordas en el mundo, el objetivo principal de padres y educadores era hacer que el niño Sordo fuese lo más ‘normal’ posible. En otras palabras, cuanto más ‘oyente’ pareciera a simple vista el alumno, mejores resultados se obtendrían.

Stokoe, quien no tenía ningún conocimiento de la lengua de señas ni del debate existente entre métodos de enseñanza, comenzó a interesarse por la forma de

³² Fundada en 1864, la Universidad de Gallaudet es la primera institución de estudios superiores cuyos programas están diseñados para personas Sordas. Es una institución bilingüe y multicultural que recibe a estudiantes Sordos de todas partes del mundo y una minoría de oyentes (quienes representan el 5% de la población estudiantil). Siendo las lenguas oficiales la Lengua de Señas Americana (ASL) y el inglés escrito, todos los ingresantes deben demostrar conocimientos avanzados en ambas lenguas para poder realizar estudios superiores. Actualmente, la Universidad de Gallaudet ofrece educación para Sordos en todos los niveles (desde la primaria hasta el doctorado) y recibe apoyo directo del Congreso de los EE.UU.

³³ En 1988, King Jordan fue elegido como el primer rector Sordo de la Universidad de Gallaudet, después de una importante protesta denominada *Deaf President Now* (DPN).

comunicación que veía constantemente entre sus alumnos dentro y fuera de las aulas. A raíz de que, según King Jordan (2002: 3),

(...) he had an outsider's perspective without all the accepted "baggage" about sign language, he was able to see what others had not. He saw that his students were indeed communicating among themselves about sophisticated ideas. He became fascinated with their fluency and grace, and he soon perceived a contradiction between what he was observing and what he had been told to expect.

Es por esto que tanto su trabajo monográfico *Sign Language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf*, publicado en 1960, como el primer diccionario de 1965, escrito junto a dos colegas Sordos (Casterline y Croneberg), *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*, no pasaron desapercibidos, sino todo lo contrario: generaron distintas reacciones tanto en el ámbito de la lingüística como en el de la educación de las personas Sordas, empezando por la propia institución en donde se encontraba realizando esta investigación. De hecho, el mismo Stokoe relata que cuando su primer trabajo fue publicado, la universidad denunció que al realizarlo había malversado fondos y recibió numerosas críticas de varias instituciones.³⁴

Hasta la publicación del trabajo monográfico de 1960 y del diccionario de 1965, se pensaba que las señas eran un todo no descomponible en partes, es decir, que no poseían una estructura interna. Stokoe fue el primero en sostener lo contrario y proponer que las señas podían ser analizadas internamente de la misma manera que las unidades de las lenguas orales. De acuerdo con sus primeros trabajos, las señas están compuestas por tres partes o aspectos que se combinan de manera simultánea: el lugar de la articulación (*tabula* o *tab*, comúnmente conocido como *ubicación*), la forma de la mano (*designator* o *dez*, denominado normalmente *configuración manual*) y la acción de producir la seña (*signation* o *sig*, conocido como *movimiento*). La orientación de la

³⁴ El mismo Stokoe (1990: 3) relata: "the whole Gallaudet faculty in a special meeting denounced my sign language research. They charged me, in effect, with misappropriating funds; I was paid to teach English, they said, not to do research on sign language. They argued that paying attention to sign language could only interfere with student's proper education. And in this city of Washington, descendants of the founder of the A. G. Bell Association, the National Geographic Society, and other foundations on whose boards they still sit, publicly criticized the National Science Foundation for granting money to me and to Gallaudet College for sign language research and the publication of a dictionary of sign language. They pointed out that Grandfather Bell had shown once and for all that signing retarded the deaf in their struggle to enter the world of the hearing".

palma de la mano y los rasgos no manuales se describen indirectamente en el sistema de descripción de Stokoe.³⁵

El autor denominó *cheremas* a los tres aspectos (ubicación, configuración manual y movimiento), término derivado del griego *cheir*, que significa “mano”. Los *cheremas* son elementos sin significado propio que se combinan para formar las señas, de la misma manera que los fonemas se combinan para formar palabras en lenguas orales. Si bien en estudios posteriores el término ‘cherema’ dejó de utilizarse y se reevaluó el estatus de sus tres componentes, la importancia de estos trabajos iniciales resulta invaluable, debido a que allí por primera vez las señas fueron descritas de acuerdo con principios lingüísticos.

Luego de los acalorados debates que provocaron estos estudios, hubo un período de latencia que parecía indicar que la nueva área de estudios iba a quedar en el olvido.³⁶ Sin embargo, poco a poco los estudios de Stokoe comenzaron a ser tenidos en consideración por algunos de sus colegas, estudiantes y directivos tanto de Gallaudet como de otras instituciones educativas, al punto que, a comienzos de la década del 70, la Lengua de Señas Americana (ASL) atrajo la atención de investigadores del área de las ciencias cognitivas, generándose, de este modo, un primer período de validación institucional de la naciente disciplina.³⁷

Entre los nuevos investigadores dedicados a la disciplina, se encuentra Úrsula Bellugi, quien comenzó a analizar la estructura lingüística de la ASL en el Laboratorio de Lenguas y Estudios Cognitivos de la *Salk Institute for Biological Studies* en San Diego. El interés primordial de Bellugi era estudiar los fundamentos biológicos del lenguaje. Su primer acercamiento a la ASL fue a través de los estudios sobre la manera en que los niños Sordos adquieren la lengua visual de sus padres Sordos. Su investigación tenía por objetivo comparar la adquisición en dos modalidades distintas: visual y oral. Sin embargo, al poco tiempo de comenzar con el análisis, el equipo de investigación dirigido por la investigadora tomó conciencia de que se conocía muy poco

³⁵ Estos dos parámetros son analizados con mayor detalle en sistemas posteriores.

³⁶ “Uncounted copies of my 1960 monograph, *Sign Language Structure*, and the *Dictionary* published in 1965 grew mold in damp cartons in the basement of Fowler Hall. I kept trying to find out more about the syntax of signing, but by doing so I also kept increasing the resentment of most of my colleagues in the English department –not so much because they didn’t want sign language to be explored but because they doubted my claim that systematic knowledge about American Sign Language could help all of us teach English to our students. I kept telling them that we might try teaching English as a second or foreign language to students whose first language was ASL” (Stokoe, 1990: 3).

³⁷ “And while the first significant work on these sign languages all appeared in the 1950s (though Stokoe’s was by far the most substantial and significant), it was not until the 1970s and 1980s that this work attracted significant scholarly interest” (Baynton: 2002: 15).

sobre la lengua natural de las personas Sordas, lo cual provocó un giro inesperado en sus objetivos iniciales. De allí en adelante, comenzaron a estudiar la gramática de la ASL en su Laboratorio (Klima y Bellugi, 1979: v).

En paralelo, en el año 1971, Stokoe obtuvo el puesto de Director del recientemente creado Laboratorio de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Gallaudet. Allí continuó con sus estudios lingüísticos sobre la Lengua de Señas Americana (ASL), aunque, ahora, con apoyo institucional. Al año siguiente, creó la revista académica *Sign Language Studies*, destinada a la publicación de investigaciones en el área de la lingüística de la lengua de señas a nivel internacional.³⁸

Lo cierto es que hacia fines de la década, los estudios lingüísticos de distintas lenguas de señas del mundo ya habían cobrado un vigor e intensidad que Stokoe nunca podría haber previsto. Entre otros eventos académicos, cabe destacar los simposios internacionales sobre investigación en lingüística de la lengua de señas que tuvieron lugar en Suecia (1979), Inglaterra (1981) y Roma (1983), ámbitos de exposición y difusión de cada vez más numerosas investigaciones sobre las distintas lenguas de señas del mundo.³⁹

Luego de este primer momento de conformación y validación del objeto de estudio, comienza una etapa signada primordialmente por el análisis en profundidad de la fonética y la fonología de la lengua. Durante este segundo momento, se desarrollaron sistemas de notación sobre la base del sistema de Stokoe (Bergman, 1980) y también surgieron nuevas propuestas. Por un lado, se propusieron nuevos parámetros, como la *orientación de la mano* (Battison, 1973), y, por otro, se crearon nuevos sistemas secuenciales de transcripción, los sistemas no simultáneos.

Respecto de esta última cuestión, el modelo que proponen Liddell (1984) y Liddell y Johnson (1985) implicó una ruptura con la noción de simultaneidad de Stokoe (1960), puesto que consideran a la seña como una unidad secuencialmente organizada en segmentos fonéticos. Estos autores señalan que postular un sistema de tres cheremas que se combinan simultáneamente no sólo causa problemas a la hora de desarrollar

³⁸ La revista constituyó una herramienta de difusión de la disciplina a nivel internacional sin precedentes, que continúa hasta el día de hoy.

³⁹ “And the fever spread: by the end of the decade, an international symposium in Sweden organized by Brita Bergman had brought together practitioners of sign language research from several countries. More nations were heard from at the second International Symposium on Sign Language Research (ISSLR) in 1981 in Bristol. And the third ISSLR in Rome in 1983, there were almost a score of national delegations, with signed interpretation being provided in ten national sign languages for deaf researchers. But there is no clear count of the numbers of individual researchers actively investigating sign languages” (Stokoe, 1990: 4).

nociones lingüísticas asociadas a nivel fonético, como es el caso del par mínimo, sino que es una ficción que sólo puede ser tomada en consideración si se fuerza a las señas a amoldarse al sistema.⁴⁰

Al contar con sistemas de transcripción de las lenguas de señas cada vez más completos, comenzaron a estudiarse, entonces, otros aspectos lingüísticos, como la morfología, la sintaxis, la semántica y el análisis del discurso. Puesto que la batalla por la legitimación de las lenguas de señas tiene actualmente una historia bien consolidada a partir de numerosas conquistas (especialmente en los países donde hay comunidades Sordas fuertes y especialistas en lingüística de las lenguas de señas), y que ha sido ampliamente demostrado desde el punto de vista lingüístico que las lenguas de señas son lenguas completas y complejas, es posible encontrar trabajos en los que se discuten temáticas que en otro momento hubieran sido consideradas muy controvertidas, tales como la iconicidad cognitiva (Wilcox, S. 1993, 2002a y 2004; Cuxac, 1996 y 2000; Pizzuto y Volterra, 2000; Pietrandrea, 2002), la interacción entre gestos y señas (Armstrong, Stokoe y Wilcox, 1995; Wilcox, S. 2002b; Liddell, 2003; Armstrong y Wilcox, 2007), la metonimia y la metáfora conceptual (Wilcox, P., 2000; Taub, 2001; Jarque, 2005), entre otros temas.⁴¹

Asimismo, nuevos paradigmas de investigación comienzan a disputar el terreno que, hasta el momento, habían ocupado los enfoques formales para el análisis de las lenguas de señas. Cabe señalar, en este sentido, que ya en la década de los 90 proliferaban trabajos orientados por perspectivas que ponían el foco en la función comunicativa del lenguaje (lingüística sistémico-funcional, lingüística cognitiva, enfoques socio-antropológicos, enfoque comunicativo, etc.) y cuyas líneas se continúan hasta la actualidad.⁴²

⁴⁰ En la actualidad, basándose en esta primera propuesta, los autores proponen un nuevo sistema de notación fonética internacional, es decir, que pueda ser utilizado para cualquier lengua de señas del mundo. Este sistema fonético puede considerarse como un equivalente al IPA (*International Phonetic Alphabet*) para las lenguas orales (Johnson y Liddell, 2010, 2011a, 2011b y 2012).

⁴¹ Trataré con mayor detalle estos temas en el [Capítulo 3](#), referente al Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP).

⁴² En relación con esto, las palabras de Stokoe (1990: 6-7), padre de la disciplina, resultan significativas: “(...) we have no certain evidence either that language is all inside the brain or that language is entirely outside, in the give-and-take of human interaction. Lacking evidence for either extreme theory, we will do well to consider language an effect of combined causes, an evolved system with both physiological and social origins. [...] Perhaps in the fourth stage it will become clear that language competence and language as it is performed are parts of one system, a system that disappears when parts of it are unhooked from the system and examined separately.”

1.3.2. Lingüística de la Lengua de Señas Argentina

El estudio lingüístico de la Lengua de Señas Argentina (LSA) encuentra su origen hacia mediados de la década del 80, con la investigación pionera de María Ignacia Massone. Massone, quien hasta el momento se encontraba analizando la fonética del español como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), comenzó a interesarse por los sistemas de transcripción fonéticos de las lenguas de señas que se encontraban realizando en ese momento Scott Liddell y Robert Johnson en la Universidad de Gallaudet (Cf. Liddell, 1984; Liddell y Johnson, 1985). El interés de la investigadora fue tal que decidió redirigir su objeto de estudio. Si bien su investigación continuó dentro de la misma disciplina lingüística (la fonética), empezó a trabajar con sistemas de transcripción de una lengua en otra modalidad (no oral, sino visual): la Lengua de Señas Argentina (LSA) que, hasta el momento, no contaba con ningún estudio lingüístico.

Para poder describir por primera vez la LSA, Massone debió entrar en contacto con miembros de la comunidad Sorda de nuestro país. Desde el inicio de su investigación, la postura que adoptó fue la de aplicar técnicas antropológicas de trabajo de campo, como la investigación etnográfica (Ver [Capítulo 4](#) de esta Tesis). Respecto de este acercamiento a su objeto de estudio, la investigadora sostiene:

(...) sólo mediante la inserción concreta en una comunidad diferente, el conocimiento de su lengua y de sus pautas culturales, es posible analizar y describir una lengua diferente, y, en este caso, la LSA que usan los Sordos entre Sordos en sus intercambios cotidianos y que es la única lengua válida que como lingüistas debemos estudiar y analizar. Y, como dijimos, la lengua es un producto social imposible de describir y entender sin conocer las pautas culturales de la comunidad que la usa (Massone y Machado, 1994: 88).

A partir del momento en que Massone comienza a formarse bajo la dirección de Robert Johnson, en ese entonces Director del Departamento de Lingüística de la Universidad de Gallaudet, se inicia en nuestro país una etapa de investigación etnográfica con miembros de la comunidad Sorda, que continúa hasta el día de hoy. En línea con este enfoque, los señantes naturales de la LSA han actuado como colaboradores y/o co-autores de las investigaciones de Massone. Sólo por nombrar algunos casos, entre sus colaboradores más asiduos se encuentran Emilia Machado, María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Juan Carlos Druetta, Diego Morales, Alejandro

Makotrinsky y Natalia Kenseyán.⁴³ Todos ellos, líderes de la comunidad Sorda argentina, han co-construido el conocimiento de la LSA que tenemos hasta el momento junto con Massone y el equipo de lingüistas que ha ido conformando a lo largo de un prolongado período de tiempo, entre quienes se encuentran la Lic. Mónica Curiel y quien escribe estas páginas.

A diferencia de lo que ocurría en los EE.UU., a fines de los años 80 en la Argentina existía un desarrollo todavía incipiente de los estudios lingüísticos de la Lengua de Señas Argentina (LSA). La situación en nuestro país era comparable con la de países latinoamericanos como Brasil y Uruguay. Tal es así que en 1985, lingüistas latinoamericanos que estaban comenzando a estudiar las lenguas de señas de sus propios países se reunieron en Buenos Aires, en la *II Conferencia Latinoamericana de Sordos* que organizó la Confederación Argentina de Sordos (CAS) y en dicho evento, acordaron denominar a las lenguas que se transmiten en la modalidad visual como *lenguas de señas* y acuñar los neologismos: *señar* y *señante*, para referirse a los usuarios de estas lenguas (Massone, 2010: 3).

Como fuera observado en apartados anteriores, el paradigma imperante en la concepción de las personas Sordas ha sido el *modelo clínico*. En las escuelas para Sordos existe una tradición de formación fuertemente oralista, importada de los maestros italianos que desde principios del siglo migraron a nuestro país y se dedicaron a la enseñanza de niños Sordos. En este escenario, los primeros estudios de Massone encontraron una gran resistencia por parte de varios actores sociales.⁴⁴ En el sistema educativo observaban con desconfianza su investigación. En varias oportunidades, directivos de instituciones educativas para personas Sordas la convocaron para que diera explicaciones sobre su trabajo. Al no comprender o compartir sus postulados, se le llegó incluso a pedir expresamente la renuncia a su trabajo en un profesorado y se publicó una nota periodística en la que se la acusaba de carecer de ética y moral (Massone, comunicación personal).

A pesar de las resistencias y gracias al constante apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Massone no sólo logró publicar el

⁴³ Si bien estos son los colaboradores más activos en el proceso de investigación, más de 200 personas Sordas en todo el país participaron de las filmaciones que sirvieron como base del primer diccionario de LSA, publicado por Massone en 1993.

⁴⁴ Puesto que en la academia el estudio de las lenguas de señas aún no era reconocido como un objeto válido de estudio, a la Dra. Massone le rechazaron presentaciones en eventos académicos, e inclusive la echaron de un congreso (Massone, comunicación personal).

primer diccionario bilingüe LSA/ español (Massone, 1993) y la primera gramática de la LSA (Massone y Machado, 1994), sino también terminar y defender su tesis de doctorado sobre gramática y léxico de la LSA en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en abril de 1996. Los avances en el campo fueron posibles debido a la perseverancia de la investigadora en un campo académico que inicialmente le fue adverso y a la lucha que emprendió junto a la comunidad Sorda por el reconocimiento de sus derechos lingüísticos y culturales, lucha que continúa hasta el día de hoy. Es necesario remarcar que no sólo los líderes Sordos sino la comunidad Sorda en su totalidad comprendió desde los inicios la importancia de contar con lingüistas investigadores comprometidos con sus luchas, puesto que la disputa política por el reconocimiento de sus derechos no puede darse sin la construcción de conocimiento lingüístico y cultural. En este sentido, fue el apoyo de la comunidad Sorda en todo el país el que hizo posible el nacimiento de la lingüística de la lengua de señas en Argentina como disciplina científica, cuestión que le valió el reconocimiento de la Federación Mundial de Sordos (WFD, por sus siglas en inglés), organización máxima de la comunidad Sorda internacional.

En lo que refiere al campo de la lingüística, los primeros trabajos sobre la Lengua de Señas Argentina (LSA) (Massone, 1993; Curiel, 1993; Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994, entre otros) sirvieron no sólo como primera descripción lingüística, sino también como primer marco de validación científica de la lengua. Dado que hasta el momento no contaban con ningún tipo de descripción previa, estos trabajos recurrieron a una gramática estructuralista. Inicialmente, una clasificación múltiple y discreta representó la mejor manera de realizar una primera descripción.

Luego del trabajo realizado a lo largo de muchos años en el seno de la comunidad Sorda argentina por parte del grupo dirigido por la Dra. María Ignacia Massone, creo que, apoyándonos en sus estudios pioneros, es posible reanalizar los usos y funciones de la gramática de la LSA desde modelos teóricos que puedan dar respuestas más precisas y sistemáticas, como es el caso del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP). Desde esta perspectiva, el problema del adjetivo en la LSA, como así también las cuestiones que surgen del análisis de otras expresiones lingüísticas de esta lengua, pueden analizarse con adecuación explicativa, respetando la singularidad propia de la LSA.

Por último, a modo de cierre de este capítulo, entiendo que es fundamental subrayar que la investigación en el ámbito de la Lingüística de las lenguas de señas ha

dado evidencias contundentes sobre la independencia de la capacidad lingüística humana respecto de la modalidad de transmisión. La posibilidad de desarrollar una lengua natural no depende del canal de transmisión (oral, visual, táctil) (Massone, Simón y Druetta, 2003: 41). Consecuentemente, muchos de los principios básicos de la lingüística tradicional han debido reformularse a partir de la evidencia aportada por los estudios de lenguas de señas –por sólo dar un ejemplo, el principio de que la lengua es transmitida por el canal auditorio-vocal (Hockett, 1958). Los lingüistas que han teorizado sobre el lenguaje únicamente a partir de la evidencia provista por lenguas orales “have committed a cardinal scientific error: generalizing from a biased data sample” (Wilcox, 2004: 142). Esta constatación no hace más que nutrir la fundamentación en torno a la necesidad de desarrollar estudios empíricos tanto de las distintas lenguas de señas que hay en el mundo como de otras lenguas orales no indoeuropeas.

Capítulo 2: El problema del adjetivo dentro del sistema de clases de palabras

2.1. Reconsideración crítica de distintos abordajes de las clases de palabras y del adjetivo en lenguas pertenecientes a diferentes familias lingüísticas

En el presente capítulo, realizo una reconsideración crítica de distintos abordajes teóricos de las clases de palabras y, en particular, del adjetivo en lenguas pertenecientes a diferentes familias lingüísticas. En este sentido, retomo distintas líneas de investigación realizadas en lenguas orales indoeuropeas, que son las que mayor volumen de estudios poseen y que, por lo tanto, han funcionado como puntos de partida de los análisis lingüísticos de lenguas con menor descripción. En estos estudios se observa, por un lado, la mayor dificultad que el adjetivo ha generado en su identificación, a diferencia de otras clases de palabras como el verbo o el sustantivo y, por otro lado, la gran variabilidad formal existente entre las lenguas. Dentro del conjunto de lenguas orales indoeuropeas, presto especial atención al español, que es la lengua mayoritaria del país y la lengua segunda de los miembros de la comunidad Sorda argentina, tal como se observó en el [Capítulo 1](#).

Las otras familias lingüísticas que abordo son las denominadas lenguas no indoeuropeas que se transmiten en la modalidad oral y en la modalidad visual. Me detengo en estudios tipológicos como el de Dixon (1977 y 2006 [2004]), autor que condensa la problemática de la existencia del adjetivo en lenguas orales no indoeuropeas. En la misma dirección, desarrollo problemáticas puntuales presentadas en el análisis gramatical de una selección de lenguas, a saber: el chino mandarín y un grupo de lenguas de señas, como la ASL (*American Sign Language*), la Auslan (*Australian Sign Language*) y, en especial, la Lengua de Señas Argentina (LSA), objeto de estudio de la presente Tesis. Muestro que tanto en las lenguas orales no indoeuropeas como en las lenguas de señas abordadas, existe el mismo debate teórico-metodológico respecto de la existencia o no del adjetivo como clase de palabras. Este debate surge debido a que estas lenguas poseen un funcionamiento que se aleja del de las lenguas orales indoeuropeas, que son los objetos de estudio más abordados desde la lingüística.

La exposición de estos razonamientos busca dar algunas pautas de la complejidad de las distintas problemáticas que surgen a la hora de caracterizar las clases de palabras, en general, y el adjetivo, en particular, en lenguas pertenecientes a distintas familias lingüísticas que poseen mayor o menor tradición de estudios, con la intención

de abrir la discusión en torno al problema que abordo y de señalar líneas de acceso a los aspectos que se explorarán, evaluarán y adecuarán en los datos concretos en la LSA, partiendo del cuerpo de datos de la presente investigación.

2.2. Introducción general a los criterios clasificatorios de clases de palabras

2.2.1. Abordaje crítico de los criterios más relevantes de clasificación de clases de palabras en el español

La caracterización de las ‘partes de la oración’ o ‘clases de palabras’ en español (como así también en otras lenguas orales indoeuropeas) ha sido abordada primordialmente desde cuatro grandes criterios, a saber: morfológicos (*Esbozo* de 1973: §2.2.1), funcionalistas (Bello, 1964; Barrenechea, 1986), semánticos (Alonso y Henríquez Ureña, 1938) y lógico-objetivos (Jespersen, 1968 [1924]). A continuación, desarrollo un breve abordaje crítico de cada uno de ellos, como así también de otras formas de clasificación asociadas a estos criterios (clasificación múltiple y binaria; clasificación nominal-centrista o verbo-centrista). Por último, desarrollo sucintamente por qué considero que el criterio semántico, entendido desde el punto de vista del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) –marco teórico de la presente investigación–, resulta el criterio de estudio más adecuado para dar respuesta a los problemas planteados.

En primer lugar, como han señalado distintos autores (Cf. Piccardo, 1954; Bosque, 2015 [1991]) el *criterio morfológico*, que diferencia palabras variables de invariables, resulta insuficiente. Por un lado, impide distinguir entre sí palabras invariantes como el adverbio, la preposición y la conjunción, que desempeñan papeles completamente diferentes, y a su vez impide diferenciar, por ejemplo, el sustantivo del adjetivo porque comparten las categorías morfológicas de género y número (*perro pequeño, perra pequeña, perros pequeños, perras pequeñas, etc.*). Por otro lado, dentro de una misma clase de palabras, no siempre todos los miembros flexionan en todas las categorías que se espera sean definitorias (así *verde* no marca género aunque sea un adjetivo).

En segundo lugar, el *criterio funcionalista* no caracteriza acabadamente al sustantivo por la función sujeto, ya que existen casos como *lo bueno agrada* donde debe agregarse un procedimiento de sustantivación para dar cuenta de un sujeto cuyo núcleo

es en principio un adjetivo. Tampoco caracteriza completamente al verbo por la predicativa, habida cuenta de que pueden reconocerse predicados no-verbales. Además, la explicación es circular si se establece como contexto máximo la oración de sujeto y predicado verbal, y el verbo resulta ser el núcleo del predicado verbal (Barrenechea, 1986: 21).

En tercer lugar, el *criterio semántico*, que entiende las clases de palabras como modos de pensar la realidad,⁴⁵ también resulta insuficiente en tanto, por ejemplo, considera que el verbo representa el “comportamiento de los objetos” (Alonso y Ureña, 1938: §37) dejando fuera a los verbos copulativos e impersonales. También surgen inconvenientes si se entiende que las palabras reflejan modos de ser de la realidad (GRAE, 1931), ya que, aunque el sustantivo *árbol* refiere un objeto físico de la realidad, no ocurre así, por ejemplo, con *incumplimiento*, que no tiene referente.

Respecto de la oposición palabras llenas (que pueden ser evocadas y presentan significado léxico) versus vacías (sin significado léxico), podemos afirmar que muchas palabras consideradas vacías tienen, sin embargo, cierto significado léxico (por ejemplo, las preposiciones *contra* o *desde*). Como señala Bosque (2015 [1991]: 30), las denominadas “vacías” no representan el mundo de los objetos, sino relaciones, lo cual es muy distinto de ser “vacías”. En un sentido, otra de las divisiones conocidas entre clases de palabras abiertas versus cerradas descansa en la anterior oposición: las cerradas se corresponden con las palabras gramaticales y las abiertas, con las llenas. Así, sustantivos, adjetivos o verbos están sujetos a paradigmas mucho menos sistematizados, en constante redimensionamiento y en estrecha dependencia sociocultural e histórica debido a que son abiertas, mientras que las gramaticales constituyen paradigmas finitos y cerrados. Esta clasificación, como ya ocurrió con otras, resulta, cuando menos, poco específica, ya que no permite diferenciar en sentido estricto ni sustantivos, adjetivos y verbos entre sí, ni, por ejemplo, pronombres de preposiciones, si pensamos en las palabras cerradas.

En cuarto lugar, el *criterio lógico-objetivo* descansa en la identificación de distintos niveles entre las palabras según las relaciones que establecen en las combinaciones. Sin embargo, la identificación de dichos niveles descansa en la identificación de la ‘idea central’. Por ejemplo, en el nivel primario, la ‘idea central’ correspondería al sustantivo, mientras que el adjetivo se encontraría en el nivel

45 Así, ‘el resplandor solar’ y ‘el sol resplandeciente’ muestran distintos modos de representar una misma realidad.

secundario (adjunto) y el verbo, en el nivel terciario (adnexo). Esta identificación resulta problemática, puesto que depende de un proceso que Bosque (2015 [1991]: 60) califica de “intuitivo” y de hecho no-gramatical.

Entre otros posibles accesos a la clasificación de las palabras, se consideran las *clasificaciones múltiples*, que reconocen un número determinado de clases de palabras, y las *clasificaciones binarias*, que parten de ciertos rasgos agrupados de forma binaria (por ejemplo: rasgos propios de [N] y rasgos propios de [V]). Dentro de la primera línea se encuentran Bello, Alonso y Ureña, la Gramática de la Real Academia Española (GRAE) de 1931, el *Esbozo* de la Academia de 1973 y Barrenechea, por retomar autores ya citados. Dentro de la segunda línea, se encuentran quienes abordan la gramática del español desde el modelo chomskiano de Principios y Parámetros (Cf. Lagunilla y Rebollo, 1995 y Bosque).

Se detectan también clasificaciones que jerarquizan una clase de palabras por sobre las demás, que pueden dividirse en *nominal-centristas* o *verbo-centristas*. Como ejemplos de clasificaciones nominal-centristas se encuentran Alonso y Henríquez Ureña (1938) y Bello (1964). Por una parte, Alonso y Henríquez Ureña (1938: 43-45) consideran que los sustantivos (sujetos de toda oración) son las palabras con que designamos los objetos “pensándolos como conceptos independientes”, mientras que el verbo es un concepto dependiente, “ya que no se pueden pensar independientemente del concepto sujeto, sino como algo que el sujeto hace”. Por otra parte, Bello (1964: 47) sostiene que “el sustantivo es la palabra dominante: todas las otras concurren a explicarlo y determinarlo”. Por el contrario, un ejemplo de clasificación verbo-centrista es el mencionado modelo de Principios y Parámetros, en cuyo marco el verbo (y la nuclearidad de su flexión) hace del nominal/sujeto un especificador (así razona las categorías Bosque, 2015 [1991]).

Esta reconsideración sirve a los fines de advertir la complejidad de la clasificación de estas formas en lenguas orales con mayor tradición de estudios lingüísticos. En §2.3 retomo estos estudios con el fin de contribuir a la delimitación del adjetivo como objeto de estudio en la LSA.

2.2.2. Abordaje crítico de criterios de clasificación de clases de palabras en otras lenguas de señas, distintas de la LSA

Los estudios sobre la gramática de las distintas lenguas de señas son bastante recientes si los comparamos con la bibliografía presentada en el subapartado anterior para el español y otras lenguas orales indoeuropeas, sobre las cuales existen siglos de abordajes teóricos. Como desarrollé en el [Capítulo 1](#), los estudios de la lingüística de las lenguas de señas comenzaron en la década de 1960 a partir de Stokoe (1960), quien pone en evidencia un sistema de comunicación totalmente desarrollado que utiliza la modalidad visual (no oral), que se transmite entre las personas Sordas de generación en generación y que tiene una estructura gramatical propia, sin derivarse de ninguna lengua oral.

Al desafío que implica desarrollar un estudio científico en una disciplina joven como la lingüística de las lenguas de señas, se le suma otro: los estudios de *clases de palabras*, a diferencia de lo que ocurre con otros aspectos gramaticales, han sido muy poco desarrollados en investigaciones de distintas lenguas de señas. Como sostiene Meir (2012: 86), a pesar de que términos tales como *sustantivo*, *verbo* o *adjetivo* son abundantes en la literatura sobre las lenguas de señas, existen pocas aproximaciones teóricas a su clasificación en clases de palabras y, como si esto fuera poco, solamente algunos investigadores definen de forma explícita qué criterios utilizan para sostener que algo es un sustantivo, un verbo o un adjetivo.

Dentro del grupo de lingüistas que sí se ha ocupado del estudio de clases de palabras en alguna lengua de señas, se observa como común denominador la utilización de criterios morfológicos y sintácticos. En particular, los estudios pioneros dedicados a esta cuestión abordaron la distinción morfológica básica entre sustantivo y verbo —es decir, las dos clases de palabras consideradas universales— en lenguas de señas con mayor tradición de estudio lingüístico, como son la ASL (*American Sign Language*) y la Auslan (*Australian Sign Language*) (Supalla y Newport, 1978; Johnston, 2001; Johnston y Schembri, 2007 [2006]); lenguas de señas con menor volumen de estudios, como la ISL (*Israeli Sign Language*) y la ABSL (*Al-Sayyid Bedouin Sign Language*) (Tkachman y Sandler, 2015); y también en señas caseras (Haviland, 2015; Hunsicker y

Goldin-Meadow, 2015).⁴⁶ Desarrollo la diferencia sustantivo/ verbo en el subapartado [§2.2.2.1](#).

Además del sustantivo y el verbo, es posible identificar trabajos que abordan desde criterios predominantemente formales una o más clases de palabras tales como el adjetivo, el adverbio, la preposición, el determinante, el pronombre y la conjunción (Liddell, 1980: §2.4; Padden, 1988; Zimmer y Patschke, 1990; Ahlgren, 1990; Meier, 1990; Lillo-Martin y Klima, 1990; Engberg-Pedersen, 1993; MacLaughlin, 1997; Zeshan, 2000; Johnston y Schembri, 2007 [2006]: §7.1; Fojo y Massone, 2012: §2; Leeson y Saeed, 2012; Meir, 2012, entre muchos otros). En algunos de los estudios recién mencionados, que trabajan con una lengua de señas en particular, se encuentran latentes varios interrogantes, que parten del conocimiento lingüístico de lenguas con mayor estudio (normalmente, lenguas orales indoeuropeas). Se preguntan, por ejemplo, si las lenguas de señas, por transmitirse en otra modalidad, tienen diferencias en cuanto a las clases de palabras existentes; si poseen propiedades distintas de las clásicamente atribuidas a las lenguas orales; si es necesario desarrollar categorías, herramientas y metodologías distintas para las lenguas de señas, si existe una equivalencia entre los términos ‘seña’ y ‘palabra’, entre muchas otras. Desarrollo algunos de estos interrogantes en los subapartados [§2.2.2.2](#) y [§2.2.2.3](#).

Hasta el momento, no he identificado ningún estudio del sistema de clases de palabras en una lengua de señas que parta de una concepción de gramática emergente del discurso (Hopper, 1988) y considere, por lo tanto, la preeminencia del significado (Langacker, 1987 y 1991), tal como me propongo en la presente Tesis.

2.2.2.1. Distinción básica sustantivo/ verbo

Como mencioné anteriormente, los primeros estudios de clases de palabras en distintas lenguas de señas utilizaron un criterio morfológico, principalmente, y se ocuparon de abordar la distinción básica *sustantivo/ verbo*. Supalla y Newport (1978) fueron los pioneros en el estudio de diferencias morfológicas entre un grupo de sustantivos y verbos relacionados semántica y formalmente en la ASL como, por ejemplo, SILLA y SENTARSE o ABRIR-LIBRO y LIBRO. Los autores identificaron que en estos pares de señas relacionadas de la ASL no había diferencias en la matriz

⁴⁶ Las señas caseras o *homesign* son un sistema de comunicación utilizado por personas sordas (protótipicamente, niños sordos) que, por distintos motivos, no se encuentran expuestos a una lengua de señas convencional ni a sus señantes naturales (Cf. Goldin-Meadow, 2012).

articulatoria, pero sí en la matriz segmental. Esto quiere decir que entre este grupo de señas de la ASL hay diferencias en el tipo de movimiento (matriz segmental), mientras que poseen la misma Configuración Manual (CM), Ubicación (UB), Dirección (DI) y Orientación (OR) (matriz articulatoria).⁴⁷ De acuerdo con esto, los sustantivos reduplican la estructura segmental del verbo con un movimiento más pequeño. Si SENTARSE tiene la estructura segmental Movimiento-Detención (M-D), SILLA posee la siguiente estructura: M-D-M-D.

Partiendo de este estudio pionero, investigadores de otras lenguas de señas observaron patrones similares de distinción entre pares cognados de sustantivos y verbos, como, por ejemplo, Sutton-Spence y Woll (2013 [1998]: 108-9) para la BSL (*British Sign Language*), Johnston (2001) para la Auslan, Hunger (2006) para la Lengua de Señas Austríaca (ÖGS) y Kimmelman (2009) para la Lengua de Señas Rusa. Luego, en estudios más recientes sobre lenguas de señas jóvenes y señas caseras (*homesign*), se observa que, aunque en muchos casos aún no se puedan identificar criterios formales sistemáticos de distinción *sustantivo/ verbo*, siempre es posible detectar algún tipo de estrategia de diferenciación lingüística por parte de los señantes. Por ejemplo, Tkachman y Sandler (2015) analizan la distinción *sustantivo/ verbo* en pares semántica y formalmente relacionados en dos lenguas de señas jóvenes que tienen diferencias desde su conformación socio-cultural, la Lengua de Señas Israelí (ISL) y la Lengua de Señas Al-Sayyid Bedouin (ABSL), para determinar si, a pesar de su juventud, pueden observarse diferencias en dichos pares. Observan que en la ISL hay distinciones formales, mientras que, si bien en la ABSL no hay una distinción sistemática, se registra una incipiente tendencia.

Algo similar puede afirmarse sobre las señas caseras (*homesign*). Por ejemplo, aunque Haviland (2015) no logra identificar un criterio morfológico claro, encuentra tres estrategias para la conformación de sustantivos en las señas caseras utilizadas por una primera generación de señantes de una familia en un pueblo mexicano (Zinacantan, Chiapas): el uso de elementos de la forma y tamaño del objeto designado para designarlo (especificadores de forma y tamaño), la utilización de dos formas de articulación distintas para dar cuenta de objetos o acciones y el uso de un predicado, supuestamente ‘vacío’ que serviría para distinguir predicaciones nominales (“Es un X”) de acciones. Hunsicker y Goldin-Meadow (2015) observan una estrategia similar a las

⁴⁷ Ver en el Capítulo 4, subapartado [4.2.4.3](#), la explicación sobre los parámetros fonéticos de las lenguas de señas.

recién mencionadas en otro caso de señas caseras, en la que un niño utiliza distintos tipos de configuraciones manuales para distinguir el sustantivo del verbo.

Lo que nos muestran los estudios relevados sobre la distinción básica *sustantivo/ verbo* tanto en lenguas de señas más consolidadas como en lenguas de señas más jóvenes o nacientes es que los señantes siempre tienen una forma de distinguir entre estas dos clases de palabras básicas. Sin embargo, el criterio morfológico, como así también el estudio de señas descontextualizadas, no parecen ser buenas decisiones teórico-metodológicas para describir un sistema básico de clases de palabras con dos polos opuestos (*sustantivo/ verbo*), debido a que no siempre se pueden identificar diferencias morfológicas sistemáticas entre dichas clases de palabras. Al igual que lo observado para el español (y otras lenguas orales indoeuropeas), el criterio morfológico resulta insuficiente para dar cuenta de la distinción *sustantivo/ verbo* en las distintas lenguas de señas dado que, por un lado, sólo distingue pares pertenecientes a un grupo de señas relacionadas semántica y formalmente, lo que deja afuera a todos los demás casos que no cumplen con dicho requisito y, por otro lado, no puede explicar la diferencia entre señas sustantivas y verbales que permanecen morfológicamente invariables.

2.2.2.2. Algunos abordajes previos del sistema de clases de palabras en otras lenguas de señas

A continuación abordo críticamente una selección de estudios donde se plantean explícitamente criterios de clasificación del sistema de clases de palabras en lenguas de señas distintas de la LSA, a saber: la ASL (*American Sign Language*), la BSL (*British Sign Language*), la Auslan (*Australian Sign Language*), la LSU (Lengua de Señas Uruguay), la IPSL (*Indo-Pakistan Sign Language*), la DGS (*Deutsche Gebärdensprache* o Lengua de Señas Alemana) y la KK (*Kata Kolok Sign Language*).

Para empezar, un estudio fundacional del sistema de clases de palabras es el de Padden (1988), quien aborda por primera vez un sistema compuesto por el sustantivo, el verbo y el adjetivo en la ASL. La autora sostiene: “only adjectives can be inflected for intensive aspect, only nouns can be modified by quantifiers and verbs cannot be attributive” (Padden, 1988: 106). De acuerdo con esta postura, los adjetivos en la ASL son identificados con un criterio morfológico sobre la base de una inflexión característica (el aspecto intensivo); los sustantivos se definen sintácticamente por su

relación con los cuantificadores y los verbos se definen por la negativa, en contraste con una función propia de los adjetivos (ser atributivo).

Esta clasificación resulta problemática por varios motivos: (i) utiliza criterios dispares: criterio morfológico para el adjetivo y sintáctico para el sustantivo y el verbo; (ii) la clase completa de verbos (con sus tres subtipos: verbos simples, espaciales y de concordancia) se define de manera negativa; (iii) no permite comprender si las propiedades establecidas para cada clase de palabras se cumplen en todos sus miembros y, en caso de que no fuera así, no resulta clara respecto de qué estatus poseerían. En lo referido a (ii), tal vez el hecho de no identificar propiedades morfosintácticas en común en la categoría verbal, es decir, entre los tres subtipos de verbos, haya motivado la definición por la negativa. Esto es: los tres tipos de verbos codifican distinto tipo de información morfosintáctica: los verbos de concordancia dan información de persona y número de los argumentos (1DAR2); los verbos espaciales dan información locativa (AUTO-MOVERSE-DE-LOC_x-A-LOC_y); los verbos simples no especifican ninguna información gramatical de sus argumentos (PENSAR).⁴⁸

Otra aproximación teórica sobre el sistema de clases de palabras en una lengua de señas es la que desarrollan Sutton-Spence y Woll (2013 [1998]: §6) para la BSL (*British Sign Language*). Al igual que Padden (1988), analizan el sustantivo, el verbo y el adjetivo con un criterio formal. Respecto de los primeros dos, retoman el trabajo de Supalla y Newport (1978) al observar la existencia de un grupo de pares sustantivo/ verbo que se diferencian morfológicamente por el tipo de movimiento (por ejemplo, SERMÓN y DAR-UN-SERMÓN). También observan que el resto de los grupos de pares sustantivo/ verbo pueden ser idénticos o distintos desde el punto de vista de su forma, lo cual es un fenómeno común en otras lenguas con mayor estudio como el inglés. Luego, el adjetivo se define tanto por criterios morfológicos como por su sintaxis funcional y posicional. Dicha clase de palabras expresa una propiedad o cualidad de un sustantivo (o pronombre) y tiene la posibilidad de marcar intensidad tanto sintáctica como morfológicamente. De acuerdo con un criterio sintáctico, se divide en dos tipos: *adjetivos atributivos* y *adjetivos predicativos*. El primer tipo ocurre dentro de la frase nominal, en posición previa, posterior o interior al sustantivo, mientras que el segundo tipo ocurre dentro de la frase verbal. Al mismo tiempo, estas autoras observan que el adjetivo atributivo, dentro de un nominal, no forma una frase completa sino que necesita

⁴⁸ Para el desarrollo de los distintos subtipos de verbos ver también Padden (1990).

un predicado, mientras que el adjetivo predicativo, dentro de una frase verbal, no necesita más elementos para completar la frase. Si bien Sutton-Spence y Woll son las primeras en notar este particular funcionamiento posicional del adjetivo en la BSL, con dos posiciones sintácticas y una morfológica dentro del nominal y la restante posición dentro de la frase verbal, no explican qué motivaciones llevan al adjetivo de la BSL a tener el mencionado comportamiento morfosintáctico, e inclusive encuentran dificultades al abordar el funcionamiento más verbal del adjetivo predicativo, lo que las lleva a concluir que no siempre es claro si la seña es un adjetivo o un verbo (Sutton-Spence y Woll, 2013 [1998]: 113).

Luego, el estudio de clases de palabras de la Auslan de Johnston y Schmebri (2007 [2006]: §7.1) consiste en una clasificación múltiple que contabiliza diez miembros, esto es: no sólo se aborda el sustantivo, el verbo y el adjetivo –como los casos anteriores– sino también el adverbio, el determinante, el verbo auxiliar, la preposición, la conjunción, el pronombre y la interjección. Al igual que los trabajos anteriormente mencionados, los autores utilizan un criterio morfológico y sintáctico, tomando una perspectiva verbo-centrista, puesto que parten de la concepción de que el verbo asigna argumentos. Sin embargo, la perspectiva formal que utilizan no les permite dar cuenta de propiedades morfológicas y sintácticas distintivas para cada categoría en la Auslan, por lo que los autores deben introducir elementos del contexto discursivo cuando lo necesitan. Puntualmente, la irregularidad de las propiedades morfológicas (que no se aplican a todos los miembros de la clase) y la existencia de más de una clase de palabras para cubrir una misma posición sintáctica (por ejemplo, el verbo actúa como predicado, pero otras clases de palabras, como el adjetivo o el sustantivo, también pueden actuar con igual función) hacen imposible aislar características distintivas de cada clase y, consecuentemente, los autores recurren, cuando así lo requieren, al contexto discursivo para definir cada clase de palabras.

Al igual que Johnston y Schmebri (2007 [2006]), Fojo y Massone (2012: §2) realizan un abordaje múltiple de las clases de palabras identificadas en la LSU (Lengua de Señas Uruguay) desde un criterio funcionalista. Identifican las siguientes clases: sustantivo, verbo, pronombre, adverbio, determinante, preposición y conjunción. En esta clasificación, el criterio determinante es la función sintáctica que cumple cada clase de palabras. Así, el verbo es el núcleo del sintagma predicativo, mientras el sustantivo es el núcleo del sintagma nominal que se relaciona sintácticamente con el verbo a través del caso que este le asigna en estructura profunda. No se reconoce el adjetivo como una

clase de palabras distinta sino como un tipo de verbo denominado *verbo de estado*, puesto que, al no contar la LSU con verbos cópula cuando el adjetivo funciona dentro de la frase verbal, este grupo de señas se encarga de realizar una predicación verbal. Esta clasificación resulta problemática por varios motivos: (i) se utiliza un criterio funcional externo (existencia de verbos cópula en cláusulas con adjetivo en función predicativa), propio de lenguas orales indoeuropeas, para considerar la no existencia del adjetivo como clase de palabras, en lugar de partir del funcionamiento propio de la LSU; (ii) los usos dentro del nominal se consideran también verbales, aunque no posean en dicho contexto ningún tipo de desarrollo temporal; (iii) si bien se marca la diferencia entre usos dentro del nominal y usos dentro de la frase verbal, no se explicitan criterios formales para distinguir entre uno y otro.

A diferencia de todos los abordajes hasta aquí mencionados, Zeshan (2000) estudia la clasificación de palabras de la IPSL (*Indo-Pakistan Sign Language*) desde un criterio específico de la modalidad visual en que se transmiten las lenguas de señas: la *espacialidad*. A partir de este criterio espacial, divide las señas en tres grupos: (i) señas que no pueden moverse en el espacio; (ii) señas producidas en un espacio neutral que tienen la posibilidad de ser articuladas en varias locaciones en el espacio; (iii) señas direccionales, es decir, señas que se mueven entre ubicaciones en el espacio asociadas a referentes. Esta clasificación específica de la modalidad visual conlleva complicaciones, debido a que, en primer lugar, no permite comprender si, además de la espacialidad, los miembros de cada grupo comparten características semánticas, sintácticas y morfológicas. Esto se hace especialmente evidente en el primer caso, donde se incluyen señas como ENTENDER, MUJER y PRO1, que, exceptuando la restricción fonológica por la cual están fijadas en el espacio, no parecen tener características en común. En segundo lugar, el criterio espacial permite hacer comparaciones con lenguas en la misma modalidad, pero no posibilita comparar con lenguas orales o bien realizar generalizaciones lingüísticas sobre clases de palabras que incluyan lenguas en distinta modalidad.

Como respuesta a la necesidad de desarrollar abordajes metodológicos de lenguas de señas particulares que, al mismo tiempo, permitan la comparación con otras lenguas (ya sean de señas u orales), Zeshan, junto a un colega, revisan los criterios de distinción del sistema de clases de palabras partiendo de dos lenguas de señas no relacionadas, la Lengua de Señas Alemana (DGS) y la Kata Kolok (KK). Su intención es proponer un ambicioso proyecto de estudio tipológico (Schwager y Zeshan, 2008). Si

bien entienden que el estudio de las clases de palabras debe partir de criterios específicos de cada lengua, consideran que estos deben ser aplicables a otras lenguas. Por ende, los autores sostienen que el criterio semántico es el punto de partida del análisis y que, luego, sus resultados pueden mapearse con los resultados de los criterios sintácticos y morfológicos, que son dependientes de cada lengua. En el abordaje semántico se detienen en los *atributos semánticos mínimos* que caracterizan una selección de tres clases semánticas, *entidad*, *evento* y *propiedad*, en las dos lenguas de señas estudiadas. Los atributos semánticos mínimos son elementos binarios e independientes de la lengua, que se relacionan jerárquicamente entre sí. Para entidad, identifican siete atributos en el siguiente orden: [+/- *propio*], [+/- *concreto*], [+/- *homogéneo*], [+/- *individualizable*], [+/- *contable*], [+/- *animado*], [+/- *humano*]. Luego, para evento, identifican tres atributos en el siguiente orden jerárquico: [+/- *dinámico*], [+/- *agentivo*], [+/- *puntual*]. Por último, para propiedad, identifican dos atributos en este orden: [+ *cualitativo*],⁴⁹ [+/- *gradable*]. Una vez hecha esta clasificación semántica, hay un mapeo de clases semánticas (independientes de cada lengua) a funciones sintácticas (dependientes de cada lengua) que da como resultado la lexicalización de clases de palabras; por ejemplo, [entidad; argumento] lexicaliza un sustantivo; [evento; predicado] lexicaliza un verbo; [propiedad; modificador del argumento] lexicaliza un adjetivo, entre otras posibilidades. Luego, debido a que las lenguas difieren mucho entre sí, el criterio morfológico debe determinarse en cada lengua en particular. No obstante, los autores identifican procesos morfológicos frecuentes en las lenguas de señas y mapean esta información con las clases semánticas.

Si bien la propuesta de Schwager y Zeshan (2008) resulta novedosa para los estudios de lingüística de las lenguas de señas, el abordaje semántico que proponen no es superior de las anteriores propuestas, puesto que parten de unidades de análisis (los atributos semánticos mínimos) entendidas como independientes de las lenguas, lo que reduce la semántica a un elemento dado y externo a la gramática, independiente de la situación comunicativa, del contexto discursivo y del propio usuario de la lengua. Esta propuesta objetivista de la semántica es problemática metodológicamente porque no puede explicar acabadamente diferencias semánticas en señas que pueden actuar como una clase semántica u otra, o bien señas que de acuerdo con el contexto discursivo tienen un significado u otro, dado que se encuentran aisladas (no contextualizadas). Por

⁴⁹ Los autores consideran que el atributo [*cualitativo*] sólo se aplica positivamente a propiedad y negativamente a las demás clases semánticas.

ejemplo, en la DGS la seña SORDO actúa como entidad o como propiedad y en el KK una misma seña, ESCRIBIR, puede significar ‘aprender’ si se refiere a niños o ‘enseñar’ si se refiere a adultos. Como no pueden dar una explicación en términos semánticos, los autores recurren a la sintaxis para desambiguar y proponen posibles explicaciones *ad hoc*, que no se sostienen desde la propuesta metodológica, ya que señalan que SORDO podría ser un término polisémico o bien directamente homónimo, mientras que ESCRIBIR parecería ser un término polisémico dado que tiene significados relacionados.

2.2.2.3. Seña y palabra: ¿términos equivalentes?

A pesar de que no hay un acuerdo común respecto de cómo definir dicha unidad, en los estudios de lenguas orales predomina la utilización del término ‘palabra’. En el español, por ejemplo, la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE, 2009: §1.3e) la define como “la unidad máxima de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis”. Desde el punto de vista morfológico, se caracteriza por el orden fijo y la inseparabilidad de los morfemas que la integran, la posibilidad de adicionar sólo morfemas ligados y la no posibilidad de interrumpirla con una pausa; desde el punto de vista sintáctico, se define por las características contrarias: libertad distribucional, separabilidad y pausa potencial (Pena, 1999: §66.2.5).

Por el contrario, los lingüistas de lenguas de señas suelen referirse pocas veces a las ‘palabras’ en una determinada lengua de señas, dado que normalmente utilizan el término ‘seña’. Ahora bien, el interrogante que surge es: ¿*seña* y *palabra* son simplemente dos clasificaciones convencionales provenientes de dos disciplinas específicas aunque relacionadas (lingüística de lenguas orales y lingüística de lenguas de señas) que pueden considerarse total o parcialmente equivalentes, o bien se refieren a fenómenos lingüísticos no comparables? La respuesta a esta pregunta no es fácil de rastrear en la literatura, puesto que la amplia frecuencia de uso del término *seña* es llamativamente contrastante con la falta de explicación respecto de este punto. Zeshan (2002) considera que, en términos generales, *palabra* y *seña* se encuentran en un nivel equivalente en la organización lingüística. Según la autora, las señas como unidad tienen una validez psicológica y cultural para los miembros de la comunidad Sorda que resulta equivalente al fenómeno observado con el término *palabra* en lenguas orales, es

decir: tanto hablantes como señantes identifican y utilizan estos términos con frecuencia, aunque no tengan conocimientos especializados de la disciplina lingüística.

En adición, las señas tienen características similares a las palabras en lenguas orales. Las únicas posibles diferencias en la morfología y la sintaxis se encuentran motivadas por la distinta modalidad de transmisión y el tipo de articuladores. Por ejemplo, en las lenguas de señas, es posible identificar a nivel morfológico y sintáctico un grupo de estructuras simultáneas, en las que no es posible segmentar morfemas para observar su orden secuencial de aparición debido a que transcurren en simultáneo. Una muestra indicativa de esta diferencia podría ser la existente entre la frase en español “tres semanas” y su seña equivalente de la LSA TRES-SEMANAS (ver [Imagen 2.1](#) en **Anexo**): mientras en el español sería imposible superponer ‘tres’ a ‘semanas’, en la LSA existe una seña compuesta por dos morfemas que se desarrollan en simultáneo: una raíz con el contenido semántico principal [-SEMANA] a la que se incorpora la cuantificación en su Configuración Manual (CM) [TRES-].⁵⁰ La raíz [SEMANA] puede incluir en su estructura morfológica CMs que van del 1 al 5. Ahora bien, lo cierto es que, más allá de la forma de construcción léxica, es posible identificar en la seña TRES-SEMANAS las características típicas de una palabra: morfológicamente, la forma en la que se incorporan los morfemas es fija, sus morfemas no se pueden separar, no se puede interrumpir con una pausa. Luego, sintácticamente, tiene libertad distribucional, separabilidad y pausa potencial.⁵¹

Por consiguiente, la conclusión a la que se puede arribar respecto de la distinción *palabra* versus *seña* es que el primer término, aunque poco utilizado, constituye una abstracción teórica que no resulta incompatible con su abordaje en las lenguas de señas. En este trabajo, conservaré la forma convencional de denominación *seña* para referirme a la unidad lingüística de la LSA, mientras que conservaré la denominación de la subdisciplina *clase de palabras*. El motivo de la primera elección se relaciona con la alta frecuencia de uso del término en la lingüística de las lenguas de señas e, inversamente, la segunda elección se debe a la inexistencia de lo que podría

⁵⁰ Este fenómeno de morfología simultánea de la LSA, al igual que otras lenguas de señas, resulta muy distinto de mecanismos morfológicos como la afijación en lenguas orales indoeuropeas, que predominantemente se apoyan en la secuencialidad. Fenómenos lingüísticos más cercanos a la morfología simultánea de las lenguas de señas se identifican en las lenguas tonales (como el chino mandarín, el tailandés, etc.), que utilizan sistemáticamente distintos tonos para marcar diferencias fonéticas y morfológicas en la estructura interna de unidades como la palabra o el morfema.

⁵¹ La LSA, al igual que otras lenguas de señas, utiliza la simultaneidad no solamente en la construcción interna de las señas, sino también en estructuras sintácticas, como las denominadas *construcciones simultáneas* (Cf. Cvejanov y Curiel, 2006).

denominarse *clase de señas* en la literatura de lenguas de señas, habida cuenta de su incipiente desarrollo teórico. Asimismo, referirse a ‘clases de palabras’ me permite entrar en diálogo con estudios de otras lenguas, independientemente de su modalidad de transmisión.

2.2.3. Abordaje crítico de criterios de clasificación de clases de palabras en la Lengua de Señas Argentina

Respecto de la LSA, los trabajos pioneros datan de la década de 1990 y han seguido distintos abordajes. Curiel y Massone (1993: 29) adoptaron una perspectiva formal generativista al explicar las categorías gramaticales de la LSA desde el modelo de la gramática de casos de Fillmore (1977), mientras que Massone y Machado (1994: 93) siguieron la gramática de estructura de frase norteamericana. Estos estudios, aunque de distintas perspectivas, poseen dos características en común: en primer lugar, metodológicamente parten de datos empíricos de los señantes naturales de la lengua y, en segundo lugar, respecto del tema que nos ocupa, siguen una clasificación múltiple, discreta y verbo-centrista.

En un principio, Curiel y Massone (1993: 30) utilizaron una clasificación múltiple en la que identificaron cuatro categorías gramaticales en la LSA: verbo, sustantivo, adverbio y pronombre. Luego de un tiempo de investigación participante en la comunidad Sorda, el número de categorías gramaticales ascendió a ocho: verbo, sustantivo, adverbio, pronombre, determinante, preposición, interjección y señas policategoriales (Massone *et al.* 2000). Actualmente, también contamos con la existencia de investigaciones sobre conjunciones, subordinantes y verboides (Massone y Martínez, 2012a; de Bin, Massone y Druetta, 2011).

En general, las clases de palabras de la LSA se han clasificado utilizando criterios morfosintácticos y partiendo de la premisa de que las categorías son discretas, es decir, que existen condiciones necesarias y suficientes de pertenencia. Las clases de palabras consideradas básicas, es decir, sustantivo y verbo, por ejemplo, se definen de la siguiente manera: el sustantivo es “la categoría gramatical que cumple la función de núcleo del sintagma nominal” y “las diferentes funciones del sustantivo se determinan según el caso, es decir, la relación sintáctica que se establece en la estructura profunda con el verbo” (Curiel y Massone, 1993: 38), mientras que el verbo posee doble función: una, principal, la predicación; otra, secundaria, la función atributiva. En este marco, el

verbo es central, ya que “a su alrededor se aglutinan diferentes sintagmas nominales cumpliendo múltiples funciones complementarias” (Curiel y Massone, 1993: 31).

Respecto de la función atributiva que los verbos cumplen de manera secundaria, Curiel y Massone (1993: 31) y Massone y Machado (1994: 101) señalan –al igual que Fojo y Massone (2012) para la LSU– que el encargado de cumplir tal tarea es un tipo especial de verbo no deíctico denominado *verbo de estado* (SER-AZUL, SER-INTERESANTE). Según las autoras, los verbos de estado poseen un peso muy importante en la predicación, ya que predicán de manera directa, es decir, sin la intervención de un verbo cópula, y cumplen una función atributiva.

De acuerdo con esta perspectiva de análisis, en las **Glosas 2.1a** se encuentra un ejemplo de verbo de estado en función predicativa (SER-FAMOSO_{intens}), que realiza una predicación a un nominal (IX_{der} PERSONA IX_{der}), compuesto por un sustantivo y un índice (IX) que funciona como determinante/ demostrativo y que envuelve al sustantivo (se instancia antes y después). En **(a)**, se identifica una partícula verbal ([SER-]) que se incluye en la glosa con un guión y que explicita el estatus verbal de la seña. Por otra parte, en las **Glosas 2.1b** se observa el mismo lexema cumpliendo una función atributiva, esto es: especificando directamente al sustantivo PINTOR en el interior de un nominal (PINTOR SER-FAMOSO). En esta segunda glosa, también se observa la partícula verbal [SER-] en la estructura interna de la seña.

Glosas 2.1

(a) IX_{der} PERSONA IX_{der} SER-FAMOSO(intens).⁵²

(b) IX_{der} PERSONA IX_{der} PINTOR SER-FAMOSO(intens).⁵³

Entonces, desde esta perspectiva de análisis no hay adjetivos en la LSA, sino un tipo de verbo que puede cumplir funciones típicas del adjetivo en lenguas como el español. En este diagnóstico, el hecho de no contar la LSA con verbos cópula tales como *ser* o *estar*, que funcionen como partículas verbales junto a adjetivos en función predicativa (como *el nene es bueno*), tiene un peso gravitante en la decisión de no considerar el adjetivo como clase de palabras de esta lengua visual. Sostienen Massone y Machado (1994: 101): “Dada la inexistencia de verbo cópula en la LSA y en otras

⁵² Traducción al español: “La/esta persona es muy famosa.”

⁵³ Traducción al español: “La/esta persona es un pintor muy famoso.” Frase extraída del cuerpo de datos (C1iiiA, narrativa sobre la vida del pintor Benito Quinquela Martín).

lenguas de señas [...], la predicación se realiza en forma directa a través de los verbos de estado, sin necesidad de lexicalizar la relación vacía de significación que manifiestan los verbos cópula en muchas lenguas orales.”

En estudios posteriores, si bien se identificó la existencia de verbos cópula (Massone, Curiel y Makotrinsky, 2012) y de formas verbales auxiliares (Massone *et al.*, 2000; Massone y Cvejanov, 2012), se observó que el funcionamiento de estos verbos y partículas resulta bastante alejado del funcionamiento de unidades equivalentes en lenguas orales como el español (Ver los subapartados §2.4.2.2 y §2.5 en el presente capítulo).

Ahora bien, hasta el momento, no contamos con una reconsideración del significado y el funcionamiento de los denominados verbos de estado en la LSA, por lo que su abordaje se vuelve altamente necesario.

2.3. El adjetivo en el español y en la familia de lenguas orales indoeuropeas: su reconocimiento y estudio

Actualmente, en lenguas orales indoeuropeas como el español, el francés o el inglés no hay discusión respecto de la existencia del adjetivo como clase de palabras. Respecto del español, es posible observar que, por ejemplo, en una selección de gramáticas publicadas en los siglos XX y XXI (GRAE, 1931; Bello, 1964; *Esbozo*, 1973; Franch y Blecua, 1975; Demonte, 1999 y NGLA, 2009) hay coincidencias no sólo en considerar la existencia del adjetivo en la lengua española, sino también en describir algunas características básicas de esta clase de palabras.

En términos generales, en las recién mencionadas gramáticas del español el adjetivo es definido como una clase de palabras que se encuentra muy emparentada con el sustantivo. Desde el punto de vista semántico, estas gramáticas mantienen el postulado clásico de que el adjetivo del español denota propiedades o cualidades del sustantivo al que modifica (calles *angostas*, flor *blanca*, la mujer huyó *despavorida*, etc.) y observan la estrecha conexión morfosintáctica existente entre sustantivo y adjetivo, dado que el último típicamente concuerda en género y número con el primero (el perro *negro*, la perra *negra*, los perros *negros*, las perras *negras*).

No obstante, en aproximaciones más específicas al adjetivo, las mencionadas gramáticas del español de los siglos XX y XXI elaboran distintos criterios de análisis y se desarrollan, consecuentemente, distintas formas de comprender el fenómeno gramatical. En el siguiente subapartado, realizo una reconsideración crítica de cuatro

temas desarrollados en una selección de estudios gramaticales del español de los siglos XX y XXI, a saber: subtipos de adjetivos, posición del adjetivo, construcción sintáctica del adjetivo con el sustantivo y gradación del adjetivo.

Luego, me remonto a momentos previos al siglo XX para observar que no siempre ha habido consenso respecto de la existencia del adjetivo como clase de palabras independiente en lenguas orales indoeuropeas como el español. En este punto, analizo posibles motivaciones que han llevado a una mayor dificultad en el reconocimiento del adjetivo en lenguas en las que hoy en día su existencia no se encuentra en tela de juicio. Por último, reflexiono críticamente respecto de la necesidad de abordar el sistema de las clases de palabras, en general, y el adjetivo, en particular, partiendo de criterios semánticos de análisis.

2.3.1. *El adjetivo en el español*

2.3.1.1. Reconsideración de los subtipos de adjetivos según distintas gramáticas del español

Las gramáticas del español han identificado subtipos de adjetivo, obedeciendo distintos criterios. Por ejemplo, se han identificado adjetivos especificativos y explicativos (Bello, 1964); determinativos y calificativos (GRAE, 1931 y *Esbozo*, 1973); subjetivos-explicativos y objetivos-determinativos (Franch y Blecua, 1975); calificativos, relacionales y adverbiales (Demonte, 1999); determinativos, calificativos y relacionales (NGLE, 2009).

Para empezar, Bello (1964: §II) realiza la distinción entre *adjetivos especificativos* (*los animales mansos*) y *adjetivos explicativos* (*las mansas ovejas*). Los primeros particularizan al sustantivo, agregando un significado que no está comprendido en el objeto designado y, por lo tanto, lo especifican; los segundos desenvuelven una cualidad propia del objeto designado. Entonces, la mansedumbre no es una cualidad perteneciente a la clase de los animales, puesto que muchos de ellos tienen cualidades muy distintas (por ejemplo, son bravos y fieros), por lo que en la frase *los animales mansos* especificamos una especie particular de animal. Por el contrario, la mansedumbre sí puede entenderse como una cualidad propia de la clase de las ovejas, por lo que en *las mansas ovejas* no se especifica un tipo de oveja sino que se explica una cualidad propia de toda la clase, esto es: inherente al objeto, lo que Bello (1964) también denomina *epíteto* o *predicado* (ver también §2.3.1.3).

Luego, tanto en la GRAE (1931) como en el *Esbozo* (1973), se identifican dos subtipos de adjetivo partiendo de una concepción más amplia que la recién mencionada: los *determinativos* y los *calificativos*, que se distinguen por su sintaxis posicional y por la función que cumplen. Los determinativos, compuestos por ordinales, cardinales, (pronombres) indefinidos, demostrativos y posesivos, suelen anteponerse al sustantivo (*diez* hombres, *primer* premio, *algunas* veces, *muchos* días, *otra* ocasión, *este* libro, *tus* amigos) (*Esbozo*, 1973: §3.9.4). Los calificativos pueden seguir o preceder al sustantivo de acuerdo con factores lógicos, estilísticos y rítmicos (*nene lindo* o *lindo nene*) (*Esbozo*, 1973: §3.9.3). Es en este segundo grupo donde podría incluirse la subdivisión entre adjetivos especificativos y explicativos de Bello (1964).

Esta comparación de gramáticas se esclarece con la segunda subdivisión que el *Esbozo* (1973) realiza en el grupo de los calificativos: por un lado, se encuentran los calificativos pospuestos (un edificio *hermoso*), que tienen una función determinativa, definitoria y restrictiva de la significación del sustantivo. Por ejemplo, *edificio hermoso* excluye de la imagen general de *edificio* a todos los que no sean *hermosos*. Por otro lado están los calificativos antepuestos (la *dulce* miel), que tienen una función explicativa, pero no definidora, y aportan una actitud valorativa o afectiva (las *mansas* ovejas, la *dulce* miel). Este último grupo toma el nombre de *epíteto*. Alcina Franch y Bleuca (1975) retoman esta distinción del *Esbozo* entre determinativo y calificativo, y se detienen en características semánticas atribuidas a uno y otro en relación con la apreciación del hablante, asociando los adjetivos calificativos con una mayor subjetividad, y los determinativos con una mayor objetividad.

A diferencia del *Esbozo*, Demonte (1999: §3.2.1) posee un concepto más restringido de adjetivo. Para la investigadora, el sistema de cuantificación/determinación del nombre y de la adjetivación deben ser distinguidos, pese a la característica en común de concordar con el nombre en rasgos flexivos que poseen los miembros de los mencionados sistemas. Entre los fundamentos para separar a los determinativos de la clase de los adjetivos se encuentra, por ejemplo, la diferencia entre la pertenencia a clases cerradas, que aportan un significado gramatical, por parte de los determinantes (artículos, posesivos y demostrativos) y los cuantificadores (numerales e indefinidos) versus la pertenencia a clases abiertas, que aportan un significado léxico, por parte los adjetivos.

Teniendo en cuenta esta diferencia, Demonte (1999: §3.2.2.1) presenta tres subtipos de adjetivos según su significado intrínseco: los *adjetivos calificativos*, los

adjetivos relacionales y los *adjetivos adverbiales*. Los dos primeros tienen en común el hecho de adscribir propiedades a los nombres, pero se diferencian en el número de propiedades asignadas, esto es: mientras los calificativos asignan una sola propiedad (el adjetivo *pequeño* en *el libro pequeño* asigna una única propiedad: la dimensión), los relacionales asignan varias propiedades (en *el diccionario médico*, el adjetivo asigna un conjunto de propiedades relativas un campo, el de la medicina). Para diferenciar los calificativos de los relacionales, Demonte (1999: §3.2.2.2) propone tres pruebas: (a) posibilidad de ser usado predicativamente (*el libro es pequeño* vs. **el diccionario es médico*); (b) la posibilidad de entrar en comparaciones y ser modificados por adverbios de grado (*Este libro es más pequeño que aquel*; *el libro muy pequeño* vs. **Este diccionario es más médico que aquel*; **el diccionario muy médico*); (c) la capacidad para formar parte de sistemas binarios y ser por tanto términos de correlaciones de polaridad (*el libro pequeño/ el libro grande* vs. *el diccionario médico/ *el diccionario no médico*). Los calificativos dan resultados positivos en las tres pruebas, mientras que los relacionales dan siempre resultados negativos para las pruebas (b) y (c) y sólo en algunas ocasiones dan resultados positivos en la prueba (a) (por ejemplo, *acuerdo constitucional/ Este acuerdo es constitucional*). La explicación que Demonte (1999) da a este particular funcionamiento de los adjetivos relacionales es que se encuentran muy cercanos al sustantivo, es decir, que tienen una condición cuasinominal. Entonces, de la misma forma que los sustantivos no pueden graduarse, ni entrar en construcciones comparativas ni ser términos de polaridad, los relacionales tampoco pueden hacerlo.

Demonte diferencia también los *adjetivos adverbiales*, que se dividen, a su vez, entre aquellos que modifican la intensidad del nombre y los circunstanciales, que modifican el evento. Los primeros permiten señalar de qué manera el concepto se aplica a un determinado referente, así, a diferencia de lo que ocurre en *niño gordo*, donde se refiere directamente a un niño, en *supuesto asesino* el concepto casi no se aplica a un ser referido sino a la intensidad. Por esto, adjetivos como *presunto*, *posible*, *evidente* son intensionales. A su vez, en *verdadera objeción*, *verdadera* destaca una objeción entre otras. Estos adjetivos no admiten gradación ni entran en construcciones comparativas (*Juan es *muy/más supuesto asesino que...*) y quedan incluidos entre los adverbiales por su estrecha relación con formas adverbiales como se da entre *supuesto* y *Juan supuestamente entró* o *verdadera* y *verdaderamente ganó*.

El segundo subgrupo de adjetivos adverbiales corresponde a aquellos que dependen de las características eventivas del sustantivo con el que se combinan. En

amable discusión el sustantivo mantiene valores argumentales y se alude a la manera en que se desarrolló el evento: *amablemente*. Por esto se los llama adjetivos adverbiales eventivos circunstanciales (*amable discusión*) y aspectuales (*frecuente llamado*).

Demonte también diferencia clases de adjetivos a partir de las relaciones semánticas que los calificativos y relacionales contraen con los nombres: los adjetivos individuales o estables (*paciente psicópata/idóneo*) versus los episódicos o de estadio (*agua fría*); los intersectivos (*elefante cuadrúpedo*) versus los subsectivos (*elefante pequeño*) y los restrictivos (*niñas tímidas*) versus los no-restrictivos (*tímidas niñas*).

Finalmente, en la última gramática de la RAE (NGLE, 2009) se realiza una integración tanto de la propuesta del *Esbozo* como de la de Demonte. En la NGLE (2009: §13) se presenta un sentido laxo de adjetivo, donde se incluyen los adjetivos determinativos, y un sentido restringido, donde este grupo pasa a formar parte de la clase de los determinantes y de los cuantificadores. Aparte de los determinativos, la NGLE realiza una detallada descripción de los adjetivos calificativos y de los adjetivos relacionales. Dentro de los relacionales, se encuentran los adjetivos *argumentales*, que introducen algún participante en la situación designada por el sustantivo núcleo (*la visita papal*), y los *clasificativos*, que se ajustan a la paráfrasis ‘relativo o perteneciente a’ (*problemas cardíacos*) (NGLE, 2009, §13.12).

Asimismo, la NGLE ubica los recién mencionados subtipos (calificativos y relacionales) en distintas agrupaciones, de acuerdo con el impacto gramatical que producen los distintos significados focalizados. Principalmente, desarrollan la diferencia entre *adjetivos restrictivos* y *no restrictivos*, *graduables* y *no graduables*, *intersectivos* y *no intersectivos*, y *de nivel individual* y *episódicos* (NGLE, 2009, §13.2).

Primeramente, la división *restrictivo/ no restrictivo* obedece al aporte semántico que uno y otro realizan al grupo nominal: el primero restringe la extensión del sustantivo, como en *gatos negros*; el segundo destaca o pondera un rasgo “inherente” de su significado (NGLE, 2009, §13.2b), como en *misteriosos gatos*. Los adjetivos restrictivos y no restrictivos tienen una estrecha relación con la posición que ocupan en el grupo nominal: el restrictivo suele aparecer en posición posnominal y el no restrictivo, en la prenominal. Algunos modificadores restrictivos son adjetivos calificativos (*calle estrecha*) y otros son relacionales (*crisis económica*). Los primeros restringen la extensión del sustantivo al denotar una cualidad mientras que los segundos lo restringen al manifestar cierta relación particular entre las propiedades del sustantivo modificado y las correspondientes a la base de la que el adjetivo se deriva (*económica* <

economía). Entre los adjetivos calificativos no restrictivos, los *epítetos* destacan una propiedad inherente, o al menos característica, según el hablante, del sustantivo modificado (*suntuosos palacios, verde hierba*). Los epítetos aparecen normalmente antepuestos, aunque se han identificado algunos casos pospuestos (*manjares exquisitos, rosas fragantes*). En la NGLE (2009: §12.2e) se sostiene que otros autores prefieren reservar el término ‘epíteto’ para aquellos adjetivos que destacan una apreciación personal del autor respecto del objeto denominado, que no necesariamente remite a una característica inherente del sustantivo. Entonces, en *desalentadas amapolas* el desaliento no es algo inherente a las amapolas sino que depende de la percepción subjetiva que el hablante tiene del objeto.

En segundo lugar, la división *graduable/ no graduable* obedece a la capacidad del adjetivo de ser cuantificado a través de la gradación. Los adjetivos graduables admiten adverbios de grado (*muy, poco, bastante, etc.*) y pueden formar parte de construcciones comparativas o de superlativo. La gradación se obtiene con recursos morfológicos (como la afijación afectiva: *pequeñito, ingenuote, pobretón, buenazo, etc.*) y también con recursos sintácticos (como la reduplicación léxica: *una mesa grande, grande*). La mayor parte de los adjetivos calificativos son graduables, a menos que expresen el grado extremo de una propiedad (por ser elativos o superlativos absolutos, como: **muy máximo; *muy excelente*). Por el contrario, los adjetivos no graduables no suelen admitir gradación. Dentro de este grupo, suelen encontrarse los adjetivos relacionales.

En tercer lugar, en la división *intersectivo/ no intersectivo* se observa si el adjetivo integra una intersección entre conjuntos designados. Por ejemplo, al decir que alguien es *un abogado alto* se manifiesta que es abogado y que es, además, una persona alta. No se obtiene tal intersección en casos como *Es un abogado excelente*, ya que esta oración no informa que cierto individuo es abogado y que además es una persona excelente, sino más bien que es ‘excelente como abogado’. Con el adjetivo se manifiesta, entonces, en qué medida se acerca el referente al prototipo de la clase a la que pertenece (la de los abogados). Muchos adjetivos no intersectivos suelen expresar formas de evaluación relativas a cierta actividad o función (*un árbitro mediocre*), o se interpretan en función de algún verbo no expreso proporcionado por el contexto y por ciertos rasgos léxicos del sustantivo (*un libro difícil* se entiende ‘de leer’, ‘de vender’, etc.). Otro grupo de no intersectivos tienen sentido adverbial, sean temporales (*actual, futuro, presente*) o modales (*probable, seguro, supuesto, presunto*). En *el actual*

ministro de Economía el adjetivo *actual* no presenta una cualidad de cierto ministro sino que ubica temporalmente su condición de tal ('que lo es actualmente').

Por último, la división *nivel individual/ episódico* muestra la diferencia entre adjetivos que atribuyen a las entidades designadas ciertos rasgos inherentes, estables o consustanciales a ellas (*astuto, capaz, cortés, lavable, misterioso, rectangular*) y adjetivos que se refieren a estados accidentales, por lo general resultantes de algún cambio (*contento, desnudo, enfermo, limpio, seco*). La oposición de estos dos subtipos de adjetivo se manifiesta fundamentalmente en la cópula, puesto que mientras los de nivel individual se construyen con *ser*, los episódicos lo hacen con *estar*. Sin embargo, numerosos adjetivos se combinan con uno u otro verbo. De esta forma, en *Es {nervioso/ tranquilo/ alegre}* se habla del carácter o temperamento de alguien, mientras en *Está {nervioso/ tranquilo/ alegre}* se describe algún estado circunstancial en el que alguien se halla.

Como puede observarse, los distintos subtipos de adjetivo que las gramáticas aquí mencionadas han desarrollado tienen un impacto en la posición, función y posibilidad de gradación de esta clase de palabras, cuestión que profundizaré en los siguientes subapartados.

2.3.1.2. Posición del adjetivo en el español

A grandes rasgos, existen dos grandes posturas sobre la posición del adjetivo en español en los estudios lingüísticos más actuales. Por un lado, desde perspectivas tradicionales, como se observó en el subapartado anterior, los estudios suelen relacionar la posición del adjetivo con los distintos subtipos que se le atribuyen. Estas subcategorizaciones poseen propiedades que funcionan como restricciones en la colocación de los distintos adjetivos en el nominal. Por ejemplo, los adjetivos calificativos pueden encontrarse en posición posnominal o prenominal. En el primer caso, son considerados modificadores restrictivos (*gatos negros, cuerpo delgado*); en el segundo caso, se encuentran los denominados epítetos, esto es: modificadores no restrictivos que destacan una propiedad inherente o característica del sustantivo (*rojos*

labios, frío mármol). Por último, los adjetivos relacionales (*costumbre mexicana*) siempre tienen posición posnominal.⁵⁴

Por otro lado, estudios realizados desde perspectivas funcionales buscan una explicación de la posición del adjetivo que no se apoye en una clasificación previa sino que dependa del uso en el discurso (Bolinger, 1954; Klein-Andreu, 1983; Diver, 1995; Martínez, A., 2006). Desde este punto de vista, la posición del adjetivo en relación con su núcleo en un nominal posee un significado invariable: la *diferenciación*. Bolinger (1954) considera que los casos en los que es posible la alternancia en el orden de palabras del español, el hablante reconoce una diferencia en el significado.⁵⁵ En este estudio, concluye que en todos los casos de alternancia en el orden de palabras del español se sigue el mismo patrón lingüístico, a saber: que en cada cláusula o frase hay una relación entre la posición de los elementos y el hecho de que sean presupuestos, no contrastivos, conocidos o atribuidos al contexto y estén antepuestos al sustantivo, o bien sean nuevos, contrastivos y desconocidos y ocupen la posición pospuesta. A partir de la propuesta de Bolinger (1954), Klein-Andreu (1983) toma la variable *presencia/ ausencia de contraste* para analizar el orden del adjetivo en el nominal.

Entonces, a partir de un significado invariable ‘diferenciación’ se construyen dos categorías: *diferente de otros/ diferente de sí mismo* (Diver 1995), *diferente sin contraste/ diferente con contraste* (Klein-Andreu, 1983), o *diferencia absoluta/ diferencia relativa* (Martínez, A., 2006). La anteposición del adjetivo a su núcleo [Adj + N] se relaciona con la ausencia de contraste, mientras que la posposición [N + Adj] se vincula con la presencia de contraste. Por ejemplo, en *la silla blanca* el adjetivo permite diferenciar la silla que se está conceptualizando en el discurso de otras posibles conceptualizaciones de sillas en la situación comunicativa dada, mientras que en *blanca nieve* el adjetivo no contribuye a establecer una diferencia entre distintas conceptualizaciones de nieve en ese discurso.

De acuerdo con esta postura, las diferencias de significado entre *un gran hombre* y *un hombre grande* no se encuentran en el adjetivo (*grande*), sino en el aporte semántico que realiza cada construcción ([N + Adj] y [Adj + N]). Esto quiere decir que las diferencias se deben al significado del orden, al aporte semántico de dicho contexto

⁵⁴ Sin embargo, algunos de estos adjetivos pueden recategorizarse como calificativos y, cuando esto ocurre, pueden aparecer en posición prenominal (*mexicana costumbre*), aceptar adverbios de grado (*muy mexicana costumbre*) o el sufijo *-ísimo* (*mexicanísima costumbre*).

⁵⁵ Bolinger (1954) analiza el fenómeno del orden de palabras del español en los siguientes casos: sujeto-verbo, verbo-objeto, adjetivo-sustantivo, adverbio-verbo, coordinado-coordinado, superordinado-subordinado.

y al conocimiento de mundo de los participantes del discurso. Pensado en términos de Langacker (1987 y 1991), los autores mencionados postulan la existencia de una estructura simbólica compleja, compuesta por un polo semántico y un polo fonológico: [{"Diferenciación"} / [Posición Adj y N]]. A su vez, esta estructura se compone de otras dos más básicas: [{"Diferenciación sin contraste"} / [Adj + N]] y [{"Diferenciación con contraste"} / [N + Adj]].

En adición, desde una perspectiva diacrónica A. Martínez (2006) observa que, si bien la lengua española muestra históricamente la posibilidad de la alternancia, la frecuencia relativa de uso de cada opción no ha permanecido constante. De hecho, a partir del siglo XVII hay un cambio hacia la *preferencia de la posposición del adjetivo respecto del sustantivo*. La autora observa este cambio histórico a partir de un abordaje cualitativo y cuantitativo de cuerpo de datos que va desde el siglo XIII al XX. Puntualmente, observa que hasta el siglo XVII la anteposición del adjetivo es la posición privilegiada (65%). A partir de ese siglo, la frecuencia relativa de uso de la anteposición se reduce a la mitad (30%) y se mantiene estable hasta el siglo XIX. En el siglo XX se produce una nueva reducción de la frecuencia relativa de uso (19%). Respecto de las posibles motivaciones que produjeron el cambio desde la preferencia por la anteposición a la preferencia por la posposición a partir del siglo XVII, A. Martínez (2006) considera que lo que cambia no es el gusto de un orden por otro, sino el gusto por el tipo de caracterización. Los caracterizadores de los siglos anteriores al XVII eran adjetivos básicos y la opción favorecida, la anteposición. Luego, en siglos tardíos, los caracterizadores favoritos son adjetivos derivados de sustantivos y de verbos, mientras que los adjetivos básicos –que siguen favoreciendo, por su carácter valorativo, la anteposición– disminuyen su frecuencia de aparición.

2.3.1.3. El adjetivo en construcción con el sustantivo

Las gramáticas del español han utilizado los términos ‘predicado’, ‘atributo’ y ‘modificación’ con distintos sentidos, por lo que es necesario explicar a qué se refieren en cada caso para luego dar cuenta del adjetivo en construcción con el sustantivo. Para empezar, Bello (1964: 34) entiende por *atributo* todo aquello que no es el sujeto. Por ejemplo, en la frase *el niño aprende*, ‘el niño’ significa una cosa y es el sujeto; ‘aprende’ da a conocer lo que pensamos acerca de él y es el atributo. Sujeto y atributo forman la *proposición*. Este autor reserva el término *predicado* para el adjetivo

adyacente antepuesto al sustantivo, que también tiene el nombre de epíteto, como señalé en [§2.3.1.1](#).

Por otra parte, en las gramáticas de la Real Academia (*Esbozo*, 1973; Demonte, 1999; NGLE, 2009), la noción de *predicado* tiene, al menos, dos interpretaciones: una, semejante al concepto de *atributo* de Bello, refiere a toda expresión que se atribuye a un sujeto. Por ejemplo, en *El profesor de Matemáticas explicaba la lección a los alumnos*, la parte subrayada es el predicado y la otra parte es el sujeto (NGLE, 2009: §1.12d). La segunda interpretación de la noción de *predicado* resulta más restrictiva que la primera, puesto que corresponde a una categoría que designa estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes. Entonces, en la oración *El profesor de Matemáticas explicaba la lección a los alumnos* el predicado es el verbo *explicaba*. Por su significado, este verbo denota una acción que requiere la concurrencia de tres participantes: un agente, que lleva a cabo la acción, una materia o una información que se expone o transmite, y un destinatario al que esa acción se dirige. Los participantes seleccionados o elegidos por cada predicado en función de su significación se denominan *argumentos* o *actantes* (NGLE, 2009: §1.12e).

Respecto de la segunda interpretación de *predicado*, a diferencia del verbo, que casi siempre tiene una estructura argumental, solamente un pequeño conjunto de nombres, adjetivos, adverbios y preposiciones exigen semánticamente un argumento que ‘complete’ su significado (NGLE, 2009: §1.12j). Por ejemplo, en el grupo nominal *la decisión de Silvia de no acudir a la boda* se reconoce un predicado, el sustantivo *decisión*, que exige dos argumentos: *Silvia* y *no acudir a la boda*.

Entonces, de acuerdo con esta postura, el adjetivo en construcción con el sustantivo en el español suele ser un modificador no requerido por el núcleo nominal, que se agrega facultativamente para restringir su denotación y, por lo tanto, precisar su significado. Por ende, puede ser omitido sin alterar la gramaticalidad de la construcción (NGLE, 2009: §13.1m). No obstante, la NGLE (2009: §13.1m-p) considera excepciones tales como las siguientes: (a) en grupos nominales indefinidos constituidos por un sustantivo no contable y algún adjetivo que lo evalúa (*Tenía una sed insaciable*); (b) en los que contienen sustantivos de significado muy general (*Apareció en el momento menos oportuno*); (c) en construcciones que expresan posesión inalienable (*un hombre de pelo rubio*) y (d) en sustantivos que, como recién mencioné, poseen una estructura argumentativa (como *el ataque normando*).

En esta misma línea de razonamiento, Rigau (1999: §5.3) considera que los adjetivos pueden distinguirse entre aquellos que son reclamados por el nombre, es decir, los adjetivos argumentales, como *normando* en *el ataque normando*, y aquellos que no lo son, esto es: los adjetivos adjuntos, como *aéreo* en *el ataque aéreo*. Dentro del grupo de los adjuntos, existen adjuntos restrictivos y no restrictivos. Los primeros son aquellos que colaboran en determinar la referencia del sintagma, es decir, aseguran la unicidad del sintagma nominal en el que se encuentran (*El hombre sentado nos miraba fijamente*). Los segundos son aquellos que *aportan información nueva*, que no es necesaria para la determinación del sintagma nominal (*El hombre, sentado, nos miraba fijamente*). Estos adjetivos adjuntos no restrictivos tienen cierta autonomía en la frase, marcada formalmente por su libertad de colocación y por estar entre pausas (en las lenguas orales). Forman una construcción particular, puesto que no está ligada al nombre de forma tan estrecha como los adjuntos restrictivos, ni tampoco son atribuidos al sustantivo a través del verbo como ocurre cuando están en función de predicativo. De acuerdo con Lapesa (1996: 190): “La cualidad, estado o actividad que denota [el adjetivo adjunto no restrictivo] no delimita al término referido, y no es por lo tanto, indispensable para el sentido lógico de la oración; pero pone de relieve, a modo de comentario o información oracional destacados, la causa, el modo, el fin u otras circunstancias de la acción del verbo, sin constituir propiamente complemento de él sino como una suboración autónoma condensada.”

2.3.1.4. La gradación del adjetivo en el español

Una cualidad puede hallarse modificada en su intensidad o en su relación con otros conceptos que posean la misma cualidad (*Esbozo*, 1973: §3.9.10-13; NGLÉ, 2009: §13.2). Respecto del primer tipo de modificación, el adjetivo en el español se presenta en diferentes grados, expresados por medios morfológicos (*alto - altísimo*), léxicos (*bueno - mejor - óptimo*) o sintácticos (*alto, un poco/ bastante alto*). Estas marcas de intensidad se encuentran bajo la denominación *superlativo absoluto* o *elativo*. Luego, los adjetivos del español entran en otros tipos de gradación, en los que se compara sintácticamente la cualidad del adjetivo entre dos o más conceptos (*Juan es más alto que Pedro; Juan es tan alto como Pedro, El hombre más veloz del mundo*, etc.) que se denominan *grado de comparación* y *superlativo relativo*.

Respecto del *superlativo absoluto*, entre los medios que posee el español para intensificar morfológicamente la cualidad que significa el adjetivo, encontramos los sufijos *-ísimo*, *-érrimo* y los prefijos *re-* (con sus reiterativos *rete-*, *requete-*), *archi-*, *super-*, *sobre-*, *hiper-*, *mega-*, *ultra-* (*archipobre*, *superfino*, etc.). Desde el punto de vista sintáctico, se evidencian construcciones formadas por adverbios de cantidad antepuestos al adjetivo: *muy alto*, *bastante lejano*, *algo tímido*, *poco serio*, *casi blanco*, *apenas visible*, *demasiado grande*, etc. También se observan algunos adverbios de modo usados con significación cuantitativa: *bien desdichado*, *extraordinariamente rico*, *ligeramente indispuerto*, *medianamente estudioso*, etc. Por su mayor frecuencia, el más importante entre los adverbios recién enumerados es *muy*, que figura en las gramáticas al lado de los adjetivos en *-ísimo*, como característica del elativo o superlativo absoluto. A veces, *muy* se repite como refuerzo de su intensidad propia (*Era un hombre muy, muy severo*).

En cuanto al *grado de comparación*, el español no tiene recursos morfológicos para dar cuenta de una cualidad atribuida a dos o más entidades como sí tiene, por ejemplo, el inglés (*smart, smarter, smartest*). Al igual que las demás lenguas romances, ha perdido el morfema del latín que expresaba el comparativo añadiendo al positivo el sufijo *-ior*, *-ius*. Como herencia de esta forma latina, hoy solamente encontramos comparativos léxicos (*mayor, menor, mejor, peor*). También se identifican otros casos que conservan la forma comparativa del latín, pero que han perdido su significado comparativo: *superior, inferior, exterior, interior, ulterior* (de allá), *citerior* (de acá). Todos se refuerzan con *muy*, como positivos que son, y no con *mucho*, como hacen los verdaderos comparativos en la lengua. Decimos *muy anterior*, *muy inferior* (y no *mucho*), frente a *mucho mayor*, *mucho peor* (y no *muy*).

En cuanto a los recursos sintácticos, el español tomó construcciones ya existentes en el latín para dar cuenta de los grados de comparación. Estas construcciones, de acuerdo con el tipo de comparación, tienen las siguientes formas: (i) comparativo de superioridad: *más... que (o de)...* (*Ella era más alta que su hermano; La obra costará más de dos mil pesos*); (ii) comparativo de inferioridad: *menos... que (o de)...* (*El trabajo de Juan es menos productivo que el de Pedro*); (iii) comparativo de igualdad: *tan... como...* (*Isabel me parecía tan simpática como Juana*).

Por último, el *superlativo relativo* señala el componente o los componentes de un grupo que se distinguen de los demás por poseer en mayor grado una cualidad (*Juan era el mejor alumno de su clase; el menor de los hermanos; la casa más alta del*

barrio). Tanto por su significado como por su forma, más que superlativo, podría denominarse ‘comparativo de excelencia’ o ‘comparativo relevante’ (*Esbozo*, 1973: §3.9.13). El término de la comparación es un complemento de totalidad o de clase introducido por *de*, o bien una oración de relativo especificativa (*El hombre más ingenioso que he conocido*). La misma función de superlativo relativo la pueden ejercer los numerales ordinales y los adjetivos que denotan posición prominente o privilegiada (*Los primeros hombres que han llegado a la Luna. Perdí la única ocasión de toda mi vida*).

Tal como desarrollé en subapartados anteriores, la posibilidad de la gradación se suele asociar en las gramáticas a los subtipos de adjetivos. Así, los calificativos son, generalmente, graduables (*el vestido muy viejo*) mientras que los relacionales no lo son (**secretaría muy legal*) (Cf. Demonte, 1999: §3.2.2.2; NGLE, 2009: §13.2h). No obstante, investigadores como Bolinger (1967) o Taylor (1992) buscan otra explicación, que no relaciona la gradación con los subtipos antes mencionados, sino que parte de la semántica de los miembros pertenecientes a la clase de palabras.

Por ejemplo, Bolinger (1967) aporta evidencia empírica que apoya la siguiente hipótesis: la posibilidad de entrar en relaciones de comparación por parte de los adjetivos del inglés no depende de su pertenencia a un subtipo, sino de la *escalaridad*, esto es: los adjetivos cuyo significado refieren a puntos (**a more single-headed figure*), extremos de una escala (**It is more perfect*) o que entran en una relación de opuestos sin posibilidad de intermedios (**more singular; *more plural*) no son comparables, mientras que aquellos cuyo significado se encuentra en un rango dentro de una escala, sí son comparables (*a more single-minded person; His hair is grayer than mine*). En un estudio posterior, Bolinger (1972: 17) continúa investigando el fenómeno de la escalaridad y evidencia que, aunque la intensificación suele asociarse a la clase de los adjetivos, también es posible identificar este fenómeno en otras clases que ubican una cualidad en una escala (como algunos sustantivos, adverbios o verbos).

Volviendo a la escalaridad en los adjetivos, Taylor (1992) considera –desde un enfoque cognitivo– que estos suelen recurrir a un esquema escalar, donde se presenta una *norma* (*n*) en la región del dominio conceptual, que puede (o no) excederse. Por ejemplo, en *elefante grande* el adjetivo (*grande*) ubica al objeto designado (*elefante*) en un punto que excede la norma de la escala de la dimensión. Esta norma (*n*) no corresponde a una regla dada y fija, sino que es relativa a la cultura, la sociedad y el sujeto que conceptualiza; se construye a partir de distintos componentes, tales como el

conocimiento del mundo, las convenciones sociales o las apreciaciones más objetivas y subjetivas de quien conceptualiza (Langacker, 1987: 285). Entonces, el valor de la norma tiene un alto grado de variabilidad de acuerdo con: (i) el objeto designado (elefante); (ii) las circunstancias culturales, históricas, sociales e individuales (por ejemplo, el conocimiento popular que una persona de una comunidad particular tiene de los elefantes: tamaño, color, hábitos característicos del animal, etc.); (iii) el punto de referencia que el conceptualizador elija para dar cuenta de la norma (otras entidades comparables con el objeto designado, por ejemplo: otros elefantes, personas, etc.); e inclusive, en ocasiones, directamente no se presenta una norma como región en el dominio conceptual (Cf. Taylor, 1992; Martínez, 2014b).

Desde una perspectiva estrechamente relacionada con la anterior, Fogsgaard (1999) sostiene que, de acuerdo con el tipo de gradación, hay un esquema de adjetivo básico, el esquema de *gradiente*, y tres variaciones: el esquema *resultativo*, el esquema de *desviación* y el esquema *axiológico*. El primero refiere a adjetivos métricos que toman su valor dependiendo de la funcionalidad (la cualidad *caliente* para el agua dependerá de si es para café, para tomar mate, para bañarse, etc.), generando una escala con dos polos (*caliente/frío*) y un espacio que delimita el rango de lo ‘normal’ y de lo excedido de dicha norma. Luego, en el esquema resultativo, los adjetivos tienen valor participial de estado y son o semejan lexemas deverbales (*lleno/vacío; intacto/roto*). Los polos de este esquema son absolutos. En tercer lugar, el esquema de desviación muestra polos asimétricos, a diferencia de los anteriores casos, ya que uno de ellos muestra un estado normal, mientras que el otro realiza una desviación gradual (*sano/enfermo; loco/cuerdo*). Por último, el esquema axiológico depende de un criterio evaluativo más complejo, múltiple, sujeto a estimaciones subjetivas (*Este cigarrillo es malo/bueno*).

2.3.2. Reconocimiento del adjetivo como clase de palabras independiente en lenguas orales indoeuropeas. Relevancia de la semántica

El adjetivo como clase de palabras no ha sido una categoría fácil de distinguir en la familia de lenguas orales indoeuropeas, inclusive en las que mayor tradición de estudio poseen. De hecho, en los primeros estudios de lenguas como el latín o el griego no hay una distinción formal entre el adjetivo y el sustantivo, debido a que el primero comparte con el segundo las mismas flexiones (género, número y caso). Recién alrededor del año 1300, Thomas de Erfurt comienza a hacer la distinción en la lengua

latina entre estas clases en función del género, esto es: el sustantivo tiene género inherente, mientras que el adjetivo concuerda con el sustantivo al que modifica. Habiendo introducido esta distinción, Erfurt comprende –al igual que estudios que lo preceden– que hay un estrecho vínculo entre sustantivo y adjetivo desde el punto de vista posicional y semántico, dado que considera que el adjetivo se encuentra adyacente al nombre y significa “un modo de adhesión a otro según el ser” (Erfurt, 1947: 55), esto es: que agrega una propiedad al sustantivo.

Respecto de los estudios pioneros de distintas lenguas romances y, en términos más generales, del gran grupo de las lenguas orales indoeuropeas, los estudiosos describieron desde sus inicios al adjetivo como una clase de palabras dependiente del sustantivo. Por ejemplo, en la primera gramática del castellano, que data de 1492, Nebrija identifica el adjetivo en contraste con el sustantivo: mientras el sustantivo puede aparecer solo, el adjetivo necesita un sustantivo; mientras el sustantivo lleva un artículo o, a lo sumo, dos (*el infante, la infante*), el adjetivo puede llevar tres (*el fuerte, la fuerte, lo fuerte*).⁵⁶ En el siglo XVII, los gramáticos de Port-Royal también realizan un contraste entre el adjetivo y el sustantivo para definirlos y, en adición, realizan aportes propios al sostener que las nociones de sustancia y accidente (correspondientes a sustantivo y adjetivo, respectivamente) son conceptos mentales que dependen del modo de significar, por lo que cuando un accidente se conceptualiza en el discurso como sustancia, tendremos un sustantivo (y no un adjetivo).

Según Bosque (2015 [1991]: 101), el adjetivo no constituyó una categoría independiente para las gramáticas romances hasta mediados del siglo XVIII, y aun así, años después, muchos autores lo siguieron considerando una subclase del nombre. De hecho, aunque se reconozca la diferencia entre sustantivo y adjetivo, en el *Esbozo* (1973: §2.2.2) se sigue denominando al adjetivo como ‘nombre adjetivo’: la denominación común con que suelen designarse estas dos categorías de palabras: nombre sustantivo, nombre adjetivo, prueba que todavía se consideran como perteneciendo a una categoría superior, la del nombre, aunque hoy aparezcan casi

⁵⁶ “Adjetivo se llama, porque siempre se arrima al sustantivo, como si le quisiésemos llamar arrimado; substativo se llama, porque está por sí mismo, y no se arrima a otro ninguno; como diciendo 'hombre bueno', *hombre* es substantivo, porque puede estar por sí mismo; *bueno*, adjetivo, porque no puede estar por sí sin que se arrime al substantivo. El nombre substantivo es aquel con que se ayunta un artículo, como 'el hombre', 'la mujer', 'lo bueno'; o a lo más dos, como 'el infante', 'la infante', según el uso cortesano. Adjetivo es aquel con que se pueden ayuntar tres artículos, como 'el fuerte', 'la fuerte', 'lo fuerte'” (Nebrija, *Gramática castellana*, Lib. III, Cap. II)

siempre enumeradas como partes independientes de la oración. La última gramática de la RAE (NGLE, 2009: §13.1.1) utiliza directamente la denominación ‘adjetivo’.

Ahora bien, una vez establecido el reconocimiento del adjetivo en las distintas lenguas orales de la gran familia indoeuropea, comenzó a observarse su gran variabilidad a nivel interlingüístico. En este sentido, Jespersen (1968 [1924]: §V) realiza una enumeración de algunas de las diferencias más notables. Por ejemplo, en las lenguas romances se observan las mismas relaciones de concordancia entre sustantivo y adjetivo que en el latín, exceptuando el género neutro, que desaparece. En el francés oral las distinciones femenino/ masculino se reducen, prácticamente desapareciendo. Por otro lado, en las lenguas germánicas, los adjetivos del alemán desarrollaron una distinción entre formas fuertes y débiles, a partir de su relación con pronombres o artículos (*ein alter Mann, der alte Mann, alte Männer, die alten Männer*, etc.). El inglés, por el contrario, simplificó la forma del adjetivo: no marca ni género, ni número, ni se producen diferencias si están precedidos o no por un artículo definido (*an old man, the old man, old men, the old men*).

Ahora bien, Jespersen (1968 [1924]: 74) considera que, a pesar de que este sucinto rastreo de formas permite ver una gran variación entre sustantivo y adjetivo en lenguas emparentadas, aún es posible observar una tendencia a realizar una distinción entre ambas clases de palabras que no se relaciona con lo formal sino con lo *nocional*. Según este autor, no se puede encontrar una demarcación clara que separe el adjetivo del sustantivo, a la manera que los lógicos esperan. La diferencia básica se encuentra en que los sustantivos se distinguen por tener un significado más especializado, mientras los adjetivos tienen un significado más general, debido a que los primeros connotan *un complejo de cualidades*, mientras que los segundos indican posesión de *una única cualidad* (Jespersen, 1968 [1924]: 81).

Con estudios como el de Jespersen, comenzó a percibirse que, entre muchos otros fenómenos, si no se toman en consideración criterios semánticos, no se puede dar respuesta a problemas como el de la definición de la categoría adjetivo desde el punto de vista interlingüístico, inclusive en lenguas donde se ha probado ampliamente la existencia de dicha clase de palabras. De aquí que a partir de estos estudios, empezaran a construirse distintas perspectivas de análisis que parten de la importancia de utilizar criterios semánticos para abordar el sistema de las clases de palabras, en general, y el adjetivo, en particular. Menciono, a modo de ejemplo, las propuestas de Wierzbicka (1988) y Givón (2001).

Por un lado, Wierzbicka (1988) sostiene que la diferencia semántica entre un sustantivo y un adjetivo es que el primero crea una categoría, mientras el segundo agrega una característica sin crear una nueva ‘etiqueta’.⁵⁷ Luego, los verbos, al igual que los adjetivos, especifican un aspecto del designado, pero, a diferencia de estos, son un *escaneo*, es decir, tienden a estar marcados por el tiempo y son vehículos naturales de información nueva. Los adjetivos, entonces, tienden a denotar propiedades atemporales, o bien que son vistas sin ninguna referencia al tiempo.⁵⁸

Por otro lado, Givón (2001: §2.3) considera que la pertenencia de cualquier palabra a una clase (como sustantivo, verbo o adjetivo) no se define por condiciones necesarias y suficientes sino por una gradación de propiedades, que pueden encontrarse presentes en mayor o menor medida. Establece tres criterios de análisis: semántico, sintáctico y morfológico, siendo el semántico el más universal y el morfológico el más dependiente de la estructura de cada lengua. Respecto del criterio semántico, el autor describe tres clases de palabras, el sustantivo, el verbo y el adjetivo, recurriendo a cuatro variables cualitativas: (i) estabilidad temporal (ritmo de cambio en el tiempo); (ii) complejidad (número de sub-propiedades definitorias); (iii) concreción (relativo al físico); (iv) grado de dispersión espacial (capacidad de compactarse en el espacio).

En dicha descripción, hace foco en los miembros prototípicos de cada clase de palabras, es decir, los que mayor grado de acumulación de atributos poseen. Entonces, según Givón (2001: §2.3), un sustantivo prototípico tiene un número elevado de sub-propiedades asociadas, es concreto, estable en el tiempo y espacialmente compacto (*pelota, mesa, roca*). Luego, un verbo prototípico también tiene un número elevado de sub-propiedades asociadas, pero, a diferencia del sustantivo, es temporalmente inestable, espacialmente difuso y codifica la acción física, el cambio físico o el movimiento espacial de participantes (*disparar, romper, saltar*). Por último, el adjetivo prototípico, a diferencia de sustantivos y verbos, describe una única propiedad física, es decir que es perceptible a través de los sentidos, es estable temporalmente y se abstrae

⁵⁷ Wierzbicka (1988: 472) considera que entre sustantivos y adjetivos existen dos diferencias semánticas cruciales e interrelacionadas: “First, nouns tend to designate ‘kinds of things’ endowed with certain properties; whereas adjectives designate properties as such. Second, [...] a noun tends to suggest a rather large number of properties (even though its meaning cannot be reduced to those properties); an adjective, on the other hand, designates (what is seen as) a single property”.

⁵⁸ Wierzbicka (1988: 486) señala la diferencia entre adjetivos y verbos desde el significado: “[...] the feature signalled by a verb is normally seen as transient, as a temporary state of affairs [...]. For this reason, verbs are particularly suited to predicative use, as natural vehicles of new information [...]. On the other hand, adjectives tend to refer to features which either are ‘timeless’ or which are viewed without any reference to time.”

de un complejo de sub-propiedades pertenecientes a sustantivos prototípicos (*pelota ovalada*, *mesa marrón*).

2.3.3. Definición semántica del adjetivo en relación con otras clases de palabras desde un enfoque cognitivo (Langacker, 1987, 1990, 1991 y 2008)

Para Langacker (1990), los argumentos tradicionales que se han esgrimido contra una clasificación nocional de las clases de palabras resultan superficiales y dependientes de una serie de tácitas y dudosas presunciones. En principio, la inadecuación de ciertas definiciones nocionales –como, por ejemplo, que el sustantivo nombra un objeto, el adjetivo cualidades y el verbo acciones– no debería llevar a la conclusión de que ninguna definición semántica es posible. En todo caso, el punto criticable de este tipo de definiciones no debería centrarse en el hecho de ser nocionales, sino en el hecho de que resultan específicas de algunos miembros de la clase (los mejores ejemplos o miembros prototípicos), sin lograr obtener un patrón común que los incluya a todos (esto es: un esquema de sustantivo, de adjetivo o de verbo).

Otra cuestión a tener en cuenta es que entre los típicos argumentos contra las clasificaciones nocionales se presupone una visión objetiva del significado, que ignora la capacidad del hablante o señante para construir una misma situación en modos alternativos. Se ha esgrimido como evidencia contundente contra las clasificaciones semánticas la existencia de expresiones lingüísticas de distinta clase gramatical que poseen igual contenido semántico general como, por ejemplo, *destruir* y *destrucción*. No obstante, este razonamiento se sostiene en una premisa falaz, que podría formularse de la siguiente manera: la expresión lingüística es semánticamente equivalente si hay una referencia a un mismo evento. Este razonamiento resulta erróneo dado que, aunque expresiones como *destruir* y *destrucción* contienen igual contenido semántico general, en ambos casos existe una diferencia semántica que radica en la manera en que se construye cada expresión: a diferencia de *destruir*, que pone en foco el evento como un proceso, *destrucción* realiza una abstracción del proceso, presentándolo como una cosa.

Entonces, desde una perspectiva cognitiva (Langacker, 1987, 1990, 1991 y 2008), que abordaré con mayor profundidad en el [Capítulo 3](#), el adjetivo es una clase de palabras que puede definirse semánticamente, al igual que otras clases de palabras como el sustantivo, el verbo o el adverbio. Esto significa que deberían poder identificarse características semánticas en común para todos los miembros de la clase de palabras (y

no sólo para los miembros prototípicos), a partir de las cuales sería posible generar una abstracción teórica que los defina esquemáticamente, partiendo siempre de la perspectiva del conceptualizador en discursos reales. Para explicar con más detalle lo recién expuesto, considero necesario partir de la explicación de nociones semánticas básicas que justifican la clasificación semántica del adjetivo como clase de palabras, como son los conceptos de *predicación*, *predicación nominal* y *predicación relacional*.

Langacker (1987: 97) parte de una noción amplia de *predicación*, que no se restringe al contenido que, por medio del predicado, se le atribuye al sujeto de una oración, ni a categorías que exigen uno o más participantes (tal como desarrollé en §2.3.1.3). En cambio, se refiere al significado de cualquier expresión lingüística, teniendo en cuenta la perspectiva del conceptualizador, que construye distintas expresiones lingüísticas de acuerdo con sus objetivos comunicativos.⁵⁹ Estas expresiones lingüísticas pueden llevar adelante dos grandes tipos de predicación: *predicación nominal* y *predicación relacional*. La predicación nominal designa una [COSA],⁶⁰ mientras que la predicación relacional designa tanto una [RELACIÓN ATEMPORAL] como un [PROCESO].

En el marco de la predicación nominal, [COSA] es una abstracción cognitiva de lo que, en términos de clases de palabras, es un esquema de sustantivo (Langacker, 1987: §5). Este esquema representa una abstracción semántica que incluye elementos en común de todos los miembros de la categoría sustantivo (*manzana*, *pelota*, *alegría*, *justificación*, etc.), lo cual es distinto del prototipo o mejor ejemplo de sustantivo, que es una unidad que designa un objeto físico, estable, discreto (con bordes delimitados), que se manifiesta en el espacio, tiene sustancia, es opaco y autónomo (es el caso de *manzana* y *pelota*, pero no el de *alegría* y *justificación*). Luego, sobre la predicación relacional, Langacker (1987) describe distintos subtipos: el primero es un [PROCESO], en el que una secuencia temporal se encuentra puesta en foco; el segundo es una [RELACIÓN ATEMPORAL], en la que la relación es vista de manera holística, es

⁵⁹ Esta concepción se diferencia grandemente de otros enfoques en tanto se entiende que el nominal es también una *predicación*. En palabras de Borzi (2012: 107): “(...) el nombre sustantivo es una predicación, no es ni la denominación de un objeto ni refiere a un objeto de la realidad que todos percibiríamos igual, sino que es la conceptualización más o menos convencionalizada, de un objeto según la particular y continua percepción de cada hablante y por esto es que decimos que el nombre sustantivo “predica” de ese objeto. O sea: el hablante está siempre presente, aun al enunciar un sustantivo y cuando usa un sustantivo (en un Nominal más o menos complejo) está predicando para llamar la atención del interlocutor sobre (su concepción de) ese objeto designado, el hablante construye un nominal para hacer foco en un objeto.”

⁶⁰ Una [COSA] es una entidad percibida como una unidad (aunque en su interior pueda tener interconexiones); es el producto de la agrupación y de la reificación.

decir que la evolución temporal no se encuentra en foco. En términos de clases de palabras, el verbo esquemáticamente designa un [PROCESO], mientras que el adjetivo, al igual que el adverbio y la preposición, designa una [RELACIÓN ATEMPORAL].

Para diferenciar el adjetivo de los otros tipos de relación atemporal, Langacker (1987: §6 y 2008: §4) considera que los adjetivos se definen esquemáticamente como *expresiones que perfilan relaciones atemporales cuyo único participante focal (trajector) es una cosa*. En esta distinción, el rol del participante focal o *trajector* (ver [Capítulo 3](#)) resulta fundamental, puesto que el adjetivo y el adverbio se diferencian de la preposición en que poseen un único participante focal (un *trajector* pero no un *landmark* en foco). Al mismo tiempo, el adjetivo se diferencia del adverbio en la naturaleza de su *trajector*: una *cosa* en el caso del adjetivo (*mesa pequeña*), una *relación* en el caso del adverbio (*caminar lentamente*). Por otra parte, la preposición tiene dos participantes focales (*la casa de María*), siendo su *landmark* una *cosa* y su *trajector* una *entidad* que puede ser tanto una *cosa* como una *relación* (Cf. Langacker, 2008: 115-6).

A diferencia de lo planteado en [§2.3.1.3](#) respecto del estatus de ‘adjunto’ de gran parte de los adjetivos, es decir, modificadores no exigidos por el predicado, la perspectiva cognitiva no considera que en la lengua haya elementos obligatorios u opcionales, sino que hay rutinas que resultan exitosas para hablantes o señantes de una comunidad lingüística y cultural y que, por ello, se van gramaticalizando en un proceso de continua renegociación en las distintas situaciones comunicativas. Por este motivo, la distinción entre unidades o construcciones obligatorias y opcionales en una lengua no es pertinente desde este marco teórico.

2.4. Problematización del adjetivo en lenguas orales no indoeuropeas y en lenguas de señas

2.4.1. ¿Dónde están los adjetivos en las lenguas orales no indoeuropeas? La postura de Dixon (1977) y su reformulación de 2004

En su célebre trabajo monográfico titulado *Where have all the adjectives gone?*, Dixon (1977) parte del siguiente reconocimiento: a diferencia del sustantivo y el verbo, que son categorías que se encuentran en todas las lenguas del mundo, el adjetivo parece ser una clase inexistente en algunas lenguas. El autor observa, asimismo, que incluso en

las lenguas que sí poseen la categoría, hay una gran variabilidad en su productividad, esto es: hay lenguas en las que el adjetivo es una clase abierta, como el inglés o el español, y hay lenguas en las que el adjetivo es una clase cerrada, compuesta por un número pequeño de unidades, como el igbo o el hausa. Partiendo de este diagnóstico, Dixon (1977) pretende analizar cuáles son los *tipos semánticos básicos* en las lenguas que sí poseen el adjetivo como clase de palabras, para luego comprender qué ocurre con las lenguas que poseen una clase cerrada o que directamente no poseen adjetivos.

El autor propone, específicamente, una descripción con tres niveles: nivel semántico universal, nivel profundo y nivel superficial. Respecto del primero, los tipos semánticos son universales lingüísticos, esto es: cada lengua tiene el mismo grupo de tipos semánticos con aproximadamente los mismos contenidos semánticos generales. Los siguientes niveles son dependientes de la lengua, dado que en cada una se realizan sus propias asociaciones entre tipos semánticos universales y clases de palabras. Cada tipo semántico tiene una conexión básica o normativa con una única clase de palabras y, luego de establecida esta asociación uno a uno, es posible identificar un número de propiedades ‘extensionales’, que se aplican a algunos miembros del tipo. La conexión básica o normativa es ‘profunda’ mientras que las derivaciones extensionales se denominan ‘superficiales’. Por ejemplo, en la lengua inglesa el tipo semántico MOVIMIENTO se asocia al verbo, por lo que *march* es un verbo en el nivel profundo y en la superficie puede ser tanto un verbo como un sustantivo.

Partiendo del diagnóstico y de las mencionadas premisas, Dixon considera que debería ser posible delimitar los tipos semánticos básicos analizando las propiedades semánticas, sintácticas y morfológicas de una única lengua. Presenta, entonces, los tipos semánticos asociados a la categoría adjetivo del inglés, realiza una generalización de los tipos identificados y, luego, analiza 16 lenguas –muchas de las cuales poseen clases cerradas de adjetivos o no poseen adjetivos– para examinar las asociaciones que se dan entre estos tipos semánticos y sus propios sistemas de clases de palabras.

Para empezar, sobre la base de criterios semánticos, sintácticos y morfológicos del inglés, identifica *siete tipos semánticos universales*, a saber:

- 1- DIMENSIÓN (*big, large, little, fat*).
- 2- EDAD (*new, young, old*).
- 3- COLOR (*black, white, red*).
- 4- EVALUACIÓN (*good, bad, perfect, pure, excellent, delicious*).

5- PROPENSIÓN HUMANA (*jealous, happy, kind, clever*).

6- PROPIEDAD FÍSICA (*hard, soft, hot, cold, sweet, sour*).

7- VELOCIDAD (*fast, quick, slow*).

En segundo lugar, contrasta estos tipos semánticos básicos en las gramáticas de 16 lenguas, identificando dos grandes grupos de lenguas: (i) lenguas en que todos los tipos semánticos básicos se asocian a una única clase de palabras; (ii) lenguas en que los tipos semánticos se dividen en más de una clase de palabras. Dentro del grupo (i), se identifican dos subgrupos: en uno, todos los tipos semánticos se asocian al adjetivo, como sucede en el inglés o el dyirbal; en otro, todos los tipos semánticos se asocian al verbo, tal como se detecta en el samoano o el yurok. En ambos subgrupos, los tipos semánticos se asocian a clases abiertas, que tienen posibilidad de incorporar nuevos miembros. Respecto del segundo subgrupo, Dixon (1977: 55) propone que hay una neutralización sintáctica y morfológica entre los tipos asociados al adjetivo y los tipos asociados al verbo, de forma tal que una única clase de palabras da cuenta de dos grupos distintos de tipos semánticos. Luego, respecto del grupo (ii), los tipos semánticos se asocian no a una sino a distintas clases de palabras (como adjetivo, verbo o sustantivo). En cuanto al adjetivo, la categoría suele constituirse como una clase cerrada que va de unos pocos miembros (por ejemplo, doce miembros para el hausa) hasta una cantidad de miembros más importante (por ejemplo, varios cientos de miembros para el japonés).

En las lenguas que poseen un número muy reducido de adjetivos –pertenecientes al grupo (ii)–, los tipos semánticos que suelen estar representados bajo dicha clase son los primeros cuatro del listado, es decir: DIMENSIÓN, EDAD, COLOR y EVALUACIÓN. Respecto de la PROPENSIÓN HUMANA y la PROPIEDAD FÍSICA, el primero suele asociarse con el sustantivo y el segundo con el verbo. Por último, la VELOCIDAD parece estar asociada al funcionamiento de la PROPIEDAD FÍSICA: si PROPIEDAD FÍSICA se asocia con el adjetivo, entonces VELOCIDAD se encuentra asociada con el adjetivo; si PROPIEDAD FÍSICA se asocia con el verbo, VELOCIDAD se asocia al adverbio.

Ahora bien, 27 años más tarde, el mismo Dixon realiza una reformulación de su postura inicial en una colección de estudios tipológicos sobre el adjetivo en distintas lenguas (Dixon y Aikhenvald, 2006 [2004]). En dicha colección, el capítulo de Dixon (2006 [2004]) es el trabajo inaugural. Allí se realiza una nueva propuesta de análisis del problema del adjetivo y se presentan los lineamientos generales que luego son

recuperados en los restantes capítulos. De hecho, los siguientes 13 capítulos discuten criterios de ‘adjetividad’ de ítems pertenecientes a distintas lenguas, a saber: japonés, manange, tariana, mam, papantla totonac, jarawara, ruso, coreano, wolof, ambae del noreste, semelai, qiang y lao.

Puntualmente, en el capítulo inaugural, Dixon (2006 [2004]) propone una tesis que se aleja de su postura clásica, puesto que sostiene que *el adjetivo es una clase de palabras que puede ser reconocida en todas las lenguas humanas*. Desde esta nueva postura, se considera que siempre hay criterios gramaticales que permiten distinguir la clase de los adjetivos de otras clases de palabras. No obstante, según el autor, el adjetivo ha resultado hasta el momento una categoría difícil de identificar en algunas lenguas por varios motivos, que enumero a continuación:

- (1) Hay una *actitud eurocéntrica* en los estudios lingüísticos. Dixon (2006 [2004]: 13) sostiene que la lingüística moderna está centrada en el estudio de lenguas europeas. Asimismo, sus investigadores son, generalmente, hablantes naturales de esas lenguas. En consecuencia, ha surgido la idea de que, de existir la categoría ‘adjetivo’ en una lengua perteneciente a otra familia lingüística, esta debería ser similar al adjetivo de lenguas europeas, es decir: debería modificar directamente al sustantivo en el nominal, ser complemento de un verbo cópula y mostrar propiedades morfológicas similares a las del sustantivo (número, caso, etc.) y diferentes a las del verbo (tiempo, aspecto, etc.). Entonces, en las lenguas en que el adjetivo tiene categorías más nominales, como el género, no hay grandes inconvenientes en su clasificación, puesto que se asemejan a las de mayor tradición de análisis lingüístico. Por el contrario, en lenguas que tienen un funcionamiento más alejado del descripto en la tradición lingüística surgen problemas a la hora de abordar esta clase de palabras.
- (2) Como ya señaló Dixon (1977), a diferencia del sustantivo y el verbo, que son siempre clases abiertas, desde un punto de vista interlingüístico el adjetivo muestra una considerable *variación en tamaño* (Dixon, 2006 [2004]: 9). Algunas lenguas tienen una clase abierta, con una gran cantidad de miembros, mientras que otras tienen una clase cerrada, con un número muy pequeño de integrantes.
- (3) Comparado con el sustantivo y el verbo, las *expectativas funcionales para los adjetivos son más complejas y variadas* (Dixon, 2006 [2004]: 10-11). Según el autor, mientras el sustantivo siempre se relaciona con argumentos y el verbo con

el predicado, los adjetivos tienen dos roles típicos en las gramáticas: (a) *establecer que algo tiene una cierta propiedad*. Hay dos funciones sintácticas para dar cuenta de esto: como predicado intransitivo o como complemento de una cópula; (b) *especificar el referente de un nominal*. Esto se observa cuando el adjetivo funciona como modificador de un nominal. En muchas lenguas, los adjetivos tienen ambas funciones (a y b), pero en otras los adjetivos pueden cumplir con sólo una de ellas, lo cual dificulta el reconocimiento. Además de estas dos funciones prototípicas, algunas lenguas pueden tener también construcciones comparativas o la posibilidad de modificar verbos, ya sea en su forma básica o derivada.

- (4) De lengua en lengua, los adjetivos *varían ampliamente en sus propiedades morfológicas*. En algunos casos, los adjetivos en predicado intransitivo pueden tomar algunas o todas las marcas morfológicas típicamente verbales (tiempo, modo, aspecto, etc.). En otras lenguas, los adjetivos dentro de nominales pueden tomar algunas o todas las marcas morfológicas típicamente nominales (número, caso, género, etc.). Existen lenguas en las que estas dos posibilidades se combinan: los adjetivos toman flexiones del sustantivo dentro de un nominal y flexiones verbales dentro del predicado. Por último, hay lenguas en las que los adjetivos no comparten propiedades morfológicas ni con sustantivos ni con verbos.

Como respuesta a este diagnóstico, para reconocer el adjetivo desde una perspectiva tipológica Dixon (2006 [2004]) propone abordar el estudio de los tipos semánticos básicos de acuerdo con dos parámetros morfosintácticos: el primero corresponde a la *función sintáctica que cumplen en el predicado*. Este parámetro tiene dos valores (no dicotómicos): (I) adjetivos que cumplen la función de *predicado intransitivo* y (II) adjetivos que cumplen la función de *complemento de un verbo cópula*.⁶¹ El segundo parámetro corresponde a la *morfología que la clase muestra dentro del nominal*: (A) un valor es que, dentro del nominal, el adjetivo *toma alguna o*

⁶¹ Dixon no considera este parámetro como dicotómico. De hecho, hay lenguas que pueden tener ambos valores. En palabras del autor: “One might expect a correlation: languages in which adjectives can be intransitive predicate might be thought likely to lack a copula construction, with languages for which adjectives cannot function as intransitive predicate being likely to have a copula construction. From examination of a range of languages, it appears that there is in fact *no* correlation. That is, whether or not a language has a copula construction is quite independent of whether or not adjectives can be intransitive predicates” (Dixon, 2004: 21).

todas las flexiones morfológicas que se aplican al sustantivo; (B) el segundo valor es que, dentro del nominal, el adjetivo *no muestra ninguno de los procesos morfológicos utilizados por el sustantivo*.⁶²

Partiendo de la correlación de estos dos parámetros, Dixon (2006 [2004]) identifica cuatro grandes agrupaciones de lenguas: *lenguas con adjetivos similares a sustantivos* (II/A), como el español; *lenguas con adjetivos similares a verbos* (I/B), como el vietnamita; *lenguas con adjetivos similares tanto al verbo como al adjetivo* (I/A), como el tariana, y *lenguas con adjetivos distintos tanto al verbo como al adjetivo* (II/B), como el inglés. En adición, observa otros dos grupos de lenguas que no ingresan en esta correlación de parámetros: por un lado, lenguas que pueden tener *solamente una de las dos funciones típicas del adjetivo*, es decir, o bien modifican al sustantivo en el nominal (como el yoruba) o bien funcionan en el predicado como complemento de un verbo cópula o como predicado intransitivo (por ejemplo, el hixkaryana) y, por otro lado, lenguas con *dos clases distintas de adjetivos* (como, por ejemplo, el japonés).

Para cada uno de estos grupos de lenguas, muestra distintos criterios por los que, más allá de la cercanía con el sustantivo o el verbo, aún es posible encontrar diferencias en el comportamiento morfosintáctico del adjetivo. Me centraré en el grupo de lenguas con adjetivos similares a verbos, esto es: que cumplen la función de predicado intransitivo (I) y que, dentro del nominal, no muestran ninguno de los procesos morfológicos utilizados por el sustantivo (B), puesto que es el grupo de lenguas que plantea inconvenientes similares a los planteados para distintas lenguas de señas, como la LSA, tal como desarrollaré más adelante en el presente capítulo.

Dixon (2006 [2004]: §6.1) presenta los siguientes criterios para diferenciar adjetivos ‘similares a verbos’ (*‘verb-like’ adjectives*) de verbos: (a) diferentes posibilidades dentro del predicado; (b) diferentes posibilidades en cuanto a la transitividad; (c) diferentes posibilidades como modificadores de un nominal; (d) diferentes posibilidades en construcciones comparativas; (e) diferentes posibilidades en la formación de adverbios.

- (a) Dentro de las diferentes posibilidades morfosintácticas que el adjetivo tiene respecto del verbo en el predicado, se observan las siguientes: (i) el adjetivo es más restringido que el verbo y permite menos modificadores o flexiones cuando

⁶² Si la lengua es aislante, los valores del segundo parámetro resultan irrelevantes.

ocurre como núcleo del predicado. Por ejemplo, en la lengua cherokee, en dicha posición el verbo permite tres tipos de prefijo y dos variedades de sufijo, mientras el adjetivo permite sólo prefijos pronominales. (ii) El verbo permite ciertos modificadores que el adjetivo no permite, y viceversa. Por ejemplo, en vietnamita sólo los adjetivos pueden ser precedidos por *rāt* (*muy*) y *khát* (*más bien*), mientras que sólo los verbos pueden ocurrir con la partícula exhortativa *hãy*. (iii) El adjetivo puede tener posibilidades más amplias que el verbo. Por ejemplo, en la lengua de Fiji el modificador que se posiciona antes del predicado, *rui* (*más de la cantidad normal*), aparece cuando el núcleo del predicado es un adjetivo, pero no cuando es un verbo. (iv) La reduplicación en el adjetivo y en el verbo puede tener distinto significado. Por ejemplo, cuando un verbo es reduplicado en el chino mandarín lleva el significado ‘un poco’, mientras que cuando un adjetivo es reduplicado lleva el significado ‘intensificación de la cualidad’. Entonces, el verbo *dòng* (*moverse*) reduplicado (*dòng dòng*) significa ‘moverse un poco’ mientras el adjetivo *hóng* (*rojo*) reduplicado (*hónghóng*) significa ‘muy rojo’. (v) El verbo y el adjetivo difieren en sus posibilidades de derivación. Por ejemplo, en qiang la nominalización a través de un marcador definitivo se restringe a los adjetivos.

- (b) Entre el verbo y el adjetivo hay diferentes posibilidades en cuanto a la transitividad. Por ejemplo, en la lengua de Fiji casi todos los verbos pueden ser usados de forma transitiva e intransitiva, a través del agregado de un sufijo. Por el contrario, los adjetivos sólo ocurren en predicados intransitivos y no pueden llevar el sufijo típico de los verbos transitivos.
- (c) Dentro de las variadas formas en que los adjetivos y los verbos pueden diferenciarse en el rol de modificador del nominal, la más notoria es que *solamente un adjetivo puede modificar directamente un sustantivo*. Inclusive en lenguas cuyos adjetivos funcionan de forma muy cercana al verbo, es posible notar diferencias cuando uno y otro actúan en el interior de un nominal. Por ejemplo, en el chino mandarín el verbo tiene que utilizar el nominalizador *de* cuando funciona dentro de una estructura de relativo en un nominal, mientras para la mayor parte de los adjetivos la partícula *de* es opcional.⁶³ Algo similar ocurre en el mojave: tanto verbos como adjetivos conforman estructuras de

⁶³ Explicaré con mayor detalle esta cuestión en el siguiente subapartado (§2.4.1.1).

relativo utilizando una partícula, pero mientras es obligatoria para el verbo, para el adjetivo es opcional.

- (d) No todas las lenguas poseen una construcción comparativa, pero aquellas que sí la tienen, el ‘parámetro de comparación’ suele ser únicamente el del adjetivo. Esto ocurre, por ejemplo, en el coreano, el qiang, el lao, entre otras lenguas.
- (e) En algunas lenguas se observan diferentes posibilidades en la formación de adverbios. Por ejemplo, en la lengua de Fiji los adverbios pueden formarse a partir de adjetivos, pero no de verbos, a partir del prefijo *va’a*. Así, el adverbio *va’a-levu* (*grandemente*) se forma del adjetivo *levu* (*grande*) más el prefijo; *va’a-dodonu* (*correctamente*) se forma a partir del adjetivo *dodonu* (*correcto*) más el prefijo.

Estos antecedentes de problematización de adjetivos similares al verbo, como así también de otros tipos de adjetivos, desde una perspectiva tipológica resultan un antecedente de especial interés para la presente Tesis. No obstante, si bien considero muy atinado el diagnóstico de Dixon (2006 [2004]) respecto de la existencia de una postura eurocéntrica en el abordaje del adjetivo en lenguas con menor tradición de estudios lingüísticos, que suelen coincidir con las lenguas orales no indoeuropeas y las lenguas de señas en general, entiendo que, a la luz de lo discutido en §2.3.3, tanto la propuesta inicial de Dixon (2006 [2004]) como su reformulación en 2004 poseen algunos problemas teórico-metodológicos dignos de mención.

En principio, en la propuesta inicial de Dixon (1977) resulta poco apropiado desde el punto de vista metodológico realizar una generalización a todas las lenguas existentes, a partir de una serie de tipos semánticos básicos de la categoría provenientes de una lengua hegemónica como el inglés. Si bien en la segunda propuesta (Dixon, 2006 [2004]) realiza modificaciones en su metodología, lo cierto es que la categoría de ‘tipos semánticos básicos’ permanece inalterada. En segundo lugar, como ya sostuve en relación con el trabajo de clases de palabras de Schwager y Zeshan (2008), proponer tipos semánticos universales, independientes de la lengua y de sus usuarios, no permite comprender la razón de ser de la gramática, que, por un lado, es la gramaticalización de lo que el señante percibe como miembro de una comunidad lingüística y cultural y, por otro, es objeto de un proceso de actualización constante. En tercer lugar, postular, como hace Dixon (1977), una asociación única entre un tipo semántico y una clase de palabras ‘profunda’, que luego en superficie evidencia extensiones hacia otras clases de palabras,

resulta una explicación intuitiva y *ad hoc*. Por ejemplo, las frases del inglés (a) *She loves that yellow dress* y (b) *What causes paper to yellow as it ages?* poseen unidades simbólicas subrayadas que remiten al mismo dominio semántico del color. No obstante, estas unidades pertenecen a distintas clases de palabras: la primera, al adjetivo; la segunda, al verbo. La diferencia se encuentra, según Langacker (2008: 98-103), no en el contenido semántico general sino en la información que se encuentra perfilada, es decir, puesta en un primer plano: (a) perfila una relación atemporal en relación con una entidad (el sustantivo *dress*); (b) perfila un cambio en el tiempo, esto es: el proceso por el cual una entidad (*paper*) atraviesa un cambio de estado. Abordaré con mayor detalle la postura de Langacker en el siguiente capítulo.

2.4.1.1. Breve abordaje crítico del problema del adjetivo en el chino mandarín

El chino mandarín es un caso paradigmático del problema de falta de reconocimiento del adjetivo planteado por Dixon (2006 [2004]). En estudios de la gramática de esta lengua, es posible observar diferentes denominaciones que se le ha dado a este grupo de unidades simbólicas. Identifico, por ejemplo, las siguientes: ‘verbos adjetivales’ (Li y Thompson, 1981), ‘palabras de propiedad’ (*‘property concept words’*, Thompson, 1989) y, por último, ‘adjetivos’ (Thompson y Tao, 2010; Arcodia, 2014).

Estas etiquetas representan un buen termómetro de la discusión que comenzó aproximadamente en la década de los años 60, y que continúa hasta el día de hoy. La hipótesis inicial, y la más replicada en distintos estudios tipológicos, es que en el chino mandarín “todos los adjetivos son verbos” (Ver, por ejemplo, Hockett, 1958: 223; Lyons, 1968: 324-5). Los fundamentos de esta propuesta parten de la similitud de este grupo de palabras con la clase de los verbos del chino mandarín, es decir, lo que, en términos de Dixon (2006 [2004]), serían adjetivos similares al verbo. Para los autores de los mencionados trabajos no hay diferencias suficientes como para categorizar a estas palabras como una clase independiente de la del verbo. Sin embargo, esta postura fue variando a medida que se fue desarrollando el estudio lingüístico del chino mandarín.

Por ejemplo, en la primera gramática funcional de esta lengua, a cargo de Li y Thompson (1981: 117), los autores consideran que hay una clase restringida de adjetivos que siempre se encuentra dentro del nominal, es decir, que lleva adelante la función típica del adjetivo en lenguas con mayor descripción: modificar directamente el

núcleo de un nominal. Estos adjetivos, denominados ‘adjetivos atributivos’ normalmente modifican al sustantivo dentro del nominal sin el agregado de ninguna partícula, aunque a veces pueden aparecer con el nominalizador *de*, que es la misma partícula que se usa de forma obligatoria para cláusulas de relativo. Li y Thompson (1981: 119-123) explican que hay dos posibles motivos que justifican la inexistencia de la partícula *de* en muchos casos: por cercanía semántica del significado del adjetivo con el del sustantivo o por cuestiones de estilo. Respecto de la cercanía semántica, los autores señalan que en ocasiones la construcción [Adj + N] tiende a mostrarse como el nombre de la entidad, lo que, en otras palabras, mostraría primeros procesos de lexicalización. Sin embargo, señalan que no hay una regla que pueda predecir rígidamente si el adjetivo que modifica un sustantivo va a ocurrir con o sin la partícula *de*. Ahora bien, cuando el adjetivo se encuentra en el predicado, Li y Thompson (1981: 142) ya no encuentran elementos suficientes para distinguir esta clase de palabras de la del verbo, por lo que consideran que son ‘verbos adjetivales’. Al igual que los verbos, este grupo de palabras puede ser núcleo de la frase verbal, tener igual forma de negación y ocurrir como el único elemento de la frase verbal.

En un trabajo posterior, Sandra Thompson (1989) sigue sosteniendo en líneas generales la postura recién presentada, pero puede observarse cierto reparo, si consideramos que presenta un nuevo término: ‘palabra de propiedad’, evitando así referirse directamente a la problemática de la existencia del adjetivo a nivel interlingüístico. En dicho trabajo, analiza las funciones discursivas de las palabras de propiedad en un corpus compuesto de conversaciones espontáneas en inglés y en chino mandarín. Encuentra que las palabras de propiedad en ambas lenguas cumplen las mismas funciones discursivas: en primer lugar, *predicar una propiedad de un referente del discurso ya establecido*; en segundo lugar, *introducir un nuevo referente del discurso*. Tanto en el inglés como en el chino mandarín, Thompson identifica una alta frecuencia de aparición de la primera función (79% para el inglés; 71% para el chino mandarín) y una frecuencia mucho menor para la segunda función (21% para el inglés; 29% para el chino mandarín).

Asimismo, la autora observa que en estas dos funciones discursivas el uso mayormente predicativo de las palabras de propiedad se encuentra tanto en el inglés, lengua que posee una clase independiente de adjetivos, como en el chino mandarín, lengua que posee una clase restringida, básicamente, a la función dentro del nominal, pero que es considerada verbal en el predicado. Si bien estos resultados podrían llevar a

Thompson a problematizar la postura respecto del adjetivo para el chino mandarín, la autora no continúa el debate abiertamente. En cambio, sostiene que las palabras de propiedad se ubican en un lugar intermedio entre el verbo y el sustantivo, dado que comparten funciones con uno y otro, esto es: comparten la función en el predicado con los verbos y la de introducción de referentes con sustantivos. Debido a esta combinación de funciones verbales y sustantivas, en algunas lenguas las palabras de propiedad tendrán propiedades morfosintácticas similares al verbo, mientras que en otras las palabras de propiedad tendrán propiedades morfosintácticas similares al sustantivo.

En un trabajo más reciente, Thompson y Tao (2010) realizan una revisión del problema del adjetivo en el chino mandarín. Recién en esta investigación deciden sumarse a otros estudios que, ya sea de manera implícita o explícita, categorizan a este grupo de palabras directamente bajo la clase ‘adjetivo’ (Thompson y Tao, 2010: 6-7). De acuerdo con el contexto, denominan ‘adjetivo predicativo’ a aquellos que funcionan en el predicado y que poseen algunas (aunque no todas las) propiedades distribucionales y funcionales del verbo, en especial verbos de estado; denominan ‘adjetivo atributivo’ a los adjetivos que ocurren dentro del nominal, que pueden construirse con el nominalizador *de*, pero que son particularmente propensos a la lexicalización con sustantivos (sin la partícula *de*). Esto último ocurre cuando la combinación [Adj + N] es: (a) frecuente en el uso cotidiano, como en *liáng-shuǐ*, (*agua fría*) y/o (b) culturalmente utilizada como un nombre, como en *lěngzhàn* (*Guerra Fría*).

Al igual que Thompson (1989), Thompson y Tao (2010) parten de situaciones de interacción de hablantes reales del chino mandarín, con un corpus compuesto por conversaciones espontáneas. El primer hallazgo de los autores es que el mandarín conversacional favorece una alta frecuencia de aparición de los adjetivos predicativos, debido a que las personas no lo usan primordialmente para narrar eventos *per se*, sino para evaluar el mundo a su alrededor y decir cómo son las cosas desde su perspectiva; dicho de otro modo, estas evaluaciones son una forma básica que tienen los hablantes de negociar su postura. Los adjetivos atributivos, en cambio, son utilizados para introducir nuevos participantes en el discurso, una función mucho menos prominente en la conversación cotidiana. El segundo hallazgo de los investigadores es que, sean atributivos o predicativos, los adjetivos en el mandarín conversacional incluyen varios procesos de lo que denominan ‘fijación’ (*fixedness*). Esto ocurre por el hecho de que la posición predicativa y la atributiva atraen diferentes tipos de adjetivos, grados de lexicalización (compuestos, casi compuestos, colocaciones) y tipos de construcciones.

2.4.2. ¿Hay adjetivos en otras lenguas de señas?

Al igual que en el chino mandarín, en otras lenguas de señas también es posible identificar distintas denominaciones para el grupo de palabras que aquí estudio. Por ejemplo, *predicados adjetivales* (Klima y Bellugi, 1979), *pasivos adjetivales* (Kegl, 1990), *verbos de estado* (Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994; Fojo y Massone, 2012) y *adjetivos* (Padden, 1988; Sutton-Spence y Woll, 2013 [1998]; Johnston y Schmebri, 2007 [2006]; Schwager y Zeshan, 2008). Las distintas denominaciones para diferentes lenguas de señas es un primer indicio respecto de la dificultad que esta clase de palabras representa para la disciplina lingüística; problemática que comparten también otras lenguas orales no indoeuropeas, como ya hemos visto anteriormente.

Con el objetivo de profundizar esta cuestión, abordo dos núcleos temáticos que se han desarrollado en la literatura de lenguas de señas distintas de la LSA, a saber: la intensificación como una propiedad básica de la categoría y dos problemas sintácticos: verbos que modifican directamente al sustantivo en el nominal e inexistencia de verbos copulativos en estructuras que caracterizan a un objeto designado, tal como ‘Juan es alto’ en el español.

2.4.2.1. La intensificación como propiedad básica de la categoría

En la literatura de la lingüística de las lenguas de señas, la intensificación es entendida como una propiedad básica. Para empezar, en uno de sus estudios pioneros sobre la ASL (*American Sign Language*), Klima y Bellugi (1979: §11) abordan lo que denominan ‘modulaciones aspectuales’ en predicados adjetivales. Entienden en términos amplios la noción de aspecto: “indicating not only different ways of viewing the internal structure of a state or quality but its permanence, duration, inception, completion, degree, and manner of entry” (Klima y Bellugi, 1979: 393, nota n° 6). En este trabajo, Klima y Bellugi encuentran dos subgrupos de predicados adjetivales en la ASL: uno, que no puede llevar ninguna modulación aspectual, exceptuando el aspecto intensivo, como es el caso, por ejemplo, de las señas de la ASL LINDO, FEO o ALTO; otro, que sí puede modificar su estructura interna para dar cuenta de distintas modulaciones aspectuales, como sucede con las señas de la ASL ENOJADO o

ENFERMO. La explicación que dan para esta subdivisión es que los predicados adjetivales que no se modifican refieren a *características inherentes o cualidades de mucha duración*, mientras que los que sí pueden hacerlo son *estados incidentales o temporarios* (Klima y Bellugi, 1979: 252).⁶⁴ Sin embargo, los autores centran su análisis en las modificaciones aspectuales del segundo grupo, que parece ser más cercano al verbal (e inclusive, en algunos ejemplos, parecería que directamente se trata de verbos), y no abordan el funcionamiento del primer grupo, del que solamente sabemos que puede llevar aspecto intensivo. Los interrogantes que surgen frente a este análisis son: ¿Por qué sólo el aspecto intensivo es capaz de modificar a ambos grupos, mientras el resto de los aspectos se observa en el segundo grupo de predicados adjetivales? ¿Existen otras diferencias morfosintácticas entre estos dos grupos?

Luego, retomando autores ya mencionados en el apartado [§2.2.2](#) de esta Tesis, Padden (1988) define al adjetivo en la ASL como aquel que puede tener flexión intensiva. Sutton-Spence y Woll (2013 [1998]: §6) consideran que el adjetivo en la BSL (*British Sign Language*) expresa una propiedad o cualidad de un sustantivo (o pronombre) y tiene la posibilidad de marcar intensidad tanto sintáctica como morfológicamente. Johnston y Schmebri (2007 [2006]: §7.13) consideran que el adjetivo en Auslan puede mostrar intensificación y sostienen que, debido a que esta es una modificación sistemática que se aplica a toda una clase, normalmente es considerada un ejemplo prototípico de flexión en las lenguas de señas (Johnston y Schmebri, 2007 [2006]: §5.4.2.6). Por último, en la propuesta tipológica de Schwager y Zeshan (2008), los autores postulan que la clase semántica ‘propiedad’ se caracteriza por dos atributos asociados: [+ *cualitativo*], [+/- *gradable*], siendo el primero un atributo siempre positivo para toda clase semántica y el segundo un atributo, aunque propio de la categoría, que puede estar o no presente en miembros de la clase.

Por lo que observo, si bien parece haber un acuerdo general respecto de la importancia de la intensificación en distintas lenguas de señas, la diferencia que se encuentra en la literatura es que, dependiendo de la adscripción de este grupo de señas a la clase de los verbos o a la de los adjetivos, la intensificación será un tipo de aspecto o bien una flexión de grado superlativo absoluto. En este sentido, McLaughlin (1997:

⁶⁴ Esta subdivisión resulta similar a la planteada en la NGLE (2009) para el español entre adjetivos de *nivel individual vs. de nivel episódico* (ver [§2.3.1.1](#) de esta Tesis). La diferencia está en que cada uno provoca distinto impacto en la morfosintaxis: mientras en el español la diferencia impacta en el tipo de verbo cópula que se puede utilizar (ser alto vs. estar enfermo), en la ASL impacta en el tipo de aspecto que se puede utilizar.

191-2) realiza un aporte al ya mencionado trabajo sobre aspecto de Klima y Bellugi (1979) desde el punto de vista de su función: estos aspectos se observan cuando el adjetivo forma parte de cláusulas, pero resultan agramaticales si se utilizan en adjetivos dentro del nominal, con excepción de la intensificación. De hecho, *la intensificación es la única flexión que pueden mostrar los adjetivos dentro del nominal en la ASL*.

Ahora bien, más allá de que es importante comprender que son dos fenómenos diferenciables, puede entenderse que entre la flexión de superlativo de los adjetivos y el aspecto en verbos hay puntos en común, relacionados con la *cuantificación* de una cualidad o evento.⁶⁵ Resultaría de sumo interés, entonces, ahondar en las posibles relaciones y distinciones que tanto el adjetivo como el verbo en distintas lenguas de señas entablan con la temporalidad y la escalaridad.

Al mismo tiempo, también es relevante plantear que, si bien la intensificación es entendida como una flexión prototípica de los adjetivos en distintas lenguas de señas, puede que la misma no sea exclusiva de esta categoría, sino que se identifique también en menor medida en otras clases de palabras, tal como plantea Bolinger (1972) para el inglés.

2.4.2.2. Dos problemas sintácticos: verbos que modifican al núcleo sustantivo dentro de un nominal e inexistencia de verbos copulativos

Las investigaciones de otras lenguas de señas, distintas de la LSA, que consideran a la clase de señas bajo estudio como un verbo de estado sostienen que este puede cumplir funciones atributivas y predicativas. Este es el caso, por remitirme a autores ya trabajados, de Fojo y Massone (2012) para la LSU. Tal como desarrollé en [§2.2.2](#), referirse a función atributiva y predicativa significa que, por un lado, el verbo de estado puede funcionar modificando directamente al núcleo sustantivo dentro de un nominal y, por otro lado, puede funcionar como núcleo del predicado. Ahora bien, la adscripción de este grupo de señas a la categoría verbal surge como respuesta al siguiente problema: no hay verbos copulativos que puedan servir como núcleo del predicado en estructuras caracterizadoras, equivalentes a *Juan es médico* o *Juan es alto*

⁶⁵ Por ejemplo, en la LSA las flexiones que se observan en estas dos señas: LINDO(intens) ([Imagen 2.2](#) en [Anexo](#)) y ESTUDIAR(cont) ([Imagen 2.3](#) en [Anexo](#)), presentan: (2.3) una seña de cualidad (LINDO) más un morfema intensificador que cuantifica la cualidad en un grado alto de una escala y (2.4) una seña de un evento (ESTUDIAR) más una flexión de aspecto continuativo, que cuantifica el evento en un período largo de tiempo.

en el español y otras lenguas indoeuropeas, razón por la cual no se reconoce al adjetivo como una clase de palabras independiente.

Ahora bien, esta explicación no resulta satisfactoria, puesto que, para empezar, ya sea que las lenguas de señas tengan o no verbos cópula, se está utilizando un criterio externo para dar cuenta de gramáticas que se alejan de ese modelo, por lo que debería encontrarse otra justificación, interna a la gramática de cada lengua de señas, sin recurrir al tema de los verbos cópula. Además, el adjetivo no es una categoría dependiente de la existencia (o no) de verbos cópula. En todo caso, si el problema es la no existencia de verbos cópula que completen su significación con predicativos de naturaleza adjetiva, habría que evaluar cómo funciona el adjetivo de cada lengua de señas en particular cuando forma parte del predicado verbal.

Asociado a este primer inconveniente, se encuentra otro: la existencia de verbos de estado que modifican *directamente* al núcleo de un sustantivo. En otras palabras, se plantea la existencia de verbos subordinados a un núcleo sustantivo dentro de un nominal, sin ningún tipo de partícula que intermedie. Si seguimos esta postura, habría que continuar con las indagaciones para saber si existe alguna partícula o elemento añadido al verbo bajo estudio que nos permita comprender si hay una estructura subordinada más compleja. En relación con esto, sabemos que existen evidencias de estructuras de relativo en distintas lenguas de señas, tales como la ASL (Liddell, 1980: §5.2) o el Auslan (Johnston y Schembri, 2007 [2006]: §7.10.2), que tienen una estructura diferente de la de los verbos de estado en función atributiva.

Tanto en la ASL como en el Auslan, las estructuras de relativo se producen con una forma de articulación especial que se mantiene a lo largo de dicha estructura. Por ejemplo, en la frase (i), extraída de Liddell (1980: 136), la estructura de relativo (marcada con la línea superior) es una construcción sintáctica compleja que tiene rasgos no manuales específicos (cabeza hacia atrás y cejas arriba) que se producen a lo largo de toda la estructura subordinada. El final de la subordinada se marca con una mayor duración de la última seña (CAT) más un cambio en los rasgos no manuales. Esto parece indicar que los verbos de estado en función atributiva no corresponden al mismo fenómeno de estructuras de relativo y que, por lo tanto, debe profundizarse su estudio.

- _____r
- (i) RECENTLY DOG CHASE CAT COME HOME
“The dog which recently chased the cat came home.”

(Ejemplo extraído de Liddell, 1980: 136)

En otras propuestas de análisis de la sintaxis de este grupo de señas, ya no desde la categoría verbal sino adjetiva, se observan distintas explicaciones a los fenómenos observados. Por ejemplo, McLaughlin (1997: §4) analiza la sintaxis de los adjetivos de la ASL dentro de la frase o sintagma determinante, desde una perspectiva generativista. Considera que dentro del mismo nominal hay adjetivos atributivos y predicativos. Los atributivos son los que ocupan posición prenominal, mientras que los predicativos son los que ocupan posición posnominal. La tesis de la autora es que los adjetivos prenominales son estructuralmente distintos de los adjetivos posnominales. Esto es: los adjetivos prenominales son especificadores del sintagma modificador y se encuentran posicionados en un lugar cercano (superior) de la proyección léxica del sintagma nominal, mientras que los adjetivos posnominales son modificadores predicativos que se adjuntan a la derecha, en una proyección intermedia dentro del sintagma determinante. Entre las diferencias que McLaughlin encuentra entre un tipo de adjetivo y otro, se detectan: un ordenamiento más rígido de los adjetivos prenominales respecto de los postnominales; una variación en la interpretación dependiendo de la posición: una interpretación predicativa para los posnominales (predicar una propiedad a un sustantivo) vs. una interpretación atributiva para los prenominales (restringir la designación del sustantivo a un subgrupo).

Luego, retomando autoras ya abordadas ([§2.2.2](#)), Sutton-Spence y Woll (2013 [1998]: §6) dividen el adjetivo de la BSL en dos subgrupos: *adjetivos atributivos* y *adjetivos predicativos*. A diferencia de McLaughlin (1997), estas autoras consideran la atribución y la predicación de los adjetivos de distinta forma, esto es: los adjetivos atributivos ocurren dentro de la frase nominal, incluyendo tanto a los que están en posición previa, como posterior o interior al sustantivo, mientras que los adjetivos predicativos ocurren dentro de la frase verbal. Desde el punto de vista discursivo, notan que el adjetivo atributivo, dentro de un nominal, no forma una frase completa sino que necesita un predicado, mientras que el adjetivo predicativo, dentro de una frase verbal, no necesita más elementos para completar la frase. Si bien estas autoras son las primeras en notar este particular funcionamiento posicional del adjetivo en la BSL, con dos posiciones sintácticas y una morfológica dentro del nominal, y la restante posición dentro de la frase verbal, no explican qué motivaciones llevan al adjetivo de la BSL a tener el mencionado comportamiento morfosintáctico –cuestión que retomaré en el

siguiente subapartado– e inclusive encuentran dificultades al abordar el funcionamiento más verbal del adjetivo predicativo, lo que las lleva a concluir que no siempre es claro si la seña es un adjetivo o un verbo (Sutton-Spence y Woll, (2013 [1998]: 113).

Por último, vale presentar otra propuesta de análisis que McGregor, Niemelä y Bakken Jepsen (2015: 219) mencionan para la Lengua de Señas Danesa (*Dansk tegnsprog* o DTS). Entre las clases de palabras de la DTS, está el adjetivo. Los autores sostienen que en casos como CAT 3sg MY (*The cat is mine*) o MY CAT BLACK (*My cat is black*) hay *dos frases nominales en aposición*: en la primera, hay una cláusula identificativa (una entidad es identificada por otra designación) y en la segunda hay una cláusula atributiva (se atribuye una cualidad a una entidad).

2.5. El problema del adjetivo en la Lengua de Señas Argentina

2.5.1. El nominal en la LSA

Como ya mencioné, hasta el momento, exceptuando el adjetivo, contamos con estudios de distintos elementos del nominal en la LSA. Los estudios pioneros han realizado abordajes formales de las categorías gramaticales que integran el nominal en esta lengua: *sustantivo*, *cuantificador*, *pronombre* y *determinante* (Massone, 1993; Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994; Massone *et al.* 2000). El sustantivo ha sido una de las primeras categorías gramaticales analizadas y, alrededor de este, se definen las demás categorías recién mencionadas. Desde una perspectiva funcionalista, Curiel y Massone (1993) definen al *sustantivo* como el núcleo del sintagma nominal. Los sustantivos poseen estrategias de marcación de género y número distintas del español. En líneas generales, no poseen flexión morfológica de género, pero sí pueden distinguir femenino/masculino en un grupo de sustantivos a través de: (i) agregar la [A] y la [O] del alfabeto manual en algunas señas de parentesco (HERMAN-O/A) (Ver [Imagen 2.4](#) e [Imagen 2.5](#) en **Anexo**); (ii) agregar la seña HOMBRE o MUJER en sustantivos [+animados] (GATO MUJER) (Massone, 1993: 93-4). En lo concerniente a la información de número en sustantivos de la LSA, la estrategia más utilizada es la reduplicación, que consiste en la repetición de la seña en distintas ubicaciones en el espacio (Massone, 1993: 77).⁶⁶ Luego, para *cuantificar* se identifican

⁶⁶ Entre otras, vale mencionar que existen formas de dar información de número en la LSA que se apoyan en la estructura verbal, esto es: la utilización de verbos que especifican morfológicamente el número o verbos cuyo significado implica la acción de más de un participante. Pueden ser verbos pronominales (1DECIR2 “yo te digo”), verbos de movimiento (VEHÍCULOa-CHOCAR-DE-FRENTE-

las siguientes estrategias: (i) morfológicas: utilización de raíces de incorporación numeral (TRES-PESOS);⁶⁷ (ii) sintácticas: adición de señas numerales cardinales (PERRO DOS) o cuantificadores indefinidos (ALGUNAS PERSONApl).⁶⁸

Respecto de los *pronombres personales*, Massone *et al.* (2000: 21-2) abordan el estudio de un sistema pronominal cuyos miembros marcan información de persona (1era, 2da y 3ra) y de número (singular/ plural).⁶⁹ El *determinante* es la categoría gramatical menos estudiada entre las que integran el nominal en la LSA. En Massone *et al.* (2000: 86), se describe como una seña indicativa con movimiento lineal que señala un referente dentro del espacio señante y que funciona como artículo o demostrativo. En la actualidad, un grupo de lingüistas de distintas lenguas de señas ha denominado ‘índices’ (*pointing signs*) tanto a algunos pronombres personales como a determinantes/demostrativos, que se glosan como IX (ver [Imagen 2.6](#) en **Anexo**) (Cf. Engberg-Pedersen, 1993: §II.6; Liddell, 2003; Meier y Martin, 2013; Wilcox y Occhino, 2016; entre otros). Estos índices han generado debates respecto de su forma y función. Hasta el momento, no contamos con estudios específicos que den cuenta del funcionamiento de los actualmente denominados ‘índices’ en el nominal de la LSA, por lo que es necesario realizar un primer abordaje descriptivo desde un enfoque de lengua en uso.

Respecto del adjetivo, en la LSA ocurre algo similar a lo descrito para lenguas orales no indoeuropeas y otras lenguas de señas: si bien hasta el momento no existen estudios específicos que argumenten respecto de su inexistencia, lo que podría categorizarse como adjetivo se encuentra en la literatura dentro de la categoría verbal. A continuación, desarrollo críticamente cuatro problemas que surgen de la bibliografía actual respecto de los *verbos de estado* y un grupo de *verbos espaciales-locativos* denominados *verbos con raíz estático-descriptiva* y *morfema de dimensión* en el sistema de clases de palabras de la LSA, que serán reconsiderados en la presente tesis.

VEHÍCULO_{Ob}(pret.perf) “dos autos chocaron frontalmente”, verbos recíprocos (ENEMISTARSE) (Massone, 1993: 87-90).

⁶⁷ En la LSA existen raíces capaces de incorporar en su morfología Configuraciones Manuales (CM) numerales. Fonológicamente, estas raíces tienen una ubicación en el espacio señante, una dirección y orientación que se mantiene, mientras que la CM se modifica para incluir, generalmente, números del 1 al 5 (DOS-SEMANAS) (Cf. Massone y Machado, 1994: §V).

⁶⁸ Los pronombres indefinidos (MUCHO, ALGUNO, POCO) han sido descritos como ‘señas policategoriales’, dadas sus posibilidades de funcionamiento como cuantificadores, pronombres o verbos de estado (Massone, 1993: 83-4).

⁶⁹ Los pronombres personales en plural funcionan como raíces de incorporación numeral, incorporando un número del 1 al 5 en la CM (TRES-PRO_{pl}-INCL-INC “nosotros tres”). Este estudio se diferencia del de Massone y Machado (1994: 98), que consideraban que no había distinción formal entre la 2da y la 3ra persona.

2.5.2. Problemas en la morfología del verbo de estado en la LSA: la intensificación

En primer lugar, como se vio en el subapartado anterior, los verbos de estado de la LSA no poseen flexión morfológica de género, número o caso que puedan servir para marcar concordancia con el sustantivo. Tampoco poseen flexiones morfológicas cercanas al verbo, puesto que no se modifican para marcar ni modo, ni tiempo, ni casi ninguno de los aspectos identificados hasta el momento. La única marca morfológica que pueden tener es la *flexión intensiva*. Al igual que lo descrito en otras lenguas de señas (§2.4.2.1 de esta Tesis), los estudios de la LSA han ubicado esta flexión en distintas categorías. Por un lado, Massone y Machado (1994) entienden la intensificación como parte del sistema aspectual; por otro lado, Curiel (1994) considera esta flexión como un intensificador no manual de carácter más adverbial.

Massone y Machado (1994: 133) describen la intensificación como una detención inicial, tensa y prolongada, añadida a la realización no marcada de la seña. El movimiento propio de la seña se realiza luego en forma rápida y con rasgos no-manuales, y termina con una detención tensa final. Esta flexión da cuenta del grado máximo de predicación y se traduce al español de dos maneras: con el adverbio *muy* más un adjetivo o con el adjetivo en grado superlativo. De esta manera, SER-CARO(intens) se traduce como ‘muy caro’ o ‘carísimo.’

Por su parte, en su análisis del sistema aspectual de la LSA, Curiel (1994: 35-36) sostiene que la intensificación es una partícula no manual de carácter más adverbial. El motivo de esto es que la intensificación se observa no sólo en los -hasta ese momento- denominados verbos de estado, sino también en adverbios (como las **Glosas 2.2a**) y sustantivos (como **2.2b**).

Glosas 2.2

(a) PRO3 LLEGAR TARDE(intens)

“Él/Ella llegó muy tarde”

(b) IX MAMÁ PRO3 MUJER(intens)

“Esa madre es muy mujer”

(Ejemplos adaptados de Curiel, 1994: 36)

Esta última postura resulta similar a la planteada por Bolinger (1972: 17), resumida previamente en esta tesis, para quien la intensificación es cualquier dispositivo que construya una escala a una cualidad, ya sea hacia arriba, hacia abajo o en cualquier punto entre medio. Si bien la intensificación suele asociarse típicamente a la clase de los adjetivos, también es posible identificar este fenómeno en otras clases de palabras, tales como sustantivos, adverbios o verbos.

Ahora bien, en este trabajo me centro en algunos aspectos básicos de la intensificación en relación con las señas bajo estudio de la LSA, que tradicionalmente han sido categorizadas como verbos de estado y verbos de raíz estático-descriptiva. En principio, siendo la intensificación la única flexión que este grupo de señas puede manifestar, aún no sabemos si es aplicable a todos los miembros de la categoría o sólo a algunos. No sabemos tampoco cómo se construye la escalaridad desde el punto de vista del significado y qué impacto tiene en la morfosintaxis.

2.5.3. Problemas en la sintaxis del verbo de estado en la LSA: función y posición

Respecto de la sintaxis funcional, como desarrollé en §2.2.3, Curiel y Massone (1993) consideran que el verbo posee doble función: una, principal, la predicación; otra, secundaria, la atribución. Aunque también pueden ser utilizados predicativamente, los verbos de estado son los encargados de cumplir con la función atributiva de manera exclusiva (Curiel y Massone, 1993: 31). De acuerdo con esta postura, los verbos de estado pueden tanto predicar de manera directa, es decir, sin la intervención de un verbo copulativo, como cumplir una función atributiva de manera directa, es decir, modificar al sustantivo sin la mediación de ninguna partícula o construcción.

Esta postura resulta problemática por varios motivos. Para empezar, respecto de la *función atributiva*, resulta extraño postular la existencia de verbos que modifican directamente a un sustantivo dentro de un nominal. Sin embargo, el hecho de que existan verbos subordinados a un sustantivo sin ninguna partícula que medie no parece ser una cuestión problemática para las autoras. Siguiendo este razonamiento, cabría preguntarse si estos verbos de estado forman parte de estructuras subordinadas simples (como *el libro pequeño*) o más complejas (como *el libro que es pequeño*).

En la actualidad, disponemos de primeras descripciones de estructuras de relativo en la LSA (de Bin, Massone y Druetta, 2011; Massone, de Bin, Martínez y Curiel, 2012; Martínez, Curiel y Druetta, 2015). Contrastando el grupo de verbos de estado con estas primeras descripciones de estructuras de relativo, se observa que, si

bien en ambas existe una relación de subordinación con el núcleo sustantivo, el verbo de estado en función atributiva y la estructura de relativo son construcciones diferenciables entre sí. Mientras el verbo de estado en función atributiva consiste en un lexema que modifica directamente al sustantivo dentro de un nominal –por ejemplo, SER-NUEVO modifica a AUTO en las **Glosas 2.3a-**, la cláusula de relativo –como la resaltada en negrita en (2.3b)- es una construcción compuesta por un relativo (glosado como MISMO), que, además de introducir la subordinada, posee un antecedente (el hombre llamado Lagomarsino), una serie de rasgos no manuales (ojos semicerrados, cejas hacia arriba, cabeza hacia atrás) en el transcurso de la estructura subordinada y marcas manuales (a través de índices, glosados como IX) y no manuales (pausa y/o pestañeo, glosados como / y x, respectivamente) que remiten nuevamente al antecedente en el cierre de la subordinada. Entonces, si SER-NUEVO no corresponde a una construcción de relativo sino a una construcción más simple, compuesta por una única seña subordinada a un sustantivo, vale reconsiderar su funcionamiento.

Glosas 2.3

(a) (C2iiiB) PRO1 PRIMERA-VEZ AUTO SER-NUEVO COMPRAR /⁷⁰

(b) IX₁ HOMBRE₁ IX₁ PERSONA L-A-G-O-M-A-R-S-I-N-O

OJsc,CEarr.CAatr. x
MISMO ₁DAR_n(perf) ARMA ₁DAR_n N-I-S-M-A-N IX₁ /

₃₁CONTAR(pret.) DIARIO PÁGINA 12 IX_p JUNTO JUEZ IX₁ CONTAR [...] ⁷¹

(Frase extraída de Martínez, Curiel y Druetta, 2015).

Luego, respecto de problemas de la *función predicativa*, puede decirse que, al igual que lo visto en estudios de otras lenguas de señas, esta es la función que se ha entendido como definitoria para considerar el grupo de señas que estudio como verbos. A diferencia de la postulación de la existencia de un verbo que modifica directamente al sustantivo en la LSA, sobre la cual no se han identificado discusiones, la inexistencia de

⁷⁰ Trad. al español: “Era la primera vez que compraba un auto nuevo.” (Ver fragmento 6.1.15 en Anexo).

⁷¹ Traducción al español: “Este hombre, Lagomarsino, el que le dio el arma a Nisman, contó al diario Página/12 junto a un juez [...]”

verbos cópula en el predicado en estructuras que involucran a este grupo de clases de palabras sí ha sido considerada problemática en la literatura pionera sobre el tema.

En Massone, Curiel y Makotrinsky (2012) se ha observado que en algunos contextos discursivos dos señas, normalmente glosadas como TENER (o HABER) y NO-TENER (o NO-HABER), poseen un funcionamiento copulativo que, no obstante, no es equiparable al de los verbos cópula en español (ver [Imagen 2.7](#) e [Imagen 2.8](#) en **Anexo**). En el análisis contextual, estas señas adquieren tres significados diferentes: posesivo,⁷² existencia impersonal,⁷³ existencia plena.⁷⁴ La diferencia de significado marca un cambio en la estructura sintáctica que da cuenta de un *continuum* transitividad-intransitividad. Más allá del avance que implica la identificación de nuevas formas del sistema verbal, estos verbos cópula no solucionan el problema de los verbos de estado, puesto que en el funcionamiento predicativo de los segundos no suelen encontrarse los primeros.

Partiendo de una gramática funcionalista, el núcleo del predicado corresponde al verbo como clase de palabras. En consecuencia, en estructuras como LIBRO IX SER-LINDO (“ese libro es lindo”), al núcleo del predicado (SER-LINDO) debe asignársele la categoría verbal. Ahora bien, como ya he desarrollado en [§2.2.1](#), este razonamiento encierra inconsistencias: por un lado, se evidencia una circularidad al establecerse como contexto máximo la oración de sujeto y predicado verbal, y el verbo resulta ser el núcleo del predicado verbal; por otro lado, no permite explicar casos de predicados no verbales.

Lo cierto es que, más allá de la función que cumplan (atributiva o predicativa), en la literatura clásica sobre la LSA los verbos de estado siempre se glosan junto a una partícula copulativa, lo que representa en la transcripción en glosas la marca más clara de su pertenencia a la clase de los verbos y, en conexión con esto, a su relación con el tiempo (SER-AZUL, ESTAR-PREOCUPADO). Por dar sólo un ejemplo, en el nominal AUTO SER-NUEVO, ejemplo real de una señante natural de la LSA extraído del cuerpo de datos (ver **Glosas 2.3a**), hay un verbo de estado en función atributiva (SER-NUEVO) que modifica al sustantivo AUTO en el nominal. Sin embargo, la seña SER-NUEVO parece estar funcionando en el discurso como un adjetivo, recortando la designación, esto es: de todos los posibles autos, la señante restringe el objeto

⁷² Ejemplo: MARÍA HIJOS TRES TENER. Traducción al español: “María tiene tres hijos” (Extraído de Massone, Curiel y Makotrinsky, 2012: 84).

⁷³ Ejemplo: ZOOLOGICO MONO TRES HABER. Traducción al español: “Hay tres monos en el zoológico” (Extraído de Massone, Curiel y Makotrinsky, 2012: 84).

⁷⁴ Ejemplo: PRO1 HERMANO TRES SER. Traducción al español: “Nosotros somos tres hermanos” (Extraído de Massone, Curiel y Makotrinsky, 2012: 85).

especificando una cualidad. Entonces, ¿por qué SER-NUEVO se categoriza como un verbo, si en el discurso funciona como un especificador atributo, cuestión que nada tiene que ver con una función verbal? ¿Por qué esta seña posee una partícula verbal (SER) en la glosa?

Entonces, entender este grupo de señas de la LSA como verbos de estado crea una serie de interrogantes: ¿Es posible pensar que en este grupo de señas siempre hay un perfil temporal, propio de la categoría verbal, en cualquiera de sus funciones (atributiva y predicativa)? ¿Es condición necesaria la existencia de verbos cópula para la existencia de adjetivos en una lengua, o es una manera de entender una lengua no indoeuropea con parámetros que no le son propios? ¿Es posible pensar en la existencia de verbos directamente subordinados al sustantivo dentro de un nominal, sin formar parte de una construcción incluida? ¿Por qué estas señas se glosan siempre con la partícula copulativa, si no parece haber ningún componente temporal perfilado? ¿Por qué se analizan estas unidades como si pertenecieran *a priori* a la clase de palabras de los verbos de estado, sin importar la naturaleza de su perfil instanciado en el discurso? ¿Qué información aporta el contexto discursivo en el análisis de estas unidades simbólicas?

Por último, a diferencia de lo detectado en otras lenguas de señas como la ASL o la BSL (Véase §2.4.2.2 de esta tesis), en la LSA no hay estudios sobre la sintaxis posicional de los verbos de estado. No sabemos, para empezar, si estas señas dentro del nominal se ubican antes y/o después del sustantivo, si hay una preferencia de los señantes por una posición o qué significado le aporta la posición sintáctica de la seña a la construcción nominal. Para entender estas cuestiones, es necesario, entonces, estudiar qué funciones y posiciones cumplen los hasta ahora denominados verbos de estado, partiendo de un cuerpo de datos real y contextualizado. En la presente tesis, me centraré en aquellas funciones y posiciones que se encuentran dentro del nominal en la LSA, dejando las restantes para estudios posteriores.

2.5.4. Problemas en un subgrupo de verbos espaciales-locativos de la LSA: verbos que describen la forma de los objetos

Siguiendo un trabajo de Liddell y Johnson (1987) sobre la ASL, en la clasificación tradicional de verbos de Massone y Machado (1994) hay un grupo denominado espacial-locativo que contiene en su interior tres subgrupos bastante

heterogéneos, diferenciados por la naturaleza de su raíz. Estas raíces son: de *proceso*, de *contacto* y *estático-descriptivas*. Las raíces de proceso corresponden a movimientos que describen una acción llevada adelante por una entidad (ATERRIZAR-AVIÓN).⁷⁵ Las raíces de contacto refieren a la ubicación de un objeto en el espacio (VEHÍCULO-ESTAR-ESTACIONADO). Por último, las raíces estático-descriptivas describen la forma o superficie de los objetos (OBJETO-SER-CIRCULAR).

Estas tres raíces se combinan con clasificadores, que son Configuraciones Manuales (CM) que aportan un significado en sí mismas y, por ello, son consideradas morfemas.⁷⁶ Massone y Machado (1994: 114-117) identifican tres tipos de clasificadores: *clasificadores de entidad*, CM que representan una entidad total (VEHÍCULO, AVIÓN); *clasificadores de dimensión*, CM que representan la forma de la entidad (contorno redondeado de un objeto para decir OBJETO-SER-REDONDEADO; SUPERFICIE-ESTAR-ENREJADA); *clasificadores instrumentales*, CM que representan instrumentos con los que se realiza una acción (CORTAR-CONTIJERA).

Si nos centramos en el subgrupo de raíces estático-descriptivas con morfemas que describen la forma de los objetos, cabe preguntarse qué diferencia hay entre este subgrupo y los ya descritos verbos de estado, debido a que –al menos desde el punto de vista del significado– ambas parecen ser señas utilizadas principalmente para la descripción de objetos. Desde la clasificación de Massone y Machado (1994), la diferencia entre *verbo de estado* y *verbo con raíz estático-descriptiva más un morfema que describe la forma del objeto* no se aprecia específicamente en el tipo de contribución semántica que realizan, puesto que en ambos hay una descripción de cualidades de los objetos designados. En cambio, se evidencia en la estructura, esto es: en sus distintos patrones de formación. Por una parte, los verbos de estado no usan el espacio señante con valor gramatical (es decir, el espacio no tiene valor locativo, ni se evidencia información relativa a participantes del discurso, etc.) y no tienen clasificadores (SER-GRANDE, SER-LINDO o SER-NARANJA). Son, de hecho, estructuras fijas, que solamente pueden modificarse para marcar intensificación, como

⁷⁵ Se han realizado estudios sobre este subgrupo de verbos de la LSA con el nombre de ‘verbos de movimiento’ (Cf. Cvejanov, 2002 y 2012).

⁷⁶ Existe una vasta producción bibliográfica sobre clasificadores en distintas lenguas de señas del mundo (Cf. Klima y Bellugi: 1979: §10; Supalla, 1982; Liddel y Johnson, 1987; Emmorey, 2003; Oviedo, 2004, entre muchos otros). No todos los investigadores concuerdan con el término ‘clasificador’ y proponen otros abordajes analíticos, tales como ‘especificadores’ ‘morfemas’ o ‘proformas’ (Cf. Engberg-Pedersen, 1993; Sutton-Spence y Woll, 2013 [1998]; Emmorey, 2003). En la presente tesis no desarrollaré estas discusiones.

SER-LINDO(intens) ('muy lindo') (ver [Imagen 2.2](#) en **Anexo**). Por otra parte, los verbos con raíz estático-descriptiva describen objetos utilizando el espacio señante con valor gramatical y en su configuración manual tienen clasificadores. Por ejemplo, la seña CAJA-GRANDE-ALTA (ver [Imagen 6.2.4](#) en **Anexo**) va cambiando su Configuración Manual (CM) en el espacio del señante para dar cuenta de las dimensiones de largo, ancho y alto del objeto. Esta CM puede ser modificada en el espacio señante para dar cuenta de cajas con otras dimensiones (más grande, más angosta, más rectangular, más circular, etc).

Como parte de la presente Tesis, me interesa incluir a las discusiones en torno a verbos de estado en función atributiva, aquellas surgidas de este subgrupo conformado por *raíces estático-descriptivas más un morfema que describe la forma del objeto* (OBJETO-SER-APLANADO, PESTAÑAS-SER-LARGAS), puesto que –por los mismos problemas planteados para los verbos de estado– no parecen estar funcionando como verbos plenos, sino como nominales. De hecho, las mismas Massone y Machado (1994) comprenden que estas señas pueden instanciarse como sustantivos.

Esta vacilación respecto de su categoría en el sistema de clases de palabras también se observa en investigaciones sobre otras lenguas de señas. Por ejemplo, en su análisis de la Lengua de Señas Venezolana (LSV), Oviedo (2004: 52) considera que el grupo de señas con un clasificador que representa una propiedad física del objeto son las más difíciles de clasificar en términos de clases de palabras, puesto que, a diferencia del resto de los subgrupos que analiza, son más adjetivales (e incluso nominales) que verbales. Según el autor, estas señas no representan acciones, sino que describen características de los objetos y pueden funcionar como nombres. Al igual que Oviedo, Johnston y Schembri (2007 [2006]: 170) consideran que las construcciones del Auslan que poseen especificadores de forma y tamaño (*size and shape specifiers*, concepto introducido por Klima y Bellugi, 1979) tienden a ser adjetivales, puesto que describen aspectos de la apariencia del referente y sus dimensiones, y que inclusive en algunos contextos funcionan como sustantivos.

Ahora bien, dado que en la presente tesis me interesa comprender la forma en la que se conceptualizan los atributos de los objetos designados en la LSA, cabría preguntarse si es posible identificar este tipo de unidades en este grupo de señas estático-descriptivas, o si nos encontramos con señas en las que el atributo se encuentra lexicalizado y hay una denominación sin la intervención de atributos. Discutiré este

punto en el análisis que aquí propongo, partiendo de ejemplos reales de lengua en uso de señantes naturales de la LSA.

2.5.5. Problemas en la semántica del sistema de clases de palabras básico de la LSA

Al igual que en los estudios tradicionales de clases de palabras en otras lenguas de señas y en lenguas orales, en las investigaciones de la LSA la semántica resulta una información complementaria para definir clases de palabras. No obstante, es posible identificar estudios que abordan el significado denotativo de las diferentes clases de palabras como el de Massone *et al.* (2000). Si consideramos las clases de palabras básicas, los autores consideran que los sustantivos son “aquellas señas que designan personas (HIJO), animales (TORO) y/o cosas, reales (LIBRO) y fantásticas (SIRENA), abstractas (VERDAD) y concretas (ÁRBOL)” (Massone *et al.*, 2000: 9) y los verbos “expresan acción (CORRER), proceso (PENSAR), estado (SER-SUCIO), existencia (ESTAR-TRISTE), cualidad (ESTAR-MOJADO) acerca de alguien o de algo” (Massone *et al.*, 2000: 27). Ahora bien, al igual que las clasificaciones nocionales de otras lenguas distintas de la LSA, esta clasificación acarrea una serie de problemas, dado que (i) consiste en una enumeración de entidades del mundo que no se comprende si es abierta o cerrada. De aquí que surjan las siguientes preguntas: ¿Podría incluir más categorías o las mencionadas conforman el universo? ¿Cómo se categorizarían señas tales como HABER o como JUAN?; (ii) no se explicita si esta clasificación semántica tendría un impacto en la gramática. Por ejemplo, el hecho de que SIRENA pertenezca a la clase de los seres fantásticos, ¿tiene un impacto en la morfología? ¿tiene incidencias en la sintaxis?; (iii) no parecería encontrarse ningún elemento nocional en común entre todos los miembros de la categoría como para generar una definición más general y abstracta.

En función de lo analizado se observa que, a pesar de la existencia de numerosos avances en las investigaciones de esta lengua visual de nuestro país, es preciso continuar con las indagaciones en ciertas zonas del sistema de clases de palabras que aún resultan problemáticas, tal como en el caso del verbo de estado y el verbo con raíz estático-descriptiva en la LSA. Parte de esta problemática es producto de las perspectivas teórico-metodológicas de análisis elegidas para llevar adelante la investigación, que centran su análisis en la forma y dejan en un segundo plano el significado.

2.6. *Interrogantes y propuesta de análisis*

Como ya he desarrollado, las primeras investigaciones sobre clases de palabras fueron realizadas desde perspectivas formales (Curiel y Massone 1993; Massone y Machado 1994). Si bien estos estudios fueron fundamentales para llevar a cabo una primera descripción y legitimación de la lengua, en el proceso de investigación se encontraron con obstáculos desde el punto de vista teórico-metodológico, ya que debieron utilizar ejemplos cuya máxima estructura es la frase oracional, lo que tornó difícil identificar acabadamente las distintas maneras de conceptualizar el mundo de los señantes reales de la LSA.

Entonces, en base a los problemas planteados en los anteriores subapartados, planteo las siguientes preguntas de carácter general: ¿Qué estrategias tienen los señantes para restringir la designación de un objeto (CABALLO BLANCO, LINDO CAMINO, ÁRBOL-ALTO, PUERTA-CERRADA, etc.)? ¿De qué forma se instancian en la sintaxis y en la morfología estas estrategias que restringen el objeto designado? ¿Cómo distinguir la clase de palabras de unidades lingüísticas como TRISTE, PELO-CORTO o ABANDONADO? ¿Cómo saber si una unidad lingüística es más verbal (ESTAR-TRISTE), más adjetival (TRISTE) o más sustantiva (TRISTEZA)?

En este trabajo intento dar primeras respuestas a las preguntas recién planteadas. Para ello, describo algunos patrones de uso de unidades lingüísticas que restringen la designación de un objeto en nominales de la LSA, partiendo de un cuerpo de datos de discursos reales de señantes Sordos argentinos. Estas unidades corresponden a los tradicionalmente denominados *verbos de estado en función atributiva* y *verbos de raíz estático-descriptiva con clasificadores de dimensión* (Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994).

Considero que este tema debe abordarse desde una perspectiva integral de la gramática, es decir, desde un enfoque que considere el funcionamiento de todos los aspectos de la lengua, partiendo de la concepción de la gramática como “la estructuración y simbolización de contenido semántico” (Langacker, 1987: 12) (Cf. [Capítulo 3](#)). En este sentido, la semántica resulta un elemento clave para comprender los modos en que funcionan las señas instanciadas en el discurso.

Asimismo, debido a que la LSA es una lengua visual con características lingüísticas, sociales, históricas y políticas particulares (Cf. [Capítulo 1](#)) que se aleja en muchos aspectos de los estudios de lenguas orales indoeuropeas (Cf. subapartados [§2.4](#) y [§2.5](#) del presente capítulo), resulta imperioso realizar un abordaje etnográfico de dicho

objeto de estudio. Como veremos más adelante, para que este estudio etnográfico pueda contemplar las particularidades de la lengua y la cultura estudiadas, la construcción del cuerpo de datos debe realizarse en base al trabajo de campo junto a miembros de la comunidad Sorda de nuestro país y, en este marco, deben generarse distintas instancias de reflexión metalingüística del objeto de estudio, en conjunto con dichos miembros (Cf. [Capítulo 4](#)).

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

Capítulo 3: Enfoque Cognitivo-Prototípico

3.1. *El Enfoque Cognitivo-Prototípico: premisas básicas*

La presente investigación se inscribe en el marco teórico denominado Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP). El ECP posee dos objetivos fundamentales: estudiar el lenguaje como un medio de comunicación, expresión y construcción de sentido, y establecer correspondencias entre la estructura lingüística, la cognición y la corporeización (o *embodiment* en inglés) (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991 y 2008; Hopper, 1988; Taylor, 2002). En consonancia con estos objetivos generales, se plantean, entre otras, las siguientes premisas básicas: (i) el lenguaje se encuentra integrado a otras facultades de la cognición humana; (ii) el lenguaje es producto de la experiencia del ser humano en el mundo y su comunidad y es un instrumento (entre otros) que el hombre utiliza para organizar, entender y desenvolverse dentro de la realidad y en comunidad; (iii) la categorización del mundo no es necesariamente dicotómica, sino preferentemente gradual, y las categorías poseen efectos prototípicos; (iv) a través del lenguaje, el hablante o el señante logra objetivos comunicativos, entre otros tipos de objetivos; (v) la prosecución de un objetivo condiciona los aspectos del lenguaje; (v) el signo lingüístico se encuentra parcial o totalmente motivado por el objetivo perseguido; (vi) el significado posee preeminencia en la lengua; (vii) la gramática emerge del discurso; (viii) la gramática constituye un sistema, aunque provisional e incompleto.

En el presente capítulo abordo, en primer lugar, dichas premisas básicas, que representan el paradigma de investigación de esta Tesis. En segundo lugar, realizo un resumen de las principales líneas de análisis que se han trazado desde el enfoque cognitivo en otras lenguas de señas del mundo, a saber: (i) estudios de los mecanismos cognitivos que motivan las unidades simbólicas en sus distintos grados de complejidad (iconicidad cognitiva, metáfora y metonimia conceptual); (ii) análisis específico de los espacios mentales y los espacios de integración conceptual (*blendings*); (iii) abordaje de las relaciones entre el gesto y las distintas lenguas de señas y, de forma asociada, el estudio de procesos de gramaticalización en las lenguas de señas. En tercer lugar, realizo una presentación básica de estudios que se han realizado sobre la gramática de la LSA desde el ECP. Por último, presento una justificación de la elección de este enfoque en la presente Tesis.

3.1.1. El experiencialismo como paradigma filosófico

El *realismo experiencial* o *experiencialismo* es el paradigma filosófico del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP) (Lakoff, 1987). Este paradigma nace en abierta oposición al paradigma *objetivista*, que parte de la premisa de que el pensamiento (como cualquier sistema conceptual) se encuentra disociado de la experiencia corpórea, esto es: se lo considera como independiente de cualquier limitación del cuerpo humano, el sistema perceptual y el sistema nervioso del ser humano.

Si desde un punto de vista objetivista, la razón humana es una forma limitada de la razón trascendental, para el experiencialismo, la razón solamente es posible gracias a la existencia de un cuerpo. Es el cuerpo el que da lugar a la razón abstracta y creativa, como así también al razonamiento sobre elementos concretos. La razón humana, entonces, no es una instanciación de una razón trascendental, sino que nace de la misma naturaleza del organismo y de todo lo que contribuye a su experiencia individual y colectiva, como la herencia genética, la naturaleza de los ambientes donde nos movemos, la forma en que esos ambientes funcionan, la naturaleza del funcionamiento social, entre otras.

El experiencialismo considera, entonces, que el pensamiento (y nuestro sistema conceptual central) nace de nuestra experiencia corpórea, es decir, que está directamente anclado en la percepción, el movimiento corporal, y la experiencia física y social. Desde el experiencialismo, el pensamiento es imaginativo, en el sentido de que aquellos conceptos que no se anclan directamente en la experiencia emplean la metáfora, la metonimia y las imágenes mentales para crear pensamiento más “abstracto”, esto es, para crear conceptos más allá de lo que podemos ver y sentir. El pensamiento, además, tiene propiedades gestálticas y no es atomístico, esto es: tiene una estructura general que es más que la suma de las partes. La estructura conceptual se describe utilizando modelos cognitivos que tienen las recién mencionadas propiedades.

Desde esta perspectiva, el término *experiencia* se entiende en términos amplios. Incluye elementos como la percepción y el movimiento motor, como así también otras capacidades internas al individuo y la naturaleza de sus interacciones físicas y sociales. Incluye especialmente todo aquello capaz de crear experiencias reales o potenciales tanto en organismos individuales o en comunidades.

Para Lakoff (1987: 267-8), la estructura conceptual es significativa porque está corporeizada (o *embodied*), esto es: surge de experiencias pre-conceptuales ligadas al cuerpo. En otras palabras, sostiene que las estructuras conceptuales existen y toman su

forma, en parte, de la naturaleza de experiencias pre-conceptuales. Ahora bien, Lakoff señala que, ante esta afirmación, surgen dos interrogantes: ¿Qué tipos de estructuras pre-conceptuales hay en nuestra experiencia que den lugar a estructuras conceptuales? ¿Cómo se explica que los conceptos abstractos también se basan en la experiencia corpórea? Si bien en los subsiguientes subapartados desarrollo respuestas a estas preguntas, aquí esbozo seguidamente algunas primeras respuestas.

Para la primera pregunta, hay al menos dos tipos de estructuras en nuestra experiencia pre-conceptual que dan lugar a estructuras conceptuales: una es la *estructura kinestésica de esquema de imagen*; la otra es la *estructura de nivel básico*. Por un lado, los esquemas de imágenes son estructuras relativamente simples que se observan constantemente en nuestra experiencia cotidiana, tales como: CONTENEDOR, CAMINO, FUERZA, BALANCE, CONEXIÓN, y también algunas orientaciones y relaciones: ARRIBA-ABAJO, DELANTE-DETRÁS, PARTE-TODO, CENTRO-PERIFERIA, etc. Por otro lado, las categorías de nivel básico son elementos que se encuentran en “el medio” de una categoría, entre miembros generales y otros específicos. Hacia arriba, hay que hacer una generalización; hacia abajo, hay que hacer una especialización. Por ejemplo, ‘perro’ es un término de nivel básico que se encuentra en un punto medio, mientras que ‘animal’ y ‘bulldog’ son superordinado y subordinado, respectivamente. Los términos de nivel básico se definen como ‘básicos’ dado que son fácilmente identificables, se forma con rapidez una única imagen mental de ellos y presentan la mayoría de los atributos de los miembros de la categoría.

Respecto de la segunda pregunta, se considera que los conceptos abstractos se apoyan en otros cercanos a la experiencia corpórea partiendo de dos mecanismos: por un lado, por la proyección metafórica, que conecta dominios más físicos con dominios más abstractos; por otro lado, por proyecciones que van de categorías de nivel básico a categorías superordinadas o subordinadas.

3.1.2. El lenguaje se encuentra integrado a otras facultades de la cognición humana

En estrecha conexión con el paradigma experiencialista recién presentado, el ECP no concuerda con posturas que describen un módulo lingüístico con cualidades únicas y distintas a los demás módulos de la cognición (Cf. Fodor, 1983; Chomsky, 1989; Pinker, 1995, entre otros). Aunque no se cuestiona que las personas posean la capacidad de adquirir una lengua (lo que incluye estructuras innatas y habilidades), en la postura

cognitiva la lengua se integra a otras partes de la cognición humana, ya que no es posible negar la influencia de factores no lingüísticos en el proceso de adquisición de una lengua. Según Langacker (1987: 13):

“(...) their elaboration into a fully specified linguistic system during language acquisition, and their implementation in everyday language use, are clearly dependent on experiential factors and inextricably bound up with psychological phenomena that are not specifically linguistic in character.”

Por este motivo, el ECP se interesa por analizar el funcionamiento de los mecanismos cognitivos –tales como la metáfora conceptual, la metonimia conceptual, la iconicidad cognitiva, entre otros– que motivan las expresiones lingüísticas, pero que no son exclusivas del dominio lingüístico sino que pueden observarse en otras manifestaciones no lingüísticas (Lakoff y Johnson, 1995 [1980]; Johnson, 1987; Lakoff, 2006 [1993]; Castaño y Hilferty, 2011; entre otros). En los siguientes subapartados, realizo una breve descripción de dichos mecanismos cognitivos:

3.1.2.1. Metáfora, metonimia y espacios de integración conceptual

Desde la perspectiva cognitiva, la metáfora y la metonimia conceptual son mecanismos cognitivos presentes tanto en los procesos de creación lingüística como en otros aspectos de la vida cotidiana. Esta forma de entender la metáfora y la metonimia resulta relativamente reciente cuando consideramos que los estudios de estos fenómenos han sido abordados desde la Antigüedad, pero en términos de *tropos* de la poética y la retórica (Cf. Aristóteles, *Ret.* y *Poét.*). A partir de la década de los 70, un grupo de lingüistas cognitivos (Lakoff y Johnson, 1995 [1980]; Lakoff, 1987 y 2006 [1993]; Johnson, 1987; Langacker, 1987 y 1991) comenzó a replantearse la función de la metáfora y la metonimia en las lenguas y en otras actividades cognitivas.

Respecto de la *metáfora conceptual*, la lingüística cognitiva la considera como una forma de conocimiento, un modo de comprender lo desconocido apoyándonos en lo conocido; dicho en otros términos, es “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1995 [1980]: 19). A diferencia de las poéticas, que resultan originales y generalmente poseen un autor, las metáforas de la vida cotidiana tienden a ser convencionales, esto es: han sido admitidas en el uso general. Expresiones tales como “esta relación *no está yendo a ningún lado*” o “debíamos *tomar diferentes caminos*” son frases del español que remiten a la misma metáfora conceptual: EL

AMOR (B) ES UN VIAJE (A).⁷⁷ Como se puede observar a partir de estos ejemplos, la metáfora es un mapeo asimétrico y parcial entre dominios conceptuales ($B \rightarrow A$). Este mapeo surge de la asociación de un *dominio de origen* (A) y un *dominio de destino* (B).⁷⁸ Originario del campo de las matemáticas, el *mapeo* o *mapping* es un término que se refiere a las correspondencias sistemáticas entre dos ideas muy relacionadas (en los casos mencionados: el amor en términos de viaje) (Lakoff, 2006 [1993]).

La metáfora conceptual es un mecanismo cognitivo inconsciente y automático que no sólo es productivo en las lenguas, sino también en otras formas de conocimiento no lingüísticas (Lakoff, 2006 [1993]: 232). Sobre metáforas conceptuales productivas en formas de conocimiento no lingüísticas, Castaño y Hilferthy (2011) analizan, por ejemplo, la programación de interfaces para aplicaciones informáticas. Cuando los sistemas operativos para PC (tales como Macintosh y Windows) reemplazaron las líneas de comando por un nuevo diseño inspirado en la lógica de una oficina virtual, no hicieron nada menos que recurrir a la metáfora LA PC ES UNA OFICINA. Al realizar esta modificación, convirtieron un sistema que antes sólo podía ser utilizado por usuarios expertos en un sistema que toma como punto de partida la experiencia cotidiana laboral y que, por ende, puede ser utilizado por usuarios no expertos en informática. Entonces, hay un *escritorio* donde se pueden manipular cosas, una *papelera* para eliminar documentos, *carpetas* donde se guardan los *archivos*, etc.⁷⁹

Al igual que la metáfora, la *metonimia conceptual* es un mecanismo cognitivo que genera un mapeo. Pero, a diferencia de la primera, que asocia dos dominios conceptuales distintos (origen y destino), el mapeo de la metonimia se genera en el mismo dominio conceptual (Lakoff y Johnson, 1995 [1980]; Barcelona, 2000; Croft, 2006; Panther y Thornburg, 2007). Por ejemplo, Lakoff y Johnson (1995 [1980]: 73) analizan la siguiente frase en el marco de un restaurant: “El *sándwich de jamón* está esperando la cuenta”. En esta frase, la expresión *sándwich de jamón* establece una

⁷⁷ Las metáforas conceptuales se transcriben en mayúsculas con el formato EL DOMINIO DE DESTINO ES EL DOMINIO DE ORIGEN.

⁷⁸ Desarrollo la definición de *dominio* en §3.1.5.2 de esta Tesis.

⁷⁹ Otro ejemplo proviene de un problema en el diseño informático inicial de la aplicación Ovi Maps de Nokia, en la que la disposición de los botones permite a los usuarios acercarse o alejarse visualmente para consultar un mapa. Al inicio, este programa contaba con el botón ‘-’ (alejarse) encima del botón ‘+’ (acercarse), lo cual resultaba anti-intuitivo para los usuarios, ya que iba en contra de las metáforas conceptuales MÁS ES ARRIBA y MENOS ES ABAJO. Dada esta problemática, en versiones posteriores de la aplicación debieron modificar el orden para adaptarse a la conceptualización metafórica. Hoy en día, tanto esta como otras aplicaciones de ubicación con mapas (como Google Maps) ubican los botones de acercamiento y alejamiento respetando la mencionada metáfora conceptual.

relación por correspondencia entre dos términos pertenecientes a un mismo dominio cognitivo: el pedido con el cliente.

La metonimia conceptual puede ser entendida como una relación *origen/ destino* o *punto de referencia/ meta*: la entidad designada A por una expresión metonímica (“Hubo una gran *fuga de cerebros* en nuestro país”) sirve como origen o punto de referencia para acceder a otra entidad B, destino o meta (*profesionales/ científicos*).⁸⁰ Ahora bien, la metonimia conceptual no es simplemente un mecanismo de sustitución entre partes de un mismo dominio conceptual, sino que es una operación que crea un nuevo complejo semántico. Por ejemplo, de todas las partes del cuerpo de un profesional o científico que podrían haberse elegido (el pie, el pecho, la nariz, etc.), la expresión “fuga de cerebros” selecciona una parte en especial (el cerebro), dado que hay una asociación cultural entre esta parte del cuerpo humano y ciertas propiedades atribuidas a los profesionales o científicos (la inteligencia, la capacidad analítica, etc.).

La metonimia conceptual expresa distintos tipos de relación entre partes de un mismo dominio, tales como: (a) LA PARTE POR EL TODO y viceversa (Ayer vi una *cara nueva* en la conferencia), (b) EL CONTENEDOR POR EL CONTENIDO (Tomó sólo una *copa*), (c) EL AUTOR POR LA OBRA (Le gusta *Cortázar*); (d) EL OBJETO POR EL USUARIO (El *violín* está engripado hoy); (e) LA INSTITUCIÓN POR SUS RESPONSABLES (La *Universidad* rechaza estas medidas); EL LUGAR POR LA INSTITUCIÓN (La *Casa Rosada* emitió un comunicado); (f) EL GÉNERO POR LA ESPECIE y viceversa (*Un pájaro* entró por la ventana).

Los dominios conceptuales que intervienen en los mapeos metafóricos y metonímicos representan uno de los principios organizativos de la estructura conceptual; el otro son los espacios mentales (Fauconnier, 1998). Según Fauconnier (1998), los *espacios mentales* son pequeños “paquetes” conceptuales que se construyen mientras hablamos, señamos o pensamos. Constituyen conexiones parciales estructuradas por marcos y modelos cognitivos que contienen distintos elementos, entre ellos, posiblemente más de un dominio conceptual. Estos espacios mentales se encuentran interconectados y pueden modificarse a medida que el pensamiento y el discurso se desarrollan. En estas interconexiones, surge lo que Fauconnier y Turner

⁸⁰ “More precisely, then, we speak of metonymy when an expression that ordinarily profiles one entity is used instead to profile another entity associated with it in some domain. A single expression is susceptible to any number of metonymic extensions, reflecting different associations. Being based on association in a single domain, metonymy is distinct from metaphor; instead, metaphor involves an abstract similarity between two domains (source and target)” (Langacker, 2008: 69).

(1998) denominan *espacio de integración conceptual* (o *blending*), que si bien posee afinidad teórica con el modelo de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1995 [1980]; Lakoff, 1987 y 2006 [1993]), representa un nuevo aporte para la explicación de la estructura conceptual en un enfoque de gramática emergente del discurso. El modelo de Fauconnier y Turner (1998) no consiste en el mapeo de dos dominios conceptuales, como el modelo de Lakoff y Johnson, sino en la interacción compleja de varios espacios mentales, que generalmente son cuatro: dos inputs que proyectan material a un espacio de integración conceptual (*blending*) más un cuarto espacio genérico, que contiene material compartido por los dos inputs. En el modelo de integración conceptual no hay un mapeo en una única dirección (del dominio de origen al dominio de destino), sino que se establecen múltiples direcciones: primero, correspondencias entre los inputs, proyecciones hacia el espacio genérico y hacia el espacio de integración y retroproyecciones desde el espacio genérico hacia los inputs. Por último, este mecanismo intenta ser más abarcativo, puesto que pretende explicar no sólo expresiones metafóricas en las lenguas como las típicamente estudiadas en la teoría de Lakoff y Johnson (1995 [1980]), sino también otros fenómenos lingüísticos (estructuras condicionales contrafácticas, causales, estrategias retóricas, etc.) (Cf. Fauconnier, 1998; Fauconnier y Turner, 1998; Croft y Cruse, 2004, entre otros).

3.1.2.2. La iconicidad

A diferencia de otros enfoques lingüísticos, para el ECP la iconicidad en las lenguas no es un fenómeno a ser negado, como consecuencia del principio saussureano de la arbitrariedad (Saussure, 1945 [1916]), sino que constituye un mecanismo cognitivo presente en una cuestión de *grados* en todos los aspectos de la lengua (Lakoff, 1987; Langacker, 1987 y 1991; Haiman 1985a; van Langendonck, 2007; Borzi, 2013). Esto quiere decir que la iconicidad no es algo presente o ausente, en términos dicotómicos, sino que es una propiedad que puede manifestarse en mayor o menor medida en unidades simbólicas de distinta complejidad.

En esta postura, los lingüistas cognitivos retoman planteos que Peirce (1932: §2.247) había realizado en su taxonomía de signos. Dicho autor distingue entre dos tipos de iconicidad: por un lado, una *imagen icónica* es un signo que se asemeja a su referente respecto de alguna característica (no necesariamente visual) (por ejemplo, fotografías, estatuas, onomatopeyas, etc.); por otro lado, un *diagrama icónico* designa

una organización sistemática de signos de manera tal que, aunque ninguno de ellos necesariamente se asemeje a su referente, la relación que se establece entre estos signos se parece a la relación de sus referentes (algunos ejemplos no lingüísticos son: la tabla de formación de un equipo de fútbol, el mapa de una ciudad, etc.).

Ahora bien, partiendo de esta clasificación semiótica, autores como Haiman (1980, 1985b), Bolinger (1985), Bybee (1985) y Hopper y Thompson (1984, 1985), entre otros, comenzaron a analizar en distintas lenguas el segundo tipo de iconicidad propuesto por Peirce, la iconicidad diagramática. Puntualmente, Haiman (1980) señala que hay dos tipos de iconicidad diagramática en la gramática de una lengua: (i) *iconicidad por isomorfismo*, que ocurre cuando se establece una correspondencia entre *signans* y *signatum*; (ii) *iconicidad por motivación*, que es cuando la estructura de la lengua directamente refleja algún aspecto de la estructura del evento.

Los recién mencionados autores se detienen en mayor proporción en el segundo tipo de iconicidad. Desarrollan, por ejemplo, (a) la iconicidad en distintas secuencias lingüísticas que poseen un orden de elementos paralelo al orden temporal en que ocurren los eventos (“nos casamos, nos mudamos y tuvimos una hija” o “como llegamos temprano al recital, nos compramos remeras de la banda”) (Cf. Haiman, 1980: 528; Tai, 1985; Borzi, 1995, 1999 y 2001; Langacker, 2008: §3.4.2; Morón, 2013, entre otros); (b) la iconicidad en la entonación (Bolinger, 1985); (c) la iconicidad en distintas construcciones morfosintácticas partiendo de la hipótesis de que los elementos cercanos semánticamente tienden a encontrarse más cercanos en el discurso (Hopper y Thompson, 1984 y 1985; Bybee, 1985, entre otros); (d) la iconicidad en ciertas construcciones morfológicas y sintácticas, tales como la parasíntesis o construcciones sintácticas de realce, que se construyen de forma envolvente, esto es: la parte anterior y posterior de la unidad simbólica operan simultáneamente para realzar la parte central, de la misma forma que las manos levantan un objeto y lo muestran (Borzi, 2002, 2004 y 2005), entre muchos otros estudios.

Como puede inferirse a partir de lo expuesto, la iconicidad no puede abordarse como un fenómeno simple de similitud entre forma y significado, sino como un complejo mecanismo cognitivo que forma parte de distintos procesos de formación en unidades simbólicas con distinto grado de complejidad.

3.1.3. Gradualidad categorial y efectos prototípicos

Desde los tiempos de Aristóteles, las categorías han sido entendidas como elementos organizadores que no involucran ningún tipo de problemática. Son contenedores abstractos, con unidades que se encuentran dentro o fuera, sin posibilidad de situaciones intermedias. La visión clásica de la categorización es discreta. Un miembro pertenece a una determinada categoría si y sólo si posee ciertas propiedades en común con los otros miembros de la misma categoría. En adición, las propiedades que poseen en común son consideradas como definitorias. Esta visión no fue puesta en cuestión hasta que Eleanor Rosch comenzó sus investigaciones en el campo de la psicología cognitiva (Rosch, 1975a, 1975b, 1977 y 2004 [1978]; Rosch y Mervis, 1975). Sus investigaciones tuvieron un impacto profundo en el enfoque cognitivo puesto que, a partir de allí, se comenzó a problematizar la concepción clásica de las categorías lingüísticas (Cf. Lakoff, 1987; Taylor, 1989, 2002 y 2015).

Rosch se enfocó principalmente en el análisis de dos implicancias de la teoría clásica de la categorización (Lakoff, 1987: 7). Por un lado, si las categorías se definen solamente por propiedades que todos los miembros comparten, entonces no debería haber mejores ejemplos de la categoría en relación con otros miembros. Por otro lado, si las categorías se definen sólo por propiedades inherentes a sus miembros, deberían ser independientes de las peculiaridades de quienes realizan la categorización, es decir: no deberían involucrar cuestiones tales como la neurofisiología humana, el movimiento corporal, o cualquier otra capacidad humana para percibir, formar imágenes mentales, aprender, recordar, organizar los elementos aprendidos y comunicarlos eficientemente. La investigadora realizó estudios empíricos para observar si estas implicancias se mantenían y concluyó que no ocurrían tales cosas. Por el contrario, encontró que las categorías poseen miembros que resultan “mejores ejemplos”, denominados *prototipos*, y que, de hecho, todas las capacidades humanas mencionadas juegan un importante rol en la categorización. Así, pues, se origina la Teoría del Prototipo.

La pertenencia de un miembro a una categoría no es, entonces, discreta, sino una cuestión de *grado*. Esto es: las instanciaciones prototípicas son miembros centrales de la categoría, mientras que otras instanciaciones forman una gradación desde el centro a la periferia dependiendo de cuánto y de qué manera se desvíe del prototipo (Langacker, 1987: 17). Según Rosch (2004 [1978]: 30), el prototipo es un miembro de la categoría

que exhibe la mayor concentración de atributos con otros miembros de la misma categoría y que tiende a compartir pocos atributos con miembros de otras categorías.⁸¹

Desde el punto de vista lingüístico, esto significa que, por ejemplo, las *clases de palabras* tanto en la LSA como en otras lenguas no siempre se encuentran claramente definidas, ni son necesariamente relaciones de “todo o nada.” La Teoría del Prototipo permite considerar diferencias de comportamiento de las palabras que se incluyen en la misma clase. Así, por ejemplo, aunque desde el punto de vista morfológico los sustantivos del español se caracterizan por manifestar número, existen casos, como *caos* y *cenit*, que no flexionan para esa categoría, sin dejar por eso de pertenecer a la clase.

Desde esta perspectiva de análisis, resulta de vital importancia distinguir el concepto de *prototipo* del de *esquema*. Mientras el primero refiere a miembros centrales de la categoría, con un alto grado de acumulación de atributos, el segundo intenta explicar todas las instanciaciones (es decir, tanto los mejores ejemplos como los que se alejan del prototipo), desde un mayor grado de abstracción teórica. Por ejemplo, retomando lo desarrollado en [§2.3.3](#), la categoría sustantivo posee tanto un prototipo como un esquema. El primero consiste en la conceptualización de un objeto físico, estable, discreto, opaco y autónomo (*pelota, árbol, mesa*); el segundo, en una abstracción teórica: un sustantivo es definido esquemáticamente como una expresión que perfila una [COSA].⁸² Luego, el prototipo de verbo consiste en la conceptualización de una interacción energética entre un agente que desplaza voluntariamente energía hacia un paciente no animado que recibe esa energía y cambia (*romper, quebrar*), mientras que el esquema de verbo, que incluye tanto casos prototípicos como no prototípicos, se define como una expresión que perfila un [PROCESO].

El caso del adjetivo, objeto de estudio de la presente Tesis, merece una explicación más detallada. Para Givón (2001: §2.3.3.3), el adjetivo prototípico (es decir, el miembro que acumula la mayor cantidad de atributos de la categoría), designa una única cualidad física (en el sentido de experimentable con los sentidos), estable en el

⁸¹ Taylor (2015: §3.3) señala que prototipicidad y frecuencia de aparición (entendida esta en términos amplios, ya sea de experiencias no lingüísticas como lingüísticas) son fenómenos distintos que no necesariamente coinciden. En algunos casos sí es posible decir que los miembros prototípicos de una categoría son los que mayor frecuencia de aparición tienen. Por ejemplo, *manzana, pera o naranja* son buenos ejemplos de la categoría *fruta* dado que en nuestra experiencia cotidiana los encontramos con mayor frecuencia que otros miembros de la categoría (*quinoto, granada*). No obstante, no consideraríamos el verbo *ser* como un miembro prototípico de la categoría, a pesar de que esta forma tenga una alta frecuencia de aparición en situaciones comunicativas del español.

⁸² Una [COSA] es una entidad percibida como una unidad (aunque en su interior pueda tener interconexiones); es el producto de la agrupación y de la reificación.

tiempo y abstraída de un complejo de propiedades pertenecientes a un participante focal. Desde esta postura, ejemplos de adjetivos prototípicos serían cualidades relacionadas con nuestra experiencia sensorial (visual, auditiva, gustativa, táctil, olfativa), atribuidas a participantes focales concretos (Givón, 2001: §2.6.1.1), tales como *vaso rojo*, *guitarra melodiosa*, *manzana dulce*, *almohada suave*, mientras que ejemplos de adjetivos menos prototípicos serían cualidades menos concretas o bien estados más transitorios, atribuidos a diversos participantes focales (Givón, 2001: §2.6.1.2), tales como *hombre enfermo*, *actuación impecable*. Dentro del último grupo, Givón ubica los adjetivos evaluativos (*malo/bueno*; *lindo/feo*), los adjetivos de estado transitorio (que agrupan a un número de adjetivos que describen estados temporarios externos, internos, sociales o mentales, como *alegre*, *ocupado*, *sucio*, *cálido*, etc.) y los adjetivos de estado de seres vivos (que incluyen cualidades tales como la edad -*joven/viejo*-, la vida -*vivo/muerto*-, la salud -*sano/enfermo*- o el estado laboral -*empleado/desempleado*-).

Los distintos comportamientos de los miembros de la clase adjetivo, que se acercan o se alejan del prototipo, dan cuenta de la gradualidad de la categoría. Ahora bien, esta diferencia de comportamiento no anula la posibilidad de identificar patrones en común de todos los miembros, en un grado de abstracción mayor. Según Langacker (1987: §6 y 2008: §4), esta abstracción –denominada esquema– para el caso de los adjetivos se relaciona, por un lado, con el tipo de información que perfilan o ponen en foco y, por otro lado, con la naturaleza del participante focal (o *trajector*).⁸³ De acuerdo con esto, los adjetivos se definen esquemáticamente como expresiones que perfilan *relaciones atemporales* (en el sentido de que no se hace foco en la temporalidad), cuyo único participante focal (*trajector*) es una [COSA], esto es: que entran en conexión con un esquema de sustantivo.

3.1.4. La motivación total o parcial del signo lingüístico

La perspectiva cognitiva tiene una definición dual de signo lingüístico que, en principio, la acerca a la tradición saussureana. El ECP considera que la lengua es simbólica por naturaleza, haciendo disponible al hablante o señante una serie abierta de

⁸³ Ver definición de participante focal o *trajector* en el subapartado [§3.1.5.1](#) de este capítulo.

signos lingüísticos o expresiones. Cada una de ellas asocia un polo semántico de algún tipo con un polo fonológico (Langacker, 1987: 11).

Sin embargo, hasta aquí llegan las coincidencias del enfoque cognitivo con la postura de Saussure. Una de las diferencias teóricas más importantes consiste en considerar el signo lingüístico como total o parcialmente motivado por los objetivos comunicativos del hablante o señante. Si bien no se niega de manera rotunda el principio de *l'arbitraire du signe*, se considera que la idea de la arbitrariedad del signo lingüístico ha sido sobreestimada. Puntualmente, el principio de motivación se aplica no sólo a los casos de onomatopeya, sino que se extiende por influencia generalizada de la analogía y formas sutiles de simbolismo auditivo y visual a la formación del léxico y de la gramática (Cf. Bolinger, 1949; Langacker, 1987 y 1991; Haiman, 1980 y 1985a; Wierzbicka, 1985; Taylor, 2006).

Por ejemplo, si bien el significado original de la palabra inglesa *mouse* es arbitrario, puesto que no hay motivación entre los polos semántico y fonológico, la extensión a un nuevo significado en el área de la computación es motivada, puesto que la conceptualización que la comunidad anglófona tiene del animal se proyecta a un nuevo objeto designado y se genera una unidad simbólica altamente motivada.

3.1.5. El significado posee preeminencia en la lengua

Para el ECP el significado no es una parte accesoria de la lengua, sino la misma razón de ser de la gramática. Tal como sostiene Langacker (1987: 5): “the most fundamental issue in linguistic theory is the nature of meaning and how to deal with it”. Asimismo, desde esta perspectiva, el significado se entiende de una forma amplia, es decir, no como una entrada de diccionario objetiva, fija e independiente de la experiencia, sino como parte de nuestro conocimiento del mundo.

Según Geeraerts (1993: 4-6), desde este marco teórico el significado tiene cuatro grandes propiedades:

(i) *El significado incluye una perspectiva*. No es un reflejo objetivo del mundo, sino una manera de construirlo. Así, “el hueco está bajo la ventana” y “la ventana está sobre el hueco” no son expresiones equivalentes puesto que cada una centra su atención en distintos participantes (el hueco o la ventana).

(ii) *El significado es dinámico y flexible*. No se identifica con conceptos sino con *conceptualizaciones*. Langacker (2008: 30) utiliza este término para resaltar la

naturaleza dinámica del significado. Esta es entendida en términos amplios para incluir cualquier faceta de la experiencia mental: (a) no sólo nociones “intelectuales”, sino también sensoriales, motoras y afectivas; (b) concepciones nuevas y establecidas; (c) comprensión del contexto no sólo lingüístico, sino también físico, social y cultural; (d) concepciones que se desarrollan y desenvuelven en un tiempo (*processing time*), más que simultáneamente manifiestas.

(iii) *El significado es enciclopédico y no-autónomo.* Se integra a nuestro conocimiento del mundo y, por ende, se encuentra conectado a otros mecanismos cognitivos (metáfora conceptual, metonimia conceptual, etc.). Por eso, el ECP rechaza las distinciones clásicas entre denotación y connotación o entre semántica y pragmática.

(iv) *El significado se basa en el uso y en la experiencia.* En la lengua que utilizamos se refleja nuestra experiencia biológica y cultural.

3.1.5.1. La construcción del sentido: especificidad, focalización, prominencia y perspectiva

De acuerdo con este marco teórico, el hablante o señante utiliza distintas estrategias para conceptualizar el mundo en sus interacciones cotidianas con otros miembros de su comunidad lingüística y cultural. En estas formas de conceptualización, el hablante o señante pone mayor atención en cierto tipo de información por sobre otra. Para ello, la gramática de cada lengua provee un gran número de asimetrías que construyen el significado desde una determinada perspectiva. Desde el enfoque cognitivo, se han analizado distintos tipos de procedimientos de construcción del sentido, a saber: *especificidad, focalización, prominencia y perspectiva* (Langacker, 1987: §3; 2008: §3).

Dado que la *especificidad* la desarrollo en [§3.1.6.1b](#), me detengo en los restantes tipos de construcción del sentido. Para empezar, la *focalización* se refiere a la selección de contenido conceptual para su presentación lingüística, como así también a la organización en lo que ampliamente podría describirse como *figura y fondo*. En términos generales, podemos hablar de figura y fondo cuando una concepción precede y, de alguna forma, facilita la emergencia de otra.⁸⁴ En una lengua, la construcción de

⁸⁴ “[...] the *figure* within a scene is a substructure perceived as ‘standing out’ from the remainder (the *ground*) and accorded special prominence as the pivotal entity around which the scene is organized and for which it provides a setting. Figure/ ground organization is not in general automatically determined for

figura y fondo se observa en cualquier tipo de unidad simbólica, desde las más sencillas (como un morfema o una palabra) hasta las más complejas (distribución de la información, orden de palabras, elisión, etc.).

En segundo lugar, la *prominencia* o *saliencia* es un mecanismo que da cuenta de distintos tipos de asimetrías en la lengua. La focalización puede ser entendida como un mecanismo asociado al de la prominencia, puesto que cualquier conceptualización seleccionada es prominente en relación con lo no seleccionado; la figura es prominente en relación con su fondo. De todos los tipos de prominencia en una lengua, nos detenemos en dos: *perfilamiento* y *alineamiento trajector/ landmark*. Si bien ambos casos son distintos, poseen puntos en común dado que incluyen la focalización de la atención en una figura muy prominente.

Por un lado, *perfil* es el foco de atención de un contenido evocado, esto es: todas las expresiones lingüísticas perfilan o delinean su significado en función de conceptos que funcionan como *base*. Por ejemplo, la predicación [DEDO] designa como foco de la atención una zona de la mano, siendo esta última la base conceptual. [MANO] se encuentra en un ámbito de predicación inmediato (*immediate scope*) –porción de conocimiento directamente relevante para un propósito particular–, mientras las demás partes del cuerpo humano se encuentran en un ámbito de predicación máxima (*maximal scope*).

El concepto de perfil es sumamente relevante para la presente Tesis, puesto que da cuenta de la pertenencia de una expresión a una clase de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, etc.) desde un punto de vista semántico. Desde esta perspectiva, lo que determina la clase no es su contenido conceptual general sino la naturaleza de su perfil en particular (Langacker, 2008: 98). De esta forma, una predicación como [SORDO] será un sustantivo si perfila una [COSA] (Langacker, 1987: §5), un adjetivo, un adverbio o una preposición si perfila una [RELACIÓN ATEMPORAL] (Langacker, 1987: §6), un verbo si perfila un [PROCESO] (Langacker, 1987: §7), entre otras posibilidades.

Por otro lado, la *alineación trajector/ landmark* es un mecanismo que confiere distintos grados de prominencia a los actantes o participantes de una *predicación relacional*. Una expresión puede perfilar una [COSA] o una [RELACIÓN]. Una [COSA] es una entidad percibida como una unidad (aunque en su interior pueda tener

a given scene; it is normally possible to structure the same scene with alternate choices of figure.” (Langacker, 1987: 120)

interconexiones); es el producto de la agrupación y de la reificación. En cambio, una [RELACIÓN] es una entidad donde se perfilan interconexiones.

Respecto de la predicación relacional, su actante más prominente se denomina participante focal o *trajector* (*tr*). Esta es una entidad construida como el foco primario de la relación; es lo que está siendo localizado, evaluado o descripto. En ocasiones, se construye otro participante con un grado menor de prominencia, denominado *landmark* (*lm*). Este mecanismo también es relevante para el presente estudio, puesto que, como ya he mencionado, el adjetivo perfila una relación (atemporal) entre una [COSA] (el participante focal o *trajector*) y otra entidad que no se distingue como un participante focal separado (participante focal secundario o *landmark*) (Langacker, 2008: 116). Por ejemplo, en *la ventana cuadrada*, el adjetivo *cuadrado* le atribuye una dimensión (que no alcanza a perfilarse como *landmark*) a una [COSA] (*la ventana*), siendo la última el único participante focal o *trajector*.

En tercer lugar, la *perspectiva* refiere a la forma en la que el conceptualizador construye una escena. Si bien el conceptualizador normalmente se identifica con el hablante o el señante, o bien con el *trajector* de la predicación relacional (el participante focal), lo cierto es que también puede ser otro participante del discurso, ya sea explícita o implícitamente mencionado (Cf. Langacker, 2008: §12.3.2). En las siguientes frases, se puede observar que hay dos Puntos de Vista (PV): en uno, la roca es lo primero que se observa desde la perspectiva del conceptualizador (más allá de la alineación *trajector/ landmark*); en el otro, es el árbol:

PV₁: La roca (*tr*) está frente al árbol (*lm*). El árbol (*tr*) está detrás de la roca (*lm*).

PV₂: El árbol (*tr*) está frente a la roca (*lm*). La roca (*tr*) está detrás del árbol (*lm*).

La construcción de la perspectiva no necesariamente tiene que ver con ubicaciones en el espacio del conceptualizador; también pueden construirse otras perspectivas. Por ejemplo, el conceptualizador puede adoptar la perspectiva de un tercero y sostener “Si estuviera allí [en PV₂], el árbol estaría frente a la roca”, ubicarse en una perspectiva temporal para conceptualizar algo anterior “El año pasado el árbol estaba frente a la roca”, entre otras posibilidades de construcción.

En términos más abstractos, la perspectiva permite al conceptualizador realizar construcciones con un grado mayor o menor de *subjetividad/ objetividad* (Langacker, 1987: §3.3.2.4). El conceptualizador elige una perspectiva determinada para estructurar

una escena, estableciendo así una relación de construcción entre el mismo conceptualizador y la escena así estructurada. El grado de subjetividad se establece a partir de esta relación entre conceptualizador y objeto de la conceptualización. Cuando el conceptualizador pone el foco en el objeto de la conceptualización y no se incluye en el ámbito de la predicación, los roles son máximamente asimétricos (“Hay tres sillas en el jardín”). En este caso, el sujeto conceptualizador es máximamente subjetivo, mientras que el objeto conceptualizado es máximamente objetivo. No obstante, cuando no es posible observar dicha asimetría entre uno y otro, hay menor grado de subjetividad en el conceptualizador y menor grado de objetividad en el objeto conceptualizado, dado que la escena se construye con el observador dentro del ámbito de predicación (“Te dije que había tres sillas en el jardín”).⁸⁵

3.1.5.2. Dominio cognitivo y Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)

En términos generales, los distintos significados se organizan en dominios cognitivos. Los *dominios* son entidades cognitivas (experiencias mentales, espacios de representación) que van estableciendo conexiones, de manera tal que algunos dominios presuponen otros y no pueden ser definidos sin estos conceptos previos (por ejemplo, ‘codo’ no puede ser entendido sin considerar ‘brazo’). De esta manera, se establecen jerarquías conceptuales formadas por conceptos básicos y conceptos complejos. Los *dominios básicos* son aquellos conceptos que no pueden ser reducidos o no dependen de otros conceptos, y que suelen partir de la experiencia corpórea (‘espacio’, por ejemplo). Están en el nivel más bajo de una jerarquía conceptual compleja. Toda jerarquía se basa, directa o indirectamente, en los dominios básicos. Generalmente, los conceptos forman complejas redes ordenadas jerárquicamente en niveles (‘uña’, ‘dedo’, ‘mano’, ‘brazo’, ‘cuerpo’) (Cf. Langacker, 1987, 1991 y 2008).

Muchos de estos dominios se encuentran organizados como *Modelos Cognitivos Idealizados* (MCIs) (Lakoff, 1987). Los MCIs son arquetipos que parten de nuestra experiencia cotidiana y resultan fundamentales para nuestra concepción del mundo. Específicamente, estos MCIs producen un impacto tanto en expresiones lingüísticas como en otros tipos de conocimiento.

⁸⁵ Al estudiar la cuestión de la subjetividad, Langacker (1985 y 1987 §3.3.2.4) se detiene en particular en las expresiones deícticas, dado que allí los participantes del acto de habla se involucran de dos maneras: como responsables de la observación (es decir, conceptualización) de una escena (una expresión) y también como elementos de la escena en cuestión (el objeto conceptualizado).

En el ECP, se han descrito dos grandes MCIs: el *MCI de bola de billar* y el *MCI de escenario* (Langacker, 1991: 13-4 y 283-4). Estos MCIs son relevantes puesto que constituyen construcciones cognitivas que surgen de la experiencia física y mental del ser humano. A partir de ellas, se han configurado algunas de las estructuras gramaticales más relevantes de las lenguas. Por un lado, el MCI de bola de billar es una construcción cognitiva en la que un objeto físico se mueve en el espacio y toma contacto con otro objeto físico, provocando una transferencia de energía que tiene un efecto en el objeto impactado (Langacker, 1991: §I.I.I). Este MCI es la base cognitiva para ciertas estructuras gramaticales, entre las que se encuentran el sustantivo prototípico, el verbo prototípico y la cláusula finita prototípica.

Los componentes elementales del MCI de bola de billar son: el espacio, el tiempo, la materia y la energía. El espacio y el tiempo proveen el escenario multidimensional a partir del cual los otros dos componentes se manifiestan, esto es: la materia se manifiesta en el espacio, mientras que la energía solamente es observable en el tiempo. Los *objetos físicos* del MCI de bola de billar están compuestos de materia y se instancian en el espacio. Estos objetos son discretos, dado que incorporan una cantidad de materia restringida y, consecuentemente, tienen una expansión limitada (esto es: son compactos y con bordes limitados). Arquetípicamente, concebimos los objetos como entidades estables, con una duración indefinida, a menos que se encuentren sujetos a fuerzas destructivas. Asimismo, estos objetos se conciben como *conceptualmente autónomos*, dado que su existencia espacial en un determinado momento no depende de ningún otro objeto ni de su participación en una interacción.

Por su parte, las *interacciones* del MCI de bola de billar son máximamente opuestas a los objetos físicos. Entonces, una interacción no se encuentra estrictamente en la materia, sino en la transferencia de energía y en los cambios que esta produce. A diferencia de los objetos, las interacciones arquetípicas son discretas, compactas y continuas en el eje temporal, pero espacialmente expansivas, puesto que su extensión espacial incluye ubicaciones de sus participantes y las trayectorias que se producen en el tiempo. Finalmente, las interacciones son *conceptualmente dependientes* de los objetos, esto es: la concepción de una interacción presupone alguna referencia a entidades que intervienen. Desde esta perspectiva, los *objetos físicos* son la base cognitiva que da origen al *prototipo de sustantivo*, mientras que las *interacciones energéticas* son la base cognitiva para el *prototipo de verbo*.

Por otro lado, el MCI de escenario es un modelo cognitivo básico, que parte de un observador mirando una escena, de forma análoga a un espectador de una obra de teatro (Langacker, 1991: 284). La mirada del espectador se dirige al escenario y hace foco en algunos de los objetos que allí se muestran. Este MCI puede ser entendido como un esquema de imágenes, una huella cognitiva de menor complejidad que la del MCI bola de billar, en tanto forma parte de este último. Específicamente, el MCI de escenario es una construcción abstracta teórica que el conceptualizador crea al identificar objetos e integrarse él mismo en esa identificación. Permite formalizar no sólo la dupla figura/fondo, sino también el papel del conceptualizador. Se postula que el MCI de escenario se relaciona con los objetos físicos, que son el prototipo de sustantivo al nivel de clases de palabras.

3.1.5.3. Roles arquetípicos

Según Langacker (1991: §7.I), también es posible identificar modelos cognitivos asociados en la concepción de *roles semánticos básicos*, tales como agente, paciente, instrumento y experimentante.⁸⁶ Desde el ECP, los roles semánticos son concepciones pre-lingüísticas, que parten de nuestra experiencia cotidiana como seres sensibles y como manipuladores de objetos físicos. Son roles arquetípicos que, como cualquier otra conceptualización, pueden ser invocados como partes de los significados de expresiones lingüísticas o la caracterización de elementos lingüísticos (Langacker, 1991: 285). Algunos de los roles arquetípicos son: (a) *el agente arquetípico*: una persona que inicia voluntariamente una actividad física que provoca la transferencia de energía a un objeto externo; (b) *el paciente arquetípico*: objeto inanimado que absorbe la energía producida por un contacto físico externo y, consecuentemente, sufre un cambio de estado interno; (c) *el instrumento arquetípico*: objeto físico manipulado por un agente que afecta al paciente; sirve como intermediario en la transmisión de energía; (d) *el experimentante arquetípico*: persona que realiza una actividad mental (sea esta intelectual, perceptiva o emotiva).

⁸⁶ En la literatura sobre el tema, estos roles semánticos también han sido denominados ‘relaciones temáticas’, ‘papeles semánticos’, ‘argumentos’ y se ha intentado encontrar un inventario definitivo de roles posibles (Cf. Fillmore, 1968 y 1971; Chomsky, 1965, 1993 [1981], 1999, entre otros). Sin embargo, Langacker (1991: 284) considera que la elaboración de un inventario de roles semánticos no es ni necesaria ni alcanzable, dado que cualquier punto en común entre ejemplos puede dar lugar a un posible esquema, y dado que la esquematización puede llevarse adelante con distintos grados de abstracción, no resulta posible identificar un listado cerrado y fijo que se acomode a todos los fenómenos de todas las lenguas.

Estos roles arquetípicos no son un listado cerrado y fijo. Se pueden hacer más distinciones o también abordar las recién mencionadas con mayor grado de precisión, ya que pueden ser cognitivamente prominentes y lingüísticamente relevantes. Por ejemplo, es posible analizar grados de agencia, diferencias entre agente animado e inanimado, etc.

3.1.6. La gramática emerge del discurso y por eso es provisional e incompleta

Hopper (1988) considera que existen dos grandes actitudes frente al estudio de la gramática, denominadas ‘actitud a priori’ y ‘actitud de emergencia de la gramática’. Estas actitudes suponen concepciones radicalmente distintas de su objeto de estudio, ya que, para el primer grupo la gramática es un conjunto discreto de reglas que son presupuestas lógicamente y mentalmente por el discurso, mientras que, para el segundo grupo, gramática es el nombre para un conjunto vagamente definido, sedimentado o gramaticalizado de aspectos recurrentes del uso cuyo estatus está constantemente siendo renegociado en el habla y el cual no puede ser distinguido, en principio, de las estrategias para construir discursos.

En la ‘actitud a priori’, la gramática es un producto, es decir: está completa, predeterminada y es un prerrequisito para generar discursos. Por el contrario, en la ‘actitud de emergencia’, la gramática es un proceso: es provisional e incompleta y emerge del discurso. Por este motivo, los gramáticos ‘emergentes’ –entre los que se encuentran los gramáticos cognitivistas– solamente utilizan como cuerpo de datos discursos reales y contextualizados. Ahora bien, la gramática emergente es considerada de naturaleza simbólica, cuestión que explico en el siguiente subapartado.

3.1.6.1. Una gramática simbólica

El ECP considera que la gramática es de naturaleza simbólica, es decir que se compone de *unidades simbólicas*. Como mencioné en [§3.1.4](#), la unidad simbólica es la unión de un polo semántico y un polo fonológico. Para Langacker (2008: 5), tanto la gramática como el léxico pueden explicarse a partir de esta categoría básica, esto es: no hay nada más allá de dichas unidades simbólicas. Esto significa que el léxico y la

gramática no son entendidos como módulos separados sino como una gradación compuesta solamente por conjuntos de unidades simbólicas.⁸⁷

Estas unidades varían de acuerdo con tres parámetros: (a) su grado de complejidad simbólica, (b) su grado de esquematicidad (o especificidad) y (c) su grado de convencionalidad (Langacker, 2008: §1.3):

3.1.6.1a Grado de complejidad simbólica

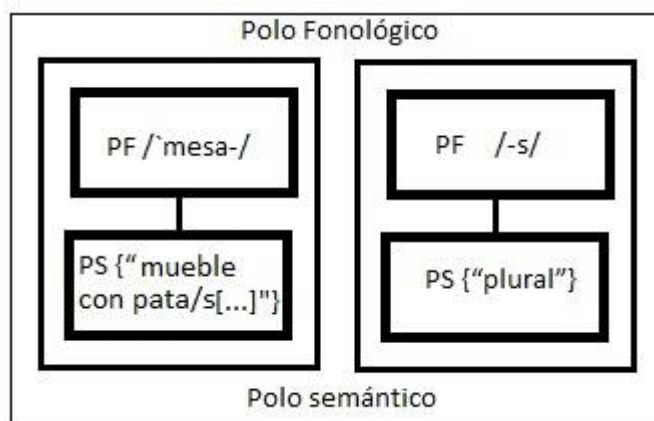
Primeramente, respecto del *grado de complejidad simbólica*, la unidad más simple es el morfema, que es la unión mínima entre un polo semántico y un polo fonológico (*mesa, Juan*). Estas unidades simbólicas básicas se combinan para formar unidades cada vez más complejas (Langacker, 1987: 58) (*mesas, Juancito, el perro de Juancito se escapó*).

Ahora bien, esta no es una propuesta de ‘bloques Lego’, puesto que no consiste en una mera suma de nuevas estructuras. Por el contrario, una unidad simbólica compleja puede presentar características no derivadas de sus constituyentes o puede perder alguna característica que estos poseen. Por ejemplo: *mesas* posee una estructura interna compuesta por dos unidades simbólicas más pequeñas (**Diagrama 3.1**). Tradicionalmente, se ha considerado el plural en el español como semánticamente derivado del singular. Sin embargo, desde el ECP la conceptualización del plural es diferente de la conceptualización del singular, puesto que el hablante siempre percibe una unidad (aunque internamente puede estar compuesta por un único elemento o por más de uno) (Langacker, 1991; Borzi, 2013). Esta diferencia en la conceptualización del singular y del plural tiene un impacto en otros aspectos de la gramática. Por ejemplo, en español es posible decir ‘En Mar del Plata hay (muchos) *teatros*’, pero no es posible decir *‘En Mar del Plata hay *teatro*’. En este contexto, *teatro* es un sustantivo contable que en plural está conceptualizado de manera más cercana a sustantivos incontables en singular (‘En Mar del Plata hay (mucho) *oro*’). Dado que *teatro* en plural es percibido como un objeto sin límites, al igual que *oro*, tienen un comportamiento gramatical similar. Así, por ejemplo, pueden instanciarse sin cuantificador ni predicación de

⁸⁷ “The basic tenet of CG [Cognitive Grammar] is that nothing beyond symbolic structures need be invoked for the proper characterization of complex expressions and the patterns they instantiate. More specifically: Lexicon and grammar form a gradation consisting solely in assemblies of symbolic structures. An immediate consequence of this position is that all constructs validly posited for grammatical description (e.g. notions like “noun”, “subject”, or “past participle”) must in some way be meaningful.” (Langacker, 2008: 5).

basamento (*hay {teatros/ oro/*teatro}*), pueden instanciarse con cuantificadores que normalmente no se utilizan con sustantivos contables (*hay muchos {teatros/ oro/*teatro}*).⁸⁸

Diagrama 3.1. Análisis interno de [MESAS]



3.1.6.1b Grado de esquematicidad (o especificidad)

La *esquematicidad* es el grado de detalle en la caracterización de una unidad simbólica. Una unidad con alto grado de esquematicidad es una descripción gruesa (*coarse grained*) (por ejemplo: [COSA]), mientras que una unidad con un bajo grado de esquematicidad es una descripción fina (*fine grained*) (por ejemplo: *árbol, niño, libertad*). Desde el ECP, las primeras se denominan *esquemas* y las segundas, *elaboraciones o instanciaciones*.⁸⁹

Más específicamente, un esquema es la gramaticalización de lo que se concibe; es una abstracción que describe patrones en común de las estructuras más concretas que categoriza (elaboraciones o instanciaciones), tal como presenté en [§3.1.3](#).⁹⁰ De esta

⁸⁸ Según Langacker (1991: 77), “though plurals can only be formed on count nouns, plurals themselves fall under the mass-noun category. One symptom of their mass-noun status is the fact that a plural noun is not susceptible to further pluralization. Beyond this, plurals and other mass nouns behave alike in numerous respects. Each can occur as a full nominal without a quantifier or an overt grounding predication: *They’re looking for {diamonds/ gold}*. Both occur with the definite article, but neither tolerates the indefinite article: *the {diamonds/ gold}*; **a {diamonds/gold}*. Moreover, both appear with a variety of quantifiers not permitted with count nouns: *most {diamonds/ gold/ *diamond}* [...]. Plurals have certain properties that set them apart as a special subclass within the mass-noun category. In particular, they are countable, take the plural demonstratives, and also occur with a number of special quantifiers: *eight diamonds* vs. **eight gold*; *these diamonds* vs. *this gold*; *many diamonds* vs. *much gold*; *few diamonds* vs. *little gold*; *several diamonds* vs. **several gold*; etc.

⁸⁹ Respecto del grado de esquematicidad, Langacker (1990: 62) sostiene: “The central parameter here is ‘grain’ or ‘resolution’: a schema describes a structure with lower resolution (coarser grain) than do its instantiations (e.g. tree vs. eucalyptus).”

⁹⁰ Un esquema “is an abstract template representing the commonality of the structures it categorizes, which thus elaborate or instantiate [...]. A schema differs from a list of criterial attributes in being an

forma, el concepto [ÁRBOL] es un esquema de otros conceptos más concretos, por ejemplo: [[ÁRBOL] → [ROBLE]]. En el **Diagrama 3.2** presento en el eje vertical distintos grados de esquematicidad de unidades simbólicas en una lengua y en el eje horizontal sus distintos grados de complejidad simbólica. En esta imagen, puede observarse que lexicón y gramática no son componentes dicotómicos y claramente diferenciados, sino que forman parte de una misma gradación de construcciones simbólicas. Las líneas punteadas dan cuenta de ello.

Ahora bien, esto no implica sostener que lexicón y gramática son indistinguibles. Desde la perspectiva de análisis aquí asumida, el parámetro de la especificidad resulta orientador para dar cuenta de distinciones entre uno y otro, puesto que cuanto más específicas son las estructuras simbólicas, más léxicas son y, por el contrario, cuanto más esquemáticas, más cercanas a la gramática se encuentran. Entonces, las unidades tradicionalmente reconocidas como prototípicamente léxicas son expresiones lingüísticas con un polo fonológico específico y un polo semántico específico (*jarrón, grande, romper, etc.*).⁹¹

Luego, los *marcadores gramaticales* (término que incluye tanto morfemas como palabras funcionales) son específicos en el polo fonológico, dado que son capaces de instanciarse en el discurso, y tienden a ser más esquemáticos en el polo semántico, puesto que poseen significados más abstractos. Algunos ejemplos de este grupo son: marcadores de concordancia, preposiciones, modales, pronombres indefinidos, entre otros.

Las *clases gramaticales* o clases de palabras no se instancian *per se*, sino que residen en tipos de estructuras simbólicas que funcionan de manera similar en ciertos aspectos. Por eso, tanto en el polo semántico como en el fonológico son estructuras con un alto grado de esquematicidad. El ECP considera que las clases de palabras básicas (tales como sustantivo, verbo, adjetivo y adverbio) poseen una descripción semántica y fonológica esquemática que da cuenta de un patrón en común.⁹²

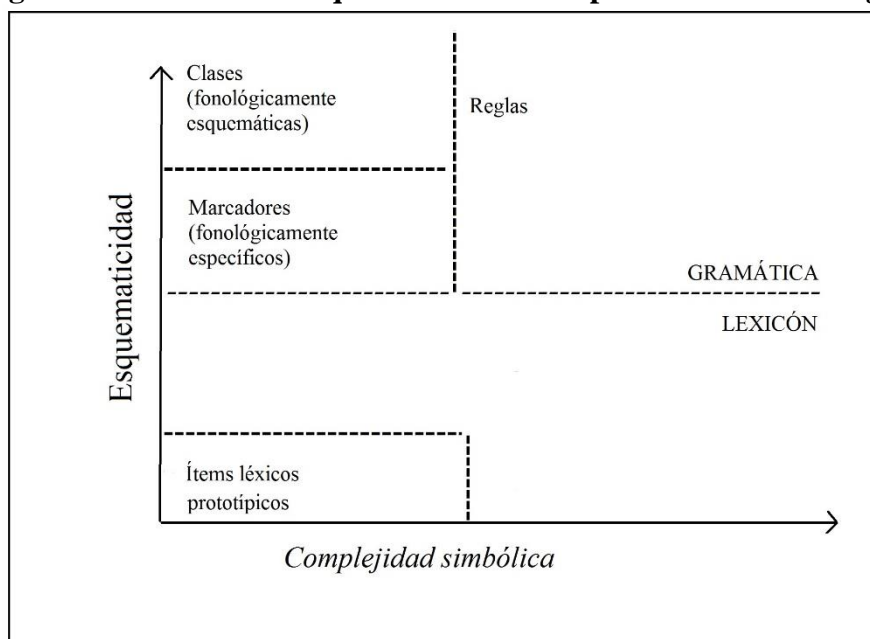
integrated concept in its own right—it is simply characterized with lesser specificity and detail than its instantiations” (Langacker, 1990: 59-60).

⁹¹ Existen unidades simbólicas en la lengua que muestran con claridad que no hay una división tajante entre léxico y gramática. En español, por ejemplo, las locuciones son unidades simbólicas que no “encajan” ni en el léxico ni en la gramática porque combinan elementos de ambas (*tomar el pelo, el qué dirán, etc.*).

⁹² Asimismo, desde el ECP la pertenencia de una unidad lingüística a una clase gramatical en particular no puede definirse de manera aislada sino que se establece en el discurso. De hecho, para Hopper y Thompson (1984) las formas lingüísticas son acategoriales y sólo cuando son consideradas en el discurso es posible dar cuenta de su categorialidad. En función de este principio, las unidades simbólicas (*casa, sordo, salida*) no obtienen una categoría gramatical (sustantivo, verbo, adjetivo, entre otras posibilidades)

Por último, las *reglas gramaticales* toman la forma de esquemas, es decir, abstracciones obtenidas a partir de patrones en común de distintas instanciaciones. Dado que las reglas gramaticales son patrones en la formación de unidades simbólicas complejas, ellas mismas tienen un alto grado de complejidad simbólica y poseen un alto grado de esquematicidad.

Diagrama 3.2. Grado de esquematicidad de expresiones en una lengua⁹³



3.1.6.1c Grado de convencionalidad

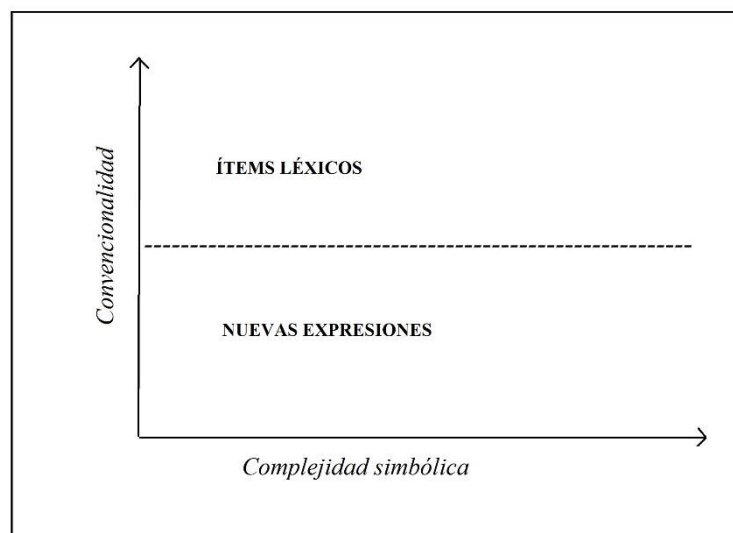
Por último, las unidades simbólicas varían en su *grado de convencionalidad*. Una unidad es altamente convencional cuando pertenece a una comunidad de hablantes o señantes (y no a un solo individuo o a un grupo pequeño de individuos). En el **Diagrama 3.3** se observa que las expresiones que se han convencionalizado constituyen ítems léxicos, mientras que los que no lo han hecho son expresiones nuevas. La línea punteada de la figura indica ausencia de límites claramente demarcados.

Diagrama 3.3. Grado de convencionalidad de expresiones en una lengua⁹⁴

a partir de un contenido conceptual general *a priori*, sino más bien a partir del significado que se *perfile en el discurso*.

⁹³ Imagen adaptada de Langacker 2008: 21.

⁹⁴ Imagen adaptada de Langacker 2008: 21.



3.2. Estudios cognitivos en distintas lenguas de señas del mundo

La mayor parte de los estudios cognitivos de distintas lenguas de señas del mundo se ha ocupado de investigar diferentes aspectos que se desprenden de las premisas básicas del marco teórico, tales como las que hemos desarrollado en el presente capítulo. Hasta el momento, he encontrado estudios realizados desde esta perspectiva en distintas lenguas de señas, tales como la Lengua de Señas Italiana (Cf. Pizzuto *et al.* 1995; Pietrandrea, 2002; Pizzuto y Volterra, 2000; Russo, 2005), la Lengua de Señas Danesa (Cf. Engberg-Pedersen 1993 y 1996), la Lengua de Señas Americana (Cf. Wilcox, S., 1993, 2001, 2004, 2007; Wilcox, P., 2000; Taub, 2001; Wilcox y Wilcox, 2010, Janzen, 2012; entre otros), la Lengua de Señas Catalana (Cf. Jarque, 1999; Jarque *et al.* 2012), Lengua de Señas Irlandesa (Cf. Leeson y Saeed, 2012), entre otras.

En particular, una gran cantidad de investigaciones desde el enfoque cognitivo ha abordado la motivación en distintos procedimientos de creación de unidades simbólicas de distinto grado de complejidad, a partir de mecanismos cognitivos tales como la metáfora y la metonimia conceptual, la iconicidad cognitiva, los espacios mentales y los espacios de integración conceptual. También existen estudios que abordan la cuestión del gesto y los procesos de gramaticalización en las distintas lenguas de señas. A continuación, desarrollo dichos temas de manera sumaria.

3.2.1. Iconicidad en estudios de distintas lenguas de señas

Debido a su modalidad visual, las lenguas de señas constituyen una fuente de datos de particular interés para los estudios de la iconicidad. Estudios pioneros como el de Stokoe, Casterline y Cronenberg (1965) han advertido que en las lenguas de señas existen procesos metafóricos, metonímicos e icónicos. No obstante, aunque la iconicidad ha sido entendida como un aspecto saliente en estas lenguas visuales, desde el comienzo de las investigaciones se hizo un esfuerzo por reducir su importancia. Esto se debe a que, en la primera etapa de análisis, los investigadores se encontraron abocados a legitimar las lenguas de señas como objeto válido de estudio del campo de la lingüística. Para validarlas, los investigadores recurrieron, fundamentalmente, al principio saussureano de la arbitrariedad del signo (Saussure, 1945 [1916]). Al adscribir a esta característica, debieron dar cuenta de la calidad de inmotivada de la relación entre significante y significado en las señas y, por ende, reducir (o directamente negar) su aspecto icónico. Por ejemplo, Klima y Bellugi (1979), si bien consideran que las señas poseen dos caras, una icónica y otra arbitraria, sostienen que en la gramática de la ASL (Lengua de Señas Americana) la iconicidad se ve sumergida por relaciones arbitrarias.⁹⁵ En los estudios de la LSA, Massone y Machado (1994: 56) siguen la misma línea argumentativa de Klima y Bellugi al sostener que “el cambio lingüístico y las operaciones gramaticales disminuyen la iconicidad. Muchas señas, por lo tanto, que tienen sus raíces en la representación mimética han perdido esta transparencia original ya que el sistema lingüístico las restringe y se vuelven más opacas y arbitrarias.” Además, apuntan a la no predictibilidad de las señas por parte de quien no conoce la lengua.

Sin embargo, a partir del surgimiento de un nuevo paradigma de análisis lingüístico –tal como expliqué en el subapartado §3.1.2.2–, por un lado, se pone en cuestión la arbitrariedad de la relación significado/significante como criterio para definir las unidades simbólicas de las lenguas (sean orales o de señas) y, por otro lado, la noción de iconicidad se resignifica. Este cambio de paradigma ha dado lugar a nuevas perspectivas de análisis de las lenguas de señas en las que la iconicidad ya no representa un obstáculo sino un mecanismo productivo presente en todas las lenguas,

⁹⁵ “Grammatical operations that signs undergo can further submerge iconicity. Thus many signs, while having their roots deeply embedded in mimetic representation, have lost their original transparency as they have been constrained more tightly by the linguistic system” (Klima y Bellugi, 1979: 34).

independientemente de la modalidad de transmisión (oral o visual), y que puede ser analizado en toda su complejidad (Wilcox, S., 1993, 2001, 2002a, 2004a; Cuxac, 1996, 2000; Pizzuto y Volterra, 2000; Wilcox, P., 2000; Taub, 2001; Pietrandrea, 2002; Wilcox, Wilcox y Jarque, 2003).

Actualmente, en los estudios cognitivos de lenguas de señas se comprende que – al igual que lo que se planteó para las lenguas orales –hay que partir de la cultura y la experiencia física y mental de los señantes naturales para definir la iconicidad. En esta dirección, Taub (2001: 20 [*mi traducción*]) señala que “la iconicidad no es un simple fenómeno de similitud entre una forma y un significado, sino un sofisticado proceso en el que los recursos fonéticos disponibles en una lengua construyen un análogo de la imagen asociada a un designado.” Este proceso involucra un complejo trabajo conceptual, en el que se ven involucrados mecanismos tales como la selección de imágenes, el mapeo conceptual y la esquematización de los ítems para ajustarse a las restricciones propias de cada lengua.

En este proceso, la iconicidad no corresponde a la relación entre forma lingüística y realidad no interpretada (o referente), sino que designa un tipo de relación entre dos espacios conceptuales. En sus estudios de la ASL, Wilcox (2004a: 122) la define como una relación de distancia entre los polos fonológico y semántico de una estructura simbólica, entendiendo que ambos polos residen en espacios conceptuales (esto es: no se remite a una relación con un referente extralingüístico). Entonces, cuanto más cercanos se encuentran dichos polos en un mismo espacio conceptual, más icónica es la unidad simbólica. Para ilustrar esta cuestión, tomo el análisis en colaboración que realicé en Martínez y Morón (2013a) a partir de las señas CÍRCULO y MUJER de la LSA. En primer lugar, CÍRCULO ([Imagen 3.1](#) en **Anexo**) es una seña que se realiza con un movimiento circular del dedo índice de la mano activa (CM [1+o-]). En dicha seña, el polo fonológico y el polo semántico se encuentran cercanos y, por ende, la seña resulta icónica. No hay un proceso metonímico de formación, ya que el polo fonológico no se acerca al semántico por relación de contigüidad en el mismo dominio, es decir, no hay una parte del objeto que representa el objeto en su totalidad, como es el caso de la seña CASA ([Imagen 3.2](#) en **Anexo**), sino que la cercanía entre los polos está dada por semejanza: el polo fonológico se asemeja al polo semántico. Por el contrario, la seña MUJER ([Imagen 3.3](#) en **Anexo**) posee una gran distancia entre los polos fonológico y semántico. Esta seña se produce con la mano activa en CM [R+o-], con un movimiento oscilante en una ubicación próxima y enfrente del mentón, con el exterior de la mano en

dirección al cuerpo o plano de superficie. En esta seña, no es posible observar un acercamiento de los polos fonológico y semántico, ya que, en principio, no hay ningún elemento de la seña (CM, ubicación, dirección, orientación, etc.) que nos permita dar cuenta de una relación de semejanza (por iconicidad) ni de contigüidad (por metonimia) con su designado.

Los estudios de la iconicidad cognitiva muestran que esta es una propiedad tan omnipresente en la gramática de las lenguas de señas como lo es en las lenguas orales. Esto abre un camino importante para la reconsideración del rol de la iconicidad en la LSA, puesto que, desde esta perspectiva, la iconicidad no impide definir la gramática como esencialmente simbólica ni implica predictibilidad forma-significado. Así, la iconicidad en la gramática de la LSA puede ser estudiada sin perder su estatus de lengua completa y compleja.

3.2.2. Metáfora y metonimia conceptual en distintas lenguas de señas

A pesar de que, como mencioné en el subapartado anterior, Stokoe, Casterline y Cronenberg (1965) hayan señalado la importancia de la metáfora y la metonimia en la ASL, existen pocas investigaciones sobre dichos temas en momentos previos al surgimiento de la perspectiva cognitiva. Wilbur (1987) realizó uno de los primeros aportes al estudio de estos procesos. Siguiendo el modelo de Lakoff y Johnson (1995 [1980]), identificó una serie de señas que podían adscribirse a las metáforas conceptuales FELIZ ES ARRIBA (por ejemplo, las señas FELIZ y ALEGRE de la ASL) y NEGATIVO ES ABAJO (como las señas FALLAR y PÉSIMO de la ASL).

Sin embargo, el trabajo de Phyllis Wilcox (2000), lingüista Sorda norteamericana, representa el primer análisis en profundidad de las metáforas conceptuales en la ASL. Este estudio, por un lado, ayudó a distinguir las diferencias entre metáfora, iconicidad y metonimia en la ASL, mecanismos que hasta el momento habían sido frecuentemente confundidos. Por otro lado, esta autora analizó sistemáticamente las expresiones metafóricas de la ASL a partir de la teoría de la metáfora conceptual. Así, identificó que las metáforas estructurales, espaciales y ontológicas de la ASL estaban compuestas por redes complejas de mapeos metafóricos. Por ejemplo, la autora muestra una serie de metáforas ontológicas basadas en LAS IDEAS SON OBJETOS (Wilcox, P., 2000: 109-124). A partir de esta metáfora, es posible identificar una red de metáforas de nivel básico tales como LAS IDEAS SON

OBJETOS SELECCIONADOS CUIDADOSAMENTE, LAS IDEAS SON OBJETOS ASIBLES, entre otras. Luego, trabajos como el de Wilcox, Wilcox y Jarque (2003) han continuado el análisis de los mapeos en el espacio conceptual desde una perspectiva comparativa de lenguas de señas no emparentadas (ASL y Lengua de Señas Catalana o LSC), contribuyendo a la diferenciación entre metonimia, metáfora e iconicidad.

Una vez establecidas las diferencias que se generan entre distintos mapeos cognitivos (metáfora, metonimia e iconicidad) en estudios de distintas lenguas de señas, los lingüistas comenzaron a analizar de forma compleja la interacción entre ellos. De allí surgen los estudios del *doble mapeo*, que es el mecanismo cognitivo en el que se generan mapeos metafóricos e icónicos (Wilcox, P., 2000; Taub, 2001; Wilcox, Wilcox y Jarque, 2003; Wilcox, S., 2004; Jarque, 2005, Martínez y Morón, 2013b, entre otros). Puntualmente, el doble mapeo establece dos tipos de conexiones: por un lado, el mapeo metafórico relaciona un(os) dominio(s) concreto(s) con otro(s) más abstracto(s); por otro lado, el mapeo icónico conecta los dominios más concretos con el polo fonológico de las señas (que, de acuerdo con nuestro marco teórico, también es conceptual).

3.2.3. Espacios mentales y espacios de integración conceptual en distintas lenguas de señas

En el marco de la teoría de espacios mentales de Fauconnier (1998), Liddell (1995) identifica tres espacios mentales utilizados en la ASL para establecer y mantener las referencias: espacio real (*real space*), espacio sustituto (*surrogate space*) y espacio instanciado (*token space*). En primer lugar, el espacio real es definido como la concepción del señante respecto de su ambiente físico actual. Es utilizado para referir a objetos percibidos directamente en el espacio físico del señante, como puede ser su interlocutor. Por ejemplo, la seña pronominal PRO, que se produce dirigiendo la punta del índice [CM 1] hacia el referente, sin importar en dónde se encuentre presente (Liddell, 1995: 24). Luego, el espacio sustituto (*surrogate space*) se diferencia del real en que el primero se utiliza cuando el señante hace referencia a personas y cosas que no se encuentran físicamente presentes. De esta manera, la misma seña PRO puede ser producida en un espacio sustituto, encontrándose su referente en un punto relativo a otras señas del mismo espacio. Por último, el espacio instanciado (*token space*) también consiste en una conceptualización de una entidad no presente pero (a diferencia del espacio sustituto, que puede utilizar el espacio físico que rodea al señante) se encuentra

limitado al tamaño del espacio físico frente al señante, en donde los articuladores se localizan cuando señan (Liddell, 1995: 33).

En un trabajo posterior, Liddell (2003) abandona la estructura tripartita de espacio real, sustituto (*surrogate*) e instanciado (*token*). En su lugar, postula un espacio real y distintos tipos de espacios de integración conceptual (*blended spaces*). En esta reestructuración, el autor sigue el modelo de Fauconnier y Turner (1998), para quienes la integración conceptual o *blending* consiste en la combinación de material conceptual que pertenece (generalmente) a cuatro espacios, tal como desarrollé en el subapartado [§3.1.2.1](#) del presente capítulo).

En investigaciones más recientes, Dudis (2004 y 2007) retoma los trabajos de Liddell (1995, 2001, 2003) y examina la configuración de estos espacios de integración conceptual (*blended spaces*) en discurso narrativo realizado en la ASL. El autor sostiene que las partes del cuerpo utilizadas en la articulación de las señas pueden participar en *blendings*, tomando como punto de partida dos espacios mentales que funcionan como inputs. Uno de los espacios mentales es el espacio real, el otro es el espacio narrativo, que contiene los elementos introducidos en la narrativa. Entre otros ejemplos, Dudis (2004) analiza cómo se produce la integración conceptual en una seña de la ASL en la que una persona es golpeada en la cara por su asaltante. Una manera de narrar esta situación sería que el señante tome el rol del asaltante, creando un actante visible en el espacio real que tira un golpe hacia un actante invisible. Pero una segunda manera, sería adoptar la perspectiva de la víctima del golpe. En este caso, el señante de la ASL crea un actante víctima visible en el espacio real. Su asaltante es un actante invisible hasta que tiene lugar el golpe. En ese momento, se crea un *blend* en donde las partes del cuerpo dan cuenta de la integración conceptual de dos espacios: una parte del cuerpo (la cara del señante) representa un actante (víctima), mientras que otra parte (representada por el brazo y el puño del señante) representa al otro actante (asaltante) (Dudis, 2004: 231-2).

3.2.4. Relaciones gesto/ lengua y procesos de gramaticalización en distintas lenguas de señas

De manera similar al tratamiento que los primeros investigadores de las lenguas de señas le han dado a la iconicidad, estos han rechazado categóricamente toda conexión entre sus objetos de estudio y el gesto. Este rechazo surge como respuesta a

los críticos de las lenguas de señas, quienes consideraban que las señas pertenecían a una colección incompleta de gestos pantomímicos y, por ende, no lingüísticos. En este contexto, es posible comprender los esfuerzos de Klima y Bellugi (1979), quienes, como tantos otros, intentaron marcar la diferencia entre signos lingüísticos y gestos:

When hearing-speaking people communicate, they too use gestures in varying degrees, but the gestures are clearly distinguishable from words. In signing, the various kinds of gesturing are in the same channel of communication as the regular lexical items. Since nonconventionalized gesturing is extensive and varied in deaf communication, and since it occurs in the same linguistic context as signing, a central question for the analysis of ASL is how to distinguish in the signing stream those gestures that constitute the lexical signs of ASL (Klima y Bellugi, 1979: 15).

Sin embargo, luego de la primera etapa de reivindicación de las lenguas de señas, se comenzaron a estudiar las posibles conexiones entre signos lingüísticos y gestos (Armstrong, Stokoe y Wilcox, 1995; Liddell, 2003, Wilcox 2004b, entre otros). En esta segunda etapa, los investigadores comenzaron a preguntarse qué entendían por ‘gesto’. Puntualmente, Armstrong, Stokoe y Wilcox (1995) lo consideran una macrocategoría abstracta a partir de la cual se subsumen gestos (no lingüísticos), señas y palabras habladas. Para estos autores (Armstrong, Stokoe y Wilcox, 1995: 43), “a gesture is a functional unit, an equivalence class of coordinated movement that achieve some end”.

Wilcox (2004b: 44-45) considera que la definición de ‘Gesto’ (con mayúsculas, para dar cuenta de la macrocategoría abstracta) es de importancia clave para la investigación por los siguientes motivos: (i) la definición resulta lo suficientemente general y abstracta como para englobar tanto unidades lingüísticas (orales y de señas) como gestos. Esto es: hace foco en los movimientos articulatorios que constituyen las señas y palabras del habla, como así también en cualquier acción funcional del cuerpo, sea ésta o no producida intencionalmente para la comunicación. (ii) Es neutral respecto del tipo de función que se lleva a cabo. La definición permite clasificar las acciones de acuerdo con los objetivos funcionales que posean. Por ejemplo, permite al investigador explorar conexiones entre acciones que sirven a una función comunicativa y aquellas que poseen una función instrumental, no comunicativa; acciones que poseen funciones intencionales versus acciones no intencionales, etc. (iii) Dentro de la macrocategoría, es posible ver un *continuum* que va desde la unidad simbólica (oral o de señas) al gesto, teniendo en cuenta ciertas dimensiones en las cuales este fenómeno puede variar, tales

como sistema perceptual y articulatorio, medio de transmisión, nivel de convencionalización, nivel de esquematicidad, nivel de complejidad simbólica, autonomía-dependencia. (iv) El hecho de que las unidades simbólicas orales, las unidades simbólicas de señas y los gestos sean considerados como instanciaciones del Gesto no impide al investigador notar diferencias significativas entre ellos. (v) La macrocategoría permite pensar en los precursores del lenguaje más allá de la modalidad (auditiva o visual). De esta manera, esta propuesta ofrece nuevas posibilidades de análisis a la teoría ontogenética de evolución del lenguaje que considera el gesto como precursor del lenguaje (Cf. Hewes, 1973; Armstrong, Stokoe y Wilcox, 1995, entre otros).⁹⁶

Esta perspectiva de análisis resulta fundamental tanto para desarrollar una teoría que explique de manera unificada el surgimiento y desarrollo de las lenguas orales y de señas, como para el estudio de algunos procesos lingüísticos de gramaticalización. Sin perder de vista las intenciones de desarrollar una teoría del origen del lenguaje humano, Wilcox (2004b) analiza los caminos que el gesto transita hasta que es incorporado al sistema lingüístico de distintas lenguas de señas. Según el autor, existen dos rutas que van del gesto a la gramaticalización. La primera de ellas comienza con un gesto, es decir, una unidad no convencional en el sistema lingüístico. Este gesto traspasa la interfaz gesto-lenguaje y empieza a formar parte del sistema como un ítem léxico. Con el paso del tiempo, estas señas léxicas adquieren una función gramatical.⁹⁷ Como ejemplos de la primera ruta, Wilcox (2004b) presenta evidencia relativa a los marcadores de futuro y los marcadores de obligación en distintas lenguas de señas (ASL, Lengua de Señas Francesa o LSF, Lengua de Señas Catalana o LSC, Lengua de Señas Italiana o LIS). La segunda ruta del gesto a la gramaticalización recorre un camino distinto, puesto que el origen no es un gesto independiente, capaz de ser incorporado en el sistema lingüístico como un ítem léxico. En su lugar, el gesto de origen es una manera particular en que se realiza un movimiento vinculado a una seña o un gesto. Esta ruta se desarrolla de la siguiente manera: del gesto a la prosodia o la

⁹⁶ Dentro de los estudios que consideran que el origen del lenguaje se encuentra en la modalidad visual, existen dos grandes teorías. Por un lado, la teoría de la primacía gestual considera que los primeros proto-lenguajes fueron visuales, y que luego hubo un cambio al canal auditorio-vocal (Hewes, 1973, 1996; Velarde Lombraña, 2000). Por otro lado, existe otra perspectiva de análisis en la que se asume que todas las lenguas (sean éstas de señas u orales) son esencialmente gestuales, en el sentido de que se basan en acciones kinésicas producidas por movimientos del cuerpo, resultando en señales acústicas u ópticas (Armstrong, Stokoe y Wilcox, 1994 y 1995; Armstrong y Wilcox, 2007). Estas señales, intencionales o no, con intenciones comunicativas o no, son interpretadas por los otros como significativas.

⁹⁷ Ver la imagen de la primera ruta del gesto a la gramaticalización en la [Imagen 3.4](#) del **Anexo**.

entonación, y de allí a la morfología gramatical.⁹⁸ Como ejemplo de la segunda ruta, Wilcox (2004b) desarrolla lo que denomina la ‘manera de movimiento’. Según el autor, la manera del movimiento es una unidad dependiente de lo que se produce manualmente. En muchas ocasiones, lo que comienza como un movimiento improvisado, se transforma en la prosodia o en la entonación de las señas, es decir, la manera en que se dice algo.

3.3. Estudios cognitivos en la Lengua de Señas Argentina

Los estudios de la Lengua de Señas Argentina (LSA) desde el ECP, a cargo del equipo de investigación del que formo parte, se encuentran en una etapa inicial. Por un lado, en Martínez y Druetta (2012) realizamos un estudio relativo al orden de palabras y la distribución de la información. Por otro lado, desarrollamos varios estudios de clases de palabras de la LSA en relación con mecanismos cognitivos, con foco en el problema del adjetivo (Martínez, 2012, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b y en evaluación; Massone y Martínez, 2013; Martínez y Morón, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b y 2016).

En Martínez y Druetta (2012) presentamos una primera contribución al estudio de la pragmática y la sintaxis posicional. Para ello, analizamos el contacto visual positivo/ negativo del señante hacia los ojos del interlocutor (C+/-) como elemento marcador de la distribución de la información, del cual depende el orden de palabras de la LSA. El análisis cualitativo y cuantitativo del cuerpo de datos (proveniente de señantes naturales de la lengua) muestra que C+/- es utilizado mayormente como marcación de la distribución de la información y, en segundo lugar, con función fática. Damos cuenta de la distribución preferencial del contacto visual en la LSA, ya que el contacto negativo (C-) se utiliza mayormente en posición inicial o temática, mientras que el contacto visual positivo (C+) se utiliza en posición final o remática. En este trabajo, se dan primeras evidencias de que C+, ciertos rasgos no manuales (RNM) y el uso distintivo del espacio conforman la prosodia de la LSA, que es uno de los factores pragmáticos que da cuenta de la rematización de la información.

Respecto de los demás estudios recién mencionados, en principio, intentamos definir mecanismos cognitivos, tales como la iconicidad, la metáfora y la metonimia, en los procesos de formación de unidades simbólicas de la LSA (Martínez, 2012; Massone

⁹⁸ Ver la imagen de la segunda ruta del gesto a la gramaticalización en la [Imagen 3.5](#) del **Anexo**.

y Martínez, 2013; Martínez y Morón, 2013a, 2013b y 2015a). Como primera aproximación, en Martínez (2012) presento un análisis de expresiones metafóricas en la LSA desde una perspectiva cognitiva. A partir de un cuerpo de datos compuesto por videos de señantes naturales de la LSA, selecciono expresiones metafóricas referidas al *tiempo*, dado que en todas las lenguas en las que se ha abordado la conceptualización del tiempo se ha llegado a la misma conclusión: el tiempo es entendido metafóricamente en términos de espacio (EL TIEMPO ES ESPACIO) (Lakoff y Johnson, 1995 [1980]; Lakoff, 2006 [1993]). En esta investigación, identifiqué tres metáforas conceptuales que resultan muy productivas en expresiones lingüísticas extraídas del cuerpo de datos de señantes naturales de la LSA: (i) EL TIEMPO ES UNA ENTIDAD ANIMADA, (ii) EL TIEMPO ES UNA ENTIDAD ANIMADA PERSONIFICADA y (iii) EL TIEMPO ES UN OBJETO. Observo que la LSA, al igual que las demás lenguas analizadas hasta el momento, utiliza la metáfora conceptual en distintas expresiones lingüísticas del tiempo. Entonces, gracias a este mecanismo cognitivo, un concepto abstracto como el del tiempo es conceptualizado en términos más concretos, ya sea por medio de la animación, de la personificación o de la objetivización, por parte de señantes de la comunidad Sorda Argentina.

Esta conceptualización metafórica del tiempo en términos de espacio es altamente productiva en la LSA, puesto que no sólo se observa el tiempo como una entidad (Martínez, 2012), sino que también puede observarse la existencia de una compleja red de metáforas conceptuales que parten de la metáfora EL PASO DEL TIEMPO ES MOVIMIENTO y que generan distintas líneas viso-espaciales de tiempo. En Martínez y Morón (2015a), abordamos dos líneas temporales: la línea horizontal (con eje adelante-atrás, perpendicular al cuerpo del señante) y la línea vertical (con eje abajo-arriba, en paralelo al cuerpo del señante). En la línea horizontal, el movimiento hacia adelante representa el futuro, hacia atrás, el pasado, y el espacio cercano al cuerpo del señante, el presente. Esta línea se mantiene tanto en la conformación interna de las unidades léxicas del tiempo como en otras estrategias discursivas, tales como el movimiento del torso hacia adelante (futuro) o hacia atrás (pasado). En la línea vertical, el movimiento hacia arriba da cuenta del paso del tiempo biológico de los seres vivos, esto es: en esta conceptualización, no sólo hay un paso del tiempo entendido en términos de movimiento en el espacio sino que se agrega una dimensión biológica (EL MOVIMIENTO HACIA ARRIBA ES MOVIMIENTO EN EL TIEMPO BIOLÓGICO). En Martínez (2015b), evidencio una tercera línea de tiempo: horizontal,

con eje izquierda-derecha respecto del cuerpo del señante, que da cuenta de la secuencialidad como un movimiento de izquierda a derecha (LA SECUENCIALIDAD ES UN MOVIMIENTO DE IZQUIERDA A DERECHA).⁹⁹

Nuestro equipo de investigación también ha analizado distintas expresiones metafóricas (es decir, no restringidas a la conceptualización de tiempo) en el discurso político Sordo (Massone y Martínez; 2013).¹⁰⁰ Tomando discursos de tres líderes políticos Sordos en LSA en un contexto real de intercambio Sordo/ Sordo (la *CumbreLSA* del año 2007), en dicho trabajo realizamos una selección de unidades simbólicas, considerando tanto a aquellas que poseen una estructura interna conformada por un proceso metafórico como a aquellas que se instancian en el nivel discursivo. Luego, las agrupamos de acuerdo con la clasificación propuesta por Lakoff y Johnson (1995 [1980]) en metáforas orientacionales, ontológicas y estructurales. Aunque entendemos que la metáfora conceptual es un fenómeno del pensamiento que tiene un impacto en distintos aspectos de la lengua, independientemente del género discursivo, en esta investigación identificamos en los discursos de los líderes Sordos algunas expresiones metafóricas que poseen un grado mayor de dependencia del género discursivo del que emergen. Este es el caso de las expresiones metafóricas que remiten a dominios del ámbito del poder, la discusión y la política, tales como las que se relacionan con las metáforas LA POLÍTICA/ LA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA o EL PODER ESTÁ ARRIBA.

Una vez identificada la metáfora conceptual en distintas expresiones lingüísticas de la LSA, comenzamos a analizar otras expresiones lingüísticas donde se observa el funcionamiento no de uno sino de dos mecanismos cognitivos: por un lado, la metáfora y la iconicidad (Martínez y Morón, 2013b); por otro lado, la metonimia y la iconicidad (Martínez y Morón, 2013a). En la primera de las investigaciones mencionadas, realizamos una aproximación al proceso de creación léxica de un grupo de señas de la *comunicación* y de la *cognición*, en las que interviene la iconicidad y la metáfora, es decir, lo que se denomina *doble mapeo*. En la segunda investigación mencionada, abordamos el estudio de la formación de sustantivos concretos en la LSA en relación con la iconicidad y la metonimia. Mostramos, por un lado, que un grupo de señas

⁹⁹ Ver los datos analizados hasta el momento respecto del mapeo conceptual del tiempo en la LSA en la [Imagen 3.6](#) del **Anexo**.

¹⁰⁰ Este trabajo se integra a una serie de investigaciones sobre el discurso político Sordo realizadas por nuestro equipo de investigación. Ver: Druetta *et al.* (2010); Massone *et al.* (2012); Massone, Mancuso y Martínez (2014).

sustantivas concretas poseen un polo fonológico que tiende a acercarse al polo semántico a través de la metonimia, siendo ambos espacios conceptuales, y, por el otro, que el mecanismo metonímico observado en el proceso de formación de dichas señas se relaciona estrechamente con el principio de iconicidad cognitiva, entendido como la relación de distancia existente entre los polos semántico y fonológico de una estructura simbólica en la misma región de un espacio conceptual (Wilcox, 2004).

Teniendo en consideración los estudios que muestran la forma en que los mecanismos cognitivos (iconicidad, metáfora y metonimia) generan mapeos que impactan en la formación de unidades simbólicas de la LSA con distinto grado de complejidad, centramos nuestro interés en la investigación de clases de palabras de la LSA desde el ECP y, en especial, en la problematización del funcionamiento de los verbos de estado en función atributiva en la LSA (Martínez, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a y en evaluación; Martínez y Morón, 2016).

En este marco, he desarrollado primeros análisis sobre la forma de conceptualizar dos atributos en el contexto nominal: la *dimensión* y el *tiempo*. En primer lugar, la investigación sobre la dimensión en esquemas nominales concretos (Martínez, 2013b y 2014a) ha permitido identificar dos grupos nominales: por un lado, nominales en que los sustantivos modifican su estructura morfológica para agregar un significado relativo a la dimensión (EDIFICIO-ALTO, NARIZ-LARGA) y, por otro lado, nominales en que se recurre a una construcción sintáctica (BARCO GRANDE, VENTANA CUADRADA).¹⁰¹ Observo que la conceptualización de la dimensión en esquemas nominales concretos de la LSA se instancia sintáctica o morfológicamente de acuerdo con dos operaciones cognitivas: el tipo de proceso metonímico de creación léxica del sustantivo y dos propiedades fonológicas del sustantivo (contacto y bi/unimanualidad). Por un lado, aquellas señas formadas metonímicamente por su acción prototípica (ACCIÓN PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO o AxO) y, en menor medida, por una característica prototípica (CARACTERÍSTICA PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO o CxO) en esquemas nominales concretos, y que se construyen fonológicamente con contacto entre articuladores, tienden a utilizar la sintaxis para dar cuenta de atributos de dimensión (BARCO GRANDE; RATÓN GRANDE). Por otro lado, las señas bimanuales, simétricas, que no poseen contacto entre articuladores y que están formadas metonímicamente por una

¹⁰¹ Ver convenciones de glosado en el subapartado §4.2.4 del Capítulo 4 y en la [Tabla 4.9](#) del **Anexo**.

característica prototípica del objeto designado (CxO) en esquemas nominales concretos, tienden a utilizar la morfología para dar cuenta de atributos de dimensión (PANTALLA-GRANDE; PANZA-PLANA).

En segundo lugar, en Martínez (2014b) realizo un primer abordaje semántico de tres adjetivos que indican temporalidad en la LSA, a saber: VIEJO, ANTIGUO y ANTERIOR. En ese estudio observo que los mencionados adjetivos recurren a un esquema escalar que, en ocasiones, presenta una norma como región en el dominio conceptual. En Martínez (en evaluación), retomo algunas ideas básicas de Martínez (2014b) sobre la temporalidad desde el punto de vista semántico, ampliando el corpus para abarcar no sólo adjetivos cuyo significado remite al tiempo (como VIEJO, ANTIGUO y ANTERIOR) sino a todos los tipos semánticos de adjetivos. En concreto, analizo la forma en que se conceptualizan los atributos nominales en relación con la variable *temporalidad* para comprender de qué manera está funcionando semánticamente este grupo de unidades simbólicas. Así, la pregunta que allí me formulo es: ¿hay en dichas unidades un desarrollo temporal en la información perfilada y/o en el contenido semántico de base? Esta variable se desarrolla en un *continuum* donde hay unidades simbólicas que ponen en foco y/o en la base información semántica más o menos temporal. Los extremos del *continuum* de la temporalidad delimitan zonas más cercanas al sustantivo y zonas más cercanas a lo verbal. Los resultados de este estudio muestran que en el extremo del *continuum* más cercano al sustantivo, donde la temporalidad no se encuentra ni en perfil ni en la base, se concentra la mayor cantidad de unidades simbólicas, mientras que en la zona más cercana a lo verbal es posible identificar adjetivos que parecen tener un funcionamiento similar a un participio, dado que ponen en foco un escaneo holístico de un evento en su punto final (resultado), aunque sin perfilar un proceso verbal.

Por último, en Martínez y Morón (2016) realizamos un primer abordaje de la sintaxis posicional del adjetivo en la LSA en un nominal. En esta investigación arribamos a la conclusión de que en posición pospuesta –la preferida por los señantes– la construcción nominal conceptualiza una diferencia con alto grado de contraste con otras entidades similares presentes o latentes en el discurso, mientras que en la posición antepuesta la diferencia que conceptualiza el adjetivo manifiesta un grado bajo de contraste. En cuanto a la posición intranominal, se observa que no establece una relación de gradación de contraste como en los casos anteriores, sino que responde a la

posibilidad que ofrece la LSA de incorporar morfológicamente ciertos atributos a sustantivos.

En la presente investigación, pretendo retomar y profundizar los mencionados estudios sobre el adjetivo como clase de palabras en la LSA desde el ECP, tomando un cuerpo de datos más grande y una mayor cantidad de variables cualitativas contextuales que permitirán problematizar y complejizar el objeto de estudio (Cf. [Capítulo 4](#)).

3.4. Justificación de la elección del Enfoque Cognitivo-Prototípico como marco teórico para el análisis del problema del adjetivo en la LSA

Considero que el ECP es el marco teórico más adecuado teórica y metodológicamente para dar respuestas al problema del adjetivo como clase de palabra en la LSA, porque, en primer lugar, permite identificar, analizar y sistematizar cada una de las señas en su contexto real de producción, y no de forma aislada. En otras palabras, si desde un criterio deductivo las clases de palabras como el adjetivo se definen *a priori* (como ocurre con gran parte de los enfoques formales), desde un criterio inductivo (como el propuesto en este enfoque) se parte del análisis contextualizado de cada seña en el discurso en particular en el que fue construida. Para llegar a una abstracción teórica de cada una de las instancias en el discurso es necesario identificar patrones de uso, es decir, los denominados *esquemas* (Langacker, 1991). Estos esquemas no pretenden ser leyes universales ni atemporales, sino regularidades precarias, que pueden ser re-estructuradas en nuevas situaciones de comunicación.

En segundo lugar, el abordaje cognitivo del grupo de señas bajo estudio de la LSA resulta adecuado debido a que parte de los objetivos comunicativos y, por ende, ubica al significado y al señante en un lugar primordial (Lakoff, 1987; Langacker 1987). Esta conexión entre objetivo comunicativo, significado y señante tiene sustento si comprendemos el modo en que el ECP entiende el significado. Para empezar, este último no es un reflejo objetivo del mundo, sino una manera de construirlo, en la que siempre se delinea una perspectiva. Luego, está asociado con conceptualizaciones (dinámicas y flexibles) y no con conceptos (estáticos). Por último, se integra a nuestro conocimiento del mundo y, por ende, se relaciona con otros mecanismos cognitivos, se basa en el uso y en la experiencia biológica y cultural (Geeraerts, 1993: 4-6).

En tercer lugar, la inclusión en el sistema de una categorización no necesariamente binaria ni discreta abre una puerta para el tratamiento de una categoría

que en la bibliografía sobre la LSA no queda claramente descrita, puesto que se apoya en construcciones propias de lenguas orales indoeuropeas, como es el caso del verbo copulativo.

Por último, en esta investigación me propongo relacionar las bases cognitivas que establecen los Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), como el MCI de escenario y MCI el de bola de billar (Cf. [§3.1.5.2](#)), y las Unidades de Análisis (UA) de la presente Tesis. Esto se debe a que este trabajo de investigación pretende, al mismo tiempo, contribuir a comprender las conexiones existentes entre arquetipos y características semánticas de las UA, y las posibles conexiones de estas unidades con el sistema de clases de palabras de la LSA.

Capítulo 4: Metodología y cuerpo de datos

4.1. Justificación de un abordaje etnográfico de la comunidad Sorda argentina

En primer lugar, debido a que la Lengua de Señas Argentina (LSA) es una lengua con menor volumen de estudios lingüísticos (si la comparamos con una lengua como el español), que históricamente no ha sido reconocida como lengua completa y compleja (Cf. [Capítulo 1](#)), se vuelve imprescindible establecer vínculos estrechos con miembros pertenecientes a dicha comunidad que permitan la construcción de un cuerpo de datos válido como así también de una descripción y un análisis confiables. Entonces, en este trabajo me apoyo predominantemente en el *trabajo de campo*, que es “la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar donde se encuentran los actores/ miembros de la unidad sociocultural que desea estudiar” (Guber, 2005 [1991]: 83).

En la presente Tesis, no concibo el trabajo de campo como un medio para obtener información, sino como el proceso mismo de producción de conocimientos en el que interactúan tanto la reflexividad del investigador como la de los miembros de la comunidad en cuestión. En este proceso, la reflexividad de cada participante se contrasta, compara, problematiza y reelabora, dando lugar a la construcción de nuevo conocimiento. Vale decir, asimismo, que esta reflexividad de los participantes no se da de manera armónica, dado que dentro del *campo* (entendido en términos de Bourdieu) existen relaciones de fuerza entre los distintos participantes involucrados.

En segundo lugar, visto que no soy señante natural de la LSA, es decir, no soy miembro real ni potencial a la comunidad Sorda, puesto que sólo las personas Sordas lo son (Massone y Machado, 1994), el abordaje etnográfico resulta fundamental para generar lazos que posibiliten una aproximación a la lengua natural utilizada por los señantes naturales de la comunidad Sorda de nuestro país. A su vez, específicamente, en este trabajo me propongo realizar un estudio etnográfico junto a miembros de la comunidad Sorda para describir la LSA utilizada en distintas situaciones de uso internas a la misma comunidad. En este sentido, dicha metodología de investigación ayuda a evitar situaciones de alternancia de lenguas (español/ LSA)¹⁰² y/o lo que se denomina

102 La alternancia de lenguas da cuenta de usos conversacionales de más de una lengua o una variedad que no implican un cambio de contexto o situación (Unamuno, 2004: 154).

español señado, que constituyen situaciones comunicativas que ocurren en espacios externos a la comunidad.¹⁰³

En tercer lugar, el trabajo de campo etnográfico es una metodología coherente con el marco teórico, el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP). Tanto el ECP como la perspectiva de análisis etnográfico parten de una concepción social de la construcción del conocimiento, en cuyo marco se encuentra también el conocimiento lingüístico. Por un lado, tal como desarrollé en el [Capítulo 3](#), el ECP considera la lengua no como un tipo de conocimiento autónomo y cerrado sino, por el contrario, como un tipo de conocimiento dinámico, que constantemente se actualiza y adapta a distintas situaciones de interacción social, y que parte de la experiencia física y sensorial de los mismos hablantes o señantes (Lakoff, 1987; Langacker, 1987 y 1991; Hopper, 1988). Por otro lado, el enfoque etnográfico entiende su objeto de estudio no como un producto dado, sino como una construcción activa del investigador en su relación con los participantes en el campo (Bourdieu y Wacquant, 1995 [1986]: 173). Para que esta forma de construcción del conocimiento antropológico pueda llevarse a cabo, el investigador no puede situarse de forma externa al objeto, sino que debe ubicarse en una relación de activa interacción con él (Guber, 2005 [1991]: 302).

4.2. Procedimientos en la investigación etnográfica

En la investigación etnográfica, se produce un ciclo compuesto por las siguientes partes: (i) inserción en la comunidad; (ii) participación observante del lingüista etnógrafo en un escenario multicultural; (iii) construcción del cuerpo de datos; (iv) análisis de los datos (Massone *et al.*, 2012: 19-23). Ahora bien, a pesar de que en este ciclo es posible identificar *pasos o etapas cronológicas*, la realidad es que todas etapas se encuentran altamente imbricadas en la investigación, de manera tal que en muchas ocasiones es imposible demarcar de manera clara una división entre etapas. Podría decirse, entonces, que en cada una de ellas está presente todo el ciclo, tal como sostienen Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1973: 83-4):

Aunque la representación más corriente de los procedimientos de investigación como un ciclo de fases sucesivas (observación, hipótesis, experimentación, teoría, observación, etc.) tenga una utilidad pedagógica, lo consigue sustituyendo la imagen de un encadenamiento de operaciones epistemológicamente calificadas por una enumeración de tareas delimitadas

¹⁰³ Se denomina *español señado* a la producción de señas en el orden sintáctico propio del español, rompiendo con la gramática de la LSA.

según la lógica de la división burocrática del trabajo, por lo que es doblemente engañosa. [...] recompone imperfectamente el desarrollo real de las operaciones, ya que, en realidad en cada una de ellas está presente todo el ciclo; pero más profundamente, esta representación deja escapar el orden lógico de los actos epistemológicos -ruptura, construcción, prueba de los hechos-, que nunca se reduce al orden cronológico de las operaciones concretas de la investigación.

4.2.1. *Inserción en la comunidad Sorda*

El trabajo del lingüista etnógrafo ‘da comienzo’ con su inserción en el campo. Como mencioné antes, el término antropológico *campo* no designa simplemente un espacio geográfico, sino que se compone de aquello con lo que se relaciona el investigador, esto es: una conjunción entre un ámbito físico, participantes y actividades (Guber, 2005 [1991]: 83). Asimismo, este no es un recorte de lo real que se encuentra dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los miembros de la comunidad -en este caso, la comunidad Sorda- con los que interactúa activamente.

El acceso al campo se logra solicitando el permiso de miembros líderes de la comunidad, a los que Becker (1970) denomina *porteros*. Esta es una etapa crucial, ya que el investigador debe demostrar que es un individuo digno de confianza. Se trata de convencer a el (o los) portero(s) de que no es una persona amenazante y que no causará daños a la organización social de la comunidad bajo ningún punto de vista. La desconfianza es una barrera étnica de protección del grupo y vencerla lleva mucho tiempo para el investigador. Entonces, entre el pedido de autorización para tener acceso a la comunidad y el comienzo de la observación participante puede mediar un lapso significativo de tiempo, y siempre cabe la posibilidad de que la comunidad rechace o modifique el pedido específico del investigador.

Ahora bien, si su pedido es autorizado, el acercamiento a la comunidad demanda muchas horas dedicadas a actividades y encuentros de todo tipo (reuniones sociales, deportivas, educativas, culturales, religiosas, políticas, entre otras). En el caso de nuestro equipo de investigación, esta primera etapa comenzó en 1985 con el trabajo pionero de la Dra. María Ignacia Massone. Dicha investigadora tardó dos años en obtener el pedido de autorización para tener acceso a espacios propios de la comunidad. Ingresó como estudiante del curso de Lengua de Señas Argentina que dictaba Emilia Machado, en aquel entonces miembro de la Comisión Directiva de la Confederación

Argentina de Sordos (CAS). Luego de aproximadamente un año y medio, logró el permiso para quedarse en reuniones institucionales de la CAS, donde no había oyentes, lo que le permitió acceder a espacios de uso real de la lengua y la cultura Sordas y, consecuentemente, comenzar con sus tareas de análisis lingüístico con mayor detalle.

En ese momento, Massone recibió su nombre en lengua de señas. La asignación del nombre en LSA representa un bautismo o rito de pasaje para los ingresantes a la comunidad,¹⁰⁴ ya sea como miembros reales (Sordos, solamente) o como miembros de la comunidad de solidaridad (sólo oyentes) (Meadow 1977; Massone *et al.* 2000). Normalmente, para la creación léxica del nombre personal, los miembros de la comunidad Sorda se apoyan en distintos mecanismos cognitivos (como la metáfora, la metonimia y la iconicidad) (Martínez, 2015). Puede ocurrir que el nombre surja de una extensión semántica de otra entidad cuyo signo ya se encuentra convencionalizado, de una característica saliente del designado (ya sea esta física o emocional) que pasa a designar a la persona, o bien que se forme a partir de la inicialización del nombre propio en español. Por ejemplo, la seña personal de la Dra. Massone, quien en ese momento se encontraba embarazada, surge de la doble asociación con la figura de madre y de la Virgen María. Por eso, el nombre en LSA de Massone nace de una antigua seña utilizada por las mujeres de la escuela Magnasco para denominar a la Virgen María.¹⁰⁵

En el año 2010, comencé el trabajo etnográfico en la Confederación Argentina de Sordos (CAS), que es la organización política que representa a nivel nacional las demandas de la comunidad Sorda argentina y tiene sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La CAS tiene una Comisión Directiva y distintos Departamentos, todos íntegramente compuestos por personas Sordas. Las asociaciones de personas Sordas del país se afilian a esta entidad para que las represente nacionalmente y la CAS, a su vez, se encuentra afiliada a la Federación Mundial de Sordos (World Federation of the Deaf o WFD).

Mi ingreso a la CAS estuvo mediado por la Dra. Massone, quien consultó a distintos líderes Sordos respecto de la posibilidad de que una estudiante oyente ingresara a desempeñar una investigación sobre la gramática de la LSA junto a ellos. Los líderes aceptaron y luego se produjo la aprobación oficial de los miembros de la Comisión Directiva de la institución. A partir de ese momento, comenzó el proceso de

¹⁰⁴ “Assignment of a name sign can be seen as a kind of rite of passage, defining this entrance to the community through the bestowing of a name that is signed in the language of the subculture” (Meadow, 1977: 239).

¹⁰⁵ Ver la imagen de la seña personal en la [Imagen 4.1](#) del **Anexo**.

establecimiento y consolidación de lazos con distintos miembros de la comunidad Sorda.

Luego de aproximadamente un año de trabajo etnográfico, surgió mi nombre en LSA,¹⁰⁶ lo que marcó la entrada definitiva a la comunidad de solidaridad. Este nombre fue creado a partir de un mecanismo metonímico (EL SENTIMIENTO POR LA PERSONA), puesto que la seña VERGÜENZA (ya convencionalizada en la lengua) se utilizó para crear mi nombre propio en la LSA. La motivación en su creación parte de una acción que típicamente ocurría, en especial en los inicios de mi investigación etnográfica: el enrojecimiento de la cara como reacción al sentimiento de timidez ante ciertas situaciones, como no comprender cabalmente una seña, frase o tema de conversación, por equivocaciones en el accionar, producto de no haber incorporado todas las pautas culturales de la comunidad Sorda de nuestro país, etc.

La etapa de inserción a la comunidad Sorda argentina se repite cada vez que un nuevo miembro del equipo de investigación comienza a formar parte del proyecto, y continúa aún para quienes ya realizamos trabajo de investigación en la comunidad Sorda argentina, puesto que siempre hay nuevos ámbitos y grupos de personas Sordas con los cuales establecer nuevos lazos. Por ejemplo, debido a que la Comisión Directiva de la CAS es elegida cada cuatro años por votación de las distintas asociaciones de personas Sordas afiliadas, en el año 2014 he debido renovar mi solicitud de continuar trabajando junto a la nueva Comisión Directiva, solicitud que fue aprobada. Este proceso de inserción en la comunidad Sorda es largo, arduo y se repite cada vez que el investigador se enfrenta a nuevos ámbitos y grupos dentro de la comunidad Sorda. Una vez que obtiene el acceso a un determinado grupo, puede comenzar a co-construir conocimiento de la lengua y la cultura Sorda junto a sus miembros.

En lugar de lo que tradicionalmente se conoce como observación participante, es decir, “la inserción en la comunidad como etnógrafo en el *milieu*” (Taylor y Bogdan, 1994 [1987]: 31), nuestro equipo de investigación considera que el principal método de investigación del lingüista etnógrafo es la *participación observante*. A partir de esta modificación en la designación, la participación observante hace hincapié no en la actividad unidireccional del investigador que observa al grupo y, en segundo término, participa, sino en la actividad interactiva, dialógica, que se produce entre el investigador y el grupo investigado.

¹⁰⁶ Ver la imagen de la seña personal [Imagen 4.2](#) del **Anexo**.

Desde esta postura, el grupo investigado posee un rol tan activo como el del investigador en la creación de nuevo conocimiento, puesto que solamente *es posible co-construir el conocimiento del Otro junto con el Otro* (Massone *et al.*, 2012: 17-18).

En esta interacción dialógica de distintos agentes, el papel del lingüista debe ser claro desde el primer momento. La comunidad debe saber para qué está allí, es decir, cuáles son sus motivaciones. Asimismo, debe quedar claro que la construcción de conocimiento se hará junto con ellos. Estas intenciones, que el investigador da a conocer a la comunidad, son generales porque, antes de entrar en el campo, no sabe exactamente qué preguntas hacer ni cómo hacerlas, aunque sí posee preguntas generales motivadas por su campo de especialización académica que, en este caso, es la lingüística. Desde el equipo de investigación al que pertenezco, concebimos el conocimiento de forma reflexiva, esto es: el investigador ingresa al campo intentando descentrar sus propias conceptualizaciones académicas, sociales y culturales que, al mismo tiempo, representan su condicionamiento, puesto que son la posibilidad de abordar sus experiencias junto a la comunidad.

Esto no significa que el investigador vaya a negar su propia forma de entender el mundo o que vaya a ingresar a un campo sin pre-interpretaciones, sino que tiene que realizar un proceso de reflexión junto con el Otro a partir del establecimiento de distintas instancias de interacción que se prolongan en el tiempo y en las que confluyen (a veces de forma problemática) distintas experiencias y saberes. En este proceso, además de la reflexión que el investigador lleva adelante en los espacios de encuentro con el Otro, se requiere de una reflexividad del investigador en torno a su propio campo disciplinar, puesto que “una práctica científica que omite cuestionarse a sí misma no sabe, en realidad, lo que está haciendo” (Bourdieu y Wacquant, 1995 [1986]: 178).

El investigador, entonces, ingresa en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas y constructivas junto con los miembros de la comunidad. Se comporta de un modo tal que llega a ser una parte *no intrusiva* de los intercambios de la vida cotidiana del grupo, es decir, una persona cuya posición las personas Sordas dan por sobreentendida. No obstante, los miembros del grupo no deben olvidar que el lingüista etnógrafo se propone investigar, esto es: su rol no puede ser ni confuso ni ambiguo, tal como sostiene Malinowski (1986 [1922]). Al mismo tiempo, para obtener un lugar no intrusivo, el investigador debe ofrecer al grupo algo que ellos consideren de utilidad, de forma tal que ambos conciban la relación establecida como beneficiosa. De esta manera, el investigador comienza a ocupar un papel dentro de espacios de la

comunidad en un pacto de beneficio mutuo en el que, si se adapta a sus necesidades y demandas, puede obtener el acceso a experiencias y saberes propios de la comunidad.

En mi caso en particular, teniendo en claro que mi rol en la Confederación Argentina de Sordos (CAS) es el de lingüista que estudia la gramática de la LSA, junto con los miembros de la Comisión Directiva hemos llegado a un acuerdo respecto de las actividades que ellos consideran beneficiosas para su institución. Dichas actividades se relacionan con el conocimiento lingüístico, como por ejemplo: la escritura y/o traducción de textos en/al inglés o español que la Comisión Directiva considera relevantes, la participación en proyectos relativos a la lengua y la cultura (como el proyecto de traducción del Himno Nacional Argentino a la LSA), la asesoría desde el área de la lingüística en reclamos que la CAS lleva adelante en torno al incumplimiento de leyes o la solicitud de nuevas leyes, como es la demanda de reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina a nivel nacional que la institución se encuentra llevando adelante desde el año 2007.

4.2.2. La participación del etnógrafo en un complejo escenario multicultural

El lingüista que comienza con su investigación participante en la comunidad Sorda debe enfrentar un complejo desafío: comprender algunos aspectos del saber lingüístico y cultural de los participantes en diversos contextos sociales. Los miembros de la comunidad Sorda argentina son señantes de la LSA que manejan con distinto grado de experticia la lengua oral mayoritaria, el español (oral y escrito), y que participan de múltiples circuitos culturales o sociales. En adición, debe considerarse la existencia de una variación socio-cultural a través del tiempo y del espacio.

La participación del lingüista etnógrafo en la comunidad Sorda argentina se realiza, entonces, en complejos escenarios socio-culturales, donde circulan distintos saberes de forma no siempre armoniosa. Por este motivo, la cultura Sorda no puede estudiarse como una lista cerrada de comportamientos, que termina por estereotipar y simplificar al Otro. La aproximación a la cultura Sorda tiene que darse, en cambio, a partir de las distintas actitudes y experiencias de las personas Sordas con las que trabajamos, que nos dan pautas sobre las formas en las que estructuran y simbolizan el mundo (Massone, Simón y Druetta, 2003: 31-32).

Entonces, en la presente investigación entiendo a la cultura Sorda como formas simbólicas de concebir el mundo que no constituyen un producto cerrado y esencialista; designa formas dinámicas de estructuración y simbolización de la realidad subjetiva en

un grupo que posee un alto grado de interacción. Con el trabajo de campo, es posible encontrar regularidades tanto en las prácticas sociales que llevan adelante sus integrantes como en las distintas formas que tienen de conceptualizar esas prácticas, aunque no se trate de un todo homogéneo y sin aristas.

4.2.3. Construcción del cuerpo de datos

La participación observante permite al investigador construir un sistema coherente de relaciones junto con los miembros de la comunidad. Como se ha mencionado, este proceso es exhaustivo y prolongado, y su producto es indisoluble de las condiciones que le dan lugar, es decir: la significación de los datos obtenidos tiene en cuenta el marco de relaciones del contexto inmediato en estudio, como así también el de los demás contextos englobantes. De este modo, analizar el discurso en términos de práctica social implica profundizar el conocimiento del contexto (inmediato y amplio). Dado que en estas relaciones estamos inmersos todos, tanto el investigador etnógrafo como los miembros de la comunidad, el análisis etnográfico se desarrolla en conjunto y siempre teniendo en cuenta no sólo el presente de la comunidad, sino también su historia y su visión de futuro.

En la presente Tesis, además de la información construida a partir de mi participación en distintas situaciones comunicativas de la comunidad Sorda argentina de forma presencial, también he realizado una selección de videos en LSA de personas Sordas que se encuentran publicados en páginas web y redes sociales. Dichos videos resultan de interés y actualidad para otros miembros de la comunidad Sorda, puesto que tratan distintos temas relativos a la vida comunitaria (problemáticas, reclamos, historias, chistes, cuentos, etc.). Estas producciones visuales resultan valiosas dado que tienen como objetivo la comunicación de temas propios de la comunidad (es decir, que no han sido elicitadas con el objetivo de ser analizadas) y tienen como destinatarios primordiales otros miembros de la misma comunidad.

En la presente investigación he construido, junto con los miembros de la comunidad Sorda con los que he trabajado, un cuerpo de datos compuesto por 47 videos de distintos discursos en LSA de 32 señantes naturales.

Específicamente, participaron en la construcción de este cuerpo de datos un total de 32 personas Sordas, 15 hombres y 17 mujeres (Ver [Tablas 4.3 a 4.6](#) en **Anexo**). Todos ellos son señantes Sordos adultos que poseen un alto grado de participación en actividades de la comunidad Sorda de nuestro país. Los señantes tienen distintos lugares

de procedencia: 13 han nacido en el área CABA/ AMBA (41%), 11 en Santa Fe/ Entre Ríos (34%), 5 en Córdoba (16%), 2 en el noroeste (Salta/ Tucumán) (6%) y 1 en Mendoza (3%). Ahora bien, al momento de la filmación, la mayoría de las personas Sordas se encontraba viviendo en CABA/ AMBA (63%) y, en segundo lugar, en el litoral (Santa Fe/ Entre Ríos) (34%). La preeminencia de las dos últimas zonas del país en el cuerpo de datos se explica a partir de dos ámbitos donde realizo mis actividades de investigación y de docencia: por un lado, la Confederación Argentina de Sordos (CAS), que se encuentra en CABA y recibe a una gran cantidad de personas Sordas del país, por ser el órgano máximo de gobierno de la comunidad Sorda a nivel nacional; por otro lado, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), que posee una Tecnicatura en Interpretación LSA/Español en la ciudad de Paraná, donde me desempeño desde 2013 como docente.

El cuerpo de datos se divide en dos partes: *Corpus 1 (C1)* y *Corpus 2 (C2)*. En total, ambos corpus constan de 47 videos que, sumados, poseen una duración de cuatro horas de filmación. Tanto para la construcción de este cuerpo de datos como para su análisis, la participación observante resultó de fundamental importancia dado que, por un lado, me permitió filmar una variedad de situaciones de intercambio comunicativo de la comunidad Sorda y, por otro lado, me permitió la concreción de distintas entrevistas antropológicas, que son instancias de reflexión metalingüística, con cuatro personas Sordas (María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Alejandro Makotrinsky y Diego Morales).

Detalle a continuación las características fundamentales de este cuerpo de datos:

4.2.3.1. Corpus 1 (C1)¹⁰⁷

El *Corpus 1 (C1)* está compuesto por discursos reales de señantes naturales de la LSA en situaciones propias de la comunidad Sorda. Son discursos reales (no frases sueltas descontextualizadas), que se han producido en situaciones comunicativas concretas y que tienen como principal destinatario a miembros de la comunidad Sorda. En algunas de estas filmaciones me encuentro presente, pero ocupando un rol secundario (por ejemplo, como la encargada de filmar la situación no con fines académicos sino como parte de un proyecto que me involucra) o directamente me encuentro ausente porque la misma comunidad Sorda o el mismo señante es quien se

¹⁰⁷ En [4.7](#) del **Anexo** se encuentra información sobre la catalogación de cada uno de los videos.

encarga de idear, filmar y/o de hacer público el video en cuestión. En el C1 participaron 13 personas Sordas. Este cuerpo de datos se compone de 17 videos, tiene una duración total de dos horas y se divide en cuatro partes (i-iv), a saber:

(C1i) Videos de YouTube. Este grupo se compone de videos realizados por cuatro (4) señantes naturales de la LSA que han sido publicados en *YouTube* por ellos mismos o por las instituciones que representan entre los años 2011 y 2014. Se componen de: cuatro cuentos (Papá, tengo miedo; Mucama Sorda; La abuela y el robot; Por favor), una anécdota (¿Super Ananá?), un chiste (¿Por qué Dios no me ayudó?) y un discurso político (Mensaje del vicepresidente de la CAS).

(C1ii) Videos de la CumbreLSA. Los videos de este grupo corresponden al discurso político que dos (2) líderes Sordos, María Rosa Druetta y Pablo Lemmo, presidenta y vicepresidente de la CAS, respectivamente, en el momento de la filmación, realizaron en uno de los eventos políticos más trascendentales de la comunidad Sorda nacional: la *CumbreLSA*. En el año 2007 representantes de 45 asociaciones de personas Sordas del país se reunieron para acordar puntos que irían a incluirse en un proyecto de ley de reconocimiento de la lengua y la cultura Sorda. La filmación estuvo a cargo de los organizadores del evento y fue solicitada una vez terminado el evento por la Dra. Massone a la Comisión Directiva de la CAS para su utilización como cuerpo de datos de análisis lingüístico del equipo de investigación que ella dirige.

(C1iii) Videos didácticos. Los videos correspondientes a este grupo provienen de dos proyectos educativos del Centro de Estudios y Acción para el Desarrollo de la Comunidad Sorda (CEA).¹⁰⁸ El primero consiste en un DVD denominado *Aprendiendo en el Museo*, que fue pensado como material didáctico en LSA para escuelas de niños Sordos del país. En este material, una señante natural se encarga de realizar un recorrido por el Museo de Bellas Artes Benito Quinquela Martín. Para esta Tesis, seleccioné la parte correspondiente a la biografía del pintor. El segundo proyecto educativo consiste en un DVD denominado *Aprendiendo en el Zoo*, que también tiene niños Sordos como destinatarios. En este proyecto una señante natural de la LSA recorre el Zoológico de Buenos Aires desarrollando conceptos básicos (clasificaciones, características físicas,

¹⁰⁸ El Centro de Estudios y Acción para el Desarrollo de la Comunidad Sorda (CEA) es una ONG que nació en el año 2005 a partir de la iniciativa de un grupo de personas Sordas, profesionales y especialistas en la educación de los niños sordos y el estudio de la Lengua de Señas Argentina con el fin de impulsar proyectos que tiendan al desarrollo, la mejora de la educación y la calidad de vida de niños, jóvenes y adultos sordos. Esta institución está constituida por miembros Sordos y oyentes con larga trayectoria de pertenencia y trabajo en la comunidad Sorda.

hábitos, alimentación, organización social, forma de reproducción, etc.) de distintos animales del Zoológico (peces, aves, reptiles y mamíferos). En la presente Tesis, trabajé con los videos correspondientes al león, el rinoceronte, la tortuga gigante, el guacamayo y el elefante. Las dos señantes de los proyectos didácticos mencionados son señantes naturales de la LSA con una alta participación en actividades de la comunidad Sorda argentina, en especial en el ámbito educativo, puesto que ambas desarrollan sus actividades profesionales en escuelas de Sordos.

(Cliv) Discusiones en torno a un proyecto grupal. Los videos forman parte de un proyecto denominado “La traducción del Himno Nacional Argentino a la Lengua de Señas Argentina: una reflexión multicultural”, que se desarrolló en el período de un año (noviembre de 2012 a noviembre de 2013) y obtuvo financiamiento del Fondo Nacional de las Artes.¹⁰⁹ Este proyecto surge por la iniciativa de siete personas Sordas argentinas y tiene dos objetivos. Por un lado, realizar una traducción del Himno Nacional Argentino a la Lengua de Señas Argentina (LSA) que respete la gramática de esta lengua visual. Por otro lado, explicar diversas cuestiones históricas, lingüísticas y musicales relativas al Himno Nacional Argentino, que servirían como base para la elaboración de material pedagógico para escuelas y asociaciones de personas Sordas en todo el país. En todo este proceso, se tuvieron en cuenta las problemáticas surgidas de considerar la compleja dimensión cultural que conllevan dos lenguas distintas (el español y la LSA), en distinta modalidad, con diferentes visiones del mundo pero que, al mismo tiempo, coexisten. Fui la única participante oyente del grupo y la encargada, entre otras tareas, de realizar las filmaciones tanto de los encuentros con especialistas de las áreas de letras, historia y música, como de los encuentros de discusión del grupo de estudios, conformado solamente por los integrantes del proyecto. Los videos seleccionados para integrar el presente cuerpo de datos corresponden a uno de los encuentros del grupo de estudio que se realizó una vez concluidas las clases con los especialistas de distintas áreas. En este encuentro, los participantes reflexionaron en torno a posibles formas de traducir la primera parte del Himno Nacional Argentino a la LSA, teniendo en cuenta todo lo aprendido en los encuentros con los especialistas. Estas conversaciones espontáneas resultan de interés para la presente investigación dado que son los mismos señantes los encargados de realizar reflexiones metalingüísticas tanto

¹⁰⁹ Beca nacional para proyectos grupales del Fondo Nacional de las Artes (Convocatoria 2012). Disciplina: Letras y pensamiento.

sobre el español como la LSA, con el objetivo de crear construcciones equivalentes en la LSA.

4.2.3.2. Corpus 2 (C2)¹¹⁰

El *Corpus 2* (C2) se compone de discursos reales de señantes naturales de la LSA en distintas situaciones de uso. En este cuerpo de datos tengo un nivel de injerencia mayor que en el C1. El C2 contabiliza un total de 30 videos y una duración total de dos horas con cinco minutos. En este cuerpo de datos participaron 24 personas Sordas.¹¹¹ Debido a que me interesa analizar contextos reales de producción lingüística, para la construcción del C2 nunca solicité la elicitación de señas sueltas ni descontextualizadas, sino que diseñé temas disparadores para que los señantes construyeran discursos. Los disparadores son consignas bastante generales, como para que el/ la señante pueda tener la libertad de elegir un tema particular dentro de la consigna general. Los encargados de dar los disparadores a los participantes fueron señantes naturales de la LSA que habían sido instruidos previamente en los objetivos de la filmación, oyentes que tienen buen nivel de LSA y que tienen un nivel de familiaridad alto con los señantes, o yo misma. El C2 se divide en seis partes (i-vi) de acuerdo con el disparador utilizado, a saber:

(C2i) ¿Qué es el tiempo? Este grupo de videos toma como punto de partida una temática: el tiempo. Una persona Sorda fue la encargada de brindar el tema disparador en LSA y yo fui la encargada de filmar los videos. Cuatro personas Sordas observaron un libro de fotografías denominado *¿Qué es el tiempo?* (Damm, 2011). En este libro, cada una de las imágenes da cuenta de distintas formas de concebir el tiempo en la cultura occidental. Luego, la persona Sorda encargada de dar el tema disparador pidió que seleccionaran dos o tres fotografías y que describieran en LSA lo que habían visto en esas imágenes mientras eran filmados.

(C2ii) Historias de vida. Son videos de dos personas Sordas que narran sus historias de vida en LSA. Los encargados de solicitar y filmar estas narrativas fueron personas muy allegadas a los narradores, de modo que evidencian un clima de confianza apropiado para la narración de hechos pasados que los involucraron como protagonistas.

(C2iii) Relatos de accidentes. Son videos de seis personas Sordas que narran en LSA una situación límite en la que se vieron involucrados. Una persona Sorda fue la

¹¹⁰ En 4.8 del Anexo se encuentra información sobre la catalogación de cada uno de los videos.

¹¹¹ La suma de participantes del C1 y el C2 (37) no coincide con el número total indicado (32), dado que hay cinco (5) señantes que participaron en ambos cuerpos de datos.

encargada de dar la temática general a desarrollar como así también de realizar la filmación de los videos.

(C2iv) Conversaciones con tema a elección. Son videos de diez personas Sordas que, luego de elegir un tema de conversación (por ejemplo, la familia, un viaje, organización de actividades, etcétera), dialogan en parejas en torno a ese tema mientras son filmadas. Una persona Sorda fue la encargada de dar la temática general a desarrollar como así también de realizar la filmación.

(C2v) Narración sobre lugares y objetos. Son videos de cuatro personas Sordas que eligen un lugar o un objeto de su interés y cuentan todo lo que saben de él. Los señantes eligieron los siguientes temas: viaje a Salta, compra de una casa, el Congreso de la Nación Argentina, ciudades de Tucumán, El Congreso de la Federación Mundial de Sordos en Sudáfrica, comparación de autos y de vestimenta. Dado que tengo un alto grado de interacción con las personas Sordas participantes, fui la encargada de solicitar y filmar estos videos.

(C2vi) Narración sobre personas conocidas. Son videos de tres personas Sordas que eligen a una persona conocida (por ejemplo, un actor, un personaje histórico, un deportista, un político) y luego cuentan de la manera más detallada posible todo lo que saben de esta persona: descripción física, hechos importantes en su vida, etc. Los señantes eligieron las siguientes personas: Diego Maradona, Demi Moore, José de San Martín, Yerker Andersson y King Jordan. Al igual que en (C2v), fui la encargada de solicitar y filmar estos videos.

4.2.3.3. Participación de cuatro asesores Sordos en la investigación: María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Diego Morales y Alejandro Makotrinsky

Cuatro de los señantes que han participado del cuerpo de datos ocupan un papel especial, puesto que han colaborado asiduamente en todo el proceso de investigación. Ellos son: María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Diego Morales y Alejandro Makotrinsky. Estos señantes pertenecen a reconocidas familias de personas Sordas de nuestro país y son líderes de la comunidad Sorda. María Rosa y Pablo son señantes de origen cordobés que en su adultez se mudaron a la Capital Federal; Diego y Alejandro son señantes que han nacido y viven en la Provincia de Buenos Aires.

Los cuatro ocupan un papel especial porque, en primer lugar, son quienes han participado con mayor frecuencia en los videos del cuerpo de datos. Teniendo en cuenta

la duración de los videos en el corpus total (C1 y C2) por señante, se observa que estos cuatro asesores tienen apariciones en casi la mitad del cuerpo de datos (el 47%), mientras que los restantes 28 colaboradores representan la otra mitad (Ver [Tabla 4.6](#) en **Anexo**).

En segundo lugar, he realizado junto a ellos distintas instancias de encuentro para efectuar consultas y generar espacios de reflexión conjunta sobre la LSA, utilizando la entrevista antropológica (Guber, 2005 [1991]). Estos encuentros se dieron a lo largo de la participación observante, primordialmente en el ámbito de la CAS, aunque también tuvieron lugar en otros espacios tanto públicos como privados (bares, restaurantes, salones de clase, domicilios privados) y siempre se caracterizaron por ser conversaciones flexibles. En ocasiones, fueron encuentros programados en los que se explicitaron los temas a conversar de forma previa, mientras que en otros momentos las reuniones surgieron de forma más espontánea: intercambios breves en reuniones con otro propósito o bien conversaciones espontáneas con un alto grado de variabilidad en su desarrollo temporal.¹¹²

Por ejemplo, como tres de los cuatro señantes formaron parte (o forman parte en la actualidad) de la Comisión Directiva de la CAS –María Rosa Druetta y Pablo Lemmo fueron presidente (período 2006-2014) y vicepresidente (período 2006-2010), respectivamente; Diego Morales es actualmente vicepresidente (período 2014-2017)– en momentos de pausa durante las actividades propias de la CAS, aprovechaba para realizar preguntas sobre algún punto de la gramática de la LSA, como, por ejemplo, cuando alguno de los señantes marcaba que se había cometido algún error en la producción de una seña o frase en la LSA, cuando un señante marcaba a otro una diferencia en la forma de denominar algo, entre otros tipos de consultas. Por último, en los primeros años de la investigación Alejandro Makotrinky se desempeñaba como docente a cargo de cursos de enseñanza de la LSA en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de los que fui alumna antes y durante esta investigación, por lo que también me fue posible realizar distintos tipos de consultas dentro y fuera del espacio de clase.

¹¹² “Como parte de las actividades desarrolladas en campo y de la observación participante, la entrevista antropológica puede dar comienzo en cualquier lugar, sin concertación previa, con cualquier persona y tener una duración variable. Puede consistir en un breve intercambio de palabras en la calle o a la entrada de un edificio, transformarse en una charla de café o en una seria y meticulosa conversación sobre algún tema de interés del investigador -que es como solemos concebir a la entrevista-. Todas estas posibilidades son difíciles de prever, sobre todo cuando se adopta para el trabajo de campo técnicas flexibles y no directivas” (Guber, 2005 [1991]: 238).

Los cuatro asesores Sordos no sólo participaron de la reflexión metalingüística a lo largo de toda la investigación, sino que también son los modelos Sordos que han sido retratados en las imágenes de la presente Tesis, como así también en otros trabajos de investigación que he publicado sobre la gramática de la LSA hasta el momento. Por último, los cuatro han dado su consentimiento libre e informado para que el resultado del trabajo realizado en conjunto se publique en la presente Tesis (ver cartas en el [Anexo](#)).

4.2.4. Técnicas de filmación y de transcripción

4.2.4.1. La fotografía y el video

Las nuevas tecnologías audiovisuales han generado un gran impacto en el análisis lingüístico de las lenguas de señas del mundo. La posibilidad de contar con videos o con fotografías de los fenómenos discursivos en contextos reales de uso transformó la forma de analizar estas lenguas visuales. Si antes había que apoyarse en la memoria y en las transcripciones que se realizaban *in situ*, a partir de los nuevos soportes tecnológicos fue posible no sólo registrar los fenómenos discursivos sino también reproducirlos y editarlos, generando esto la invaluable posibilidad de “another next first time” (Garfinkel 2002: 98).

Ahora bien, tanto para filmar un video como para sacar fotografías de señas, frases o discursos es necesario tomar una serie de decisiones teórico-metodológicas *antes, durante y después* del momento de realizar dichas acciones que son motivadas por los objetivos de la investigación (Mondada, 2006). Puntualmente, en el momento previo hay elecciones respecto del ángulo de toma (medio, picado, contrapicado), del plano (plano general, americano, medio, primer plano, etc.) y del instrumental técnico (cámara, filmadora, tamaño de la memoria, tipo de batería, con o sin trípode, cámara en mano, con o sin *cameraman*, etc.).

Durante la filmación o la sesión fotográfica hay que adaptarse a las contingencias de la acción: se producen cambios en el foco de atención, movimientos de planos, movimiento de las personas que están siendo filmadas o fotografiadas, distintos tipos de imprevistos, etc. También hay decisiones a tomar sobre el grado de interacción de los participantes con la cámara, dado que puede haber mayor o menor cambio en la conducta de los participantes por la consciencia de estar siendo filmados o fotografiados. En momentos posteriores a la filmación o sesión fotográfica, el investigador tiene la posibilidad de reproducir y modificar tantas veces como quiera el

material audiovisual. Respecto de las modificaciones posibles, existen al menos dos posibilidades: modificaciones temporales (*fast forward*, cámara lenta, cuadro por cuadro, etc.) y de edición (transformaciones por digitalización, compresión, cortado, rearmado, edición de clips, etc).

En la presente Tesis, utilizo tanto el video como la fotografía, entendiéndolos como soportes tecnológicos que se encuentran al servicio del paradigma y de los objetivos de esta investigación y que, por ende, no son ‘neutrales’. Por un lado, el cuerpo de datos (C1 y C2) fue construido a partir de videos de discursos de señantes naturales de la LSA en distintas situaciones. Tal como desarrollé anteriormente, estos videos fueron construidos exclusivamente para el presente trabajo de investigación, partiendo del marco teórico cognitivo (Cf. [Capítulo 3](#)) y de una metodología etnográfica (ver subapartados anteriores) con el objetivo de describir las unidades que la literatura clásica ha denominado *verbos de estado en función atributiva* y *verbos con raíz estático-descriptiva* y *morfema de dimensión* (Cf. [Capítulo 2](#)). Por ende, todos los videos han sido diseñados de manera tal de obtener una cantidad y una variedad de ejemplos reales de uso de estas unidades en distintos tipos de discursos de señantes naturales de la LSA.

Por otro lado, utilizo fotografías de una selección de unidades simbólicas de la LSA. Estas fotografías fueron realizadas en momentos avanzados en la investigación, parten de lo analizado en los videos junto a los miembros de la comunidad Sorda y tienen la intención de contribuir a la explicación escrita de manera tal que el lector comprenda el análisis de la LSA de forma clara.¹¹³ La aporte en cuanto a claridad en la explicación proviene del hecho de que las fotografías permiten un acceso visual a la(s) unidad(es) simbólica(s) analizada(s), lo cual no ocurre con las transcripciones fonéticas o con la glosa (ver los dos apartados subsiguientes). En esta Tesis utilizo una selección de fotografías de los fenómenos lingüísticos descritos, de forma tal que se pueda seguir el análisis propuesto, independientemente del grado de conocimiento de la LSA. Por último, como ya mencioné, las personas retratadas en las fotografías son los asesores

¹¹³ En los trabajos académicos escritos, principalmente se utilizan las imágenes –dado que son compatibles con la modalidad textual en la que el conocimiento académico se difunde (artículos, libros, etcétera). Aunque los lingüistas tienen preferencia por las imágenes, que permiten focalizar en fenómenos puntuales, dirigiendo la atención del lector a la parte que el investigador tiene interés, en algunas ocasiones, se recurre también a videos cortos, siempre y cuando exista la posibilidad de incluir hipervínculos y que el fenómeno pueda identificarse de manera clara. De lo contrario, quien no conoce la lengua sólo ve articuladores manuales y no manuales moviéndose sin saber hacia dónde dirigir la atención.

Sordos con los que he trabajado en la reflexión metalingüística de la LSA desde que comencé el trabajo de campo.

4.2.4.2. La glosa

Las lenguas de señas del mundo se transmiten únicamente en la modalidad visual. Sus usuarios no han desarrollado formas escritas de dichas lenguas sino que, en su lugar, han recurrido a la lengua de contacto de la sociedad a la que pertenecen que, en el caso de la comunidad Sorda argentina, es el español escrito. A partir de esta particularidad, la comunidad científica internacional ha diseñado varias técnicas de transcripción. Por ejemplo, existen técnicas de transcripción en glosas, como así también técnicas de transcripción fonética y fonológica. La elección de una o más técnicas de transcripción dependerá del objeto de estudio del investigador.

En el presente trabajo, utilizo principalmente el modelo de transcripción en glosas propuesto por Massone y Machado (1994: 92-95). La glosa no es una traducción sino una convención de transcripción de lenguas de señas, que intenta utilizar la(s) palabra(s) de una lengua escrita con el significado más próximo de la seña, respetando su orden sintáctico. Se escribe en mayúsculas (MUJER, PENSAR) y con guiones, si se requiere más de una palabra escrita para una única seña (TENER-HAMBRE, AVIÓN-DESPEGAR) (Massone y Machado, 1994: 92). Cuando la seña posee información gramatical relevante, esta se escribe en minúsculas y entre paréntesis, a continuación de la glosa en mayúsculas, por ejemplo: COMER(hab.), LINDO(intens.) o PERSONA(pl.). Asimismo, todos los Rasgos No Manuales (RNM) con valor sintáctico o pragmático son glosados en una línea superior a la glosa manual, marcando su inicio y fin:

Glosas 4.1

- _____int./ CUad.¹¹⁴
- (a) PRO_{1sg} ₁CONTAR_{2pl} QUÉ¹¹⁵
- _____top _____neg
- (b) IX_e PERSONA ESPÍA_e PERSONA NO-SER ESPÍA NO¹¹⁶

¹¹⁴ Int: interrogación. CUad: cuerpo adelantado.

¹¹⁵ Trad. al español: “¿Qué les voy a contar?”

¹¹⁶ Trad. al español: “El espía no era espía.”

En los verbos de concordancia (también llamados *verbos pronominales*), es decir, aquellos que incluyen información sobre los actantes involucrados, se glosa la información de persona (primera, segunda o tercera) y de número (singular o plural), como es el caso del verbo de la **Glosa 4.1a**. Los pronombres (PRO) se emplean cuando el señante designa a las personas que intervienen en el discurso (yo, vos, él/ella, nosotros, etc.). Por último, IX marca la presencia de un índice, que posee un subíndice alfabético que da información sobre su conexión discursiva o semántico-sintáctica con un designado en el discurso. En la **Glosa 4.1b**, por ejemplo, IX es basamento de la predicación epistémica PERSONA ESPÍA. Se suele utilizar IX ante la instanciación de determinantes o demostrativos, entre otras posibilidades. (Ver más convenciones de glosado utilizadas en la presente Tesis en la [Tabla 4.9](#) del **Anexo**).

A partir de esta convención básica se han desarrollado otros tipos de transcripción que pueden ser más o menos exhaustivos dependiendo de los objetivos del análisis. Por ejemplo, algunas glosas tienen en cuenta la dirección de la mirada del señante, el contacto visual positivo o negativo con los ojos del interlocutor, rasgos no manuales que aportan información semántica relevante, etc.¹¹⁷

En el presente trabajo, realizo una modificación a las convenciones establecidas por Massone y Machado (1994: 92-95) para el glosado de los denominados *verbos de estado* (SER-VERDE, SER-ALTO) y *verbos estático-descriptivos* (OBJETO-SER-CIRCULAR). Los miembros de este grupo de señas se instanciarán o no como un proceso verbal dependiendo del contexto discursivo en el que se encuentren. Es decir: si en el discurso se observa que la seña tiene un componente temporal perfilado (proceso), se glosará con una forma verbal agregándole una partícula copulativa (SER-, ESTAR-) o se utilizará directamente una forma verbal (ENFERMARSE, AGRANDARSE). De lo contrario, la unidad se glosará sin ninguna referencia al tiempo (VERDE, OBJETO-CIRCULAR).

Para glosar los 47 videos del cuerpo de datos, reduje la velocidad de reproducción a la mitad con el fin de lograr una transcripción con un alto grado de detalle. Normalmente, se debe observar más de una vez cada video en velocidad reducida, puesto que se debe consignar distinta información que ocurre de manera simultánea (por ejemplo, señas manuales y rasgos no manuales que se producen en el mismo momento). Para transcribir un minuto de video en glosas se tarda

¹¹⁷ Ver, por ejemplo, Ahlgren y Bergman, 1990 y 1992; Veinberg, 1993; Veinberg y Curiel, 1993; Massone y Machado, 1994; Oviedo, 1996a y 1996b; Martínez y Druetta, 2012.

aproximadamente 45 minutos. *Esto significa que cada hora de filmación llevó aproximadamente 45 horas de transcripción.* En esta Tesis he construido un cuerpo de datos de cuatro horas de filmación, lo que implicó alrededor de 180 horas dedicadas a la transcripción en glosas. El glosado final corresponde a doscientas (200) páginas de Word tamaño A4 con interlineado 1,5.

En esta etapa de la investigación, en la que realizo una primera interpretación escrita de los videos, surgieron interrogantes de toda índole: desde dudas sobre el significado de señas o frases, sobre rasgos no manuales o sobre la mejor manera de glosar una seña o frase en relación con su forma y función, hasta preguntas relativas a posibilidades de señado de significados similares o distintos de los observados en los videos. Gracias a la participación observante, actividad permanente en el desarrollo de esta investigación, me fue posible realizar consultas de manera asidua a los asesores Sordos (María Rosa Druetta, Pablo Lemmo, Alejandro Makotrinsky y Diego Morales).

Debido a que, desde el abordaje etnográfico, el trabajo junto a miembros de la comunidad Sorda es una condición necesaria para poder realizar cualquier tipo de investigación de su lengua y su cultura, en esta Tesis no publicaré ni los videos ni las glosas completas sino solamente un conjunto de fragmentos de glosas (Ver la selección en el supabartado [6.1](#) en **Anexo**). Se pretende así evitar que investigaciones posteriores tomen como cuerpo de datos los videos o las glosas recabadas sin haber construido un cuerpo de datos auténtico y, principalmente, sin asumir un compromiso ético de trabajo en conjunto con la comunidad Sorda. No obstante, entregaré un ejemplar de las glosas completas en un DVD a los jurados de la presente Tesis, para su correcta evaluación.

4.2.4.3. La transcripción fonética

Si bien este estudio no se centra en el abordaje fonético o fonológico de la LSA, recurro a algunos parámetros utilizados para la descripción fonética de la lengua cuando deba detenerme en la caracterización interna de una selección de señas bajo estudio.¹¹⁸ En esta Tesis, se entiende que toda unidad simbólica de la LSA se encuentra compuesta por dos polos: uno fonológico y otro semántico. Mientras el polo semántico corresponde al significado (morfema), el polo fonológico de la LSA está formado por una matriz segmental y una articulatoria (Cf. Massone y Machado, 1994: Cap. IV). La primera

¹¹⁸ Algunos estudios fonéticos y fonológicos de lenguas de señas: Liddell, 1984; Massone y Machado, 1994; Johnson y Liddell, 2010, 2011a, 2011b, 2012; Xavier, 2014.

matriz da cuenta de movimientos (M) y detenciones (D) de los articuladores; la segunda matriz describe:

- (i) la Configuración Manual (CM): describe la postura de la mano;
- (ii) la Ubicación (UB): indica dónde se ubica la mano durante un segmento;
- (iii) la Dirección (DI): indica hacia dónde se dirige la mano con respecto a una locación en el cuerpo;
- (iv) la Orientación (OR): marca qué parte de la mano se dirige al piso, y
- (v) los Rasgos No Manuales (RNM): da información sobre actividades de la cara, cabeza, ojos, cuerpo, etc.

Por ejemplo, la seña OCHO (Ver **Imagen 4.1**) se transcribe convencionalmente tal como se observa en la **Tabla 4.1**. La notación para OCHO especifica que la seña se compone por un único segmento, una detención (D) y que la matriz articulatoria se construye simultáneamente a dicho segmento. Posee una Configuración Manual (CM) [V+a+], que indica que los dedos índice y medio se encuentran abiertos y separados, y que el pulgar está abierto y alineado al plano de la palma. Respecto de la Ubicación (UB), la seña se ubica con la punta del pulgar contactando la sien. En cuanto a la Dirección (DI), el radio de la mano se dirige al cuerpo o Plano de Superficie (PS). La seña orienta (OR) la base de la mano hacia el suelo o Plano Horizontal (PH). Por último, no se observan Rasgos No Manuales (RNM) asociados a la seña.

Cabe aclarar que si bien la glosa y las transcripciones fonéticas son técnicas muy utilizadas a la hora de abordar las distintas lenguas de señas como objetos de estudio, estas representan un alto grado de abstracción analítica y pueden dificultar la comprensión de los fenómenos estudiados a quienes desconocen la lengua, dado que no tienen acceso visual al fenómeno.

Imagen 4.1. Seña OCHO



Tabla 4.1. Transcripción fonética de la seña OCHO

MA	
Seg	D
	-
CM	V+a+
UB	PPul cont SIEN
DI	RA a PS
OR	Base
NM	-

(Extraída de Massone y Machado, 1994: 148)

4.2.5. Organización del cuerpo de datos

Una vez realizadas las transcripciones en glosa de los videos del cuerpo de datos, identifiqué las Unidades de Análisis (UA, en adelante), esto es unidades lingüísticas que restringen la designación dentro de nominales en discursos reales de señantes de la LSA. Estas unidades corresponderían a los antes denominados *verbos de estado* y *verbos con raíz estático-descriptiva* (Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994).

Cada UA fue identificada con una serie alfanumérica, que permite reconocer el video de origen como así también su particular contexto discursivo.¹¹⁹ Por ejemplo, en las **Glosas 4.2a** la identificación C2viA y el número que se encuentra en el nominal

¹¹⁹ Ver catalogación de cada video en la [Tabla 4.7](#) y la [Tabla 4.8](#) en **Anexo**.

subrayado (215) indica que la frase pertenece al Corpus 2, parte vi (narraciones sobre personas conocidas), señante A, Unidad de Análisis (UA) número 215.

Glosas 4.2

(a) (C2viA) 1981 PASADO INCLUIR_(pret.perf.) POR-PRIMERA-VEZ (215)
DEPORTISTA JOVEN_(intens) INCLUIR_(pret.perf.)¹²⁰

Luego, armé planillas de Excel utilizando la numeración de las UA más la glosa correspondiente al nominal al que pertenece, tal como se observa en la **Tabla 4.2**.

Tabla 4.2. Formato de numeración de las UA

Corpus 2 Unidad de Análisis (UA)	GLOSA
[...]	[...]
215	DEPORTISTA JOVEN _(intens)
216	JUGADOR FAMOSO
217	_____LEaf. CONTEXTURA PEQUEÑA
[...]	[...]

Cada cuerpo de datos (C1 y C2) posee su propia numeración. Como se observa en la **Tabla 4.3**, el C1 cuenta con 203 unidades de análisis (41% del total), mientras que el C2 cuenta con 293 unidades de análisis (59% del total), lo que da un total de 496 unidades de análisis o UA (100%).

Tabla 4.3. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de la UA en el cuerpo de datos

Cuerpo de Datos	FA	FR ¹²¹
Corpus 1 (C1)	203	41%
Corpus 2 (C2)	293	59%
Total	496	100%

¹²⁰ Trad. al español: “En 1981 incluyeron por primera vez a un deportista muy joven.”

¹²¹ Las siglas FA hacen referencia a la Frecuencia Absoluta, es decir, la cantidad de veces que se repite un valor dentro de una variable. FR equivale a Frecuencia Relativa, o sea, un *tanto por uno*, sin embargo, hoy día es bastante frecuente hablar siempre en términos de *tantos por ciento* o *porcentajes*, por lo que esta medida resulta de multiplicar la frecuencia relativa por 100. (Ver subapartado §4.2.6.2.)

En adición, en el cuerpo de datos de la presente Tesis identifique en total 438 nominales que tienen en su interior al menos una UA. Del total, 187 forman parte del Corpus 1 (C1) y 251 del Corpus 2 (C2) (Ver **Tabla 4.4.**).

Tabla 4.4. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de nominales que tienen al menos una UA

Cuerpo de Datos	FA	FR
Corpus 1 (C1)	187	43%
Corpus 2 (C2)	251	57%
Total	438	100%

En las Tablas de Excel de cada cuerpo de datos, consigné información respecto de distintas variables cualitativas. Estas variables surgieron de la dialéctica generada entre bibliografía disponible sobre UA similares en otras lenguas (sean orales o de señas) y lo observado en el análisis reflexivo del cuerpo de datos que realicé junto a los participantes Sordos. Para cada variable cualitativa, analizo los valores de las UA en el contexto discursivo en el que cada una se encuentra, es decir, que los valores no surgen de la unidad en aislamiento sino de su funcionamiento en el discurso.

4.3. Análisis cualitativo

Como recién mencioné, las formas que se instancian en el discurso no pueden ser extraídas y analizadas de manera aislada, sino que son dichas formas vinculadas al contexto de aparición las que permiten obtener información clave respecto de la forma en cuestión, debido a que muestran patrones contextuales de aparición. En línea con esto, primero identifiqué unidades lingüísticas que restringen la designación en nominales instanciados en discursos reales de señantes de la LSA del cuerpo de datos (C1 y C2).

El contexto discursivo ha sido fundamental para entender las diferencias entre la unidad simbólica instanciada dentro de una estructura nominal de otra unidad instanciada en sí misma como nominal en el predicado. Por ejemplo, la seña IMPORTANTE se instancia con diferentes objetivos comunicativos en las **Glosas (4.3a)** y en **(4.3b)**, y la gramática es síntoma de ello. Por un lado, en **(4.3a)** IMPORTANTE se encuentra a continuación del sustantivo GRUPO, con el que forma un nominal. En este contexto, IMPORTANTE contribuye a delimitar el significado de

la entidad [GRUPO], esto es: dentro de la categoría ‘grupo’, se recorta la designación a ‘grupo importante’, lo que colabora en diferenciar este designado de otros latentes o presentes en el discurso. De hecho, en el discurso de la señante (realizado en el contexto de la *CumbreLSA*) se refiere explícitamente a otros grupos en el mismo discurso: GRUPO CERRADO; GRUPO PROPIO-DE-IX ALEGRE; entre otros.

Por otro lado, en (4.3b) la seña IMPORTANTE es un nominal en sí mismo, esto es: no integra un nominal, recortándolo como en (4.3a), sino que atribuye una cualidad a un designado que ya se encuentra suficientemente recortado en el discurso (Yerker Andersson, la persona elegida por el señante para realizar la descripción y narración).¹²² Aquello que antecede posicionalmente a esta seña es un pronombre en tercera persona del singular (PRO3sg) referido a Yerker Andersson. A continuación de IMPORTANTE, se encuentra una cláusula que da cuenta de la causa de su importancia (haberse opuesto a que oyentes ocupen cargos directivos en la Federación Mundial de Sordos, el organismo de la comunidad Sorda a nivel mundial, partiendo de la premisa de que la persona Sorda debe tomar una postura activa frente a políticas que le conciernen).¹²³

Es el contexto discursivo (y no una frase suelta o una seña aislada) el que permite comprender de qué forma se conceptualizan las unidades simbólicas, tal como se observa en el análisis de estas dos transcripciones en glosas.

Glosas 4.3

_____enum

(a) (C1iiA) [...] ADENTRO IDENTIDAD CULTURA CERRADA

/ FALTAR PROBLEMA QUÉ(sub) / COMUNICACIÓN SOCIEDAD ARGENTINA /
COMUNICACIÓN INTERJ[difícil] / CERRARSE

_____enum

COSTUMBRE ESCUELA FAMILIA AMIGOS / GRUPO SIEMPRE GRUPO(pl)

CERRADO(pl) / CADA-AÑO GRUPO-AGRANDARSE-LENTAMENTE /

¹²² Yerker Andersson es un líder Sordo que tiene una larga trayectoria internacional en la defensa de los derechos humanos de las personas Sordas. Fue miembro de la Comisión Directiva de la Federación Mundial de Sordos (WFD) de 1975 a 1995, entre los que se incluyen 8 años como vicepresidente y 12 como presidente. Fue la primera persona Sorda en dar un discurso en la ONU utilizando el sistema de señas internacionales (*International Sign*).

¹²³ Como es posible observar a partir de estos ejemplos, en esta investigación analizar frases sueltas de la LSA no es suficiente, dado que sin un contexto discursivo es imposible observar cuáles son los objetivos comunicativos del señante en situaciones concretas de uso de la LSA, que son los que motivan diferencias detectables en todos los aspectos gramaticales (pragmática, semántica, sintaxis, etc.).

AHORA SORDOS IR-ABRIÉNDOSE-LENTAMENTE ESPARCIRSE-
LENTAMENTE / AHORA ENCONTRARSE FRENTE-A-FRENTE
FUNCIONARIO(pl) IX /

[...] TAMBIÉN 1AGRADECER AUSPICIO ASAMBLEA PERMANENTE POR
DERECHOS HUMANOS A-P-D-H / IX GRUPO IMPORTANTE / GRUPO
INTERNACIONAL DEFENSA DERECHOS HUMANOS PARA-TODOS /

[...] TAMBIÉN AGRADECER GRUPO PROPIO-DE-IX ALEGRE A-L-E-G-R-E
[...].¹²⁴

(b) (C2viC) [...] [YERKER-ANDERSSON] RECIBIRSE(pret.perf.) COMPLETO /
IGUAL PENSAR DESARROLLARSE MUCHO DESARROLLARSE / PRO3sg

_____cond.

SORDO SI MUNDO ANALIZAR(hab.) MUNDO AVANZAR POLÍTICAS / PRO3sg
SABER(2m.alt) / PERSONA-TOMAR-CARGO PRO3sg PERSONA HOMBRE POR-
PRIMERA-VEZ PRESIDENTE DE-QUÉ(sub) / FEDERACIÓN MUNDIAL SORDO /
MUCHO-TIEMPO-ATRÁS NO-HABER [PRESIDENTE SORDO]// OYENTE / CM1-
PERSONA-TOMAR-CARGO SACAR / PRO3sg IMPORTANTE “DECIR-NO /
SORDO DEBER LUCHAR(cont.)” / LOGRAR(pret.perf.) CM1-PERSONA-TOMAR-
CARGO(pret.perf.) PRIMER PRESIDENTE DESDE-ESE-MOMENTO-EN-
ADELANTE [...].¹²⁵

A continuación, se encuentra la caracterización de las variables contextuales medidas para la descripción y el análisis de cada uno de los ejemplos identificados en el cuerpo de datos:

¹²⁴ Trad. al español: “[...] dentro [de la comunidad] la cultura y la identidad son cerradas. Falta comunicación con la sociedad argentina. La comunicación es muy difícil y nosotros nos cerramos por costumbre de la escuela, la familia y los amigos. Siempre hemos pertenecido a grupos muy cerrados. No obstante, cada año estos grupos se fueron agrandando, nos fuimos abriendo lentamente, y ahora nos encontramos frente a frente con los funcionarios. [...] También agradezco el auspicio de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH). Este es un grupo importante, un grupo internacional de defensa de los derechos humanos de todos nosotros. [...] También agradezco al grupo de Alegre [...]” (ver fragmento [6.1.4](#) en **Anexo**).

¹²⁵ Trad. al español: “[...] [Yerker Andersson] se recibió y pensó en avanzar en sus estudios. Él creía que si se impulsaba la investigación sobre la comunidad Sorda las políticas iban a avanzar. Era una persona que realmente sabía mucho. Fue la persona que por primera vez ocupó el cargo de presidente de la Federación Mundial de Sordos. Antes que él sólo había habido presidentes oyentes. Él ocupó ese cargo y desplazó al oyente. Es importante porque dijo: “no, el Sordo debe luchar.” Logró ser el primer presidente [sordo]. De ahí en adelante sólo ocuparon ese puesto personas Sordas [...]” (ver fragmento [6.1.21](#) en **Anexo**).

4.3.1. Caracterización pragmática y semántica

Para realizar una caracterización pragmática y semántica de la UA dentro del nominal en el cuerpo de datos, abordo un número de variables cualitativas en un análisis contextual. Vale aclarar que en esta Tesis no utilizo dichas variables para marcar presencia [+] versus ausencia del valor [-] de una variable de forma dicotómica, sino para señalar que, comparativamente con los restantes miembros de la categoría, hay algún(os) miembro(s) que tiene(n) más o menos de ese valor que otro(s).

Divido esta caracterización pragmática y semántica en dos partes: en la PARTE I, realizo un estudio cualitativo y cuantitativo del *nominal*, que posee en su interior al menos una UA, mientras que en la PARTE II, realizo un abordaje cualitativo y cuantitativo centrado en la UA.

4.3.1.1 PARTE I: El nominal que incluye al menos una UA

Respecto del nominal, abordo tres variables contextuales: (i) *grado de conocimiento del objeto designado en el nominal*; (ii) *tipo de esquema nominal*; (iii) *participante focal [+/-animado] en el nominal*.

4.3.1.1a Grado de conocimiento del objeto designado en el nominal al que pertenece la UA en un universo discursivo particular

Tradicionalmente, se ha analizado la organización jerárquica de la emisión a través de los conceptos de *información conocida* e *información nueva*. Estos dos tipos de información se asocian a los conceptos de *tema* y *rema*, respectivamente. Sin embargo, dado que no todas las perspectivas teóricas definen tema y rema de igual forma, en este subapartado hago una breve contextualización para explicar en qué propuesta me apoyo para realizar el análisis del grado de conocimiento del objeto designado en los nominales a los que pertenecen las Unidades de Análisis (UA) provenientes del cuerpo de datos en la LSA.

Para empezar, la asociación *tema-información conocida* y *rema-información nueva* parte de los estudios de la Escuela de Praga,¹²⁶ que (a diferencia de la Escuela de Ginebra) abordó el tema de la organización de la emisión teniendo en consideración no

¹²⁶ Algunos estudios relevantes de la Escuela de Praga son: Mathesius, 1939 y 1975; Firbas, 1965, 1970 y 1974; Daneš, 1970 y 1974.

sólo el nivel semántico y gramatical sino también el nivel supersintáctico, en el que el contexto discursivo es entendido como uno de los elementos condicionantes de la organización gramatical. Bajo esta tradición teórica, los conceptos de *tema* y *rema* responden al hecho de que el hablante o señante suele tomar como punto de partida de su mensaje elementos que son *conocidos* por él mismo y su interlocutor, o elementos que, aunque no sean conocidos por ninguno de los dos o por alguno de los dos, el hablante o señante establece como *dados* y *no discutibles*. En este sentido, Firbas (1965) considera la información conocida como información contextualmente dependiente. Por el contrario, lo que el hablante o señante quiere comunicar es la *información nueva*. Suele considerarse que el hablante o señante pone en foco la información nueva, esto es: su aporte, la información importante en algún sentido que, en términos de Firbas (1965), es independiente del contexto. La relación entre información conocida y nueva es lo que permite que un discurso avance, por lo que el tema se corresponde con un bajo Dinamismo Comunicativo [-DC] mientras que el rema se corresponde con un alto Dinamismo Comunicativo [+DC].

Partiendo de los estudios de la Escuela de Praga, Borzi (1998) realiza algunas redefiniciones de esto. A diferencia de Firbas, considera que “si la emisión es un proceso con inicio, desarrollo y fin, y el dinamismo empuja la comunicación hacia adelante, es al inicio de la emisión al que le corresponde mayor grado de DC y al fin al que le corresponde menor grado de DC” (Borzi, 1998: 245). Consecuentemente, el tema es aquello que posee [+DC], ya que la información conocida genera insatisfacción o carencia en el interlocutor, mientras que el rema es aquel que posee [-DC], puesto que allí se concretan las expectativas del interlocutor (completitud).

Respecto de la LSA, hay pocos estudios que abordan el tema. Como mencioné en el [Capítulo 3](#), en Martínez y Druetta (2012) realizamos un primer estudio de la distribución de la información en la LSA tomando la recién presentada perspectiva de análisis de Borzi (1998) (Ver [Tabla 4.10](#) en **Anexo**).¹²⁷ En nuestro trabajo, observamos que el contacto visual positivo o negativo hacia los ojos del interlocutor [C+/-], además de una función fática, es un elemento marcador de la distribución de la información en la LSA.

¹²⁷ En otro trabajo académico abordamos la distribución de la información no en el nivel de la frase sino en la interacción dialéctica que se da entre la práctica discursiva y la práctica social. Allí abordamos lo que denominamos *Tema del Evento* y *Rema del Evento* (Massone *et al.*, 2012).

En la presente Tesis, me apoyo en las indagaciones de Borzi (1998) y de Martínez y Druetta (2012) respecto de la distribución de la información para abordar un tema asociado: *el grado de conocimiento del objeto designado por parte del señante en el nominal al que pertenece la UA en un universo discursivo particular*. En adición, retomo específicamente un estudio que Givón (2001: §10) realiza sobre la referencia nominal desde un criterio pragmático-semántico, abordando distintas estrategias que los hablantes utilizan para denominar objetos en el universo del discurso. Para este autor, los hablantes construyen referencias nominales más o menos individualizables de acuerdo con la evaluación que realizan respecto de *la accesibilidad mental que tiene su interlocutor sobre el objeto designado*.¹²⁸ Dependiendo de si el hablante evalúa que el referente es accesible o no a su interlocutor (por información presente en el discurso, por conocimiento mutuamente compartido de la situación de comunicación o bien por conocimiento enciclopédico) utilizará unas u otras estrategias gramaticales para dar cuenta de ello.

En esta Tesis observo, entonces, si el objeto designado en el nominal es [+/- *identificable*], es decir, su *grado de identificabilidad*. Si bien la LSA tiene elementos actualizadores del discurso, glosados como IX, que tienen un funcionamiento similar al de artículos o demostrativos en lenguas orales como el español y que contribuyen a marcar la identificabilidad del objeto designado (IX PERSONA IX / PINTOR FAMOSO)¹²⁹, también existen otras estrategias de marcación, como distintos tipos de cuantificadores (ELEFANTE TRES; ELEFANTE ALGUNO), estrategias de incorporación numeral (TRES-MINUTOS), estrategias de incorporación nominal (CARGAR-BOLSA) o de pluralización (PERSONA_{pl}). También suelen aparecer nominales ‘desnudos’, es decir, sin ningún actualizador/basamento explícito (JUAN, HOMBRE COLECTIVO).

Dado que estos son fenómenos que poseen un alto grado de complejidad, en la presente Tesis realizo un primer abordaje en los nominales que poseen dentro de su estructura al menos una UA en cada contexto discursivo en particular. En estudios posteriores, pretendo continuar con las indagaciones relativas a estrategias pragmáticas y semánticas que el señante de la LSA adopta para construir objetos designados más o

¹²⁸ Vale aclarar que la denominación *objeto designado* no supone su existencia en el mundo real, sino que se relaciona con un universo discursivo, esto es: formas que el señante utiliza para conceptualizar de manera más o menos específica y más o menos identificable cualquier tipo de entidad discursiva (que incluye tanto mesas como Hobbits).

¹²⁹ Trad. al español: “Esta persona es un pintor famoso”

menos identificables en estos y otros tipos de nominales (es decir: no solamente aquellos que incluyen adjetivos sino también otros casos compuestos por distintas unidades simbólicas), que se encuentran presentes en el actual cuerpo de datos, por lo que se plantea como una línea de análisis futuro.

4.3.1.1b Tipo de esquema nominal: continuum [+/- *concreto*] y [+/- *común*]

Como ya señalé en el Capítulo 3 (§3.1.6.1), desde el ECP un *esquema* es la gramaticalización de lo que se concibe; es una abstracción que describe patrones en común de las estructuras más concretas que categoriza. Una unidad con alto grado de esquematicidad es una descripción gruesa (*coarse grained*) (por ejemplo: *cosa*), mientras que una unidad con un bajo grado de esquematicidad es una descripción fina (*fine grained*) (por ejemplo: *árbol*). Desde el ECP, las primeras se denominan *esquemas* y las segundas, *elaboraciones* o *instanciaciones*.

En estos términos, las clases de palabras (como el sustantivo, el verbo y el adjetivo), constituyen estructuras con un alto grado de esquematicidad tanto en el polo fonológico como en el polo semántico. Un esquema no es una abstracción con condiciones necesarias y suficientes, sino una generalización de una serie de instanciaciones con mayor grado de detalle.

En tanto el ECP es un enfoque discursivo, los esquemas de clases de palabras no se definen *a priori* (sean del grado de abstracción que sean) sino a partir de una serie de instanciaciones en discursos reales de hablantes o señantes naturales de la lengua en situaciones comunicativas concretas. De igual forma, las propiedades de las clases de palabras tampoco pueden definirse *a priori* sino en el contexto discursivo. Entonces, un sustantivo de la LSA aislado no es común, propio, concreto o abstracto, sino que se instancia en esquemas nominales que son [+/-*concretos*] y [+/-*comunes*], dependiendo de la conceptualización de cada objeto en cada discurso. La diferencia en la instanciación de los distintos esquemas puede observarse, por ejemplo, en las **Glosas (4.4a)** y **(4.4b)**, extraídas del cuerpo de datos (C2i) de esta Tesis sobre el tema “¿Qué es el tiempo?”:

Glosas 4.4

(a) (C2iB) PRO1sg 1CONTAR2(2m) IX LIBRO IX SOBRE QUÉ.2m(sub) / TIEMPO-1.¹³⁰

_____LE.af _____disy _____OJ.ab.

(b) (C2iD) MORIR ENTIERRO PERSONA O ANIMAL DECIR TIEMPO-1

_____ME.inf

PERÍODO-LARGO HERIDA-EN-CORAZÓN PODER CURAR DESAPARECER.¹³¹

En (4.4a) es posible observar un nominal subrayado compuesto por un sustantivo que funciona como núcleo (LIBRO) y por un basamento (IX) a izquierda y a derecha, mientras que en (4.4b) la seña sustantiva HERIDA-EN-CORAZÓN conforma en sí misma un nominal. *A priori* podría pensarse que los sustantivos LIBRO y HERIDA-EN-CORAZÓN son concretos. Sin embargo, a partir de estos ejemplos es posible afirmar que las señas sustantivas no son concretas *per se*, sino que dependen del esquema en el que se encuentran instanciadas en el discurso. De esta manera, en (4.4a) LIBRO se encuentra en un esquema nominal más concreto, puesto que designa una cosa delimitada espacialmente: el libro que trata sobre el tiempo; mientras que en (4.4b) HERIDA-EN-CORAZÓN se encuentra en un esquema más abstracto. De hecho, en este contexto, la seña HERIDA-EN-CORAZÓN es una expresión metafórica que refiere al dolor que produce la pérdida de un ser querido.

Al igual que lo observado para esquemas nominales concretos y abstractos, los nominales no son comunes o propios de manera aislada, sino que lo son en función de la forma en la que el señante conceptualiza el objeto designado en una situación comunicativa particular. Entonces, en la frase (4.5a), extraída de la narración sobre la vida del pintor Benito Quinquela Martín, se observa que una misma seña (DELGADO) es utilizada en dos contextos distintos: en el primer caso, es una cualidad (relativa a la dimensión) que se predica de un designado ya recortado en el discurso (el pintor Quinquela); en el segundo caso, la seña DELGADO se instancia en un esquema nominal propio, esto es: directamente se utiliza para designar a Quinquela. Una vez instanciada, esta denominación se mantiene en todo el discurso de la señante.

Glosas 4.5

¹³⁰ Trad. al español: “Les voy a contar sobre qué trata ese libro. [Trata sobre] el tiempo.”

¹³¹ Trad. al español: “La muerte de personas o animales significa que a medida que pasa el tiempo la herida del corazón puede curarse y desaparecer.”

(a) (C1iiiA) PERSONA IX FAMOSA PERSONA CUERPO CÓMO(sub) /

_____MEad.

DELGADO(intens) CARA-HUESUDA PERA-ANGULOSA NARIZ-PUNTIAGUDA /
PENSAR NOMBRE-EN-LSA SEÑA-PERSONAL-QUINQUELA[=DELGADO]
PINTOR.¹³²

En la gramática del español también se observan esquemas nominales comunes y propios en el contexto discursivo. Según Borzi (2012: 113), “*común* y *propio* no son características de cada sustantivo en sí, sino que son características que se concretan en mayor o menor medida según la conceptualización de cada objeto en cada discurso.” Entonces, una unidad simbólica como ‘Juan’ no es propia *a priori*, sino que puede serlo o no de acuerdo con el contexto discursivo (‘Juan faltó ayer’ vs. ‘El Juan que viaja desde La Plata faltó ayer’). Respecto de esta cuestión, Langacker (1991: 59) sostiene que cuando una expresión como *Juan* no tiene un designado unívoco, el hablante o señante debe ser más específico para distinguir a cuál de las personas que poseen igual nombre se está refiriendo. En casos como “El Juan que viaja desde La Plata faltó ayer”, *Juan* se instancia como un sustantivo común, puesto que utiliza especificadores y basamentos comunes a este esquema (obsérvese la construcción relativa especificativa y el artículo definido). Según Langacker, actúa gramaticalmente como un sustantivo común porque así es conceptualizado semánticamente, esto es: el comportamiento gramatical es sintomático de su significado.

Glosas 4.6

(a) (C1iB) PISO-ABAJO PAPÁ SENTADO LEER-DIARIO(hab) TOMAR-CAFÉ(hab).¹³³

La **Glosa (4.6a)** muestra un ejemplo de nominal en la escala intermedia entre un esquema común y propio. Si bien PAPÁ se instancia en un esquema concreto (y no propio), en la situación discursiva se encuentra conceptualizado como un designado con

¹³² Trad. al español: “Esta persona famosa físicamente es muy delgada, de cara huesuda, pera angulosa y nariz puntiaguda. Pensé en darle este nombre en LSA: Quinquela [en la versión en LSA utiliza la seña “delgado” para denominarlo].”

¹³³ Trad. al español: “En el piso de abajo el papá, sentado, leía el diario y tomaba café.”

un estatus socio-cultural especial, esto es: en el Modelo Cognitivo Idealizado (MCI)¹³⁴ de la categoría ‘padre’ de los señantes naturales de la LSA, hay una única persona que posee este tipo de relación con otra persona (el hijo), por lo que (a menos que haya circunstancias que reenvíen a otro MCI) el señante utiliza el sustantivo PAPÁ, presuponiendo que no necesita realizar mayores especificaciones dado que su interlocutor también está al tanto del MCI de padre.

En relación con lo recién dicho, Givón (2001: §10.6.5) considera que, a diferencia de los nombres propios (*Juan, Buenos Aires, Guerra Fría*) (que son no relacionales y que, una vez establecidos en el texto se encuentran accesibles mentalmente durante el resto del discurso), el caso de nombres como *papá* son relacionales y, por ende, se hacen accesibles una vez que se hace accesible *un punto de referencia*. Entonces, además del conocimiento culturalmente compartido de que todas las personas tienen un padre y una madre, es necesario un punto de referencia: en “Papá nació en 1913”, *papá* es accesible a partir del mismo hablante (*yo*); en “El papá de Juan vino ayer”, el punto de referencia es *Juan*.

En esta Tesis, pretendo analizar los nominales donde se instancian las UA, en cada discurso que forma parte del cuerpo de datos en LSA. Analizo, entonces, si dichas unidades de análisis pertenecen a *esquemas más concretos o más abstractos*, por un lado, y a *esquemas más comunes o más propios*, por el otro.¹³⁵

4.3.1.1c Participante focal [+/-animado] en el nominal al que pertenece la UA

Tal como especifiqué en el capítulo anterior (§3.1.6.1), al igual que todas las lenguas, la LSA tiene mecanismos de construcción de sentido que generan diversos tipos de asimetrías con el objetivo de hacer sobresalir cierta información por sobre otra. En una predicación de la LSA como PERRO PEQUEÑO (ejemplo 29 de 6.1.1 en **Anexo**) se pueden observar participantes o actantes con distinto grado de prominencia. El actante más prominente (PERRO) se denomina *participante focal* o *trajector* (*tr*), debido a que es una entidad construida como el foco primario de la predicación; es lo

¹³⁴ Como se explicó en el Capítulo 3 (§3.1.6.2), la tesis principal del libro de Lakoff (1987) es que el conocimiento se encuentra organizado en estructuras denominadas *Modelos Cognitivos Idealizados* (MCI). Los MCI pueden ser entendidos como guiones (o *scripts*) que resultan del contacto de los hablantes o de los señantes con la realidad. Las estructuras categoriales y los efectos de prototipicidad son producto de esa organización.

¹³⁵ Recuérdese que los signos más [+] y menos [-] señalan atributos graduales, es decir, que comparados con los restantes miembros de la categoría hay algún(os) miembro(s) que tiene(n) más o menos de ese atributo que otro(s).

que está siendo descrito, mientras que la cualidad atribuida (PEQUEÑO) contribuye a recortar la designación, sin distinguirse como un *participante focal secundario* o *landmark (lm)*.

Partiendo de esta postura, en la presente Tesis observo una característica semántica que posee el participante focal en el nominal al que pertenece la UA, esto es: si se instancia como [-*animado*] (MESA-LARGA), [+*animado no humano*] (TORTUGA GIGANTE) o [+*animado humano*] (FAMOSAS ACTRIZES). Abordo esta característica para evidenciar si, al igual que en otras lenguas, la forma en la que el participante focal se encuentra conceptualizado, en términos de *inanimado*, *animado* o *humano*, produce un impacto en la conceptualización del adjetivo en la LSA.

Respecto de este tema, Givón (2001: §2.4.1) señala que, en muchas lenguas, la diferencia entre animado vs. inanimado, o bien entre humano vs. no humano, produce consecuencias gramaticales como, por ejemplo, diferencias en el tipo de predicación relacional que puede atribuirse a dicha entidad, diferencias en el tipo de pronombre a utilizar, entre otras. Sobre el primer caso, un adjetivo de sentimiento como *feliz*, en el español normalmente se atribuye a entidades animadas o humanas, visto que pueden experimentar dicha cualidad: “el hombre feliz” o “el perro feliz”, mientras que en el caso de entidades inanimadas como *árbol* se construye una predicación como “el árbol feliz” si la conceptualización de *árbol* incluye rasgos más animados, como podría ser en el contexto de un relato fantástico o maravilloso, donde entidades típicamente consideradas inanimadas se animan o personifican, entre otros posibles contextos discursivos.

4.3.1.2 PARTE II: El adjetivo como Unidad de Análisis (UA)

En segundo lugar, la caracterización pragmática y semántica de la UA se detiene en las siguientes variables contextuales: (i) *grado de complejidad de la UA dentro del nominal*; (ii) *escalaridad y grado de presencia del conceptualizador de la UA dentro del nominal*; (iii) *tipo de especificación que la UA realiza en el esquema nominal al que pertenece*.

4.3.2.2a Grado de complejidad de la UA dentro del nominal

Tal como desarrollé en el [Capítulo 3](#), las unidades simbólicas de cualquier lengua poseen distinto grado de complejidad simbólica. La unidad simbólica mínima surge de la unión entre un polo semántico y un polo fonológico y, a partir de la combinación de distintas unidades simbólicas, se van formando unidades de mayor grado de complejidad, que pueden presentar características diferentes de las de sus constituyentes.

Para dar cuenta del grado de complejidad de la UA en el nominal desde una perspectiva semántica, retomo conceptos que ya fueron trabajados por distintos investigadores (Cf. Jespersen, 1968 [1924]: 81; Langacker, 1987: §6 y 2008: §4; Wierzbicka, 1988: 472; Givón, 2001: §2.3; entre otros). Como hemos visto en distintos subapartados del [Capítulo 2](#) y el [Capítulo 3](#), los adjetivos se caracterizan semánticamente por designar una *única cualidad*, a diferencia de los sustantivos, que crean una única etiqueta a partir de un complejo de entidades interconectadas. Los adjetivos se diferencian también de los verbos en que, mientras los últimos son predicaciones relacionales que dan cuenta de una secuencia de estados que se desarrolla en el tiempo en un escaneo secuencial y presuponen entidades involucradas en dicha relación (actantes), los primeros perfilan un único estado en un escaneo holístico y no tienen actantes involucrados, lo que presenta un menor grado de complejidad respecto del verbo (Cf. Langacker, 1991: 20-1).

Ahora bien, ¿todos los adjetivos se caracterizan por designar *una única cualidad*? ¿Todos se desarrollan en *un escaneo holístico sin actantes involucrados*? ¿O estas son características propias de ciertos miembros de la categoría: los miembros prototípicos?

Debido a que en la presente Tesis pretendo explicar no solamente los casos prototípicos sino todos los casos identificados en el cuerpo de datos, me interesa reconsiderar las características de todas las UA del cuerpo de datos, sean estas más o menos prototípicas. Considero, por ello, que el grado de complejidad de las UA presentes en el cuerpo de datos (C1 y C2) me permitirá dar cuenta de todos los casos identificados. Realizo la siguiente selección de variables cualitativas para describir el grado de complejidad: *tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio cognitivo evocado, estabilidad temporal y estructura de actantes*.

En primer lugar, respecto del *tipo de cualidad atribuida al participante focal o trajector en relación con un dominio cognitivo evocado*, considero que existe una gradación semántica que puede establecerse, partiendo de cada situación discursiva en

particular, entre el tipo de cualidad asignada a diversos participantes focales y el dominio cognitivo evocado.¹³⁶ Desde una perspectiva experiencialista, esta gradación va desde una única cualidad que relaciona al participante con dominios cognitivos más básicos, cercanos al dominio espacial, hasta complejos de cualidades que relacionan al participante con una interacción energética. Específicamente, en el cuerpo de datos analizo tres grandes agrupamientos dentro de la mencionada gradación: (i) una única cualidad que relaciona al participante focal con un dominio cercano a la experiencia física y sensorial, es decir, a la experiencia corpórea (CASA GRANDE); (ii) una única cualidad que relaciona al participante focal con un dominio cercano a la experiencia mental (NENE CONTENTO); (iii) un complejo de cualidades que relaciona al participante focal con una interacción energética (HOMBRE CONOCIDO).

En segundo lugar, en la variable *estabilidad temporal de la UA en el nominal*, lo que observo es si existe algún tipo de desarrollo temporal en repetidos escaneos perceptuales. Una UA es [-temporal] cuando tiene un grado muy bajo o nulo de desarrollo temporal: esto es, la UA es una cualidad que se presenta como un estado durable en el tiempo (PERRO PEQUEÑO), en un escaneo holístico. Una UA es [+/-temporal] cuando hay un grado bajo o intermedio de desarrollo temporal, es decir que es una cualidad que se presenta como un estado relativamente durable en distintos escaneos (CELULAR NUEVO, FLOR HERMOSA). Por último, una UA es [+temporal] cuando hay un grado más elevado de desarrollo temporal, es decir, que se asocia a estados más transitorios (AUTO DESTRUIDO, TELA DESTENIDA), aunque sin llegar a encontrar un proceso temporal propio de los verbos (DESTRUIR, DESTENIR).

En tercer lugar, y en conexión con lo recién dicho, abordo la *estructura de actantes de la UA en el nominal*. En esta variable se observa si en la UA pueden distinguirse actantes. Como señalé en §2.3.1.3 y en §2.3.3, si bien tanto el enfoque cognitivo como enfoques formales analizan lo que se denomina ‘actantes’, ‘argumentos’, ‘roles semánticos’ o ‘papeles semánticos’, la diferencia consiste en que

¹³⁶ Tal como expliqué en el [Capítulo 3](#), desde el ECP los distintos significados se organizan en dominios cognitivos. Los *dominios* son entidades cognitivas (experiencias mentales, espacios de representación) que van estableciendo conexiones, de manera tal que algunos dominios presuponen otros y no pueden ser definidos sin estos conceptos previos (por ejemplo, codo’ no puede ser entendido sin considerar ‘brazo’). De esta manera se establecen jerarquías conceptuales formadas por conceptos básicos y conceptos complejos. Los *dominios básicos* son aquellos conceptos que no pueden ser reducidos o no dependen de otros conceptos; estos suelen partir de la experiencia corporal de los miembros de determinada cultura (‘espacio’, por ejemplo). Toda jerarquía se basa, directa o indirectamente, en los dominios básicos.

mientras en los enfoques formales los actantes son exigidos por el predicado, en el enfoque cognitivo se considera que el actante es una abstracción teórica que nos permite identificar la manera en que el señante/hablante conceptualiza los distintos participantes de un evento (Langacker, 1991: §7.1). Desde la perspectiva cognitiva, el predicado no ‘pide’ ni ‘exige’ una estructura argumental, porque no hay obligatoriedad en la lengua, sino rutinas exitosas que se gramaticalizan y que todo el tiempo están siendo renegociadas en el discurso.

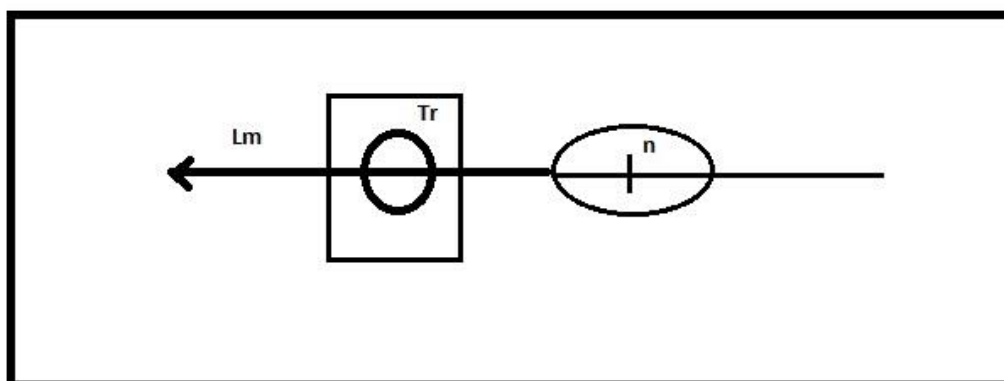
Observo, entonces, si es posible identificar actantes asociados en cada UA del cuerpo de datos en los contextos discursivos en los que se instancian. Por ejemplo, en nominales como PERRO PEQUEÑO o PARED BLANCA, las UA PEQUEÑO y BLANCA poseen un participante focal o *trajector* (PERRO y PARED, respectivamente) con *rol semántico cero* (\emptyset) (Cf. Langacker, 1991: 288). Prototípicamente, el participante focal de un adjetivo no tiene ningún rol (\emptyset). Sin embargo, existen casos en los que sí se identifican roles asociados. En el presente cuerpo de datos, por ejemplo, en el nominal CHICOS ABANDONADOS (en ejemplo 10 de [6.1.6](#) en **Anexo**) se observa, por un lado, un paciente que se instancia como el participante focal de la UA (CHICOS) y un actante agente no instanciado en el discurso. Observaré, entonces, si en cada UA del cuerpo de datos es posible identificar o no actantes asociados.

4.3.2.2b Escalaridad y grado de presencia del conceptualizador

Como expliqué en el [Capítulo 2](#) y el [Capítulo 3](#), la *escalaridad* parte de la idea de que el conceptualizador utiliza el adjetivo para situar a su participante focal o *trajector* (*tr*) en una escala que representa el grado en el que este exhibe cierta propiedad. Esta ha sido vista como una característica típica (aunque no exclusiva) de la clase de los adjetivos (o, al menos, de sus miembros más prototípicos).

Por ejemplo, en PERRO PEQUEÑO (ver fragmento [6.1.1](#) en **Anexo**), el conceptualizador ubica al *trajector* (PERRO) en una escala, indicando el grado en el que exhibe la propiedad (pequeñez). Según vimos en [§2.3.1.4](#), para Taylor (1992) los adjetivos suelen recurrir a un esquema escalar que presenta una *norma* (*n*) en la región del dominio conceptual que puede (o no) excederse. Entonces, volviendo al ejemplo, PERRO posee una cualidad (pequeñez) que se ubica en el extremo menor de la escala dimensional, tal como se observa en el **Diagrama 4.1**.

Diagrama 4.1: Estructura semántica de PERRO PEQUEÑO



La escala dimensional se encuentra representada como una flecha. El *trajector* (*tr*) se ubica en la parte de la flecha que indica un grado menor al valor de la norma (*n*); tanto esa parte de la flecha como el *trajector* son la información perfilada (a través de las líneas gruesas). Se establece aquí una correspondencia entre la norma del adjetivo escalar y la información enciclopédica contenida en la base del nominal, que da cuenta, entre otras cuestiones, del conocimiento de mundo que posee el señante respecto del tamaño normal de otros perros, o bien de otra entidad que sirva como punto de referencia (por ejemplo, el tamaño de otros animales domésticos).

Cuando se instancian como adjetivos en la LSA, estas unidades simbólicas se especializan en distintas cualidades atribuidas al designado en términos cuantitativos y, en ocasiones, en función de una norma. Esta norma (*n*) no corresponde a una regla dada y fija, sino que es relativa a la cultura, la sociedad y el sujeto que conceptualiza; se construye a partir de distintos componentes, tales como el conocimiento del mundo, las convenciones sociales o apreciaciones más objetivas y subjetivas del conceptualizador. Si bien desde el ECP consideramos que el conceptualizador siempre se encuentra presente en la construcción del discurso, entendemos que hay construcciones con un *grado mayor o menor de subjetividad* (Cf. Langacker, 1987: §3.3.2.4). Por lo tanto, en la Tesis abordé la variable *grado de presencia del conceptualizador* en estrecha conexión con la variable *escalaridad*.

El valor de la norma, entonces, tiene un alto grado de variabilidad de acuerdo con: (i) la entidad que sirve como *trajector* del adjetivo; (ii) circunstancias culturales, históricas, sociales e individuales (Langacker 1987: 285); (iii) el punto de referencia que el conceptualizador elija para dar cuenta de la norma (otras entidades comparables con el objeto designado); e inclusive, en algunos esquemas escalares directamente no se

presenta una norma como región en el dominio conceptual (Cf. Taylor, 1992; Martínez, 2014b). Teniendo en cuenta esta variabilidad, me interesa puntualizar en distintos patrones de formación de la escala en un nivel más esquemático, partiendo del análisis contextualizado de cada ejemplo en el cuerpo de datos.

4.3.2.2c Tipo de especificación semántica que la UA realiza en el esquema nominal al que pertenece

En primeras aproximaciones al cuerpo de datos, he identificado seis tipos de especificación semántica que la UA realiza en todos los contextos de aparición. Estos son: *epíteto*, *atributo no contrastante*, *atributo contrastante*, *predicacional primario*, *predicacional secundario* y *predicacional compuesto*. A continuación, explico cada uno de estos tipos de especificación semántica encontrados en el corpus, a pesar de que en esta Tesis abordaré cuatro, a saber: epíteto, atributo no contrastante, atributo contrastante y predicacional compuesto. Los casos de atributo predicacional primario y secundario serán solamente presentados en este subapartado, dado que en aproximaciones exploratorias al cuerpo de datos los he identificado, pero serán material de análisis para estudios posteriores.

Para empezar, entiendo a los *epítetos* como atributos que destacan una cualidad que el conceptualizador considera muy aceptada y compartida con otros miembros de su misma comunidad, en un contexto discursivo y situacional en particular. Desde esta perspectiva, el epíteto da cuenta de un significado muy cercano semánticamente al participante focal. Algunos ejemplos de este tipo de especificación semántica se encuentran subrayados en las **Glosas 4.7a**. Lo que tienen en común las tres unidades de esta glosa (OREJAS-REDONDAS, NARIZ-LARGA y COLMILLOS-LARGOS) es que modifican su estructura interna para dar cuenta de un significado relacionado a la dimensión.

Luego, respecto de los *atributos no contrastantes* y los *atributos contrastantes*, parto de la noción de *grado de contraste*, variable adaptada de los estudios de Bolinger (1954) y Klein-Andreu (1983) (ver el subapartado §2.3.1.2). Desde el ECP, entendemos la *diferenciación* como una actividad de percepción y el *contraste* como una relación particular que el señante percibe entre dos o más posibles designados y que el interlocutor reconstruye. Entonces, los *atributos no contrastantes* contribuyen a restringir la designación de un objeto sin distinguir entre otros posibles designados,

mientras que los *atributos contrastantes* contribuyen a restringir la designación de un objeto distinguiendo entre otros posibles designados. Por ejemplo, en **(4.7b)** LINDO BELLO VERDE MONTAÑA(pl.) es un nominal que posee tres unidades (LINDO, BELLO y VERDE) que se constituyen como atributos del objeto *montaña*, pero no realizan un contraste con otros posibles designados (por ejemplo, otros tipos de montaña). Por el contrario, en **(4.8c)** las UA PEQUEÑA(LE.af.) y GRANDE(ME.infl.) son atributos que contribuyen a distinguir entre tipos de oreja pertenecientes a distintos participantes del evento (elefantes asiáticos y elefantes africanos).

Respecto de los atributos *predicacionales* (*primario, secundario y compuesto*), en principio, vale aclarar que utilizo el término *predicacional* para marcar que es un tipo de especificación semántica, no sintáctica. Con esto, busco diferenciarme de las nociones tradicionales de *predicado*, que están ligadas al comportamiento sintáctico, tal como expliqué en el [Capítulo 2](#).

Para empezar, el atributo predicacional primario obedece a una unidad simbólica que no contribuye en la designación del objeto (ya sea con o sin contraste) sino que aporta una característica a un designado que ya ha sido construido en el discurso. Por ejemplo, en **(4.7d)** la unidad LINDO(intens) es un atributo que se predica del objeto *libro*, que ya ha sido presentado desde el inicio del discurso, cuestión que se observa a partir de la presencia del índice (IX), que refiere anafóricamente a dicho objeto.

Luego, el atributo predicacional secundario no sólo aporta una característica a un designado ya establecido, sino que también añade un significado a un proceso. Ejemplo, en **(4.7e)** se observa la unidad SEÑAR instanciada como un verbo flexionado en aspecto continuativo. En esta unidad, se observan algunos parámetros fonológicos (en especial, los rasgos no manuales) que se modifican para dar cuenta de un significado adicional que es lo que en línea superior glosó como “concentrados”. Esta unidad se incluye en la estructura verbal, modificando tanto al propio verbo como al agente, y corresponde a lo que denominé atributo predicacional secundario. En abordajes exploratorios del cuerpo de datos de la presente Tesis, he visto que en un grupo de verbos de movimiento y de verbos pronominales se producen estas modificaciones que agregan un significado, normalmente relacionado con los sentimientos del agente o experimentante del evento.

Por último, el predicacional compuesto es una unidad que aporta un matiz de significado más adverbial. En este punto, abordo la variable *tipo de matiz de significado agregado al contexto inter-clausal*. Esta variable pretende explicar el aporte semántico de este grupo de señas que, más que aportar un grado de contraste, contribuye a

establecer diferentes relaciones semánticas entre la predicación nominal en la que se encuentra el participante focal y la predicación verbal, aportando diferentes matices de significado, tales como *causal*, *consecutivo*, *modal* o *concesivo* (Martínez y Morón, 2015b). Por ejemplo, en (4.7f) ENOJADO(intens) aporta un matiz consecutivo en el contexto inter-clausal, que podría parafrasearse como: “Pedro estaba enojadísimo porque no le gustaba el embarazo.”

En la presente Tesis, me ocupo de abordar solamente el caso de los predicacionales compuestos y de los predicacionales primarios y secundarios para proyectos futuros. El motivo de este recorte se debe a que los primarios y secundarios exceden el objeto de estudio (unidades dentro de un nominal).

Glosas 4.7

(a) (C1iB)

_MIR:arriba.deraizq. _OJab CEalz.mirada:arr-izq

BUENO / PERSONA-ACOSTADA MIRAR MIRAR MIRAR VER-ALGO /

_____CEfr+NAfr.+DIaf.

_MIR:arr-izq

OREJAS-REDONDAS NARIZ-LARGA COLMILLOS-LARGOS GRANDE:: /¹³⁷

(b) (C2vA) ACERCARSE(progr.) VER CERCA IR MONTAÑA(pl.)

ACERCARSE(progr.) VER LINDO BELLO VERDE MONTAÑA(pl.) /¹³⁸

_____LE.af.

(c) (C1iiiF) [ELEFANTE] PROPIO-DE-IX(der) OREJA PEQUEÑA /

_____ME.infl _int

OTRO OREJA GRANDE SÍ¹³⁹

¹³⁷ Trad. al español: “Bueno, [el niño] se acostó y comenzó a mirar de acá para allá el techo del cuarto. Miraba de un lado para el otro hasta que en un momento, aterrado, vio algo grande que tenía orejas redondas, nariz larga y colmillos largos.” (Ver en el fragmento en 6.1.1 en Anexo).

¹³⁸ Trad. al español: “Nos íbamos acercando a las montañas. Vimos lindas, bellas y verdes montañas” (Ver fragmento 6.1.18 en Anexo).

¹³⁹ Trad. al español: “[El elefante asiático] tiene orejas pequeñas, mientras que el otro tiene orejas grandes, ¿sí?” (Ver fragmento en 6.1.9 en Anexo).

(d) (C2iC) IX LINDO(intens) / SIGNIFICAR FORMA PENSAR BIEN / SIEMPRE TODOS APURADOS(intens) RELOJ-AGUJAS-GIRAR DEBER POCO SENTARSE PENSAR BIEN(2m) COSAS PENSAR ANTES-CON-TIEMPO /¹⁴⁰

(e) (C2iiiA)

_____HO.lev. _____*concentrados*
PRO1sg NO-HACER-LE-CASO SEÑAR(cont.)

CM.A(2M)-APARECER-DE-REPENTE(pret.perf)[las dos personas peligrosas]

CM.A(2M)-ACERCARSE(pret.perf)+

_____LEaf _____OJsc
PRO1pl ASUSTADOS(2M) ESCAPAR-RÁPIDAMENTE(2Malt)++ [...] ¹⁴¹

(f) (C2iiB) [...] PEDRO ENOJADO(intens) NO-GUSTAR EMBARAZO NO [...] ¹⁴²

4.3.2. Caracterización sintáctica y morfológica

Por último, desarrollo la caracterización sintáctica y morfológica de la UA. Los atributos contextuales que se miden en este caso son: (i) *posición morfosintáctica*; (ii) *función sintáctica*; (iii) *presencia de intensificación morfológica en la UA*. En esta parte, se observa la forma en que la pragmática y la semántica motivan la sintaxis y la morfología.

4.3.2.1. Posición morfosintáctica de la UA en el nominal: prenominal, posnominal, intranominal y contigua

Luego de primeras aproximaciones a las distintas posiciones morfosintácticas de estas unidades en el nominal en trabajos previos (Martínez, 2013a, 2013b y 2014a;

¹⁴⁰ Trad. al español: “[El libro] es muy lindo. Es una forma de reflexionar. Todos estamos siempre muy apurados y debemos sentarnos a pensar bien, tranquilos, con tiempo” (Ver fragmento en [6.1.12](#) en **Anexo**).

¹⁴¹ Trad. al español: “No les hicimos caso y seguimos señando concentrados entre nosotros. Estas personas peligrosas aparecieron de repente, se acercaron y nosotros, asustados, escapamos rápidamente.”

¹⁴² Trad. al español: “Pedro, enojadísimo, no quería el embarazo” (Ver fragmento en [6.1.13](#) en **Anexo**).

Martínez y Morón, 2016), pretendo abordar el análisis cualitativo y cuantitativo de cuatro posiciones morfosintácticas de las UA dentro del nominal en el cuerpo de datos: (1) *prenominal* [A + N]; (2) *posnominal* [N + A], (3) *intranominal* [N/A] y (4) *contigua* [N] [A]. En la posición prenominal, la UA se encuentra en la primera posición, mientras el participante focal ocupa un segundo lugar (LINDA CIUDAD). La posición posnominal tiene un orden inverso, esto es: el participante focal ocupa la primera posición y la UA la segunda posición (CELULAR NUEVO). La posición intranominal [N/A] ya no es sintáctica sino morfológica (PASTO-ALTO). Por último, en la posición contigua [N] [A] la UA se encuentra a continuación del participante focal, conformando dos nominales diferentes, pero antes de la predicación verbal. Este es el caso de: [[PEDRO_{nominal1}] [ENOJADO_{nominal2}]S] [NO-GUSTAR EMBARAZO]_P]

4.3.2.2. *Función sintáctica: especificador atributo, comentario del conceptualizador y adjunto*

Desde el ECP, no consideramos la existencia de una obligatoriedad en la gramática que surge de exigencias de un predicado, sino que tenemos una concepción de gramática emergente, esto es: la gramática es un proceso con regularidades que se actualizan en cada nueva situación comunicativa. Por ende, en la presente Tesis no analizo las UA del cuerpo de datos en la dicotomía *elemento exigido/ no exigido* por el predicado. Por el contrario, describo las particularidades gramaticales de las expresiones lingüísticas en cada situación comunicativa del cuerpo de datos para extraer patrones de funcionamiento, entendiendo que las diferencias en la forma son sintomáticas de diferencias en el significado. Entonces, una UA puede entrar en distintos tipos de relaciones sintácticas según el contexto discursivo en el que se encuentre.

Entonces, en primer lugar, en la presente Tesis considero que la UA cumple la función de *especificador atributo* cuando funciona en estrecha conexión con su núcleo y permite restringir la designación del nominal, con un grado bajo de presencia del conceptualizador en el ámbito de predicación (PARED BLANCA). En segundo lugar, considero que cuando discursivamente se puede demostrar que la UA manifiesta una intervención del conceptualizador la función que cumple es la del *comentario del conceptualizador*. Respecto de este punto, varios investigadores han dado cuenta de la importancia de esta clase de palabras en la construcción de la perspectiva subjetiva del hablante o señante (Fogsgaard, 1999; Borzi, 2012). Ahora bien, partiendo de la base de

que todas las expresiones lingüísticas manifiestan una intervención del hablante o señante en el discurso, lo cierto es que no todos lo hacen con igual intensidad. Por ejemplo, los nominales PARED BLANCA y PARED HERMOSA se distinguen en cuanto al grado de presencia del conceptualizador en sendas construcciones: en el primero hay una presencia menor, puesto que atribuir la blancura a un objeto es un atributo que puede considerarse más denotativo en tanto hay garantizado un acuerdo de los miembros de la comunidad (Cf. Borzi, 2011; Borzi y Detges, 2011); en el segundo, atribuir la cualidad de *hermosa* a una pared es más connotativo, marcando una presencia mayor de una subjetividad que evalúa el objeto designado, es decir, no se espera a partir del discurso un acuerdo indiscutido de los miembros de la comunidad. El segundo caso corresponde a lo que Borzi (2012: 110) denomina *comentario del hablante*, puesto que son atributos que marcan una intervención mucho más directa del hablante que en casos como PARED BLANCA. Aquí reformulo esta denominación y la transformo en *comentario del conceptualizador*, para no hacer referencia a la modalidad de transmisión de la lengua (hablante o señante) y también para introducir la posibilidad de que sean otros participantes de la cláusula o de la situación discursiva los conceptualizadores, comprendiendo que se puede realizar el abordaje del nominal dentro de un discurso en distintos niveles. Entiendo que si bien normalmente el conceptualizador coincide con el señante o el hablante, cabe la posibilidad de que en el discurso se introduzcan perspectivas de otros participantes de la cláusula o de la situación discursiva (Langacker, 2008: §12.3.2).

La distinción entre especificador atributo y comentario del conceptualizador brinda precisión en el análisis de la estructura jerárquica interna de los nominales en que se encuentran las UA.

En adición, desde el ECP no concebimos la existencia de un núcleo más atributos que se adjuntan al mismo nivel dentro de un nominal [[N] A + A], sino que entendemos que hay una estructura jerárquica en términos de distintos núcleos sucesivos [[[N1] N2]] N3] (Borzi, 2012). En esta ruta composicional, el Núcleo 1 (N1) es el objeto destacado contra el fondo que focaliza el conceptualizador como un centro de atención momentáneo para su interlocutor. A partir de ese N1 se agregan elementos a izquierda o a derecha, más cerca o más lejos del núcleo para especificar la conceptualización y así dar al interlocutor datos suficientes para la identificación del objeto en el mundo designado. El orden en que se construyen los núcleos sucesivos tiende a ir de lo que el conceptualizador seleccionó como atributo más intrínseco al

objeto al menos intrínseco, siempre partiendo de los objetivos comunicativos del señante. Entonces, los especificadores atributo tienden a aportar información que ha de considerarse más intrínseca al objeto en ese discurso, por lo que suelen incluirse en la ruta composicional de forma previa al comentario del conceptualizador, que muestra información menos intrínseca, relacionada con la postura del conceptualizador respecto de un objeto ya delineado.

Por último, y a modo de profundización de la primera aproximación que he realizado en colaboración en Martínez y Morón (2015b), considero que la UA cumple la función de *adjetivo adjunto* en la LSA cuando se observa que no restringe la designación dentro de un nominal en el discurso sino que se forma un nominal en sí mismo que cumple otra función: aportar información nueva sobre una entidad conocida previamente, tal como se observa en el ejemplo de las **Glosas 4.7f** (PEDRO ENOJADO(intens) NO-GUSTAR EMBARAZO NO). Esa información se caracteriza por: (i) estar focalizada o destacada; (ii) conectar información hacia la izquierda y hacia la derecha en el discurso y (iii) aportar diferentes matices semánticos que, siguiendo a los gramáticos, podrían caracterizarse como de naturaleza más adverbial (causa, concesión, condición, modo, etc.) en relación con la predicación verbal.

4.3.2.3. Presencia de intensificación morfológica en la UA

Analizo en cada ejemplo, en su propio contexto discursivo, la existencia de *intensificación* a nivel morfológico. Como expuse en el Capítulo 2 (§2.4 y §2.5), hasta el momento la literatura ha considerado la intensificación como una flexión característica (aunque no exclusiva) de este grupo de señas, tanto en la LSA como en otras lenguas de señas. La intensificación se describe como “una detención inicial, tensa y prolongada, añadida a la realización no marcada del verbo [de estado]. El movimiento propio de la seña se realiza luego en forma rápida, y con rasgos no manuales, y termina con una detención tensa final” (Massone y Machado, 1994: 133). Esta flexión da cuenta del grado máximo de predicación y se glosa entre paréntesis, a continuación de la unidad intensificada: ENOJADO(intens), GRANDE(intens), etc.

En la presente Tesis, me interesa observar, en primer lugar, qué UA aparecen intensificadas en el cuerpo de datos. En segundo lugar, me interesa relacionar la presencia/ ausencia de intensificación con la variable escalaridad, para observar si existe alguna relación entre ambas. Aquí solamente me centro en la flexión morfológica de

intensificación, y dejo para futuras investigaciones otros tipos de intensificación en la LSA que se apoyan en la sintaxis.

4.4. Análisis cuantitativo

Dado que la pertenencia de una palabra a una clase es una cuestión de grado, las UA se cuantificarán. Esta cuantificación no persigue como objetivo una formalización rigurosa y discreta ni una generalización universalista, sino que pretende dar cuenta de similitudes y diferencias en las características de los miembros de una misma clase de palabras. Contribuye asimismo a establecer los contextos semántico-pragmáticos, sintácticos, morfológicos y fonológicos que favorecen la aparición de la expresión lingüística que es objeto de este estudio.

Debido a que adscribo a una postura emergente de la gramática (Hopper, 1988), mido todas las variables cualitativas consignadas en el anterior subapartado en cada ejemplo y en cada contexto. Este análisis nos da elementos empíricos para establecer conexiones y diferencias no solamente con miembros de la misma clase de palabras, sino también con miembros de otras clases de palabras de la LSA (en especial, verbos y sustantivos, que son los extremos del *continuum*). Esto significa que, por un lado, desde el punto de vista intracategorial, contribuye a describir el esquema adjetivo (tradicionalmente denominado *verbos de estado* y *verbos con raíz estático-descriptiva*) y, por otro lado, permite comparar con características observadas en sustantivos y verbos de la misma lengua.

En cada una de estas variables, observo la frecuencia de aparición de los distintos valores que componen la variable. Puntualmente, observo tanto la *Frecuencia Absoluta* (FA) como la *Frecuencia Relativa* (FR) de cada variable cualitativa. La primera es el número de veces que aparece un valor de la variable en la muestra; la segunda es un *tanto por ciento* o porcentaje, es decir, es el cociente entre la FA y el tamaño de la muestra multiplicado por 100. Por ejemplo, en la **Tabla 4.3** se observa que la FA de UA en el Corpus 1 es de 203 y en el Corpus 2 es de 293, mientras que la FR de cada uno es de 41% y 59%, respectivamente.

Luego, organicé la información relativa a la FA y la FR de cada uno de los valores de cada variable cualitativa en dos tipos de *tablas*: por un lado, utilicé tablas de frecuencias, donde se consignan los distintos valores de una única variable cualitativa, como por ejemplo, la **Tabla 4.5** (extraída del [Capítulo 6](#), Tabla 6.11).

Tabla 4.5. Presencia de actantes en las UA del cuerpo de datos (C1 y C2)

Actantes	FA	FR
∅	440	89%
Uno o más	56	11%
Total	496	100%

Por otro lado, utilicé tablas de doble entrada (también denominadas tablas de contingencia), que son aquellas que cruzan valores relativos a dos variables. La **Tabla 4.6** (extraída del [Capítulo 6](#), Tabla 6.13) es un ejemplo de este último tipo de tabla: en las filas, se observan los valores correspondientes a la variable *estructura de actantes en la UA* y en las columnas, los valores correspondientes a la variable *estabilidad temporal en la UA*.

Tabla 4.6. Estructura de actantes y estabilidad temporal en UA en C1 y C2

Actantes y estabilidad (C1 + C2)	[-temp]		[+/-temp]		[+temp]		Total					
	∅	241	199	0	440	100%	55%	93%	45%	0%	0%	89%
1	0	10	22	32	0%	0%	5%	31%	54%	69%	6%	100%
Más de 1	0	5	19	24	0%	0%	2%	21%	46%	79%	5%	100%
Total	241	214	41	496	100%	49%	100%	43%	100%	8%	100%	100%

$X^2 = 198,5$; $gl = 4$; $p < 0,05$
 Valor de referencia = 9,48

Asimismo, utilizo la prueba de chi cuadrado (X^2), que permite comprender si dos variables cualitativas son independientes entre sí o si se encuentran relacionadas. En este caso, observo si la variable *estructura de actantes* y la variable *estabilidad temporal* se encuentran relacionadas en las UA del cuerpo de datos de la presente Tesis. Cabe aclarar que el X^2 indica si existe relación entre las dos variables, pero no indica si hay una direccionalidad entre variables, es decir, si hay una que influencia o predomina por sobre la otra.

**TERCERA PARTE: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y
ANÁLISIS**

Capítulo 5: Objetivos e hipótesis

5.1. Justificación del recorte de la Unidad de Análisis (UA)

El adjetivo como clase de palabras ha sido una categoría difícil de definir tanto en lenguas orales indoeuropeas, que poseen una larga tradición en investigaciones lingüísticas, como en lenguas no indoeuropeas, ya sean orales o de señas. Tal como desarrollé en el [Capítulo 2](#), la dificultad en su categorización radica en su gran variabilidad a nivel interlingüístico, en el hecho de que, dependiendo de la lengua, comparte propiedades gramaticales con otras clases de palabras (generalmente, con el sustantivo y/o con el verbo) y, en especial, en que los marcos teóricos formales no resultan particularmente adecuados para explicar el significado y la forma de esta clase de palabras, en especial en lenguas que se alejan de los modelos hegemónicos.

Desde el ECP (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991 y 2008; Hopper, 1988), lo que determina la clase de palabras de una unidad simbólica no es su contenido conceptual general, sino la naturaleza del perfil en particular. Dicho perfil tiene un rol determinante en la categorización, puesto que representa lo designado por la expresión lingüística, esto es: representa el foco de atención dentro del contenido general evocado. Desde esta perspectiva, considero la existencia de adjetivos de la LSA partiendo de la forma en que cada expresión se perfila en el discurso. Asimismo, dado que la categorialidad de las unidades simbólicas no se define *a priori* sino en discursos reales de señantes naturales de la LSA, el esquema adjetivo debería distinguirse como emergente del discurso, en función de los objetivos comunicativos del mismo señante (Hopper y Thompson, 1984; Hopper, 1988).

Desde este marco, en la presente investigación sostengo que es posible identificar adjetivos que se instancian en discursos reales de señantes de la LSA en distintos puntos del *continuum* de clases de palabras (en zonas más nominales o más verbales). Los elementos descriptivos de la categoría *adjetivo* no surgen de propiedades necesarias y suficientes, sino de variables contextuales que no son necesariamente las mismas, ni son necesariamente compartidas por todos los miembros de la categoría, ni se encuentran en la misma medida, y que, de hecho, pueden coincidir o divergir respecto de los resultados encontrados en otras lenguas (ya sean de señas u orales).

Dado que esta es la primera vez que se aborda desde un punto de vista discursivo la categoría *adjetivo* en la LSA, realizo una delimitación del estudio a un grupo de

instanciaciones que integran un nominal. Específicamente, en esta Tesis me centro en el análisis pragmático, semántico y morfosintáctico de los adjetivos dentro de un nominal que, en la literatura clásica sobre el tema, han sido denominados *verbos de estado en función atributiva* y *verbos estático-descriptivos con morfema clasificador* (Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994). La fundamentación de este recorte proviene de principios del enfoque cognitivo. Tal como desarrollé en el [Capítulo 3](#), desde el ECP los participantes del discurso (que instancian un esquema de [COSA] en construcciones nominales) son *previos* a las relaciones (que son conceptualmente dependientes de los participantes). Por ejemplo, no es posible conceptualizar el acto de *talar* sin hacer algún tipo de alusión mental a la entidad que tala y la entidad talada, por lo que esta interrelación refiere esquemáticamente a sus actantes en la estructura semántica. En cambio, una persona (*hombre*) o un objeto físico (*árbol*) pueden conceptualizarse independientemente de cualquier evento en el que puedan participar (Cf. Langacker, 1991: §7.1.2). Parto, entonces, del análisis de unidades simbólicas dentro un nominal, puesto que se postula que dicha estructura es previa y conceptualmente más independiente que la conceptualización de los eventos.

Según Langacker (1991: 51), la diferencia básica entre un sustantivo (ELEFANTE) y un nominal (ELEFANTE BLANCO DOS IX) es que el primero designa un *tipo*, mientras el segundo es una *instancia* de ese tipo.¹⁴³ Cuando hay una única instanciación para un tipo, no hace falta realizar especificaciones en la instanciación del nominal (ej. JUAN). Por el contrario, cuando un tipo se concibe como poseedor de múltiples instanciaciones (ej. ELEFANTE), algún tipo de especificación es pertinente a la identificación de la entidad designada (una descripción como BLANCO, una cuantificación como DOS, etc.) y también se hace necesario establecer una conexión con el contexto discursivo a través del basamento (*grounding*) (IX).

Más específicamente, el nominal perfila una instancia de un tipo, a través de la construcción de una *predicación epistémica* y una de *basamento* (Langacker, 1991; Borzi, 2012). La primera construye la designación del objeto a través de perfilar una [COSA], mientras que la segunda completa la designación al dirigir la atención del interlocutor hacia una entidad concebida, que puede ser más o menos específica, en una situación comunicativa concreta. La predicación epistémica es la base semántica del

¹⁴³ Si bien son conceptos relacionados, tipo e instanciación representan dos perspectivas de análisis distintas: por un lado, la instanciación concibe la entidad perfilada como ocupando una determinada ubicación en el dominio de instanciación; por otro lado, el tipo emerge de la abstracción de cada una de las instanciaciones (Langacker, 2008: 268).

nominal mientras que la predicación de basamento representa una estructura semántica más periférica.¹⁴⁴

Hasta el momento, no hay investigaciones que describan cómo se organiza la predicación epistémica y la predicación de basamento en nominales de la LSA que se instancian en el discurso. Por este motivo, me propongo analizar elementos que forman parte de la predicación epistémica del nominal en la LSA, que corresponde al centro semántico de dicha estructura. Una vez que se encuentren disponibles estos estudios, podrá abordarse la investigación de elementos más externos, gramaticales y dependientes de la situación de comunicación, como la predicación de basamento.

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivos generales

- Contribuir al conocimiento teórico de la gramática de la Lengua de Señas Argentina (LSA).
- Dar evidencia empírica que realice un nuevo aporte a la valorización y legitimación de la LSA.
- Realizar estudios de la identidad lingüística de la comunidad Sorda argentina que puedan ser aplicados a distintos ámbitos sociales en los que la comunidad se encuentra involucrada, tales como la educación, los servicios de interpretación y los medios audiovisuales de comunicación.
- Hacer un aporte a la capacidad explicativa de los presupuestos del Enfoque Cognitivo-Prototípico (ECP).

5.2.2. Objetivos específicos

- Identificar, describir y analizar señas de la LSA en tanto clases de palabras, partiendo de la categorización de la realidad de la comunidad Sorda argentina, entendida desde el marco del ECP.

¹⁴⁴ No todos los nominales poseen un basamento explícito, con elementos gramaticales separados de la predicación epistémica (como artículos, demostrativos o cuantificadores). En algunos casos, puede encontrarse intrínseco (como es el caso de nombres propios y pronombres en el español) o puede tener basamento cero (\emptyset) (como sustantivos incontables en singular junto a algunos verbos –*quiero leche*– y contables en plural –*compro libros*– del español) (Cf. Bosque, 1996).

- Revisar y comenzar a reorganizar el sistema de las clases de palabras de la LSA como categorías múltiples y graduales desde el ECP, con especial atención a los hasta ahora denominados *verbos de estado* y *verbos con raíz estático-descriptiva*.
- Aportar nuevos elementos descriptivos para la caracterización de un esquema adjetivo dentro del nominal en la LSA.

5.3. Hipótesis

5.3.1. Hipótesis generales

1. Las clases de palabras en la LSA integran zonas con límites difusos entre dos polos: nominal y verbal.
2. La organización intracategorial de las clases de palabras de la LSA posee miembros con distintos grados de acumulación de atributos y, por ende, se producen efectos de prototipicidad.
3. El esquema adjetivo no es una categoría *a priori* sino una categoría que emerge del discurso, como resultado de la búsqueda por lograr ciertos objetivos comunicativos del señante de la LSA.
4. Los hasta ahora considerados *verbos de estado* y *verbos con raíz estático-descriptiva* de la LSA constituyen en el discurso esquemas adjetivos que se instancian en distintos puntos del *continuum* de clases de palabras (más cercanos al polo nominal o al polo verbal).
5. Los adjetivos la LSA perfilan esquemáticamente una relación conceptualizada como atemporal (o atemporalizada) cuyo único participante focal es una [COSA].

5.3.2. Hipótesis particulares

1. Semánticamente, los adjetivos dentro del nominal poseen distintos grados de acumulación de atributos que los acerca a zonas de mayor o menor grado de complejidad, de acuerdo con los valores que arrojan las siguientes variables: tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio evocado, tipo de estabilidad temporal, presencia de estructura de actantes, tipo de escalaridad y grado de presencia del conceptualizador.
2. Desde el punto de vista semántico existen tres sub-esquemas adjetivos: (i) *sub-esquema de adjetivo básico* (con un bajo grado de complejidad); (ii) *sub-esquema de*

adjetivo relativamente complejo (con un grado intermedio de complejidad); (iii) *sub-esquema de adjetivo complejo* (con un grado alto de complejidad), teniendo cada tipo de conceptualización un impacto diferencial en la morfología y la sintaxis.

3. El *sub-esquema de adjetivo básico*, por ejemplo VENTANA CUADRADA, corresponde a unidades simbólicas que: (i) presentan una única cualidad cercana a la experiencia corpórea y, por ende, a la percepción física y sensorial; (ii) ubican al *trajector* (participante focal) en una escala relativa a un conocimiento de mundo más objetivo (dado que hay un alto grado de acuerdo social); (iii) tienden a ser propiedades estables, por lo que no se puede observar un desarrollo temporal en sucesivos escaneos perceptuales; (iv) su único participante focal (*trajector*) no cumple un rol semántico en la estructura del nominal (*rol semántico cero*).

4. El *sub-esquema de adjetivo relativamente complejo*, por ejemplo MUJER HERMOSA, corresponde a unidades simbólicas que: (i) designan una cualidad relativa a la experiencia mental; (ii) ubican al *trajector* (participante focal) en una escala (y, en menor medida, en un esquema absoluto) que se apoya en mayor medida en la percepción subjetiva del conceptualizador (aunque sin desconocer la existencia de una convención de uso); (iii) tienden a designar propiedades del *trajector* con una estabilidad temporal relativa (y si bien no se puede observar un desarrollo temporal en la información perfilada, en algunos casos puede encontrarse información temporal en su base, en función de su significado temporal, p. ej. DEPORTISTA JOVEN); (iv) su único participante focal (*trajector*) no cumple un rol semántico en la estructura del nominal (*rol semántico cero*).

5. El *sub-esquema de adjetivo complejo*, por ejemplo CUARTO ORDENADO/ DESORDENADO, corresponde a unidades simbólicas que: (i) designan, más que una cualidad del participante focal, un complejo de cualidades asociadas a una interacción energética, poniendo en foco el resultado de un proceso temporal de cambio de estado; (ii) tienden a construirse en términos absolutos, sin referirse a una escala y con un bajo grado de presencia del conceptualizador en la construcción del objeto conceptualizado; (iii) no son expresiones estáticas sino dinámicas, con el menor grado de estabilidad temporal; (iv) poseen una estructura de actantes, con un *trajector* que cumple un papel semántico (*paciente, beneficiario, tema*) y, con frecuencia, un agente o experimentante no explicitado.

6. Contemplando las características definitorias opuestas que diferencian el Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de escenario del de bola de billar (a saber: estabilidad

versus dinamicidad, objeto físico versus interacción; espacio versus temporalidad /aspectualidad; sustancia versus transferencia de energía; conceptualización más autónoma versus más dependiente de participantes en un evento; presencia del conceptualizador) podemos considerar que el sub-esquema de adjetivo básico es el más cercano al MCI de escenario, el sub-esquema de adjetivo complejo es el más cercano al MCI de bola de billar y el sub-esquema de adjetivo relativamente complejo se encuentra entre medio de estos dos modelos, dado que comparte características de ambos.

7. Desde el punto de vista del sistema de clases de palabras, el sub-esquema de adjetivo básico es más cercano a una zona nominal, el sub-esquema de adjetivo complejo es más cercano a una zona verbal y el sub-esquema de adjetivo relativamente complejo se encuentra en una zona intermedia.

8. Los tres sub-esquemas adjetivos pueden realizar cuatro tipos de especificaciones semánticas al esquema nominal al que pertenecen, a saber: epíteto, atributo contrastante, atributo no contrastante y predicacional compuesto.

9. Desde el punto de vista de la sintaxis posicional, cada tipo de especificación semántica que los adjetivos pueden realizar en el esquema nominal provoca un impacto en la posición, puesto que el epíteto tiende a ocupar posición intranominal [N/A] (que es morfológica), el atributo no contrastante tiende a ocupar posición prenominal [A + N], el atributo contrastante tiende a ocupar posición posnominal [N + A] y, por último, el atributo predicacional compuesto tiende a encontrarse en posición contigua al nominal, conformando dos estructuras nominales diferenciadas [N] [A].

10. Exceptuando la posición intranominal, que es morfológica, las construcciones sintácticas prenominal y posnominal funcionan sintácticamente como especificador atributo o bien como comentario del conceptualizador, dependiendo del grado de presencia del conceptualizador en la UA dentro del nominal, mientras que las unidades en posición contigua al nominal funcionan como adjetivos adjuntos.

11. Existen dos grupos de unidades simbólicas, pertenecientes al sub-esquema de UA básicas, que pueden incluirse como morfemas de dimensión en la estructura interna de determinados sustantivos de la LSA para formar señas complejas que describen objetos concretos, comunes e inanimados y señas complejas que describen partes del cuerpo.

12. Existe un grupo de unidades simbólicas, perteneciente al sub-esquema de UA complejas, que -apoyándose en información conocida- puede incluir morfemas resultativos en la estructura interna de señas concretas, comunes e inanimadas de la

LSA para formar señas complejas que describen un objeto más el resultado de una acción.

13. Desde el punto de vista morfológico, los esquemas que se construyen en torno a una escala poseen mayor posibilidad de intensificar morfológicamente su significado, a diferencia de los esquemas absolutos.

Capítulo 6: Análisis pragmático, semántico, sintáctico y morfológico del adjetivo que integra un nominal en la LSA

6.1. Pragmática y semántica del nominal y del adjetivo que lo integra, en la LSA

6.1.1. Nominales en la LSA que poseen en su interior al menos un adjetivo: Análisis cualitativo y cuantitativo

En este subapartado realizo un abordaje cualitativo y cuantitativo de los nominales de la LSA que poseen al menos una UA en el presente cuerpo de datos. Abordo las variables cualitativas presentadas en §4.3.1.1, esto es, (a) *grado de conocimiento del objeto designado en el nominal al que pertenece la UA en un universo discursivo particular*; (b) *tipo de esquema nominal*; (c) *característica semántica del participante focal en el nominal al que pertenece la UA: [+/-animado]*.

El objetivo principal es realizar una primera descripción de aspectos pragmáticos y semánticos de los nominales de la LSA en contexto real de uso que forman parte de este estudio. Específicamente, pretendo observar qué características contextuales del nominal favorecen la aparición de adjetivos en el interior de su estructura.

6.1.1.1. Grado de conocimiento del objeto designado en el nominal al que pertenece la UA, en un universo discursivo particular

El grado de conocimiento del objeto designado que el señante presenta en el nominal al que pertenece la UA en un universo discursivo particular puede identificarse partiendo del *grado de identificabilidad*. Analizo, entonces, si el objeto designado es [+/-*identificable*]. Puntualmente, el señante construirá estos objetos designados de manera más o menos identificable de acuerdo a si evalúa que son más o menos accesibles mentalmente para su interlocutor por accesibilidad de información presente o latente en el discurso, por conocimiento de la situación particular del discurso, por conocimiento compartido con el interlocutor o por conocimiento enciclopédico como miembros de un grupo, sociedad o cultura (Cf. Givón, 2001: §10). Cabe recordar que esta es una primera aproximación, que será retomada en estudios posteriores.

Desde el punto de vista cuantitativo, tanto en C1 como en C2 se observa la misma tendencia: los nominales que incluyen al menos un adjetivo tienden a aportar con

mayor frecuencia información que el señante considera menos accesible mentalmente para su interlocutor. En la [Tabla 6.3.1](#) y en la [Tabla 6.3.2](#) del **Anexo** pueden observarse tanto la frecuencia absoluta como la frecuencia relativa de C1, por un lado, y C2, por el otro.

En estrecha conexión con lo recién dicho, la suma de C1 y C2 en la **Tabla 6.1** arroja el mismo resultado respecto del grado de identificabilidad del nominal donde se instancia al menos una Unidad de Análisis (UA). Estas UA tienden a ser consideradas en mayor proporción como menos accesibles para el interlocutor por parte del señante en su discurso (con el 64%). Este es un indicio tendiente a mostrar que los señantes del cuerpo de datos evalúan, en mayor medida, que su interlocutor tiene un bajo grado de conocimiento de los objetos designados en los nominales que poseen al menos un adjetivo en su interior. En otras palabras, tienden a presentarlos como información nueva al interlocutor.

Tabla 6.1. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa en el grado de identificabilidad del nominal al que pertenece la UA en C1 y C2

Grado de identificabilidad	FA	FR
[+ <i>identificable</i>]	156	36%
[- <i>identificable</i>]	282	64%
Total	438	100%

La diferencia entre nominales [+*identificables*] y nominales [-*identificables*] se observa en el análisis cualitativo, en su funcionamiento dentro de cada discurso donde fueron instanciados. Por ejemplo, en el fragmento extraído del video “Mensaje del vicepresidente de la CAS” (C1iD), que se encuentra en el fragmento [6.1.2](#) en el **Anexo**, se pueden observar dos nominales subrayados y numerados que se presentan al inicio del discurso como información [-*identificable*] para el interlocutor: (1) NUEVA COMISIÓN+DIRECTIVA y (2) COMISIÓN+DIRECTIVA ANTERIOR. Si proseguimos con el discurso, pueden observarse otras estrategias que el señante utiliza, debido a que considera que estos nominales pasan a ser [+*identificables*] para su interlocutor. Entonces, a continuación, se observa la presencia de otras unidades simbólicas que se apoyan en la identificabilidad de los nominales (1) y (2) como, por ejemplo, pronombres personales como PRO3pl (*ellos*) o PRO1pl (*nosotros*) que retoman anafóricamente los mencionados nominales; índices (IX), verbos pronominales (3DAR1) o espaciales (IR-IX) que ubican en espacios específicos del señante a los dos

nominales identificados. Inclusive cuando, por una cuestión de coherencia interna del discurso, estos nominales se vuelven a instanciar en el discurso (ver ejemplos 3, 4 y 7 en el fragmento [6.1.2](#) en el **Anexo**), continúan presentándose como información [+*identificable*].

Estos resultados sobre el grado de identificabilidad de los nominales instanciados en C1 y C2 serán de utilidad para contrastar con otros atributos contextuales elegidos para analizar los adjetivos en la presente Tesis. Asimismo, podrán contrastarse con otros tipos de nominales que no poseen adjetivos en su interior en futuras investigaciones.

6.1.1.2. Tipo de esquema nominal: *continuum* [+/-concreto] y [+/-común]

Tal como especifiqué en el [Capítulo 3](#) y el [Capítulo 4](#), desde el ECP se postula que en las lenguas existen distintas abstracciones teóricas, denominadas *esquemas*, que toman elementos en común de unidades instanciadas en discursos concretos. En esta perspectiva de análisis, los nominales participan de esquemas [+/-concretos] y [+/-comunes], dependiendo de la conceptualización que se esté realizando del objeto designado en cada discurso. Consecuentemente, planteo que las distintas unidades simbólicas de la LSA no se definen *a priori* como concretas o abstractas, comunes o propias, sino que pueden participar de esquemas nominales [+/-concretos] y [+/-comunes]. En relación con esto, a partir de investigaciones previas que he realizado en colaboración (Martínez 2012, 2013a, 2013b, 2015^a y 2015b; Massone y Martínez, 2013; Martínez y Morón, 2013a, 2013b y 2015a), puede sostenerse que los distintos mecanismos cognitivos (tales como la iconicidad cognitiva, la metáfora conceptual y la metonimia conceptual) construyen distintos mapeos cognitivos que motivan los procesos lingüísticos de instanciación de nominales de la LSA en distintos puntos del *continuum* ([+/-concretos] y [+/-comunes]).

Entonces, unidades simbólicas de la LSA, como CORAZÓN o FLOR, pueden encontrarse en distintos nominales más o menos concretos y más o menos comunes en discursos de la lengua. Por ejemplo, en las **Glosas 6.1**, surgidas de uno de los encuentros realizados junto a María Rosa Druetta donde reflexionamos sobre la diferencia entre distintos esquemas nominales de la LSA, es posible observar que mientras en **(a)** el significado [CORAZÓN] integra un nominal [+concreto], que designa un órgano del cuerpo humano, en **(b)** el nominal participa de una construcción

mayor (un proceso) y se instancia en un esquema más abstracto, puesto que a través de procesos metafóricos designa el sentimiento abstracto de dolor partiendo del órgano del cuerpo humano. Luego, en (c) FLOR+CL(pl) se instancia en un nominal [+común], designando una parte de una planta, mientras que en (d) FLOR se instancia en un nominal [+propio], puesto que refiere al nombre en LSA de una persona.

Glosas 6.1

(a) PRO1 ENFERMO [CM.B]CORAZÓN¹⁴⁵

(b) VER3(perf.) PERRO-1 PERRO-2 ATROPELLAR / PRO1 [CM.A]CORTAR-CORAZÓN(perf.)¹⁴⁶

(c) PRO1 ENCANTAR FLOR+CL(pl) POSS1 CASA¹⁴⁷

(d) POSS1 AMIGA LLAMARSE FLOR¹⁴⁸

En esta parte del análisis me interesa obtener una descripción de la forma en la que se conceptualizan los nominales seleccionados en el cuerpo de datos (C1 y C2), cuestión que será de utilidad para el contraste con otras variables cualitativas. Para empezar, en la **Tabla 6.2** observo que los esquemas nominales [+concretos] son más productivos en el presente cuerpo de datos que los esquemas menos concretos en cuanto a la instanciación de adjetivos en su estructura interna. Aunque los adjetivos en esquemas nominales [+/-concretos] y [-concretos] tienen una frecuencia de aparición menor: 18% en el primer caso y 12% en el segundo (**Tabla 6.2**), lo cierto es que igualmente se observa un número de casos para analizar.

Por ejemplo, en las **Glosas 6.2**, extraídas del cuerpo de datos de esta Tesis (C1 y C2), se pueden observar nominales instanciados en distintos puntos del *continuum* [+/-concreto]. En (a) el nominal UN LORO CHICO se instancia en un esquema [+concreto], que es el esquema más frecuente del cuerpo de datos (71%). El caso (b), COLORES LLAMATIVOS, corresponde al esquema [+/-concreto], que sigue en frecuencia (18%). Está compuesto por un participante focal (COLORES), que es un hiperónimo, lo que implica un grado de abstracción mayor, y un especificador (LLAMATIVOS). Por último, el nominal HIJO CONQUISTADO de (c) es un ejemplo de nominal [+abstracto], puesto que designa metafóricamente a nuestro país (la

¹⁴⁵ Trad. al español: “Yo estoy enfermo/a del corazón.”

¹⁴⁶ Trad. al español: “Vi que atropellaron a un perro y me rompió el corazón.”

¹⁴⁷ Trad. al español: “Me encantan las flores de mi casa.”

¹⁴⁸ Trad. al español: “Mi amiga se llama Flor.”

República Argentina) a partir de una relación padre-conquistador/hijo-conquistado con España.¹⁴⁹

Glosas 6.2

__LE.af

(a) (C1iiiE) ACÁ LUGAR SELVA HABER UN LORO CHICO OTRO GRANDE

LLAMARSE G-U-A-C-A-M-A-Y-O /¹⁵⁰

_____CUfr _____CUder.

(b) (C1iiiA) BOCA IX(circ.) CASA(pl) DIFERENTES

_____CUder
COLORES LLAMATIVOS //¹⁵¹

(c) (C2viD) ACÁ ARGENTINA ANTIGUAMENTE BANDERA NO-HABER / PUEBLO ESPAÑA MISMO / SIGNIFICAR HIJO CONQUISTADO /¹⁵²

Tabla 6.2. Tipo de esquema nominal [+/-concreto] al que pertenece la UA (C1 y C2)¹⁵³

Nominal [+/-concreto]	FA	FR
[+concreto]	310	71%
[+/-concreto]	77	18%
[-concreto]	51	12%
Total	438	100%

Como se observa, aunque en este cuerpo de datos hay una mayor productividad de nominales [+concretos] que incluyen adjetivos, se ve un porcentaje también significativo de nominales [+/-concretos] y [-concretos] que incluyen adjetivos.

¹⁴⁹ Si bien este es un tema que aún no se ha desarrollado para la LSA, este nominal parece apoyarse en un espacio de integración conceptual o *blending* (Fauconnier y Turner, 1998), dado que se establecen correspondencias entre dos inputs, la relación padre/hijo y la relación conquistador/conquistado, que se proyectan hacia un espacio genérico y también hacia un espacio de integración conceptual.

¹⁵⁰ Trad. al español: “Acá en la selva hay un loro chico y otro grande; se llaman guacamayos” (Ver ejemplo 1 en el fragmento 6.1.8 en Anexo).

¹⁵¹ Trad. al español: “En la Boca hay diferentes casas con colores brillantes” (Ver ejemplo 14 en el fragmento 6.1.6 en Anexo).

¹⁵² Trad. al español: “Acá en Argentina antiguamente no había bandera. Pertenecíamos a España, es decir, éramos el hijo conquistado.”

¹⁵³ Ver en Anexo los resultados para C1 (Tabla 6.3.3) y para C2 (Tabla 6.3.4).

A diferencia de esto, en el caso del esquema [+/-común], en la **Tabla 6.3** hay una diferencia abismal entre los resultados obtenidos para nominales [+comunes] que incluyen adjetivos (95,2%) (ver ejemplo en **Glosas 6.3a**) y los restantes casos: 4,3% para [+/-común] (ver ejemplo en **Glosas 6.3b**) y 0,5% para [-común] (ver ejemplo en **Glosas 6.3c**).¹⁵⁴

Glosas 6.3

(a) (C2iA) IX FOTO EN-PRIMER-PLANO MUJER VIEJA(intens) PIEL-ARRUGADA(intens) TENER-SURCOS-EN-LA-CARA(pl) /¹⁵⁵

(b) (C2iiB) MADRE FURIOSA MADRE PROBLEMA HORARIO /¹⁵⁶

(c) (C2viD) SAN-MARTIN ENFERMO SENTIRSE(cont.) MAL / [CL.V]ACOSTADO-TRASLADARLO TRASLADARLO-CON-ESFUERZO /¹⁵⁷

Esta clara preferencia en la aparición de adjetivos dentro de esquemas nominales comunes resulta esperable, puesto que mientras un esquema nominal propio supone un designado unívoco, esto es: que no hace falta especificar porque hay una asociación única entre tipo e instanciación, en esquemas nominales comunes hay muchas posibles instanciaciones para un tipo, por lo que las especificaciones se vuelven necesarias. De hecho, mientras en (a) se observa la inclusión del adjetivo dentro de un nominal, en (b) y (c) se observa una relación más laxa: no hay estrictamente inclusión de adjetivos dentro de estos dos nominales, sino que hay dos nominales contiguos (desarrollo este tema más adelante, en §6.2).

Tabla 6.3. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa en el tipo de esquema nominal [+/-común] al que pertenece la UA en C1 y C2

Nominal [+/-común]	FA	FR
[+común]	417	95,2%
[+/-común]	19	4,3%

¹⁵⁴ Lo mismo se observa en las Tablas correspondientes al C1 ([Tabla 6.3.5](#) en **Anexo**) y al C2 ([Tabla 6.3.6](#) en **Anexo**).

¹⁵⁵ Trad. al español: “En esta foto en primer plano hay una mujer muy vieja, arrugada y con distintos surcos en la cara.” (Ver ejemplo 1 en fragmento [6.1.10](#) en **Anexo**).

¹⁵⁶ Trad. al español: “Mi madre, furiosa, tenía un problema con el horario.”

¹⁵⁷ Trad. al español: “San Martín, enfermo, se sentía mal. Lo trasladaban acostado, con esfuerzo.”

[-común]	2	0,5%
Total	438	100%

6.1.1.3. Participante focal [+/-animado] en el nominal al que pertenece la UA

Como ya he desarrollado, el actante más prominente de una predicación se denomina *participante focal* o *trajector* (*tr*), debido a que es una entidad construida como el foco primario de la predicación (PERRO PEQUEÑO). En las predicaciones nominales del presente corpus, el participante focal normalmente es lo que está siendo descrito (PERRO), mientras que la cualidad atribuida realiza una especificación del objeto designado, pero no se distingue como un *participante focal secundario* o *landmark* (*lm*) (PEQUEÑO).

Los distintos valores para la variable *participante focal* siguen la misma proporción en C1 (Ver [Tabla 6.3.7](#) en **Anexo**), en C2 (Ver [Tabla 6.3.8](#) en **Anexo**) y en el total de ambos corpus en **Tabla 6.4**. Observo una mayor frecuencia de instanciación de nominales con participante focal [-animado] que incluyen adjetivos (70% del total del corpus) (ver **Glosas 6.4a**), seguido de nominales con participante focal [+humano] que incluyen adjetivos con el 26% del total del corpus (ver **Glosas 6.4b**) y, por último, de nominales con participante focal [+animado no humano] que incluyen adjetivos (4% del total del corpus) (ver **Glosas 6.4c**).

Glosas 6.4

(a) (C1iiA) // LUCCHAR SIEMPRE GRUPO-CERRADO / ADENTRO

_____enum
IDENTIDAD CULTURA CERRADA / FALTAR PROBLEMA QUÉ(sub) /

COMUNICACIÓN SOCIEDAD ARGENTINA / COMUNICACIÓN INTERJ[difícil]
 //¹⁵⁸

(b) (C1iE) UNA MUJER BAJA SORDA TRABAJAR LIMPIAR /¹⁵⁹

(c) (C1iiiE) LORO GRANDE TENER COLORES HERMOSOS(intens) /

¹⁵⁸ Trad. al español: “Siempre luchamos como un grupo cerrado, tenemos una identidad o cultura cerrada. El problema es la comunicación con la sociedad argentina, que es difícil.” (Ver ejemplo 4 en fragmento [6.1.4](#) en **Anexo**).

¹⁵⁹ Trad. al español: “Una mujer baja y sorda trabaja de mucama” (Ver ejemplos 1 y 2 en fragmento [6.1.3](#), disponible en **Anexo**).

____ coord
NEGRO /¹⁶⁰

Cabe aclarar que dentro de los nominales con participante focal [-*animado*] se contabilizan nominales con un estatus especial, dado que describen partes del cuerpo, como los ejemplos que se observan en **Glosas 6.4c**: PECHO AMARILLO, AZUL COSTADOS, OJOS NEGROS, PICO-PUNTIAGUDO NEGRO. Si bien en este estudio he considerado que las señas que describen partes del cuerpo no constituyen participantes [+*animados*] o [+*humanos*], lo cierto es que desde el punto de vista cognitivo este grupo de señas ubica en la base información relativa a dominios cognitivos de ámbitos mayores, asociadas a entidades animadas humanas o no humanas (PELO > CABEZA > CUERPO DE ENTIDAD HUMANA O ENTIDAD ANIMADA). El grupo de nominales que describen partes del cuerpo representa el 23% de los nominales con participante focal [-*animado*], esto es: 71 casos de 305 en total. Abordaré específicamente el análisis de este y otros grupos de señas relacionadas en futuros subapartados.

Tabla 6.4. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa del participante focal [+/-*animado*] en el nominal al que pertenece la UA en C1 y C2

Participante focal [+/- <i>animado</i>]	FA	FR
[- <i>animado</i>]	305	70%
[+ <i>animado humano</i>]	114	26%
[+ <i>animado no humano</i>]	19	4%
Total	438	100%

6.1.2. El adjetivo como Unidad de Análisis (UA): Análisis cualitativo y cuantitativo

Hecho un primer abordaje pragmático y semántico de los nominales del cuerpo de datos, procedo a analizar una selección de variables contextuales que hacen foco en las Unidades de Análisis o UA que se instancian dentro de cada uno de los nominales recién estudiados. Lo observado hasta el momento para el nominal será contrastado con

¹⁶⁰ Trad. al español: “El loro grande tiene colores hermosos; el pecho amarillo, los costados azules, ojos negros y pico puntudo negro” (Ver ejemplos 3 a 9 en fragmento [6.1.8](#), disponible en **Anexo**).

nuevas variables que hacen foco en las UA para observar si se establece algún tipo de conexión.

6.1.2.1. Grado de complejidad del adjetivo dentro del nominal

Para comprender en qué partes del *continuum* de grado de complejidad podrían ubicarse las UA en el cuerpo de datos, recorro a las siguientes variables cualitativas: (a) *tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio cognitivo evocado*, (b) *estabilidad temporal* y (c) *estructura de actantes*.

6.1.2.1a Tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio cognitivo evocado

En el cuerpo de datos, identifiqué tres grandes grupos de tipos de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio cognitivo evocado: (i) una única cualidad que relaciona al participante focal con un dominio cercano a la experiencia física (corpórea) (CASA GRANDE); (ii) una única cualidad que relaciona al participante focal con un dominio cercano a la experiencia mental (NENE CONTENTO); (iii) un complejo de cualidades que relaciona al participante focal con una interacción energética (HOMBRE CONOCIDO).

El primero parte de dominios más básicos, cercanos a la experiencia física y sensorial, mientras que el segundo y el tercero se construyen en base a dominios de creciente grado de complejidad, que dependen de forma más mediada de la experiencia física y sensorial. Por ejemplo, en el nominal subrayado de la **Glosa 6.5a** (CORBATA ALARGADA-PUNTIAGUDA), ALARGADA-PUNTIAGUDA es una UA de dimensión, que parte del dominio básico del espacio. Esta seña se construye partiendo de la percepción del ser humano de que objetos concretos como CORBATA tienen dimensiones en el espacio. Otros ejemplos de este grupo son, por ejemplo, PANZA-REDONDEADA (**Glosa 6.5.a**), OJO CHICO (ver ejemplo 14 en el fragmento [6.1.7](#) en **Anexo**) o ÁRBOL-ALTO (ver ejemplo 2 en el fragmento [6.1.11](#) en **Anexo**).

Luego, en el nominal DOS PERSONAS PELIGROSAS (en **Glosa 6.5b**), el adjetivo PELIGROSAS remite a un dominio cercano a la experiencia mental, puesto que conceptualiza una evaluación que realiza un conceptualizador respecto del participante focal (PERSONAS). Otros ejemplos de unidades que atribuyen una

cualidad cercana a algún dominio cercano a experiencia mental son: TIEMPO-1 RÁPIDO (ver ejemplo 1 de [6.1.12](#) en **Anexo**) o MUJER VIEJA (ver ejemplo 1 en fragmento [6.1.10](#) en **Anexo**). Este último ejemplo corresponde a UA relacionadas con el dominio del tiempo, que –como ya he desarrollado en investigaciones previas (Martínez, 2012, 2014b y 2015b)-, implican un grado mayor de complejidad que las aleja de la experiencia corpórea y las acerca a la experiencia mental, puesto que estas señas se apoyan en dominios más básicos, como el espacio, para su construcción a partir de distintos mapeos conceptuales en donde intervienen procesos metafóricos e icónicos.¹⁶¹

Por último, en el nominal subrayado en las **Glosas 6.5c** CONOCIDO tiene un grado mayor de complejidad, puesto que ubica al participante focal en un dominio abstracto y conceptualiza el resultado de una interacción energética. Otros ejemplos extraídos del cuerpo de datos son: CHICOS ABANDONADOS (ver ejemplo 10 en el fragmento [6.1.6](#) en **Anexo**) o PIEL-ARRUGADA (ver ejemplo 2 en fragmento el [6.1.10](#) en **Anexo**).

Glosas 6.5

_____ C_{Esc}+L_{Ared}.
(a) (C1iB) / PAPÁ ALTO(intens) / PANZA-REDONDEADA(intens) /

_____ L_{Eaf}.(mouth “la”)
TRAJE CORBATA ALARGADA-PUNTIAGUDA /¹⁶²

_____ L_{Ahacia}.ab
(b) (C2iiiA) /DOS PERSONAS PELIGROSAS CM2-CAMINAR-HACIA-LOC2(2M) /¹⁶³

(c) (C2iiiE) UNA-CUADRA HOMBRE CONOCIDO SIEMPRE ASALTAR(cont)(2M).¹⁶⁴

¹⁶¹ “The fact that time is understood metaphorically in terms of motion, entities, and locations accords with our biological knowledge. In our visual systems, we have detectors for motion and detectors for objects/locations. We do not have detectors for time (whatever that could mean). Thus, it makes good biological sense that time should be understood in terms of things and motion” (Lakoff, 2006 [1993]: 202).

¹⁶² Trad. al español: “El papá es alto, tiene la panza redondeada, usa un traje con una corbata alargada y puntiaguda [...]” (Ver ejemplo 3 en el fragmento [6.1.1](#) en **Anexo**).

¹⁶³ Trad. al español: “Dos personas peligrosas caminaban hacia esa misma dirección” (Ver ejemplo 3 en el fragmento [6.1.14](#) en **Anexo**).

¹⁶⁴ Traducción al español: “(...) a una cuadra había un hombre conocido por andar asaltando siempre.”

En términos cuantitativos, la **Tabla 6.5** muestra que las cualidades atribuidas al participante focal en relación con la experiencia mental tienen una frecuencia mayor de aparición en el cuerpo de datos (C1 y C2) (con el 52%), aunque le siguen de muy cerca las cualidades relacionadas con la experiencia corpórea (con el 39%). Las cualidades menos frecuentes en el cuerpo de datos son las relacionadas con una interacción energética (9%).

Tabla 6.5. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa del tipo de cualidad atribuida al participante focal o trajector en C1 y C2¹⁶⁵

	FA	FR
Una cualidad rel. con experiencia mental	256	52%
Una cualidad rel. con experiencia corpórea	194	39%
Complejo rel. con interacción energética	46	9%
Total	496	100%

Cabe aclarar que la asociación con dominios más básicos o más complejos no se encuentra dada *a priori*, sino que dependerá de la forma en la que la unidad simbólica se encuentre instanciada en el discurso. Por ejemplo, podría pensarse que la seña GRANDE, extraída del nominal FIESTA LUJOSA GRANDE ESPACTACULAR (C1iE) (ver ejemplo 4 en el Fragmento [6.1.3](#) del **Anexo**), contiene en su interior un significado de dimensión espacial, cercana a la experiencia física. Sin embargo, en este contexto se encuentra integrado en la estructura con un grado de abstracción intermedio (nominal [+/-concreto]). Asimismo, la cualidad que aporta GRANDE no refiere estrictamente a la dimensión que ocupa el participante focal (FIESTA) en el espacio, sino que (al igual que las unidades que se encuentran antes y después de GRANDE) incluye un componente evaluativo de parte de un conceptualizador (que no coincide con la protagonista del relato sino con otro participante del cuento “Mucama Sorda”, adaptación de Cenicienta; una de las mujeres invitadas al evento, que considera que la fiesta es importante). Estas distintas asociaciones con dominios cognitivos de distinto grado de complejidad parecen estar asociadas, entonces, a atributos semánticos contextuales como el tipo de participante focal y el tipo de esquema nominal en el que la UA se encuentra.

¹⁶⁵ Ver [Tabla 6.3.9](#) y [Tabla 6.3.10](#) del **Anexo** los resultados para cada cuerpo de datos (C1 y C2).

Consecuentemente, analizo a continuación si es posible identificar algún tipo de asociación entre el tipo de cualidad atribuida al participante focal y las variables semánticas analizadas en el nominal en §6.1, esto es: tipo de participante focal (inanimado/ animado/ humano) y tipo de esquema nominal (concreto/abstracto y común/propio).

Para empezar, respecto de la relación entre tipo de cualidad y tipo de participante focal, los resultados de la **Tabla 6.6** muestran que una asociación de ambas variables es altamente plausible en el cuerpo de datos bajo estudio. Por ejemplo, en los resultados marginales por tipo de participante focal (lectura vertical de la Tabla), observo que para participantes humanos hay una gran proporción de cualidades relacionadas con la experiencia mental (86%); luego, tanto para participantes animados (no humanos) como para participantes inanimados hay una mayor proporción de cualidades relacionadas con la experiencia corpórea (68% en el primer caso, 50% en el segundo caso), aunque en los inanimados también hay una importante proporción de cualidades relacionadas con la experiencia mental (43%).

La prueba de X^2 confirma esta asociación: debido a que el valor calculado de X^2 (110) es mayor al del valor de referencia para grado de libertad 4 con una seguridad del 95% ($\alpha = 0,05$), y debido a que la probabilidad asociada al valor de X^2 calculado es menor a 0,05 (valor de α), puedo confirmar la existencia de una relación entre las dos variables analizadas. Esto significa que los distintos tipos de cualidad (relacionados con la experiencia corpórea, relacionados con la experiencia mental o relacionados con un proceso) no se instancian en el discuso independientemente del tipo de participante focal.

Tabla 6.6. Tipo de cualidad y tipo de participante focal en C1 y C2¹⁶⁶

Cualidad y participante focal (C1 + C2)	Humano		Animado		Inanimado		Total					
	Rel. con exp. corpórea	4	13	177	194	3%	2%	68%	7%	50%	91%	39%

¹⁶⁶ Las frecuencias absolutas correspondientes a tipo de participante focal son levemente diferentes de las presentadas en la **Tabla 6.4** debido a que hubo un cambio de foco: en la **Tabla 6.4** se cuenta un solo participante focal por cada nominal, eliminando participantes focales repetidos, cuestión que se produce cuando dentro de un mismo nominal hay más de una UA (ej. CASA GRANDE NUEVA), mientras que en esta Tabla, que hace foco en cada UA, se repiten los participantes focales de las UA que integran un mismo nominal. Lo mismo puede decirse para los tipos de esquema nominal (concreto/abstracto; común/propio) que se abordan luego.

Rel. con exp. mental	105		0		151		256	
	86%	41%	0%	0%	43%	59%	52%	100%
Rel. con interacción	13		6		27		46	
	11%	28%	32%	13%	8%	59%	9%	100%
Total	122		19		355		496	
	100%	25%	100%	4%	100%	72%	100%	100%

$X^2 = 110$; gl = 4; $p < 0.05$
 Valor de referencia = 9,48

Luego, en el contraste de tipos de cualidad del adjetivo y de tipos de esquema nominal (concreto/abstracto y común/propio), observo que una relación entre las mencionadas variables también es altamente probable en el cuerpo de datos bajo estudio.

Por un lado, cuanto más concreto es el nominal, parece haber una mayor probabilidad de instanciar cualidades relativas a la experiencia corpórea. Esto se observa, por ejemplo, en los resultados marginales de tipos de nominales por tipo de cualidad (lectura vertical de la **Tabla 6.7**): la mitad de los esquemas nominales [+concretos] contienen al menos un adjetivo que designa una cualidad relacionada con la experiencia corpórea (51%), y la otra mitad se reparte entre un 39% de nominales concretos que poseen una cualidad relacionada con la experiencia mental y un 9% de nominales concretos que poseen un complejo de cualidades relacionadas con un proceso. En los esquemas nominales [+/-concretos] se reduce ampliamente la frecuencia de aparición de cualidades relacionadas con la experiencia corpórea (obteniendo un 12%), y aumenta la frecuencia de aparición de cualidades relacionadas con la experiencia mental (con un 78%). Por último, en los esquemas nominales abstractos se observa la menor frecuencia de aparición de cualidades relacionadas con la experiencia corpórea (4%) e, inversamente, la mayor frecuencia de aparición de cualidades relacionadas con la experiencia mental (93%).

Las cualidades relacionadas con procesos son las que menos frecuencia absoluta han alcanzado en el cuerpo de datos, a diferencia de los otros dos agrupamientos de cualidades. En la lectura vertical de la Tabla son las que siempre obtienen la menor frecuencia de aparición en los tres esquemas nominales. Ahora bien, teniendo en consideración que es un número bajo de ejemplos, al observar los resultados de esta

cualidad en una lectura horizontal, veo que tienden a asociarse a esquemas [+concretos] (72%).

Para comprender si hay una asociación entre la variable tipo de cualidad y la variable esquema nominal [+/-concreto], recurro nuevamente a la prueba de X^2 . Por un lado, observo que el valor calculado de X^2 (88,61) es mayor que el valor de referencia de chi cuadrado para un grado de libertad 4 con una seguridad del 95% ($\alpha = 0,05$). Por otro lado, la probabilidad asociada al valor de X^2 es menor a 0,05 (valor de α). Ambos resultados indican que, efectivamente, existe una relación entre tipo de cualidad y tipo de esquema nominal [+/-concreto].

Por otro lado, en la **Tabla 6.8**, correspondiente a las variables tipo de cualidad y tipo de esquema nominal [+/-común], a simple vista se observa una grandísima concentración de los tres tipos de cualidad (relacionada con la experiencia corpórea, relacionada con la experiencia mental y relacionada con un proceso) en esquemas nominales [+comunes]. En [§6.1.1.2](#) sostuve que esta concentración era esperable, debido a que mientras un esquema nominal propio supone un designado unívoco, esto es: que no hace falta especificar porque hay una asociación única entre tipo e instanciación, en esquemas nominales comunes hay muchas posibles instanciaciones para un tipo, por lo que las especificaciones se vuelven necesarias.

Consecuentemente, cabría esperar que las variables tipo de cualidad y tipo de esquema nominal [+/-común] no sean independientes sino que se encuentren relacionadas. En este sentido, la prueba de X^2 aporta evidencias concluyentes respecto de esta cuestión. Debido a que el valor de X^2 (20,48) es mayor al valor de referencia para el grado de libertad 4 con una seguridad del 95% ($\alpha = 0,05$) y debido a que la probabilidad asociada al valor de X^2 es menor a 0,05 (valor de α), puede afirmarse que tipo de cualidad y tipo de esquema nominal [+/-común] se encuentran relacionados.

Tabla 6.7. Tipo de cualidad y tipo de esquema nominal [+/-concreto] en C1 y C2¹⁶⁷

Cualidad y nominal [+/-concreto] (C1 + C2)	[+Concreto]		[+/-Concreto]		[-Concreto]		Total	
	Rel. con exp. corpórea	182	10	2	194			
	51%	94%	12%	5%	4%	1%	39%	100%

¹⁶⁷ Ver nota al pie anterior.

Rel. con exp. mental	141		63		52		256	
	39%	55%	78%	25%	93%	20%	52%	100%
Rel. con interacción	33		11		2		46	
	9%	72%	14%	24%	4%	4%	9%	100%
Total	359		81		56		496	
	100%	72%	100%	16%	100%	11%	100%	100%

$X^2 = 88,61$; $gl = 4$; $p < 0.05$
 Valor de referencia = 9,48

Tabla 6.8. Tipo de cualidad y tipo de esquema nominal [+/-común] en C1 y C2¹⁶⁸

Cualidad y nominal [+/-común] (C1 + C2)	[+Común]		[+/-Común]		[-Común]		Total	
	Rel. con exp. corpórea	194		0		0		194
	41%	100%	0%	0%	0%	0%	39%	100%
Rel. con exp. mental	240		15		1		256	
	51%	94%	75%	6%	100%	0%	52%	100%
Rel. con interacción	40		5		1		46	
	8%	87%	25%	11%	0%	2%	9%	100%
Total	474		20		2		496	
	100%	95,6%	100%	4%	100%	0,4%	100%	100%

$X^2 = 20,48$; $gl = 4$; $p < 0.05$
 Valor de referencia = 9,48

6.1.2.1b Estabilidad temporal

En la variable *estabilidad temporal*, lo que observo es si existe algún tipo de desarrollo temporal en repetidos escaneos perceptuales. Una UA es [-temporal] cuando tiene un grado muy bajo o nulo de desarrollo temporal: esto es, la UA es una cualidad que se presenta como un estado durable en el tiempo (GRANDE MONTAÑA). Una UA es [+/-temporal] cuando hay un grado bajo o intermedio de desarrollo temporal, es decir, que es una cualidad que se presenta como un estado relativamente durable en distintos escaneos (CELULAR NUEVO, FLOR HERMOSA). Por último, una UA es [+temporal] cuando hay un grado más elevado de desarrollo temporal, es decir, que se asocia a estados más transitorios (AUTO DESTRUIDO, TELA DESTENIDA), aunque

¹⁶⁸ Ver nota al pie anterior.

sin llegar a encontrar un proceso temporal propio de los verbos (DESTRUIR, DESTENIR).

En la **Tabla 6.9**, de las 496 UA identificadas en el cuerpo de datos la mayor proporción (49%) pertenece a unidades simbólicas que poseen un grado bajo o nulo de desarrollo temporal. Por ejemplo, en la **Glosa 6.6a** observamos que el atributo GRANDE establece una cualidad (dimensión) para el participante focal o trajector MONTAÑA, designando una característica cercana al dominio cognitivo *espacio*, donde no se observa ningún desarrollo temporal ni en el foco ni en la base. Obsérvese asimismo que se encuentra en posición prenominal.

Los ejemplos **(6.6b)** y **(6.6c)** forman parte del segundo grupo en frecuencia de aparición: [+/-*temporal*] (43%). Por ejemplo, en **(6.6b)** se encuentra el nominal DOS PERSONAS PELIGROSAS. PELIGROSAS es una cualidad del trajector PERSONAS que no sólo constituye una evaluación de quien conceptualiza sino que también se observa un recorte en la designación: de todas las personas que se narran, hay dos que pertenecen al grupo de las personas peligrosas. A diferencia de **(6.8a)**, PELIGROSAS es una cualidad que se presenta como un estado relativamente durable en distintos escaneos, aunque ya no es posible afirmar que esta evaluación vaya a permanecer sin modificaciones en el tiempo (t), o que no vaya a cambiar de acuerdo al punto de referencia (R) que marque el conceptualizador, es decir, otros objetos comparables que se establecen desde la perspectiva del conceptualizador (que en este caso coincide con la perspectiva de la señante). En **(6.6c)** VIEJA designa un atributo (vejez) del trajector MUJER. De por sí, VIEJA tiene un significado temporal, que marca una etapa de la vida de las personas. Como tal, designa un estado con una duración temporal determinada culturalmente, con inicio y fin en una línea temporal (t) que se encuentra como información en la base. Aquí hay, también, un punto de referencia (R) desde donde se realiza la atribución a una etapa de la vida en términos temporales.

Por último, las unidades simbólicas que han alcanzado menor frecuencia (8%) son aquellas donde puede observarse algún tipo de desarrollo temporal, dado que designan estados transitorios, aunque sin llegar a ser procesos verbales. Este es el caso tanto de **(6.6d)** como de **(6.6e)**. En el ejemplo **(6.6d)** observo que DESORDENADA es un atributo de DORMIR+HABITACIÓN (*cuarto*) que pone en foco el resultado de un proceso temporal (DESORDENAR). DESORDENADA es un atributo que posee como base un proceso de cambio de estado (de ordenado a desordenado), pero sólo pone en foco el resultado de dicho cambio. En **(6.6e)**, CONOCIDO funciona de una manera

similar al caso anterior, puesto que en su base es posible observar un cambio de estado (de desconocido a conocido), pero sólo se pone en foco el resultado del proceso. Los eventos que se encuentran en la base de (6.6d) y (6.6e) son diferentes: en el primero hay un proceso más prototípico (DESORDENAR), donde hay un dinamismo energético que produce cambios en los actantes involucrados (principalmente en el paciente, *cuarto*, que es afectado por la acción de un agente no explicitado); en (6.6e) hay un proceso mental (CONOCER), que tiene un grado menor de interacción energética, puesto que el cambio de estado tiene que ver no con el mundo físico sino con el mental: hay una acción entre un experimentante no mencionado (que parece ser genérico) y un actante tema (HOMBRE).

Glosas 6.6

(a) (C2vA) LINDO CAMINO-SINUOSO IR-HACIA-ARRIBA GRANDE

MONTAÑA(pl).¹⁶⁹

(b) (C2iiiA) DOS PERSONAS PELIGROSAS CAMINAR-HACIA-LOC2(cont)(2M).¹⁷⁰

(c) (C2iA) IX FOTO EN-PRIMER-PLANO MUJER VIEJA(intens) PIEL-ARRUGADA(intens) SURCOS-LOC_{cara(pl)}.¹⁷¹

(d) (C2iD) OTRO [FOTO] INTERESANTE IX DORMIR+HABITACIÓN

_CEfr,NAfr,LEaf

_MEinf, LAred

DESORDENADA DECIR TIEMPO-1 ORGANIZAR, ORDENAR, LIMPIAR.¹⁷²

(e) (C2iiiE) UNA-CUADRA HOMBRE CONOCIDO SIEMPRE ASALTAR(cont)(2M).¹⁷³

¹⁶⁹ Trad. al español: “Ascendíamos por un lindo camino sinuoso entre grandes montañas” (Ver ejemplo 8 en fragmento 6.1.18 en **Anexo**).

¹⁷⁰ Trad. al español: “Dos personas peligrosas caminaban hacia esa misma dirección” (Ver ejemplo 3 en el fragmento 6.1.14 en **Anexo**).

¹⁷¹ Trad. al español: “En esta foto en primer plano hay una mujer muy vieja, arrugada y con distintos surcos en la cara” (Ver ejemplo 1 en fragmento 6.1.10 en **Anexo**).

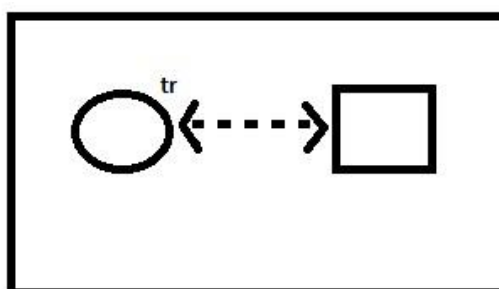
¹⁷² Trad. al español: “Otra [foto] interesante muestra un cuarto desordenado e indica cuánto tiempo se tarda en organizarlo, ordenarlo y limpiarlo.”

Tabla 6.9. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de la estabilidad temporal de la UA en nominales de C1 y C2¹⁷⁴

Temporalidad	FA	FR
<i>[-temp]</i>	241	49%
<i>[+/-temp]</i>	214	43%
<i>[+temp]</i>	41	8%
Total	496	100%

Estos resultados permiten construir tres subgrupos, que dan cuenta de los tres valores de la variable *estabilidad temporal*. En primer lugar, en el grupo más productivo, es decir, el que instancia el valor *[-temporal]*, en donde la UA conceptualiza una propiedad altamente estable en el tiempo, tal como se observa en el esquema de UA con el valor *[-temporal]* en el **Diagrama 6.1**.

Diagrama 6.1: Esquema UA *[-temporal]*



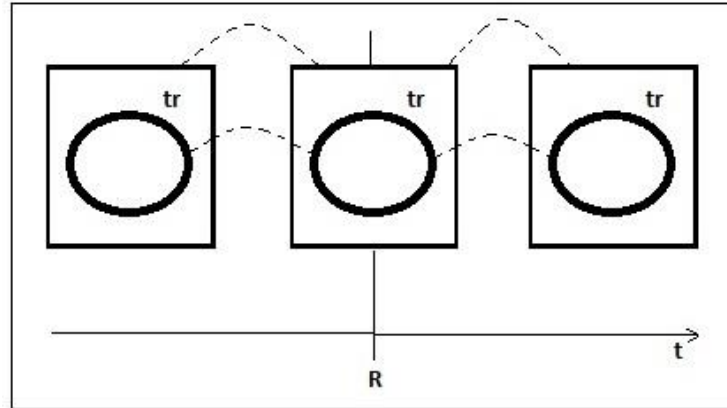
En el segundo grupo, es decir, el que posee el valor *[+/-temporal]*, En este grupo se observa como patrón en común la existencia de de un punto de referencia (R), es decir, otros objetos que sirven como punto de comparación y son establecidos por un conceptualizador (que puede ser o no el/la señante), y una línea de tiempo (t) en la base, es decir, como información no focal, a partir de las cuales se atribuye una propiedad a un participante focal (trajector o *tr*). En el **Diagrama 6.2** se observan líneas punteadas para indicar que tanto la propiedad (cuadrado) como el participante focal (círculo) constituyen el mismo designado conceptualizado en una escala, partiendo de un punto

¹⁷³ Trad. al español: “A una cuadra había un hombre conocido por andar asaltando siempre.”

¹⁷⁴ Ver en **Anexo** los resultados para C1 ([Tabla 6.3.11](#)) y para C2 ([Tabla 6.3.12](#)).

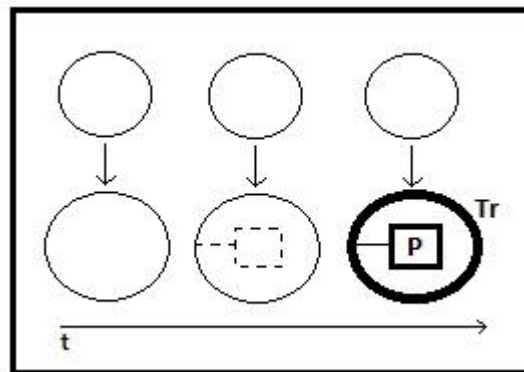
de referencia que establece el conceptualizador (como en el caso de MUJER VIEJA o PERSONAS PELIGROSAS).

Diagrama 6.2: Esquema UA [+/-temporal]



En el tercer grupo, asociado al valor [+temporal] y el menos productivo del cuerpo de datos (8%), se observan UA con un significado resultativo, esto es: que ponen en foco el resultado de un cambio de estado (DORMIR+HABITACIÓN DESORDENADA, HOMBRE CONOCIDO). En el **Diagrama 6.3** se observa el esquema semántico de este grupo de adjetivos. En este esquema, se observa un participante focal (*tr*) que sufre un cambio por el accionar de un actante (círculo superior) en el tiempo (*t*).¹⁷⁵ En líneas más gruesas se observa la información que la UA pone en foco: una propiedad existente como resultado de un cambio de estado. Las líneas más finas conceptualizan la información que se encuentra en la base.

Diagrama 6.3: Esquema de UA [+temporal]



¹⁷⁵ En las UA que no posean un actante agente como origen de la acción, se elimina en el diagrama el círculo superior.

Retomando lo presentado en el subapartado anterior, me pregunto si hay alguna conexión entre la estabilidad temporal y el tipo de cualidad de las UA del presente cuerpo de datos. En la **Tabla 6.10** se puede observar, tanto en su lectura horizontal como en su lectura vertical, que, en primer lugar, hay una tendencia a instanciar cualidades asociadas a dominios básicos (tales como la dimensión, el color o la propiedad física) con un grado muy bajo o nulo de desarrollo temporal (cualidad atemporal). En segundo lugar, hay una tendencia a instanciar cualidades asociadas a la experiencia mental (como la evaluación, los sentimientos o el tiempo) con un estado relativamente durable en distintos escaneos. En tercer y último lugar, en este cuerpo de datos observo una tendencia a instanciar en el discurso cualidades asociadas a interacciones energéticas, como el resultado de un cambio de estado. La prueba de X^2 confirma esta asociación entre variables cualitativas.

Tabla 6.10. Estabilidad temporal y tipo de cualidad en C1 y C2

Estabilidad y cualidad (C1 + C2)	[-temp]		[+/-temp]		[+temp]		Total					
	Rel. con exp. corpórea	188	6	0	194	78%	97%	3%	3%	0%	0%	39%
Rel. con exp. mental	53	203	0	256	22%	21%	95%	79%	0%	0%	52%	100%
Rel. con interacción	0	5	41	46	0%	0%	2%	11%	100%	89%	9%	100%
Total	241	214	41	496	100%	49%	100%	43%	100%	8%	100%	100%

$X^2 = 718$; gl = 4; $p < 0.05$
 Valor de referencia = 9,48

De los casos que no siguen las tendencias recién abordadas, me interesa centrarme en dos. Por un lado, la mayor parte de las UA identificadas como cualidades relacionadas a la experiencia mental con [-temporalidad] corresponden a los siguientes nominales: PERSONA SORDA y PERSONA OYENTE. Esto ocurre porque en el presente cuerpo de datos las mencionadas cualidades (sordo/oyente) no corresponden a condiciones audiológicas, sino a formas de concebir el mundo, tal como desarrollé en los capítulos iniciales de este trabajo. Estas experiencias de mundo son parte esencial de

la cultura de cada grupo, y se consideran como estados durables en el tiempo. En este sentido, puede observarse con claridad esta diferencia conceptual en el fragmento [6.1.21](#) en **Anexo**, donde el señante Pablo Lemmo narra sobre distintos aspectos de la vida de Yerker Andersson: ni siquiera tapándose los oídos una persona oyente se puede transformar en una persona Sorda, porque ya tiene incorporada una cultura sonora, que no puede eliminar con el simple hecho de bloquear el sentido de la audición. Inversamente, la persona Sorda tampoco puede transformarse en oyente, dado que no maneja las mismas pautas de un mundo sonoro y, aunque históricamente se los haya obligado a “parecer oyentes” y se les ha prohibido utilizar su lengua visual, las personas Sordas tienen incorporada una manera de conceptualizar el mundo que es eminentemente visual y se apoya en su lengua natural, la Lengua de Señas Argentina (ver, asimismo, el fragmento extraído del discurso político de Pablo Lemmo en la CumbreLSA en [6.1.5](#) en **Anexo**). Dada la densidad conceptual que involucran estas UA, SORDO (Imagen [6.2.1](#) en **Anexo**) y OYENTE (Imagen [6.2.2](#) en **Anexo**) son señas que también se instancian como sustantivos en la LSA.

Por otro lado, en el cuerpo de datos se evidencia una UA relacionada con un proceso que, a diferencia de los restantes casos, se encuentra en un punto intermedio en la estabilidad temporal ([+/-*temporal*]). Esta unidad se encuentra en el nominal COLORES LLAMATIVOS y se repite cinco veces en la descripción de casas y barcos del barrio porteño de La Boca, en la narración sobre la vida del pintor Quinquela de nuestro cuerpo de datos (C1iiiA) (ver fragmento en [6.1.6](#) en **Anexo**). En este contexto, LLAMATIVO (Imagen [6.2.3](#) en **Anexo**) no marca el resultado de un proceso de cambio de estado, como analicé en casos anteriores, sino que da cuenta de una cualidad relativamente durable en el tiempo.

6.1.2.1c Estructura de actantes

Sobre la variable *estructura de actantes* en las UA del cuerpo de datos, observo un altísimo porcentaje de UA que se instancia dentro de nominales sin evocar ningún tipo de actante (91%) como, por ejemplo, CHICO y NEGRO en los nominales LORO CHICO y OJOS NEGROS (ver ejemplos 1 y 7 de [6.1.8](#) en **Anexo**). No obstante, en un porcentaje menor (9%) sí se puede observar la existencia de UA con uno o más actantes asociados. Por ejemplo, tanto en el nominal CHICOS ABANDONADOS (ver ejemplo 10 de [6.1.6](#) en **Anexo**) como en el nominal DORMIR+HABITACIÓN

DESORDENADA (extraída de C2iD, ver **Glosa 6.6d**) se observan dos actantes asociados: uno, que se instancia como participante focal, con el rol de paciente; otro, no explicitado, con el rol de agente.

Tabla 6.11. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de la presencia de actantes en las UA en C1 y C2¹⁷⁶

Actantes	FA	FR
∅	450	91%
Uno o más	46	9%
Total	496	100%

En función de los resultados a los que he llegado hasta el momento, resultaría esperable identificar una conexión entre esta variable y las otras dos recién analizadas, esto es: tipo de cualidad atribuida al participante focal y estabilidad temporal. Específicamente, cuanto más alejada esté la cualidad a dominios básicos (relativos a la experiencia corpórea) y cuanto menor estabilidad temporal se identifique en la UA, mayor presencia de actantes se espera.

En lecturas horizontales tanto de la **Tabla 6.12** como de la **Tabla 6.13** observo que ninguna de las UA que designan una cualidad en una relación cercana con la experiencia corpórea (en la primera Tabla) y ninguna de las UA [-temporales] (en la segunda Tabla) posee estructura de actantes asociada. Luego, en la **Tabla 6.12**, las UA que designan una cualidad relacionada con la experiencia mental tampoco tienen una estructura de actantes asociada. Por ejemplo, en la frase **(6.7a)** (ver contexto en el ejemplo 4 de [6.1.15](#) en **Anexo**) nos encontramos con la seña FURIOSO, que tiene como participante focal HOMBRE+COLECTIVO (colectivo).¹⁷⁷ En la **Tabla 6.13**, observo algo similar: ninguna de las UA [+/-temporales] posee estructura de actantes, exceptuando el ya mencionado caso del nominal COLORES LLAMATIVOS, que se repite cinco veces en un discurso del cuerpo de datos (C1iiiA). La UA tiene una estructura particular, dado que marca en la ubicación inicial y final de la seña dos actantes: un tema y un experimentante, respectivamente.

Glosas 6.7

¹⁷⁶ Ver los resultados para C1 en [Tabla 6.3.13](#) y para C2 en [Tabla 6.3.14](#) en **Anexo**.

¹⁷⁷ Tal como desarrollaré en [§6.2.2](#), esta seña pertenece a un pequeño grupo de UA conforman nominales con un funcionamiento especial en su posición (contigua) y función (adjetivo adjunto).

(a) (C2iiiB) [...] HOMBRE+COLECTIVO FURIOSO 3CRITICAR1 [...] ¹⁷⁸

Por último, respecto de las UA relacionadas a una interacción energética en la **Tabla 6.12**, se observa que todas se asocian con uno o más actantes (un actante, 48%; más de uno, 52%). Por ejemplo, en CONOCIDO (UA extraída del nominal HOMBRE CONOCIDO, ver **Glosas 6.6e**) hay un experimentante no mencionado y un tema que se instancia como trajector de la UA. Lo mismo puede decirse para las UA [+temporales] de la **Tabla 6.13**: todas tienen al menos un actante involucrado.

Los valores de la prueba de chi cuadrado de las **Tablas 6.12 y 6.13** confirman esta asociación entre presencia de estructura de actantes y tipo de cualidad atribuida al participante focal, por un lado, y presencia de estructura de actantes y estabilidad temporal, por el otro. Puede afirmarse, entonces, que cuanto más alejada esté la cualidad de la UA a dominios cercanos a la experiencia corpórea, y cuanto menor estabilidad temporal se identifique en la UA, hay mayor presencia de actantes en el presente cuerpo de datos.

Tabla 6.12. Estructura de actantes y tipo de cualidad en C1 y C2

Cualidad y actantes (C1 + C2)	Ø		1		Más de 1		Total	
	Rel. con exp. corpórea	194		0		0		194
	44%	100%	0%	0%	0%	0%	39%	100%
Rel. con exp. mental	256		0		0		256	
	57%	100%	0%	0%	0%	0%	52%	100%
Rel. con interacción	0		22		24		46	
	0%	0%	100%	48%	100%	52%	9%	100%
Total	450		22		24		496	
	100%	91%	100%	4%	100%	5%	100%	100%

$X^2 = 498$; $gl = 4$; $p < 0.05$
 Valor de referencia = 9,48

Tabla 6.13. Estructura de actantes y estabilidad temporal en C1 y C2

Actantes y estabilidad (C1 + C2)	Actantes		
	[-temp]	[+/-temp]	[+temp]

¹⁷⁸ Trad. al español: “El colectivero, furioso, me criticaba.” (Ver fragmento en: 6.1.15 del **Anexo**.)

							Total	
Ø	241		209		0		450	
	100%	54%	98%	46%	0%	0%	91%	100%
1	0		0		22		22	
	0%	0%	0%	0%	54%	100%	4%	100%
Más de 1	0		5		19		24	
	0%	0%	2%	21%	46%	79%	5%	100%
Total	241		214		41		496	
	100%	49%	100%	43%	100%	8%	100%	100%

$X^2 = 284$; $gl = 4$; $p < 0.05$
 Valor de referencia = 9,48

6.1.2.1d *Continuum* de la variable: Grado de complejidad

Para obtener el grado de complejidad de las UA dentro del nominal, abordé cualitativa y cuantitativamente tres variables cualitativas, a saber: tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio cognitivo evocado, estabilidad temporal y presencia de estructura de actantes, partiendo de las UA identificadas en discursos reales de señantes naturales de la LSA que conforman el cuerpo de datos. Asimismo, contrasté estas variables entre sí y con otras variables relativas al nominal. Específicamente, la primera de estas variables fue contrastada con variables cualitativas correspondientes a la estructura mayor en la que se integra, el nominal (tipo de esquema: concreto/abstracto; común/propio y tipo de participante focal) y, por último, las tres variables correspondientes al grado de complejidad del adjetivo fueron contrastadas entre sí.

En principio, observo que los tipos de cualidad relacionados con distintos dominios no se instancian en el discurso independientemente del tipo de participante focal (humano, animado e inanimado), sino que se encuentran asociados. En adición, el tipo de nominal (que se instancia en el *continuum* concreto/abstracto y el común/propio) también se encuentra asociado al tipo de cualidad de la UA.

Luego, hay una asociación de valores en las tres variables estudiadas que permite la construcción de un *continuum* de grado de complejidad de la UA dentro del nominal, tal como se observa en el **Diagrama 6.4**.

Diagrama 6.4. Continuum de grado de complejidad de las UA del cuerpo de datos

CASA GRANDE	MUJER VIEJA	HOMBRE FURIOSO	COLOR LLAMATIVO	CHICOS ABANDONADOS
Grado de complejidad				
-				+
[+ una cualidad rel. a exp. corp] [-temp] [rol semántico cero]		[+ una cualidad rel. a exp. ment] [+/- temp] [rol semántico cero]		[+ complejo de cualidades rel. int] [+temp] [uno o más actantes involucrados]

Primero, las UA que atribuyen al participante focal una cualidad de un dominio cercano a la experiencia física tienden a ser más estables temporalmente y no tienen actantes involucrados (CASA GRANDE). Segundo, las UA que atribuyen al participante focal una cualidad de un dominio cercano a la experiencia mental tienden a ser un poco menos estables desde el punto de vista temporal, aunque no se observan actantes involucrados (HOMBRE FURIOSO). Tercero, las UA que atribuyen al participante focal un complejo de cualidades relacionadas a una interacción energética son las que menor estabilidad temporal tienen y las que mayor presencia de actantes poseen (uno o más) (CHICOS ABANDONADOS).

Ahora bien, la existencia de una estructura de actantes asociada en este último grupo de UA, ya observado en las **Tablas 6.12** y **6.13**, no significa que sean procesos plenos, que –en términos de clases de palabras– se instanciarían como miembros de la clase de los verbos. Por el contrario, aunque estas UA estén cercanas o directamente se deriven de una relación temporal y traigan consigo una estructura de actantes (características semánticas típicas de un verbo), al instanciarse en el nominal conceptualizan un proceso que es visto como *atemporalizado*, puesto que el tiempo –aunque existente– se encuentra en un segundo plano. Esto significa que el contenido semántico de la base pierde su desarrollo temporal pleno por varios motivos: (i) se encuentra en el nominal, recortando la designación de un sustantivo; (ii) se restringe el perfil a una característica que el participante focal o trajector no poseía previamente, es decir, hace foco en el resultado de un cambio de estado; (iii) sólo hay un participante focal (*trajector*), cuestión imprescindible para la categoría adjetivo. En los procesos que incluyen más de un participante (como es el caso de DESORDENAR o CONOCER), en la estructura nominal donde se instancia la UA se pone en foco sólo uno, que no es el participante focal primario del verbo (el agente o el experimentante como trajector) sino su participante focal secundario (el paciente o el tema).

Estas características de las UA complejas resultan semejantes a los participios, que tienen un doble funcionamiento: verbal y adjetivo. Los participios han sido identificados en la LSA en su funcionamiento verbal, pero hasta el momento no hay estudios de su funcionamiento nominal. Según Massone y Martínez (2012b: 54):

El *participio* es una forma del verbo llamada así porque participa, ya de la índole del verbo denotando acción, ya de la del adjetivo denotando cualidad o hace, a veces oficio de nombre denotando seres. En los casos encontrados en la LSA, cumple las funciones de verbo e indica anterioridad en tiempo al momento en que se emite el enunciado [...].

6.1.2.2. Escalaridad y grado de presencia del conceptualizador

Como desarrollé en el [Capítulo 4](#), la variable *escalaridad* se encuentra íntimamente asociada al *grado de presencia del conceptualizador*. Desde el ECP, el conceptualizador (que puede coincidir con el/la señante o puede corresponder a otro participante del discurso) utiliza la UA para situar a su participante focal o *trajector* (*tr*) en una escala que representa el grado en el que este exhibe cierta propiedad. Estas unidades simbólicas se especializan en distintas cualidades atribuidas al designado en términos cuantitativos y, en ocasiones, en función de una norma. Esta norma (*n*) no corresponde a una regla dada y fija, sino que es relativa a la cultura, la sociedad y el sujeto que conceptualiza; se construye a partir de distintos componentes, tales como el conocimiento del mundo, las convenciones sociales o apreciaciones más objetivas y subjetivas del conceptualizador. Si bien desde el ECP consideramos que siempre hay un conceptualizador presente en la construcción del discurso, entendemos que hay construcciones con un *grado mayor o menor de subjetividad*. En consecuencia, en este subapartado analizo ambas variables, esto es: esclaridad y grado de presencia del conceptualizador, en estrecha conexión.

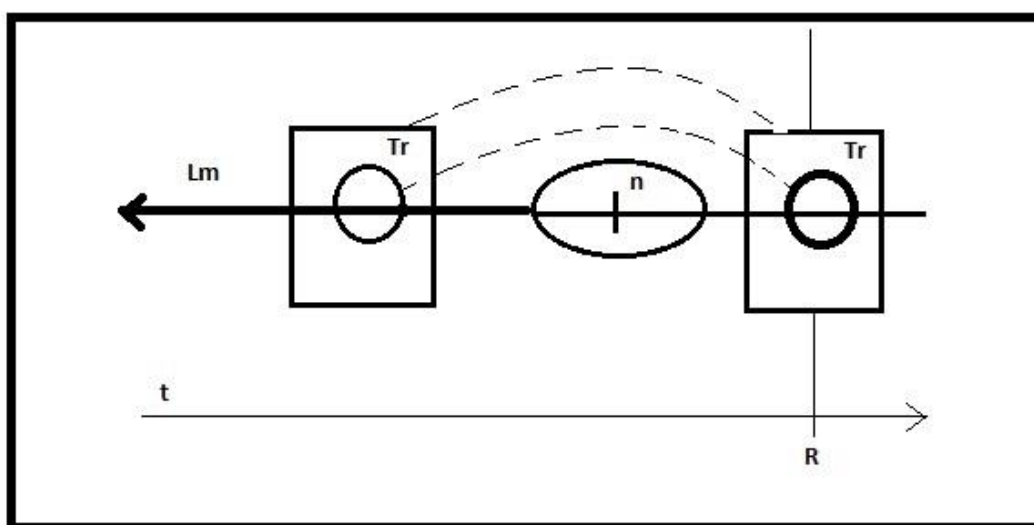
Por un lado, respecto de la esclaridad, en la **Tabla 6.14** observo que la mayor parte de las UA en el cuerpo de datos son esclares, es decir, que sitúan a su participante focal o *trajector* (*tr*) en una escala que representa el grado en el que este exhibe cierta propiedad (84%). Por ejemplo, en MUJER VIEJA(intens) (en el fragmento [6.1.10](#) en **Anexo**) se observa la seña VIEJA, que ubica al participante focal [+humano] (MUJER) en una escala temporal, marcando el exceso de una norma biológica (relativa a la edad). En el **Diagrama 6.5** es posible observar la estructura esclar de esta seña en el nominal recién especificado (MUJER VIEJA(intens)). En dicho diagrama, las líneas punteadas

marcan correferencialidad, es decir, que se trata del mismo designado. La flecha principal representa un tiempo (t) anterior al punto de referencia (R), siendo el último el momento de la enunciación. La parte de la flecha que se encuentra resaltada (en negrita) da cuenta de la cualidad (*vejez*) a partir de un punto que excede la región de la norma (n).

Tabla 6.14. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa en la escalaridad de UA en C1 y C2¹⁷⁹

Escalaridad	FA	FR
[+escalar]	418	84%
[-escalar]	78	16%
Total	496	100%

Diagrama 6.5. Estructura escalar de la UA VIEJA en el nominal MUJER VIEJA(intens)

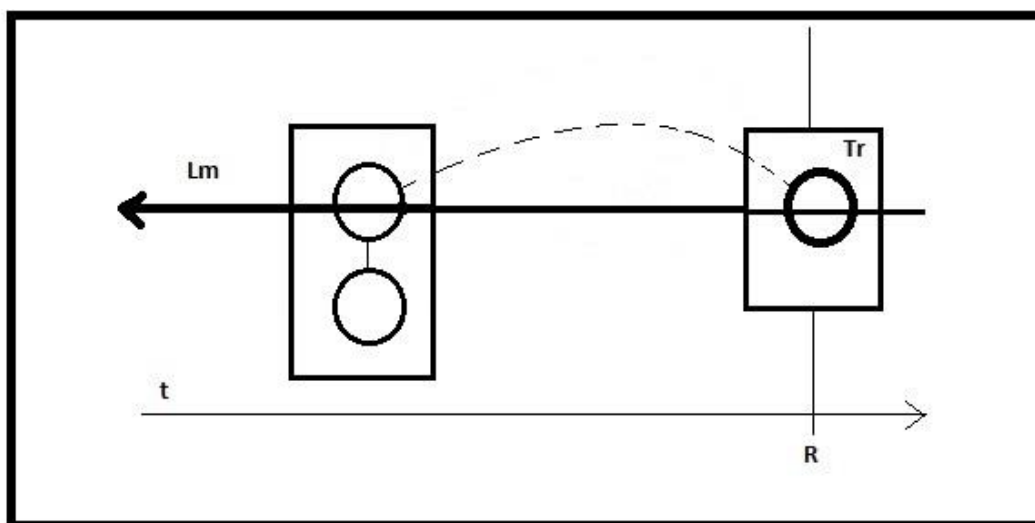


Ahora bien, como mencioné anteriormente, es posible observar una gran diversidad en la estructura semántica de las UA escalares, puesto que pueden encontrarse variaciones en su conceptualización en función del participante focal, de la conformación de una norma, de convenciones sociales y culturales, etcétera. Por ejemplo, la UA ANTERIOR es una seña extraída del nominal PAREJA ANTERIOR (ver **Glosas 6.8d**) que parte del mismo dominio que VIEJA (dominio temporal), pero donde no es posible observar la existencia de una norma (n), tal como se observa en el

¹⁷⁹ Ver resultados para cada cuerpo de datos en **Anexo: [Tabla 6.3.15](#)** para C1 y **[Tabla 6.3.16](#)** para C2.

Diagrama 6.6. En este nominal, ANTERIOR conceptualiza una entidad caracterizada en términos de una relación con otra entidad (que, en este caso, corresponde al conceptualizador) en un período de tiempo pasado respecto del punto de referencia (R) (momento de la enunciación). A diferencia del caso anterior (MUJER VIEJA), en PAREJA ANTERIOR no se observa el exceso de una norma sino una periodización de la escala temporal.

Diagrama 6.6. Estructura escalar de la UA ANTERIOR en el nominal PAREJA ANTERIOR



Luego, en el cuerpo de datos hay un porcentaje menor (el 16%) de UA que construye propiedades atribuidas a un *trajector* en términos absolutos, es decir, sin recurrir a un esquema escalar. En estos casos no hay una gradación sino un esquema absoluto, donde el atributo se afirma o se niega sin puntos intermedios. Por ejemplo, en las **Glosas 6.8c** CHICOS ABANDONADOS el atributo ABANDONADOS no se construye bajo una escala que se pueda cuantificar sino como un absoluto.

Por otro lado, respecto de la otra variable asociada a la escalaridad, es decir, el grado de presencia del conceptualizador en la UA que integra un nominal en el presente cuerpo de datos, la **Tabla 6.15** muestra que el 67% tiene un bajo grado de presencia, mientras que el 34% restante tiene un alto grado de presencia. Un ejemplo de bajo grado sería PERRO PEQUEÑO en las **Glosas 6.8a**; un ejemplo de alto grado sería COLOR HERMOSO en las **Glosas 6.8b**.

Tabla 6.15. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa del grado de presencia del conceptualizador en UA de C1 y C2¹⁸⁰

Presencia del conceptualizador	FA	FR
[> presencia]	331	67%
[< presencia]	165	33%
Total	496	100%

Tabla 6.16. Escalaridad y grado de presencia del conceptualizador en UA de C1 y C2

(C1 + C2)	[> presencia]		[< presencia]		Total	
	69		9		78	
[-escalar]	21%	88%	5%	12%	16%	100%
	260		158		418	
[+escalar]	79%	62%	95%	38%	84%	100%
	329		167		496	
Total	100%	66%	100%	34%	100%	100%

En la asociación de ambas variables, *escalaridad* y *grado de presencia del conceptualizador* (ver **Tabla 6.16**), identifiqué cuatro patrones en el cuerpo de datos que pueden ejemplificarse a partir de frases extraídas del cuerpo de datos. Asimismo, estos cuatro patrones se grafican en el **Diagrama 6.7**.

El primer patrón, que también es el que mayor frecuencia absoluta se identifica en el cuerpo de datos (260 UA), es la construcción de una escala haciendo foco en cualidades del objeto, sin incluirse el conceptualizador en el ámbito de la predicación. Estas suelen ser propiedades cuantificables de forma más objetiva del objeto conceptualizado, dado que hay un alto grado de acuerdo social sobre la ‘medición’ de dicho objeto. Más allá de este alto grado de acuerdo, siempre hay un margen de variabilidad en la medición, en función de otras entidades que sirvan como punto de referencia de la norma, de circunstancias históricas, sociales, culturales e individuales, etc. Por ejemplo, en **(6.8a)** RATÓN GRANDE tiene un atributo que marca un exceso de la norma de la entidad RATÓN en la escala de dimensión, teniendo como punto de referencia el tamaño regular del mismo animal. Ahora bien, este exceso en la escala de dimensión surge de la perspectiva del niño del cuento denominado “¡Papá, tengo

¹⁸⁰ Ver resultados para cada cuerpo de datos en **Anexo: Tabla 6.3.17** para C1 y **Tabla 6.3.18** para C2.

miedo!”, que ve un ratón de gran tamaño dado que se encuentra reflejado en la pared como una sombra china. El padre, al prender la luz, se da cuenta de que era más bien un ratón pequeño en relación con los de su especie, es decir, en el extremo opuesto en la escala de dimensión. Dado que hay cambios en la circunstancia de conceptualización, es posible ubicar al designado en un extremo y otro de la balanza en una misma frase sin que surja una contradicción o inadecuación: RATÓN GRANDE / CHICO (“el ratón grande es/era chico”). Más allá de la variabilidad en las interpretaciones que pueda haber, en ambos casos el punto de referencia es el mismo (tamaño regular de los ratones), lo que cambian son las circunstancias en la conceptualización (el ratón excede la norma si se lo ve en la imagen aumentada de la sombra china, y se encuentra por debajo si se lo ve directamente con la luz prendida). No obstante, en ambos casos la cuantificación es medible.

También puede ocurrir que lo que se modifica es el punto de referencia. Por ejemplo: ELEFANTE GRANDE puede tener como punto de referencia el tamaño de los elefantes, el tamaño de los hombres, entre otras posibilidades. A partir de esta diferencia en el punto de referencia es posible sostener ELEFANTE GRANDE / CHICO (“El elefante grande es chico”), puesto que puede considerarse grande en relación con el tamaño del ser humano y chico en función de otros elefantes (Cf. Langacker, 1987: 285).

El segundo patrón identificado en el cuerpo de datos en LSA (con 158 UA identificadas en el corpus) es la construcción de una escala haciendo foco en cualidades del objeto que dependen en mayor medida de la percepción subjetiva del conceptualizador, puesto que este se incluye dentro del ámbito de predicación. Suelen ser atributos cuantificables a partir de una norma más subjetiva, por lo que no puede hablarse ya de un alto grado de acuerdo social en estos casos. Por ejemplo, en **(6.8b)** COLOR HERMOSO(intens), si bien en todas las comunidades lingüísticas y culturales hay una convención respecto de qué características tiene que tener una entidad para ser considerada “muy hermosa”, la percepción individual genera un mayor grado de variación en este tipo de esquemas. Asimismo, en este grupo hay una gran dependencia de la entidad que funciona como *trajector* (COLORES) como así también del punto de referencia indicativo (LORO GRANDE): por ejemplo, la señante considera que los colores son hermosos en función de la entidad (*loro*), pero no necesariamente se aplicará el mismo atributo en otras entidades (ropa, casas, electrodomésticos).

El tercer patrón identificado en la LSA (con 69 UA) es la construcción de propiedades atribuidas a un *trajector* en términos absolutos, es decir, sin recurrir a un esquema escalar, y con un bajo grado de presencia del conceptualizador, como es el caso de ABANDONADOS en (6.8c). Esta UA, en el contexto en el que se instancia (LUGAR CHICOS ABANDONADOS LUGAR), designa una institución (orfanato u hogar de niños) sin incluirse el conceptualizador en el ámbito de la predicación.

Por último, evidencio un cuarto patrón de UA, que ha obtenido la menor frecuencia absoluta (9 casos), que se construyen como cualidades absolutas con un grado mayor de presencia del conceptualizador, como CASA VERDADERA en el fragmento sobre la vida de Quinquela de (6.8c). La cualidad de [VERDADERA] aplicada al objeto [CASA] resulta una evaluación dicotómica, no sujeta a cuantificación: o bien es la casa verdadera (de Quiquela) o bien no lo es, sin termino intermedio.

Diagrama 6.7. Escalaridad y grado de presencia el conceptualizador en el cuerpo de datos



Glosas 6.8

_____top
 (a) (C1iB) [PAPÁ:] RATÓN GRANDE / CHICO / DAR-VUELTA-PÁGINAS(cont) /
 _____top
 FANTASMA BLANCO / CORTINAS NO-PODER-SER DAR-VUELTA-PÁGINAS /
 _____top
 PERRO OREJAS-PUNTIAGUDAS / PERRO PEQUEÑO CASA AL-LADO¹⁸¹

¹⁸¹ Trad. al español: “Mientras hojeaba las páginas del diario, [el papá dijo:] El ratón grande era chico, el fantasma blanco, una cortina y el perro de orejas puntiagudas, el perro pequeño de la casa de al lado. ¡No puede ser!” (ver fragmento en 6.1.1 en Anexo).

(b) (C1iiiE) LORO GRANDE TENER COLOR HERMOSO(intens) / PECHO AMARILLO / AZUL COSTADOS / OJOS NEGROS / PICO-PUNTIAGUDO NEGRO¹⁸²

(c) (C1iiiA) PRO3 ANTES NACER(pret.perf) PAPÁ MAMÁ NACER

PRO-DOS-INCL ABANDONAR(pret.) IX EN-PASADO /

_____ CU.izq

PRO3 CRECER QUEDAR LUGAR

_____ CU.izq

CHICOS ABANDONADOS LUGAR MISMO 1MOSTRAR //¹⁸³

[...]

_____ int

ACÁ DÓNDE / SABER(2M) / LUGAR CASA PROPIA-DE-PRO3 HOMBRE

SEÑA-QUINQUELA[DELGADO] / IX LUGAR ADENTRO MUSEO IX

IX(iz) CASA VERDADERA / PRO3(iz) HOMBRE PASADO

CUADRO(pl) VENDER(hab) COMPRAR(perf) CASA /

PRO3(iz) REGALAR(der) PAPÁ MAMÁ ELLOS-DOS(der) //¹⁸⁴

(d) (C2iiiC) PASADO PARQUE CENTENARIO+ /

LUGAR CABALLITO LUGAR / PRO1 VIAJAR PRO1 PAREJA ANTERIOR /

¹⁸² Trad. al español: “El loro grande tiene colores muy hermosos: el pecho amarillo, los costados azules, ojos negros y pico puntiagudo negro” (ver fragmento en 6.1.8 en **Anexo**).

¹⁸³ Trad. al español: “Él nació y sus padres lo abandonaron. Creció en el mismo orfanato que aquí les muestro” (ver ejemplo 10 de 6.1.6 en **Anexo**).

¹⁸⁴ Trad. al español: “¿Saben dónde estamos? En la casa de Quinquela. Dentro del museo se encuentra la verdadera casa del pintor. Este hombre comenzó a vender cuadros hasta que compró la casa y se la regaló a sus padres [adoptivos].”

CAMINAR-HACIA-IXi(2m) APROXIMADAMENTE 4 TARDE

CM1-PERSONA-VENIR-A-IXi / UN HOMBRE APARECER(pret. perf.)

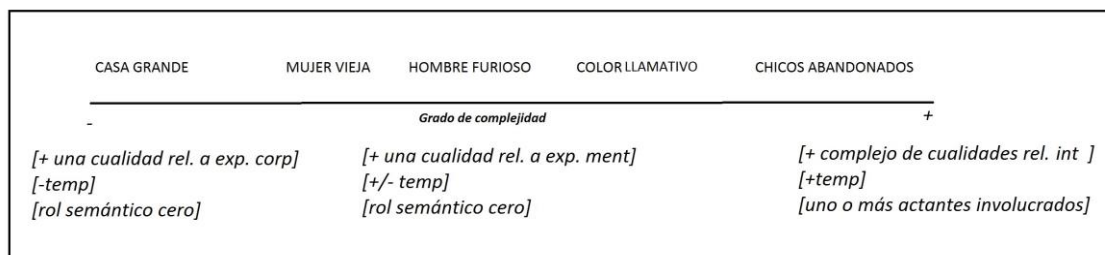
CUCHILLO HOJA CUCHILLO-APUNTAR[rol del atacante] [...] ¹⁸⁵

Para concluir, habiendo realizado el análisis cualitativo y cuantitativo de la escalaridad y el grado de presencia del conceptualizador en los adjetivos que integran nominales en el cuerpo de datos, cabría preguntarse si estas variables semánticas poseen un impacto a nivel morfosintáctico. Retomaré esta cuestión en [§6.2.1](#) y en [§6.2.3](#).

6.1.2.3. Recapitulación: tres sub-esquemas de UA (básico, relativamente complejo y complejo)

A continuación, pretendo integrar al *continuum* de grado de complejidad de las UA del cuerpo de datos, tal como se observó en el **Diagrama 6.4** (que copio abajo nuevamente bajo el nombre de **Diagrama 6.8**), los resultados de las últimas dos variables (tipo de escalaridad y grado de presencia del conceptualizador), como se observa en el **Diagrama 6.7**.

Diagrama 6.8. Continuum de grado de complejidad de las UA del cuerpo de datos



Por un lado, gran parte de las UA del cuerpo de datos son escalares (84% del total del corpus), por lo que es esperable que en el *continuum* haya una mayor

¹⁸⁵ Trad. al español: “Yo iba con mi pareja anterior por el Parque Centenario, en Caballito. Caminábamos por ahí. Eran aproximadamente las 4 de la tarde. En ese momento, una persona se acercó al mismo lugar donde nos encontrábamos nosotros y nos apuntó con un cuchillo [...]”

frecuencia de este tipo de unidades. En el extremo izquierdo del *continuum* de complejidad (**Diagrama 6.8**) se observa que las UA que muestran los valores [+una cualidad rel. a la experiencia corpórea], [-temporalidad] y [rol semántico cero] son también [+escalares] (CASA GRANDE). Luego, en la parte central del *continuum* las UA que muestran los valores [+una cualidad rel. a la experiencia mental], [+/-temporalidad] y [rol semántico cero], observo, en mayor medida, unidades escalares (MUJER VIEJA, PERSONAS PELIGROSAS) y, en menor medida, unidades no escalares (CASA VERDADERA, PERSONA SORDA). En el *continuum* condenso estas dos posibilidades agregando el valor [+/-escalar]. Por último, en el extremo derecho del *continuum* se encuentran UA con los siguientes valores: [+complejo de cualidades rel. a una interacción energética], [+temporalidad] y [uno o más actantes involucrados]. Como ya he desarrollado, las UA de este extremo son las que menos frecuencia de aparición han tenido en el cuerpo de datos. Estas unidades tienden a ser [-escalares]. La no escalaridad se observa, por ejemplo, en las UA que integran los nominales HIJO CONQUISTADO (ver **Glosas 6.2c** del C2viD) o CHICOS INTERNADOS (extraído de C2ivB).

En el grupo de unidades que se encuentra en un punto intermedio del *continuum*, se observa un mayor grado de diversidad dado que comparten algunos de los valores con unidades que se encuentran en un extremo u otro del *continuum*. El caso del nominal PERSONA SORDA (ver las múltiples instanciaciones de este nominal en los fragmentos [6.1.5](#) y [6.1.21](#) en **Anexo**) resulta muy ilustrativo, dado que comparte el valor [-temporal] con unidades del extremo izquierdo, y también comparte el valor [-escalar] con unidades del extremo derecho del *continuum*. Respecto de este último punto, sostengo que SORDO en los contextos recién mencionados no son escalares puesto que la cualidad de ser Sordo de una persona no corresponde a una propiedad gradual, sino a un término absoluto: una persona es o no es culturalmente Sorda, sin términos intermedios. También es posible identificar algunas unidades de la zona derecha del *continuum* que son [+escalares], como CULTURA CERRADA. Estas últimas se encuentran en un espacio más cercano al centro del *continuum* que en los casos [-escalares], que son las que están en el extremo derecho.

Diagrama 6.9. Continuum de grado de complejidad de las UA del cuerpo de datos adjuntando información de escalaridad

CASA GRANDE	MUJER VIEJA	HOMBRE FURIOSO	COLOR LLAMATIVO	CHICOS ABANDONADOS
Grado de complejidad				
-				+
[+ una cualidad rel. a exp. corp] [-temp] [rol semántico cero] [+escalar]		[+ una cualidad rel. a exp. ment] [+/- temp] [rol semántico cero] [+/-escalar]		[+ complejo de cualidades rel. int] [+temp] [uno o más actantes involucrados] [-escalar]

Por otro lado, el grado de presencia del conceptualizador es una variable que atraviesa todas las UA, por lo que la forma de representarla diagramáticamente no debería encontrarse en mismo eje del *continuum* (horizontal), sino que debería atravesarlo de forma perpendicular. Para describir el grado de presencia del conceptualizador en el eje vertical abordé el contraste del grado de presencia del conceptualizador con dos de las variables ya analizadas (estabilidad temporal y tipo de cualidad en las [Tablas 6.3.19](#) y [6.3.20](#) en **Anexo**. Allí se observa que el 88% de las unidades con alto grado de presencia del conceptualizador son cualidades relacionadas con la experiencia mental y [+/-temporales], es decir, las UA que se encuentran en la zona central del *continuum*.

Entonces, propongo agregar a la línea del *continuum* un arco que permita distribuir las unidades no solamente de acuerdo a las variables ya analizadas (en el eje horizontal) sino también ubicarlas de acuerdo con el grado de presencia del conceptualizador (en el eje vertical, con pico máximo en la zona central del *continuum*), tal como se observa en los **Diagramas 6.10** y **6.11**.

Diagrama 6.10. Grado de acumulación de atributos de UA del cuerpo de datos

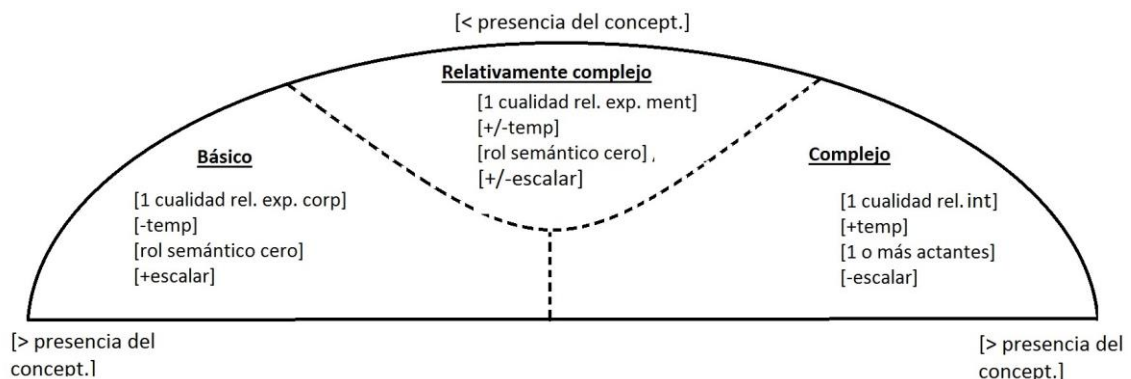
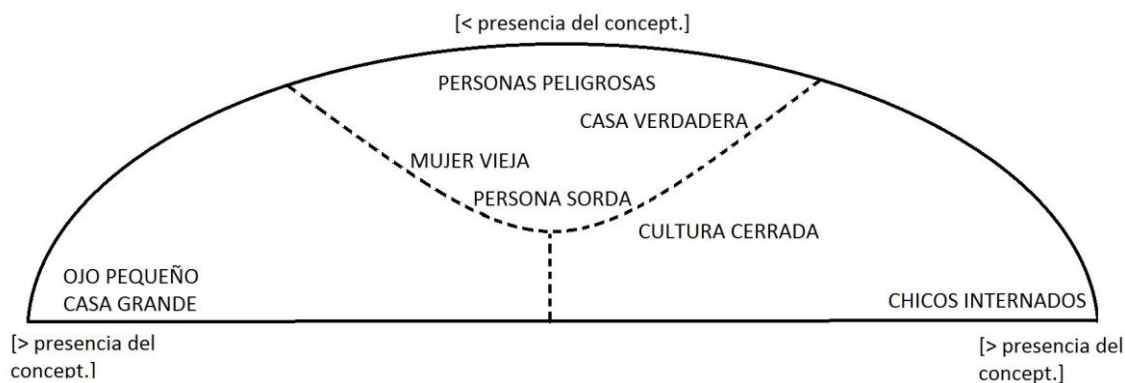


Diagrama 6.11. Distribución de UA extraídas del cuerpo de datos en el arco de grado de presencia del conceptualizador



Entonces, puedo afirmar que las UA del cuerpo de datos poseen distintos grados de acumulación de atributos que los acerca a zonas de mayor o menor grado de complejidad semántica y de mayor o menor presencia del conceptualizador, de acuerdo con los valores que arrojan las distintas variables cualitativas medidas en este cuerpo de datos, tal como se observa en el **Diagrama 6.10**. Es posible observar, asimismo, la existencia de tres grandes agrupaciones de UA con límites difusos (marcados a través de las líneas punteadas) que denomino de la siguiente forma: *UA básicas*, con un bajo grado de complejidad; *UA relativamente complejas* (con un grado intermedio de complejidad) y *UA complejas* (con un grado alto de complejidad). Aunque los miembros de cada grupo no compartan la totalidad de los valores de cada variable contextual (tal como se observa la distribución de ejemplos extraídos del corpus en el **Diagrama 6.11**), es posible abstraer igualmente algunos patrones en común, denominados *esquemas*, que detallo a continuación.

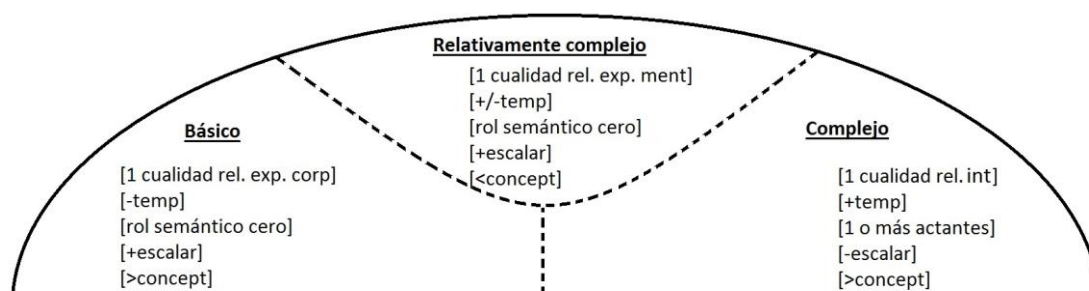
En primer lugar, el *esquema básico* (por ejemplo, RATÓN GRANDE) corresponde a unidades simbólicas que: (i) presentan una única cualidad cercana a la experiencia a la percepción física y sensorial y, por ende, a la experiencia corpórea; (ii) ubican al *trajector* (participante focal) en una escala relativa a un conocimiento de mundo objetivamente cuantificable, con un conceptualizador que no se incluye en la predicación; (iii) tienden a ser propiedades estables, por lo que no se observa un desarrollo temporal en sucesivos escaneos perceptuales; (iv) su único participante focal (*trajector*) no cumple un rol semántico en la estructura del nominal (*rol semántico cero*).

En segundo lugar, el *esquema relativamente complejo* (por ejemplo, COLOR HERMOSO) corresponde a unidades simbólicas que (i) designan una cualidad relativa a la experiencia mental; (ii) ubican al *trajector* (participante focal) en una escala (y, en

menor medida, en un esquema absoluto) que se apoya en mayor medida en la percepción subjetiva del conceptualizador (aunque sin desconocer la existencia de una convención de uso); (iii) tienden a designar propiedades del *trajector* con una estabilidad temporal relativa (y si bien no se puede observar un desarrollo temporal en la información perfilada, en algunos casos puede encontrarse información temporal en su base, como por ejemplo: DEPORTISTA JOVEN); (iv) su único participante focal (*trajector*) no cumple un rol semántico en la estructura del nominal (*rol semántico cero*).

En tercer y último lugar, el *esquema complejo* (por ej. HIJO CONQUISTADO) corresponde a unidades simbólicas que: (i) designan, más que una propiedad del participante focal, un complejo de cualidades asociadas a una interacción energética, donde se pone en foco el resultado de un proceso temporal de cambio de estado; (ii) tienden a construirse en términos absolutos, sin referirse a una escala, y con un bajo grado de presencia del conceptualizador en la construcción del objeto conceptualizado; (iii) no es una expresión estática sino dinámica, con el menor grado de estabilidad temporal; (iv) posee una estructura de actantes, con un *trajector* que cumple un papel semántico (*paciente, beneficiario, tema*) y, normalmente, un agente o experimentante no explicitado.

Diagrama 6.12. Tres esquemas de UA del cuerpo de datos



Hecha esta distribución de UA del cuerpo de datos en un espacio conceptual, intentaré responder dos interrogantes relativos a la semántica de estas unidades, para luego comenzar a analizar posibles impactos en la morfosintaxis. Los interrogantes son: ¿Qué especificación semántica realiza cada UA en el nominal al que pertenece? ¿Qué relación tienen estos distintos tipos de esquemas de adjetivos con los Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) de escenario y de bola de billar (Cf. [Capítulo 3](#))?

6.1.2.4. Tipo de especificación semántica que la UA realiza en el nominal al que pertenece

En el cuerpo de datos de la presente Tesis, es posible observar ejemplos de cada una de las especificaciones semánticas (epíteto, atributo no contrastante, atributo contrastante y atributo predicacional compuesto) en las **Glosas 6.9**, extraídas del C1 y C2.

Glosas 6.9

(a) (C1iiiF) TRES ELEFANTES HABER / PRO1 FORMA EXPLICAR CÓMO

_____ME.infl
CUERPO / TROMPA-LARGA OREJAS MOVERSE-DE-UN-LADO-A-OTRO
_____.enum
COLMILLOS-LARGOS / CUERPO COLOR GRIS /¹⁸⁶

(b) (C2vA) LINDO CAMINO-SINUOSO IR-HACIA-ARRIBA GRANDE
MONTAÑA(pl) LLEGAR-LOCa LEJOS-ARRIBA MIRAR-HACIA-ABAJO CASA
PAISAJE [...] ¹⁸⁷

_____CEfr+OJsc+LAab. ____CEarr,+OJab.
(c) (C2vB) PRO1 QUERER BUSCAR COMPRAR (i) CASA NUEVA /
_LAMord.

BUSCAR(cont) VER_i GUSTAR /

_____CEfr. _____CEfr+LAest ____CEfr+LAab
ME-JOROBARON (ii) CASA_i ANTIGUA(intens) DESTRUIDA

DEBER PINTAR AREGLAR(cont.) / NO / DEJAR /

¹⁸⁶ Trad. al español: “Hay tres elefantes. Ahora voy a explicar cómo es su cuerpo: tienen una trompa larga, orejas que se mueven de un lado al otro, colmillos largos y cuerpo color gris.” (Ver fragmento en [6.1.9](#) en Anexo).

¹⁸⁷ Trad. al español: “Ascendíamos por un lindo camino sinuoso entre grandes montañas. Llegamos al punto superior y observamos todo lo que se encontraba abajo, casas, paisajes [...]” (Ver fragmento en [6.1.18](#) en Anexo).

BUSCAR(cont.) QUERER (iii) CASA MENOS ANTIGUA / NUEVA / ALGO /

BUSCAR(cont) ENCONTRAR(pret.) (iv) CASA BUENA NORMAL PEQUEÑA
[...]¹⁸⁸

_____HOlev _____concentrados

(d) (C2iiiA) PRO1sg NO-HACER-LE-CASO SEÑAR(cont.)

CM.A(2M)-APARECER-DE-REPENTE(pret.perf.)[las dos personas peligrosas]

CM.A(2M)-ACERCARSE(pret.perf)+

_____LEaf _____OJsc

PRO1pl ASUSTADOS(2M) ESCAPAR-RÁPIDAMENTE(2Malt)++ [...] ¹⁸⁹

Para empezar, subrayada en la glosa (6.9a) se observa una seña (TROMPA-LARGA_(MEinfl)) que se constituye como un nominal en sí misma y que posee una compleja estructura interna. Está compuesta por una raíz [TROMPA-] y un morfema atributivo [-LARGA]. Asimismo, toda la seña se encuentra acompañada del siguiente rasgo no manual: mejillas infladas (MEinfl). En principio, TROMPA se construye en base a un proceso metonímico que toma una parte de la forma del designado (objeto alargado y redondeado) para designarlo en forma completa.¹⁹⁰ Para agregar el significado [-LARGA], la seña modifica algunos de sus parámetros fonológicos (a saber: ubicación final de la seña, tipo de movimiento, rasgos no manuales). Debido a que el significado de dimensión del morfema atributivo es tan cercano semánticamente al objeto designado (como así también a la forma en la que este se construye), [-LARGA] se considera un *epíteto*.

En segundo lugar, en la glosa (6.9b) se observa el nominal LINDO CAMINO-SINUOSO. LINDO es un atributo evaluativo que, a diferencia del caso anterior, no se

¹⁸⁸ Trad. al español: “Quería comprar una casa nueva. Busqué por un tiempo y vi una que me gustó, pero me jorobaron porque era una casa muy antigua y destruida. Había que pintarla y arreglarla así que la dejé. Continué buscando porque quería una casa menos antigua. Una nueva, algo así buscaba. Al final, encontré una casa buena, normal y pequeña.” (Ver fragmento en 6.1.20 en Anexo).

¹⁸⁹ Trad. al español: “No les hicimos caso y seguimos señalando entre nosotros. Estas personas aparecieron de repente, se acercaron y nosotros, asustados, escapamos rápidamente.” (Ver fragmento en 6.1.15 en Anexo).

¹⁹⁰ Metonimia conceptual: LA FORMA PROTOTÍPICA DE LA PARTE DEL CUERPO DESIGNA LA PARTE DEL CUERPO.

encuentra en la estructura interna del sustantivo, sino que se instancia en una frase. En este contexto, la seña LINDO presenta una atribución sin contraste con otras entidades (ya sea presentes o latentes en el discurso), por lo que la especificación semántica que LINDO realiza en el nominal es la de *atributo no contrastante*.

En tercer lugar, se encuentra la glosa (6.9c). A diferencia del ejemplo anterior, la señante sí tiene intenciones de establecer una diferencia entre las conceptualizaciones del objeto designado (en este caso, el sustantivo *casa*). El primer nominal (CASA NUEVA) designa una entidad que va a ser el tema de la narración. Cuando la seña CASA se instancia en los nominales (ii) y (iv) conceptualiza entidades específicas, y la señante se ve en la necesidad de diferenciar cada una de ellas de los otros designados del mismo tipo. Entonces, los atributos que acompañan al sustantivo CASA en (ii) y (iv) contribuyen a recortar la designación, generando un contraste con otras entidades mencionadas y presentes en ese discurso. El alto grado de contraste entre estos dos nominales se manifiesta claramente en la acumulación atributos que permite recortar la designación y se manifiesta sintácticamente en la coordinación de adjetivos en posición pospuesta. Todos estos son casos de *atributos contrastantes*.

Por último, ASUSTADOS en la glosa (6.9d) realiza un aporte semántico distinto de los casos anteriores, puesto que no describe una característica cercana al objeto, ni realiza una distinción de la entidad respecto de sí misma ni de otras. De hecho, lo que se encuentra inmediatamente antes a esta seña es un pronombre PRO1pl (“nosotros”), que no necesita ser especificado. Entonces, ASUSTADOS en este contexto lo que hace es aportar un matiz de significado causal al contexto inter-clausal. La parte final de la glosa podría parafrasearse en español como: “nosotros, *porque* estábamos asustados, escapamos rápidamente.” Los casos como este, donde la UA aporta un matiz de significado adverbial (causal, consecutivo, modal o concesivo) al nivel de la cláusula, los denomino *atributos predicacionales compuestos*.

Desde el punto de vista cuantitativo, en la **Tabla 6.17** observo que el tipo de especificador semántico que mayor frecuencia de aparición tiene en las UA del corpus es el atributo contrastante (67%), seguido del epíteto (19%), el atributo no contrastante (9%) y el atributo predicacional compuesto (5%). A partir de esta información, puede decirse que hay una preferencia por parte de los señantes del cuerpo de datos por utilizar, dentro de la estructura del nominal, adjetivos que realicen un aporte semántico a la diferenciación de la entidad designada mediante el contraste con otras entidades posibles o presentes en el discurso. Luego, los conceptualizadores del cuerpo de datos

utilizan estrategias semánticas para especificar objetos designados en el nominal que recurren a atributos más cercanos al participante focal (epítetos) o bien a atributos que no marcan una diferencia con otros posibles participantes (atributos no contrastantes). El aporte menos productivo en este cuerpo de datos es el atributo predicacional compuesto, que directamente no integra un nominal sino que forma un nominal en sí mismo y realiza un aporte semántico a la cláusula.

Tabla 6.17. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de tipos de especificación semántica de la UA en C1 y C2¹⁹¹

Especificación semántica	FA	FR
Atributo contrastante	333	67%
Epíteto	92	19%
Atributo no contrastante	46	9%
A. Predicacional compuesto	25	5%
Total	496	100%

Ahora bien, al contrastar el tipo de especificación semántica que la UA realiza en el nominal con los tipos de esquemas descritos en los anteriores subapartados (esquema básico, relativamente complejo y complejo) a partir del cuerpo de datos (C1 y C2), observo que en todos los esquemas hay una gran frecuencia de aparición del atributo contrastante en la lectura vertical de la [Tabla 6.3.23](#) del **Anexo**. No obstante, en una lectura horizontal de la misma Tabla puede verse que para cada tipo de especificación semántica hay distinto funcionamiento en relación con cada esquema.

Esto se observa con mayor claridad en los **Gráficos 6.1**: se observa una mayor frecuencia de aparición de UA relativamente complejas (como CASA LINDA) en el atributo contrastante, el atributo no contrastante y el predicacional compuesto. De estos tres casos, se observa que la aparición de UA relativamente complejas alcanza la mayor frecuencia en el atributo no contrastante, con el 76%. Estas UA son las que, entre otras propiedades, dan cuenta de mayor presencia del conceptualizador en la UA.

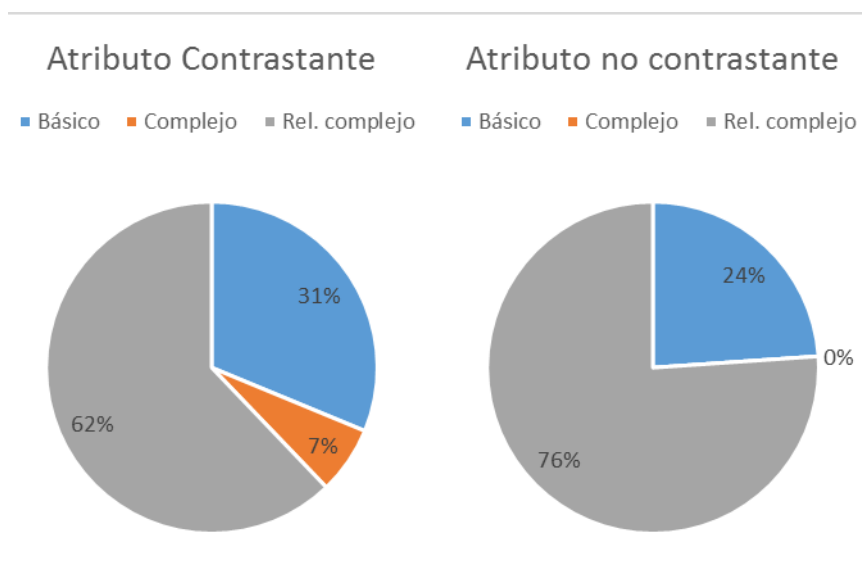
Luego, las UA básicas son las que siguen en frecuencia de aparición en los atributos contrastantes y no contrastantes (OJO PEQUEÑO, GRANDE MONTAÑA) y son las más utilizadas como epítetos. De hecho, el único tipo de especificación semántica que evidencia una mayor frecuencia de aparición de un esquema distinto al de las UA relativamente complejas es el epíteto, puesto que en este caso los esquemas básicos

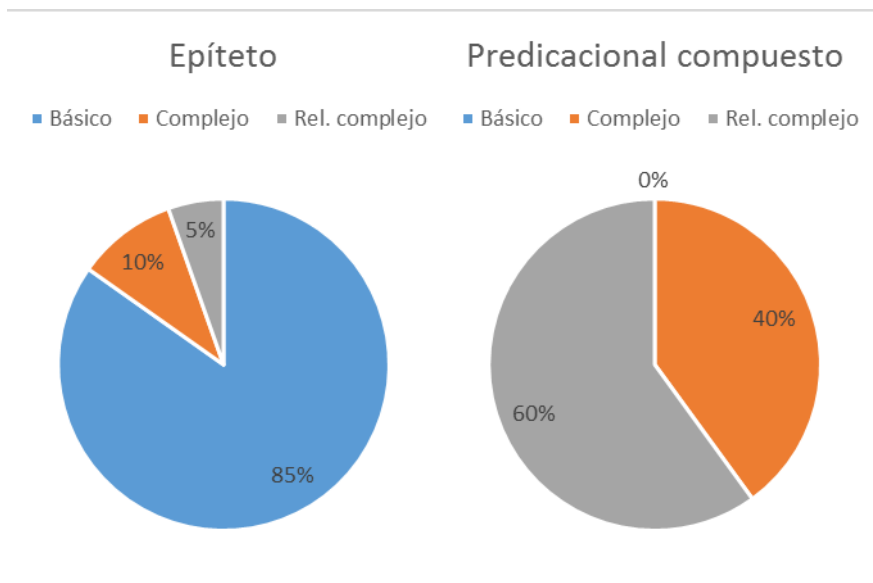
¹⁹¹ Ver resultados para el C1 en [Tabla 6.3.21](#) y para C2 en [Tabla 6.3.22](#) en **Anexo**.

tienen preponderancia (85% de los casos). Si las UA básicas recurren a atributos más cercanos del participante focal desde el punto de vista semántico, resulta esperable esta tendencia a actuar como epítetos en el nominal al que pertenecen.

Por último, entendiendo que las UA complejas son las que menor frecuencia de aparición tienen de todo el cuerpo de datos, se observa una mayor productividad como predicacional compuesto (40%) como (PRO1 EMBARAZADA ENCONTRARm) que es el atributo más alejado del participante focal, puesto que no integra el mismo nominal, sino que forma un nominal en sí mismo y realiza un aporte semántico a la cláusula, tal como desarrollo con mayor detalle en §6.2. También se observa un pequeño porcentaje de UA complejas como atributos contrastantes (7%) (IDENTIDAD CULTURA CERRADA) y como epítetos (10%) (PUERTA-CERRADA).

Gráficos 6.1. Tipos de especificación semántica de acuerdo con el tipo de esquema de UA





6.1.3. Relación de los tres sub-esquemas de UA con los Modelos Cognitivos Idealizados de escenario y de bola de billar

Como expliqué en el subapartado [§3.1.5 del Capítulo 3](#), los Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) (Lakoff, 1987) son bases cognitivas fundamentales para nuestra experiencia cotidiana a partir de las cuales las diferentes lenguas han creado distintas estructuras gramaticales prototípicas. En el ECP, se han descrito dos MCIs: el *MCI de bola de billar* y el *MCI de escenario* (Langacker, 1991: Cap. §1 y Cap. §7). El MCI de bola de billar es un modelo cognitivo abstracto que representa elementos concebidos en un mundo en el que objetos físicos discretos se mueven en el espacio, entran en contacto entre sí y participan de interacciones energéticas. Se postula que el MCI de bola de billar es la base cognitiva que da origen al prototipo de verbo y al prototipo de sustantivo (Langacker, 1991: 13-14). Específicamente, los objetos físicos discretos son el arquetipo sobre el que se construye el prototipo de sustantivo, mientras que las interacciones energéticas construyen el prototipo de verbo.

Por su parte, el MCI de escenario es un esquema de imágenes de menor complejidad en tanto es parte del MCI de bola de billar. Es el modelo que resulta de la identificación de una figura contra un fondo. Es una construcción abstracta teórica que crea el conceptualizador (sea el señante o cualquier participante del discurso) al identificar objetos e integrarse él mismo en esa identificación (Langacker, 1991: 284). Permite formalizar no sólo la dupla figura/ fondo sino también el papel del conceptualizador. Se postula que el MCI de escenario se relaciona directamente con el

prototipo de sustantivo que, como recién mencioné, parte de la construcción cognitiva de un objeto físico discreto.

A partir de esta postura, cabe preguntarse por la base cognitiva de las UA agrupadas en tres esquemas con límites difusos a partir de variables contextuales semánticas. En otras palabras: ¿Qué aspectos de los recién mencionados MCIs –que son arquetipos, es decir, construcciones cognitivas previas a la gramática– podrían tener relación con las propiedades semánticas descriptas para estas UA?

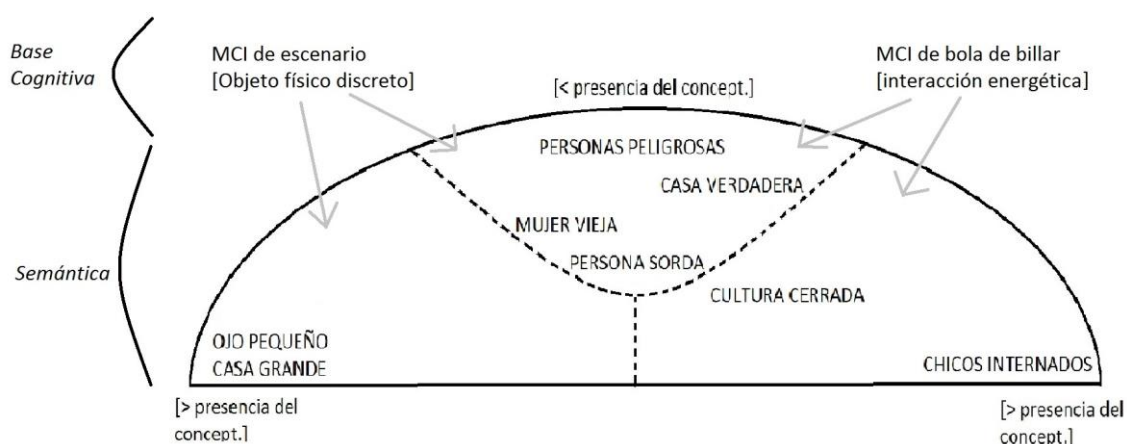
En principio, los valores identificados para las *UA básicas* (CASA GRANDE, OJO PEQUEÑO) en cada una de las variables semánticas medidas hasta el momento marcan una cercanía con el MCI de escenario, puesto que se instancian en el dominio del espacio, de forma muy cercana a la experiencia corpórea, son estables desde el punto de vista temporal, no tienen ningún actante involucrado y suelen tener un participante focal (trajector) que resulta prototípico para la clase de los sustantivos (objeto físico, estable, discreto, opaco y autónomo).

En segundo lugar, el caso de las *UA complejas* (CULTURA CERRADA, CHICOS INTERNADOS) resulta opuesto a las unidades recién descriptas, puesto que los valores que cada variable semántica arroja hasta el momento marcan una conexión más cercana al MCI de bola de billar. Esta afirmación se justifica si se observa que son unidades semánticamente relacionadas con una interacción energética, por lo que se instancian en un dominio temporal y dan cuenta del resultado de un cambios en uno o más objetos, que se ven involucrados como actantes.

Por último, los valores que observo en las variables semánticas de las *UA relativamente complejas* (MUJER VIEJA, PERSONA SORDA, PERSONAS PELIGROSAS) se relacionan con ambos modelos. Se observan unidades estables desde el punto de vista temporal, como PERSONA SORDA, o con un grado intermedio de estabilidad temporal (MUJER VIEJA o PERSONAS PELIGROSAS), que no presentan ningún tipo de interacción energética ni presentan una estructura de actantes. Asimismo, cuentan con un distinto grado de presencia del conceptualizador, que se incluye en mayor o menor medida en el ámbito de predicación.

Entonces, en el **Diagrama 6.13** observo que las UA básicas se encuentran más cercanas al MCI de escenario, las UA complejas se encuentran más cercanas al MCI de bola de billar y, por último, las UA relativamente complejas se encuentran entre medio de estos dos modelos, dado que comparten características de ambos.

Diagrama 6.13. Relación de las UA con los MCI de escenario y de bola de billar



6.2. Morfosintaxis del adjetivo en la LSA

A partir de distintas variables semánticas, he podido mostrar que las UA del cuerpo de datos de señantes naturales de la LSA tienen un funcionamiento semántico diverso. Cognitivamente, estas UA se relacionan con distintas zonas del MCI de escenario y el MCI de bola de billar. No obstante, también he podido mostrar que esta diversidad de casos no impide la posibilidad de conceptualizar a todas las UA bajo un único esquema que incluya patrones en común de todos los miembros del cuerpo de datos.

A continuación, pretendo enfocarme en dos cuestiones. Por un lado, realizar una aproximación cualitativa y cuantitativa al impacto que producen estas conceptualizaciones semánticas en la sintaxis y la morfología de las UA del cuerpo de datos. Por otro lado, analizar qué impacto producen las características semánticas, sintácticas y morfológicas en el sistema de clase de palabras de la LSA.

6.2.1. Posición morfosintáctica de la UA dentro del nominal: Análisis cualitativo y cuantitativo

La variable contextual a analizar en este subapartado es la *posición morfosintáctica de la UA dentro del nominal*. Tomando los mismos ejemplos desarrollados en el tipo de especificación semántica, se observa que en la **Glosa 6.9a** la seña subrayada tiene una UA en posición intranomial [N/A] (TROMPA-LARGA); en **(6.9b)** la UA tiene una posición prenominal [A + N] (LINDO CAMINO-SINUOSO); en **(6.9c)** se presentan cuatro ejemplos de UA en posición posnominal [N + A] (CASA

NUEVA), mientras que (6.9d) presenta un caso de UA en posición contigua [N] [A] (PRO1pl ASUSTADOS ESCAPAR).

Respecto de frecuencias de aparición de los señantes del cuerpo de datos, en la **Tabla 6.18** se observa una preferencia por la posición pospuesta [N + A] (66%), seguido de la posición intranominal [N/A] (que es morfológica, a diferencia de las demás), luego por la posición prenominal [A + N] y, por último, por la posición contigua [N] [A].

Tabla 6.18. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de posición morfosintáctica de la UA en C1 y C2¹⁹²

Posición sintáctica	FA	FR
Posnominal [N + A]	327	66%
Intranominal [N/A]	87	18%
Prenominal [A + N]	57	11%
Contigua [N] [A]	25	5%
Total	496	100%

Estos datos numéricos resultan similares a los encontrados para el tipo de especificación semántica que el adjetivo realiza en el nominal al que pertenece, por lo que podría pensarse que ambos atributos contextuales se encuentran asociados. En la **Tabla 6.19** se observa que las dos variables contextuales tienen un altísimo grado de relación, cuestión que se corrobora con la prueba de chi cuadrado.

Tabla 6.19. Posición morfosintáctica y tipo de especificación semántica del adjetivo dentro del nominal en el cuerpo de datos (C1 y C2)

Pos y esp. sem. (C1 + C2)	Atributo contrastante		Atributo no contrastante		Epíteto		Predicacional compuesto		Total	
Prenom	9		46		2		0		57	
	3%	16%	100%	81%	2%	4%	0%	0%	11%	100%
Posnom	324		0		3		0		327	
	97%	99%	0%	0%	3%	1%	0%	0%	66%	100%
Intranom	0		0		87		0		87	
	0%	0%	0%	0%	95%	100%	0%	0%	18%	100%
Contigua	0		0		0		25		25	
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	5%	100%
Total	333		46		92		25		496	
	100%	67%	100%	9%	100%	19%	100%	5%	100%	100%

¹⁹² Ver resultados para C1 en [Tabla 6.3.24](#) y para C2 en [Tabla 6.3.25](#) en Anexo.

A partir de la comparación de variables, es posible interpretar que el tipo de especificación del adjetivo en el nominal provoca un impacto en la posición morfosintáctica, puesto que los epítetos tienden a ocupar posición intranominal [N/A] (TROMPA-LARGA), los atributos no contrastantes tienden a ocupar posición prenominal [A + N] (LINDO CAMINO-SINUOSO), los atributos contrastantes tienden a ocupar posición posnominal [N + A] (CASA NUEVA) y, por último, los atributos predicacionales compuestos tienden a encontrarse en posición contigua al nominal, conformando dos estructuras diferenciadas [N] [A] (PRO1pl ASUSTADOS).

Respecto de los casos que se distancian de estas tendencias, en primer lugar, observo que en los nueve ejemplos de atributo contrastante en posición prenominal hay, o bien repetición de la misma UA en posición previa y posterior al sustantivo, como es el caso de FEA HISTORIA FEA,¹⁹³ o bien se observan nominales negativos (EDIFICIO_{pl} NO / ALTO NADA // POCA CASA_{pl}).¹⁹⁴

En segundo lugar, hay dos casos de epítetos prenominales y tres casos de epítetos posnominales. A diferencia de la gran mayoría de los epítetos (95%), que ocupan una posición interna al sustantivo, estos casos se ubican antes o después, en una relación sintáctica. Por ejemplo, en la **Glosa 6.9b** se encuentra el nominal GRANDE MONTAÑA(pl). Este nominal tiene un atributo de dimensión (GRANDE) pero que, en este caso, no se encuentra en la estructura interna de una seña sino en posición previa al sustantivo, formando una frase. Puede observarse que el señante no está estableciendo una diferencia con otras entidades similares sino que simplemente describe y presenta *las montañas*. La significación del atributo forma parte de la conceptualización del sustantivo, dado que predomina el presupuesto cultural de que las montañas son grandes. En otras palabras, la cualidad de dimensión está presupuesta por el sustantivo, por lo que aquí hay un caso de contraste nulo. Por lo tanto, la especificación semántica que GRANDE realiza en el nominal es la de epíteto en posición prenominal. Otro ejemplo de epíteto funcionando en una frase –y no como morfema– corresponde al nominal CORBATA ALARGADA-PUNTIAGUDA (C1iB). Se agrega en la sintaxis esta información prototípica del objeto porque la seña CORBATA se estructura

¹⁹³ Trad. al español: “una historia fea” (C2ivB).

¹⁹⁴ Trad. al español: “No hay edificios, ni nada alto, sólo unas pocas casas” (C2vE).

partiendo de la metonimia ACCIÓN PROTOTÍPICA POR OBJETO (acción de hacer la corbata por el objeto corbata), lo que le impide agregar información respecto de su formato prototípico (alargada y puntiaguda).

6.2.1.1. Posiciones sintácticas: prenominal [A + N], posnominal [N + A] y posición contigua [N] [A]

En este subapartado realizo un análisis más detallado de las tres posiciones sintácticas recién presentadas, *posición prenominal* [A + N], *posición posnominal* [N + A] y *posición contigua* [N] [A], y dejo para el siguiente subapartado el análisis de la *posición intranominal*, que es morfológica.

6.2.1.1a El orden de la UA en posición prenominal y en posición posnominal

Respecto de las posiciones prenominal y posnominal, vimos que cada construcción sintáctica realiza un aporte de significado diferencial al discurso. En el contraste de dichas posiciones con el tipo de especificación semántica, la diferencia en cada posición se relaciona con el *grado de contraste*, esto es: si especifican al objeto designado con o sin contraste con otros posibles designados. Por ejemplo, en la **Glosa 6.10a** observo un nominal concreto, común e inanimado (LINDO BELLO VERDE MONTAÑApl) con tres UA en posición prenominal. Estas tres UA realizan un aporte a la especificación semántica del objeto *montañas* pero sin contrastar con otros posibles designados. En el orden de aparición de las UA prenominales, se observa que las primeras dos (LINDO BELLO) corresponden a unidades relativamente complejas mientras que la tercera –y la más cercana al sustantivo– (VERDE) es una UA básica, cercana a la experiencia corpórea. Por el contrario, en la **Glosa 6.10b** hay un nominal (UNA MUJER BAJA SORDA) que tiene dos UA en posición posnominal. Estas dos UA especifican el objeto *mujer* contrastando con otros designados (es decir, otras mujeres que aparecen como participantes en la narrativa). En el orden de aparición de las UA, la unidad más cercana al objeto (BAJA) corresponde a una UA básica y la que le sigue es una UA relativamente compleja (SORDA).

Glosas 6.10

(a) (C2vA) ACERCARSE(progr.) VER CERCA IR MONTAÑA(pl.)
ACERCARSE(progr.) VER LINDO BELLO VERDE MONTAÑA(pl.) /¹⁹⁵

(b) (C1iE) UNA MUJER BAJA SORDA TRABAJAR LIMPIAR /¹⁹⁶

Estos ejemplos extraídos del cuerpo de datos dan lugar para formular la siguiente pregunta: ¿hay alguna relación entre el tipo de UA (básica, relativamente compleja y compleja) y el orden de aparición de las UA en la misma posición sintáctica (prenominal y posnominal) dentro de un nominal? Cabe pensar en la siguiente hipótesis: cuando hay más de una UA en la misma posición sintáctica en el nominal, tanto en posición posnominal como en posición prenominal, las UA básicas se encuentran más cercanas posicionalmente al objeto designado, las UA relativamente complejas se encuentran en una posición intermedia y las UA complejas son las más alejadas posicionalmente del objeto. Para saber si esto es efectivamente así, corresponde contrastar con otros ejemplos del cuerpo de datos.

En principio, sobre las UA que se instancian en la misma posición sintáctica dentro de un mismo nominal, observo que hay poca productividad de UA en posición prenominal: identifiqué sólo 7 UA que se distribuyen en 3 nominales. Por el contrario, hay una productividad mayor de UA en posición posnominal: encuentro 59 UA que se distribuyen en 26 nominales.

Respecto de los nominales donde se observa más de una UA en posición prenominal, además del caso ya analizado (LINDO BELLO VERDE MONTAÑA(pl) en la **Glosa 6.10a**), encuentro estos dos nominales: MEJORES FUTUROS INTÉRPRETES (C2ivA) y ESPECIAL COMPLETA EDUCACIÓN (C2viE). En ambos casos, se observan UA pertenecientes al mismo tipo (UA relativamente complejas) y podría decirse que la única diferencia observable entre unidades dentro de cada nominal es en el grado de presencia del conceptualizador: en MEJORES FUTUROS INTÉRPRETES, MEJORES tiene un grado de presencia del conceptualizador mayor que FUTUROS, mientras que ESPECIAL tiene un grado de presencia del conceptualizador mayor que COMPLETA. En ninguno de los tres casos hay UA complejas. Aunque en este cuerpo de datos no hay ejemplos suficientes para

¹⁹⁵ Trad. al español: “Nos íbamos acercando a las montañas. Vimos lindas, bellas y verdes montañas” (Ver ejemplos 2, 3 y 4 en el fragmento [6.1.18](#) en **Anexo**).

¹⁹⁶ Trad. al español: “Una mujer baja y sorda trabaja de mucama.” (Ver ejemplos 1 y 2 en el fragmento [6.1.3](#) en **Anexo**).

realizar una abstracción válida para un grupo más representativo de casos, podría pensarse en un esquema solamente para los tres casos del cuerpo de datos, tal como describo a continuación:

[[UA rel. comp. con > grado concept [UA rel. compl. con < grado concept [UA Básica [N]]]]

Luego, en los nominales que poseen más de una UA en posición posnominal del cuerpo de datos, es posible realizar tres distinciones (ver **Tabla 6.20**). Primero, hay un grupo de 16 nominales que tiene una secuencia de unidades perteneciente al mismo tipo, a saber: UA básicas, por un lado, y UA relativamente complejas, por el otro. No encontré en este grupo secuencias de UA complejas. Como ejemplos de secuencias de UA básicas se encuentran las **Glosas 6.11a y 6.11b**. En **(b)** se observan dos variantes con un significado equivalente (DURO-1 DURO-2). Luego, como ejemplos de secuencias de UA relativamente complejas están los nominales **(c)** y **(d)**. Podría pensarse para este grupo en un esquema del orden de las UA tal como el siguiente:

*[[[[N] UA Básica] UA Básica]]...]
[[[[N] UA rel. comp.] UA rel.comp.]]...]*

Si bien es necesario investigar estos casos con mayor cantidad de ejemplos de uso para comprender cuál es el patrón de ordenamiento, podría pensarse que en los casos en los que hay secuencias del mismo tipo de UA en posición posnominal, el señante ubicará las UA que considere más cercanas semánticamente al objeto designado en posición más cercana. Esto se observa con claridad en **(c)**, donde la UA SORDA es un atributo que el conceptualizador juzga como mucho más cercana al objeto designado que NORMAL, por lo que posicionalmente se ubican de tal forma.

Segundo, hay un grupo de 8 nominales que posee en su estructura interna UA en posición posnominal que ubican en posición más cercana al núcleo UA en el siguiente orden: UA básicas, UA relativamente complejas y UA complejas. En **(e)** se observa un ejemplo de núcleo seguido de una UA básica y luego una UA relativamente compleja (PERSONA ALTA HERMOSA). En **(f)** se observa un ejemplo de núcleo seguido de una UA relativamente compleja y luego de una UA compleja (PERSONA FAMOSA RECONOCIDA). La posición de los elementos que componen estos nominales del cuerpo de datos podrían describirse esquemáticamente bajo la siguiente forma:

[[[N] UA Básica] UA rel. compl.] UA compl.]

Hay un tercer y último agrupamiento de 2 nominales que poseen un orden distinto a los dos anteriormente mencionados. Se observa en los ejemplos **(g)** y **(h)**. El primer caso tiene una UA básica en la posición más externa y dos UA relativamente complejas antes (CASA BUENA NORMAL PEQUEÑA) mientras que el segundo caso tiene dos UA complejas, una al lado del núcleo y otra en la posición más lejana, y una UA relativamente compleja en el medio de ambas (ROPA GUARDADA ANTIGUA GASTADA). Considero que la explicación de estos ordenamientos diferentes a los descritos para los 24 nominales analizados previamente debería identificarse de la situación discursiva en particular. Por ejemplo, en el caso de CASA BUENA NORMAL PEQUEÑA, la señante muestra en este y en nominales anteriores (como CASA NUEVA, CASA ANTIGUA DESTRUIDA, etc) que en su criterio de búsqueda de una casa resultan más relevantes cualidades como el tiempo (nueva/antigua) y el estado general del inmueble (destruida/normal) que sus dimensiones espaciales (de hecho, en el discurso no se instancian otras UA relacionadas con la dimensión espacial), por lo que esto se refleja en el ordenamiento de UA en posición posnominal.

Glosas 6.11

_____disy

- (a) (C2viB) PELO NEGRO ONDEADO LARGO-LACIO
- (b) (C1iiiD) CAPARAZÓN DURO-1 DURO-2
- (c) (C2vE) PERSONA SORDA NORMAL
- (d) (C2viB) PELÍCULAS LINDAS INTERESANTES
- (e) (C2viB) PERSONA ALTA HERMOSA
- (f) (C2viD) PERSONA FAMOSA RECONOCIDA
- (g) (C2vB) CASA BUENA NORMAL PEQUEÑA
- (h) (C2vC) ROPA GUARDADA ANTIGUA GASTADA

Tabla 6.20. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa del orden de UA posnominales en nominales de C1 y C2

Orden de UA posnominal por nominal	FA	FR
Orden [[[N] UA B] UA B]] o [[[N] UA RC] UA RC]]	16	62%

Orden [[[N] UA B]UA RC] UA C]	8	31%
Otro orden	2	8%
Total	26	100%

6.2.1.1b Posición contigua de las UA: nominales en posición fija

En el cuerpo de datos he identificado 25 UA que realizan un aporte semántico distinto al resto de los casos, puesto que no describen una característica intrínseca al objeto, ni realiza una distinción del objeto designado respecto de sí mismo ni de otros. Lo que hacen, específicamente, es aportar un matiz de significado (causal, consecutivo, modal o concesivo) al contexto inter-clausal. Los denominé *atributos predicacionales compuestos*. En las **Glosas 6.12** se encuentran dos ejemplos subrayados: **(a)** aporta un matiz de significado modal al contexto inter-clausal, mientras que **(b)** aporta un matiz de significado concesivo.

En la **Tabla 6.19** se observa que todos los atributos predicacionales compuestos del cuerpo de datos tienen la misma sintaxis posicional: adoptan la *posición contigua*, es decir, a continuación del nominal donde se encuentra el participante focal, aunque conformando dos nominales diferenciados: [N] [A]. Posicionalmente, se observa que estas unidades se encuentran en el medio de un nominal (donde se encuentra el participante focal) y una predicación verbal. Asimismo, observo que, al no tener marcas flexivas que indiquen concordancia entre el primer y el segundo nominal, es la posición fija (contigua) la que permite establecer la conexión con el participante, instanciado previamente, y la cláusula, instanciada luego. Por último, en el cuerpo de datos observo que ocupan esta posición UA relativamente complejas y UA complejas, pero ninguna UA básica. Con los casos de lengua en uso disponibles, elaboré el siguiente esquema:

[[N] [UA rel. comp./ UA comp.] [V]]

Glosas 6.12

(a) (C2iiB) [...] PRO1 EMBARAZADA ENCONTRAR_{madre} [...] ¹⁹⁷

(b) (C2iiiD) [...] PRO3sg[cuñada] DESMAYADA SALVARSE_(pret.perf) / VIVA BIEN / 1ALZAR-ARRASTRAR-AFUERA-CON-FUERZA3_(pret.perf) [...] ¹⁹⁸

¹⁹⁷ Trad. al español: “Yo, embarazada, la encontré [a mi mamá].” (Ver ejemplo 3 en el fragmento [6.1.13](#) en **Anexo**).

6.2.1.2. Posición morfológica: intranominal [N/A]]

En este subapartado reformulo y profundizo estudios que he realizado previamente sobre la dimensión en esquemas nominales concretos (Martínez, 2013b y 2014a). En dichos trabajos, identifiqué dos grupos nominales: por un lado, nominales donde los sustantivos modifican su estructura morfológica para agregar un significado relativo a la dimensión (EDIFICIO-ALTO, NARIZ-LARGA) y, por otro lado, nominales donde se recurre a una construcción sintáctica (BARCO GRANDE, VENTANA CUADRADA). Observo que la conceptualización de la dimensión en esquemas nominales concretos de la LSA se instancia sintáctica o morfológicamente de acuerdo con dos operaciones cognitivas: el tipo de proceso metonímico de creación léxica del sustantivo y dos propiedades fonológicas del sustantivo (contacto y forma de los articuladores). Es decir, las señas formadas metonímicamente por su acción prototípica (ACCIÓN PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO o AxO) y, en menor medida, por una característica prototípica (CARACTERÍSTICA PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO o CxO) en esquemas nominales concretos, y que se construyen fonológicamente con contacto entre articuladores, tienden a utilizar la sintaxis para dar cuenta de atributos de dimensión. Por ejemplo, en el nominal CASA GRANDE (ver **Imagen 6.1**) el sustantivo (CASA) se forma por una característica prototípica (formato del techo a dos aguas) que tiene contacto entre articuladores, por lo que la dimensión se marca sintácticamente; luego, en el nominal PERRO PEQUEÑO (ver **Imagen 6.2**) se observa el sustantivo PERRO, que está formado por una acción prototípica (mover la cola) y fonéticamente es una seña bimanual, asimétrica y con contacto entre articuladores, por lo que la dimensión también se marca sintácticamente.

Por el contrario, las señas formadas metonímicamente por una característica prototípica del objeto designado (CxO) en esquemas nominales concretos, y que desde el punto de vista fonológico son bimanuales, simétricas y no tienen contacto entre articuladores, tienden a utilizar la morfología para dar cuenta de ciertos atributos de dimensión. Por ejemplo, en PANTALLA-GRANDE (ver **Imagen 6.3**);

Imagen 6.1. Nominal: (a) CASA (b) GRANDE

¹⁹⁸ Trad. al español: “Ella [mi cuñada], aunque desmayada, se salvó, estaba viva, bien. La alcé y la arrastré hacia afuera con fuerza.”

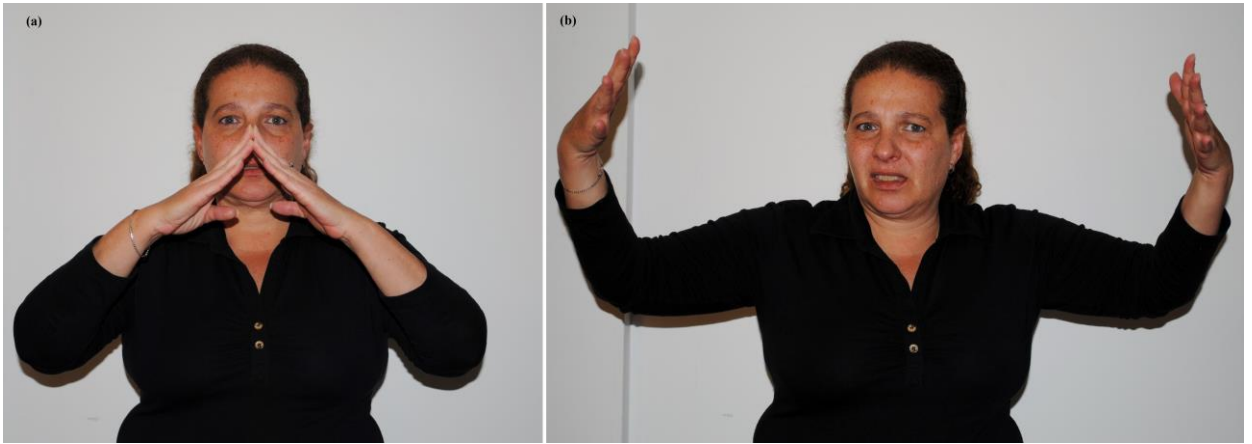


Imagen 6.2. Nominal: (a) PERRO (b) PEQUEÑO



Imagen 6.3. Nominal (compuesto por una única seña): PANTALLA-GRANDE



En la presente Tesis, evidencio 87 atributos en la estructura interna de sustantivos en el cuerpo de datos (es decir, casos similares al de la **Imagen 6.3**). Existe un fuerte patrón en común en las características semánticas contextuales de este tipo de atributos, dado que la totalidad de estas UA se encuentran en *esquemas nominales concretos, comunes y designan una entidad inanimada*.

Específicamente, identifico dos grupos de atributos en posición intranominal: *morfemas de dimensión* y *morfemas resultativos* (Ver **Tabla 6.21**). El primer grupo, es decir, el que manifiesta atributos de dimensión de forma morfológica, a su vez puede dividirse en dos subgrupos: *morfemas de dimensión en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados* (CAJA-GRANDE-ALTA –ver [Imagen 6.2.4](#) en **Anexo**), y *morfemas de dimensión en señas que describen partes del cuerpo* (OREJAS-PUNTIAGUDAS –ver [Imagen 6.2.5](#) en **Anexo**), dado que poseen diferencias en su proceso de formación y en sus posibilidades de modificación morfosintáctica. Estos dos subgrupos de UA con posición intranominal son los más productivos del cuerpo de datos, con 45% y 48% de frecuencia de aparición, respectivamente. El segundo grupo corresponde a los *morfemas resultativos en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados* (PUERTA-CERRADA –ver [Imagen 6.2.6](#) en **Anexo**) y es el atributo intranominal menos productivo del cuerpo de datos (7%).

Tabla 6.21. Tipos de morfemas intranominales en el cuerpo de datos (C1 y C2)

Tipos de morfemas intranominales	FA	FR
Dimensión en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados.	39	45%

Dimensión en señas de partes del cuerpo.	42	48%
Resultativos en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados.	6	7%
Total	87	100%

Todas las UA instanciadas en posición intranominal son epítetos, dado que atribuyen al objeto designado una cualidad muy cercana del participante focal. La cercanía semántica de estos atributos con el objeto designado puede parecer más obvia en el caso de los morfemas de dimensión que en el caso de los morfemas resultativos, pero en ambos casos hay una explicación lógica a partir de la forma en la que los objetos son conceptualizados, teniendo en cuenta el proceso metonímico de creación, algunos parámetros fonéticos y el grado de identificación del objeto designado. Abordo, a continuación, estas cuestiones en el análisis cualitativo y cuantitativo de cada subgrupo.

6.2.1.2a Morfemas de dimensión en señas que describen objetos concretos, comunes e inanimados

El primer subgrupo de morfemas de dimensión se encuentra en sustantivos de la LSA que pueden modificarse internamente para agregar una cualidad a la entidad denominada. Por ejemplo, el sustantivo **ÁRBOL** (**Imagen 6.4** y **Glosa 6.13a**) es una seña bimanual simétrica que se realiza con las manos en forma de “L” laxa. Más estrictamente, las manos toman la CM [1+~a+] y sus bases se encuentran en dirección al cuerpo o plano de superficie. La seña se realiza con un movimiento ascendente que comienza con las palmas de las manos enfrentadas en una ubicación próxima al tórax [RA proxEnf TO] y termina con las manos igualmente enfrentadas pero con una posición más abierta entre sí y en una ubicación superior [RA proxEnfr OJ]. Para incluir un significado de dimensión [-ALTO], la seña modifica su estructura fonológica (ver **Imagen 6.5**): por un lado, tiene una ubicación final próxima a la cima de la cabeza [RA proxEnfr CI], es decir, en un punto del espacio superior que en el sustantivo, y también se producen cambios en el movimiento ascendente.

Imagen 6.4. ÁRBOL (ubicación inicial y final de la seña)



Imagen 6.5. ÁRBOL-ALTO (ubicación inicial, intermedia y final de la seña)



Como he mencionado, no cualquier sustantivo de la LSA es capaz de incluir un morfema de dimensión como el recién analizado a su estructura interna, sino que solamente pueden hacerlo un grupo de señas pertenecientes a esquemas nominales concretos, comunes e inanimados, que han sido creadas con un tipo de proceso metonímico particular, **CARACTERÍSTICA PROTOTÍPICA POR EL OBJETO (CxO)** y que presentan ciertos parámetros fonológicos asociados a la forma y al contacto entre los articuladores: tienden a ser señas bimanuales que se realizan en el espacio señante sin contacto con otro articulador.¹⁹⁹ **ÁRBOL**, entonces, es un ejemplo de este grupo particular de señas de la LSA, puesto que desde el punto de vista del proceso de creación se observan mapeos cognitivos que recurren a una selección de imágenes del objeto (su contorno prototípico) para denominarlo, que podrían resumirse en la metonimia **EL CONTORNO DEL ÁRBOL POR EL ÁRBOL** (es decir **CARACTERÍSTICA PROTOTÍPICA POR EL OBJETO**) y, desde el punto de vista

¹⁹⁹ El articulador puede referirse tanto a las manos como a otros puntos de contacto en la cara o en el cuerpo del señante.

fonológico, es una seña bimanual simétrica sin contacto entre articuladores que se produce en el espacio del señante.

En el cuerpo de datos, observo que las 39 unidades correspondientes a este subgrupo tienen un patrón similar de formación: son señas formadas tomando una característica prototípica para denominar el objeto (CxO), no tienen contacto entre articuladores y, en su gran mayoría, son bimanuales. Por ejemplo, en las **Glosas 6.13b** se observa la seña CAJA-GRANDE-ALTA (ver [Imagen 6.2.4](#) en **Anexo**). Esta es una seña bimanual que va cambiando su Configuración Manual (CM) en el espacio del señante para dar cuenta de las dimensiones de largo, ancho y alto del objeto. Otro ejemplo PASTO-CORTO(LE.af+HO.ad) (ver [Imagen 6.2.5](#) en **Anexo**) se encuentra en las **Glosas 6.13c** y corresponde a una seña bimanual, sin contacto entre articuladores, que se realiza en el espacio señante con un pequeño movimiento lineal de las manos en CM [4+o] que alternan entre dos ubicaciones muy cercanas. Tanto este movimiento reducido y ubicaciones cercanas como los Rasgos No Manuales (RNM) identificados, a saber: lengua afuera y hombros hacia adentro (glosado como: LE.af+HO.ad), dan cuenta de la cualidad de *corto* del objeto descripto.

Luego, como una excepción al formato de la gran mayoría de señas de este grupo en las **Glosas 6.13c** encontramos la seña ESPACIO-AMPLIO(ME.infl) (Ver [Imagen 6.2.6](#) en **Anexo**). Desde el punto de vista fonológico se diferencia de los casos anteriores debido a que es unimanual. No obstante, es posible identificar también puntos en común entre esta seña y el resto de su grupo: parte del mismo proceso metonímico CxO y se produce en el espacio señante, sin contacto con otro articulador. Estas dos características formacionales parecen ser, entonces, las fundamentales para este subgrupo de UA. Además de esto, al igual que en el ejemplo anterior, se observa la existencia de RNM asociados, que, en este caso corresponden a las mejillas infladas (glosado como: ME.infl.).

Glosas 6.13

(a) (C2iB) PRO1sg VER ÁRBOL /IX ÁRBOL PARECER ÁRBOL-ALTO
ÁRBOL-GRANDE DESPUÉS PASAR TIEMPO-1 PASAR AÑOS(pl) PASAR /
1CORTAR-CON-HACHA(pret.)²⁰⁰

²⁰⁰ Trad. al español: “Veo un árbol. Este árbol parece alto y grande. Pasa el tiempo, pasan muchos años hasta que lo cortan con una hacha” (Ver fragmento en [6.1.11](#) en **Anexo**).

(b) (C1iF)

MD: ABRIR-PUERTA (sost)

MA: ASOMARSE MIRAR-AFUERA-POR-TODOS-LADOS / NO-HABER
/ MIRAR-AL-SUELO / CAJA-GRANDE-ALTA ²⁰¹

_____MEinfl

(c) (C1iiiB) [LEÓN] VIVIR ESPACIO-AMPLIO / ÁRBOL(der) ÁRBOL(izq)

_____LE.af.+HO.ad.

POCO(intens) PASTO-CORTO(2m) // ²⁰²

Ahora bien, en este punto me interesa retomar el planteo realizado en el subapartado [§2.5](#) del Capítulo 2 respecto de este grupo de señas. Cabría preguntarse si poseen un atributo de dimensión en su interior [N/A], es decir, una estructura morfológica compleja (objeto/cualidad) (ÁRBOL-ALTO, CAJA-GRANDE-ALTA, PASTO-CORTO) o si hay una denominación de un objeto, encontrándose la cualidad ya lexicalizada (ÁRBOL, CAJA, PASTO).

Para responder a esta pregunta, lo primordial es ver ejemplos reales extraídos del cuerpo de datos. En las **Glosas 6.13a** se puede observar la seña ÁRBOL como así también las señas ÁRBOL-ALTO y ÁRBOL-GRANDE. Desde el punto de vista fonológico, en los tres casos la Configuración Manual (CM), la Dirección (DI) y la Orientación (OR) son iguales, pero se diferencian en la Ubicación (UB) y en la matriz segmental (movimientos y detenciones). Luego, desde el punto de vista del proceso metonímico de creación, en los tres casos se observa CxO: EL CONTORNO DEL ÁRBOL POR EL ÁRBOL.

Entonces, ¿cómo notar los distintos aportes de significado en cada caso? En principio, cuando hay denominación del objeto [N], la seña se encuentra fija, sin posibilidades de modificación para agregar una cualidad relativa a la dimensión. Asimismo, normalmente no se intensifica (*ÁRBOLintens) ni le puedo agregar rasgos no manuales asociados a la dimensión sin acompañarlo de cambios fonológicos (*ÁRBOL(ME.infl)). Entonces, en una seña como ÁRBOL hay un sustantivo que toma una cualidad saliente de la entidad no para resaltar esa misma cualidad (su contorno

²⁰¹ Trad. al español: “Abrió la puerta, se asomó y miró para todos lados. No había nada. Miró hacia abajo y vio una caja grande y alta.”

²⁰² Trad. al español: “[El león] vive en un espacio amplio que tiene algunos pocos árboles y pasto cortito.”

prototípico) sino para dar cuenta de la entidad toda, por lo que el atributo se encuentra lexicalizado.

Ahora bien, cuando se realizan modificaciones fonológicas (en la UB y en la matriz segmental) en el interior de esta misma seña, sí es posible observar un significado atributivo instanciado en el discurso que, en estos casos, corresponden a morfemas de dimensión ([-ALTO], [-GRANDE]). Como mencioné anteriormente, además de los cambios en los recién mencionados parámetros fonológicos, también evidencio la presencia de RNM que resultan específicos de algunos tipos de dimensión. En el cuerpo de datos identifiqué los siguientes:

(i) lengua afuera y hombros hacia adentro (glosados como: LE.af y HO.ad) para dar cuenta de un objeto con poca dimensión, con significados como: *corto, pequeño*, etc. Este es el caso de PASTO-CORTO(Le.af+HO.ad.) (ver [Imagen 6.2.5](#) en **Anexo** en **Anexo**);

(ii) mejillas infladas (glosado como: ME.infl) para objetos con mucha dimensión, con significados como *amplio, gordo, grueso*. Este es el caso de ESPACIO-AMPLIO(ME.infl.) (ver [Imagen 6.2.6](#) en **Anexo**);

(iii) mejillas hacia adentro (glosado como: ME.ad) para el significado *delgado, fino o angosto*. Este es el caso de MESA-FINA(ME.ad.), extraída del C2vD (ver [Imagen 6.2.7](#) en **Anexo**).

Estos RNM son productivos en el cuerpo de datos; se observan no solamente en los morfemas de dimensión incluidos en sustantivos [N/A], sino también en las señas de dimensión que se instancian sintácticamente en el nominal ([N + A] o [A + N]) (ver los ejemplos 1, 2 y 3 en el fragmento [6.1.5](#) en **Anexo**, correspondiente al C1iiB) e incluso algunos se observan en frases completas (ver ejemplos en el fragmento [6.1.7](#) en **Anexo**, correspondiente al C1iiiC).

Por último, una estructura [N/A] puede intensificarse, dado que hay una cualidad presente, que se concibe como escalar. Por ejemplo: ÁRBOL-ALTO(intens).

6.2.1.2b Morfemas de dimensión en señas que describen partes del cuerpo

En el segundo subgrupo de morfemas de dimensión observo 42 UA en posición intranominal en señas que describen *partes del cuerpo* (NARIZ-LARGA, OREJA-GRANDE, COLA-FINA-LARGA, PELO-CORTO, OJOS-SALTONES). Como mencioné en el subapartado [§6.1.1.3](#), si bien en este estudio he considerado que las

señas que describen partes del cuerpo no constituyen participantes animados, lo cierto es que desde el punto de vista cognitivo este grupo de señas posee un estatus especial ya que ubica en la base información relativa a dominios cognitivos que sí se encuentran asociadas a entidades animadas humanas o no humanas (PELO > CABEZA > CUERPO > SER).

En la matriz segmental y articuladora de este grupo de unidades pueden distinguirse dos morfemas: el parámetro Ubicación (UB) designa la parte del cuerpo en cuestión ([NARIZ-], [OREJA], etc.) mientras que el resto de los parámetros fonológicos conceptualiza el atributo ([-PUNTIAGUDA], [-GRANDE], [-LARGA], etc.). A diferencia del grupo anterior, que tiene mayor movilidad en el espacio señante y, por lo tanto, puede modificar la ubicación para añadir un atributo (entre otros parámetros), este grupo de señas de partes del cuerpo tiene ubicaciones fijas. Por ejemplo, la seña NARIZ-LARGA (**Imagen 6.6**) –que comienza en una ubicación próxima a la nariz del señante [PALMA proxEnf NA] y culmina en una ubicación medial– no puede realizarse en otra ubicación manteniendo el significado de [NARIZ-]. Luego, el resto de los parámetros fonológicos de la matriz segmental y articuladora (movimientos y detenciones, configuración manual, orientación, dirección y rasgos no manuales) conceptualiza el atributo [-LARGA].

Imagen 6.6. NARIZ-LARGA (ubicación inicial y final de la seña)



Imagen 6.7. NARIZ



Al igual que lo planteado para el primer subgrupo de señas de dimensión, cabe preguntarse si en las UA del cuerpo de datos hay una denominación de un objeto con o sin especificación de una o más cualidades dentro de la estructura interna de la seña. Respecto de este punto, considero que este grupo de señas contiene dos morfemas (uno referido a la parte del cuerpo en cuestión y otro a la cualidad) y no consiste en una seña monomorfemática que designa sólo la parte del cuerpo, puesto que existe en la gramática de la LSA una estrategia específica para esta última opción en el caso del cuerpo humano, que típicamente consiste en utilizar un índice [1+o-] en dirección a la parte del cuerpo que se quiere denominar. Por ejemplo: señalar en dirección a la nariz para designar el objeto [NARIZ] (ver **Imagen 6.7**).²⁰³

En adición, al igual que lo descrito en el primer subgrupo de morfemas de dimensión, en el caso de las señas que describen partes del cuerpo también se observa una distinción entre la denominación que nombra el objeto [N] y la que lo nombra y también lo especifica [N/A]. Por ejemplo, observemos los casos de la seña ELEFANTE (ver **Imagen 6.8**) y la seña TROMPA-GRANDE(ME.infl) (ver **Imagen 6.9**), ambas extraídas del C1iiiF (ver fragmento [6.1.9](#) en **Anexo**).²⁰⁴ Cuando la intención es denominar al animal (sin especificadores), la seña ELEFANTE está fija, no acepta cambios en ningún parámetro fonológico, RNM asociados a dimensión ni marcas de intensificación. Por el contrario, cuando la seña contiene una especificación del objeto, estos cambios sí pueden producirse.

Imagen 6.8. ELEFANTE (ubicación inicial y final de la seña)

²⁰³ En otras partes del cuerpo distintas de la zona de la cara se observa otra CM distinta al índice: [B^ a+].

²⁰⁴ Los asesores Sordos indicaron que existe una variante de las señas ELEFANTE y TROMPA-LARGA que se produce con otra CM, a saber: [1+o-].



Imagen 6.9. TROMPA-GRANDE(ME.infl) (ubicación inicial y media de la seña)



6.2.1.2c Morfemas resultativos en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados

El último grupo de UA que se instancia en posición intranominal corresponde a los *morfemas resultativos en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados*. Este es el atributo intranominal menos productivo del cuerpo de datos y corresponde a seis casos (6 UA). Si bien el número de ejemplos identificados es muy bajo para dar cuenta de un patrón de uso más generalizado, realizaré una primera descripción de los ejemplos del corpus, que podrá profundizarse en futuras investigaciones.

La denominación *resultativo* surge del aporte de significado que las seis UA tienen en común: todas designan el resultado de un cambio de estado (PUERTA-CERRADA, LUCES-PRENDIDAS). En este sentido, participan del sub-esquema de UA complejas, debido a que dan cuenta de cualidades relacionadas a una interacción

energética, son menos estables temporalmente e involucran a uno o más actantes. No obstante, a diferencia del resto de las UA complejas, los morfemas resultativos tienen un estatus especial: se instancian en la estructura interna de señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados en posición intranominal, como epítetos.

Como primera aproximación a las unidades del cuerpo de datos, considero que las motivaciones por las que estos atributos se instancian de forma tan cercana al objeto designado se encuentran en las siguientes variables pragmáticas y semánticas contextuales: grado de identificación del objeto designado y tipo de proceso metonímico de creación léxica del objeto designado.

Por un lado, las seis UA pertenecen a nominales más [+*identificables*], lo que significa que el señante los considera mentalmente accesibles para el interlocutor. Cuatro de estos casos resultan identificables porque corresponden a información ya presentada previamente en el discurso. Por ejemplo, PUERTA-CERRADA (ver [Imagen 6.2.9](#) en **Anexo**) es una seña extraída de C2viE. En el discurso en el que se encuentra, el objeto *puerta*, la acción de *cerrar* y los agentes que llevan adelante dicha acción (manifestantes Sordos de la Universidad de Gallaudet) se presentan de manera previa a la seña bajo análisis, por lo que cuando esta se instancia en el discurso, hay un grado de conocimiento del interlocutor muy alto respecto del objeto designado. Este contexto discursivo es importante debido a que nos deja claro que la seña PUERTA-CERRADA refiere al resultado de una acción que un actante llevó a cabo previamente. Sin este contexto discursivo previo, la seña podría entenderse como la acción de cerrar una puerta y se glosaría como CERRAR-PUERTA. En el fragmento [6.1.22](#), disponible en el **Anexo**, es posible observar esta cuestión con detalle.

Hay, además, dos casos restantes que resultan identificables al interlocutor no por información previa sino por conocimiento compartido. Por ejemplo, la seña GRUPO-CERRADO ha sido extraída de C1iiA y puede observarse su contexto discursivo en el fragmento [6.1.4](#) en **Anexo**. Esta seña tiene en su interior información sobre el resultado de una acción que involucra al objeto designado sin recurrir a información previa (como es el caso que expliqué anteriormente) sino al conocimiento compartido con los interlocutores presentes en la situación discursiva. El discurso donde se encuentra GRUPO-CERRADO forma parte de uno de los eventos políticos más trascendentales de la comunidad Sorda argentina (la CumbreLSA). Los destinatarios de este discurso son miembros de la comunidad y la señante comparte con ellos un conocimiento social, cultural, político e histórico de la misma comunidad, por lo que la

señante no considera necesario explicar a qué se refiere con la seña GRUPO-CERRADO.

Por otro lado, las seis UA se incluyen en señas formadas a partir del mismo proceso metonímico de creación léxica, ACCIÓN PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO (AxO). Por ejemplo, la seña PUERTA-CERRADA se construye en base a la acción de cerrar la puerta, LUCES-PRENDIDAS se construye en base a la acción de prender la luz, GRUPO-CERRADO se construye en base a la acción de agruparse, etc. A partir de este proceso metonímico, resulta coherente que estas señas –formadas a partir de una acción– puedan incluir en su estructura interna un morfema resultativo, esto es: que agrega información sobre el resultado de la acción, dado que resultan muy cercanos semánticamente y, por ello, especifican el objeto como epítetos.

6.2.2. Función sintáctica del adjetivo en la LSA: Análisis cualitativo y cuantitativo

6.2.2.1. Especificador atributo y comentario del conceptualizador

En la **Tabla 6.22** observo que las funciones sintácticas más frecuentes de las UA son aquellas que presentan un alto grado de conexión con el núcleo dentro del nominal, esto es: especificador atributo (con el 57%) y comentario del conceptualizador (con el 37%). La función sintáctica menos frecuente es la de adjetivo adjunto, que establece una relación sintáctica menos estrecha con el participante focal, puesto que no se encuentra dentro de la estructura del nominal, sino que conforma un nominal en sí mismo a continuación del nominal donde se encuentra el participante focal. Abordaré el análisis de los adjetivos adjuntos en el siguiente subapartado. En el presente subapartado, describo las dos primeras funciones.

Tabla 6.22. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de función sintáctica de las UA en el C1 y C2

Función sintáctica	FA	FR
Especificador atributo	232	57%
Comentario del conceptualizador	151	37%
Adjetivo adjunto	25	6%
Total	408	100%

Para empezar, tanto en la función especificador adjunto como en comentario del conceptualizador considero que la UA entra en una estrecha conexión con su núcleo para restringir la designación dentro del nominal. Por ejemplo, en las **Glosas 6.14a** la seña NUEVO se encuentra subordinada al núcleo 1 del nominal (AUTO):

[[AUTO_{N1}] NUEVO_{N2/EA}]

Algo similar ocurre en **(b)**, donde la seña FAMOSO(intens) especifica al núcleo 1 (PINTOR), conformando el núcleo 2. Por último, el índice (IX) que envuelve al núcleo 2 a izquierda y a derecha es el basamento y conforma el núcleo 3.

[IX [FAMOSO(intens) [PINTOR_{N1}] N2/CC] IX_{N3/Bas}]

La diferencia entre ambas funciones radica en que mientras el especificador atributo, como NUEVO en **(a)**, muestra un grado bajo de presencia del conceptualizador en el ámbito de predicación, el comentario del conceptualizador muestra un grado alto de presencia del conceptualizador, como FAMOSO en **(b)**. Esta distinción entre especificador atributo y comentario del conceptualizador brinda precisión en el análisis de la estructura jerárquica interna, especialmente en nominales que poseen un grado más alto de complejidad. Sostengo esto dado que desde el enfoque cognitivo no concebimos la existencia de un núcleo más atributos que se adjuntan al mismo nivel dentro de un nominal [[N] A + A], sino que –tal como plantea Borzi (2012)– hay una estructura jerárquica en términos de distintos núcleos sucesivos [[[N1] N2]] N3]. En esta ruta composicional, el núcleo 1 es el objeto destacado contra el fondo que focaliza el conceptualizador como un centro de atención momentáneo para su interlocutor. A partir de ese N1 se agregan elementos a izquierda o a derecha para especificar la conceptualización y así dar al interlocutor datos suficientes para su identificación del objeto en el mundo designado. El orden en que se construyen los núcleos sucesivos tiende a ir de lo más intrínseco al objeto a lo menos intrínseco, aunque esto siempre depende de los objetivos comunicativos del señante. Los especificadores atributo tienden a aportar información más intrínseca al objeto, por lo que suelen incluirse en la ruta composicional de forma previa al comentario del conceptualizador, que muestra información menos intrínseca, relacionada con la postura del conceptualizador respecto de un objeto ya delineado. Por ejemplo, en **(c)** se observa que el especificador atributo

VERDE se adjunta al núcleo 1, formando el núcleo 2, dado que aporta información más intrínseca al objeto ‘montaña’ (su color). Como núcleos 3 y 4 se encuentran dos comentarios del conceptualizador, que dan cuenta de cualidades menos intrínsecas al objeto (LINDO y BELLO):

[LINDO [BELLO [VERDE [MONTAÑA_{N1}] N2/EA] N3/CC] N4/CC]

No obstante, la ruta composicional dependerá siempre de los objetivos comunicativos del conceptualizador. Por ejemplo, en (d) se observa que el comentario del conceptualizador LINDO envuelve al núcleo 1 a izquierda y a derecha en el mismo momento, como una forma de destacar el objeto designado haciendo énfasis en la evaluación del conceptualizador.

[LINDO [LUGAR_{N1}] LINDO_{N2/CC}]

Glosas 6.14

(a) (C2iiiB) PRO1 PRIMERA-VEZ AUTO NUEVO COMPRAR /²⁰⁵

(b) (C1iiiA) LUGAR PROPIO-DE-IX BOCA IX /

HOMBRE PERSONA IX FAMOSO(intens) PINTOR IX /

(c) (C2vA) ACERCARSE(progr.) VER CERCA IR MONTAÑA(pl.)
ACERCARSE(progr.) VER LINDO BELLO VERDE MONTAÑA(pl.) /²⁰⁶

(d) (C2ivD) A: CALLE LUGAR CERCA PARQUE

B: AH / LINDO LUGAR LINDO IX²⁰⁷

Si comparamos estas funciones sintácticas con los sub-esquemas de UA (ver la [Tabla 6.3.26](#) en **Anexo**), veremos que en la función de comentario del conceptualizador tiende a haber un grupo de UA relativamente complejas que poseen mayor grado de

²⁰⁵ Trad. al español: “Era la primera vez que compraba un auto nuevo.” (Ver fragmento [6.1.15](#) en **Anexo**).

²⁰⁶ Trad. al español: “Nos íbamos acercando a las montañas. Vimos lindas, bellas y verdes montañas” (Ver fragmento [6.1.18](#) en **Anexo**).

²⁰⁷ Trad. al español: “A: La calle del lugar queda cerca del parque. B: Ah, es un lindo lugar”.

presencia del conceptualizador. Luego, la función especificador atributo se reparte entre UA básicas y UA relativamente complejas con un grado de presencia menor del conceptualizador.

Luego, comparando estas funciones sintácticas con el tipo de especificación semántica (ver [Tabla 6.3.27](#) en **Anexo**), especificador atributo y comentario del conceptualizador suelen especificar semánticamente al objeto como atributos contrastantes o bien como atributos no contrastantes, dependiendo de la posición sintáctica que ocupen (prenominal o posnominal) (ver [Tabla 6.3.28](#) en **Anexo**). Hay cuatro casos de epítetos instanciados como especificadores atributo. Sin embargo, en el cuerpo de datos la mayoría de ellos son tan intrínsecos al objeto que tienden a conceptualizarse dentro de la estructura del mismo sustantivo como morfemas de dimensión o morfemas resultativos.

6.2.2.2. Adjetivo adjunto

En esta parte, retomo y profundizo el estudio preliminar de Martínez y Morón (2015b), en el que trabajamos con la hipótesis de que un grupo de UA de la LSA que se encuentran a continuación del sustantivo cumple una función análoga a la del *adjetivo adjunto*. Observamos que hay una diferencia pragmática, semántica y sintáctica entre los casos analizados en el subapartado anterior y este grupo, puesto que el último realiza una especificación semántica con un matiz de significado causal, consecutivo, modal o concesivo entre la predicación nominal y la predicación verbal (atributo predicacional compuesto), se ubica posicionalmente de forma contigua al nominal donde se encuentra el participante focal ([N] [A]), y, consecuentemente, tiene un funcionamiento diferencial en la sintaxis funcional.

Para dar cuenta de esta función, reviso las siguientes variables cualitativas contextuales: (i) grado de identificación del nominal al que pertenece este grupo de UA; (ii) grado de identificación del nominal donde se encuentra el participante focal; (iii) tipo de nominal donde se encuentra el participante focal; (iv) característica semántica del participante focal [+/-*animado*]; (v) clase de palabras a la que pertenece el núcleo 1 del nominal donde se encuentra el participante focal; (vi) tipo de matiz de significado establecido por la UA entre la predicación nominal y la predicación verbal (atributo predicacional compuesto).

Para empezar, en la **Tabla 6.23** se observa que las UA del cuerpo de datos se encuentran en nominales que tienden a aportar información que el señante considera menos identificable mentalmente para su interlocutor, es decir, se presenta como *información nueva* (72%). Por ejemplo, en la **Glosa 6.15a** el nominal ASUSTADOS no es una información accesible mentalmente para el interlocutor dado que no se encuentra previamente en el discurso, ni tampoco puede inferirse ni del contexto discursivo, ni de la situación comunicativa particular. Por otra parte, los casos donde se presenta información más identificable (28%) se relacionan con UA que fueron previamente instanciadas en el discurso, pero que se vuelven a instanciar debido a que el señante realiza alguna de las siguientes evaluaciones: la información previa puede dejar de ser mentalmente accesible para el interlocutor, o bien esta información se considera desconocida no para el interlocutor sino para otro participante dentro del discurso. Por ejemplo, en las **Glosas 6.15b**, extraída de una historia de vida del C2, la señante ya había contado previamente que se encontraba embarazada, por lo que es una información conocida para el interlocutor. Sin embargo, en el evento narrado, esta información vuelve a aparecer dado que es considerada nueva para otro participante de la narrativa (su madre, que la encuentra por primera vez de esa forma).

El bajo grado de identificabilidad de las UA contrasta con el alto grado de identificabilidad del nominal previo, donde se encuentra el participante focal. En la **Tabla 6.24** se observa que todos los nominales donde se encuentra el participante focal, en posición previa al adjunto, son información que el señante considera mentalmente accesible para su interlocutor.

Tabla 6.23. Grado de identificación del nominal al que pertenece el grupo seleccionado de UA

Grado de identificación	FA	FR
[+Identificable]	7	28%
[-Identificable]	18	72%
<i>Total</i>	25	<i>100%</i>

Tabla 6.24. Grado de identificación del nominal donde se encuentra el participante focal

Grado de identificación	FA	FR
--------------------------------	-----------	-----------

[+Identificable]	25	100%
[-Identificable]	0	0
<i>Total</i>	25	100%

Analizo también otros dos atributos semánticos del participante focal: si es [+animado] y el tipo de esquema [+/-común]. Sobre el primero, hay mayor frecuencia de participantes focales humanos (ver **Tabla 6.25**). Respecto del segundo, observo que hay mayor frecuencia de esquemas [+/-comunes], esto es, esquemas que se encuentran en una posición intermedia, entre [+común] y [+propio] (ver **Tabla 6.26**). Esto significa que son esquemas con un estatus especial, es decir: si bien no tienen designación unívoca como en el caso de los propios, son más distinguidos que los esquemas comunes. Esto se observa, por ejemplo, en la clase de palabras a la que pertenece el núcleo 1 del nominal al que pertenece el participante focal (ver **Tabla 6.27**), dado que en primer lugar se encuentran los pronombres personales (60%) (PRO1, PRO2), seguido de sustantivos comunes con un modelo cognitivo de escenario (MCI) especial, que restringe culturalmente la designación (por ejemplo, MAMÁ o PAPÁ son sustantivos que, en la cultura occidental, son entendidos como relaciones que prototípicamente entabla una persona con el ego).

Tabla 6.25. Participante focal modificado por las UA seleccionadas

Esquema nominal	FA	FR
[+humano]	19	76%
[+animado]	2	8%
[-animado]	4	16%
<i>Total</i>	25	100%

Tabla 6.26. Esquema nominal donde se encuentra el participante focal

Esquema nominal	FA	FR
[+común]	7	28%
[+/-común]	16	64%
[-común]	2	8%
<i>Total</i>	25	100%

Tabla 6.27. Clase de palabras a la que pertenece el Núcleo 1 del nominal donde se encuentra el participante focal

Clase de palabras	FA	FR
Pronombre personal	15	60%
Sustantivo común con MCI especial	5	20%
Nombre propio	2	8%
Sustantivo común	3	12%
<i>Total</i>	25	100%

Por último, en la **Tabla 6.28** observo que aportan diferentes matices semánticos a la relación predicación nominal/predicación verbal (causal, consecutivo, modal y concesivo) con predominio de lo modal y lo causal-consecutivo. En las **Glosas 6.15** se puede observar un ejemplo de cada tipo de matiz de significado.

Desde el punto de vista posicional, esta UA se encuentra en una posición contigua (ver [Tabla 6.3.28](#) en **Anexo**), esto es: entre el nominal previo (suficientemente distinguido y conocido por el interlocutor) y una predicación verbal. Parecería ser, entonces, que esta UA se encuentra en una posición muy fija, con poca posibilidad de movimiento. Considero que, al no identificarse marcas de concordancia (como género, número) entre el nominal al que pertenece la UA y el nominal previo, la libertad posicional es nula. Desde esta posición fija, la información que presenta la UA realiza un doble movimiento: por un lado, vuelve hacia atrás, hacia el nominal previo –donde se encuentra el participante focal– y, por el otro, lleva la información hacia adelante, puesto que establece una relación semántica con la predicación verbal.

Tabla 6.28. Matiz de significado establecido entre la predicación nominal y la predicación verbal

Tipo de matiz de significado	FA	FR
Modal	11	44%
Causal	9	36%
Concesivo	2	8%
Consecutivo	3	12%
<i>Total</i>	25	100%

Glosas 6.15

(a) (C2iiiA)

_____HOlev _____concentrados

PRO1sg NO-HACER-LE-CASO SEÑAR(cont.)

CM.A(2M)-APARECER-DE-REPENTE(pret.perf)[las dos personas peligrosas]

CM.A(2M)-ACERCARSE(pret.perf)+

_____LEaf _____OJsc
PRO1pl ASUSTADOS(2M) ESCAPAR-RÁPIDAMENTE(2Malt)++ [...] ²⁰⁸
(matiz causal)

(b) (C2iiB) [...] PRO1 EMBARAZADA ENCONTRAR_{madre} [...] ²⁰⁹
(matiz modal)

(c) (C2iiB) [...] PEDRO ENOJADO(intens) NO-GUSTAR EMBARAZO NO [...] ²¹⁰
(matiz consecutivo)

(d) (C2iiiD) [...] PRO3sg[cuñada] DESMAYADA SALVARSE_(pret.perf) / VIVA BIEN /
(matiz concesivo)

1ALZAR-ARRASTRAR-AFUERA-CON-FUERZA3_(pret.perf) [...] ²¹¹

En función de este análisis, considero que la UA cumple la función de *adjetivo adjunto* en el cuerpo de datos por los siguientes motivos: (i) aporta información nueva a un nominal previo, que resulta suficientemente distinguido, por lo que no contribuye a su designación.; (ii) se encuentra en una posición fija, entre el nominal donde se evidencia el participante focal y un predicado verbal, aportando diferentes matices semánticos (causal, consecutivo, modal y concesivo) hacia atrás y hacia adelante.

6.2.3. Intensificación del adjetivo: Análisis cualitativo y cuantitativo

Como he desarrollado en el [Capítulo 2](#), la LSA no posee marca morfológica de género, número o caso en las UA bajo estudio, a diferencia de lo que ocurre con las lenguas orales indoeuropeas, que comparten categorías morfológicas con el sustantivo.

²⁰⁸ Trad. al español: “No les hicimos caso y seguimos señando concentrados entre nosotros. Estas personas peligrosas aparecieron de repente, se acercaron y nosotros, asustados, escapamos rápidamente” (ver fragmento en [6.1.14](#) en **Anexo**).

²⁰⁹ Trad. al español: “Yo, embarazada, la encontré [a mi mamá]” (ver fragmento en [6.1.13](#) en **Anexo**).

²¹⁰ Trad. al español: “Pedro, enojadísimo, no quería el embarazo” (ver fragmento en [6.1.13](#) en **Anexo**).

²¹¹ Trad. al español: “Ella [mi cuñada], aunque desmayada, se salvó, estaba viva, bien. La alcé y la arrastré hacia afuera con fuerza.”

Tampoco posee marcas morfológicas cercanas al verbo, puesto que no se modifican para marcar ni modo, ni tiempo ni casi ninguno de los aspectos identificados hasta el momento. La única marca morfológica que pueden tener es la *flexión intensiva*.

En la primera gramática de la LSA se describió la intensificación como “una detención inicial, tensa y prolongada, añadida a la realización no marcada del verbo [de estado]. El movimiento propio de la seña se realiza luego en forma rápida, y con rasgos no-manuales, y termina con una detención tensa final” (Massone y Machado, 1994: 133). Esta flexión da cuenta del grado máximo de predicación y se glosa entre paréntesis, a continuación de la unidad intensificada, como LINDO(intens) (ver [Imagen en 2.2](#) en **Anexo**).

Ahora bien, siendo la única flexión que este grupo de señas puede manifestar, es necesario conocer cómo es su funcionamiento en el discurso. Partiré, entonces, de los ejemplos de lengua en uso identificados en el cuerpo de datos. En la **Tabla 6.29** observo que hay 44 unidades intensificadas. En esta Tabla se muestra la forma en la que efectivamente se han instanciado las UA, pero no da información respecto de su posibilidad o no de intensificarse cada UA del cuerpo de datos. Entonces, para comprender su funcionamiento no es suficiente ver estos resultados de forma aislada, sino que es necesario compararlos con los datos correspondientes a otras variables contextuales.

Tabla 6.29. Frecuencia absoluta y frecuencia relativa de la intensificación en UA del C1 y C2

Intensificación	FA	FR
UA no intensificada	452	91%
UA intensificada	44	9%
Total	496	100%

En principio, sostengo que hay una relación entre la escalaridad de las UA, ya analizada en [§6.1.2](#), y la posibilidad de intensificación morfológica. En la **Tabla 6.30** observo, por un lado, que todas las UA que en los discursos reales del cuerpo de datos son unidades que se conciben como escalares. Por otro lado, observo que no hay ninguna UA no escalar intensificada. La prueba de chi cuadrado indica que, efectivamente, existe una relación entre la escalaridad y posibilidad de intensificación morfológica.

Estos resultados me permiten afirmar que las UA que se construyen en torno a una escala poseen mayor posibilidad de intensificar su significado -HOMBRE JOVEN(intens), OJO CHICO(intens)-, a diferencia de los esquemas absolutos -NINOS INTERNADOS, CASA PROVISORIA-.

Tabla 6.30. Intensificación y escalaridad en UA del C1 y C2

Intensificación y escalaridad (C1 + C2)	No escalar		Escarlar		Total	
	UA no intensificada	78		374		452
	100%	17%	89%	83%	91%	100%
UA intensificada	0		44		44	
	0%	0%	11%	100%	9%	100%
Total	78		418		496	
	100%	16%	100%	84%	100%	100%

$X^2 = 9,01$; $gl = 1$; $p < 0,05$
 Valor de referencia = 3,84

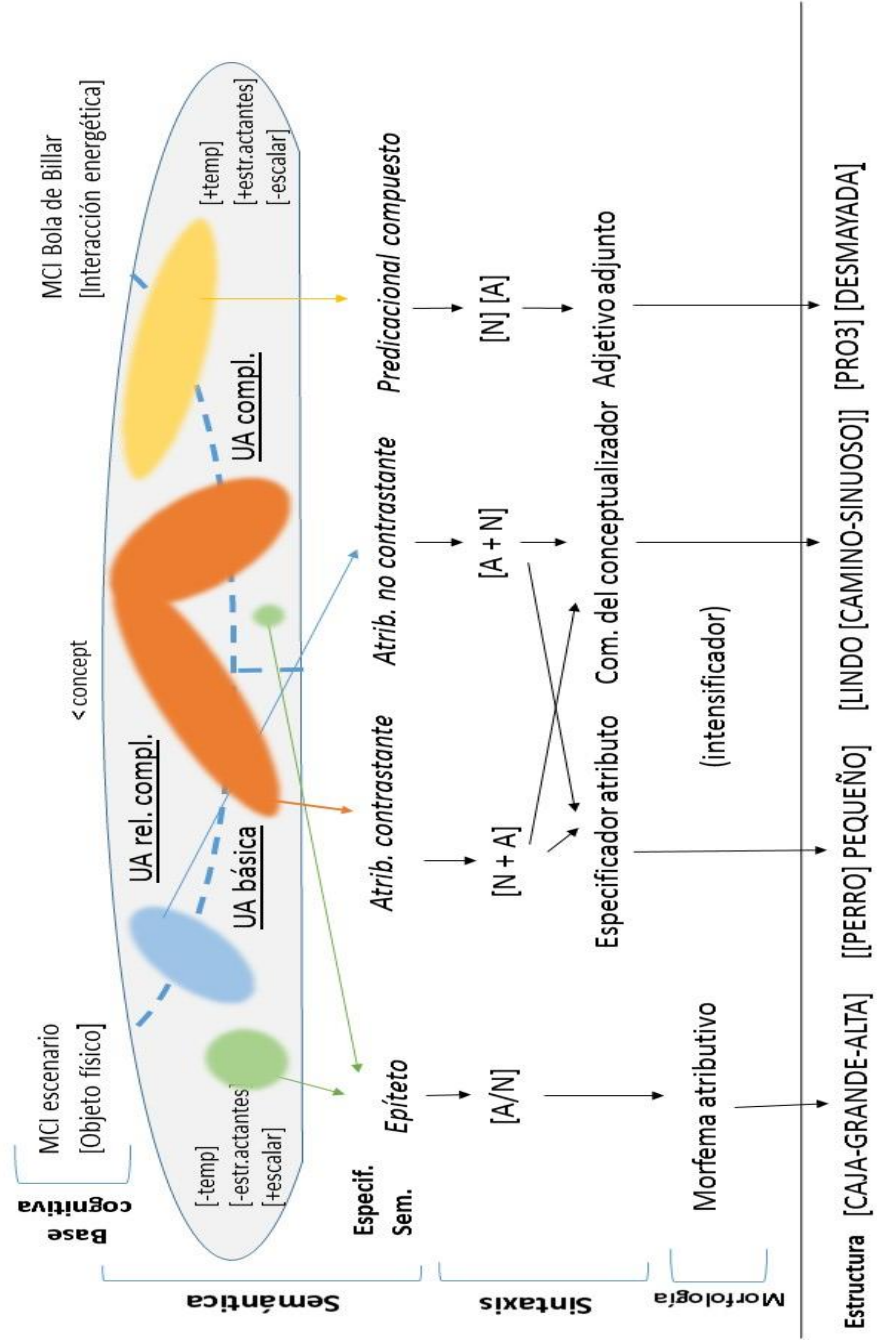
6.3. Relación de las UA con el continuum nombre-verbo. El esquema adjetivo

Tal como desarrollé en el subapartado [§6.1.2.3](#), el sub-esquema de UA básicas es el más cercano al MCI de escenario, puesto que se instancia en el dominio del espacio, de forma muy cercana a la experiencia corpórea. Sus unidades son estables desde el punto de vista temporal, no tienen ningún actante involucrado y suelen tener un participante focal (*trajector*) que es un objeto físico, estable, discreto, opaco y autónomo (CASA GRANDE). Luego, el sub-esquema de UA complejas es el más cercano al MCI de bola de billar dado que tiene características opuestas al sub-esquema anterior: está compuesto de unidades semánticamente relacionadas con una interacción energética, por lo que se instancian en un dominio temporal y dan cuenta del resultado de un cambios en uno o más objetos, que se ven involucrados como actantes (CULTURA CERRADA). Por último, el sub-esquema de UA relativamente complejas se encuentra entre medio de estos dos modelos, dado que comparte características de ambos (PERSONAS PELIGROSAS). Respecto de estas últimas, se observan unidades estables desde el punto de vista temporal, como PERSONA SORDA, o con un grado intermedio de estabilidad temporal (MUJER VIEJA o PERSONAS PELIGROSAS), que no presentan ningún tipo de interacción energética ni tampoco una estructura de

actantes. Asimismo, cuentan con un distinto grado de presencia del conceptualizador, que se incluye en mayor o menor medida en el ámbito de predicación.

En estrecha conexión con este análisis, en los distintos subapartados del presente capítulo puede observar que los distintos atributos contextuales pragmáticos y semánticos –que permiten conformar estos tres sub-esquemas de UA– provocan un impacto en el funcionamiento morfosintáctico de estas unidades en el discurso, tal como se advierte en el **Diagrama 6.14**. Hay cualidades que resultan tan cercanas a la conceptualización del participante focal que lo especifican semánticamente como epítetos. Estos epítetos tienden a posicionarse como morfemas atributivos (CAJA-GRANDE-ALTA) en la estructura interna de sustantivos (posición intranominal), la posición icónicamente más cercana al objeto designado. Existen tipos de especificadores menos cercanos semánticamente al participante focal que van alejándose en la sintaxis de forma gradual: atributo contrastante y atributo no contrastante se ubican en las posiciones sintácticas posnominal (PERRO PEQUEÑO) y prenominal (LINDO CAMINO-SINUOSO), respectivamente, y, de acuerdo con el grado de presencia del conceptualizador en el ámbito de la predicación, funcionan como especificadores atributo o comentario del conceptualizador. El atributo predicacional compuesto es el más lejano semánticamente, puesto que no se ubica en la estructura interna del nominal sino que forma un nominal en sí mismo que se ubica como adjetivo adjunto en posición contigua, agregando un matiz de significado a la estructura interclausal (PRO3 DESMAYADA).

**Diagrama 6.14. Resumen de variables contextuales analizadas
en las UA del cuerpo de datos**



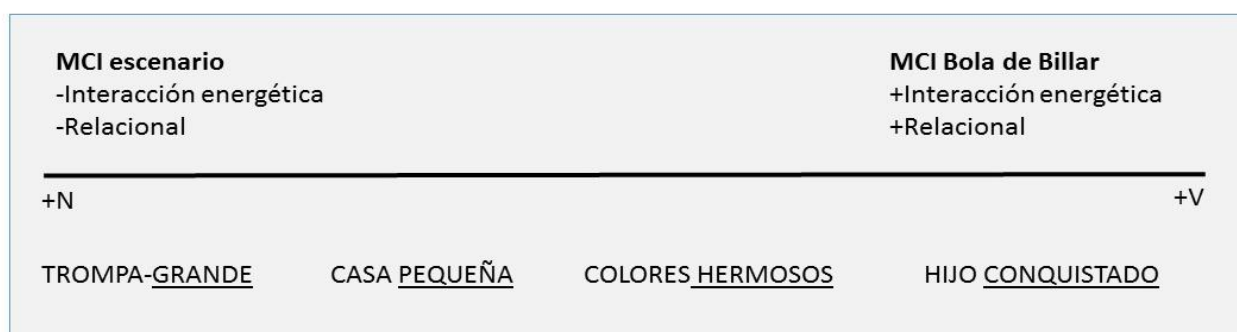
Habiendo realizado un análisis cualitativo y cuantitativo de variables contextuales pragmáticas, semánticas y morfosintácticas de cada UA del cuerpo de datos, me encuentro en condiciones de describir los sub-esquemas de UA en conexión con el *continuum* nombre-verbo, tal como se ve en el **Diagrama 6.15**. Observo, entonces, que el sub-esquema de adjetivo básico (CASA PEQUEÑA) se encuentra en espacios más cercanos a zonas nominales, puesto que comparte características con sustantivos prototípicos: designa una única cualidad física (en el sentido de experimentable con los sentidos), estable en el tiempo, sin estructura de actantes asociada, que se atribuye a un participante focal también físico, estable temporalmente, discreto, opaco y autónomo. De hecho, hay unidades que son tan intrínsecas al objeto designado que se conceptualizan dentro de la misma estructura, como es el caso de los sustantivos con morfemas de dimensión (CAJA-GRANDE-ALTA) y de los sustantivos con morfemas que describen partes del cuerpo (TROMPA-GRANDE).

Luego, el sub-esquema de adjetivo complejo se encuentra en el extremo opuesto del *continuum*, en zonas más verbales. Estas unidades son las que más se acercan a las interacciones energéticas, base conceptual del prototipo de verbo (HIJO CONQUISTADO). En el subapartado [§6.1.2.1d](#), sostuve que aunque las UA complejas estén cercanas o directamente se deriven de una relación temporal y traigan consigo una estructura de actantes (características semánticas típicas de una interacción energética, prototipo de un verbo), al instanciarse en el nominal conceptualizan un proceso que es visto como *atemporalizado*, puesto que el tiempo –aunque existente– se encuentra en un segundo plano. Esto significa que: (i) el contenido semántico de la base pierde su desarrollo temporal pleno, debido a que integra un nominal, recortando la designación de un sustantivo, o bien se construye en sí mismo como nominal, aportando un matiz de significado adverbial al contexto inter-clausal; (ii) se restringe el perfil a una característica que el participante focal no poseía previamente, es decir, hace foco en el resultado de un cambio de estado; (iii) sólo hay un participante focal, cuestión imprescindible para la categoría adjetivo. En los procesos que incluyen más de un participante (como es el caso de DESORDENAR o CONOCER), en la estructura nominal donde se instancia la UA se pone en foco uno solo de ellos, que no es el participante focal primario del verbo (el agente o el experimentante como *trajector*) sino su participante focal secundario (el paciente o el tema). Entonces, aunque posean características que las acerquen a la zona verbal, las UA complejas no dejan de pertenecer a la categoría adjetival. Incluso se evidencian casos de UA complejas que

son tan cercanas semánticamente al sustantivo que se incorporan en la estructura de este (PUERTA-CERRADA).

Por último, el sub-esquema de UA relativamente complejas se encuentra en zonas intermedias, con unidades que se dispersan hacia una dirección o hacia otra de acuerdo con las variables contextuales que comparten con zonas más nominales o más verbales (CELULAR NUEVO, COLORES HERMOSOS).

Diagrama 6.15. *Continuum* nombre-verbo



A la luz de estos resultados, que muestran la gradualidad de los miembros de la categoría *adjetivo* dentro de nominales del cuerpo de datos de la presente Tesis, puede pensarse en una caracterización que defina en un *grado mayor de abstracción* la totalidad de los casos, esto es: tanto los que se ubican en un extremo del *continuum* como los que se ubican en el lado opuesto.

Considero, entonces, que todos los casos se pueden definir esquemáticamente como unidades que perfilan una relación atemporal (o atemporalizada) cuyo único participante focal (*trajector*) es una [COSA]. Este esquema puede aplicarse tanto a los ejemplos de la zona más cercana al nombre como a los ejemplos más cercanos al verbo, puesto que ninguno de ellos pone en foco un proceso (aunque algunos de ellos, sí tengan información temporal en su base).

**CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES
A FUTURO**

7.1. Conclusiones particulares

En la primera parte del análisis pragmático y semántico del cuerpo de datos de esta Tesis, realicé un abordaje cualitativo y cuantitativo de los nominales de la LSA que poseen al menos una Unidad de Análisis (UA). Analicé las siguientes variables cualitativas: (a) grado de conocimiento del objeto designado en el nominal al que pertenece la UA, en un universo discursivo particular; (b) tipo de esquema nominal; (c) característica semántica del participante focal en el nominal al que pertenece la UA: [+/- *animado*].

Estas variables cualitativas permitieron observar qué características contextuales del nominal favorecen la aparición de adjetivos en el interior de su estructura. Respecto de (a), los señantes del cuerpo de datos evalúan, en mayor medida, que su interlocutor tiene un bajo grado de conocimiento de los objetos designados en los nominales que poseen al menos un adjetivo en su interior. En otras palabras, tienden a presentar estos objetos como información nueva para el interlocutor. Si bien es necesario continuar con el estudio de esta variable en mayor profundidad, estos resultados son compatibles con una de las funciones discursivas que Thompson (1989) identifica en las ‘palabras de propiedad’ (*property concept words*) de dos lenguas no emparentadas (el inglés y el chino mandarín), esto es: introducir un nuevo objeto designado en del discurso.

En lo que refiere a (b), por un lado, en el *continuum* [+/-concreto] los nominales [+concretos] favorecen en mayor medida la aparición de adjetivos en su interior (71%), aunque también identifiqué un porcentaje de nominales [+/-concretos] (18%) y [-concretos] (12%) que incluyen adjetivos en su interior. Por otro lado, respecto del *continuum* [+/- común], hay una predominancia de esquemas nominales [+comunes]. Es decir: estos nominales favorecen la aparición de adjetivos en su interior, cuestión que resulta esperable dado que en los esquemas comunes hay muchas posibles instanciaciones para un tipo, por lo que las especificaciones se vuelven necesarias.

Por último, respecto de (c) hay una mayor frecuencia de instanciación de nominales con participante focal [-animado] que incluyen adjetivos (70%), seguido de nominales con participante focal [+humano] que incluyen adjetivos (26%) y, por último, de nominales con participante focal [+animado no humano] que incluyen adjetivos

(4%). En el grupo de participantes inanimados, se encuentran unidades que designan partes del cuerpo que, si bien en sí mismas no corresponden a participantes humanos o animados, poseen una conexión muy estrecha con estos participantes.

En la segunda parte del análisis pragmático y semántico, observo, en principio, que existe una estrecha relación entre el tipo de cualidad atribuida al objeto designado y las variables antes analizadas para el nominal: tipo de participante focal (inanimado/animado/humano) y tipo de esquema nominal (concreto/abstracto y común/propio).

Luego, tal como presenté en la hipótesis particular (1), observo que en el cuerpo de datos los adjetivos dentro del nominal poseen distintos valores para las variables semánticas contextuales: (a) tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio evocado, (b) tipo de estabilidad temporal, (c) presencia de estructura de actantes, (d) tipo de escalaridad y grado de presencia del conceptualizador. Esta diferencia en los valores semánticos arrojados para cada UA los acerca a zonas de mayor o menor grado de complejidad.

A su vez, esta diferencia de valores para las recién mencionadas variables contextuales permitió ordenar las UA del cuerpo de datos en tres grandes agrupaciones a lo largo de un *continuum*, de acuerdo con su grado de complejidad. Estas tres agrupaciones representan un grado mayor de abstracción de las propiedades observadas en cada uno de los casos. Entonces, tal como propuse en la hipótesis particular (2), desde el punto de vista semántico existen tres sub-esquemas adjetivos: un *sub-esquema de adjetivo básico*, que posee un bajo grado de complejidad (CASA GRANDE); un *sub-esquema de adjetivo relativamente complejo*, con un grado intermedio de complejidad (HOMBRE FURIOSO); un *sub-esquema de adjetivo complejo*, con un grado alto de complejidad (CHICOS ABANDONADOS).

En primer lugar, el *sub-esquema de adjetivo básico* (CASA GRANDE) corresponde a unidades simbólicas que: (i) presentan una única cualidad cercana a la experiencia corpórea y, por ende, a la percepción física y sensorial; (ii) ubican al participante focal en una escala relativa a un conocimiento de mundo más objetivo (dado que hay un alto grado de acuerdo social); (iii) tienden a ser propiedades estables, por lo que no se puede observar un desarrollo temporal en sucesivos escaneos perceptuales; (iv) su único participante focal (*trajector*) no cumple un rol semántico en la estructura del nominal (*rol semántico cero*). Estos resultados para el sub-esquema adjetivo básico se condicen con la hipótesis particular (3).

En segundo lugar, el *sub-esquema de adjetivo relativamente complejo* (HOMBRE FURIOSO) corresponde a unidades simbólicas que: (i) designan una cualidad relativa a la experiencia mental; (ii) ubican al participante focal en una escala (y, en menor medida, en un esquema absoluto) que se apoya en mayor medida en la percepción subjetiva del conceptualizador (aunque sin desconocer la existencia de una convención de uso); (iii) tienden a designar propiedades del participante focal con una estabilidad temporal relativa (y si bien no se puede observar un desarrollo temporal en la información perfilada, en algunos casos puede encontrarse información temporal en su base, en función de su significado temporal, como por ejemplo MUJER VIEJA); (iv) su único participante focal (*trajector*) no cumple un rol semántico en la estructura del nominal (*rol semántico cero*). Estos resultados para el sub-esquema adjetivo básico se condicen con la hipótesis particular (4).

En tercer y último lugar, el *sub-esquema de adjetivo complejo* (CHICOS ABANDONADOS) corresponde a unidades simbólicas que: (i) designan un complejo de cualidades asociadas a una interacción energética, poniendo en foco el resultado de un proceso temporal de cambio de estado; (ii) tienden a ser construidos en términos absolutos, sin referirse a una escala y con un bajo grado de presencia del conceptualizador en la construcción del objeto conceptualizado; (iii) no son expresiones estáticas sino dinámicas, con el menor grado de estabilidad temporal; (iv) poseen una estructura de actantes, con un *trajector* que cumple un papel semántico (*paciente, beneficiario, tema*) y, con frecuencia, un agente o experimentante no explicitado. Estos resultados para el sub-esquema adjetivo básico se condicen con la hipótesis particular (5).

Respecto de este último sub-esquema, en el presente trabajo de investigación se describen algunas características del funcionamiento de unidades dentro del nominal que, si bien son cercanas al verbo, no dejan de pertenecer a la categoría *adjetivo*. No obstante, dado que desde el ECP las categorías no necesariamente tienen bordes definidos, podría considerarse que estas unidades son las más periféricas de la categoría, lo que les permite tener un funcionamiento más cercano al verbal, aunque no sean verbos.

Ahora bien, ¿qué tipos de especificación semántica realizan estos sub-esquemas adjetivos en los discursos del cuerpo de datos? En principio, en la hipótesis particular (8) sostuve que los tres sub-esquemas pueden realizar cuatro tipos de especificaciones al nominal al que pertenecen: epíteto, atributo contrastante, atributo no contrastante y

predicacional compuesto. Sin embargo, esta hipótesis necesita ser revisada, puesto que en el análisis del cuerpo de datos puede verse que para cada tipo de especificación semántica hay distintos funcionamientos en relación con cada sub-esquema adjetivo, y no todos los sub-esquemas realizan los cuatro tipos de especificación semántica. Es así que los epítetos tienen una mayor proporción de adjetivos básicos (85%) y una proporción muy baja de los otros dos sub-esquemas adjetivos; los atributos contrastantes tienen mayor proporción de adjetivos relativamente complejos (62%), seguidos de adjetivos básicos (31%) y un pequeño porcentaje de complejos; los atributos no contrastantes se componen de adjetivos relativamente complejos (76%) y básicos (24%), y no se evidencian adjetivos complejos; en el predicacional compuesto se observan adjetivos relativamente complejos (60%) y complejos (40%), y ningún adjetivo básico.

Respecto de la frecuencia de aparición de los distintos tipos de especificación semántica en el cuerpo de datos, el análisis cuantitativo muestra que el tipo de especificador semántico que mayor frecuencia de aparición presenta en las UA del corpus es el atributo contrastante (67%), seguido del epíteto (19%), el atributo no contrastante (9%) y el atributo predicacional compuesto (5%). A partir de esta información, puedo afirmar que entre los señantes del cuerpo de datos hay una preferencia por utilizar, dentro de la estructura del nominal, adjetivos que realizan un aporte semántico a la diferenciación de la entidad designada mediante el contraste con otras entidades posibles o presentes en el discurso. Luego, los conceptualizadores del cuerpo de datos utilizan estrategias semánticas para especificar objetos designados en el nominal recurriendo a atributos más cercanos al participante focal (epítetos) o bien a atributos que no marcan una diferencia con otros posibles participantes (atributos no contrastantes). El aporte menos productivo en este cuerpo de datos es el atributo predicacional compuesto, que directamente no integra un nominal sino que forma un nominal en sí mismo y realiza un aporte semántico a la cláusula.

A la luz de estos resultados, me fue posible realizar indagaciones respecto de la base cognitiva de los tres sub-esquemas de adjetivo identificados. El punto de partida fue contrastar las características semánticas hasta aquí mencionadas con las características definitorias opuestas que diferencian al Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de escenario del MCI de bola de billar, a saber: estabilidad versus dinamicidad, objeto físico versus interacción; espacio versus temporalidad /aspectualidad; sustancia versus transferencia de energía; conceptualización más autónoma versus más

dependiente de participantes en un evento; presencia del conceptualizador. En el análisis, observé que, efectivamente, podían establecerse las siguientes conexiones entre elementos constitutivos de los MCI y los tres sub-esquemas de adjetivo: el sub-esquema de adjetivo básico es el más cercano al MCI de escenario; el sub-esquema de adjetivo complejo es el más cercano al MCI de bola de billar y el sub-esquema de adjetivo relativamente complejo se encuentra entre medio de estos dos modelos, dado que comparte características de ambos. De esta forma, se cumple la hipótesis particular (6).

Una vez realizada la caracterización pragmática y semántica de las UA, me detuve en el análisis morfosintáctico de las mismas desde una aproximación cualitativa y cuantitativa. A lo largo del desarrollo de este análisis, he podido observar que las distintas caracterizaciones pragmáticas y semánticas de estas unidades extraídas del cuerpo de datos en la LSA producen impactos en la morfosintaxis, que resumo a continuación.

Para empezar, desde el punto de vista de la sintaxis posicional, la posición preferida por los señantes del corpus ha sido la pospuesta [N + A] (66%), seguida de la posición intranominal [N/A] (18%) –que es morfológica, a diferencia de las demás–, la posición prenominal [A + N] (11%) y, por último, la posición contigua [N] [A] (5%). Entre dichas posiciones y los tipos de especificación semántica, se observa una estrecha asociación, puesto que el epíteto tiende a ocupar posición intranominal [N/A] (que es morfológica); el atributo no contrastante tiende a ocupar posición prenominal [A + N]; el atributo contrastante tiende a ocupar posición posnominal [N + A] y, por último, el atributo predicacional compuesto tiende a encontrarse en posición contigua al nominal, conformando dos estructuras nominales diferenciadas [N] [A]. Estos resultados permiten afirmar que la hipótesis particular (9) se cumple en el cuerpo de datos analizado.

En el análisis, también pude realizar precisiones adicionales respecto del orden de las UA en posición prenominal y posnominal, en los casos del cuerpo de datos en los que había más de una UA en la misma posición. A pesar de que en el cuerpo de datos no encontré una gran productividad en la aparición de más de una UA en la misma posición sintáctica dentro del nominal (a saber: identifiqué sólo 7 UA que se distribuyen en posición prenominal en 3 nominales y 59 UA que se distribuyen en posición posnominal en 26 nominales), me fue posible realizar algunas reflexiones restringidas al conjunto de casos encontrados. Surgen dos ideas de este análisis, que deberán ser contrastadas con otros casos en futuras investigaciones: (i) cuando hay más de una UA

en la misma posición sintáctica en el nominal (posnominal/ prenominal), las UA básicas se encuentran más cercanas posicionalmente al objeto designado, las UA relativamente complejas se encuentran en una posición intermedia y las UA complejas son las más alejadas posicionalmente del objeto; (ii) cuando hay secuencias del mismo tipo de UA en la misma posición sintáctica (posnominal/ prenominal), el señante ubicará las UA que considere más cercanas semánticamente al objeto designado en posición más cercana.

Respecto del análisis de la sintaxis funcional, en el cuerpo de datos he podido observar que las funciones sintácticas más frecuentes de las UA son aquellas que presentan un alto grado de conexión con el núcleo dentro del nominal, esto es: especificador atributo (con el 57%) y comentario del conceptualizador (con el 37%). La función sintáctica menos frecuente es la de adjetivo adjunto (6%), que establece una relación sintáctica menos estrecha con el participante focal, puesto que no se encuentra dentro de la estructura del nominal, sino que conforma un nominal en sí mismo, a continuación del nominal en el que se encuentra el participante focal.

Asimismo, el análisis revela que en el cuerpo de datos hay una asociación entre las posiciones y las funciones que cumple cada UA en el discurso. Esto es: las construcciones sintácticas prenominal y posnominal funcionan sintácticamente como especificador atributo o bien como comentario del conceptualizador, dependiendo del grado de presencia del conceptualizador, mientras que las unidades en posición contigua al nominal funcionan como adjetivos adjuntos, tal como planteé en la hipótesis particular (10).

En la presente Tesis, evidencí 87 atributos que se instancian en la estructura interna de sustantivos del cuerpo de datos, es decir, en posición intranominal. Existe un fuerte patrón común en las características semánticas contextuales de este tipo de atributos, dado que la totalidad de estas UA se encuentran en *esquemas nominales concretos, comunes y designan una entidad inanimada*.

Específicamente, identifiqué dos grupos de atributos en posición intranominal: *morfemas de dimensión* y *morfemas resultativos* (tal como presenté en las hipótesis particulares 11 y 12). El primer grupo, a su vez, se divide en dos subgrupos: *morfemas de dimensión en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados* (CAJA-GRANDE-ALTA), y *morfemas de dimensión en señas que describen partes del cuerpo* (OREJAS-PUNTIAGUDAS), dado que poseen diferencias en su proceso de formación y en sus posibilidades de modificación morfosintáctica. Estos dos subgrupos de UA con

posición intranominal son los más productivos del cuerpo de datos, con 45% y 48% de frecuencia de aparición, respectivamente. El segundo grupo corresponde a los *morfemas resultativos en señas que designan objetos concretos, comunes e inanimados* (PUERTA-CERRADA) y es el atributo intranominal menos productivo del cuerpo de datos (7%).

Asimismo, en el análisis realizo una contribución al debate respecto de si los atributos intranominales son, efectivamente, atributos que forman parte de una estructura morfológica compleja (objeto-cualidad) (ÁRBOL-ALTO, CAJA-GRANDE-ALTA, PASTO-CORTO, OJOS-GRANDES) o si hay una denominación de un objeto, encontrándose la cualidad ya lexicalizada (ÁRBOL, CAJA, PASTO, OJOS).

En función de los ejemplos reales de uso identificados en el cuerpo de datos, puedo concluir que cuando hay denominación del objeto sin atribución, la seña se encuentra fija, sin posibilidades de modificación para agregar una cualidad relativa a la dimensión. Asimismo, en estos casos la seña no se intensifica (*ÁRBOLintens) ni se le pueden agregar rasgos no manuales asociados a la dimensión (*ÁRBOL(ME.infl)). En cambio, cuando se realizan modificaciones fonológicas (en la UB y en la matriz segmental) en el interior de esta misma seña, sí es posible observar un significado atributivo instanciado en el discurso ([-ALTO], [-GRANDE]). Además de los cambios en los recién mencionados parámetros fonológicos, también evidencio la presencia de RNM que resultan específicos de algunos tipos de dimensión. En el cuerpo de datos, identifiqué los siguientes: (i) lengua afuera y hombros hacia adentro (glosados como: LE.af y HO.ad) para dar cuenta de un objeto con poca dimensión, con significados como: *corto, pequeño*, etc.; (ii) mejillas infladas (glosado como: ME.infl) para objetos con mucha dimensión, con significados como *amplio, gordo, grueso*; (iii) mejillas hacia adentro (glosado como: ME.ad) para el significado *delgado, fino o angosto*. Estos RNM son muy productivos en el cuerpo de datos; se observan no solamente en los morfemas de dimensión incluidos en sustantivos [N/A], sino también en las señas de dimensión que se instancian sintácticamente en el nominal ([N + A] o [A + N]) e incluso algunos se observan en frases completas. Por último, una estructura [N/A] (morfemas de dimensión incluidos en sustantivos) puede intensificarse, dado que hay una cualidad presente que se concibe como escalar (ÁRBOL-ALTOintens).

Luego, pude observar que todas las UA instanciadas en posición intranominal son epítetos, dado que atribuyen al objeto designado una cualidad muy cercana al participante focal. La cercanía semántica de estos atributos con el objeto designado

puede parecer más obvia en el caso de los morfemas de dimensión que en el caso de los morfemas resultativos. Sin embargo, en ambos casos hay una explicación lógica a partir de la forma en la que los objetos han sido conceptualizados en la comunidad Sorda argentina, teniendo en cuenta el proceso metonímico de creación, algunos parámetros fonéticos y el grado de identificación del objeto designado. Para el caso de los morfemas de dimensión, se observa una alta cercanía semántica entre el significado del atributo y la forma en la que el sustantivo se conforma (TROMPA-GRANDE). Estos sustantivos concretos, comunes y que designan una entidad inanimada se crean a partir de recursos fonéticos que se ponen al servicio de la metonimia CARACTERÍSTICA PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO (CxO). Para el caso de los morfemas resultativos, también se observa una alta cercanía semántica entre el significado del atributo y la forma en la que el sustantivo se conforma (PUERTA-CERRADA). En estos casos, los sustantivos se crean a partir de recursos fonéticos que se ponen al servicio de la metonimia ACCIÓN PROTOTÍPICA DEL OBJETO POR EL OBJETO (AxO), al mismo tiempo que se apoyan en información ya conocida.

En cuanto a la intensificación, es decir, la única flexión morfológica que este grupo de señas puede manifestar, en el análisis doy cuenta de la existencia de una estrecha relación entre la escalaridad y la posibilidad de intensificación morfológica, tal como propuse en la hipótesis particular (13). Esto quiere decir que las UA que se construyen en torno a una escala poseen mayor posibilidad de intensificar su significado (OJO CHICO_{intens}), a diferencia de los esquemas absolutos (CASA PROVISORIA).

Por último, todas las variables contextuales hasta aquí analizadas me permiten afirmar que, tal como planteé en la hipótesis particular 7, desde el punto de vista del sistema de clases de palabras, el sub-esquema de adjetivo básico es más cercano a una zona nominal, el sub-esquema de adjetivo complejo es más cercano a una zona verbal y el sub-esquema de adjetivo relativamente complejo se encuentra en una zona intermedia.

7.2. Conclusiones generales

Habiendo realizado el análisis cualitativo y descriptivo de 596 unidades extraídas de un cuerpo de datos de señantes reales de la LSA desde un punto de vista pragmático, semántico y morfosintáctico, puedo sostener que las hipótesis generales planteadas en [§5.3.1](#) se cumplen en el cuerpo de datos de la presente Tesis.

Efectivamente, es posible identificar adjetivos que se instancian en discursos reales de señantes de la LSA en distintas zonas del *continuum* de clases de palabras que van de un polo más nominal a otro más verbal, aunque no por ello dejan de pertenecer a la categoría *adjetivo*. Estas diferencias identificadas entre miembros que pertenecen a la misma categoría permiten probar empíricamente una premisa básica del ECP: que los elementos descriptivos de la categoría adjetivo en el cuerpo de datos de la LSA no surgen de propiedades necesarias y suficientes, sino de variables contextuales con valores que, primero, no son necesariamente los mismos; segundo, tampoco son necesariamente compartidos por todos los miembros de la categoría ni se encuentran en la misma medida y, tercero, pueden coincidir o divergir respecto de los resultados encontrados en otras lenguas.

Ahora bien, reconocer la gradualidad de los miembros de la categoría *adjetivo* dentro del sistema de clases de palabras de la LSA no me ha impedido realizar, asimismo, una caracterización de un grado mayor de abstracción, que incluye todos los casos abordados en el cuerpo de datos. Tal es así que he logrado alcanzar una abstracción teórica del adjetivo: un *esquema adjetivo*, lo que significa que, a pesar de las diferencias en el comportamiento de cada uno de estos casos, es posible identificar una descripción semántica y fonológica esquemática que da cuenta de un patrón en común para la categoría *adjetivo* en la LSA.

En este sentido, la investigación realizada revela que, desde un punto de vista esquemático, las UA bajo análisis perfilan una relación atemporal (o atemporalizada) cuyo único participante focal (*trajector*) es una [COSA]. Esto quiere decir que inclusive en aquellas UA en las que se evidencia un componente temporal (como CONQUISTADO y DESORDENADO en los casos de HIJO CONQUISTADO y CUARTO DESORDENADO), este no aparece puesto en foco. En cambio, forma parte del contenido general evocado en la base, dado que se restringe el perfil a un atributo que el participante focal no poseía previamente, esto es: perfila el resultado de un cambio de estado.

A la luz de los resultados alcanzados, considero que el presente estudio da primeras respuestas a una problemática específica que en la literatura pionera sobre esta lengua visual no había sido abordada con marcos teóricos adecuados. Esto se debe a que, como ya he argumentado a lo largo de este trabajo, los enfoques formales aplicados en los primeros estudios de la LSA, al estar centrados en la forma y en frases descontextualizadas, no pudieron abordar los objetivos comunicativos del señante de la lengua y, en consecuencia, dar cuenta de las distintas formas que se han lexicalizado en el discurso a partir de rutinas exitosas.

No obstante, quiero aquí reconocer la fundamental relevancia que han tenido para la realización de este trabajo de investigación los estudios pioneros de la lengua (Curiel y Massone, 1993; Massone y Machado, 1994). Estos han sido la condición de posibilidad del trabajo aquí realizado, ya que (1) legitimaron la LSA como objeto válido de estudio del campo de la lingüística; (2) constituyeron un aporte necesario y sin precedentes para tener una primera descripción de la lengua, con la complejidad que esto supone; (3) utilizaron una metodología de estudio etnográfica que tuvo dos implicancias fundamentales para la presente Tesis: primero, sirvió de modelo para el trabajo de campo aquí realizado, dándole forma no solamente a una modalidad de trabajo sino también a una ética de compromiso con la comunidad y las problemáticas que la atraviesan; segundo, me permitió tomar contacto con la comunidad Sorda desde lazos ya afianzados con anterioridad, lo cual tuvo un peso gravitatorio para realizar el trabajo etnográfico. Gracias al trabajo que desde hace años venía realizando la Dra. Massone y su equipo de investigación con la comunidad Sorda argentina, pude tomar contacto con los participantes Sordos del presente estudio, con los que luego co-construí el conocimiento presentado en esta Tesis.

Así como la metodología etnográfica ocupa un lugar central en esta investigación, también ha sido fundamental el aporte del ECP para lograr identificar evidencias respecto de la existencia del adjetivo como una clase de palabras distinta del verbo en la LSA. A partir del trabajo realizado en esta Tesis, se desprende que el ECP es un enfoque solidario con la etnografía, en la medida en que, al igual que esta última, presenta rasgos que lo habilitan a comprender las experiencias culturales del Otro. Esto se debe a que se orienta a los usos que hacen los señantes y los hablantes de una lengua; lo hace sin aislar unidades de la lengua y explicarlas con categorías *a priori*, evita los binarismos y, por tanto, se abre a sentidos complejos, además de hacer de esa búsqueda una ética de trabajo, tal como lo plantea en el ámbito local la Dra. Borzi.

Por último, la articulación del ECP con una metodología etnográfica me ha permitido problematizar la imagen distorsionada que ofrecen otras formas de construir conocimiento y que observan al Otro en un espejo que sólo devuelve las carencias que surgen de concebir y analizar una cultura en términos de otra cultura hegemónica. A lo largo de la historia, como hemos visto, este fenómeno ha tenido su expresión más cabal en la estigmatización y la negación del patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad Sorda argentina.

Ante esto, la comunidad Sorda ha hecho justos reclamos en pos de lograr la valorización y legitimación de su lengua y su cultura. En este marco de reivindicaciones, los estudios lingüísticos comprometidos con las demandas de la comunidad, que intentan, a su vez, discutir y problematizar categorías de análisis hegemónicas, son altamente necesarios. A partir del trabajo realizado en esta Tesis, he buscado realizar un aporte a la comprensión de algunos aspectos lingüísticos de la lengua de la comunidad Sorda de nuestro país y, de este modo, contribuir con las demandas de la comunidad Sorda y con su lucha contra el desconocimiento, los prejuicios y la desinformación en torno a su cultura y su lengua.

Capítulo 8: Proyecciones de los resultados y futuras líneas de investigación

En el último capítulo de esta Tesis, realizo una proyección de los resultados y de las líneas de investigación que se abren a partir del trabajo realizado en este estudio y que pueden representar un aporte para el desarrollo tanto del campo disciplinar en el que se enmarca esta investigación como de otros campos que plantean el estudio de culturas desde una perspectiva no etnocéntrica.

En primer lugar, tal como lo entiendo, este estudio abre una gran cantidad de *nuevas líneas de investigación en el área de la lingüística*, entre las que se pueden mencionar las siguientes: (a) estudio de otros subtipos de adjetivos aquí no abordados (adjetivos relacionales en la LSA, por ejemplo); (b) investigación de otros tipos de especificación semántica del adjetivo aquí sólo planteados (atributo predicacional simple primario; atributo predicacional simple secundario) (Cf. Capítulo 4, subapartado [§4.3](#)); (c) abordaje de la intensificación en la sintaxis; (d) descripción de estructuras comparativas y superlativas relativas en la LSA; (e) estudio de estructuras de relativo en la LSA; (f) análisis de distintas estrategias que el señante de la LSA utiliza para dirigir la atención hacia una entidad concebida, a través de la instanciación del nominal en el discurso; (g) aproximaciones a elementos del nominal que resultan más externos, gramaticales y relativos a la situación de comunicación en la predicación de basamento (*grounding*), con atención a las partículas denominadas ‘índices’ (*pointing signs*); (h) análisis de los distintos procesos de lexicalización que atraviesan sustantivos y adjetivos en el nominal, dando lugar a compuestos cada vez más consolidados desde la forma y el significado; (i) análisis específico de la forma en la que los distintos mecanismos cognitivos (iconicidad, metáfora y metonimia) crean complejos mapeos cognitivos que impactan en la semántica y en la morfosintaxis de los adjetivos en la LSA; (j) análisis de otras clases de palabras de la LSA desde el mismo enfoque teórico.

En segundo lugar, tal como expliqué en el [Capítulo 2](#), la presente Tesis dialoga con problemáticas similares a las identificadas en otras lenguas de señas y en lenguas orales no indoeuropeas, en relación con el adjetivo como clase de palabras. En este marco, considero que este trabajo, al mismo tiempo que logra dar respuestas al problema del adjetivo en la LSA desde criterios internos a la misma lengua, también utiliza criterios comparables con los de otras lenguas (ya sean de señas u orales), por lo que también puede representar un aporte para la realización de estudios comparativos.

Por último, este estudio pretende ser una contribución a las investigaciones lingüísticas que intentan apartarse de los modelos hegemónicos y de las posturas etnocéntricas de análisis en lenguas. El enfoque etnográfico que he seleccionado para llevar adelante esta investigación busca co-construir conocimiento lingüístico junto al Otro. Esto resulta de fundamental importancia para generar continuas instancias de reflexión que resulten, por un lado, ética, social y políticamente comprometidas con los saberes del Otro y, por otro lado, que sean capaces de entrar en un diálogo crítico con los saberes de la propia disciplina lingüística. Por esta razón, considero que este paradigma teórico-metodológico que entiende la lengua como un proceso y que parte de la construcción del conocimiento en la reflexividad que se genera entre los saberes lingüísticos disciplinares y los saberes propios del señante natural de la lengua, se proyecta como el paradigma de investigación más adecuado para el trabajo con cualquier comunidad lingüística y cultural.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. Lingüística de las lenguas de señas

9.1.1. Lengua de Señas Argentina

Buscaglia, Virginia. (2003). Modelo hegemónico en la educación especial (del niño Sordo). En: Simón, Marina, Virginia Buscaglia y María I. Massone (comps.). *Educación de Sordos: ¿Educación Especial y/o Educación?* Buenos Aires: LibrosEnRed.

Curiel, Mónica. (1993). Órdenes marcado y no marcado en la LSA. *Signo y Seña*, 2, 129- 139.

Curiel, Mónica. (1994). El sistema aspectual en la Lengua de Señas Argentina. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 32. Concepción, Chile. 29-52.

Curiel, Mónica y María I. Massone. (1993). Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 31. Concepción, Chile. 27-53.

Curiel, Mónica y María I. Massone. (1995). Verbos modales en la Lengua de Señas Argentina. *Segundas Jornadas de Lexicografía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Cvejanov, Sandra. (2002). *Incorporación en verbos de movimiento de la Lengua de Señas Argentina*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue.

Cvejanov, Sandra. (2012). Acerca de los verbos de movimiento en la Lengua de Señas Argentina : una visión panorámica. En: Massone, M. I., V. Buscaglia y S. Cvejanov (comps.). *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. 109-124.

Cvejanov, Sandra y Mónica Curiel (2006). Sintaxis y simultaneidad en lengua de señas argentina: una aproximación descriptiva. *Revista de Lengua y Literatura*, 34. Universidad Nacional del Comahue. 99-112.

De Bin, Emiliano, María I. Massone y Juan C. Druetta. (2011). Evidencias de subordinación en Lengua de Señas Argentina. *Lengua de Señas e Interpretación (LSI)*, 2. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 5-19.

Druetta, Juan C. (2008). La generación X de la comunidad sorda y Lengua de Señas Argentina. *Ethos Educativo*, 41. 139-156.

Druetta, María R., Pablo Lemmo, Rocío A. Martínez y María I. Massone. (2010). Los destinatarios del discurso político sordo en la Lengua de Señas Argentina (LSA). *Lengua de Señas e Interpretación*, 1. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 5- 28.

Martínez, Rocío A. (2011) La formación de señas complejas y compuestas en la Lengua de Señas Argentina. *Lengua de Señas e Interpretación*, 2. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.43-68.

- Martínez, Rocío A. (2012). Primeras evidencias de metáforas conceptuales en la Lengua de Señas Argentina (LSA). *V Congreso Internacional de Letras. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, Rocío A. (2013a). Algunos problemas de la atribución en la Lengua de Señas Argentina. Ponencia presentada en el *Seminario de Lingüística Cognitiva y Funcionalista*. Asociación de lingüistas e investigadores de la Lengua de Signos en Catalunya (LingSiC). 15 de Julio de 2013. Barcelona, España.
- Martínez, Rocío A. (2013b). Primer análisis de morfemas atributivos en sustantivos concretos de la Lengua de Señas Argentina. Ponencia presentada en el *V Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo)*. Universidad del Litoral. 4 y 5 de noviembre de 2013. Ciudad de Santa Fe, Argentina.
- Martínez, Rocío A. (2014a). La dimensión en esquemas nominales concretos de la Lengua de Señas Argentina. *Ex Libris* n° 3, año 3, Revista del Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. 135- 149.
- Martínez, Rocío A. (2014b). Lo viejo, lo antiguo y lo anterior: Semántica de tres adjetivos que indican temporalidad en la Lengua de Señas Argentina. Ponencia presentada en el *VI Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALiCo)*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. 13 y 14 de noviembre de 2014. Ciudad de Córdoba, Argentina.
- Martínez, Rocío A. (2015a). Algunos aportes del enfoque cognitivo al estudio de clases de palabras en la Lengua de Señas Argentina. Ponencia presentada en el *II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Lingüística*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. 21 al 24 de abril de 2015. La Plata, Argentina.
- Martínez, Rocío A. (2015b). *La metáfora conceptual*. Material didáctico de la materia *Lingüística de la Lengua de Señas Argentina II*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos. 2do cuatrimestre de 2015.
- Martínez, Rocío A. (en evaluación). Semántica del adjetivo en la Lengua de Señas Argentina: Un abordaje cognitivo de la temporalidad. *Convergencias*. Revista de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Martínez, Rocío A. y Juan C. Druetta (2012). Orden de palabras y distribución de la información: Análisis del contacto visual (C+/-) en la Lengua de Señas Argentina (LSA). En: A. García (Ed.). *Aproximaciones teóricas y empíricas a la lingüística cognitiva*. Mar del Plata: Martín. 85-98.
- Martínez, Rocío A., Mónica Curiel y María R. Druetta. (2015). Subordinación y coordinación en la LSA. Material didáctico para la materia *Lingüística de la LSA III*. Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSA-Español, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Martínez, Rocío A. y Mariana Morón Usandivaras. (2013a). Metonimia e iconicidad cognitiva en señas sustantivas concretas de la Lengua de Señas Argentina (LSA). *Signo y Seña*, 23, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. 213-237.
- Martínez, Rocío A. y Mariana Morón Usandivaras. (2013b). El doble mapeo en la Lengua de Señas Argentina: Análisis de señas de la comunicación y la cognición.

Lengua de Señas e Interpretación, 4. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 37-63.

Martínez, Rocío A. y Mariana Morón Usandivaras (2015a). La conceptualización metafórica del tiempo como líneas viso-espaciales en la Lengua de Señas Argentina. En: Borzi, C., P. Hernández y M. S. Funes (comps.). *Desarrollos de la Gramática Cognitiva en Argentina: Cognición, metáfora y discurso*. Vol. II. Mar del Plata: Martín. 129-154.

Martínez, Rocío Anabel y Mariana Morón Usandivaras. (2015b) ¿Adjetivos adjuntos en la Lengua de Señas Argentina? Ponencia presentada en el *VII Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva*. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). 19 y 20 de noviembre de 2015. Ciudad de San Luis, Argentina.

Martínez, Rocío A. y Mariana Morón Usandivaras. (2016). El orden del adjetivo en la Lengua de Señas Argentina. Un estudio preliminar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*. 54 (1). Facultad de Humanidades y Arte, Universidad de Concepción, Chile. 79-99.

Massone, María I. (1993). *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina- Español-Inglés*. 2 Vol. Buenos Aires: Sopena Argentina.

Massone, María I. (2009). The linguistic situation of Argentine deaf community: why not diglossic. *Journal of Multicultural Discourses*. Vol. 4 Num 3. 263-278.

Massone, María I. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. *Cuadernos del INADI* No 2.

Massone, María I. y Mónica Curiel (2004). Sign order in Argentine Sign Language. *Sign Language Studies*, 5 (1). 63- 93.

Massone, María I., Mónica Curiel, Virginia Buscaglia, Rosana Famularo, Marina Simón e Ignacio Carboni. (2000). *La Conversación en la Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires: Edicial-Libros en Red.

Massone, María I., Mónica Curiel y Alejandro Makotrinsky. (2012). Marcación de la Transitividad en la Lengua de Señas Argentina. En: Massone, M. I., V. Buscaglia y S. Cvejanov (comps.). *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. 71-87.

Massone, María I., Mónica Curiel y Rocío A. Martínez. (2015). Lengua de Señas Argentina. En: Ruggiero, Flavia (comp.) y Raia, Matías (ed.). *Una mirada transversal de la sordera*. Buenos Aires: Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS). 60- 67.

Massone, María I. y Sandra Cvejanov (2012). Aportes a la descripción del marcador de concordancia sujeto-objeto de persona en la Lengua de Señas Argentina. En: Massone, María I. y Rocío A. Martínez. *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Parte IV. Mendoza/Berlín: Cultura Sorda.

Massone, María I., Gabriela D'Ángelo y Rocío A. Martínez. (2012). Determinaciones de la modalidad visoespacial. En: Massone, M. I. y Martínez, R. A. (eds.). *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Parte II. Mendoza/Berlín: Cultura Sorda.

Massone, María I. y Emilia M. Machado. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.

- Massone, María I. y Rocío A. Martínez. (eds.) (2012a) *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Mendoza/Berlín: Cultura Sorda.
- Massone, María I. y Rocío A. Martínez. (2012b) Glosario de categorías lingüísticas que marcan frontera étnica. En: Massone, M. I. y Martínez, R. A. (eds.). *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Parte II. Mendoza/Berlín: Cultura Sorda.
- Massone, María I., Rocío A. Martínez, María R. Druetta, y Pablo Lemmo. (2012). El impacto sociopolítico del discurso de líderes Sordos en Argentina. *Anuari de Filologia. Estudis de lingüística*, 2. Universitat de Barcelona, Barcelona, España. 59- 75.
- Massone, María I. y Rocío A. Martínez. (2013). La metáfora conceptual en el Discurso Político Sordo. En: Pardo, N. G, García, D., Oteiza, T. y Asqueta, M. C. (Comp.). *Estudios del discurso en América Latina. Homenaje a Anamaría Harvey*. Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). 211-237.
- Massone, María I., Hugo Mancuso y Rocío A. Martínez. (2014). Estrategias argumentativas del discurso político Sordo en la Lengua de Señas Argentina. *Lengua de Señas e Interpretación*, 5. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 33- 62.
- Massone, María I., Marina Simón y Claudia Gutiérrez. (1999). Una aproximación a la lengua escrita de la minoría sorda. *Lectura y Vida*, 3. Año 20. 24-33.
- Massone, María I., Marina Simón y Juan C. Druetta. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Massone, María I. y Mónica Báez. (2009). Deaf Children construction of writing. *Sign Language Studies*, 9 (4). 457-479.
- Massone, María I. y Ana M. García. (2012). Lengua de Señas Argentina: una lengua cara a cara. En: Massone, M. I., Buscaglia, V. y Cvejanov, S. (Comp.). *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Massone, María I. y Salvio M. Menéndez. (1997). An interactional approach to the analysis of Argentine Sign Language. *Cadernos de Estudos Linguisticos*, Campinas, 33: 75-82.
- Massone, María I., Virginia Buscaglia y Agustina Bogado. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida*, 26 (4). 6-17.
- Massone, María I., Virginia Buscaglia y Agustina Bogado. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 1. Año 31. 6-17.
- Rey, María I. (2012). Etnicidad y las relaciones de parentesco en la comunidad Sorda argentina. *Lengua de Señas e Interpretación*, 3. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 51-71.
- Veinberg, Silvana. (1993). La función lingüística de los rasgos no-manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la LSA. *Signo y Señal*, 2. Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 101-126.
- Veinberg, Silvana y Mónica Curiel. (1993). Está todo a la vista: sólo hay que saber usarlo. *Simposio Internacional de Lingua de Sinais e Educacao do Surdo*. San Pablo, Brasil.

9.1.2. Otras lenguas de señas

- Ahlgren, Inger. (1990). Deictic pronouns in Swedish and Swedish Sign Language. En: S. Fisher y P. Siple (ed.). *Theoretical Issues in Sign Language Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ahlgren, Inger y Brita Bergman. (1990). Preliminaries on narrative discourse in Swedish Sign Language structure. En: Vollhaber, T. (ed.), *Current Trends in European Sign Language Research. Proceedings of the Third European Congress on Sign Language Research*. Hamburgo: Signum-Verlag. 257-263.
- Ahlgren, Inger y Brita Bergman. (1992). Reference in Narratives. En: Ahlgren, I., Bergman B. y Brennan, M. (eds.). *Papers from the Fifth International Symposium of Sign Language Research*. Durham: ISLA.
- Armstrong, David y Sherman Wilcox. (2007). *The gestural origin of language*. New York: Oxford University Press.
- Armstrong, David, William C. Stokoe y Sherman Wilcox. (1994). Signs and the origins of syntax. *Current Anthropology*, 35 (4). 349-372.
- Armstrong, David, William Stokoe y Sherman Wilcox. (1995). *Gesture and the nature of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Battison, Robbin. (1973). Phonology in ASL: 3-D and Digit-vision. Presentado en: *California Linguistics Association Conference*. Stanford, CA.
- Battison, Robbin y I. King Jordan. (1976). Cross-cultural communication with foreign signers: Fact and fancy. *Sign Language Studies*, 10 (1). 53-68.
- Baynton, Douglas C. (2002). The curious death of Sign Language Studies in the nineteenth century. En: Armstrong, D. F., Karchmer, M. A y Vickrey van Cleve, J. (eds.). *The Study of Signed Languages: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Washington, D. C: Gallaudet University Press.
- Behares, Luis. (1987). ¿Qué es una seña? *I Encuentro de Educadores Sordos*. Caracas, Venezuela.
- Bellugi, Úrsula y Edward Klima. (1979). Language: Perspectives from another modality. *Brain and Mind*, 69. 99-117.
- Bellugi, Úrsula y Edward Klima. (1997). Language, spatial cognition and the brain. En: M. Ito, Y. Miyashita y E. T. Rolls (eds.). *Cognition, computation and consciousness*. Cambridge, England: Oxford University Press. 177-189.
- Bellugi, Úrsula y Edward Klima. (2001). Sign Language. En: N. Smelser y P. Baltes (eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 21. Oxford: Elsevier Science Publishers. 14066-71.
- Bellugi, Úrsula, Howard Poizner y Edward Klima. (1993) [1989]. Language, modality and the brain. En: M.H. Johnson (Ed.), *Brain development and cognition*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers. 403-423.
- Bergman, Brita. (1980). On Localization in the Swedish Sign Language. *First International Symposium on Sign Language Research*. Estocolmo: The Swedish National Association of the Deaf. 81-92.

- Bergman, Brita. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Tesis Doctoral. Linguistic Institute, Stockholm University.
- Bonilla, Fernanda y Leonardo Peluso. (2010). Hacia un descriptor del nivel fonológico para la LSU. *Lengua de Señas e Interpretación*, 1. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 29-56.
- Brennan, Mary. (1990). *Word formation in British Sign Language*. Estocolmo: University of Stockholm Press.
- Buchanan, C., P. Ries, P. Sepielli y R. Trybus. (1973). *Further Studies in Achievement Testing Hearing Impaired Students*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Chamberlain, Chralene y Rachel Mayberry. (2000). Theorizing about the relationship between ASL and Reading. En: Chamberlain, C., J. Morford y R. I. Mayberry (eds.). *Language acquisition by eye*. Mahwah, NJ: LEA.
- Cruz Aldrete, Miroslava. (2012) La formación de lexemas en la Lengua de Señas Mexicana. En: Massone, M. I., Buscaglia, V. y Cvejanov, S. (Comp.). *Estudios multidisciplinarios sobre las comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. 143-150.
- Cruz Aldrete, Miroslava. (2012). Estudios en México. En: Massone, M. I., Buscaglia, V. y Cvejanov, S. (Comp.) *Estudios multidisciplinarios sobre las comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. 28- 30.
- Cuxac, Christian. (1996). Fonctions et structures de l'íconicite' des langues des signes. Unpublished doctoral thesis supervised by F. Francois, Université Paris V.
- Cuxac, Christian. (2000). La Langue des Signes Française; les Voies de l'Iconicité'. *Faits de Langues* 15–16. Paris: Ophrys.
- Dudis, Paul. (2004). *Depiction of Events in ASL: Conceptual integration of Temporal Components*. Unpublished dissertation. University of California, Berkeley.
- Dudis, Paul. (2007). *Types of Depiction in ASL*. Gallaudet University. Manuscrito.
- Emmorey, Karen. (2002). *Language, Cognition, and the Brain. Insights from Sign Language Research*. Mahwah, N.J.: LEA.
- Emmorey, Karen (ed.) (2003). *Perspectives on Classifiers Constructions in Sign Languages*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engberg-Pedersen, Elisabeth. (1993). *Space in Danish Sign Language: The Semantics and Morphosyntax of the Use of Space in a Visual Language*. Hamburg: Signum-Verlag.
- Engberg-Pedersen, Elisabeth. (1996). Iconic motivations in conflict: Language-specific structure and influence from the medium. En: Engberg-Pedersen, E., F. Michael, P. Harder, L. Heltoft, and L. F. Jakobsen (eds.), *Content, Expression and Structure: Studies in Danish Functional Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 39–64.
- Ferreira Brito, Lucinda. (1984). Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Languages. *Sign Language Studies*, 42. 45-56.
- Fojo, Alejandro y María I. Massone. (2012). *Estructuras lingüísticas de la Lengua de Señas Uruguaya*. Montevideo: Publicaciones de la Tecnicatura Universitaria en

Interpretación LSU-Español-LSU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Goldin-Meadow, Susan. (2012). Homesign: gesture to language. En: Pfau, R., M. Steinbach y B. Woll (eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter.

Haviland, John. (2015). The emerging grammar of nouns in a first generation sign language: Specification, iconicity, and syntax. En: J. Haviland (ed.). *Where do nouns come from?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hewes, Gordon. (1973). Primate communication and the gestural origin of language. *Current Anthropology*, 14. 5-24.

Hewes, Gordon. (1996). A History of the Study of Language Origins and the Gestural Primacy Hypothesis. En: Lock, A. y C. Peters (eds.). *Handbook of Human Symbolic Evolution*. Oxford: Clarendon Press. 571-595.

Hunger, Barbara. (2006). Noun/Verb pairs in Austrian Sign Language (ÖGS). *Sign Language & Linguistics*. 9(1-2). 71-94.

Hunsicker, Dea y Susan Goldin-Meadow. (2015). How handshape type can distinguish between nouns and verbs in homesign. En: J. Haviland (ed.). *Where do nouns come from?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Jackson Maldonado, Donna. (1981). Algunas observaciones objetivas sobre el lenguaje manual. En: Jackson Maldonado, D. (ed.). *Audición y Lenguaje en Educación Especial: Experiencia mexicana*. México. SSP.

Janzen, Terry. (1998). *Topicality in ASL: Information Ordering, Constituent Structure, and the Function of Topic Marking*. Tesis Doctoral. University of New Mexico, Albuquerque.

Janzen, Terry. (2012). Lexicalization and grammaticalization. En: Pfau, R., M. Steinbach y B. Woll (eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter.

Jarque, María J. (1999). *The Conceptualization of Communication and Cognition Domains in Catalan Sign Language*. Manuscript. University of New Mexico, Albuquerque.

Jarque, María J. (2005). Double Mapping in Metaphorical Expressions of Thought and Communication in Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language Studies*, 5(3). 292-316.

Jarque, María J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2. 33-48.

Jarque, María J., Imma Codorniú, Marta Bosch-Baliarda, María del Pilar Fernández-Viader, Carlos García, Encarna Serrano y Josep M. Segimón. (2012) Procesos de lexicalización en la LSC: procedimientos de combinación. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 2. 141-176.

Johnson, Robert E. y Scott K. Liddell. (2010). Toward a Phonetic Representation of Signs: Sequentiality and Contrast. *Sign Language Studies*, 11(2). 241-274.

Johnson, Robert E. y Scott K. Liddell. (2011a). A Segmental Framework for Representing Signs Phonetically. *Sign Language Studies*, 11(3). 408-463.

- Johnson, Robert E. y Scott K. Liddell. (2011b). Toward a Phonetic Representation of Hand Configuration: The Fingers. *Sign Language Studies*, 12(1). 5-45.
- Johnson, Robert E. y Scott K. Liddell. (2012). Toward a Phonetic Representation of Hand Configuration: The Thumb. *Sign Language Studies*, 12(2). 316-333.
- Johnson, Robert E., Scott K. Liddell, S. K. y Carol Erting. (1989). Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. En: *Gallaudet Research Institute*. Washington, D. C.: Gallaudet University. 89-3.
- Johnson, Robert E. (1991). Sign language, culture and community in a traditional Yucatec Maya village. *Sign Language Studies*, 73. 461-474.
- Johnston, Trevor. (2001). Nouns and verbs in Auslan (Australian Sign Language): an open or shut case? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4). 235-257.
- Johnston, Trevor y Adam Schembri. (2007) [2006]. *Australian Sign Language (Auslan). An Introduction to Sign Language Linguistics*. New York. Cambridge University Press.
- Jordan, I. King y Robbin Battison. (1976). A referential communication experiment with foreign sign languages. *Sign Language Studies*, 10. 69-80.
- Jordan, I. King. (2002). Bill Stokoe: An ASL Trailblazer. En: Armstrong, D. F., M. A. Karchmer y J. V. van Cleve (eds). *The Study of Signed Languages: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Washington, D. C. Gallaudet University Press. 1-6.
- Kegl, Judy (1990). Predicate Argument Structure and Verb-Class Organization in the ASL lexicon. En: Lucas, C. (ed.). *Sign Language research. Theoretical Issues*. Washington DC, Gallaudet University Press. 149- 175.
- Kendon, Adam. (2002). Historical observations on the Relationship between Research on Sign Languages and Language Origins Theory. En: Armstrong, D. F., M. A. Karchmer y J. Vickrey van Cleve (eds.). *The Study of Signed Languages: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Washington, D. C: Gallaudet University Press.
- Kimmelman, Vadim. (2009). Parts of speech in Russian Sign Language: The role of iconicity and economy. *Sign Language & Linguistics*, 12(2). 161-186.
- Klima, Edward y Úrsula Bellugi. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lane, Harlan. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Knopf.
- Larrinaga, Juan A. y Leonardo Peluso. (1997). *Los sordos y la lengua oral. Una aproximación al español de la comunidad Sorda de Montevideo*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE de la Universidad de la República.
- Leeson, Lorraine y John I. Saeed. (2012). *Irish Sign Language: A Cognitive Linguistic Account*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lewis, M. P., Simons, F. G y Fennig, Ch. D. (eds.) (2016). *Ethnologue: Languages of the World*. 19na Edición. Dallas, Texas: SIL International. Versión online: <http://www.ethnologue.com>. [Fecha de última consulta: 28 de septiembre de 2016].
- Liddell, Scott. (1980). *American Sign Language Syntax*. The Hague: Mouton.
- Liddell, Scott. (1984). THINK and BELIEVE: Sequentiality in American Sign Language. *Language*, 60. 327-399.

- Liddell, Scott. (1995). Real, Surrogate and Token Space: grammatical consequences in ASL. En: Emmorey, K. y J. Reilly (eds.), *Language, Gesture, and Space*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 19-41.
- Liddell, Scott. (2003). *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press.
- Liddell, Scott y Robert E. Johnson. (1987). Analysis of spatial-locative predicates in American Sign Language. *IV International Symposium on Sign Language Research*. Lappeenranta, Finlandia.
- Liddell, Scott y Robert E. Johnson (1989) [1985]. American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64. 195-277.
- Lillo-Martin, Diane y Edward Klima. (1990). Pointing out differences: ASL Pronouns in Syntactic Theory. En: Fisher S. y P. Siple (ed.). *Theoretical Issues in Sign Language Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lillo-Martin, Diane. (2008). Sign Language Acquisition Studies: Past, Present and Future. En: R. M. de Quadros (ed.). *The 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference (TISLR9)*. Florianopolis: Editora Arara Azul.
- MacLaughlin, Dawn. (1997). *The Structure of determiner phrases: Evidence from American Sign Language*. Tesis de doctorado. Boston University.
- McGregor, William, Janne B. Niemelä y Julie Bakken Jepsen. (2015). Danish Sign Language. En: Bakken Jepsen, J., G. de Clerck, S. Lutalo-Kiingi y W. McGregor. (eds.). *Sign Languages of the World. A comparative handbook*. Berlín/Boston: De Gruyter/Ishara Press.
- Mayberry, Rachel I. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36. 1258-1270.
- Mayberry, Rachel I. (2010). Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language reveals about the Critical Period for Language. En: M. Marschark y P. Spencer (Eds.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, Vol. 2. 281-291.
- Meadow, Kathryn. (1977). Name signs as identity symbols in the deaf community. *Sign Language Studies*, 16(1). 237-246.
- Meier, Richard. (1990). Person Deixis in American Sign Language. En: S. Fisher y P. Siple (ed.). *Theoretical Issues in Sign Language Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meier, Richard y Diane Lillo-Martin. (2013). The points of language. *Humana.Mente. Journal of Philosophical Studies*, 24. 151-176.
- Meir, Irit. (2012). Word classes and word formation. En: Pfau, R., M. Steinbach y B. Woll, (eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter.
- Morales-López, Esperanza, Rosa M. Boldú-Menasanch, Jesús A. Alonso-Rodríguez, Victòria Gras-Ferrer y Marçoa A. Rodríguez-González. (2005). The Verbal System of Catalan Sign Language (LSC). *Sign Language Studies*, 5(4). 441-496.
- Newport, Elissa L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14. 11-28.

- Newport, Elissa L. (1991). Contrasting conceptions of the critical period for language. En: Carey, S. y Gelman, R. (Eds.). *The epigenesis of mind: Essays in biology and cognition*. Hillsdale, NJ: LEA. 111-130.
- Oviedo, Alejandro. (1996a). *Contando cuentos en Lengua de Señas Venezolana*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Oviedo, Alejandro. (1996b). El uso del rasgo C+ en la Lengua de Señas Venezolana. *Lengua y habla* 1 (1). 69-77.
- Oviedo, Alejandro. (2004). *Classifiers in Venezuelan Sign Language*. Hamburgo: Signum Verlag.
- Padden, Carol. (1983) [1980]. The Deaf Community and the Culture of Deaf People. En: Baker, Ch. y Battison, R. (eds.). *Sign Language and the Deaf Community. Essays in honor of William. C. Stokoe*. USA, National Association of the Deaf. 89-103.
- Padden, Carol. (1988). *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. New York/ London. Garland.
- Padden, Carol. (1990). The relation between space and grammar in ASL verb morphology. En: Lucas, C. (ed.). *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Padden, Carol y Tom Humphries. (2006) [2005]. *Inside Deaf Culture*. Cambridge/ London: Harvard University Press.
- Peluso, Leonardo. (2010). *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros.
- Peluso, Leonardo y Santiago Val. (2012). Léxico TRELSU: Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. *Lengua de Señas e Interpretación*, 3. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. 31-49.
- Petitto, Laura A. (1987). On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. *Cognition* 27. 1-52.
- Petitto, Laura A. (2000). On the biological foundations of human language. En: K. Emmorey y H. Lane (eds.) *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, N.J.: LEA. 447-471.
- Petitto, Laura A. y Paula F. Marentette, (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251(5000). 1483-1496.
- Pfau, Roland, Markus Steinbach y Bencie Woll (eds.). (2012). *Sign Language: An International Handbook*. Berlín/ Boston: Walter de Gruyter.
- Pietrandrea, Paola. (2002). Iconicity and arbitrariness in Italian Sign Language. *Sign Language Studies*, 2(3). 296–321.
- Pizzuto, Elena y Virginia Volterra. (2000). Iconicity and transparency in sign languages: A cross-linguistic, crosscultural view. En: Emmorey, K., and H. Lane (eds.). *The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 261–286.
- Pizzuto, Elena, Emanuela Cameracanna, Serena Corazza y Virginia Volterra. (1995). Terms for spatio-temporal relations in Italian Sign Language (LIS). En: Simone, R. (ed.). *Iconicity in Language*. Amsterdam: Benjamins. 237–256.

- Russo, Tommaso. (2005). A Cross-linguistic, Cross-cultural Analysis of Metaphors in Two Italian Sign Language (LIS) Registers. *Sign Language Studies*, 5(3). 333–359.
- Schwager, Waldemar y Ulrike Zeshan. (2008). Word classes in sign languages Criteria and classifications. *Studies in Language*, 32(3). 509-545.
- Shuman, Malcolm K. (1980). *The sound of silence in Nohya: a preliminary account of sign language use by the deaf in a Maya community in Yucatán, Mexico*. *Language Sciences*, 2(1). 144–173.
- Skliar, Carlos y Lodenir Becker Karnopp. (2012). Estudios en Brasil. En: Massone, M. I., V. Buscaglia, y S. Cvejanov. (comp.) *Estudios multidisciplinarios sobre las comunidades Sordas*. Mendoza: Efe editorial. 8-13.
- Stokoe, William. (1960). Sign Language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers* 8.
- Stokoe, William. (1969). Sign Language diglossia. *Studies in Linguistics*, 21. 27-41.
- Stokoe, William. (1974). The classification and description of sign languages. En: *Current Trends in Linguistics XXII*(1). Mouton: The Hague. 346-371.
- Stokoe, William. (1990). An Historical Perspective on Sign Language Research: A Personal View. En: Lucas, C. (ed.). *Sign Language Research. Theoretical Issues*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press. 1-8.
- Stokoe, William, Dorothy Casterline, y Carl Cronenberg. (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Supalla, Ted (1982). *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*. Tesis Doctoral. University of California.
- Supalla, Ted y Elissa Newport. (1978). How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. En: Siple, P. (ed.). *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press. 91-132.
- Sutton-Spence, Rachel y Bencie Woll. (2013) [1998]. *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 12da Edición.
- Taub, Sarah F. (2001). *Language from the Body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Tkachman, Oksana y Wendy Sandler. (2015). The noun-verb distinction in two young sign languages. En: Haviland, J. (ed.) *Where do nouns come from?* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Trybus, Raymond y Michael Karchmer. (1977). American achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf Directory of Programs and Services*, 112(2). 62- 69.
- Valli, Clayton y Ceil Lucas (2000) [1992]. *Linguistics of American Sign Language. An Introduction*. 3ra edición. Washington, D.C. Gallaudet University Press.
- Velarde Lombraña, Julián. (2000). Manos al lenguaje. *Teorema. Revista Internacional de Filosofía*, XIX(2). 79-100.
- Wilbur, Ronnie. (1987). *American Sign Language: Linguistic and Applied Dimensions*. Boston, MA: College-Hill Press.

- Wilbur, Ronnie. (2000). The use of ASL to support the development of English and Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1). 81-104.
- Wilcox, Phyllis. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wilcox, Sherman. (1993). Language from the body: Iconicity in signed languages. *Conferencia de la Asociación Internacional de Lingüística Cognitiva*, Leuven, Bélgica. Julio.
- Wilcox, Sherman. (2001). Conceptual spaces and bodily actions. *The Seventh International Conference of the International Cognitive Linguistics Association*, Santa Barbara, CA., 22–27 Julio.
- Wilcox, Sherman. (2002a) The iconic mapping of space and time in signed languages. En: Albertazzi, L. (ed.), *Understanding Perceptual Continua*. Amsterdam: Benjamins. 255–281.
- Wilcox, Sherman. (2002b) The gesture-language interface: Evidence from signed languages. En: Schulmeister, R. y H. Reinitzer (eds.). *Progress in Sign Language Research: In Honor of Siegmund Prillwitz/Fortschritte in der Gebärdensprachforschung: Festschrift für Siegmund Prillwitz*. Hamburg: Signum-Verlag. 63–81.
- Wilcox, Sherman. (2004a). Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics*, 15(2). 119-147.
- Wilcox, Sherman. (2004b). Gesture and Language: Cross-linguistic and historical data from signed languages. *Gesture*, 4 (1). 43-75.
- Wilcox, Sherman. (2007). Signed Languages. En: Geeraerts, D. y H. Cuyckens (eds). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 1113-1136.
- Wilcox, Sherman, Phyllis Wilcox y María J. Jarque. (2003). Mappings in conceptual space: Metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. *Jezikoslovlje*, 4(1). 139-156.
- Wilcox, Sherman y Jill Morford. (2007). Empirical methods in signed language research. En: M. Gonzalez-Marquez, I. Mittelberg, S. Coulson y M. J. Spivey (eds.). *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins. 173-202.
- Wilcox, Sherman y Phyllis Wilcox. (2010). The analysis of signed languages. En: Heine, B. y N. Heiko (eds.) *The Oxford handbook of linguistic analysis*. Oxford: Oxford University Press. 739-60.
- Wilcox, Sherman y Corrine Occhino. (2016). Constructing Signs: Place as a Symbolic Structure in Signed Languages. *Cognitive Linguistics*, 27(3). 371-404.
- Woll, Bencie, Rachel Sutton-Spence y Frances Elton. (2004) [2001]. Multilingualism: The global approach to sign languages. En: Lucas, C. (ed.). *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yarza, Virginia y María del Pilar Fernández-Viader. (2012). Revisión terminológica sobre el bilingüismo en la educación de las personas Sorda. Un estudio de tres experiencias españolas. En: Massone, M. I., V. Buscaglia y S. Cvejanov. (comp.). *Estudios Multidisciplinarios sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Xavier, André. (2014). *Uma ou duas? Eis a questão! Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras)*. Tesis Doctoral. Unicamp, Campinas, Brasil.

Zeshan, Ulrike. (2000). *Sign language in Indo-Pakistan: A description of a signed language*. John Benjamins Publishing.

Zeshan, Ulrike. (2002). Towards a Notion of 'Word' in Sign Languages. En: Dixon, R. M. W. y A. Aikhenvald (eds.). *Word: A Cross-linguistic Typology*. Cambridge: Cambridge University Press. 153-179.

Zimmer, June y Cynthia Patschke. (1990). A class of Determiners in ASL. En: Lucas, C. (ed.). *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

9.2. Lingüística de lenguas orales

9.2.1. Lenguas indoeuropeas

Alcina Franch, Juan y José M. Blecua. (1975). *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.

Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. (1938). *Gramática castellana. Primer curso*. Buenos Aires: El Ateneo.

Barrenechea, Ana M. (1986). El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas. En: Barrenechea, A. M. y Manacorda de Rosetti, M. *Estudios de Gramática Estructural*. Buenos Aires: Paidós.

Barrenechea, Ana M. (1986). Las clases de palabras en español como clases funcionales. En: Barrenechea, A. M. y Manacorda de Rosetti, M. *Estudios de Gramática Estructural*. Buenos Aires: Paidós.

Bello, Andrés. (1964). *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires: Ed. Sopena.

Bolinger, Dwight. (1954). Meaningful word order in Spanish. *Boletín de Filología*, 7. 45-56.

Bolinger, Dwight. (1967). Adjective comparison: A semantic scale. *Journal of English Linguistics*, 1. 2-10.

Bolinger, Dwight. (1972). *Degree words*. París: The Hague.

Borzi, Claudia. (1995). El continuum de las relaciones sintácticas. *Estudios Filológicos*, 30. 29-4.

Borzi, Claudia. (1999). La coordinación: relación discursiva ni endocéntrica ni exocéntrica. *III Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso (ALED)*. Santiago de Chile, Chile.

Borzi, Claudia. (2001). Coordinación y subordinación: zonas de una ojiva. En: Arnoux, E. N. de y A. Di Tullio (eds.) *Homenaje a Ofelia Kovacci*. Buenos Aires: Eudeba. 91-111.

Borzi, Claudia. (2002) La construcción *tal/tan... que* como estrategia de realce. En: Quiroga Salcedo C. y otros (coords.). *Hispanismo en la Argentina. En los portales del siglo XXI*. San Juan: Editorial UNSJ. 159-170.

- Borzi, Claudia. (2004). Iconicidad, Morfología y Sintaxis. En: R. Bein, G. Vázquez Villanueva (eds.). *Actas del Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*. 30 de marzo a 2 de abril de 2004. Universidad de Buenos Aires. 406-413.
- Borzi, Claudia. (2005). Iconicidad, Parasíntesis y Realce. En: Cantú Ortiz, L. (ed.) *Memorias del XIV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística de América Latina (ALFAL)*. Santiago de Chile, Chile.
- Borzi, Claudia. (2008). Concepción de los hechos y esquemas verbales. *III Congreso Internacional Transformaciones culturales: Debates de la Teoría, la Crítica y la Lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. 4 al 6 de agosto de 2008.
- Borzi, Claudia. (2011). La expresión de la causa en la prensa escrita de Buenos Aires: el uso de “ya que”. *Anales de Lingüística*, XXX-XXXI. 71-101.
- Borzi, Claudia. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*. Año XIII, I(25). Universidad Nacional de San Luis, Argentina. 99-126.
- Borzi, Claudia. (2013). Teóricos de Gramática “C” de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras (CEFyL).
- Borzi, Claudia y Ulrich Detges. (2011). “Ya que”, conector polifónico. En: H. Aschenberg y O. Loureda (eds.). *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*, Madrid/Frankfurt am Main. Iberoamericana-Vervuert. 263-281.
- Bosque, Ignacio. (2015) [1991]. *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis. 2da edición.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (coords.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Demonte, Violeta. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sistema nominal. En: I. Bosque y V. Demonte. (Coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1. Madrid: Espasa. 129-216.
- Erfurt, Tomás de. (1947). *Gramática especulativa*. Buenos Aires: Losada.
- Fillmore, Charles. (1968). The Case for Case. En: Bach, E. y Harms, R. (eds.). *Universals in Linguistic Theory*. New York, Holt, Rinehart and Wiston, Inc. 1-88.
- Fillmore, Charles. (1971). The Case for Case Reopened. En: Cole, P. y Sadock, J. *Syntax and Semantics. Grammatical Relations*. Vol 8. New York, Academic Press. 59-81.
- Fogsgaard, Lene. (1999). Las clases de palabras. En: *Estudios de Lingüística Cognitiva II*. Alicante: Universidad de Alicante. 575-592.
- Givón, Talmy. (2001). *Syntax. An Introduction*. Vol I. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hopper, Paul J. y Sandra A. Thompson. (1984). The Discourse Basis for Lexical Categories in Universal Grammar. *Language*, 60(4). 703-752.
- Jespersen, Otto. (1968) [1924]. *La filosofía de la gramática*. Barcelona: Anagrama.
- Klein-Andreu, Flora. (1983) Grammar in Style: Spanish Adjective Placement. En: Klein-Andreu, F. (ed). *Discourse Perspectives on Syntax*. New York: Academic Press. 43-79.

- Lapesa, Rafael. (1996). El sustantivo sin actualizador en español. En: Bosque, I. (ed.). *El sustantivo sin determinación*. Madrid: Visor Libros.
- Martínez, Angelita. (2006). La frase adjetiva. El orden del sustantivo y del adjetivo. En: Company Company, C. (Coord.). *Sintaxis histórica de la lengua española*. Vol. 2, Tomo 2, Segunda parte: la frase nominal. 1223-1320.
- Morón Usandivaras, Mariana. (2013). *La expresión de la causa en el discurso alberdiano: De la Anarquía y sus dos causas principales. Edición genética y estudio gramatical*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Nebrija, Antonio de. (1492). *Gramática castellana*. Biblioteca Nacional de España.
- Pena, Jesús. (1999). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En: I. Bosque y V. Demonte (coords.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3. Madrid: Espasa.
- Piccardo, Luis J. (1954). *El concepto de "partes de la oración"*. Montevideo: Universidad de la República.
- Real Academia Española. (1931). *Gramática del español*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rigau, Gemma. (1999). La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre. En: Bosque, I. y V. Demonte (Coords.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Taylor, John. (1992). Old problems: Adjectives in Cognitive Grammar. *Cognitive Linguistics* Vol 3, nº 1. 1- 35.
- Wierzbicka, Anna. (1988). What's in a noun? (or: How do nouns differ in meaning from adjectives?). En: *The Semantics of Grammar*. Austriden: John Benjamins Publishing Company.

9.2.2. Lenguas no indoeuropeas/ Perspectivas tipológicas

- Arcodia, Giorgio. (2014). The Chinese adjectives as a word class. En: R. Simone and F. Masini (eds.). *Word classes: Nature, typology and representations. Current Issues in Linguistic Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dixon, Robert M. W. (1977). Where Have All the Adjectives Gone. *Studies in Language*, I: 19-80.
- Dixon, Robert M. W. (2006) [2004]. Adjective Classes in Typological Perspective. En: Dixon, R. M. y Aikhenvald, A. Y. (eds.). *Adjective Classes. A Cross-linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, Robert M. W. y Alexandra Aikhenvald (eds.). (2006) [2004]. *Adjective classes. A cross-linguistic typology*. New York: Oxford University Press.
- Haiman, John. (1980). The iconicity of grammar: isomorphism and motivation. *Language*. Vol. 56, nº 3. 515-539.

Haiman, John. (ed.) (1985). *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.

Hajek, John. (2014) [2006] Adjective classes: What can we conclude? En: Dixon, R. M. W. y A. Aikhenvald (eds.). *Adjective classes. A cross-linguistic typology*. New York: Oxford University Press.

Li, Charles N. y Sandra A. Thompson. (1981). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. Berkeley: University of California Press.

Tai, James. (1985). Temporal sequence and Chinese word order. En: Haiman, J. (ed.). *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.

Thompson, Sandra A. y Hongyin Tao. (2010). Conversation, grammar, and fixedness: Adjectives in Mandarin revisited. *Chinese Language & Discourse*, 1(1), 3-30.

Thompson, Sandra A. (1989). A discourse approach to the cross-linguistic category of 'Adjective'. En: R. Corrigan, F. Eckman, y M. Noonan (ed.), *Linguistic Categorization*. Amsterdam: John Benjamins. 245-265.

9.3. Marco teórico

9.3.1. Enfoque cognitivo

Barcelona, Antonio. (2000). *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlín. Mouton de Gruyter.

Benczes, Réka, Antonio Barcelona y Francisco Ruiz de Mendoza (eds.). (2011). *Defining Metonymy in Cognitive Linguistics: Towards a Consensus View*. Amsterdam. John Benjamins.

Bolinger, Dwight. (1949). The sign is not arbitrary. En: *Thesaurus del Centro Virtual Cervantes*. Tomo V, nº 1, 2 y 3. 52-62.

Bolinger, Dwight. (1985). The inherent iconism of intonation. En: Haiman, J. (ed.) *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.

Bybee, Joan. (1985). Diagrammatic iconicity in stem-inflection relations. En: Haiman, J. (ed.). *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.

Castaño, Emilia y Joseph Hilferty. (2011). *Metáfora y estructura conceptual. Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística, I*. Revista de la Universitat de Barcelona. 31-42.

Croft, William y Alan Cruse. (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal. 2008.

Croft, William. (2006). Metonymy. The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. En: Geeraerts, D. (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter. 269-302.

Diver, William. (1995). Theory. En: Contini-Morava, E. y B.S. Goldberg (eds.). *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Berlin: W. de Gruyter. 43-114.

- Fauconnier, Gilles. (1998). Mental spaces, language modalities, and conceptual integration. In M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 251–279.
- Fauconnier, Gilles y Mark Turner. (1998). Blending as a Central Process of Grammar. Versión on line expandida de: Fauconnier, Gilles y Mark Turner (1996). Blending as a Central Process of Grammar. En: Adele Goldberg (Ed.). *Conceptual Structure, Discourse, and Language*. Stanford: Cambridge University Press. 113- 129. [Disponible en: <http://ssrn.com/abstract=1293869>]
- Geeraerts, Dirk. (2006) [1993]. Introduction: A rough guide to Cognitive Linguistics. En: Geeraerts, Dirk (ed.). *Cognitive Linguistics: Basic readings*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Haiman, John. (1980). The iconicity of grammar: isomorphism and motivation. *Language*, 56(3). 515-539.
- Haiman, John. (1985b). Introduction. En: Haiman, J. (ed.) *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.
- Haiman, John (ed.) (1985a). *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.
- Hopper, Paul. (1988). Emergent Grammar and the A priori Grammar Postulate. En: Tannen, D. (Ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood n° 5. 117-134.
- Hopper, Paul J. y Sandra A. Thompson. (1984). The Discourse Basis for Lexical Categories in Universal Grammar. *Language*, 60(4). 703-752.
- Hopper, Paul J. y Sandra A. Thompson. (1985). The iconicity of the universal categories 'noun' and 'verb'. En: Haiman, J. (ed.) *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, Mark. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, George. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George. (2006) [1993]. The contemporary theory of metaphor. En: Geeraerts, D. (ed.). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter. 185-238.
- Lakoff, George y Mark Johnson. (1995) [1980]. *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra: Madrid.
- Langacker, Ronald. (1985). Observations and speculations on subjectivity. En: Haiman, J. (ed.) *Iconicity in Syntax. Typological studies in Language*. US: John Benjamins Publishing Company.
- Langacker, Ronald. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Vol. I. California: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. (1990). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive basis of Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*, Vol. II. Stanford: Stanford University Press.

- Langacker, Ronald. (2000). *Grammar and conceptualization*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Panther, Klaus y Linda Thornburg. (2007). Metonymy. En: Geeraerts, D. y H. Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 236-263.
- Peirce, Charles. (1932). *Collected Writings, Vol. 2: Elements of Logic*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosch, Eleanor. (1975a). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, 7, 532–547.
- Rosch, Eleanor. (1975b). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192–233.
- Rosch, Eleanor. (1977). Human categorization. En: N. Warren (Ed.), *Studies in crosscultural psychology. Vol. 1*. London: Academic Press. 3–49.
- Rosch, Eleanor. (2004) [1978]. Principles of categorization. En: Rosch, E. y B. Lloyd (eds.). *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 27–48.
- Rosch, Eleanor y Carolyn B. Mervis. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573–605.
- Taylor, John R. (1989). *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Taylor, John R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, John R. (2006). Motivation. En: *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Japanese Cognitive Linguistics Association (JCLSA)*. Ochanomizu University, Tokio. 489- 502.
- Taylor, John R. (2015). Prototype effects in grammar. En: Ewa Dąbrowska y Dagmar Divjak (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin/Boston: De Gruyter. 562-579.
- Van Langendonck, William. (2007). Iconicity. En: Geeraerts, D. y H. Cuyckens (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 394-418.
- Wierzbicka, Anna. (1985). Oats and wheat: the fallacy of arbitrariness. In: Haiman, J. (ed). *Iconicity in Syntax: Proceedings of a Symposium on Iconicity in Syntax*. Stanford: John Benjamins Publishing.

9.3.2. Otros enfoques lingüísticos

- Aristóteles. (1953). *Retórica*. Trad., prólogo y notas de Antonio Tovar. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Aristóteles. (2003). *Poética*. Trad. y notas de E. Schlesinger. Buenos Aires: Losada.
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, Noam. (1993) [1981]. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Chomsky, Noam. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Chomsky, Noam. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Fodor, Jerry A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hockett, Charles F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan.
- Lagunilla, Marina y Alberto Rebollo. (1995). *Sintaxis y Cognición. Introducción al Conocimiento, el Procesamiento y los Déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis.
- Lyons, John. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raiter, Alejandro y Virginia Jaichenco. (2002). *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Saussure, Ferdinand de. (1945) [1916]. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Pinker, Steven. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.

9.4. Metodología

- Becker, Howard S. (1970). *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine.
- Borzi, Claudia. (1998). El papel del *dinamismo comunicativo* en el avance textual. *Lingüística Española Actual*. XX/2, 239-254.
- Bourdieu, Pierre, Jean C. Chamboredon y Jean C. Passeron. (1973). *El Oficio del Sociólogo. Presupuestos Epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant. (1995) [1986]. *Respuestas: Por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Daneš, František. (1970). [Trad. G. Ciapuscio]. Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. En: *Folia Linguistica* IV, ½.
- Daneš, František. (1974). Functional Sentence Perspective and the Organization of the text. En: Daneš, F. (ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective*. La Haya-París: Mouton.
- Firbas, Jan. (1965). A note on transition proper in functional sentence analysis. *Philologica Pragensia*, 8 (47), 2-3, 170-176.
- Firbas, Jan. (1970). On the interplay of means of functional sentence perspective. En: *Actes du Xè Congrés International des Linguistes*. Bucarest, 28 de agosto al 2 de septiembre, 1967, pp. 741-744.
- Firbas, Jan. (1974). "Some Aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective", en Daneš, F. (ed.). *Papers on functional sentence perspective*. La Haya-París: Mouton. 11-37.
- Givón, Talmy. (2001). *Syntax. An Introduction*. Vol I. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Garfinkel, Harold. (2002). *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism*. Lanham, Maryland: The Rowman and Littlefield Publishing Group.
- Guber, Roxana. (2005) [1991]. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Malinowski, Bronislaw. (1986) [1922]. *Los argonautas del Pacífico Occidental: Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Planeta.
- Massone, María I., Rocío A. Martínez, Bárbara S. Carboni y Mariana C. Marchese. (2012). La etnografía como punto de partida epistemológico y metodológico. En: Massone, M. I. y Martínez, R. A. *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Parte I. Buenos Aires: Cultura Sorda.
- Mathesius, Vilém. (1939). On the so called Functional Sentence Perspective. En: *SAS*, 5. 171-174.
- Mathesius, Vilém. (1975) *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. Praga: Mouton de Gruyter.
- Mondada, Lorenza. (2006). Video Recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. En: Knoblauch, H., J. Raab, H. G. Soeffner, B. Schnettler (eds.). *Video Analysis. Methodology and Methods*. Bern: Lang.
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan. (1994) [1987]. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Unamuno, Virginia. (2004). Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos. En: Raiter, A. y J. Zullo. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa. 137-161.

9.5. Otros

- Damm, Antje. (2011) *¿Qué es el tiempo?* Buenos Aires: Iamique.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Educación Especial*. Salamanca (España): 7-10 de junio de 1994.

ANEXO

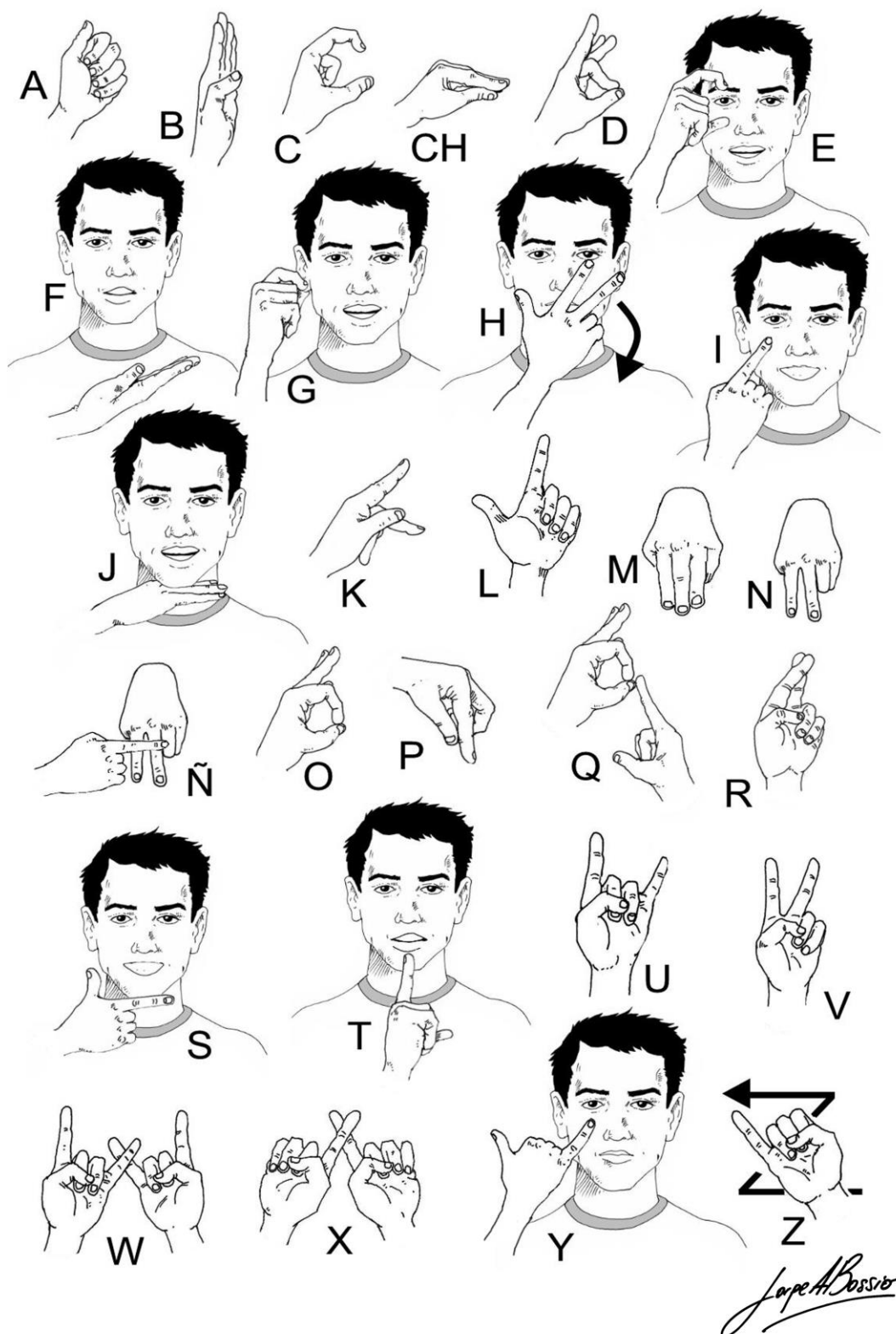
Anexo del Capítulo 1: Lengua de Señas Argentina

1.1. Viejo alfabeto manual de la Lengua de Señas Italiana (LIS)²¹²



²¹² Extraído de: <http://www.istc.cnr.it/mostralis/pannello07.htm> Instituto de Ciencias Cognitivas y Tecnología del Consiglio Nazionale Delle Ricerche, Italia.

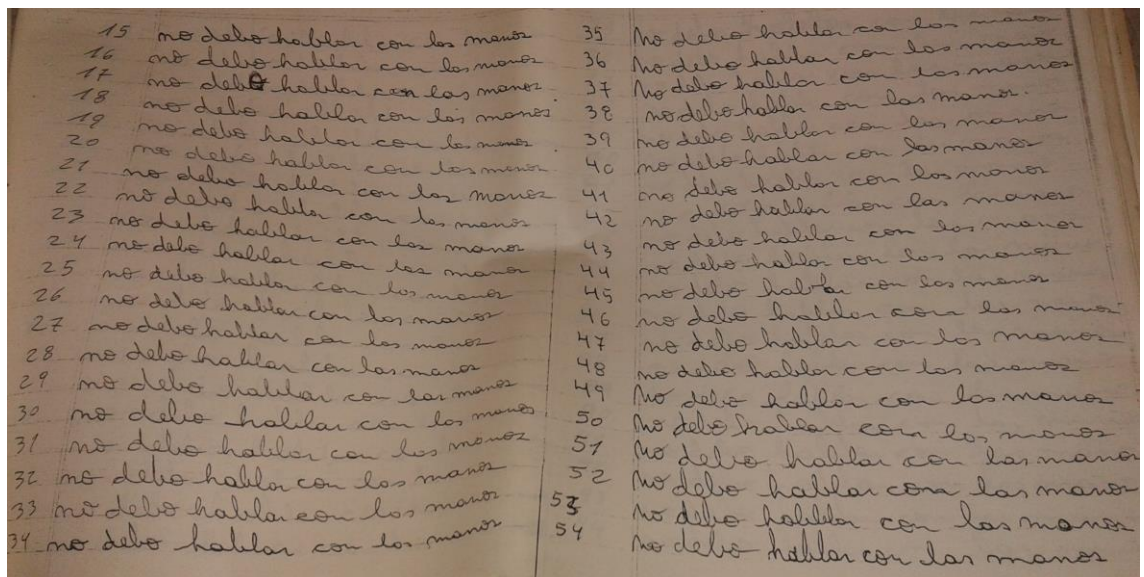
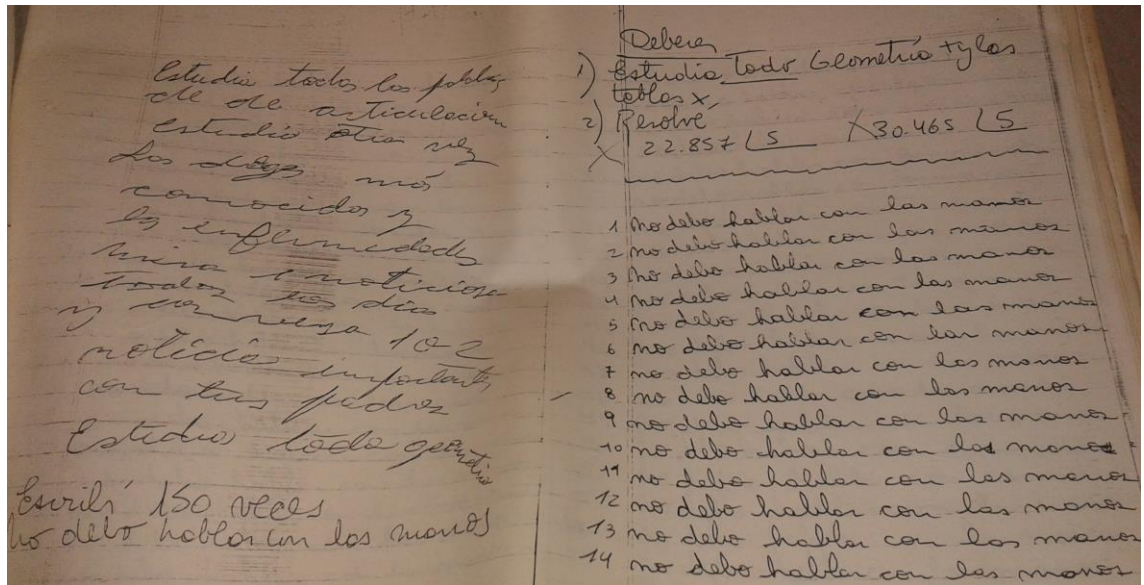
1.2. Alfabeto manual de la Lengua de Señas Argentina (LSA)²¹³



²¹³ Ilustraciones: Jorge Bossio (dibujante Sordo).

1.3. Cuaderno de deberes de 4º grado de una alumna Sorda de una escuela oralista.

“Escribí 150 veces: No debo hablar con las manos”. Año 1986.



55	no debo hablar con los manos	75	no debo hablar con las manos
56	no debo hablar con los manos	76	no debo hablar con las manos
57	no debo hablar con los manos	77	no debo hablar con las manos
58	no debo hablar con los manos	78	no debo hablar con las manos
59	no debo hablar con los manos	79	no debo hablar con las manos
60	no debo hablar con los manos	80	no debo hablar con las manos
61	no debo hablar con los manos	81	no debo hablar con las manos
62	no debo hablar con los manos	82	no debo hablar con las manos
63	no debo hablar con los manos	83	no debo hablar con las manos
64	no debo hablar con los manos	84	no debo hablar con las manos
65	no debo hablar con los manos	85	no debo hablar con las manos
66	no debo hablar con los manos	86	no debo hablar con las manos
67	no debo hablar con los manos	87	no debo hablar con las manos
68	no debo hablar con los manos	88	no debo hablar con las manos
69	no debo hablar con los manos	89	no debo hablar con las manos
70	no debo hablar con los manos	90	no debo hablar con las manos
71	no debo hablar con los manos	91	no debo hablar con las manos
72	no debo hablar con los manos	92	no debo hablar con las manos
73	no debo hablar con los manos	93	no debo hablar con las manos
74	no debo hablar con los manos	94	no debo hablar con las manos

95	no debo hablar con los manos	115	no debo hablar con los manos
96	no debo hablar con los manos	116	no debo hablar con los manos
97	no debo hablar con los manos	117	no debo hablar con los manos
98	no debo hablar con los manos	118	no debo hablar con los manos
99	no debo hablar con los manos	119	no debo hablar con los manos
100	no debo hablar con los manos	120	no debo hablar con los manos
101	no debo hablar con los manos	121	no debo hablar con los manos
102	no debo hablar con los manos	122	no debo hablar con los manos
103	no debo hablar con los manos	123	no debo hablar con los manos
104	no debo hablar con los manos	124	no debo hablar con los manos
105	no debo hablar con los manos	125	no debo hablar con los manos
106	no debo hablar con los manos	126	no debo hablar con los manos
107	no debo hablar con los manos	127	no debo hablar con los manos
108	no debo hablar con los manos	128	no debo hablar con los manos
109	no debo hablar con los manos	129	no debo hablar con los manos
110	no debo hablar con los manos	130	no debo hablar con los manos
111	no debo hablar con los manos	131	no debo hablar con los manos
112	no debo hablar con los manos	132	no debo hablar con los manos
113	no debo hablar con los manos	133	no debo hablar con los manos
114	no debo hablar con los manos	134	no debo hablar con los manos

135 no debo hablar con los manos
 136 no debo hablar con las manos
 137 no debo hablar con las manos
 138 no debo hablar con las manos
 139 no debo hablar con las manos
 140 no debo hablar con las manos
 141 no debo hablar con las manos
 142 no debo hablar con las manos
 143 no debo hablar con las manos
 144 no debo hablar con las manos
 145 no debo hablar con las manos
 146 no debo hablar con las manos
 147 no debo hablar con las manos
 148 no debo hablar con las manos
 149 no debo hablar con las manos
 150 no debo hablar con las manos

DEBERES Estudios

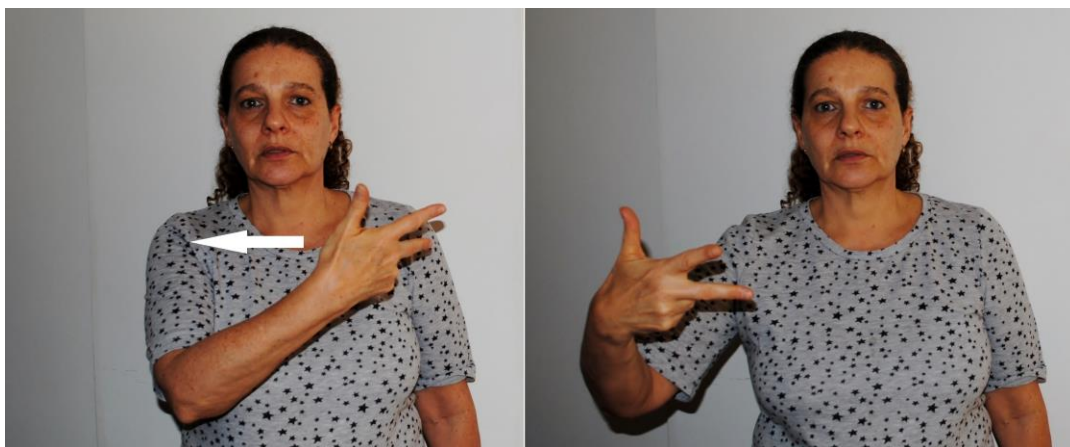
cuanto leido tiene
 Punte → azul dos
 Angeles
 anteriores
 avas de el firmo
 rojo la superficie
 negra los verticales
 muerce en la di

Deberes

- 1) Tracé un mapa físico de Argentina
- 2) Estudie las tablas y el relieve
- 3) Investiga (escribi algunos datos en el cuaderno de deberes) sobre

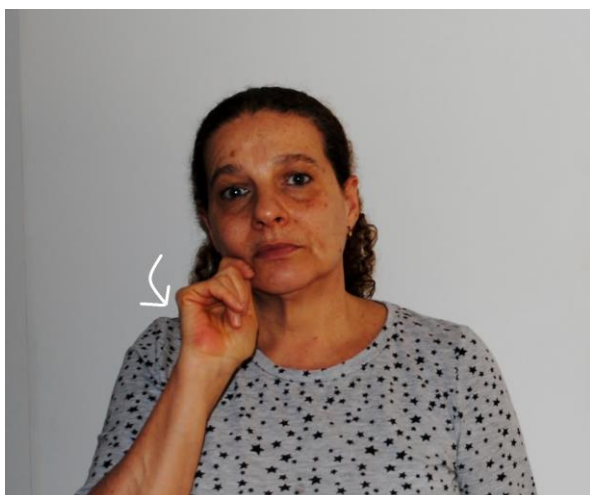
Anexo del Capítulo 2: El adjetivo

2.1. Imagen: Señal TRES-SEMANAS (ubicación inicial y final de la señal)



2.2. Imagen: Señas (a) LINDO y (b) LINDO(intens)

(a) LINDO (ubicación inicial de la señal)



(b) LINDO(intens) (ubicación inicial de la señal)



2.3. Imagen: Señas (a) ESTUDIAR y (b) ESTUDIAR(cont)

(a) ESTUDIAR (primera parte de la seña. Falta una repetición)



(b) ESTUDIAR(cont) (ubicación inicial de la seña)



2.4. Imagen: Señal HERMANO (ubicación inicial y final de la señal)



2.5. Imagen: Señal HERMANA (ubicación inicial y final de la señal)



2.6. Imagen: Señal índice (IX)



2.7. Imagen: Señal TENER/HABER (ubicación inicial y final de la señal)



2.8. Imagen: Señal NO-TENER/NO-HABER



Anexo del Capítulo 3: Enfoque Cognitivo-Prototípico

3.1. Imagen: Señal CÍRCULO



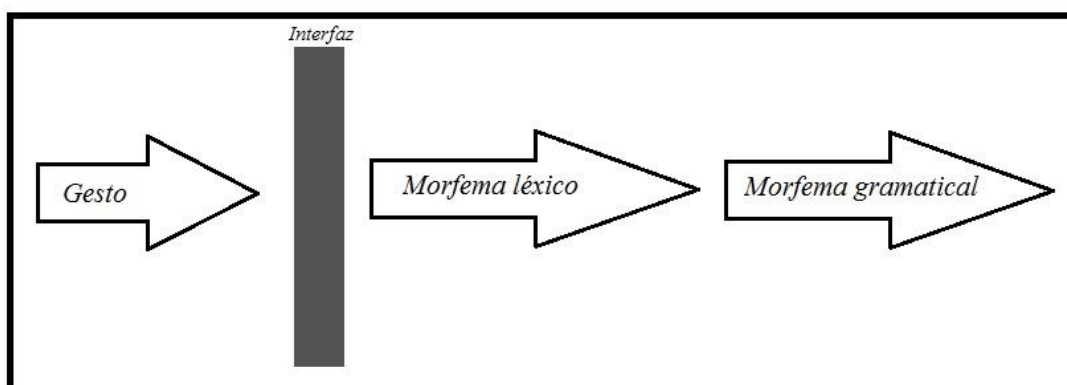
3.2. Imagen: Señal CASA (primera parte de la señal. Falta una repetición)



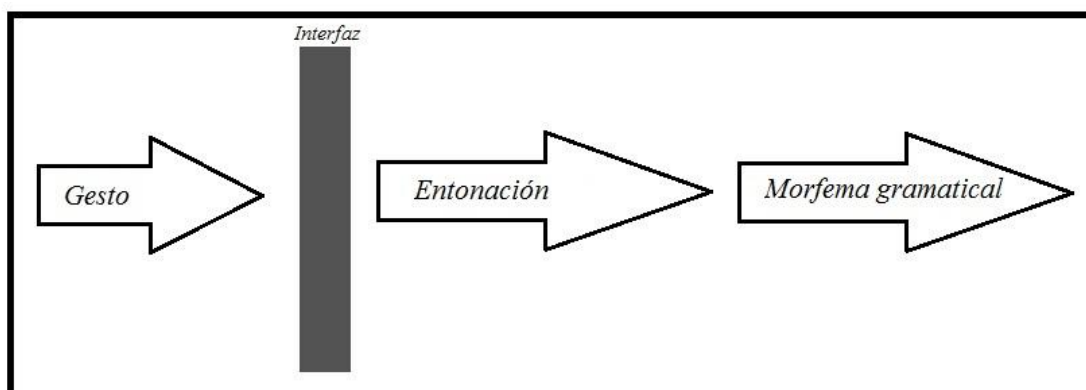
3.3. Imagen: Señá MUJER



3.4. Imagen: Primera ruta del gesto a la gramaticalización en lenguas de señas (Wilcox, 2004b)



3.5. Imagen: Segunda ruta del gesto a la gramaticalización en lenguas de señas (Wilcox, 2004b)



3.6. Imagen: Mapeo conceptual del tiempo en la LSA (Martínez, 2012; Martínez y Morón Usandivaras, 2015; Martínez, 2015b)

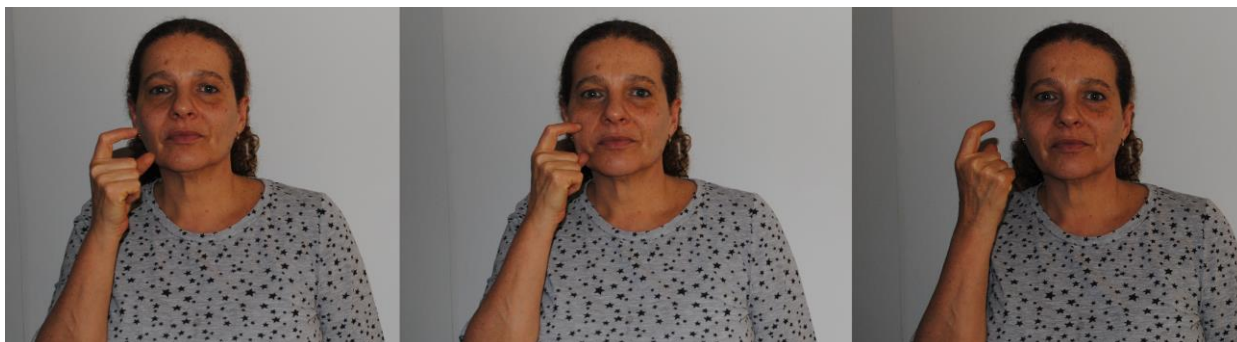


Anexo del Capítulo 4: Metodología

4.1. Imagen: Nombre en LSA de María Ignacia Massone (ubicación inicial y final de la seña)



4.2. Imagen: Nombre en LSA de Rocío Martínez (primera parte de la seña. Falta una repetición)



4.3. Tabla: Señantes que participan del cuerpo de datos de acuerdo con el sexo

Sexo	FA ²¹⁴	FR
Masculino	15	47%
Femenino	17	53%
Total	32	100%

4.4. Tabla: Señantes que participan del cuerpo de datos de acuerdo con el lugar de procedencia

Lugar de procedencia	FA	FR
CABA/ AMBA	13	41%
Santa Fe/ Entre Ríos	11	34%
Córdoba	5	16%
Salta /Tucumán	2	6%
Mendoza	1	3%
Total	32	100%

4.5. Tabla: Señantes que participan del cuerpo de datos de acuerdo con el lugar de residencia al momento de la filmación

Lugar de residencia	FA	FR
CABA/ AMBA	20	63%
Santa Fe/ Entre Ríos	11	34%

²¹⁴ Las siglas FA hacen referencia a la Frecuencia Absoluta, es decir, la cantidad de veces que se repite un valor dentro de un parámetro (posición del esquema adjetivo, en este caso) y FR equivale a Frecuencia Relativa, o sea, un *tanto por uno*, sin embargo, hoy día es bastante frecuente hablar siempre en términos de *tantos por ciento* o *porcentajes*, por lo que esta medida resulta de multiplicar la frecuencia relativa por 100.

Mendoza	1	3%
Total	32	100%

4.6. Tabla: Importancia de los cuatro asesores Sordos en el cuerpo de datos

Persona Sorda	Duración total de filmaciones	FR
Pablo Lemmo, María Rosa Druetta, Diego Morales y Alejandro Makotrinsky (4)	01:53:08	47%
Resto de personas Sordas participantes (28)	2:07:45	53%
Total (32)	04:00:53	100%

4.7. Tabla: Información básica y catalogación de Corpus 1 (C1)

Cantidad de videos: 17 Duración total (hh:mm:ss): 01:55:56
<p>i. Videos YouTube</p> <p>- Fecha de filmación: Fechas varias entre los años 2011 y 2014. - Duración total del C1(i): 00:42:06</p> <p>- Catalogación de los videos:</p> <p>C1(iA) – ¿Super Ananá? http://www.youtube.com/watch?v=ma8E5_HQkDk (Publicación: 11/08/2013)</p> <p>C1(iB) – C1(iE) – Cuento: “Papá, tengo miedo” http://www.youtube.com/watch?v=_R0x-224xQU (Publicación: 09/07/2013)</p> <p>C1(iC) – Chiste: “¿Por qué Dios no me ayudó?” https://www.youtube.com/watch?v=8qcmnuAS6To (Publicación: 04/09/2012)</p> <p>C1(iD) – Mensaje del Vicepresidente de CAS http://youtu.be/qCBeDR83um8?list=UUSrD-MnbWSAO4z8dghYQ8Aw (Publicación: 29/07/2014)</p> <p>C1(iE) – Cuento: “Mucama Sorda” http://www.youtube.com/watch?v=j5wy8R6IDbA (Publicación: 07/07/2013)</p> <p>C1(iF) – Cuento: “La abuela y el robot” http://www.youtube.com/watch?v=Rdue345G1rQ (Publicación: 14/09/2013)</p> <p>C1(iG) – Cuento: “Por favor” http://www.youtube.com/watch?v=rJKIKF5vdeY (Publicación: 07/07/2013)</p>
ii. Cumbre LSA

- Fecha de filmación: 8 y 9 de junio de 2007
- Duración total del C1(ii): 00:25:23

Catalogación de los videos:

C1(iA) – Inauguración a cargo de la presidenta de la CAS (María Rosa Druetta)

C1(iB) – Discurso del vicepresidente de la CAS (Pablo Lemmo)

iii. Videos didácticos (CEA)

- Fecha de filmación/edición: 2007/2008 (*Aprendiendo en el Zoo*) y 2008/2009 (*Aprendiendo en el Museo*)

- Duración total del C1(iii): 00:13:28

Catalogación de los videos:

C1(iiiA) – Aprendiendo en el Museo: Vida de Quinquela

C1(iiiB) – Aprendiendo en el Zoo: El león (Mamíferos carnívoros)

C1(iiiC) – Aprendiendo en el Zoo: El rinoceronte (Mamíferos perisodáctilos)

C1(iiiD) – Aprendiendo en el Zoo: La tortuga gigante (Reptiles escamosos)

C1(iiiE) – Aprendiendo en el Zoo: El guacamayo (Aves psitaciformes)

C1(iiiF) – Aprendiendo en el Zoo: El elefante (Mamíferos probóscodos)

iv. Proyecto Himno Nacional Argentino

- Fecha de filmación: 23 de mayo de 2013.

- Duración total del C1(iv): 00:35:00

Catalogación de los videos:

C1(ivA) – Discusiones en torno a un proyecto grupal – PARTE I

C1(ivB) – Discusiones en torno a un proyecto grupal – PARTE II

4.8. Tabla: Información básica y catalogación de Corpus 2 (C2)

Cantidad de videos: 30 (treinta)

Duración total (hh:mm:ss): 02:05:01

i. ¿Qué es el tiempo?

- Fecha de filmación: Octubre de 2011

- Duración total del C2(i): 00:11:10

Catalogación de los videos:

C2(iA) – El tiempo. Señante A

C2(iB) – El tiempo. Señante B

C2(iC) – El tiempo. Señante C

C2(iD) – El tiempo. Señante D

Datos del libro: Damm, Antje. (2011) *¿Qué es el tiempo?* Buenos Aires: Iamique.

ii. Historias de vida

- Fecha de filmación: entre 2006 y 2008
- Duración total del C2(ii): 00:17:30

Catalogación de los videos:

C2(iiA) – Historia de vida de un hombre Sordo (Señante A)

C2(iiB) – Historia de vida de una mujer Sorda (Señante B)

iii. Relatos de accidentes

- Fecha de filmación: 2014
- Duración total del C2(iii): 00:18:46

Catalogación de los videos:

C2(iiiA) – Relatos de accidentes. Señante A

C2(iiiB) - Relatos de accidentes. Señante B

C2(iiiC) - Relatos de accidentes. Señante C

C2(iiiD) - Relatos de accidentes. Señante D

C2(iiiE) - Relatos de accidentes. Señante E

C2(iiiF) - Relatos de accidentes. Señante F

iv. Conversaciones

- Fecha de filmación: 2013
- Duración total del C2(iv): 0:23:34

Catalogación de los videos:

C2(ivA) - Conversación N° 1: Trabajo y familia

C2(ivB) - Conversación N° 2: La inundación

C2(ivC) - Conversación N° 3: Viajes

C2(ivD) - Conversación N° 4: Partes de la casa

C2(ivE) – Conversación N° 5: Trabajo y deporte

C2(ivF) – Conversación N° 6: Regional de fútbol

C2(ivG) - Conversación N° 7: Día de pesca

v. Narración sobre lugares y objetos

- Fecha de filmación: 2014, excepto A (2008).
- Duración total del C2(v): 00:14:07

Catalogación de los videos:

C2(vA) – Viaje a Salta

C2(vB)- Comprar una casa

C2(vC) – La ropa

C2(vD) – El Congreso de la Nación
C2(vE) – Tucumán y Sudáfrica
C2(vF) – Autos y vestimenta

vi. Narración sobre personas conocidas

- Fecha de filmación: 2014
- Duración total del C2(vi): 0:39:54

Catalogación de los videos:

C2(viA) – Diego Maradona
C2(viB) – Demi Moore
C2(viC) – Yerker Andersson
C2(viD) – San Martín
C2(viE) – King Jordan

4.9. Tabla: Convenciones de glosado utilizadas en la presente Tesis (adaptación de Massone y Machado, 1994: 94-95)

Transcripción	Significado	Ejemplo
Línea superior	Rasgos no manuales con función sintáctica (interrogación, negación, topicalización, etc.).	_____int CONOCER
Línea central	Producción lingüística de los articuladores por excelencia: las manos	CINE
Línea inferior	Indica persona y número en verbos pronominales o pronombres personales. Indica locaciones en el espacio del señante. Da información sobre conexiones con otros designados (subíndices alfabéticos).	₁ DAR ₃ PRO _{1sg} CASA _{der} IX _j HOMBRE _j
G-L-O-S-A	Deletreo manual	C-R-I-S-T-I-N-A
GLOSA	Significado más aproximado al de la seña	PELOTA
GLOSA-GLOSA	Significado más aproximado al de la seña	PELOTA-GRANDE
GLOSA^GLOSA	Identificación de compuestos (señas con un alto grado de lexicalización)	OIDO^NO-TENER (= SORDO)
GLOSA+GLOSA	Identificación de colocaciones (señas con un grado bajo de lexicalización)	HABITACIÓN+DORMIR (=cuarto)
GLOSA-NUM	Variantes de la misma seña	TIEMPO-1
GLOSA(glosa)	Marcas flexivas	PERSONA(pl.), COMER(cont.)
/	Pausa breve	AMARILLO NO / CELESTE
//	Pausa más larga	RARO //

4.10. Tabla: Concepción de tema y rema integrando resultados de Borzi (1998) y Martínez y Druetta (2012)

Tema	Rema
Punto de partida: conocimiento compartido +Dinamismo Comunicativo +Posición inicial Dependiente del contexto Contacto visual negativo Sujeto (agente)	Punto de llegada -Dinamismo Comunicativo +Posición final Contexto Indep./ Contraste Centro de entonación [+repetición de unidad simbólica] Contacto visual positivo Objeto Paciente (dativo) Adverbio de fin

Anexo del Capítulo 6: Análisis

6.1. Selección de glosas extraídas del cuerpo de datos

6.1.1. (C1iB) Fragmentos extraídos de “Papá, tengo miedo”

[...]

_____CUlev.der
MI: [CM-A]PERSONA-VENIR_{izq} (sost.)

MD: IX[contacta MI] QUÉ I PAPÁ (1) ALTO(intens.)

_____CEsc+LAred.
(2) PANZA-REDONDEADA(intens) TRAJE

_____LEaf.(mouth “la”)
CORBATA (3) ALARGADA-PUNTIAGUDA
_____MEinfl.
(4) PANZA-REDONDEADA (5) NARIZ-PROMINENTE (6) OJOS-SALTONES

_____CEfr+LAfr. _____MEinfl+OJsc.
(7) OREJAS-PUNTIAGUDAS (8) BIGOTE-ABUNDANTE (9) CUERPO-ROBUSTO/

MI: [CM-A]PERSONA_{izq}
MD: IX[contacta MI]

MD: [CM-A]PERSONA_{der}
MI: IX[contacta MD]
BAJO QUÉ / (10) BIGOTE-ABUNDANTE (11) OJOS-SALTONES

(12) OREJAS-PUNTIAGUDAS REMERA MOÑO

_____inocente(13)

CAMINAR-BALANCEÁNDOSE /

_____TO.lev.rot.izq

PERSONA1 PERSONA2 PERSONA1(mi)/DET(md) PAPA / HIJO PERSONA2

_____TO.lev.rot.der

PERSONA2(md)/DET(mi) // DONDE ELLOS-DOS / DENTRO CASA / SÍ //

_____MIRarr-der

CASA ARRIBA(md)/CASA(Mi) PERSONA2-ACOSTADA TAPADA-CON-SÁBANAS

_OJabiertos.cerrarse

LUZ-APAGARSE LUZ-TENUE-COMIENZA-A-ENTRAR(2m) LUZ-ENTRAR(md)

VENTANA (14) CUADRADA

_____ (15) inocente
LUZ-ENTRAR. PERSONA-ACOSTADA-MIRAR /

PISO-ABAJO PAPÁ (16) SENTADO LEER-DIARIO(hab) TOMAR-CAFÉ(hab) / SÍ //

_____MIR:arriba.deraizq. _OJab CEalz.mirada:arr-izq
BUENO / PERSONA-ACOSTADA MIRAR MIRAR MIRAR VER-ALGO /

_____CEfr+NAfr.+DIaf.

_____MIR:arr-izq
(17) OREJAS-REDONDAS (18) NARIZ-LARGA (19) COLMILLOS-LARGOS (20)

GRANDE:: /

_voc: “papá”

LAMAR:: PERSONA-LEYENDO-ASUSTARSE DEJAR-DIARIO LEVANTARSE-

_____LAapr.+CEfr

CAMINAR-APURADO-HACIA-ARRIBA. ABRIR-PUERTA(pret.perf).

_____dir: arr-izq

_____mej.infl.
[Hijo:] SEÑALAR++ COLMILLOS GARRAS SEÑALAR (21) NARIZ-LARGA

COLMILLOS DEMASIADO (22) OREJAS-GRANDES.

[Padre:] MIRAR-EN-VARIAS-DIRECCIONES PRENDER-LUZ LUZ-PRENDERSE

_____dir.mirada:arr-izq
[Hijo:] PERSONA-ACOSTADA-MIRAR DESAPARECIÓ DET IMAGEN NADA.

PRO1sg VER(pret.) (23) GRANDE.

_MIRarr-der

[Padre:] PAPÁ-1 PAPÁ-2 LLAMAR VER ALLÍ (ARMARIO) PUERTA-DE-DOS-HOJAS ROPA ARRIBA RATÓN IX LUZ-ENTRAR(md) LUZ-REFLEJAR(mi) (24) GRANDE I

[...]

_____top

[PAPÁ:] RATÓN (25) GRANDE / (26) CHICO / DAR-VUELTA-PÁGINAS(cont) /

_____top

FANTASMA (27) BLANCO / CORTINAS NO-PODER-SER DAR-VUELTA-PÁGINAS /

_____top

PERRO (28) OREJAS-PUNTIAGUDAS / PERRO (29) PEQUEÑO CASA AL-LADO

[...]

6.1.2. (C1iD) Fragmento extraído de “Mensaje del vicepresidente de la CAS”

HOLA(2M) / PRO1 NOMBRE-EN-SEÑAS DIEGO / PRO1 NOMBRE D-I-E-G-O

M-O-R-A-L-E-S / PRO1 PRIMERA-VEZ PRO1 PRESENTAR MOSTRAR

CONOCER PRO1 VICEPRESIDENTE CAS //

AHORA PRO1 QUERER EXPLICAR ALGUNOS-PUNTOS RESUMIDOS

1DAR2 CLARO / PRO2pl SABER QUÉ CAS ACÁ //

DÍA EXACTO PASADO ACÁ ASAMBLEA ACÁ /

CL.5(pl)-VENIR DELEGADOS ASOCIACIÓN(pl) ACÁ JUSTO 7 JUNIO

CL.5(pl)-VENIR ACÁ / PRO3pl PARTICIPAR VOTAR APROBAR

TRASPASO (1) NUEVA COMISIÓN+DIRECTIVA / QUERER

DECIR GRACIAS A-TODOS ASOCIACIONES TODAS / PRO1 1 MES PERÍODO-

TIEMPO IX_{cdá} REUNIRSE COMISIÓN+DIRECTIVA (2) ANTERIOR /

PRO3pl GRUPO 3DAR1 TIEMPO IX,GRUPO PRO1sg PRO1.pl TAMBIÉN

IR-IX_{cda}(cont)(2m) CONOCER PRO3pl LUGAR CAS
 CONOCER ABRIR-PUERTA ESPACIO MUCHAS-COSAS / TIEMPO-DURAR
 UN MES / JUSTO DÍA FECHA EXACTA IX 5 JULIO ACÁ QUÉ / CL5(pl)-VENIR
 POR TRASPASO FIRMAR-IX_{cda} FIRMAR-IX_{cdn} / IX_{cda}
 (3) ANTERIOR COMISIÓN+DIRECTIVA TERMINAR 3DAR1
 PRO2.pl GRUPO COMISIÓN-DIRECTIVA (4) NUEVA GRUPO-ENTRAR /
 PASADO PARECER IR(fut.) SIGNIFICAR UN MES PERÍODO-TIEMPO
 PRO1 CONOCER BIEN+ PROFUNDO CAS ACÁ /
 POR-QUÉ PRO1 CAS / NECESITAR BIEN MÁS VOLUNTARIOS ACÁ CAS /
 ACÁ A-C-T-A (5) ANTERIOR (6) ANTIGUO PAPEL(pl) MUCHAS-COSAS
 SISTEMATIZAR COMPAÑERO PRO1pl TRABAJAR PRO1sg
 COMISIÓN+DIRECTIVA (7) NUEVA
 CONTACTAR(cont.) TIEMPO-DURAR IR(fut.) UN MES PERÍODO-TIEMPO
 PRO1sg CONOCER / NECESITAR QUÉ / A-C-T-A IX 3DAR1 BUSCAR LEER
 MI: LEER
 MD: EN-PASADO HASTA-HOY AHORA.
 BUSCAR 3DAR1 50 PORCIENTO SANGRE INCLUIR PROPIA CONOCER BIEN
 50 PORCIENTO MOSTRAR PRO2pl. SUMAR++ JUNTARSE ADENTRO //

[...]

6.1.3. (C1iE) Fragmentos extraídos de “Mucama Sorda”

HOLA. PRO1 NOMBRE-EN-LSA VERONICA.
 PRO1 NOMBRE V-E-R-O-N-I-C-A. PRO1 1CONTAR2 BUENO //
 UNA MUJER (1) BAJA (2) SORDA TRABAJAR LIMPIAR /
 IR UNA CASA IR(pret.) IR PRO1 LIMPIAR,

DECIR-SÍ / LIMPIAR(cont) ENCONTRAR2 UN AMIGA NOSOTRAS-DOS-INC

TODA-LA-VIDA[CRECER.2M] NOSOTROS HABLAR-SEÑAS AH-VOS

VESTIR++ IR BAILE IR

AH? DOS-USTEDES DONDE IR BAILAR IR

LOCAL CAS IX CONFEDERACION FIESTA (3) LUJOSA(intens) (4) GRANDE

(5) ESPECTACULAR CONFEDERACION ALLA /

AH? CONFEDERACION IX [FIESTA] (6) LUJOSA / ASOMBRARSE /

_____int
TODOS SORDOS HABER /

_____excl _____asev
POR-SUPUESTO TODOS / UN REY LLEGAR-IX DIFERENTE(intens) /

_____asev ___excl
REY (7) SORDO / UFF /

PRO1 ESTAR-PRESENTE / DIFERENTE /

___excl
AH / PRO1 POR-FAVOR 1ACOMPAÑAR2 /

_____excl
NO / 2-SER/ESTAR[persona] (8) HORRIBLE / NOMBRE-LIMPIAR / (9)

HORRIBLE / ANDATE(*imp*) //

_____int _____int _____int
OH PRO1 / NOMBRE-LIMPIAR / PRO1 QUEDAR-ACA / QUEDAR-SILENCIO
/

PRO3 VESTIDO-AL-CUERPO PINTARSE-LABIOS DECIR-CHAU-A-LIMPIAR

NO-HACER-CASO-A-LIMPIAR / REIR(2M)[ellas dos] HABLAR(2M)

CM.A-IRSE(2M)

___(10) sorprendida
MIRAR-2-PASAR. QUEDAR-SILENCIOSA / QUEDAR /

LIMPIAR-PISO-CON-PALO(cont) LLORAR

_____LLORAR-DESCONSOLADAMENTE
LIMPIAR-PISO-CON-PALO(cont.)

LORAR
TIRAR-PALO-SUELO. LORAR /

PERSONA-CMV-BAJAR-GOLPEAR-PISO(pret.perf)

SUELO-TEMBLAR-LEVANTAR-POLVO /

(11) RARO MIRAR-Y-SORPRENDERSE

int int
COMO-ESTAS / LORAR PRO2 POR-QUÉ / EEEMMM /

PRO1 HADA (12) NORMAL / PRO1 (13) GRANDIOSA NO / (14) NORMAL /

int
1-AYUDAR-2 ALGO QUE-QUERER /

_int

asev
PRO1 MMM PRO1 QUERER IR FIESTA ALLÁ CONFEDERACION FIESTA (15)
LUJOSA /

asev
PRO1 NECESITAR PRO1 SORDO QUERER VER GUSTAR ASI / LORAR /

ESPERAR(imp). 1-HACER-MAGIA-A-2 LUJO NO / NORMAL /

excl
SI+ ALGO NO-IMPORTAR /

PRO2 CERRAR-OJOS.2M(imp.) PRO2 /

1-CERRAR-OJOS SENTIR-MOVER-CUERPO / ABRIR-OJOS /

excl
AH PRO1 VESTIDO / MUY-BIEN /

AHORA APURARSE IR APURARSE / PRO2 SABER PRO2 TOMAR-COLECTIVO
DEBER /

int
AH /

AUTO (16) LUJOSO NO-HABER / (17) NORMAL /

[...]

BANDEJA-AUDIFONO MOSTRAR-OTRA NO, NOTARSE AUDIFONO (18)

PEQUEÑO

PRO1 OREJA (19) GRANDE / PRO1 AUDIFONO-PONER-EN-OIDO FRACASAR,

PRO1 (20) GRANDE[OREJA] FRACASAR.

NO? BUENO, QUE-HACER. PRO1 BUSCAR UNA MUJER (21) BAJA+++

1VER3 EMMM CARA (22) LINDA

[...]

6.1.4. (C1iiA) Fragmento extraído del discurso político de María Rosa Druetta en la CumbreLSA

HOLA-A-TODOS. BIENVENIDOS CUMBRE IX / CEREMONIA APERTURA /

PRO1 (1) ORGULLOSA PRO1 PRO1pl CONFEDERACIÓN VER SEGURO

VENIR.2m.CM4 MUCHAS ASOCIACIONES PROVINCIAS /

ARGENTINA HABER 45 ASOCIACIONES /

VENIR.2m.CM4(pret.) ACÁ 40 ASOCIACIONES VENIR.2m.CM4(pret.)

PRESENTE+++ / CÓRDOBA TUCUMÁN SAN-JUAN TIERRA-DEL-FUEGO

_____enum
MISIONES SANTA-FE, ENTRE-RÍOS, SALTA, SAN-JUAN, NEUQUEN

PROVINCIAS MUCHAS / CHUBUT 2M-MUY MAR-DEL-PLATA

PROVINCIA(pl) VENIR.2m.CM4(pret.) MUY-BIEN-2M /

(2) IMPORTANTE / TAMBIÉN AGRADECER2 MUCHO

PRESENCIA FUNCIONARIOS / FUERZA IMPORTANTE /

PRO1 CONFEDERACIÓN QUÉ-2M(sub)/ PRO1 SIGNIFICAR

TEMA GOBIERNO PROPIO-DE-ACÁ COMUNIDAD SORDA

_____int
CIERTO / PRO1pl JUNTARSE PRO1 LUCHAR(cont.) /

CREARSE CAS CUÁNDO(sub) PASADO-LEJANO 50 AÑOS // ESTE AÑO IR(fut)

CUMPLIR 50 AÑOS Luchar cómo_(sub) Mejorar calidad personas
Sordas // Luchar siempre (3) GRUPO-CERRADO,

_____enum
Adentro identidad cultura (4) CERRADA / Faltar problema
Qué_(sub) comunicación sociedad Argentina /
Comunicación interj[difícil] //

_____enum
Cerrarse costumbre escuela, familia, amigos

GRUPO SIEMPRE GRUPO(pl) (5) CERRADO(pl) /

CADA-AÑO GRUPO-AGRANDARSE-LENTAMENTE

Ahora sordos ir-abriéndose-LENTAMENTE

ESPARCIRSE-LENTAMENTE /

Ahora encontrarse frente-a-frente funcionario+++ IX.

PRO1 IX conseguir IX (6) IMPORTANTE(intens) PROPIO

CONFEDERACIÓN PRO1 porque siempre (7) DIFÍCIL(intens)

PRO1 encontrar3 cara-a-cara+ personas[funcionarios] /

SIEMPRE 1INVITAR3[bw verb].

_____disy
Venir uno o no, uno de-a-uno.

Ahora venir(pret) bien(inten) (8) IMPORTANTE también decir /

APLAUSO todas asociaciones venir(pret.).2M

COMPLETAS / CASI COMPLETAS / NUNCA PRO1 conseguir

EN-TIEMPO-PASADO-HISTÓRICO vida cas /

PRO1 agradecer mucho PRO2pl / también agradecer mucho

funcionarios por 3DAR1(2M) auspicio a-u-s-p-i-c-i-o auspicio

3APOYAR1(cont.) /

_____top
SECRETARIA DERECHOS HUMANOS, MINISTERIO JUSTICIA NACIÓN

1AGRADECER IMPORTANTE PRO1 CONTACTO / 3APOYAR1 PERSONA
 DERECHOS HUMANOS CADA PERSONA / NO-IMPORTAR DIFERENTES
 SITUACIONES-1 SITUACIONES-2 DIFERENTES PERO DERECHO
 TODOS IGUALES /
 PRO1 PERSONA H-U-M-A-N-O-S PERSONA ^{¿sí? RNM} //
 TAMBIÉN 1AGRADECER MINISTERIO NACIÓN TRABAJO / ÁREA
 DISCAPACIDAD ÁREA / DIRECCIÓN DISCAPACIDAD ÁREA /
 1AGRADECER / IMPORTANTE AUSPICIO
 PORQUE UN PROBLEMA SORDOS PRO1pl TRABAJO
 LUCHAR(cont.) FALTAR LLEGAR/OBJETIVO OYENTES IGUAL NO/
 SORDOS INFERIORES PORQUE
 _____coord
 FALTAR TÍTULO / FALTAR ESTUDIAR / FALTAR ENTENDER-TEXTOS-
 ESCRITOS / FALTAR TRABAJO / (9) DIFÍCIL //
 AHORA JUNTARSE(CM.A.2M) AUSPICIO MINISTERIO TRABAJO ASOCIARSE
 (10) IMPORTANTE(intens) PRO1 COMUNIDAD SORDA //
 INSTITUTO NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN I-N-A-D-I,
 IX (11) IMPORTANTE(intens) SIEMPRE TODOS DECIR DISCRIMINACIÓN++
 PRO1 COMUNIDAD SORDA SER-DISCRIMINADA++.
 AHORA AHORA 1ASOCIARSE I-N-A-D-I.
 IX_{inadi} APOYAR1 PERO AHORA DIFUNDIR DISCRIMINACIÓN PRO1 NO
 ESPERAR / PRIMERO FALTAR QUE(sub) GRUPO SORDOS INFORMAR POSS1
 CULTURA PRIMERO / POSS1 IDENTIDAD SEGUNDO / LENGUA DE SEÑAS
 PROPIA QUÉ-ES INFORMACIÓN /
 _____decir: ahh (entender)
 TODOS-MIRAR PENSAR SORDOS INFERIORES /
 OYENTES SUPERIORES / SORDOS ENFERMOS

LENGUA DE SEÑAS COMUNICACIÓN MAL SACAR.

PRO1pl GRUPO LUCRAR(cont.) / MOSTRAR / DIFUNDIR /

TODOS-MIRAR SORDOS ESTAR-BIEN /

PRO1sg BIEN TRABAJAR SER-IGUALES /

3NO-HACER-CASO1 EMPEZAR EN-ADELANTE DISCRIMINACIÓN SÍ /

_____int

ANTES NO.2M. ESTAR-BIEN //

TAMBIÉN 1AGRADECER AUSPICIO ASAMBLEA PERMANENTE POR

DERECHOS HUMANOS A-P-D-H /

IX GRUPO (12) IMPORTANTE / GRUPO INTERNACIONAL DEFENSA

DERECHOS HUMANOS PARA-TODOS /

1AGRADECER AUSPICIO (13) IMPORTANTE. /

[...]

6.1.5. (C1iiB) Fragmento extraído del discurso político de Pablo Lemmo en la CumbreLSA

[...]

RECORDAR MUCHÍSIMOS-AÑOS-ATRÁS 1880 / PRO3pl SABER 1880

CONGRESO MILAN ALLÁ / M-I-L-A-N ITALIA ALLÁ / CONGRESO MILAN /

ESPERAR / CONGRESO ALLÁ /

_____iny
GRUPO JUNTARSE INVESTIGAR(cont.) IX(loc.DER) QUÉ-ES I

SORDO PRO3pl QUÉ

COMUNICARSE LENGUA-DE-SEÑAS IX(loc.DER) QUÉ-ES

PRO1 OYENTE TODOS CM4-MIRAR(loc.DER) LENGUA-DE-SEÑAS

_____duda
MANOS-MOSTRAR I IDIOMA NO-HABER(2M) I

_____CU.izq _____CU.der

JUNTARSE(loc.izq) DISCUTIR(cont.) DETERMINAR(perf) LEGALIZAR
MUNDIALMENTE LEY LENGUA-DE-SEÑAS SORDOS NO(2M.enfático) /
ORAL IX(loc.DER) OBLIGATORIO /

_____int
POR-QUÉ ORAL POR-QUÉ PORQUE IX(der) ORAL GRUPO M-I-N-O-R-Í-A
SORDA / PERSONA(pl) GRUPO M-I-N-O-R-Í-A

_____LE.af
MD: (1) PEQUEÑA (sostenido)

_____ME.infl.
MA: POCO SOCIEDAD (2) GRANDE

MUCHOS SOCIEDAD TODOS HABLAR-ORAL(cont. UB.sup.MOV.circ)

GRUPO(MD) IX(MA) SEÑAR /

_____LE.af
MD: (3) PEQUEÑO (sost)

MA: POCO(MA) / NO IX(dir.MD) DEBER HABLAR

PRO1 INTEGRAR SOCIEDAD PODER(enf).

MENTALIDAD PASADO 1880 ALLÁ / PRO1sg PRO1pl SORDOS PRO1pl

NEGAR(pret) / PRO1pl PERSONAS PASADO NEGAR(pret), NO / PRO3 OYENTES

DECIR-SÍ / LEY APROBAR MUNDO ESPARCIR-POR-EL-MUNDO MUNDO

ESPARCIR-POR-EL-MUNDO

MD: ORAL+++

MA: UNO DOS TRES CUATRO

HASTA AHORA /

_____int
AÑO AHORA QUE 2007 / AHORA /

_____int _____int _____excl
LENGUA-DE-SEÑAS DESAPARECER O HABER / SI O NO / NUNCA

LENGUA-DE-SEÑAS POR-QUÉ(sub) LLAMARSE NATURAL /

IX SER-SEGURO / LENGUA-DE-SEÑAS COMUNICACIÓN

PROPIA-DE-3(2M) PERSONAS SORDAS / NATURAL IX(der) /

IMPOSIBLE ABOLIR IMPOSIBLE EN-PASADO.

[...]

6.1.6. (C1iiiA) Fragmentos extraídos de “Aprendiendo en el Museo: Vida del pintor Benito Quinquela Martín”

LUGAR PROPIO-DE-IX BOCA IX /

HOMBRE PERSONA IX (1) FAMOSO(intens) PINTOR IX /

IX LLAMARSE B-E-N-I-T-O Q-U-I-N-Q-U-E-L-A M-A-R-T-Í-N /

IXder PERSONA IXder PINTOR (2) FAMOSO(intens) ANTES TRABAJAR

_____CU.izq
CARGAR-BOLSAS(hab)

_____CU.izq
MUCHAS-COSAS PROPIAS-DE-IXizq (3) PESADAS I

_____CU.izq
IXder CUERPO SALUD (4) FLOJO / AGUANTAR NO

_____CU.izq.
ENFERMO-1[=fiebre] ENFERMARSE(hab.) NO

IR-A-LOCder

_____CU.der.
PINTAR PROGRESAR ADELANTAR I

IX PERSONA (5) FAMOSA PERSONA CUERPO CÓMO(sub)

_____ME.ad.
(6) DELGADO(2m) (7) CARA-HUESUDA (8) PERA-ANGULOSA

(9) NARIZ-PUNTIAGUDA PENSAR NOMBRE-EN-LSA

SEÑA-PERSONAL-QUINQUELA[=DELGADO] PINTOR

[Termina primera parte. Imágenes del pintor]

AHORA QUÉ(sub) / HISTORIA HOMBRE PERSONA IX

IX VIDA 1CONTAR PERSONA IX LLAMARSE B-E-N-I-T-O APELLIDO

Q-U-I-N-Q-U-E-L-A M-A-R-T-Í-N

PRO3(izq) NACER BUENOS-AIRES ACÁ 1890 PRO3(izq)

PINTAR LUGAR SIEMPRE/CONTINUAMENTE-2 BOCA LUGAR /

PRO3 ANTES NACER(pret.perf) PAPÁ MAMÁ NACER LOS-DOS

ABANDONAR(pret.) IX EN-PASADO

_____cpo.a.izq
PRO3 CRECER QUEDAR LUGAR CHICOS (10) ABANDONADOS

LUGAR MISMO 1MOSTRAR

[...]

_____top
HOMBRE QUINQUELA PRO3(der) (11) JOVEN ESTUDIAR(hab) DIBUJAR

PROGRESAR DESPUÉS TRABAJAR PROFUNDO

PRO3(der) GRUPO PRO3pl COMPAÑERO MOSTRAR LUGAR CUADRO(pl)

POCO-A-POCO QUÉ TRABAJAR SOLO

PRO3(der) SOLO TOTAL CUARENTA-Y-OCHO CUADRO(pl)

PRO3(der) VENIR (12) FAMOSO DE-AHÍ-HACIA-ADELANTE-TIEMPO

HACER-MUESTRAS(hab) DÓNDE(sub)

_____enum
EUROPA LUGAR EEUU ALLÁ(iz) URUGUAY

SOLO BRASIL ALLÁ(der) QUEDAR VIAJAR(hab) CRECER-MUCHO /

[...]

[Imágenes del barrio de La Boca]

_____CUfr _____CUder.
BOCA IX(circ.) CASA(pl) (13) DIFERENTES

_____CUder

COLORES (14) LLAMATIVOS //

_____CUfr.
_____CUder
2VENIR(imp) HISTORIA 3-CONTAR-1 LUGAR BIEN QUÉ(sub) / BARCO IXizq

_____CU.der.
TRABAJAR PERSONA(pl) (15) POBRES IX PINTAR COLORES (16)

LLAMATIVOS

_____CU.der. _____CU.rota der a izq.
PINTAR COMPLETO / SOBRAR LATA-PINTURA QUÉ-HACER

_____CU.izq
LLEVAR CASA(pl) PINTAR(2m) COLORES (17) LLAMATIVOS

IGUAL(a izq) IGUAL(a der) / CUADRO(pl) COPIAR LUGAR BOCA PROPIO-DE-IX

_____CU.der
PINTAR CASA COLORES (18) LLAMATIVOS

_____CU.izq
BARCOS COLORES (19) LLAMATIVOS

MISMO LUGAR BOCA.

6.1.7. (C1iiiC) Fragmento extraído de “Aprendiendo en el Zoo: El rinoceronte”
(Mamíferos perisodáctilos)

[Imágenes del animal. Luego, imagen de la señante con dos rinocerontes detrás.]

[...]

DOS-PRO-INCL IX(der) MACHO (1) GRANDE / IX(izq) HEMBRA

SIGNIFICAR QUÉ(sub) / RINOCERONTE /

RINOCERONTE-MOVERSE

_____ME.infl
(2) GORDO(intens) (3) GRANDE(intens)

_____ME.infl
(4) CAMINAR-PESADAMENTE.CL.A(nudillos al PH)

_____int _____af
ESTAR-BIEN DECIR-SÍ

_____int
COLOR

_____af
COLOR PIEL-1 PIEL-2 (5) GRIS

__LE.af
PIEL-EN-BRAZO/ CUERPO (6) PIEL-ARRUGADA j

_____neg _____neg
PELO NO-TENER PELO NO-TENER

_____ LA.fr.cerr
POCO PELO-ESPARCIDO-EN-CUERPO

_____ME.infl
(7) PIEL-GRUESA-EN-PATAS-Y-CUERPO

_____int (en dir. animales) _excl (hacia cámara)
MÁS 2CONTAR1 AH

MA: RINOCERONTE

MD: IX(contacta MA y se mueve de la zona cercana a la nariz a la zona del dedo meñique)

PENSAR HUESO ARTICULACIÓN (8) DURO HUESO NO / (9) DIFERENTE

PELO MUCHO IR-CRECIENDO-CUERNO(2M) CAPA-TRAS-CAPA

FORMARSE-CUERNO RINOCERONTE /

ESPERAR /

_____int
CUERNO PARA-QUÉ /

AH / DEFENDERSE LUCHAR RINOCERONTE-ARREMETER

_____int _____af
ENTENDER PROPIO-DE-3 //

_____int
POR-QUÉ BARRO POR-EL-LUGAR TIERRA /

_____int
VER BARRO TIERRA POR-EL-LUGAR /

IXr REVOLCARSE LOMO REVOLCARSE PECHO

DISTINTAS-PARTES-DEL-CUERPO REVOLCARSE

(10) MOJADO (11) HÚMEDO REVOLCARSE /

_excl _excl
AH / (12) SUCIO /AH / BUENO / ESTAR-BIEN /

GUSTAR PROPIO-DE-3 ANIMAL / (13) NATURAL /

LE.af
RINOCERONTE PROPIO-DE-3 OJO(IX) (14) CHICO(intens)

VER (15) PERFECTO(enf.) NO / (16) BORROSO

METROS 50 METROS

OJOS VER POCO PERO OREJAS-MOVERSE-DE-UN-LADO-A-OTRO

MD: OREJA

MA: ESCUCHAR FÁCIL IX(cont.) CAPTAR-SONIDO

MOVER-OREJA-EN-ESA-DIRECCIÓN

MD: OREJA

MA: IX(cont.) LO-MEJOR

CAPTAR-SONIDO MOVER-OREJA-EN-OTRA-DIRECCIÓN

[...]

6.1.8. (C1iiiE) Fragmento extraído de “Aprendiendo en el Zoo: El guacamayo” (Aves psitaciformes)

LE.af
ACÁ LUGAR SELVA HABER UN LORO (1) CHICO OTRO (2) GRANDE

LLAMARSE G-U-A-C-A-M-A-Y-O /

LORO (3) GRANDE HABER/TENER COLORES (4) HERMOSOS(intens) /

PECHO (5) AMARILLO / (6) AZUL COSTADOS /

coord
OJOS (7) NEGROS / (8) PICO-PUNTIAGUDO (9) NEGRO /

OTRO(izq) COLOR (10) ROJO COSTADOS / PLUMAS (11) AZULES /

CAMINAR-DE-COSTADO-CON-PATAS(CM.3) /
 PICO COLOR (12) BLANCO / OJOS (13) NEGROS //
 ELLOS-DOS VOLAR BUSCAR NUECES / SEMILLAS /
 TAMBIÉN FRUTAS (14) DIFERENTES /
 SIEMPRE ELLOS-DOS PARARSE-CON-PATAS(CM.3)
 CAMINAR-DE-COSTADO-POR-LA-RAMA
 LORO MIRAR-A-UN-LADO-Y-OTRO LORO
 (15) TRANQUILO SIEMPRE-ASÍ /
 DE-VEZ-EN-CUANDO[cuernitos] VOLAR PARARSE-EN-OTRA-RAMA
 MIRAR-A-LOS-DOS-COSTADOS OJOS-MOVER-A-UN-LADO-Y-OTRO //
 LORO (16) GRANDE (17) COLA-LARGA (18) LARGA(intens) PICO (19) NEGRO
 PICO-ABRIR-Y-CERRAR FUERTE / PATAS 4-DEDOS CUATRO
 AGARRARSE-FIRMEMENTE-DE-RAMA-Y-CAMINAR EN-PASADO //

6.1.9. (C1iiiF) Fragmento extraído de “Aprendiendo en el Zoo: El elefante” (Mamíferos probóscodos)

TRES ELEFANTES HABER / PRO1 FORMA EXPLICAR CÓMO CUERPO /

_____ME.infl
 (1) TROMPA-GRANDE OREJAS MOVERSE-DE-UN-LADO-A-OTRO
 (2) COLMILLOS-LARGOS / CUERPO COLOR (3) GRIS /

_____ME.infl
 (4) GORDO / ELEFANTE CAMINAR(CM.A)

PIEL (5) PIEL-ARRUGADA /

(6) COLA-FINA-MOVERSE-DE-UN-LADO-A-OTRO

TRES ELEFANTES PROPIO-DE-IX HEMBRA /

DOS PROPIO-DE-IX(izq) AFRICA / OTRO(der) PROPIO-DE-IX A-S-I-A /

VIVIR(izq) LUGAR ÁRBOLES[se repite la seña de forma separada en distintas loc, son pocos árboles]

PASTO / OTRO(der) SELVA / (7) DIFERENTE(izq) DIFERENTE(der) //

PROPIO-DE-IX(der) OREJA (8) PEQUEÑA / LE.af.

OTRO OREJA (9) GRANDE ME.infl _int
SÍ

VER CÓMER QUÉ(sub) / COMER TROMPA-MOVERSE HUESO NO-HABER

MOVER-TROMPA-DE-ARRIBA-HACIA-ABAJO

TROMPA-TOMAR-ALIMENTO-Y-LLEVAR-A-BOCA _int
SI

OTRO AGUA FORMA CÓMO(sub) / AGUA CHUPAR-CON-TROMPA NO/

FORMA ABSORBER POCO ABSORBER LLEVAR-TROMPA-A-LA-BOCA

ABSORBER LLEVAR-TROMPA-A-LA-BOCA / SER-ASÍ PROPIO-DE-IX /

[Imágenes de elefantes]

ELEFANTE CASA PROPIA-DE-IX (10) GRANDE(intens) (11) LINDA(intens)

(12) ANTIGUA(intens) (13) DIFERENTE /

[...]

6.1.10. (C2iA) Fragmento extraído del video de Pablo Lemmo sobre el tiempo

[...]

IX FOTO EN-PRIMER-PLANO MUJER (1) VIEJA(intens) (2)

PIEL-ARRUGADA(intens) TENER-SURCOS-EN-LA-CARA(pl) /

int
SIGNIFICAR ARRUGARSE VENIR CÓMO /

_____lentamente

TIEMPO-2 EDAD TIEMPO-3 TIEMPO-2 (3) PIEL-LISA-ARRUGARSE TENER-

SURCOS-EN-LA-CARA ARRUGARSE /

TIEMPO-2 HABER++ TIEMPO-3 HABER++ /

[...]

6.1.11. (C2iB) Fragmento extraído del video sobre el tiempo. Señante: B

[...]

[*muestra foto*]

PRO1sg VER (1) ÁRBOL /IX ÁRBOL PARECER (2) ÁRBOL-ALTO
(3) ÁRBOL-GRANDE DESPUÉS PASAR TIEMPO-1 PASAR AÑOS(pl) PASAR /
1CORTAR-CON-HACHA(pret.) IGUAL ÁRBOL-CAER-Y-GOLPEAR-SUELO(pret.)
TRONCO-CÍRCULAR CÍRCULO ANILLOS-GRANDE-A-CHICO TIEMPO-1
PROGRESIVO ANILLOS-GRANDE-A-CHICO.

[...]

6.1.12. (C2iC) Fragmento extraído del video sobre el tiempo. Señante: C

LIBRO YA ELEGIR+ DOS [FOTOS] /

IX LIBRO IX CONTAR SOBRE TIEMPO-1 QUÉ-ES(2m) /

[...]

_____disy

POR-EJEMPLO TIEMPO-1 HABER TIEMPO-1 (1) RÁPIDO TIEMPO-3 (2) LENTO

_____disy

IGUAL COCINAR RÁPIDO / OTRO COCINAR (3) PROCESAR-LENTAMENTE //

TERCER TIEMPO AMANECER-ANOCHECER-VELOZMENTE / OTRO TIEMPO1

_____disy

(4) LENTO AMANECER-ANOCHECER(pl) //

TRABAJAR ARADO RAPIDAMENTE TIEMPO-1 MAYOR COMPARACIÓN

_____disy

MAYOR TIEMPO-1 (5) RÁPIDO (6) LENTO /

_____disy

TIEMPO-1 AMANECER-ANOCHECER-RÁPIDAMENTE(pl) O / MAYOR TIEMPO

/

_____MIR.libro

IX (7) LINDO(intens) /

SIGNIFICAR FORMA PENSAR BIEN, SIEMPRE TODOS (8) APURADOS(intens)

RELOJ-AGUJAS-GIRAR DEBER POCO SENTARSE PENSAR BIEN(2m) COSAS

PENSAR ANTES-CON-TIEMPO /

VERDAD TIEMPO-1 (9) PELIGROSO ROBAR-TIEMPO MUCHO PORQUE VIVIR

(10) APURADOS CULPA IX TIEMPO-1 RELOJ-PARED-AGUJAS-GIRAR /

_____cond

SI HORA NO-HABER / TODOS PRO1pl PENSAR NO /

[...]

6.1.13. (C2iiB) Fragmento de historia de vida de mujer Sorda (Señante B)

[...]

PEDRO (1) ENOJADO(intens) NO-GUSTAR EMBARAZO NO /

1DECIR3 RECORDAR PEDRO DECIR3 / NO-GUSTAR /

PRO1 GUSTAR EMBARAZO MÍO+ GUSTAR /

POCO DESPUÉS SEPARAR SEPARAR /

PEDRO_p QUÉ(sub) / 1NO-DAR-BOLA_p

[...]

PRO1_{sg} 1CONTAR3_(tía) PEDIR-PERDÓN / ECHAR(perf) MAMÁ QUÉ-SE-VA-A-

HACER / NO-SABER MAMÁ ECHAR AFUERA / PRO1 OTRA-VEZ

SUFRIR LLORAR SENTIRSE MAL /

HACER-TANTO-TIEMPO NADA DURANTE-UN-AÑO NO

_____enf

ENCONTRARSE NADA ES-VERDAD / MAMÁ NO-VER NUNCA /

DESPUÉS PRO1 VER (2) CONTENTA / VER CALLE SAN-MARTÍN VER

_____int

CALLE SAN-MARTIN CENTRO CIUDAD / CONOCER /

PRO1 (3) EMBARAZADA ENCONTRAR_{madre} / CONTENTA /

[...]

6.1.14. (C2iiiA) Fragmento extraído de relatos de accidentes. Señante A. Robo a la salida de la asociación de Sordos.

[...]

PRO1sg SEGURO ASOCIACION LOCAL SORDOS JUNTARSE AMIGOS

CM4-GRUPO-DE-PERSONAS-EN-CÍRCULO JUNTARSE //

TERMINAR HORA 12 TERMINAR GRUPO-SALIR 6(2M) PERSONAS 6(2M)

_____despreocupados (1)

PRO1sgPOSS AMIGOS SORDOS 6(2M)-CAMINAR-A-LOC1 CALLE(2M)

6(2M)-CAMINAR-A-LOC1 ESQUINA COLECTIVO

CM.COLECTIVO-IR-MANO-HACIA-LOC1 //

_____CElev+LAsup.lev.

PRO1sg ESQUINA AL-FINAL NO / PRO1sg SEGURO IR-DIRECCIÓN-LOC2

PRO1sg GRUPO-IR-HACIA-LOC2 SEIS(2M)-CAMINAR

_____desconfiados (2)

MIRAR(2M)-PARA-ATRÁS / DOS PERSONAS (3) PELIGROSAS

_____LAhacia.ab _____extrañados (4)

CM2-CAMINAR-HACIA-LOC2(2M) / PRO1sg MIRAR(2M)-PARA-ATRÁS

_____LAaf.,com.lab.ab.

/ (5) RARO / NO-HACER-CASO-A-PRO3 CM.A(2M)-CAMINAR-HACIA-LOC2

6(2M)-CAMINAR JUSTO CM.A(2M)-CAMINAR HOMBRES DOS PERSONAS

_____LElev.af.

CM.A-CAMINAR-HACIA-LOC-2 /

PRO1sg CM4.FILA PERSONAS-ESTAR-EN-LÍNEA

CMA-PERSONA-CAMINAR-CRUZAR-EN-FRENTE

_____HOlev. _____concentrados (6)

PRO1sg NO-HACER-LE-CASO SEÑAR

CM.A(2M)-APARECER-DE-REPENTE CM.A(2M)-ACERCARSE+

__CUatr+OJab+LEaf.

PRO1pl (7) ASUSTADOS(2M) ESCAPAR(2M)++ / PRO1sg (8) SOLA:::

[...]

6.1.15. (C2iiiB) Fragmento extraído de relatos de accidentes. Señante B. Choque contra un colectivo.

_____int _____CUatr.

AH PRO1 1CONTAR2 SOBRE CHOQUE / PASADO PRO1 EMPEZAR MANEJAR

APRENDER MANEJAR-AUTO I MAS-ADELANTE PRO1 UN DIA PASADO

SABADO MAS-O-MENOS POR-LA-MAÑANA FIN AMIGA FIN

CL.PERSONA-SENTARSE-AUTO(pl) PRO1 MANEJAR(hab.) I

_____duda

PRO1 FALLAR(pret.) IGUAL PRO1 LLEVAR DOBLAR-IZQUIERDA-IXi(pret.)

JUSTO SEGURO

_____MEinfl+CEfr.

MIzq: Cl.VEHÍCULO B.MOVERSE-MANO-CONTRARIA-IXi-HACIA-IXj

MDer: VEHÍCULO A-ESTAR-IXj

_____LEaf.

PRO1 DOBLAR-A-IZQ-IXi / AH [darse cuenta de que es contramano] FALLAR

_____LEaf.

MIzq: Cl.VEHÍCULO.MANO-CONTRARIA

MDer: PRO1 NO++

DOBLAR-DERECHA-BRUSCAMENTE-IXj PRO1 VER-IXj NADA-IXj

VEHÍCULO-ESTACIONADO

_____MEinfl.

PRO1 DOBLAR-DERECHA-IXj

VEHÍCULO-A-CHOCAR-VEHÍCULO-B-POR-COSTADO(pret.perf.) COLECTIVO

_____LAest+CEfr.

PRO1 MOMENTO (1) ANGUSTIADA /

PRO1 PRIMERA-VEZ AUTO (2) NUEVO COMPRAR /

[...]

ESTACIONAR-AUTO-IXj PENSAR PARAR (3) CALLADA BAJAR-AUTO

__(voc:la,la,la)

HOMBRE+COLECTIVO (4) FURIOSO 3CRITICAR1 /

__LA.est.ab.

PRO1: “PARAR3+ / PRO1 SORDA / PARAR3+ QUEDARSE-TRANQUILO(imp)”

SENTIR I INTERCAMBIAR PAPELES COMPLETO IRSE

PRO1 PARAGOLPE VER UH MUCHO (5) CAIDO-LADO-DERECHO /

[...]

6.1.16. (C2iiiC) Fragmento extraído de relatos de accidentes. Señante C. Intento de robo de celular

[...]

PASADO PARQUE CENTENARIO+

LUGAR CABALLITO LUGAR / PRO1 VIAJAR PRO1 PAREJA (1) ANTERIOR

CAMINAR-HACIA-IXi(2m) APROXIMADAMENTE 4 TARDE

CM1-PERSONA-VENIR-A-IXi UN HOMBRE APARECER(pret. perf.)

CUCHILLO HOJA CUCHILLO-APUNTAR[rol del atacante]

_____CElev+OJab.

PRO1 PARAR / PRO1 (2) NUEVO CELULAR / PARAR /

PRO1 RESISTIR SIEMPRE / NUNCA DAR3 SIEMPRE RESISTIR /

DAR3 SALVAR FÍSICO NO / RESISTIR / NO /

[...]

6.1.17. (C2ivG) Fragmento extraído de la conversación sobre el tema: “Día de pesca”

[...]

A: PRO1 GRUPO PRO1 YA SENTARSE-EN-EL-AUTO(2m) COMPLETO IRSE
MANEJAR++ LEJOS(intens) TOMAR-MATE CONVERSAR QUE PENSAR TEMA
(1) IMPORTANTE GUSTAR (2) GRANDE (3) MEDIANO (4) CHICO / NO-
IMPORTAR++ / VIDA CHARLAR-LS++ <NM: NO-SABER> PENSAR+ MEDITAR

IR(perf) EN-PASADO LA-PAZ LUGAR EN-PASADO / AHÍ EN-PASADO
PESCAR(cont.) MOVER-GIRAR-CAÑA BIEN (5) LINDO PESCAR AGUA-RIO (6)
LINDO IX /

S: BUENO PRO1 GUSTAR SUEÑO GUSTAR (7) GRANDE(intens) SÁBALO
A: SÁBALO
S: DORADO GUSTAR SUEÑO
A: BIEN

[...]

6.1.18. (C2vA) Fragmentos extraídos de “Viaje a Salta”

TIEMPO-PASADO ÚLTIMO PRO1sg IR SALTA /

PRO1sg VER PRIMERA-VEZ PRO1sg NUNCA VIAJAR /
_BOcerr+OJsc+CAder.
PRO1sg VIAJAR GRUPO AMIGOS IR-CLAS-MICRO(cont.) /

[...]

IR(cont.) NOTARSE IGUAL (1) ROJO TODO-EL-CIELO IR / SOL

APAGARSE(ger.) SOL APAGARSE(ger.) / IR(cont.) /

1AL-OTRO-DÍA SOL-ASOMARSE(ger.) VER AMANECER IR

ACERCARSE(progr.) VER CERCA IR MONTAÑA(pl.) ACERCARSE(progr.)

VER (2) LINDO (3) BELLO (4) VERDE MONTAÑA(pl.) /

_____md: SUELO

COLORES CIELO (5) CELESTE (6) BELLO /

ACERCARSE ENTRAR MONTAÑA(pl)

[...]

(7) LINDO CAMINO-SINUOSO IR-HACIA-ARRIBA

(8) GRANDE MONTAÑA(pl) LLEGAR-PUNTO-SUPERIOR

LEJOS-HACIA-ARRIBA MIRAR-HACIA-ABAJO CASA PAISAJE

MUCHA LUZ(pl) NOTARSE MUCHO LUGAR-EXTENSO /

[...]

6.1.19. (C2vB) Fragmento extraído de “Comprar una casa”

_____CEfr+OJsc+LAab. __CEarr+OJab.

PRO1 QUERER BUSCAR COMPRAR CASA (1) NUEVA /

_DIEsup.muerdeLAinf+CEfr

BUSCAR(cont) VER_i GUSTAR /

_____CEfr. _____CEfr+LAest _____CEfr.LAab.fr.

ME-JOROBARON CASA_i (2) ANTIGUA(intens) (3) DESTRUIDA

DEBER PINTAR AREGLAR(cont.) / NO / DEJAR /

BUSCAR(cont.) QUERER CASA MENOS (4) ANTIGUA / (5) NUEVA / ALGO /

BUSCAR(cont.) ENCONTRAR(pret.) CASA (6) BUENA (7) NORMAL

(8) PEQUEÑA [...]

6.1.20. (C2vE) Fragmento extraído de descripción y narración de ciudades de Tucumán

[...]

POR-EJEMPLO LUGAR LLAMARSE T-A-F-I D-E-L V-A-L-L-E

LUGAR LLAMARSE NOMBRE-EN-LSA-TAFÍ-DEL-VALLE- LLAMARSE /

NOMBRE-EN-LSA-TAFÍ-DEL-VALLE- LUGAR MONTAÑAS /

SIGNIFICAR CAPITAL TUCUMÁN DISTANCIA DOS-HORAS /

(1) LINDO (2) TRANQUILO(intens) / MUCHAS MONTAÑAS / FRESCO //

ACÁ (3) DIFERENTE ACÁ // POR-EJEMPLO TUCUMÁN CALOR PERO IR

MONTAÑAS FRESCO (4) TRANQUILO IGUAL CAMPO / BUENO

SIGNIFICAR MONTAÑA (5) LUJOSA / PERSONA(pl) (6) RICAS /

_____enum

COSECHAS VACAS PASTIZALES /

MUY (7) DIFERENTE / PRO2 PENSAR VER (8) DIFERENTE(intens) /

IGUAL ACA BUENOS-AIRES MUCHO EDIFICIO(pl) NO / (9) ALTO NADA /

UNA CASA / POCAS CASAS POCAS MENOS /

SIGNIFICAR DESCANSAR PASEAR VACACIONAR SIEMPRE ES-SEGURO //

[...]

6.1.21. (C2viC) Fragmento extraído de narrativa sobre Yerker Andersson, sociólogo, líder de la comunidad Sorda internacional. Primer presidente Sordo de la Federación Mundial de Sordos.

BUENO PERSONA HOMBRE PERSONA (1) FAMOSO(intens) UFF MUNDO

_____neg

ARGENTINA SOLAMENTE NO MUNDO /

HOMBRE IX PERSONA UFF (2) FAMOSO(intens) IX

_detenidamente y sorprenderse

3CONTAR1 IGUAL PRO1sg MIRAR3:: INTERESANTE IGUAL /

PRO1sg SORPRENDIDO/ PRO1sg SORPRENDIDO NO SIGNIFICAR NO-SABÍA

_detenidamente

PRO1sg NO-SABÍA IGUAL MIRAR3:: PRO1sg

MI: LIBRO

MD: NO-HABER

IGUAL LIBRO PONER COSAS

_mov. de izq. al fr.

ENCONTRAR+ NO-HABER(2m) ÚNICAMENTE IX HOMBRE 3CONTAR1

HOMBRE-PARARSE DAR-DISCURSO AUDIENCIA UFF LUGAR

ILUMINACIÓN PROFESIONAL EXCELENTE(2m) HOMBRE-PARARSE

_seguro

SEÑAR

HOMBRE PERSONA IX //

PRO3sg DECIR UFF PRO1sg PERSONA(pl) (3) SORDA MUNDO

TODOS PERSONA(pl) (4) SORDA NOMBRE TEMA GRUPO IX PERSONAS

GRUPO IX NOMBRE PONER CUÁL C-O-M-U-N-I-D-A-D / QUÉ-ES /

C-O-M-U-N-I-D-A-D GRUPO SIGNIFICAR MUCHAS DIFERENTES

GRUPO DET QUÉ-ES / DIFERENTE / GRUPO DIFERENTE

// GRUPO DIFERENTE

_____int _____int
POR-QUÉ(2m) / SORDO // SORDO SOLAMENTE+ / NO /

_____int
IMPORTANTE QUÉ /

_____int
SORDOS GRUPO IX DIFERENTE QUÉ /

_____CU.atr
CULTURA+++ DIFERENTE /

PERSONA PERSONA GENERAL MUNDO IGUAL(izq) IGUAL(der)

IGUAL(izq) IGUAL(der)

_en todos lados

VER(2m)++ DIFERENTE(a izq y a der) NO-HABER(2m)

IGUAL(izq) IGUAL(der) IGUAL(izq) IGUAL(der)

UNO_{ENFÁTICO} OIR MENOS OIR UNO

_____CU.ad.

CULTURA DIFERENTE TAMBIÉN SIGNIFICAR TERMINAR RECONOCER

____CU se adel. ____CU se atrasa.

NO TERMINAR DIFERENTE //

IX GRUPO CULTURA DIFERENTE(izq) DIFERENTE(der) GRUPO IX

SIGNIFICAR ESPECIAL DIFERENTE ESPECIAL

IGUAL OTRO(pl) PERSONA(pl) (5) OYENTE CUALQUIERA OTRO(pl)

_____fuertemente

IGUAL PRO1sg PROBAR(*hab.*) PRO1sg PROBAR(*hab.*) TAPARSE-OIDOS

SIGNIFICAR SORDO PRO1sg COPIAR SIGNIFICAR

_____fuertemente

/ TAPARSE-OIDOS PROBAR(*hab.*)

_____CUrot. de der a izq.

TAPARSE-OIDOS HABITACIÓN CERRAR-TODAS-LAS-PUERTAS NADA

_____fuertemente

TAPARSE-OIDOS HABER RUIDO(2m) O AFUERA ESCUCHAR NADA_{enfático}

NO-HABER-MÁS COMPLETO /

PERSONA SORDA PROBAR NO-PODER / IMPOSIBLE / POR-QUÉ /

CULTURA VENIR QUÉ /

MI: PERSONA (sostenido)

___top

MD: OYENTE SABER QUÉ-ES RUIDO / SABER PRO3sg CONOCIMIENTO

YA INCORPORADO / ESCUCHAR NADA PERO INCORPORADO

EN-CABEZA ADENTRO HABER++ QUÉ-ES RUIDO POR-UN-LADO /

POR-OTRO-LADO SORDO NO NO-TENER-IDEA RUIDO R-U-I-D-O

<mantiene O en der.>/ IX (izq) DELETREAR PRO1sg R-U-I-D-O

_____mantiene O en der.

IX(izq) NO-CONOCER(izq) NO-TENER-IDEA I QUÉ-ES NO-TENER-IDEA

DIFERENTE(izq) DIFERENTE(der) /

IMPOSIBLE++ PRO1sg PROBAR ENTRAR

SOBRE SORDO PROBAR ENTRAR_x NO-PODER IGUAL PRO1sg SORDO

PRO1sg PROBAR ENTRAR_y OYENTE

PRO1sg PRESENTARME ESCUCHAR(2m) NO-PODER

NO-HABER(2m) ESCUCHAR(2m) NO-HABER IMPOSIBLE SENTIMIENTO(2m)

DIFERENTE(izq) DIFERENTE(der) //

BUENO /

MI: GRUPO (sost)

MD: SORDO

SIGNIFICAR SEÑAR SIGNIFICAR PARAR

MI: GRUPO_Z (sost)

MD: INDÍGENA

GRUPO_Z CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPO_Z

TIRAR-TIROS(2m) GORRO-COWBOY TIRAR-TIROS(2m)

CMA-PERSONA-INGRESAR-GRUPO_Z

_____LEaf.

IRSE-A-VIVIR-A-GRUPO_Z JUNTOS INTEGRARSE MEZCLARSE

IGUAL(distal.diag.izq) IGUAL(prox cpo.diag.izq)

_____int

MEZCLARSE PODER /

_____neg

IMPOSIBLE / TIRAR-TIROS_{persona} FORMA PROPIA-DE-ÉL DIFERENTE

CULTURA DIFERENTE COSTUMBRE DIFERENTE MUCHAS-COSAS

CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPO_Z PRO3pl TODO INDÍGENA

_____CU. rota a izq.

_____extrañados

IGUAL CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPO_Z TODOS-MIRAR-A-ÉL

_____CU rota a izq.

_____extrañados

HABER PRO3pl DARSE-CUENTA TODOS-MIRAR-A-ÉL DIFERENTE UNO

_____ CU. rota a izq.

MI: TODOS-MIRAR-A-ÉLz (sost.)

MD: UNO DIFERENTEz DIFERENTE₁

ENTONCES HABER / AL-REVÉS IGUAL SORDO / IX TEMA HOMBRE
PERSONA

ALLÁ+ DECIR SIGNIFICAR++ PERSONA (6) SORDA PERSONA (7) OYENTE /

OYENTE PERSONA

_____ da un paso a la der. (lugar intérprete)

_MEinf. saca pecho _____ BOfr.

PRO3sg PRO1sg INTERPRETAR SEÑAR FAMOSO PRO1sg

___CA a la izq. (lugar Sordo)

INTERPRETAR MUY-BIEN

CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPO_s ELLOS-DOS CASARSE

ELLOS-DOS CASARSE / MUNDO OPORTUNIDAD

_____ disy

IGUAL CUÁNTOS SORDO OYENTE INTÉRPRETE CASARSE VIVIR BIEN

_____ int

PARA-SIEMPRE AÑO(pl) PARA-SIEMPRE CUÁNTOS / POCO(pl.intens)

UNO DOS NADA-MÁS BIEN(2m)+ IMPOSIBLE / IX IMPOSIBLE //

PRO1sg PERSONA (8) SORDA PRO1sg CASA PERSONA-CAMINAR

MUCHAS-VECES

_____MEinfl.

SORDO NO-DARSE-CUENTA ARRASTRAR-PIES ROZAR-SUELO ESCUCHAR

_____MEinfl. _____CUrot.izq+CEfr.

ARRASTRAR-PIES I OYENTE PRO3pl DECIR QUÉ-HACER(2m) VAGO

_____CUrot.izq+CEfr. _____CUrot.der

___MIarr.izq+LEaf _____BOab.

ARRASTRAR-PIES SIGNIFICAR VAGO_{INTENS} / NO-SABÍA ARRASTRAR-PIES

_____CUrot.der _____CU.se.atrasa

MAL RUIDO PRO1sg NO-SABÍA / DIFERENTE(MD) DIFERENTE(MI) /

_____LAest. _____LA.hacia.ab+OJab

IX OYENTE IGUAL UNO DOS TRES CUATRO TODOS-LOS-DÍAS

_____HOcerr.

ARRASTRAR-PIES TODOS-LOS-DÍAS PERSONA-METERSE-PARA-ADENTRO

POR-QUÉ(2m) COSTUMBRE DIFERENTE(izq) DIFERENTE(der)

CULTURA DIFERENTE(izq) DIFERENTE(der) /

IX HOMBRE PERSONA UFF QUIÉN-ES(2m) PERSONA HOMBRE ALLÁ

QUIÉN-ES(2m) S-O-C-I-O-L-O-G-O / PRO3sg ESTUDIA SOBRE QUÉ

COMUNIDAD(pl) INVESTIGAR SOCIAL COMUNIDAD(pl)

S-O-C-I-O-L-O-G-O / HOMBRE PERSONA_p UFF FAMOSO(intens)

UFF NACER(pret.) DÓNDE(2m) SUECIA IX NACER(pret.) CRECER-UN-POCO

NADA-MÁS MUDARSE ESTADOS-UNIDOS_E PAUX_E ESTUDIAR

ESTADOS-UNIDOS IX ESTUDIAR IR-CRECIENDO

MI: ADULTO

MD: UNIVERSIDAD

LLEGAR(pret.perf.) UNIVERSIDAD ESTUDIAR(hab.)

RECIBIRSE(pret.) EN-PASADO UNIVERSIDAD BIEN(2m)

GALLAUDET PROPIO-DE-ALLÁ ESTADOS-UNIDOS

UNIVERSIDAD DE SORDO SOLAMENTE AGRUPACIÓN UFF(der)/GRUPO(izq)

CL-PERSONA-DESTACARSE-DE-GRUPO TERMINAR(pret.perf.)

RECIBIRSE(pret.perf.) COMPLETO / IGUAL PENSAR DESARROLLARSE
MUCHO

_____ cond.

DESARROLLARSE / PRO3sg SORDO SI MUNDO ANALIZAR(hab.) MUNDO

AVANZAR POLÍTICAS / PRO3sg SABER(2m.alternadas) /

CL-PERSONA-TOMAR-CARGO PRO3sg PERSONA HOMBRE POR-PRIMERA-
VEZ

PRESIDENTE DE QUÉ(2m) / FEDERACIÓN MUNDIAL SORDO /

MUCHO-TIEMPO-ATRÁS NO-HABER [presidente sordo] / OYENTE

CM1-PERSONA-TOMAR-CARGO SACAR

PRO3sg IMPORTANTE “DECIR-NO / SORDO DEBER LUCRAR(cont.)” /

LOGRAR(pret.perf.) CM1-PERSONA-TOMAR-CARGO(pret.perf)

PRIMER PRESIDENTE DESDE-ESE-MOMENTO-EN-ADELANTE

CONTINUAR EMPEZAR PARA-SIEMPRE

PRESIDENTE OBLIGACIÓN(2m) SORDO GRUPO DECIDIR

OBLIGACIÓN SORDO GRUPO / IX HOMBRE PERSONA LLAMARSE

Y-E-R-K-E-R A-N-D-E-R-S-S-O-N UFF AHORA PRO3sg UFF EDAD 80 UFF

_____LEaf.

(9) ALTO (10) BARBA-ABUNDANTE (11) DELGADO(intens) USAR-ANTEOJOS

_____OJsc+MENTÓNad.

(12) PERA-LARGA MANOS-CAÍDAS-A-LOS-COSTADOS

[...]

6.1.22. (C2viE) Fragmento extraído de narrativa sobre King Jordan, primer presidente Sordo de Gallaudet

[...]

UN DÍA CABEZA-ESTALLAR (CM4.palmaPH)TODOS-IR-A-LOC

TOMAR-LUGAR(2m) UNIVERSIDAD MUNDO GALLAUDET GRANDE

TOMAR-LUGAR(2m) REJAS PUERTA REJAS ABRIR METAL REJAS ABRIR

CERRAR-PUERTAS CADENAS ENROSCAR-CADENAS-EN-PUERTA

CERRAR-CADENA PONER-CANDADO EN-PASADO /

PERSONAS-ACERCARSE VENIR-A-LOC PROHIBIDO(2m.enf)

EN-PASADO / (1) TODOS-MIRAR-SORPRENDIDOS / UFF /

VENIR(2M) POLICÍA PATRULLEROS(2M) IR-A-LOC

QUÉ-PASAR (2) PUERTA-CERRADA / SORDOS

MI: PUERTA

MD: PERSONAS-JUNTARSE-AFUERA

DECIR-NO++ / SALIR(md-imp) SALIR(mi-imp) /

IX PRESIDENTE ACERCARSE-A-LOC MANEJAR

MI: MANEJAR

MD: IMPOSIBLE ACCEDER IMPOSIBLE

“QUE-PASAR / PRO1 PRESIDENTE PRO1 OBLIGACIÓN ABRIR-PUERTA /

ACCEDER MANDAR PRO1” /

“DECIR-NO / SALIR(imp)”

[...]

IX DIRECTOR (3) OYENTE IX IGUAL DARSE-CUENTA

PRO1 NO-HABER-MÁS(2m) /

UNA-SEMANA DURACIÓN UNA-SEMANA NADA-MÁS UNA-SEMANA

RENUNCIAR / (4) NUEVA POSTULACIÓN(pl) (5) NUEVA

POSTULACIÓN(pl) / SORDO POSTULARSE / PRO3 AUTOMÁTICAMENTE

PRESIDENTE IGUAL (6) TODOS-MIRAR-ASUSTADOS(2M) /

MI: TODOS-MIRAR-ASUSTADOS(1M)

MD: SACAR IMPOSIBLE DECIR-SI DAR-CARGO

TOMAR-CARGO PRIMERA-VEZ PRESIDENTE (7) SORDO K-I-N-G

J-O-R-D-A-N

[...]

6.2. Imágenes

6.2.1. Imagen: Señal SORDO (ubicación inicial y final de la señal)



6.2.2. Imagen: Señal OYENTE



6.2.3. Imagen: Señal LLAMATIVO en el contexto extraído del corpus CliiiA (ubicación inicial y final de la señal)



6.2.4. Imagen: CAJA-GRANDE-ALTA (ubicación inicial, media y final de la señal)



6.2.5. Imagen: PASTO-CORTO(LE.af+HO.ad.)



6.2.6. Imagen: ESPACIO-AMPLIO(ME.infl)



6.2.7. Imagen: MESA-FINA(ME.ad)



6.2.8. Imagen: OREJAS-PUNTIAGUDAS



6.2.9. Imagen: PUERTA-CERRADA (en el contexto de C2viE)



6.3. Tablas

Tabla 6.3.1. Grado de identificabilidad del nominal al que pertenece la UA (C1)

Grado de identificabilidad – C1	FA	FR
[+identificable]	77	41%
[-identificable]	110	59%
Total	187	100%

Tabla 6.3.2. Grado de identificabilidad del nominal al que pertenece la UA (C2)

Grado de identificabilidad – C2	FA	FR
[+identificable]	79	31%
[-identificable]	172	69%
Total	251	100%

Tabla 6.3.3. Tipo de esquema nominal [+/-concreto] al que pertenece la UA (C1)

Nominal [+/-concreto]	FA	FR
[+concreto]	134	72%
[+/-concreto]	45	24%
[-concreto]	8	4%
Total	187	100%

Tabla 6.3.4. Tipo de esquema nominal [+/-concreto] al que pertenece la UA (C2)

Nominal [+/-concreto]	FA	FR
[+concreto]	201	80%
[+/-concreto]	9	4%
[-concreto]	41	16%
Total	251	100%

Tabla 6.3.5. Tipo de esquema nominal [+/-común] al que pertenece la UA (C1)

Nominal [+/-común]	FA	FR
[+común]	183	98%
[+/-común]	4	2%
[-común]	0	0%
Total	187	100%

Tabla 6.3.6. Tipo de esquema nominal [+/-común] al que pertenece la UA (C2)

Nominal [+/-común]	FA	FR
[+común]	235	94%

[+/- <i>común</i>]	14	6%
[- <i>común</i>]	2	1%
Total	251	100%

Tabla 6.3.7. Participante focal [+/-*animado*] en el nominal al que pertenece la UA (C1)

Participante focal [+/-<i>animado</i>]	FA	FR
[+ <i>animado humano</i>]	39	21%
[+ <i>animado no humano</i>]	16	9%
[- <i>animado</i>]	132	71%
Total	187	100%

Tabla 6.3.8. Participante focal [+/-*animado*] en el nominal al que pertenece la UA (C2)

Participante focal [+/-<i>animado</i>]	FA	FR
[+ <i>animado humano</i>]	75	30%
[+ <i>animado no humano</i>]	3	1%
[- <i>animado</i>]	173	69%
Total	251	100%

Tabla 6.3.9. Tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio cognitivo evocado en el C1

Tipo de cualidad (C1)	FA	FR
Rel. con experiencia corpórea	103	51%
Rel. con experiencial mental	79	39%
Rel. con interacción	21	10%
Total	203	100%

Tabla 6.3.10. Tipo de cualidad atribuida al participante focal en relación con un dominio cognitivo evocado en el C2

Tipo de cualidad (C2)	FA	FR
Rel. con experiencia corpórea	91	31%
Rel. con experiencial mental	177	60%
Rel. con interacción	25	9%
Total	293	100%

Tabla 6.3.11. Estabilidad temporal de la UA en el nominal en el C1

Temporalidad	FA	FR
[-temp]	123	61%
[+/-temp]	64	32%
[+temp]	16	8%
Total	203	100%

Tabla 6.3.12. Estabilidad temporal de la UA en el nominal en el C2

Temporalidad	FA	FR
[-temp]	118	40%
[+/-temp]	150	51%
[+temp]	25	9%
Total	293	100%

Tabla 6.3.13. Presencia de actantes en las UA del cuerpo de datos (C1)

Actantes	FA	FR
∅	182	90%
Uno o más	21	10%
Total	203	100%

Tabla 6.3.14. Presencia de actantes en las UA del cuerpo de datos (C2)

Actantes	FA	FR
∅	268	91%
Uno o más	25	9%
Total	293	100%

Tabla 6.3.15. Escalaridad en las UA del C1

Escaridad	FA	FR
[+escalar]	173	85%
[-escalar]	30	15%
Total	203	100%

Tabla 6.3.16. Escalaridad en las UA del C2

Escaridad	FA	FR
[+escalar]	245	84%
[-escalar]	48	16%

Total	293	100%
--------------	------------	-------------

Tabla 6.3.17. Grado de presencia del conceptualizador en las UA en el C1

Presencia del conceptualizador	FA	FR
[> <i>presencia</i>]	157	77%
[< <i>presencia</i>]	46	23%
Total	203	100%

Tabla 6.3.18. Grado de presencia del conceptualizador en las UA en el C2

Presencia del conceptualizador	FA	FR
[> <i>presencia</i>]	174	59%
[< <i>presencia</i>]	119	41%
Total	293	100%

Tabla 6.3.19. Grado de presencia del conceptualizador y tipo de cualidad en las UA del cuerpo de datos (C1 y C2)

Cualidad y presencia concept. (C1 + C2)	[>presencia C]		[<presencia C]		Total	
Rel. con exp. corpórea	191		3		194	
	58%	98%	2%	2%	39%	100%
Rel. con exp. mental	111		145		256	
	34%	43%	88%	57%	52%	100%
Rel. con interacción	29		17		46	
	9%	63%	10%	37%	9%	100%
Total	331		165		496	
	100%	67%	100%	33%	100%	100%

Tabla 6.3.20. Grado de presencia del conceptualizador y estabilidad temporal en las UA del cuerpo de datos (C1 y C2)

Cualidad y presencia concept. (C1 + C2)	[>presencia C]		[<presencia C]		Total	
[-temp]	235		6		241	
	71%	98%	4%	2%	49%	100%

	67		147		214	
[+/-temp]	20%	31%	89%	69%	43%	100%
	29		12		41	
[+temp]	9%	71%	7%	29%	8%	100%
	331		165		496	
Total	100%	67%	100%	33%	100%	100%

Tabla 6.3.21. Tipos de especificación semántica de la UA en el C1

Especificación semántica	FA	FR
Atributo contrastante	124	61%
Epíteto	59	29%
Atributo no contrastante	15	7%
A. Predicacional compuesto	5	2%
Total	203	100%

Tabla 6.3.22. Tipos de especificación semántica de la UA en el C2

Especificación semántica	FA	FR
Atributo contrastante	209	71%
Epíteto	33	11%
Atributo no contrastante	31	11%
A. Predicacional compuesto	20	7%
Total	293	100%

Tabla 6.3.23. Especificación semántica y tipo de esquema adjetivo en el C1 y el C2

(C1 + C2)	Básico		Rel. complejo		Complejo		Total	
Atributo contrastante	104		207		22		333	
	54%	31%	79%	62%	54%	7%	67%	100%
Atributo no contrastante	11		35		0		46	
	6%	24%	13%	76%	0%	0%	9%	100%
Epíteto	78		5		9		92	
	40%	85%	2%	5%	22%	10%	19%	100%
Predicacional compuesto	0		15		10		25	
	0%	0%	6%	60%	24%	40%	5%	100%
Total	193		262		41		496	
	100%	39%	100%	53%	100%	8%	100%	100%

Tabla 6.3.24. Posición morfosintáctica en el C1

Posición sintáctica	FA	FR
Posnominal [N + A]	127	63%

Intranominal [N/A]	56	28%
Prenominal [A + N]	15	7%
Contigua [N] [A]	5	2%
Total	203	100%

Tabla 6.3.25. Posición morfosintáctica en el C2

Posición sintáctica	FA	FR
Posnominal [N + A]	200	68%
Intranominal [N/A]	31	11%
Prenominal [A + N]	42	14%
Contigua [N] [A]	20	7%
Total	293	100%

Tabla 6.3.26. Función sintáctica y tipo de esquema adjetivo en el C1 y el C2

(C1 + C2)	Básico		Rel. complejo		Complejo		Total	
	0		10		15		25	
Adjetivo adjunto	0%	0%	31%	40%	6%	60%	6%	100%
	2		10		139		151	
Comentario del conceptualizador	2%	1%	31%	7%	54%	92%	37%	100%
	117		12		103		232	
Especificador atributo	98%	50%	38%	6%	40%	44%	57%	100%
	119		32		257		408	
Total	100%	29%	100%	8%	100%	63%	100%	100%

Tabla 6.3.27. Función sintáctica y especificación semántica en el C1 y el C2

(C1 + C2)	A. adjunto		C. del concept.		Esp. atributo		Total	
	0		129		204		333	
Atributo contrastante	0%	0%	85%	39%	88%	61%	82%	100%
	0		22		24		46	
Atributo no contrastante	0%	0%	15%	48%	10%	52%	11%	100%
	0		0		4		4	
Epíteto	0%	0%	0%	0%	2%	100%	1%	100%
	25		0		0		25	
Predicacional compuesto	100%	100%	0%	0%	0%	0%	6%	100%
	25		151		232		408	
Total	100%	6%	100%	37%	100%	57%	100%	100%

Tabla 6.3.28. Función sintáctica y posición sintáctica en el C1 y el C2

(C1 + C2)	A. adjunto		C. del concept.		Esp. atributo		Total	
Prenominal	0		29		27		56	
	0%	0%	19%	52%	12%	48%	14%	100%
Posnominal	0		122		205		327	
	0%	0%	81%	37%	88%	63%	80%	100%
Contigua	25		0		0		25	
	100%	100%	0%	0%	0%	0%	6%	100%
Total	25		151		232		408	
	100%	6%	100%	37%	100%	57%	100%	100%

7. Cartas de consentimiento informado de los asesores Sordos

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 27 de septiembre de 2016

A la Lic. y Prof. Rocío Anabel Martínez,
Becaria Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(Conicet) y estudiante del Doctorado en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de
la Universidad de Buenos Aires.

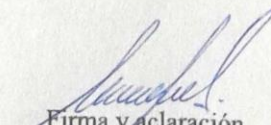
S _____ / _____ D

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Usted con el fin de autorizarla a utilizar, publicar, exhibir, por sí misma o a través de terceros, mi imagen en fotografías y videos realizados en la Lengua de Señas Argentina (LSA) en su Tesis Doctoral, titulada: “Reconsideración, desde un Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina (LSA)”; todo ello sin requerir ningún tipo de compensación pecuniaria a cambio.

Asimismo, declaro que no solamente he participado en las imágenes (ya sea a través de fotografías o de videos), sino que –en tanto señante natural de la LSA– también me he desempeñado como asesor en distintos temas abordados en su investigación doctoral, de forma voluntaria.

Saludo a Usted muy atentamente,


Firma y aclaración
Diego Gabriel Morales

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 27 de septiembre de 2016

A la Lic. y Prof. Rocío Anabel Martínez,
Becaria Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(Conicet) y estudiante del Doctorado en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de
la Universidad de Buenos Aires.

S _____ / _____ D

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Usted con el fin de autorizarla a utilizar, publicar, exhibir, por sí misma o a través de terceros, mi imagen en fotografías y videos realizados en la Lengua de Señas Argentina (LSA) en su Tesis Doctoral, titulada: "Reconsideración, desde un Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina (LSA)"; todo ello sin requerir ningún tipo de compensación pecuniaria a cambio.

Asimismo, declaro que no solamente he participado en las imágenes (ya sea a través de fotografías o de videos), sino que –en tanto señante natural de la LSA– también me he desempeñado como asesor en distintos temas abordados en su investigación doctoral, de forma voluntaria.

Saludo a Usted muy atentamente,



Firma y aclaración

DNI 14365088

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 27 de septiembre de 2016

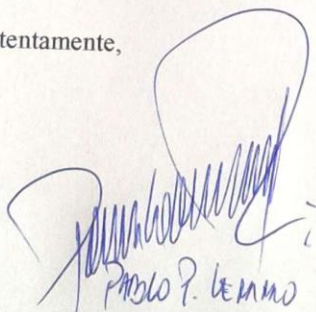
A la Lic. y Prof. Rocío Anabel Martínez,
Becaria Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(Conicet) y estudiante del Doctorado en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de
la Universidad de Buenos Aires.
S _____ / _____ D

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Usted con el fin de autorizarla a utilizar, publicar, exhibir, por sí misma o a través de terceros, mi imagen en fotografías y videos realizados en la Lengua de Señas Argentina (LSA) en su Tesis Doctoral, titulada: "Reconsideración, desde un Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina (LSA)"; todo ello sin requerir ningún tipo de compensación pecuniaria a cambio.

Asimismo, declaro que no solamente he participado en las imágenes (ya sea a través de fotografías o de videos), sino que –en tanto señante natural de la LSA– también me he desempeñado como asesor en distintos temas abordados en su investigación doctoral, de forma voluntaria.

Saludo a Usted muy atentamente,



Firma y aclaración

DNI 20.225.463

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 4 de noviembre de 2016

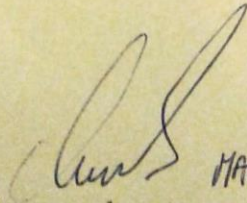
A la Lic. y Prof. Rocío Anabel Martínez,
Becaria Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(Conicet) y estudiante del Doctorado en Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de
la Universidad de Buenos Aires.
S _____ / _____ D

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Usted con el fin de autorizarla a utilizar, publicar, exhibir, por sí misma o a través de terceros, mi imagen en fotografías y videos realizados en la Lengua de Señas Argentina (LSA) en su Tesis Doctoral, titulada: "Reconsideración, desde un Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina (LSA)"; todo ello sin requerir ningún tipo de compensación pecuniaria a cambio.

Asimismo, declaro que no solamente he participado en las imágenes (ya sea a través de fotografías o de videos), sino que –en tanto señante natural de la LSA– también me he desempeñado como asesor en distintos temas abordados en su investigación doctoral, de forma voluntaria.

Saludo a Usted muy atentamente,


Firma y aclaración *MAXIMILIANO ALEJANDRO*

Glosas completas de los videos correspondientes a la Tesis

Tabla de contenido

CORPUS 1	3
i. Videos YouTube	3
<i>CI(iA) – ¿Super Ananá?</i>	3
<i>CI(iB) – CI(iE) – Cuento: “Papá, tengo miedo”</i>	4
<i>CI(iC) – Chiste: “¿Por qué Dios no me ayudó?”</i>	11
<i>CI(iD) – Mensaje del Vicepresidente de CAS</i>	12
<i>CI(iE) – Cuento: “Mucama Sorda”</i>	14
<i>CI(iF) – Cuento: “La abuela y el robot”</i>	23
<i>CI(iG) – Cuento: “Por favor”</i>	30
ii. Cumbre LSA	34
<i>C1(iiA) – Inauguración a cargo de la presidenta de la CAS (María Rosa Druetta)</i>	34
<i>C1(iiB) – Discurso del vicepresidente de la CAS (Pablo Lemmo)</i>	40
iii. Videos Didácticos (CEA)	51
<i>CI(iiiA) – Aprendiendo en el Museo: Vida de Quinquela</i>	51
<i>CI(iiiB) – Aprendiendo en el Zoo: El león (Mamíferos carnívoros)</i>	57
<i>CI(iiiC) – Aprendiendo en el Zoo: El rinoceronte (Mamíferos perisodáctilos)</i>	57
<i>CI(iiiD) – Aprendiendo en el Zoo: La tortuga gigante (Reptiles escamosos)</i>	60
<i>CI(iiiE) – Aprendiendo en el Zoo: El guacamayo (Aves psitaciformes)</i>	61
<i>CI(iiiF) – Aprendiendo en el Zoo: El elefante (Mamíferos probóscodos)</i>	62
iv. Proyecto Himno Nacional Argentino	64
<i>CI(ivA) – Discusiones en torno a un proyecto grupal – PARTE I</i>	64
<i>CI(ivB) – Discusiones en torno a un proyecto grupal – PARTE II</i>	66
CORPUS 2	67
i. ¿Qué es el tiempo?	67
<i>C2(iA) – El tiempo. Señante A</i>	68
<i>C2(iB) – El tiempo. Señante B</i>	72
<i>C2(iC) – El tiempo. Señante C</i>	75
<i>C2(iD) – El tiempo. Señante D</i>	80
ii. Historias de vida	84
<i>C2(iiA) – Historia de vida de un hombre Sordo (Señante A)</i>	84

<i>C2(iiB) – Historia de vida de una mujer Sorda (Señante B)</i>	93
iii. Relatos de accidentes	101
<i>C2(iiiA) – Relatos de accidentes. Señante A</i>	101
<i>C2(iiiB) - Relatos de accidentes. Señante B</i>	104
<i>C2(iiiC) - Relatos de accidentes. Señante C</i>	106
<i>C2(iiiD) - Relatos de accidentes. Señante D</i>	113
<i>C2(iiiE) - Relatos de accidentes. Señante E</i>	116
<i>C2(iiiF) - Relatos de accidentes. Señante F</i>	124
iv. Conversaciones	129
<i>C2(ivA) - Conversación N° 1: Trabajo y familia</i>	130
<i>C2(ivB) - Conversación N° 2: La inundación</i>	133
<i>C2(ivC) - Conversación N° 3: Viajes</i>	135
<i>C2(ivD) - Conversación N° 4: Partes de la casa</i>	137
<i>C2(ivE) – Conversación N° 5: Trabajo y deporte</i>	141
<i>C2(ivF) – Conversación N° 6: Regional de fútbol</i>	143
<i>C2(ivG) - Conversación N° 7: Día de pesca</i>	145
v. Narración sobre lugares y objetos	149
<i>C2(vA) – Viaje a Salta</i>	149
<i>C2(vB)- Comprar una casa</i>	152
<i>C2(vC) – La ropa</i>	153
<i>C2(vD) – El Congreso de la Nación</i>	153
<i>C2(vE) – Tucumán y Sudáfrica</i>	156
<i>C2(vF) – Autos y vestimenta</i>	162
vi. Narración sobre personas conocidas	163
<i>C2(viA) – Diego Maradona</i>	163
<i>C2(viB) - Demi Moore</i>	170
<i>C2(viC) – Yerker Andersson</i>	171
<i>C2(viD) – San Martín</i>	183
<i>C2(viE) – King Jordan</i>	205

Aclaración: la numeración de unidades que se evidencia en estas glosas corresponde a la de todos los casos identificados en el cuerpo de datos. Luego, para el análisis hice una selección de los casos que restringen la designación dentro de un nominal.

CORPUS 1

i. Videos YouTube

CI(iA) – ¿Super Ananá?

http://www.youtube.com/watch?v=ma8E5_HQkDk (Publicación: 11/08/2013)

SABER PRO1sg 1CONTAR2 (1) SORPRENDIDO ARGENTINA ACÁ NO-PUEDER(SER(enf).

_____int

CONOCER A-N-A-N-A. (2) OBJETO-REDONDO(2m)

MD: (3) HOJAS-PUNTIAGUDAS-LOCsup

MI: (4) OBJETO-REDONDO(1m).

_____LEaf.(mouth: “la”)

PRO1pl (5) OBJETO-REDONDO-GRANDE-O-PEQUEÑO II ACÁ ARGENTINA

_____MEinf.

GANAR-A-TODOS(tenso) PAÍS PUNTO-UBICACIÓN CÓRDOBA (6)

IMPORTANTE(intens)

_____LEaf.(mouth: “la”)

(7) OBJETO-REDONDO I

_____int

PRO2 COMER QUERER I PRO1sg CORTAR 20 PERSONAS APROXIMADAMENTE I

_____int

CONOCER (8) OBJETO-REDONDO-GRANDE I PRO1sg PENSAR NO CONOCER I
VER IX

[señala a la derecha. La cámara se mueve y es posible observar una planta que se asemeja a la fruta de la que habla].

_____excl

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

VER UFF (9) OBJETO-REDONDO-GRANDE A-N-A-N-A I MIERDA

CI(iB) – CI(iE) – Cuento: “Papá, tengo miedo”

<http://www.youtube.com/watch?v=R0x-224xQU> (Publicación: 09/07/2013)

_____excl _____CUad. _____CUatr.

HOLA(2m). PRO1sg NOMBRE-EN-LSA(1m) DIEGO. PRO1sg AHORA

1CONTAR2(2m) QUÉ

___voc: “papá” ___LAest.ab+OJsc

TEMA QUÉ I PAPÁ LLAMAR:: PRO1sg MIEDO++ IX TEMA QUÉ II

_____CUlev.der

MI: [CM-A]PERSONA-VENIR_{izq} (sost.)

MD: IX[contacta MI] QUÉ I PAPÁ (10) ALTO(intens.)

_____CEsc+LAred.

_____LEaf.(mouth

“la”)

(11) PANZA-REDONDEADA(intens) TRAJE CORBATA (12) ALARGADA-

PUNTIAGUDA

_____MEinfl.

(13) PANZA-REDONDEADA (14) NARIZ-PROMINENTE[hocico] (15) OJOS-

SALTONES

_____CEfr+LAfr. _____MEinfl+OJsc.

(16) OREJAS-PUNTIAGUDAS (17) BIGOTE-ABUNDANTE (18) CUERPO-ROBUSTO

I

MI: [CM-A]PERSONA_{izq}

MD: IX[contacta MI]

MD: [CM-A]PERSONAder

MI: IX[contacta MD]

BAJO QUÉ I (19) BIGOTE-ABUNDANTE (20) OJOS-SALTONES

(21) OREJAS-PUNTIAGUDAS REMERA MOÑO

_____inocente(22)

CAMINAR-BALANCEÁNDOSE I

_____torso.lev.rot.izq

PERSONA1 PERSONA2 PERSONA1(mi)/DET(md) PAPA I HIJO PERSONA2

_____torso.lev.rot.der _____int

PERSONA2(md)/DET(mi) II DONDE ELLOS-DOS I DENTRO CASA I SÍ II

_____dir.mir:arr-der

CASA ARRIBA(md)/CASA(Mi) PERSONA2-ACOSTADA TAPADA-CON-SÁBANAS

_oj.abiertos.cerrarse

LUZ-APAGARSE LUZ-TENUE-COMIENZA-A-ENTRAR(2m) LUZ-ENTRAR(md)

VENTANA

_____ (24) inocente

(23) CUADRADA LUZ-ENTRAR. PERSONA-ACOSTADA-MIRAR I

_____int

PISO-ABAJO PAPÁ (25) SENTADO LEER-DIARIO(hab) TOMAR-CAFÉ(hab) I SÍ II

_____dir.mirada:arriba.deraizq. _oj.abiertos.,cej.alz.,mirada:arr-izq

BUENO I PERSONA-ACOSTADA MIRAR MIRAR MIRAR VER-ALGO I

_____CEfr+NAfr.+DIaf. _____mirada:arr-izq

(26) OREJAS-REDONDAS (27) NARIZ-LARGA (28) COLMILLOS-LARGOS (29)

GRANDE:: I

_voc: "papá"

LAMAR:: PERSONA-LEYENDO-ASUSTARSE DEJAR-DIARIO LEVANTARSE-

_____LAapr.+CEfr

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CAMINAR-(30)APURADO-HACIA-ARRIBA. ABRIR-PUERTA(pret.perf).

____dir: arr-izq _____mej.infl.

[Hijo:] SEÑALAR++ COLMILLOS GARRAS SEÑALAR (31) NARIZ-LARGA
COLMILLOS

DEMASIADO (32) OREJAS-GRANDES.

[Padre:] MIRAR-EN-VARIAS-DIRECCIONES PRENDER-LUZ LUZ-PRENDERSE

_____dir.mirada:arr-izq

[Hijo:] PERSONA-ACOSTADA-MIRAR DESAPARECIÓ DET IMAGEN NADA.
PRO1sg

VER(pret.) (33) GRANDE.

____mir:arr-der

[Padre:] PAPÁ-1 PAPÁ-2 LLAMAR VER ALLÍ (ARMARIO) PUERTA-DE-DOS-
HOJAS ROPA ARRIBA RATÓN IX LUZ-ENTRAR(md) LUZ-REFLEJAR(mi) (34)
GRANDE I

[Hijo:] [mira a todos lados con cara inocente]

[Padre:] DORMIR TIEMPO

....

PAPÁ PERSONA-SALIR ABRIR-PUERTA-Y-CERRAR PERSONA-BAJAR-A-PISO-
ABAJO AGARRAR-DIARIO LEER-DIARIO SUSPIRAR ... ARRIBA PERSONA-
ACOSTADA

_____con miedo _dir:arr-izq

MIRAR-EN-TODAS-DIRECCIONES MIRAR NADA MIRAR ASUSTARSE

____voc: "papá"

(35) VESTIMENTA-LARGA (36) BLANCA FANTASMA I ASUSTARSE PAPÁ
LLAMAR::

PRO1sg LLAMAR[seña interrumpida].

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PAPÁ ASUSTARSE-MIENTRAS-LEER-DIARIO CERRAR-DIARIO CAMINAR-HASTA-

ARRIBA ABRIR-PUERTA ENTRAR-HABITACIÓN.

_____int
[Papá:] QUÉ-PASAR

_____dir.mir:arr-izq _rot.cpo.a.der.+MEinfl+DIsup.muerdeLAinf.
[Hijo:] MIEDO SEÑALAR FANTASMA (37) BLANCO FANTASMA

MIRAR PRENDER-INTERRUPTOR LUZ-PRENDERSE PERSONA-ACOSTADA-MIRAR-IZQ

I DARSE-CUENTA(pret.) VENTANA (38) BLANCAS CORTINAS-MOVERSE-ADELANTE-Y-

ATRÁS I

PRO1sg DARSE-CUENTA(pret). PAPÁ PERSONA-MOVERSE CERRAR-VENTANA CON-LLAVE

_____int
[Papá:] VER. NO FANTASMA NO CORTINA-MOVERSE VER VIENTO MOVER.

[Hijo:] PRO1sg MIEDO ASUSTARSE MIEDO

[Papá:] TRANQUILO++ ----- PRO1sg ENTENDER TUYA SITUACIÓN SUSTO I BUENO PARAR TRANQUILO++ PARAR.

_____dir.mir:recto-der
PERSONA-ACOSTADA-VER IRSE PUERTA-ABRIRSE-Y-CERRARSE PERSONA-CAMINAR

_____mirar a todos lados con temor _dir.mir:arr-izq _____dir.mir-arr-izq(punto diferente)
PERSONA-ACOSTADA VER I NO-HABER VER I NO-HABER

TRANQUILO I PERSONA-CAMINAR-HACIA-ABAJO AGARRAR-DIARIO DAR-VUELTA SENTARSE ABRIR-DIARIO DAR-VUELTA-PÁGINAS TOMAR-CAFÉ DAR-VUELTA-PÁGINAS SEÑALAR-PARTES-DEL-TEXTO.

_____alerta. dir.mir:arr-izq. _____
ARRIBA PERSONA-ACOSTADA MIRAR LUZ-ENTRAR NADA MIRAR CORTINAS-

_____mov.mirada:arr-izq(otro punto)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MOVERSE SIGNIFICAR TRANQUILO SILENCIO TRANQUILO PERSONA-ACOSTADA

_mir.mov.der-izq _dir.mir:ab-der _____
MIRAR ADORMECERSE ASUSTARSE I (39) COLMILLOS-LARGOS(2M) (40)
OREJAS-PEQUEÑAS-

_____MEinf+DIsup.muerdeLAinf ____torso.atr. _____voc: papá (grito)
PUNTIAGUDAS (41) OJOS-GRANDES (42)ROJOS OJOS ASUSTARSE PAPÁ
PERSONA-ACOSTADA::

____torso.atr _____rápido (mov)
[papá] SORPRENDERSE CAMINAR-HACIA-ARRIBA ABRIR-PUERTA ENTRAR-PERSONA

_____int
I QUÉ-PASAR.

____dir: ab-der (énf)

[Hijo:] SEÑALAR++

____dir: ab-der

[Papá] VER (43) OREJAS-PEQUEÑAS-PUNTIAGUDAS (44) NARIZ-LARGA
VER PRENDER-

INTERRUPTOR LUZ-PRENDERSE I QUÉ-PASA IX T-I-T-I PERRO CASA AL-LADO

____dir.mir:arr-izq. Oj.ab. _énf _mov.boca (retar).dir.mir:ab-der
SALIR(imp.) [perro] CAMINAR-DESPACIO SALIR MURMURAR II

____dir.mir:arr-der;oj.ab. _____cpo.rot.a.izq
PERSONA-ACOSTADA PERSONA-ACERCARSE [Papá:] TRANQUILO PARAR

____dir.mir:arr-der;oj.ab.
PERSONA-ACOSTADA

[Papá:] PARAR+ TRANQUILO PARAR PRO1sg SUBIR-BAJAR(cont.) 1CUIDAR2 I
PARAR

TRANQUILO SÍ PARAR.

PERSONA-CAMINAR PUERTA-ABRIRSE-Y-CERRARSE PERSONA-CAMINAR
LUZ-

DISMINUIR LUZ-INGRESAR-DESDE-VENTANA PERSONA-ACOSTADA I

[papá] BAJAR AGARRAR-DIARIO DAR-UNA-VUELTA SENTARSE DAR-VUELTA-

PÁGINAS TOMAR-CAFÉ DAR-VUELTA-PÁGINAS I (...) NO-PUEDA-SER

_____top
RATÓN (45) GRANDE / (46) CHICO / DAR-VUELTA-PÁGINAS(cont)

_____top
FANTASMA (47)BLANCO CORTINAS NO-PUEDA-SER DAR-VUELTA-PÁGINAS

_____top
PERRO (48) OREJAS-PUNTIAGUDAS PERRO (49) PEQUEÑO CASA AL-LADO

ANDAR MURMURAR DAR-VUELTA-PÁGINAS I PERSONA-ACOSTADA ARRIBA
MIRAR

PRO1sg (50) ACOSTADO SENTIRSE-MAL MIRAR-DISTINTOS-LUGARES

_____torso.incl.der-ab
MIRAR-DEBAJO-DE-LA-CAMA SENTIRSE-MAL PENSAR I SENTIRSE-MAL II
(SÍ++)

PENSAR (SÍ) DECIR-SÍ PRO1sg DESTAPARSE(pret.perf) BAJAR-DE-LA-
CAMA(pret.perf)

PERSONA-CAMINAR(pret.perf) PRENDER-INTERRUPTOR(pret.perf)

LUZ-ENCENDERSE(pret.perf) VER(pret.perf) AGARRAR-CAJA(pret.perf)

TOMAR-CAJA(pret.perf) ABRIR-TAPA(pret.perf) TOMAR-OBJETO-PEQUEÑO

I QUÉ-ES PINCHE/CLAVO I(SÍ)

_____mov.circular
TOMAR-CAJITA-Y-DESPARRAMAR-CONTENIDO[CLAVOS]

_____cond
DISTRIBUIR-ALREDEDOR-DE-LA-CAMA+ SI ALGUIEN-ENTRAR CLAVARSE
GRITAR

PRO1sg DARSE-CUENTA QUIÉN PERSONA FANTASMA I (tiempo video: 5:05)

IX OBJETOS-ALREDEDOR-DE-LA-CAMA PERSONA-ACOSTARSE BAJAR-DE-
CAMA

CAMINAR-ESQUIVANDO-OBSTÁCULOS TOCAR-INTERRUPTOR APAGAR-LUZ
CAMINAR-DE-VUELTA PERSONA-ACOSTARSE TAPARSE-CON-SÁBANA I
COMPLETO I

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

SENTIRSE-MAL I ENTRAR PUERTA++ ABRIR-PUERTA ENTRAR FALLAR I (SÍ)

BAJAR-DE-CAMA CAMINAR-ESQUIVANDO-OBSTÁCULOS TOCAR-INTERRUPTOR

ENCENDER-LUZ BUSCAR AGARRAR-CAJA QUITAR-TAPA RECIPIENTE DENTRO

PINTURA (51) GRIS IX PINTURA CAJA-TOMAR

PUERTA-ABRIR-UN-POCO UBICAR-CAJA-ARRIBA-DE-PUERTA I COMPLETO++
_____mej.infl.

TOCAR-INTERRUPTOR LUZ-APAGARSE VOLVER-A-LA-CAMA I

_____dir.mir:arr-der
POR-LAS-DUDAS IX PUERTA-ABRIRSE OBJETO-CAERSE-Y-MOJAR-PERSONA

PRO1sg AGARRAR PERSONA MISMO I PENSAR IDEA

PERSONA-ACOSTARSE II PENSAR PERSONA-TREPARSE-POR-ARRIBA

BAJAR-DONDE-ESTÁ-CAMA ATRAPARME I PRO1sg UF DESTAPARSE BAJAR-CAMA

CAMINAR-ESQUIVANDO-OBSTÁCULOS TOCAR-INTERRUPTOR ENCENDER-LUZ

BUSCAR AGARRAR-CAJA MEDIR [...] PERSONA-PASAR-ENREDARSE QUEDAR-AGARRADA

PRO1sg CONOCER QUIÉN PERSONA FANTASMA I PENSAR RED — CLAVOS— PUERTA

COMPLETO ----- IR-DURMIÉNDOSE-LENTAMENTE DORMIRSE ZZZ[RONCAR?]

_____pensativo
ABAJO PAPÁ DAR-VUELTA-PÁGINAS MIRAR-RELOJ NO --- TRANQUILO DAR-

VUELTA-PÁGINAS TOMAR-CAFÉ DEJAR-TAZA TERMINAR I MIRAR-RELOJ PARECER

HIJO DORMIR OJOS-ABIERTOS HASTA LATIR-CORAZÓN POBRECITO

PRO1sg IR-A-VER POR-LAS-DUDAS CAMINAR- HASTA-PISO-ARRIBA

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ABRIR-PUERTA CAER-LÍQUIDO-DE-ARRIBA-AL-CUERPO

TROPEZAR CLAVARSE CAER-AL-PISO CAER-ENCIMA(RED) HIJO DORMIR-

DESPERTARSE-CON-SUSTO CORRER-REDES BAJARSE-DE-LA-CAMA
CAMINAR

TOCAR-INTERRUPTOR LUZ-PRENDERSE SORPRENDERSE COSA (52) GRIS

SALTAR

_____excl

_____voc: “papá”

ATRAPAR-PERSONA-EN-EL-PISO PAPÁ LLAMAR::+ PRO1sg YA AGARRAR(pret.)

_____excl

MONSTRUO+

CI(iC) – Chiste: “¿Por qué Dios no me ayudó?”

<https://www.youtube.com/watch?v=8qcmnuAS6To> (Publicación: 04/09/2012)

Nota: solamente he glosado las partes del video que resultaron de interés.

01:25

_____CAarr

2-AYUDAR-1(imp) DIOS IX(arr)

02:30

_____ (53) enojado

CAMINAR(cont) IX PERSONA-ESCRIBIR

_____ (54) enojado _____int

1LLAMAR2 // DIOS DÓNDE

_____ (55) enojado

ABRIR-PUERTA-PESADA CAMINAR

BARBA-LARGA(56) SENTADO-EN-TRONO SENTADO-2

MD: SENTADO-EN-TRONO

MA: VENIR

_____ (57) enojado _____ enojado

CAMINAR // PRO2 2-AYUDAR-1 NO / PRO1 DECIR VENIR++ / 1-MCSO-2 NO

03:22

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MD: SENTADO-EN-TRONO(sost.)

MA:PARAR(imp) / PRO1 1-DECIR-LOC-primer-barco(izq.costado) DOS

BARCO(izq) MOVERSE-LOCizq MOVERSE-LOCder PRO2 DECIR-NO

MANOS-MOSTRAR APOYAR-MANOS-EN-TRONO.

CI(iD) – Mensaje del Vicepresidente de CAS

<http://youtu.be/qCBeDR83um8?list=UUSrD-MnbWSAO4z8dghYQ8Aw>

(Publicación: 29/07/2014)

HOLA(2M) I PRO1 NOMBRE-EN-SEÑAS DIEGO I PRO1 NOMBRE D-I-E-G-O

M-O-R-A-L-E-S I PRO1 PRIMERA-VEZ PRO1 PRESENTAR MOSTRAR CONOCER
PRO1

VICEPRESIDENTE CAS II

AHORA PRO1 QUERER EXPLICAR ALGUNOS-PUNTOS RESUMIDOS DAR2
CLARO

PRO2pl SABER QUÉ CAS ACÁ I DÍA EXACTO PASADO ACÁ ASAMBLEA ACÁ

CL.5(pl)-VENIR DELEGADOS ASOCIACIÓN(pl) ACÁ JUSTO 7 JUNIO CL.5(pl)-
VENIR ACÁ

I PARTICIPAR VOTAR APROBAR TRASPASO (58) NUEVA COMISIÓN
DIRECTIVA I QUERER

DECIR GRACIAS A-TODOS ASOCIACIONES TODAS I PRO1 1 MES PERÍODO-
TIEMPO IX_i

REUNIRSE COMISIÓN-DIRECTIVA (59) ANTERIOR PRO3.pl GRUPO 3DAR1
TIEMPO IX_i

GRUPO PRO1sg PRO1.pl TAMBIÉN IR-IX_i(cont)(2m) CONOCER PRO3pl LUGAR
CAS

CONOCER ABRIR-PUERTA ESPACIO MUCHAS-COSAS I TIEMPO-DURAR UN
MES I

JUSTO DÍA FECHA EXACTA IX 5 JULIO ACÁ QUÉ I CL5(pl)-VENIR POR
TRASPASO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

FIRMAR-IX_i; FIRMAR-IX_j; IX_i (60) ANTERIOR COMISIÓN DIRECTIVA TERMINAR 3DAR1

PRO2.pl GRUPO COMISIÓN-DIRECTIVA (61) NUEVA GRUPO-ENTRAR I PASADO PARECE

IR(fut.) SIGNIFICAR UN MES PERÍODO-TIEMPO PRO1 CONOCER BIEN+ PROFUNDO

CAS ACÁ I POR-QUÉ PRO1 CAS I NECESITAR BIEN MÁS VOLUNTARIOS ACÁ CAS I

ACÁ A-C-T-A (62) ANTERIOR (63) ANTIGUO PAPEL(pl) MUCHAS-COSAS SISTEMATIZAR

COMPAÑERO PRO1pl TRABAJAR PRO1sg COMISIÓN-DIRECTIVA (64) NUEVA

CONTACTAR++ TIEMPO-DURAR IR(fut.) UN MES PERÍODO-TIEMPO PRO1sg CONOCER I

NECESITAR QUÉ I A-C-T-A 3DAR1 BUSCAR LEER

Mizq: LEER

Mder: EN-PASADO HASTA-HOY AHORA.

BUSCAR 3DAR1 50 PORCIENTO SANGRE INCLUIDA PROPIA CONOCER BIEN

50 PORCIENTO MOSTRAR PRO2pl. SUMAR++ JUNTARSE ADENTRO II

AHORA PRO1 QUERER CONTAR2 ALGUNOS-PUNTOS MÁS (65) IMPORTANTES /

_____int
RESUMEN 1DAR2 SIGNIFICAR PRO2pl PENSAR CLARO ESTAR-BIEN I

[FALTAN SEÑAS] COMISIÓN DIRECTIVA (66) NUEVA AHORA [SEÑA] SOLUCIÓN POR IX_i

INCLUIR POR PROYECTO LENGUA-DE-SEÑAS AHORA CAS PROPIO-DE-ELLA_{cas} HABER

I PRESENTAR(izq)/DET(der) I OTRO YA I-N-F-E-L-S-A [FALTAN SEÑAS]

_____leng.af.

MUCHOS IRSE_k+ (67) NUEVOS POLÍTICOS INGRESAR++ NUEVOS IRSE_k QUÉ-HACER

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PLAN IXk PROPUESTA

Mizq: _____PROPUESTA

Mder: IX I-N-F-E-L-S-A IX

DENTRO HABER PLAN DIRIGIR IMPORTANTE LISTADO [FALTAN SEÑAS]

PRO1pl EMPEZAR (68) NUEVA COMISIÓN-DIRECTIVA CONTINUAR IR(fut.) UN
MES I

PRO2pl DEBER ENTENDER UN-POCO PRO1PL TRABAJAR CONTINUAR LUCRAR

OCHO PERSONAS NADA-MÁS

[El video continúa. Hice una selección de la parte que resultaba de interés para la Tesis]

CI(iE) – Cuento: “Mucama Sorda”

<http://www.youtube.com/watch?v=j5wy8R6IDbA> (Publicación: 07/07/2013)

Nota: en este cuento no están marcados los cambios de postura que marcan discurso directo.

HOLA. PRO1 NOMBRE-EN-LSA VERONICA.

PRO1 NOMBRE V-E-R-O-N-I-C-A. PRO1 1CONTAR2 BUENO //

UNA MUJER (69) BAJA (70) SORDA TRABAJAR LIMPIAR

IR UNA CASA IR(pret.) IR PRO1 LIMPIAR,

DECIR-SÍ / LIMPIAR(cont) ENCONTRAR2 UN AMIGA NOSOTRAS-DOS-INC

TODA-LA-VIDA[CRECER.2M] NOSOTROS HABLAR-SEÑAS AH-VOS

VESTIR++ IR BAILE IR

AH? DOS-USTEDES DONDE IR BAILAR IR

LOCAL CAS IX CONFEDERACION FIESTA (71) LUJOSA(intens) (72) GRANDE

(73) ESPECTACULAR CONFEDERACION ALLA /

AH? CONFEDERACION IX [FIESTA] (74) LUJOSA / ASOMBRARSE /

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____int
TODOS SORDOS HABER /

_____excl _____asev
POR-SUPUESTO TODOS / UN REY LLEGAR-IX (75) DIFERENTE(intens) /

_____asev ___excl
REY (76) SORDO / UFF /

PRO1 ESTAR-PRESENTE / DIFERENTE /

___excl
AH / PRO1 POR-FAVOR 1ACOMPañAR2 /

_____excl
NO / 2-SER/ESTAR[persona] (77) HORRIBLE / NOMBRE-LIMPIAR / (78) HORRIBLE
/

ANDATE(*imp*) //

_____int _____int _____int
OH PRO1 / NOMBRE-LIMPIAR / PRO1 QUEDAR-ACA / QUEDAR-SILENCIO /

PRO3 VESTIDO-AL-CUERPO PINTARSE-LABIOS DECIR-CHAU-A-LIMPIAR

NO-HACER-CASO-A-LIMPIAR / REIR(2M)[ellas dos] HABLAR(2M) CM.A-IRSE(2M)

___(79) sorprendida
L_MIRAR-2-PASAR. QUEDAR-SILENCIOSA / QUEDAR /

LIMPIAR-PISO-CON-PALO(cont) LLORAR

_____LLORAR-DESCONSOLADAMENTE
LIMPIAR-PISO-CON-PALO(cont.)

_____LLORAR
TIRAR-PALO-SUELO. LLORAR /

PERSONA-CMV-BAJAR-GOLPEAR-PISO(pret.perf) SUELO-TEMBLAR-
LEVANTAR-POLVO

/ (80) RARO MIRAR-Y-SORPRENDERSE

_____int _____int
COMO-ESTAS / LLORAR PRO2 POR-QUÉ / EEEMMMM /

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1 HADA (81) NORMAL / PRO1 (82) GRANDIOSA NO / (83) NORMAL /

_____int
1-AYUDAR-2 ALGO QUE-QUERER /

__int

PRO1 MMM PRO1 QUERER IR FIESTA ALLÁ CONFEDERACION FIESTA (84)
LUJOSA /

PRO1 NECESITAR PRO1 SORDO QUERER VER GUSTAR ASI / LLORAR /

ESPERAR(imp). 1-HACER-MAGIA-A-2 LUJO NO / NORMAL /

SI+ ALGO NO-IMPORTAR /

PRO2 CERRAR-OJOS.2M(imp.) PRO2 /

1-CERRAR-OJOS SENTIR-MOVER-CUERPO / ABRIR-OJOS /

AH PRO1 VESTIDO / MUY-BIEN /

AHORA APURARSE IR APURARSE / PRO2 SABER PRO2 TOMAR-COLECTIVO
DEBER /

__int
AH /

AUTO (85) LUJOSO NO-HABER / (86) NORMAL /

AH / PRO1 TOMAR-COLECTIVO SUBIR / SI(enf.) NO-IMPORTAR /

ALGO CÓMO CÓMO PRO1 NO-TENER-IDEA CÓMO /

TARJETA O NOMBRE-SUBE S-U-B-E O CARNET CUÁL /

MEJOR GRATIS CARNET MEJOR /

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____int

CARNET PERFECTO(2m) EN-PASADO //

_____ (87) contenta _____ (88) contenta
VESTIDO CAMINAR-CON-TACOS(cont) PARAR-COLECTIVO(pret.)

_____ (89) sorprendido
CHOFER FRENAR-Y-MIRAR-ARRIBA-ABAJO LIMPIAR(pret.) / LUJO /

_____ (90) dulce/tímida
MOSTRAR-CARNET

_____ (91) sorprendido
CHOFER MIRAR-CARNET

_____ (92) dulce/tímida
MOSTRAR-CARNET / ALLA CONFEDERACION ALLA /

_____ (93) dulce/tímida
MOSTRAR-CARNET SALUDAR /

_____ (94) dulce/tímida
SENTARSE-EN-COLECTIVO-CON-MANOS-EN-APOYABRAZOS

TODOS-MIRAR-1[2M.CM4].

SENTADA-EN-COLECTIVO-MANOS-APOYABRAZOS-MIENTRAS-COLECTIVO-MOVERSE /

TERMINAR EN-PASADO TERMINAR / TOCAR-TIMBRE(pret) BAJAR(pret)
CAMINAR

LLEGAR /

AMIGAS HABLAR.2M(cont.) MIRAR-HACIA LIMPIAR(2M) /

_____ (95) desagrado
LLEGAR(pret) NOMBRE-LIMPIAR NO-HAY / VESTIDO (96) RARO /

HOMBRE CONQUISTAR LIMPIAR (97) DIFICIL / REIR /

LIMPIAR NO-HACER-CASO AMIGAS /

SALUDAR(2M) / PRO1 SORDA / PRO1 AMIGO NO-HABER / SEÑAR /

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1 NOMBRE-EN-LSA LIMPIAR /

_____ (98) sorprendida
OH MIRAR-A-ALGUIEN /

_____ (99) agrandado
REY CAMINAR USAR-CORBATA AUDÍFONO-AURICULAR-GOLPEAR

DECIR:HOLA. BIEN!!!

_____ (100) agrandado
SALUDAR(2M) PRO1 LLEGAR(pret) LUGAR HOLANDA VENIR(pret) /

VENIR(imp.) INTÉRPRETE-LENGUA-DE-SEÑAS ACOMPAÑAR /

IXi SEÑAR(cont.)

_____ (101) agrandado
REY HABLAR-LENGUA-DE-SEÑAS / MIRAR_{LIMPIAR}-Y-QUEDARSE-QUIETO /

PRO3(LIMPIAR) CARA-SORPRESA MANOS-CRUZADAS /

APARECER PERSONAS-AMBOS-LADOS QUERER BAILAR VENIR BAILAR-
CONMIGO

BAILAR

PERSONAS-EMPUJAR-A-1[REY](cont.) / PARAR-UN-MOMENTO MIRAR-A_{LIMPIAR}

SEÑALAR-A_{LIMPIAR} CORRER-GENTE EMPUJAR-GENTE CAMINAR

[A LIMPIAR:] VENIR-PARA-ACA /

_____int
PRO1?

VENIR IR-BAILAR VENIR /

AH? PRO1 BAILAR NO-TENER-IDEA /

NO-IMPORTAR, VENIR BAILAR /

AH, IR AGARRAR_{REY} BAILAR MODO-DE-BAILAR(¿?) /

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

NOMBRE-LIMPIAR MAREARSE BAILAR MAREARSE LUCES-APAGAR-
PRENDER

AH DARSE-CUENTA

HORA-DOCE BAILAR LUCES-APAGAR APURARSE BASTA

__OJ.arr. (102) extrañado
REY BAILAR / (103) RARO

BASTA LIMPIAR EMPUJAR REY

[Dde perspectiva REY] EMPUJADO-POR-LIMPIAR LIMPIAR IRSE-CORRIENDO

PERSONAS-EMPUJAR-REY YA SE-FUE VENIR-BAILAR-CONMIGO

MUJER CORRER(cont.)

_OJ. der (locus fiesta)
QUE-SUERTE!!! CORRER(cont.) BAJAR-ESCALERAS

AUDÍFONO-CAER-SUELO(pret.) CORRER(cont.)

SUBIR-COLECTIVO MOSTRAR-CARNET COLECTIVERO-MIRAR LLORAR.

LSENTARSE

__llorar
SENTADA LLEGAR(pret) BAJAR-COLECTIVO(pret) ABRIR-PUERTA(pret)

VESTIDO-DESAPARECER(pret)

TOCARSE-OREJA OH! AUDIFONO CAER(perf.) / PERDER(perf) /

PRO1 VOLVER-IX_{cas} (104) DIFICIL / AHORA PENSAR MAÑANA EMPEZAR
TRABAJAR

__(105) desganada
LIMPIAR /

IRSE-ACOSTAR DORMIR (106) LINDO BAILAR BAILAR (107) LINDO (108)
EXCELENTE /

TIEMPO RÁPIDO / DORMIRSE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MAÑANA-POR-LA-MAÑANA LEVANTARSE TEMPRANO

_____rápido
LIMPIAR ACOMODAR, PREPARAR DESAYUNO COLOCAR-PLATOS-MESA

DOS-PERSONAS-VENIR ELLAS-DOS AMIGAS ELLAS-DOS DOS-PERSONAS-
VENIR /

DOS HABLAR-ORAL(2m)

_____excl
QUÉ PRO2 NO-HAY / PRO2 NOMBRE-LIMPIAR IR-ALLA CARADURA / QUE-
PASAR /

_____excl
VERGÜENZA DAR / QUÉ PRO2 IR-ALLA REY CONQUISTAR-2 (109) DIFICIL.

_____excl
PRO3 SOLO APROVECHAR USAR-2 SEGURO /

_____int
NOMBRE-LIMPIAR ASÍ / AHhhh / QUEDARSE-CALLADA / SI-CIERTO /

BUENO, NO-IMPORTAR IGUAL ANOCHE DISFRUTAR / (110) LINDO BIEN /

NO-IMPORTAR QUEDAR //

POR-OTRO-LADO / IX CASA CONFEDERACION REY MIRAR-LOC-DISTINTAS

_____int
TODO-LISTO /

MOZO BANDEJA-MANO AGARRAR-AUDÍFONO-Y-COLOCAR-EN-BANDEJA

MOSTRAR-AL-REY-CON-RESPETO

ReyMIRAROBJETO / AUDÍFONO IX QUIÉN LUGAR NO-SABER /

UNA MUJER PERDER(pret) AUDÍFONO-CAER(pret.) NO-SABER //

MOZO: PRO2 BUSCAR(imp) MUJERES VER GUSTAR CONQUISTAR COLOCAR-
AUDÍFONO-EN-OREJA-DE-3 GUSTAR CASARSE CONQUISTAR LLEVAR3 / PRO2

_____int
REY PENSAR: TENER-RAZÓN-2 / NOSOTROS-DOS ACOMPAÑAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MOZO: DECIR-SI / VAMOS /

PARAR, AUTO SUBIR QUE /

MEJOR TAXI ACA VEHÍCULO (111) LUJOSO NO-HABER / ARGENTINA (112)
SIMPLE

NO-IMPORTAR IGUAL SUBIR TAXI PREOCUPAR NADA /

MOZO AH FELIZ MENOS-MAL /

SUBIR-DOS TAXI ANDAR

TAXI PARAR-MIRAR-LO BAJAR REY CAPA-REY-LARGA-ATRÁS

_____ (113) agrandado

CAMINAR SEÑALAR-MOZO PRO2 ABRIR(imp) /

MOZO ABRIR-PUERTA DECIR PRO3 MANDAR1 ABRIR-PUERTA CAMINAR

IX MUJER COMO-ESTA

PROBAR AUDÍFONO-AURICULAR COLOCAR-OREJA PROBAR

MUJER COLOCARSE ATURDIR-OIDO TAPAR-OREJA /

PRO2 NO, VISTE MOZO Y QUE'

MOZO SEÑALAR-LA QUE ELLA NO-SABER ESPERA, VENIR-ACA

PRO2 OYENTE RECHAZAR

OTRA PRO2 A-VER PROBAR MUJER (114) JOVEN CON-CURVAS GUAU!!!

PARECER ELLA MISMA NO-RECORDAR BAILAR-ELLA NO PERSONAS-

BUSCAR-MI MUCHAS OLVIDAR, A-VER

LLAMAR MUJER VENIR

_____ (115) agrandada

CAMINAR AUDÍFONO? VAMOS

MOZO HOMBRE COLOCAR-LA-AUDÍFONO-OREJA

ATURDIRSE NO-MAS

PRO1 NO-SERVIR OIDO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO2 NO? BUENO COLOCAR-AUDIFONO-BANDEJA COMO-HACEMOS?
BUSCAR CASUALIDAD ELEGIR CASA HAY-QUE-VER IGUAL
LAS-DOS AMIGAS HABLAR+++ TOMAR-CAFÉ REIR-DOS AHHH VAMOS
CAMBIAR-ROPAS

AH NOMBRE-LIMPIAR METER-ADENTRO CERRAR-PUERTA APURAR
NOMBRE-LIMPIAR NO-ENTENDER APURAR NO-ENTENDER VER-LO
APARECER REY ÉSTE. METER-ME ADENTRO AGARRAR-LA-BRAZO
ENCERRAR-LA PUERTA-CERRAR. PUERTA-CERRAR-LLAVE.
QUEDAR-SE CALLADA ESPERAR
LAS-DOS FROTAR-MANOS SENTIR-SE BIEN PARADAS-PRESUMIDAS
MOZO ABRIR-PUERTA PRESENTAR-LE
AH SI CONOCER PRO2, BANDEJA ESTE AUDÍFONO-AURICULAR

_____int
PROPIO-DE-PRO2

SI!!!! MIO!!!! POR-FIN PRO1 PERDER AUDÍFONO PERDER UHHHH POR-FIN
AH, A-VER COLOCAR-LA
ATURDIRSE CABEZA-SACUDIRSE+++
UHHH DEMASIADO!!!! ESTE TUYO NO-ES

BANDEJA-AUDIFONO MOSTRAR-OTRA NO, NOTARSE AUDIFONO (116)
PEQUEÑO

PRO1 OREJA (117) GRANDE / PRO1 AUDIFONO-PONER-EN-OIDO FRACASAR,
PRO1 (118) GRANDE[OREJA] FRACASAR.

NO? BUENO, QUE-HACER. PRO1 BUSCAR UNA MUJER (119) BAJA+++ 1VER3
EMMM

CARA (120) LINDA

MIRAR PUERTA-AGARRAR-PATEAR MARCO-ARRIBA-DESPRENDER

ASOMARSE AY GUSTAR

REY MIRAR-REOJO-COSTADO MIRAR-LA ESPERAR CORRETE CAMINAR

ABRIR-PUERTA LIMPIAR SORPRENDERSE-ASUSTARSE

REY MIRAR-DE-ARRIBA-ABAJO ROPA DE-LIMPIEZA (121) SUCIA UHHH. ESEPRA.

_____int
IX AUDIFONO PROPIO-DE-PRO2

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____asev
SI, POSS1. SI, POSS1

A-VER COLOCAR-AUDIFONO ENTREGAR-LA-MANO
MANO-AUDIFONO COLOCAR-SE-OREJA, AH IX POSS1

_____int
PROPIO-DE-PRO2 / AHORA PRO1 PODER INVITAR CONOCER LUGAR POCO-A-
POCO CASAR 1LLEVAR2 HOLANDA VIVIR-ALLA SI? DEJAR ARGENTINA
MUJER BOQUIABIERTA AHÍ!

C1(iF) – Cuento: “La abuela y el robot”

<http://www.youtube.com/watch?v=Rdue345G1rQ> (Publicación: 14/09/2013)

Nota: en estas glosas falta información sobre rasgos no manuales (RNM).

HOLA-A-TODOS COMO-ESTAR? BIEN? BIEN-2M. CONTENTOS
PRO1 CONTAR-2M CUENTO TEMA QUE(sub) TODOS-UDS. INTERESANTES SI
CLARO. UDS. SABEN IGUAL PRO1 ESTAR-ACÁ PRO1 SER[PERSONA] FILMAR-
ME IX CÁMARA ESTO PRO1 ESTO PERSONAS ADENTRO-CÁMARA HABER?
SI HABER. ESTO SIGNIFICAR. PRO1 DECIR-LE. DECIR-LE QUE? IGUAL
SALUDAR-HOLA-2M. IMAGEN-CAMARA METER-ADENTRO PUBLICO-2M-CM4
MIRAR-ME.2M TODOS MIRAR-MI YO COMO YO HABLAR-LSA MIRAR-ME-2M
IMAGEN-CAMARA PERSONAS++.2M IGUAL USTEDES.2M.CM4 TODOS
APRENDER VENIR PRESENTAR CAMARA-FRENTE HABLAR-LSA CONTAR++
TODOS-UDS. HABLAR COMO CONFIANZA ESTA PERSONA FILMAR PARA COMO
PUBLICAR TODOS MIRAR INTERESANTE COMO MIRAR-ME.2M PENSAR YO
UNICO NO.2M
BUENO HOY PRO1 CONTAR SOBRE TEMA (122) INTERESANTE QUE...

_____disy
IGUAL DULCE, ALEGRE, TRISTE. NO-SABER.

TODOS-UDS ELEGIR SENTIR PROPIO-DE-USTEDES.2M BIEN

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

BUENO, HOY CONTAR INVENTAR O YO VER COINCIDIR MEZCLAR A-MI
CONTAR BUENO

LLANO PASTO ARBOL AMANECER-SOL ALBORADA CASA-ENTRAR SENTADA
CON-ANTEOJOS MECERSE-EN-SILLA(cont.) CUERPO-MECIÉNDOSE(cont.) / IX
VIEJA / CUERPO-MECIÉNDOSE(cont.)

MD: SENTADA-MECERSE (sost)

MA: (123) TRANQUILA ESCUCHAR-RUIDOS

PARARSE CAMINAR-DOBLAR-DERECHA-DOBLAR-AL-FRENTE

MD: ABRIR-PUERTA (sost)

MA: ASOMARSE MIRAR-AFUERA-POR-TODOS-LADOS / NO-HABER

MIRAR-AL-SUELO (1,50) (124) CAJA-GRANDE-ALTA

PENSAR MIRAR-A-LOS-COSTADOS NO-SABER DARSE-VUELTA-CAMINAR

EMPUJAR-CAJA-ADENTRO ENTRAR CERRAR-PUERTA ACOMODAR-CAJA
FROTARSE-MANOS DAR-VUELTA-CAMINAR AGARRAR-CAJA LEER-TAPA

_____ (125) sorprendida

MIRAR-COSTADO ABRIR-TAPA-CAJA-DE-UN-LADO-Y-OTRO

AGARRAR-OBJETO-CIRCULAR LEVANTARLO PONERLO-EN-SUELO /

_____int _____asev

IX QUÉ-ES / ROBOT IX ROBOT /

IX (126) APAGADO (127) BOCA-CUADRADA (128) OJOS-CUADRADOS

MANERA-ABRIR-CERRAR-OJOS.2M MANERA-MOVER-BOCA-2M IX

(129) BAJO (130) CUERPO-CIRCULAR //

TOCAR APRETAR-BOTON TOCAR-PECHOrobot OJOS-ABRIRSE PARPADEAR
ABRIR CABEZA GIRAR VENIR OJOS-CAPTAR-PERSONA IMAGEN.2M
IMAGEN.SILLA IMAGEN.MESA MIRAR IMAGEN ARBOL MIRAR.ABAJO
IMAGEN-PERSONA VIEJA HOLA MIRAR-LA-ARRIBA-ABAJO OJOS-PESTAÑEAR
BOCA-ABRIR-CERRAR CABEZA-GIRAR MANOS-MOVER CUERPO-MOVER
VIEJA ESPERA AGARRAR-PALO.2M DAR-LE AGARRAR-LA-PALO MIRAR-LO
VOS SEÑALAR-PISO BARRER
MIRAR-LA-MIRAR-PALO CAMINAR-ROBOT BARRER-FORMA-ROBÓTICA
VIEJA, SEÑORA CAMINAR MIRARr / AH (131) LINDO / CAMINAR ABRIR-PUERTA
MIRAR-LADOS CAMPO AIRE PAJAROS VOLAR-2M.PARA-ARRIBA SOL-
DESCENDER
ROBOT CAMINAR-BARRER PONER- PALA-BASURA. SEÑALAR PERSIANAS
ABRIR-ARRIBA.2M ESTO-LAMINA-LIMPIAR, LIMPIAR-OTRA-LAMINA
ABUELA-SENTAR-CAMINAR-PARA-ATRÁS CASA-TEJADO-ADENTRO SENTAR-
ESTO MECER++ MIRAR-LADO-PANORAMICO VER.LADO.IZQ PARADO.MI
ESTO.MD PARED-LIMPIAR.2M SENTAR-MIRAR-EL PERSONA-ANDAR-DAR-
VUELTA TRAER-REGADERA-REGAR FLORES-RAMOS.2M AGUA-REGADERA+++
SERVIR-LA ROBOT-MIRAR-LA ABUELA-SENTAR-MIRAR-LO-MECER CABEZA-
BAJA-SALUDAR(SONRISA)-MECER LEVANTAR-SILLA CAMINAR-DAR-VUELTA
ROBOT: MIRAR-LA-PASARLA CASA ENTRAR-ADENTRO SENTAR TELEVISION
CONTROL-REMOTO-PRENDER APARECER CONTROL-REMOTO-DEJAR-MESA
SENTAR-SILLA-MECEDORA++ ROBOT MIRAR-CABEZA-LADO CAMINAR
MIRAR-LA VOLVER AGARRAR.2M.CMC PONER-COSAS-ADENTRO LEVANTAR-
CESTO ANDAR DEJAR-CESTO ANDAR-CAMINAR ANOCHECER.LENTO ROBOT-
ANDAR-DAR-VUELTAS ABUELA-SILLA-MECEDORA-LEVANTAR SENTAR-

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

FRENTE-SENTAR-ROBOT ABUELA-SENTAR AGARRAR-PLATO CUCHARA-COMER.MASTICAR+++ PERSONA-ESTA OJOS.2M.CMB-CERRADO ABRIR AGARRAR FRASCO-PITIDO TOMAR ESTO QUÉ-ES? QUÉ-ES? ESTO—ACEITE MOTOR MÁQUINA CUERPO-ADENTRO++ CABEZA-SI++ TOMAR DEJAR-SORPRENDIDO-FRASCO

DOS PERSONAS-CAMBIAR.CMPULG.2M PARADOS TELEVISOR PRENDER AMANECER DIA-SOL CAMINAR

ABUELA: CAMINAR-LENTAMENTE-BASTÓN MD-APOYAR-CINTURA ACARICIAR-ROBOT

ROBOT: MIRAR-CARA-SORPRENDIDA MANO-SALUDAR-LA

ABUELA: MANO-SALUDAR-LO DAR-PALMADAS-CABEZA, ACARICIAR-LO

ABUELA: CAMINAR SENTAR-SILLA-MECEDORA

ROBOT: CAMINAR-ARRASTRANDO IR-AGARRAR VASO.2M ENTREGAR-LA

ABUELA: AGARRAR-LO BEBER-LO. CARA-OBSERVAR-LO MIRAR-LO

ROBOT: ANDAR-MANOS-CUERPO SE-CRUZAN-BRAZOS-ATRÁS DAR-VUELTA MOVER-CUERPO MIRAR-ARRIBA-ABAJO

ABUELA: BEBER-VASO ENTREGAR-LO

ROBOT: AGARRAR-LO LLEVAR-LO ANDAR LLEVAR, DEJAR-TABLA. CAMINAR-ARRASTRANDO

ANOCHECER(LENTAMENTE)

ABUELA ANDAR SENTAR-SILLA PRENDER-CONTROL-REMOTO TELEVISION, MECER++ CONTROL-REMOTO-ZAPPING. OJOS-CERRANDO-SUEÑO DORMIR

ROBOT: ESCUCHAR-LA SILLA-MECEDORA++ SILLA-MECEDORA-PARAR SENTIR-SILENCIO PARAR-LEVANTAR ANDAR-CAMINANDO. DAR-VUELTA-CABEZA-VER-LA MIRAR-LA ANTEOJOS (132) OJOS-CERRADOS MIRAR-LA SENTIR-SOSPECHA CAMINAR AGARRAR-MANTA PONER-LA ACOMODAR-LA OBSERVAR-LA CABEZA-GIRAR CARA-SORPRENDIDO MIRAR-TELEVISION TELEVISION VER-LA SEÑALAR-LA 2M.MOVER 2M.CM.INDICE-ROTANDO SEGUIR-MIRANDO. 2M.CM.INDICE-ROTANDO DIBUJAR-PERSONA NARIZ-PAYASO CUERPO-PAYASO PELOTAS-MANOTAS ANDAR-EN-BICICLETA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

____ (133) sorprendido

MIRAR-LOCtv

PESTAÑAS-MOVER-ABRIR-CERRAR CAMINAR AGARRAR-SILLA-CORRER
SENTAR-LA CRUZAR-MANOS

_____ (134) concentrado

MIRAR-LOCtv ANOCHECER-LENTAMENTE

ABUELA: DORMIDA ABRIR-OJO-DER MIRAR-MANTA AGARRAR-LA-
SORPRENDIDA MIRAR-ABAJO MIRAR-LA TELEVISION SEÑALAR-LA FIGURA-
PERSONA PAYASO MIRAR-LO PESTAÑAS-CARA OBSERVAR LLAMAR-LO VOS-
MIRAR-LA SI??

ROBOT: MIRAR-ELLA AFIRMAR-CABEZA MIRAR-CABEZA

ABUELA: MIRAR-LO AFIRMAR-CABEZA. ESPERAR. PRO1 ALLÁ TARJETA-DAR-
2

ROBOT: MIRAR-LA AFIRMAR-LA

ABUELA: SONRISA. DAR-PALMADA-CABEZA

ROBOT: SONRISA. CARA-SORPRESA ABRIR-PESTAÑAS, CERRAR-PESTAÑAS.
PESTAÑAS-SUEÑO CUERPO-PARAR-ROBOT

ABUELA: AH. ESPERA. LEVANTAR-SILLA CAMINAR-COSTADO-DERECHO
ABRIR-CAJON BUSCAR-REVOLVER-CAJÓN. AGARRAR-CM.C. CERRAR-
CAJON.MI. CM.2M.GARRAS CAMINAR-LO ABRIR-TORNILLO ABRIR-PECHO
SACAR-PLACA-CORAZON TIRAR-PLACA-CORAZON.MI. COLOCAR-PLACA-
CORAZON.MI. CERRAR-PECHO.MD

ROBOT: OJOS-CERRADOS PARPADEAR-OJOS MOVER-BRAZOS-CUERPO.
ANIMO-CUERPO LLAMAR-LA

ABUELA: PALMEAR-CABEZA MIRAR-PLACA-CORAZON, TIRAR-BASURA.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

DOS-CAMINAR. ANOCHECHER. OSCURECER. AMANECER SOL-OCASO SOL-LEVANTAR. ILUMINAR-DIA AGUA-VAPOR.

ROBOT-EL CAMINAR BRAZOS. CAMINAR-BUSCAR, MIRAR. CAMINAR ABRIR-PUERTA. CAMINAR BUSCAR-CABEZA MIRAR-NADA

SEÑALAR ESCOBA-BARRER CARA-SORPRENDER ESCUCHAR-LA CAMINAR-RAPIDO ABRIR-PUERTA CARA-SORPRENDIDA PRESENCIAR CAMINAR.CM-PULG-VENIR. VENIR.CM-INDICE

ABUELA: CAMINAR-DIFICILMENTE ASIR-BOLSILLO ARRIBA-PECHO ENTREGAR-LO.CM-CAPU.

ROBOT: MIRAR-LA CARA-CONTENTO

ABUELA: ENTREGAR-LO ABAJO SEÑALAR-LO.MI CM.CAPU. ABRIR.CM.LLAVE COLOCAR.CM.CAPU-PECHO CERRAR.CM.CAPU

ROBOT: COLOCAR-SE PECHO.CM.CAPU BOQUIABIERTO-ARRASTRAR CM.PALMA-PUERTA-PECHO ABRIR-CERRAR PESTAÑAS.2M-CERRAR-ABRIR BOCA.2M.CM.PALMA CONTENTO CONTENTO-BRAZOS-ROBOT GIRAR-CUERPO-IZQ-DER-IZQ-DER++

ABUELA: ACARICIAR-CABEZA CAMINAR, SENTAR-SILLA-MECEDORA CARA-DOLOR TOCAR-MANO-PECHO

ROBOT: CAMINAR OBSERVAR-LA BUENO ASÍ. CAMINAR COSTADO-DER. CAMINAR AGARRAR-2M.CM.CAPU MIRAR-LA FUEGO-ABAJO ASIR-ASA COLOCAR.MD TAZA.MI COLOCAR. TAZA-CORRER. PAVA-COLOCAR-COCINA, PONER-TAPA CORRER-PAVA COLOCAR-BANDEJA LLEVAR-BANDEJA

ABUELA: SILLA-MECER CARA-DOLOR CASA-TECHO SILLA-SENTAR SILLA-MECEDORA PISO-ESPACIO SOL-AMANECER DIA-LUMINOSO

ROBOT: CORRER-PUERTA LLEVAR-BANDEJA DEJAR-LA. SERVIR-PAVA TAZA, ENTREGAR-LA TAZA.2M

ABUELA: AGARRAR-TAZA, TOMAR-TAZA. ACARICIAR-LO-CABEZA, TOMAR-TAZA

ROBOT: PESTAÑAS-ABRIR-CERRAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ABUELA: TOMAR-TAZA. TOCAR-PECHO DOLOR. TOMAR-TAZA.PLATO.
TOMAR-TAZA.PLATO DEJAR-LO. MECER-CABEZA-AFIRMATIVAMENTE.
BASTA.

ROBOT: AGARRAR-BANDEJA SACUDIR-CABEZA-AFIRMATIVAMENTE
LLEVAR-BANDEJA COLOCAR-BANDEJA-MESA. DAR-VUELTAS-CAMINAR,
CAMINAR-DOBLAR SENTAR. CABEZA-MIRANDO-DE-UN-LADO-PARA-OTRO

ABUELA: SENTAR-MECEDORA++ MIRAR-SONRISA MIRAR++ ABRIGAR-SE-
CAMPERA MIRAR OJO-DER-CERRAR-LENTAMENTE, TRATAR-LEVANTAR-OJO,
DORMIR, CABEZA-BAJAR-DORMIR

ROBOT: MIRAR-LA LEVANTAR-GIRAR-CAMINAR, VOLVER-CAMINAR MIRAR-
LA-ASOMAR-LA LLAMAR-LA VOLVER-LLAMAR-LA

ABUELA: HOMBRO LLAMAR-SE(ROBOT)MD CAER-BRAZO-DER

ROBOT: DESESPERADO LLAMAR MIRAR-BRAZO-CAER CM.IND.PERSONA
ACORDAR-SE CAMINAR-SE ABRIR-CAJON, ENCONTRAR-APARATO.CM.GARR
LEVANTAR-LO CAMINAR, BUSCAR-LA CUERPO ESTO BOLSILLO-CUADRADO-
LADO-DER COLOCAR-LO LLAMAR-LA++, INSISTIR-LLAMAR-LA SIN-SABER
VOLVER ABRIR-CAJON COLOCAR-CM-GARR-4VECES LLEVAR-LOS.2M
COLOCAR-LOS-BOLSILLOS, PANZA, CAER-SUELO LLAMAR-LA CARA-
SORPRENDIDO MIRAR-ME BUSCAR-LADOS SOL-CM.O-ANOCHECER LLAMAR-
LA-DORMIDA. PESTAÑAS-CM.B.BAJAR.LENTAMENTE ABRAZAR-LA OJOS-
CERRADOS ANOCHECER – AMANECER. BARRER-ESCOBA MIRAR TELEVISION
MIRAR MESA MIRAR SILLA MIRAR DIA PERSIANAS, MIRAR LADOS MIRAR
ESCOBA OBSERVAR-LA DEJAR-LA-SUELO CAMINAR SENTAR AGARRAR-
BANDEJA-MIRAR-LA MIRAR-PANORAMA-CAMPO SOL-AMANECER AGARRAR-
BANDEJA.2M AGARRAR-LA.2M.CMC COLOCAR-ARRIBA-CABEZA COLOCAR-
LA OBSERVAR-LA OJOS-PARPADEAR-CORTANTE ABRIR-CERRAR-PARPADOS
BANDEJA.CM.C.2M CERRAR-PARPADOS CAER-BANDEJA SORPRENDER
BUSCAR-MANOS MIRAR VENIR-EL PERSONA.CM-PULG CAMINAR-BASTON
REFLEJO AURA ASIR-EL MANO MIRAR-LA SONRISA AGARRAR-LA-SE.LOS-DOS

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

JUNTAR-2M-CMPULG ACHICAR ESPACIO-LEJANO FIGURA PLANTA LUZ
ALEJAR-SE.2M
CHAU

CI(iG) – Cuento: “Por favor”

<http://www.youtube.com/watch?v=rJKIKF5vdeY> (Publicación: 07/07/2013)

Nota: en estas glosas falta información sobre rasgos no manuales (RNM).

NO QUERER MIRAR-ME NO. BUENO. NO? MIRAR-ME-SI? LEVANTAR-MANOS
SI++ QUE-BIEN!!
QUERER CUENTO ¿QUIEN? ¿QUIEN SOY? ¿QUIEN SOY?
NO-SABER
YO QUE-SOY.2M. NO-SABER
MI SEÑA-NOMBRE (Patricia, modulándose su nombre). MI SEÑA-NOMBRE (Patricia)
MI NOMBRE P-A-T-R-I-C-I-A YO
AHORA YO ADENTRO ACÁ QUÉ? YO ADENTRO PROFESORA LENGUA-DE-
SEÑAS AYUDAR QUIEN LUGAR ESCUELA SEÑA-AYROLO
AHORA ACÁ CONTAR CUENTO TITULO QUE PENSAR PRO1 ESTUDIAR
REFLEXIONAR
CUENTO (135) COMICO NO / (136) ABURRIDO NO / (137) TRISTE NO //
MMM PENSAR QUE? QUE GUSTAR QUE? A-VER-VOS (acercando la cámara) VOS
GUSTAR?
DECIR.2M-ME GUSTAR COMICO GUSTAR.CAB.AF GUSTAR COMICO.
BIEN.GUSTO CUENTO
BUENO, PRO1 TENER UN TEMA, SEÑALAR.MD-LOS-TRES.MI,
SEÑALAR.MI.PRIMERO ANIMALES, ESTO ANIMALES, PERSONAS NO, LOS-
TRES-ANIMALES. ESTO QUÉ? LEON, ESTO RINOCERONTE, ESTO HORMIGA
LOS TRES QUE? SIEMPRE-UNIDOS++ SIEMPRE GRUPO++ DESDE-TODA-LA-
INFANCIA.2M MUCHOS-AÑOS++ INFANCIA.2M LOS-TRES

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

LOS-TRES SIEMRPE SALIR++, DISFRUTAR++, PASEAR++, LLOVER, PASEAR,
JODER, JUGAR, TODO COMPLETO.

JUSTO, UN DIA, LOS TRES CRECIERON, EDAD, CRECER, BIEN, NOCHE

PREPARAR BAILAR ADENTRO BOLICHE.

PRIMERO LEON TENER-MELENA, BARBA, BIGOTES, PATAS-CAMINAR,

MELENA, CUERPO (138) COLA-LARGA-PUNTUDA

RINOCERONTE (139) FUERTE (140) DURO SEGURO TODOS-MIRAR-MI MIRAR-

ME.2M.CM4

HORMIGA, MIRAR-LOS-DOS QUE-VA-A-HACER PATAS.2M.CAMINAR MUCHAS

SEIS PATAS.CM.GARRA.MD DIFERENTES BUENO, CAMINAR ASI CAMINAR,

QUE-VA-A-HACER

LOS-TRES-JUNTOS PASEAR++ LLEGAR, ENTRAR BOLICHE MIRAR-LO. MIRAR-

LOS GENIAL MUJERES CUERPO VÍBORA, JIRAFa, DISTINTOS / (141) HERMOSO

MUY-BIEN //

VAMOS, LEON VAMOS A-TOMAR.2M SI VAMOS TOMAR-BEBIDA /

TOMAR-BEBIDA(cont) MELENA-CAIDA

_____(142) borracho

CAMINAR[animal con patas]

_____(143) borracho

RINOCERONTE CAMINAR[animal con patas]

_____(144) borracho

HORMIGA CAMINAR[animal con patitas]

LOS-TRES BORRACHOS OJOS-DESVIARSE HASTA HORA MADRUGADA

COMPLETO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____ (145) borrachos

SALIR BOLICHE FIN SALIR(pret) TRES CAMINAR

LEON DECIR PRO1 SED AGUA SED NECESITAR AGUA, NECESITAR AGUA

VER-OJEAR VER LEJOS PARECER AGUA MAR AGUA

RINOCERONTE MIRAR AH SI VAMOS

HORMIGA MIRAR CAMINAR.2M.CM.5-LENTAMENTE

LEON CAMINAR-ZIZAGUEAR-BORRACHO PATA.CM-GANCHO.2M-CAMINAR

RINOCERONTE PATA.CM-GANCHO.2M-CAMINAR

HORMIGA CAMINAR.2M.CM.5-LENTAMENTE

ACERCARSE-LENTAMENTE / LEON MIRAR UHH ALLÁ (146) ANIMAL-BOCA-GRANDE

PRO1 UFF RUGIR-CON-BOCA-GRANDE / IX IRSE SEGURO, ESPERAR MIRAR-1

RINOCERONTE IR(imp)

HORMIGA MIRAR_{león} MUY-BIEN

A-VER

_____ (147) confiado

LEON CAMINAR-hacia-adelante.2M.CMB EMPEZAR-A-CORRER.2M.CM

ABRIR-BOCA-Y-RUGIR

_____ mirar abajo

MONO GORILA (148) SENTADO(sost)

MD: SENTADO

MA: NO(enf.) AFUERA(enf.)

gEMPUJARI-ICAER-PARA-OTRO-LADO

LEON MELENA CAER-LADO.DER CORRER (149) ASUSTADO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

POR-QUÉ FRACASAR

RINOCERONTE DECIR PRO1 (150) DURO CUERPO (151) GRANDOTE/ MORRUDO

BIEN A-VER

_____ (152)

firme

CAMINAR-PUÑOS-PATAS(cont.) ACERCARSE(persp.Rino) CAMINAR-PUÑOS-PATAS(cont.)

ACERCARSE(persp. Gorila)

GORILA VER-LO-VENIR, AH. APOYAR-MANOS-PECHO

RINOCERONTE VOS-AFUERA SALIR++

GORILA, QUÉ?

RINOCERONTE YO NECESITAR AGUA, QUERER AGUA AGARRAR-VASO-TOMAR-AGUA SED.2M AGUA!!!! CALOR SALI-DE-ACA

GORILA (153) SENTADO MIRAR-LO EMPUJAR-LO

RINOCERONTE CARA-GOLPEAR TIRADO-PARA-ARRIBA CAER-CUERPO-COLMILLO.SUELO-LEVANTAR-POLVO TOCAR-CABEZA-DOLOR.

_____int

PRO1 (154) DURO FRACASAR CÓMO

ESCUCHAR HABLAR.2M.CHARLAR (155) RARO TODOS-MIRAR.2M.CM4-ABAJO

HORMIGA HOLA-CM.IND YO+++ SI IR AGUA TODOS-MIRAR.2M.CM2-ENFRENTE LEON Y RINOCERONTE MIRAR-LEON SACUDIR-CABEZA-NEGANDO VAMOS-A-VER 2M.CM2MIRAR-LA-PASO-POR-PASO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

HORMIGA CAMINAR-LENTAMENTE

DOS-MIRAR-CM2.ABAJO-PAUSA++ LENTO GORILA PARADO BRAZOS-SUELO
MANO-LADO.DER

DOS-MIRAR-CM2.ABAJO-PAUSA++ LENTO MIRAR ALLÁ GORILA BRAZOS-
SUELO MIRAR-LO, MIRAR-LA-ABAJO (repetidamente)

HORMIGA: CAMINAR-ORGULLOSAMENTE.2M.CMGARR, CAMINAR-MP-
CAMINAR.CMGAR, CAMINAR-ORGULLOSAMENTE.2M.CMGARR. MIRAR-LOS-
DOS RINOCERONTE, LEON MIRAR-LA.CM2.2M, QUÉ PASARÁ?

MIRAR-LA GORILA BRAZOS-SUELO MANO-DER-GOLPEAR PUM-PUM-PUM,
CARA-SORPRENDER GRITAR-LO-ARRIBA SACUDIR-PATAS, GRITAR-LO
MIRAR-ME , SACUDIR-LO, MIRAR-ME

GORILA BRAZOS-SUELO LEVANTAR-CABEZA MIRAR-ARRIBA

RINOCERONTE BAJAR-VISTA-SUELO, LEON-BAJAR-VISTA-SUELO, GORILA
CARA-GRUÑIR-LOS

HORMIGA, TOCAR-MANO.DER GRITAR-LO, SACUDIR-LO VAMOS-MIRAR-ME,
GRITAR-LO

GORILA, BAJAR-CABEZA AGARRAR-LA

HORMIGA, AGRADECER-LO PEDIR-LO-PERMISO CORRER-TE YO AGUA LAGO
AGUA

GORILA, AH MUY-BIEN, SI. PASAR.2M.ADELANTE, PASA

HORMIGA, GRACIAS, CAMINAR, CAMINAR-MP.CM-GARR CAMINAR-GARRA
AGARRAR-AGUA-BEBER

TERMINO. QUE-PASO? DAR-PERMISO!!! TERMINO.

ii.Cumbre LSA

CI(iiA) – Inauguración a cargo de la presidenta de la CAS (María Rosa Druetta)

Nota: en estas glosas falta información sobre rasgos no manuales (RNM).

MANOS-SALUDOS. BIENVENIDOS A-LA CUMBRE, ACÁ. CEREMONIA DE-
APERTURA.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1 (156) ORGULLOSA PRO1 PRO1pl CONFEDERACIÓN VER SEGURO
VENIR.2m.CM4

MUCHAS ASOCIACIONES PROVINCIAS / ARGENTINA HABER 45
ASOCIACIONES /

VENIR.2m.CM4(pret.) ACÁ 40 ASOCIACIONES VENIR.2m.CM4(pret.)
PRESENTE+++ /

CÓRDOBA, TUCUMÁN, SAN-JUAN, TIERRA-DEL FUEGO, MISIONES, SANTA-FE,
ENTRE-RÍOS, SALTA, SAN-JUAN, NEUQUEN, PROVINCIAS MUCHAS (RNM-
BOCA).

CHUBUT, 2M-MUY, MAR-DEL-PLATA, PROVINCIAS-2M++

VENIR.2m.CM4(pret.) MUY-BIEN-2M / (157) IMPORTANTE (VENIR-2M).

TAMBIÉN AGRADECER-LES MUCHO PRESENCIA DE FUNCIONARIOS-UDS.
NOS-FUERZA

(158) IMPORTANTE PRO1 CONFEDERACIÓN QUÉ-2M(sub)/ PRO1 SIGNIFICAR

TEMA[digamos] GOBIERNO PROPIO-DE-ACÁ COMUNIDAD (159) SORDA

_____int
CIERTO / PRO1pl JUNTARSE PRO1 LUCHAR(cont.) /

CREARSE CAS CUÁNDO(sub) PASADO-LEJANO 50 AÑOS // ESTE AÑO IR(fut)
CUMPLIR 50

AÑOS LUCHAR CÓMO MEJORAR CALIDAD PERSONAS (160) SORDAS //

LUCHAR SIEMPRE (161) GRUPO-CERRADO,

_____enum
ADENTRO IDENTIDAD CULTURA (162) CERRADA / FALTAR PROBLEMA
QUÉ(sub)

COMUNICACIÓN SOCIEDAD (163) ARGENTINA, COMUNICACIÓN INTERJ[difícil]
//

_____enum
CERRARSE COSTUMBRE ESCUELA, FAMILIA, AMIGOS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

GRUPO SIEMPRE GRUPO(pl) (164) CERRADO(pl) /

CADA-AÑO GRUPO-AGRANDARSE-LENTAMENTE

AHORA SORDOS IR-ABRIÉNDOSE-LENTAMENTE ESPARCIRSE-LENTAMENTE /

AHORA ENCONTRARSE FRENTE-A-FRENTE FUNCIONARIO+++ IX.

PRO1 IX CONSEGUIR IX (165) IMPORTANTE(intens) PROPIO CONFEDERACIÓN
PRO1

PORQUE SIEMPRE (166) DIFÍCIL(intens) PRO1 ENCONTRAR3 CARA-A-CARA+

PERSONAS[FUNCIONARIOS] /

SIEMPRE 1INVITAR3[backward verb].

_____disy
VENIR UNO O NO, UNO DE-A-UNO.

AHORA VENIR(pret) BIEN(inten) (167) IMPORTANTE TAMBIÉN DECIR /
APLAUSO TODAS

ASOCIACIONES VENIR(pret.).2M COMPLETAS / CASI COMPLETAS.

NUNCA PRO1 CONSEGUIR EN-TIEMPO-PASADO-HISTÓRICO VIDA CAS.

PRO1 AGRADECER MUCHO USTEDES / TAMBIÉN AGRADECER MUCHO

FUNCIONARIOS POR 3DAR1.2M AUSPICIO A-U-S-P-I-C-I-O AUSPICIO

3APOYAR1(cont.) /

_____top
SECRETARIA DERECHOS (168) HUMANOS, MINISTERIO JUSTICIA NACIÓN

1AGRADECER (169) IMPORTANTE PRO1 CONTACTO / 3APOYAR1 PERSONA
DERECHOS

(170) HUMANOS CADA PERSONA / NO-IMPORTAR (171) DIFERENTES
SITUACIONES-1

SITUACIONES-2 DIFERENTES PERO DERECHO TODOS IGUALES /

—¿sí? RNM

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1 PERSONA H-U-M-A-N-O-S PERSONA //

TAMBIÉN 1AGRADECER MINISTERIO NACIÓN TRABAJO, AREA
DISCAPACIDAD ÁREA.

DIRECCIÓN DISCAPACIDAD ÁREA / 1AGRADECER / (172) IMPORTANTE
AUSPICIO

PORQUE UN PROBLEMA SORDOS PRO1pl TRABAJO

LUCHAR(cont.) FALTAR LLEGAR/OBJETIVO OYENTES (173) IGUAL NO/

SORDOS (174) INFERIORES PORQUE

_____coord
FALTAR TÍTULO, FALTAR ESTUDIAR, FALTAR ENTENDER-TEXTOS-ESCRITOS.

FALTAR TRABAJO / (OCUPAR-IX SORDO) (175) DIFÍCIL //

AHORA JUNTARSE(CM.A.2M) AUSPICIO MINISTERIO TRABAJO ASOCIARSE
(176)

IMPORTANTE(intens) PRO1 COMUNIDAD (177) SORDA //

INSTITUTO NACIONAL CONTRA LA DISCRIMINACIÓN I-N-A-D-I,

IX (178) IMPORTANTE(intens) SIEMPRE TODOS DECIR DISCRIMINACIÓN++

PRO1 COMUNIDAD (179) SORDA (180) SER-DISCRIMINADA++.

AHORA, AHORA 1ASOCIARSE I-N-A-D-I.

IX_{inadi} APOYAR1 PERO AHORA DIFUNDIR DISCRIMINACIÓN PRO1 NO ESPERAR.

PRIMERO FALTAR QUE(sub) GRUPO SORDOS INFORMAR POSS1 CULTURA

PRIMERO,

POSS1 IDENTIDAD SEGUNDO, LENGUA DE SEÑAS PROPIA QUÉ-ES

INFORMACIÓN /

_____decir: ahh (entender)

TODOS-MIRAR PENSAR SORDOS (181) INFERIORES,

OYENTES (182) SUPERIORES. SORDOS (183) ENFERMOS

LENGUA DE SEÑAS COMUNICACIÓN MAL SACAR.

PRO1pl GRUPO LUCHAR(cont.), MOSTRAR, DIFUNDIR /

TODOS-MIRAR SORDOS ESTAR-BIEN / PRO1sg BIEN TRABAJAR (184) SER-

IGUALES /

3NO-HACER-CASO1 EMPEZAR EN-ADELANTE DISCRIMINACIÓN SÍ /

ANTES NO.2M. ¿ESTAR-BIEN? //

TAMBIÉN 1AGRADECER AUSPICIO ASAMBLEA PERMANENTE POR DERECHOS
HUMANOS A-P-D-H

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IX GRUPO (185) IMPORTANTE GRUPO (186) INTERNACIONAL DEFENSA

DERECHOS (187) HUMANOS PARA-TODOS /

1AGRADECER AUSPICIO (188) IMPORTANTE. /

TAMBIÉN 1AGRADECER MUCHO COMISIÓN P-L-E-N-A INTEGRACIÓN

C-O-P-I-N-E. 1AGRADECER MUCHO PORQUE TRABAJAR JUNTOS SIEMPRE AÑOS++

RNM-MUCHOS-BOCA CON SILLA-RUEDA A-N-T-O-N-I-O C-O-P-P-O-L-A.

JUNTOS-CMA2M TRABAJAR AÑOS ++RNM-BOCA-MUCHOS JUNTOS. AHORA EN ADELANTE IGUAL FUERZA CUMBRE AHORA PROGRESAR TRABAJAR JUNTOS MAS

MEJOR TODA COMUNIDAD (189) SORDA / FUERZA.

TAMBIÉN 1AGRADECER MUCHO AYUDA E-S-P-O-N-S-O-R-I-Z-A-C-I-Ó-N IX BANCO

CENTRAL NACIÓN / AUSPICIAR PRO1 DIALOGAR 3OFRECER MATERIALES, CARPETAS CD 1ENTREGAR2pl, 3DAR1(cont) 1AGRADECER

PRO1 APOYAR CENTRAL POR-QUÉ(sub) IX RESPETAR MUCHO

PERSONAS (190) SORDAS IX /

HABER DENTRO MUCHAS PERSONAS (191) SORDAS / MÁS-O-MENOS 60 SORDOS

TRABAJAR DENTRO BANCO /

TRABAJAR ADENTRO, DAR EMPLEO APARTE AVANZAR PONER CURSO

LENGUA-DE-SEÑAS, DENTRO INTÉRPRETES DENTRO.

IX_[EN OTRO LADO] CONFERENCIA, CONGRESO O REUNION (192) IMPORTANTE

PROPIAS-DE-IX SORDOS PRO1 CENTRAL 1DAR2 AUTORIZACIÓN ASISTIR.

PRO3sg PERMITIR HORA TRABAJO PONER AUSENTE NO. HORARIO CORTAR, IR A-

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

VER, TERMINAR VOLVER / SORDOS AUMENTAR CULTURA, CULTURA
AUMENTAR

[5´] / APLAUSO IX BANCO CENTRAL //

TAMBIÉN 1INVITAR MINISTERIO EDUCACIÓN, D-A-N-I-E-L F-I-L-M-U-S, NO
VENIR, IGUAL AGRADECER MINISTRO DAR OTRO REPRESENTANTE VENIR.

IX_{representante} VENIR VER IMPORTANTE (193) UNIRNOS EDUCACIÓN QUÉ /

EDUCACIÓN CHICOS (194) SORDOS BIEN NO ¿CIERTO? (195) REGULAR, (196)
FLOJA.

PRO1 (197) IMPORTANTE ENCONTRARNOS-CARA-A-CARA EDUCACIÓN.

DIALOGAR CÓMO CAMBIAR MEJORAR VIDA IGUALAR SOCIEDAD / GRACIAS /

TAMBIÉN GRACIAS POR VENIR SENADOR (198) ELECTO A-N-Í-B-A-L I-B-A-R-
R-A /

IX VENIR(pret) PORQUE YA ENCONTRARSE(pret) ANTES ELECCIONES.
ENCONTRARSE

AHORA DESPUÉS ELECCIONES PRO1 ENCONTRARSE /

(199) IMPORTANTE IX PERSONA POR-QUÉ(sub) IX TRABAJAR DENTRO SOBRE
LEYES /

(200) IMPORTANTE PRO1_{pl} ACORDAR TRABAJAR QUÉ NECESITAR SORDOS /

PEDIR LEYES, / DEBER TRABAJAR JUNTOS LUGAR BUENOS-AIRES. ¿SI? //

TAMBIÉN AGRADECER GRUPO PROPIO-DE-IX ALEGRE A-L-E-G-R-E

GRUPO PROPIO-DE-IX A-N-Í-B-A-L / TAMBIÉN AGRADECER TAMBIÉN
AGRADECER

IX GRUPO S-U-T-E-C-B-A POR RECOMENDAR 3DAR1 CONSEGUIR
ALOJAMIENTO. 1AVISO2_{pl} ENCARECIDAMENTE HABER PROBLEMAS
ALOJAMIENTO,

PODER SOLUCIONAR GRACIAS A S-U-T-E-C-B-A 3AYUDAR1 COLABORAR

VARIAS-COSAS.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

TAMBIÉN 1 AGRADECER POR VENIR APOYAR POR ADHERIRSE ACEPTADA
ACOMPAÑAR-NOS CONFEDERACIÓN ARGENTINA DE DEPORTES CADES POR
IGUAL CONFEDERACIÓN MISMO-NIVEL.

PRO3 GRUPO DEPORTES, PRO1 SOCIAL.

IGUALES DE-ACUERDO TRABAJAR DESARROLLAR PRO3 Luchar DEPORTE.

PRO1 DEPORTE NO-HACER-CASO NO. PORQUE (201) IMPORTANTE DEPORTE
CHICOS.

PORQUE DEPORTE MENTAL SALUD BIEN, DESARROLLARSE
DEPORTIVAMENTE

JUNTARSE TRABAJAR JUNTOS CADES.

UNO NO-PODER VENIR, SECRETARIA LEGAL Y TÉCNICA DEL GOBIERNO DE
LA CIUDAD DECIR IMPOSIBLE VENIR, DICE PERDÓN. IGUAL DICE SUERTE EN
LA CUMBRE. ¿BIEN?

REPETIR AGRADECER MUCHO USTEDES

PRO1 PROMETER QUE FUTURO TODOS SORDOS PROGRESAR [15,55] CUANDO
TODOS

TRABAJAR JUNTOS. SOLO SORDOS NO / TRABAJAR JUNTOS CON SOCIEDAD,

CON GOBIERNO, CON INSTITUCIONES (202) DIFERENTES

_____cond
JUNTARSE TRABAJAR JUNTOS SORDOS SÍ PODER PROGRESAR.

_____int
SOLO IX LSA NO. HABER MUCHAS-COSAS. LSA, EDUCACIÓN, TRABAJO, LEYES,
SALUD, DEPORTES, NIÑOS, VARIOS.

TODOS PENSAR (QUE) TRABAJAR JUNTOS (203) IMPORTANTE. ¿BIEN?
GRACIAS.

CI(iiB) – Discurso del vicepresidente de la CAS (Pablo Lemmo)

Nota: en estas glosas falta información sobre rasgos no manuales (RNM).

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MARITA PRESIDENTE IX SEÑAR PERÍODO-TIEMPO PENSAR ASOCIAR ORGANIZACIÓN TRABAJO CONFEDERACIÓN AHORA PENSAR CÓMO-2M

SEÑAR (204) IMPORTANTE ASOCIARSE(pl)

PRO1 ACÁ PABLO EXPLICAR ¿"QUÉ TEMA? ¿POR QUÉ CUMBRE ESTA? ¿POR QUÉ CUMBRE? ¿LSA CUMBRE? ¿HACE MUCHO LENGUA DE SEÑAS L-S-A TODOS SORDOS?

LSA QUÉ-ES / (205) NATURAL / PERSONA++ (206) SORDA

(207) NATURAL SEÑAR COMUNICARSE / SORDO VISUAL /

HABLAR-ORALMENTE NO-PODER (*EXCLAMACIÓN*). ESCUCHAR, NO-PODER.

LENGUA-DE-SEÑAS IX(MA contacta MD)++ (208) NATURAL IX(MA contacta MD)++.

RECORDAR MUCHÍSIMOS-AÑOS-ATRÁS 1880, PRO3pl SABER 1880 CONGRESO MILAN ALLÁ. M-I-L-A-N, ITALIA ALLÁ, CONGRESO. MILAN, ESPEREN, CONGRESO ALLÁ

GRUPO JUNTARSE INVESTIGAR(cont.) ^{iny}IX(loc.DER) QUÉ-ES I

SORDO PRO3pl QUÉ

COMUNICARSE LENGUA-DE-SEÑAS IX(loc.DER) QUÉ-ES

PRO1 OYENTE TODOS CM4-MIRAR(loc.DER) LENGUA-DE-SEÑAS

^{duda}MANOS-MOSTRAR I IDIOMA NO-HABER(2M) I

^{CU.izq}JUNTARSE(loc.izq) ^{CU.der}DISCUTIR(cont.) DETERMINARON LEGALIZAR MUNDIALMENTE

LEY LENGUA-DE-SEÑAS SORDOS NO(2M.enfático) I

ORAL IX(loc.DER) OBLIGATORIO I

^{int}POR-QUÉ ORAL POR-QUÉ PORQUE IX(der) ORAL GRUPO M-I-N-O-R-Í-A (209) SORDA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PERSONA(pl) GRUPO M-I-N-O-R-Í-A

_____LE.af
MD: (210) PEQUEÑA (sostenido)

_____ME.infl.
MA: POCO SOCIEDAD (211) GRANDE

MUCHOS SOCIEDAD TODOS HABLAR-ORAL(cont. UB.sup.MOV.circ)

GRUPO(MD) IX(MA) SEÑAR I

_____LE.af
MD: (212) PEQUEÑO (sost)

MA: POCO(MA) I NO IX(dir.MD) DEBER HABLAR

PRO1 INTEGRAR SOCIEDAD PODER(enf).

MENTALIDAD PASADO 1880 ALLÁ PRO1sg PRO1pl SORDOS PRO1pl NEGAR(pret).
NOS PERSONAS PASADO NEGAR(pret), NO. PRO3 OYENTES DICEN-QUE-SÍ, LEY
APROBAR MUNDO ESPARCIR-POR-EL-MUNDO MUNDO ESPARCIR-POR-EL-
MUNDO

MD: ORAL+++
MA: UNO DOS TRES CUATRO

HASTA AHORA. ¿AÑO AHORA QUE? 2007, AHORA. ¿LENGUA-DE-SEÑAS,
DESAPARECER O HABER? ¿SI O NO? ¡NUNCA!

LENGUA-DE-SEÑAS POR-QUÉ(sub) LLAMARSE (213) NATURAL IX SER-SEGURO
I LENGUA-DE-SEÑAS COMUNICACIÓN

PROPIA-DE-3(2M) PERSONAS (214) SORDAS / (215) NATURAL IX(der).

IMPOSIBLE ABOLIR IMPOSIBLE EN-PASADO.

DEBER QUEDARSE. SÍ AHORA SÍ PRO1 LUCHAR QUÉ RESPETAR AHORA IX(der)

IDIOMA PRO1(pos?) PERSONA(pl) (216) SORDA. RESPETAR LENGUA-DE-SEÑAS
L-S-A

DET(enf) OBLIGATORIO

_____int

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

SOLAMENTE PRO1 ARGENTINA ACÁ PENSAR SOLAMENTE

_____int
SOLAMENTE ARGENTINA ALENTAR(cont.) I NO, MUNDO IX(marca dos puntos del globo)

_____enum
ESPARCIRSE(cont.) LEY(pl) EUROPA, ESTADOS-UNIDOS (217) FUERTE.

PRO3pl(ub.arr.der) ESPARCIR(cont.) EN-PASADO I LENGUA-DE-SEÑAS OBLIGACIÓN(enf.)

ARGENTINA ACÁ OBLIGACIÓN NADA(2M) NUNCA I

_____CUmov.der
PRO1 CAS PRO1 LUCHAR I CAS PRO1 CONTACTAR GOBIERNO IX(der) CONTACTAR

POR-FAVOR PRO1 ES-VERDAD SORDO IDIOMA, COMUNICACIÓN L-S-A I

_____CU.mov.izq
GOBIERNO: MIRAR-SIN-SABER-QUÉ-HACER PRO1 PENSAR, NI-IDEA PRO1

SORDOS LENGUA-DE-SEÑAS PRO1 PROFESIONAL TÍTULO PRO1 NO, NI-IDEA.

1PREGUNTAR3 PRO3pl(der) GRUPO PROFESIONALES GRUPO PROPIO-DE-3

EDUCACION CHICOS 1PREGUNTAR3

IX(locus profesionales) ARGENTINA ACÁ LEY SOBRE EDUCACIÓN IX QUÉ-ES I ORAL

ES-ASÍ.

_____CU.mov.der(locus prof)
IX(locus prof) DECIR-NO.

_____CU.mov.izq ____CU.al.frente
GOBIERNO: MOSTRAR-MANOS(mirando a loc.der) DECIR-NO

PRO1 GOBIERNO NO-IDEA(2M.enf).

PRO1 CULPAR IX(loc.frente.arr) GOBIERNO NO <PERO>

SISTEMA ESTAR-MAL ASÍ.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

HABER UNA LEY PROPIA-DE-3(arr.der.) O-N-U IX(arr.der)

LEY ALLÁ HAY FIGURAR LISTA DICE DEBE RESPETAR IDIOMA. IDIOMA DE MINORÍAS+++ DEBE RESPETAR. AHÍ FIGURA LENGUA-DE-SEÑAS FIGURA. ARGENTINA PRO1 AHORA BUSCA FORTALECER,

LUCHAR COMUNICACIÓN PRO1 PERSONAS (218) SORDAS

COMUNICACIÓN (219) OFICIAL CUÁL(sub) LENGUA-DE-SEÑAS L-S-A.

PAREMOS (*MOMENTO*). BUENO, ANTES HASTA AHORA, MUNDO-AVANZAR (*MANOS JUNTAS ROTACIÓN HACIA ADELANTE*). EN-ESE-MUNDO ARGENTINA ENTRE-COMILLAS ACÁ ARGENTINA, HACE MUCHO TIEMPO

PRIMEROS PERSONA (220) OYENTE INTÉRPRETE ¿QUIÉN? ¿FUE PRIMERO QUIÉN?

(221) NATURAL ¿QUÉ? HIJ-O (222) OYENTE PROPIO-DE-IX PAPÁ MAMÁ (223) SORDO.

IX (224) NATURAL CRECER-JUNTOS 1AYUDAR3 MAMÁ PAPÁ, AYUDAR NADA-MÁS,

ACOMPañAR, IR HOSPITALES, TRÁMITES, BANCO O IMPUESTOS, DISCUSIONES, POR AYUDAR. HIJO JUNTOS SE-COMUNICABAN, HIJO HABLANDO-ORAL VICEVERSA, ME-HABLABAN-LS, LE-HABLO-LS, PASABA-POR-MEDIO-OTRO.

IX (225) NATURAL CRECIMIENTO-JUNTOS INTERPRETAR BIEN-2M MEJORANDO.

PRO1 SORDOS PRO1pl ALEGRARSE 3AYUDAR1. HABER COMUNICACIÓN SOCIEDAD. SORDOS FESTEJAR. SÍ, SÍ

ESOS TIEMPOS ATRÁS ES-SEGURO IX INTERPRETE (226) NATURAL QUE(sub) AMOR BIEN,

ES-SEGURO POR AMOR MCSO PERSONA (227) SORDA

AYUDABAN SEÑAR. *RNM-NO* PENSABAN INTERESES NO-HABER.2M.

PENSAR BIEN AYUDAR ASÍ. *NO-OBSTANTE*, ARGENTINA PAIS,

SITUACIÓN (228) GENERAL SOLAMENTE SORDOS GRUPO NO/ GENERAL,

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

EN-TODO-PAÍS ARGENTINA, SITUACIÓN (229) ECONONÓMICA IR-CAYENDO(ger) /

FUNDIDO NO / MAL, MAL, MAL.

PROBLEMA CONSEGUIR TRABAJO. [11,24] PROBLEMA+++ MUCHOS CHICOS CRECEN (*RASGOS EN OTRO LADO*). ¿PRO1 TRABAJO QUE? ¿QUÉ TRABAJAR? CREAR [11,42] INSTALAR CURSO LENGUA-DE-SEÑAS, ENSEÑAR CURSOS L-S-A ENSEÑAR.

PRO1 OYENTE MCSO[ÉL-A-MI] (230) NATURAL.

PRO1pl SORDOS PRO1pl FESTEJAR ACEPTAR SI++ EXPANDIR, MÁS-MÁS-MÁS INTÉRPRETES QUE AYUDAN-2M-ALTERNATIVO-NOS++.

ANTES PROPIO-DE-IX HIJO PROPIO-DE-IX, HIJO PROPIO-DE-IX.

SUERTE PRO1 NO-TENER

PRO3 ENSEÑAR-A-DEMÁS-OYENTES. NOSOTROS FESTEJAMOS. LLAMAR-LES PARA-QUE-NOS-ACOMPANEN INTERPRETAR. LOS-SORDOS ACEPTABAN++ (RNM-FELIZ) FESTEJAMOS, VAN-EXPANDIENDO, CRECIENDO... AHÍ, NOS-OYENTE ENSEÑAR (*RNM-CAMBIAR LUGAR AL OTRO*) A OYENTES APRENDER RECIBIENDO-SE, TÍTULO TERMINA, PRO1 TITULO TERMINAR (*RNM-FELIZ*) ÉXITO++ (*RNM-TRISTE-NEGANDO*) TAMBIÉN PROBLEMA. PRO1 TITULO MÁS INSTALAR OTRO CURSO L-S-A, OTRO. ESE OTRO INSTALAR

ENSEÑAR QUIÉN(sub) MISMO OYENTE / (231) NATURAL NO-SER.

(*CAMBIAR ROL*) 3ENSEÑAR1, PRO1 1ENSEÑAR3 OYENTE. OYENTES 1, 2, 3, 4 AÑOS DESPUÉS RECIBIRSE, MÁS CREAR OTROS CURSOS. CADENA. SE VAN EXPANDIENDO. ¿QUÉ PASA? ¿PROBLEMA QUÉ? ¿QUÉ? LENGUA-DE-SEÑAS L-S-A COMUNICACIÓN FRACASÓ [14,24]. ¿POR QUÉ? EL SORDO DIRECTO OYENTE

LENGUA-DE-SEÑAS POSS1 BIEN (232) NATURAL.

LENGUA-DE-SEÑAS EXPRESIONES-NO-MANUALES, HOMBROS-MOVIMIENTO /

CUERPO MOVIMIENTO, (233) NATURAL/ 1DAR3 OYENTE /

OYENTE NO RECIBIR PERFECTO ENTENDER (PERFECTAMENTE) RECEPTAR NO /

(234) NATURAL NO-SER. MENOS EXPRESIONES. MENOS. PASA AL OTRO MENOS.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ESE MENOS (EXPRESIÓN CORPORAL QUE SEÑALA LA DISMINUCIÓN DE LA EXPRESIÓN, DE LA COMUNICACIÓN) "SE VE COMO UN ROBOT". TODOS LOS-MIRAMOS (RNM: CAB-NEGAR) ENTENDER NO-HABER. CORRECTAMENTE HABLAR-LS HOMBRO-MOVIMIENTO. PENSAR ASÍ. MI CARA (DE PABLO) (RNM: EXPRESIÓN HACIA ADELANTE, ES UNA COMUNICACIÓN QUE QUIERE DECIR "SI, TE PARECE"). ¿TENGO PALABRA? NO, NO HABER. ESE GESTO ES UNA PALABRA. ¿PALABRA? NO-HABER. PARA EL ESPAÑOL ES UNA PALABRA. SIN HABLAR ESTA EXPRESIÓN OYENTE CAPTAR IMPOSIBLE. ESO NOSOTROS DENTRO DE LA CONFEDERACIÓN AFIRMAMOS NO PERJUDICAR NO-SE-PUEDA CAMBIAR, NO-SE-PUEDA, CUIDAR LENGUA-DE-SEÑAS, L-S-A MÍA. CUIDAR-LA.

MÁS INFORMAR PERSONAS (235) SORDAS PIENSAN CULPAR(cont) OYENTES

CONTRA-IX++ / NO / HABER UNA PARTE MÁS SORDOS RNM:TAMBIÉN

EMPEZAR VIAJAR 2M-ALTERNANDO, A EUROPA IR, A ESTADOS UNIDOS

_____sorpresa

SEÑAR HERMOSO / PROPIAS-DE-IX (236) DIFERENTE / COPIAR(2M.alt).

ESO PRO1 DECIR-NO(2M) /

L-S-A QUÉ-ES(sub) IDIOMA L-E-N-G-U-A PROPIA-DE-X SEÑAS ARGENTINA

HABER PALABRAS / COMPLETO / COMPLETO, NO FALTAR NADA. COMPLETO.

RNM:¿SI?, MÁS COPIAR NO PRECISAR. HOY EN LA CUMBRE JUNTAR, DIFUNDIR PRESIDENTE+++ (A TODOS LOS PRESIDENTES) ACÁ PRESENTES ACÁ ESTAR ACÁ JUNTAR, DIALOGAR ¿QUÉ?, ¿COMO? NOSOTROS DISTRIBUIR RESPONSABLE-RESPONSABLE. ENSEÑAR PERSONAS (237) SORDAS / OYENTES DEMÁS ESPERAR,

LENGUA-DE-SEÑAS IX COMUNICACIÓN PROPIA-DE SORDOS.

OYENTE QUERER AYUDAR1, SÍ BIENVENIDOS. AGRADECEMOS, VENIR AYUDAR-NOS ASESOR, PASAR. PUEDEN SER ASESORES. INTÉRPRETES PUEDEN. SÍ, SÍ.

3ENSEÑAR1 LENGUA-DE-SEÑAS MCSO(3a1) NO. (RNM ¡VAMOS!).

COMUNICACIÓN POSS1 PRO1pl PERSONAS (238) SORDAS,

COMUNICACIÓN POSS1 (239) NATURAL POSS1. RNM ¿ESTAMOS? ///

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

BUENO // UNO MÁS (240) IMPORTANTE / PRO1sh PRO1pl PERSONAS (241)
SORDAS

PRO1 ARGENTINA ACÁ, TODOS PRESIDENTES (*PLURAL REITERATIVO*) HABLAR-
EN-LS LLEGAR IGUALDAD [20,33

GOBIERNO MUCHAS AGRUPACIONES DIFUNDEN IGUALDAD
OPORTUNIDADES. IGUALDAD-IGUALDAD-IGUALDAD. DISCAPACIDAD NO /
PODER IGUALAR. SIGNIFICAR DISCRIMINACIÓN NO. PUEDEN IGUALAR.
PUEDEN IGUALAR. PUEDEN IGUALAR.

PRO1 VER BIEN(intens) / (242) IMPORTANTE IGUALDAD (243) IMPORTANTE /

MOTORES / DISCAPACITADOS (244) MOTORES AHORA AUMENTAR
OBLIGACIÓN RAMPAS

R-A-M-P-A-S EN LAS ESQUINAS RAMPAS [21,31]. EDIFICIOS RAMPAS.
OBLIGACIÓN GRÚAS LLEVAR-ARRIBA, ADELANTE++. SE PROMUEVE
(OTORGA).

IGUALDAD PODER ACCEDER. IGUALDAD-IGUALDAD-IGUALDAD.

_____int
PRO1 SORDOS PRO1 / HABER MUCHO PERO PRO1 DECIR UNO. PRO1
PREGUNTAR QUÉ-PASA CON-LA-EDUCACIÓN [22,09]. PREGUNTO A TODOS

_____int
EDUCACIÓN ARGENTINA IGUAL OYENTE

POR-QUÉ ELLOS TÍTULOS TERMINAR UNIVERSIDADES, RECIBIDOS, FESTEJAR,
NOSOTROS NADA. ¿POR QUÉ? EDUCACIÓN MAL. IGUALDAD NO-HABER(2M).

IX SIGNIFICAR DECIR PARA-SIEMPRE INFERIOR [22,43]. PARA-SIEMPRE ASÍ.
NO.

¿CUÁL FALLA? ¿CUÁL FALLA? ¿CUÁL FALLA CUÁL? COMUNICACIÓN

EN-PASADO COMUNICACIÓN

UN NIÑO (245) SORDO IX VIDA CRECER, VIDA PRO3, DEBER DAR EDUCACIÓN.
[23,09]

ENSEÑAR COMUNICARSE DESARROLLARSE-MENTALMENTE

PRO3 AHÍ LLEGAR IGUALAR, SÍ.

PRO1pl NECESITAR SOLAMENTE COMUNICACIÓN, SOLAMENTE.

NO NECESITAR MÁS-MÁS-MÁS-COSAS. NO.

NECESITAR COMUNICACIÓN, SOLAMENTE. PRO1 PABLO SER-PERSONA, SOY CARA, TODOS 3 CONOCER1, PABLO TÍTULO NADA. (RNM: ENFÁTICO "Y, NADA"). ¿POR QUÉ?

AH, SUERTE POSS1 MAMÁ PAPÁ (246) SORDOS IX.

POSS1 FAMILIA PRO1 / PENSAR PRO1pl SABER / FAMILIA IGUAL LENGUA-DE-SEÑAS

3DAR1 1PROGRESAR. [24,06] /

_____int
PERO OTRAS PERSONAS FAMILIA NADA / OYENTES

_____asev
CRECER SIN COMUNICACIÓN.

_____int
PRO1pl APLAUDIR / ESTAR-BIEN SIN COMUNICACIÓN / NO.

MÁS (247) IMPORTANTE IX.

CUMBRE L-S-A ACÁ BUSCAR QUÉ(sub) FUERZA (SEGUNDA SEÑA DE FUERZA) AGRUPARNOS, FUERZA.

PRO1pl SORDOS ARGENTINA PAÍS CONDICIONES ES-COMO-QUE-SON-LAS C-O-N-D-I-C-I-O-N-E-S O FORMA DE TRABAJO O PARECIDO, TRABAJAMOS A-LA-TARDE, EN-EL-MEDIO-DÍA PRO1 TERMINAR, PASAR OTRAS [PERSONAS] EXPERTAS

EXPLICAR-EN-LS ESPECIALISTAS CONDICIONES –PERDON (MIRA PARA LA INTÉRPRETE, Y REPITE UNA PARTE), CONDICIONES C-O-N-D-I-C-I-O-N-E-S CUANDO HABLAR FIN CONTINUO OTRAS PERSONAS VIENEN, ELLOS ESPECIALES EXPLICAN SOBRE EL PROBLEMA SITUACIÓN EN ARGENTINA L-S-A EXPLICAN COMO SEGURO YO SON LAS CONDICIONES C-O-N-D-I-C-I-O-N-E-S COMO BIEN SOBRE L-S-A. BIEN EQUIPADO. ¿CÓMO? ¿QUIÉN PUEDE ENSEÑAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

SEÑAS L-S-A? ¿QUIÉN PUEDE? ¿QUIÉN? ¿QUIÉN? NO SÉ. DESPUÉS DECIDIMOS, DESPUÉS QUIÉN PUEDE ENSEÑAR, DESPUÉS VER. ESTO TODOS SORDOS ARGENTINA ACUERDO FIRMAR++ ACUERDO "MOV CIRCULAR" ESTO ¿A DÓNDE VA? ¿A DÓNDE VA? AL GOBIERNO. PIDE LEY L-S-A. NO, RECONOCIMIENTO R-E-C-O-N-O-C-I-M-I-E-N-T-O SIGNIFICA RECONOCIMIENTO, APROBADO L-S-A. "RECONOCIMIENTO" NEGAR-2M ACEPTO (SE REFIERE A QUE LOS SORDOS OBJETAN Y NO ACEPTAN LA PALABRA RECONOCIMIENTO). DEBE SER LEY IDIOMA DE COMUNIDAD C-O-M-U-N-I-D-A-D SORDA. NOSOTROS QUEREMOS QUE TENGAMOS LA MISMA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES COMO OTRAS MINORÍAS. HABER INDÍGENAS, OTRAS MINORÍAS 1DAR3 OPORTUNIDADES; IGUAL SORDOS [27.50]. CONSEGUIR MINORÍA COMUNICACIÓN POSS1. NUESTRA L-S-A. ¿SI?

AHORA IGUAL MARITA IX PRO1 DECIR IGUAL PENSAR /

PRO1 IGUAL PENSAR IX OBJETIVO (248) IMPORTANTE.

ARGENTINA PAIS HABER 45 ASOCIACIONES SORDOS BIEN FUNCIONAR

PROVINCIA(pl) TODO-EL-PAÍS.

45 ASOCIACIONES VENIR 40 ASOCIACIONES COMPLETO.

HISTORIA DE ARGENTINA NO HACE 50 AÑOS, CONFEDERACIÓN 50 AÑOS, NO. MUCHOS AÑOS ATRÁS ARGENTINA HISTORIA DE AGRUPACIÓN DE SORDOS NUNCA SE JUNTAN. ESTA PRIMERA-VEZ.

PRIMERA-VEZ QUERER DECIR QUE(sub) TODOS SORDOS HABER PENSAMIENTO QUE

ESTAR-BIEN (249) IMPORTANTE DEFENDER POSS1 IDIOMA.

ESPERO QUE AHORA PRO1 IRME / EMPEZAR TRABAJAR DESARROLLAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

TRABAJAR SISTEMATIZAR PRO1pl PENSAR BIEN (250) SERIOS

_____int
NO POR NOSOTROS / POR NOSOTROS NO /

PENSAR FUTURO CHICOS (251) SORDOS IX++/ AHORA OHHHH!

PRO1 DECIR PRO 1 HABLAR-MAL NO PERO PARECER SI AFUERA S-O-C-I-E-D-A-D

SOCIEDAD AFUERA SOCIEDAD HABER ARRUIRAR CHICOS (252) SORDOS

INVENTAR TECNOLOGÍA (253) DESARROLLADA CON IMPLANTES-COCLEARES,

AUDÍFONOS, ORALISMO, OBLIGAR(cont.) CONTINUAR OBLIGAR(cont.) CRECER

OBLIGAR(cont.) /

PRO1 QUEDAR PRO1 OBLIGACIÓN 3MANDAR1 OBLIGACIÓN /

(254) NATURAL EXPRESIÓN DÓNDE(sub) NO / 1DAR3 OPORTUNIDAD 1DAR3 PRO1

(255) NATURAL LENGUA-DE-SEÑAS MÁS OTRAS-COSAS DECIR-SÍ.

PENSAMIENTO DESARROLLAR BIEN / NO OPRIMIR 3MANDAR1(cont.)

DE-CHICO-A-GRANDE NO-SER BIEN /

IX SIGNIFICAR PRO1 DECIR SOCIEDAD IX DIFUNDIR MUY FUERTE QUÉ(sub)

LENGUA DE SEÑAS LSA NEGAR /

TIEMPO-ATRÁS POCO UN CONGRESO TIEMPO-ATRÁS MÁS-O-MENOS

UN CONGRESO SEDE SUR NEUQUÉN SEDE NEUQUÉN IX TIEMPO-ATRÁS

PROPIO-DE-IX OYENTES, GRUPO PROFESIONALES, ORGANIZAR POR

PROFESIONALES PROPIO-DE-IX(sub) FONOAUDIÓLOGOS. FONIATRA.

PROFESIONALES PROPIO-DE NEUQUÉN IX / MÉDICOS Y DOCENTES JUNTOS,

SORDOS FUERA / NADA.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MOSTRAR-PANTALLA (256) PANTALLA-GIGANTE IGUAL IX[señala pantalla]

(257) PANTALLA-GIGANTE TÍTULO "NO A LENGUA-DE-SEÑAS" IX /

DIFUNDIR PROFESIONALES //

_____ (258) sorprendidos

PRO1 SORDO

¿POR-QUÉ? ¿POR-QUÉ? ¿NO-IMPORTAR? PRO1 PREGUNTAR: ¿NO-IMPORTAR?

(RNM: POR FAVOR)

EMPEZAR TRABAJAR PRO1pl ADULTOS PENSAR POR FUTURO CHICOS (259)
SORDOS

¿ESTAR-BIEN? GRACIAS.

iii. Videos Didácticos (CEA)

CI(iiiA) – Aprendiendo en el Museo: Vida de Quinquela

LUGAR PROPIO-DE-IX BOCA IX /

HOMBRE PERSONA IX (260) FAMOSO(intens) PINTOR IX /

IX LLAMARSE B-E-N-I-T-O Q-U-I-N-Q-U-E-L-A M-A-R-T-Í-N /

IXder PERSONA IXder PINTOR (261) FAMOSO(intens) ANTES TRABAJAR

_____CU.izq

CARGAR-BOLSAS(hab)

_____CU.izq
MUCHAS-COSAS PROPIAS-DE-IXizq (262) PESADAS I

_____CU.izq
IXder CUERPO SALUD (263) FLOJO / AGUANTAR NO

_____CU.izq.
ENFERMO-1(=fiebre) ENFERMARSE(hab.) NO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IR-A-LOCder

_____CU.der.
PINTAR PROGRESAR ADELANTAR I

IX PERSONA (264) FAMOSA PERSONA CUERPO CÓMO(sub)

_____ME.ad.
(265) DELGADO(2m) (266) CARA-HUESUDA (267) PERA-ANGULOSA

(268) NARIZ-PUNTIAGUDA PENSAR NOMBRE-EN-LS

SEÑA-PERSONAL-QUINQUELA(=DELGADO) PINTOR

[Termina primera parte. Imágenes del pintor]

AHORA QUÉ(sub) / HISTORIA HOMBRE PERSONA IX

IX VIDA 1CONTAR PERSONA IX LLAMARSE B-E-N-I-T-O APELLIDO

Q-U-I-N-Q-U-E-L-A M-A-R-T-Í-N

PRO3(izq) NACER BUENOS-AIRES ACÁ 1890 PRO3(izq)

PINTAR LUGAR SIEMPRE/CONTINUAMENTE-2 BOCA LUGAR /

PRO3 ANTES NACER(pret.perf) PAPÁ MAMÁ NACER LOS-DOS

ABANDONAR(pret.) IX EN-PASADO

_____cpo.a.izq
PRO3 CRECER QUEDAR LUGAR CHICOS (269) ABANDONADOS *

LUGAR MISMO 1MOSTRAR

[Señala fotografía de un colegio con niños posando para la foto en el frente]

PERÍODO-DE-TIEMPO HASTA SEIS EDAD PRO3

_____cpo.a.der ____cpo.a.izq
OTRO MATRIMONIO HOMBRE MUJER ELLOS-DOS ADOPTAR(pret.)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____cpo.al.frente
IXder FAMILIA IX QUÉ-HACER QUÉ

CARBÓN[=negro] FUEGO HACER-BOLSA

_____cpo.a.der
TRASLADAR-EN-HOMBRO(hab) IX

_____cpo.a.izq
_____cpo.se.adelanta
IXq YA SEIS SIETE EDAD INGRESAR ESCUELA INGRESAR AVANZAR

_____cpo.izq _____cpo.a.der
ABANDONAR(pret.) CORTAR PORQUE DEBER TRABAJAR JUNTO FAMILIA IX

_____cpo.a.der
TRABAJAR(hab) DESPUÉS CRECER ADOLESCENTE IXq

_____cpo.a.izq
VOLVER PUERTO BARCOS-LLEGAR TRABAJAR CONTINUAR QUEDAR

IX(circular) MISMO TIEMPO IR-A-LOCa-IR-A-LOCb(2m.alt)

_____cpo.a.der
IR-A-LOCa PINTAR ESTUDIAR PINTURA

[Imágenes]

_____int
ACÁ DÓNDE / USTEDES-SABER(2M) /LUGAR CASA PROPIA-DE-IX HOMBRE

SEÑA-QUINQUELA[DELGADO] IX LUGAR ADENTRO MUSEO IX

ALLÁ(iz) CASA (270) VERDADERA PRO3(iz) HOMBRE PASADO

CUADRO(pl) VENDER(hab) COMPRAR(perf) CASA /

PRO3(iz) REGALAR(der) PAPÁ MAMÁ ELLOS-DOS(der)

[Imágenes de la casa]

_____top
HOMBRE QUINQUELA PRO3(der) (271) JOVEN ESTUDIAR(hab) DIBUJAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PROGRESAR DESPUÉS TRABAJAR PROFUNDO

PRO3(der) GRUPO PRO3pl COMPAÑERO MOSTRAR LUGAR CUADRO(pl)

POCO-A-POCO QUÉ TRABAJAR SOLO

PRO3(der) SOLO TOTAL CUARENTA-Y-OCHO CUADRO(pl)

PRO3(der) VENIR (272) FAMOSO DE-AHÍ-HACIA-ADELANTE-TIEMPO

HACER-MUESTRAS(hab) DÓNDE

_____enum
EUROPA LUGAR EEUU ALLÁ(iz) URUGUAY

SOLO BRASIL ALLÁ(der) QUEDAR VIAJAR(hab) CRECER-MUCHO /

HOMBRE PRO3(der) PERSONA(der) TRABAJAR VER MOSTRAR COSAS

QUÉ (MD=MA) EXACTO

RÍO BOCA ALLÁ(der) BARCO(pl) PERSONA(pl) TRABAJAR(hab) LLEVAR-

CARGAS-EN-LA-ESPALDA CALLE(pl)

CIELO TODO PRO3(der) MOSTRAR PRO3(der) TRABAJAR PINTAR PRO3(der)

HOMBRE EN-PERSONA(der)

[Imágenes]

PRO3(der) HOMBRE (273) FAMOSO PROGRESAR OLVIDAR NO

LUGAR(iz)CRECER ANTES QUÉ

LUGAR(z) CRECER PRO3(der) DAR3(iz)(hab) TIERRA CONSTRUIR

_____enum
ESCUELA HOSPITAL MUSEO TEATRO COSAS DAR3(iz)

BOCA LUGAR(iz) 3(iz)DAR1 AMOR COMPLETO VIDA EN-PERSONA(der)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

[Imágenes]

DET(iz) CREAR GRUPO LLAMARSE O-R-D-E-N TORNILLO

ACÁ(iz) GRUPO ELLOS(iz)ACÁ(iz) (der)3INVITAR3(iz) DAR-A-MUCHOS3(iz)(hab)
TORNILLO DAR-A-MUCHOS(iz) A-CADA-UNO DAR

GRUPO DET(iz) FORMAR MARCA SER-PROPIO-DE-ÉL(iz) OTRO MUCHOS-

MIRAR3 AFUERA(der)

ENTRAR-AL- GRUPO QUERER-INTENSAMENTE PRO3(iz) MOSTRARSE ROPA

PONERSE-SACO HOMBRE QUINQUELA PRO3(iz)

FIESTA FORMA 3(der)INVITAR3(iz) TORNILLO 3(iz)DAR3(der) INGRESAR(hab)

CRECER-GRUPO LISTAS-DE-LA- PARED

enum

PRESIDENTE ACTOR DIFERENTE(pl) TODOS-DE-LA-PARED HOMBRE CON-

SACO DAR-A-CADA-UNO-UN-TORNILLO TODA-LA-LISTA-DE-LA-PARED //

GRUPO ALLÁ(iz) PRO3pl PERSONA(pl) (274) LINDA LUCRAR VER MOSTRAR

VER FORMA TODOS(der) ESTAR-BIEN PRO3(iz) PODER PENSAR SOÑAR VIDA

CAMBIAR SOCIEDAD CAMBIAR PODER PRO3(iz) LUCRAR (275) LINDO

GRUPO(iz) BIEN(intens)

[Imágenes]

... MUNDO COMPLETO LA-BOCA(der) LUGAR(der) ANTES BARCO

ALLÁ(der) CONTAR ANTES BARCO(der) ALLÁ(der) VERDAD CUADRO(iz pl)

3(iz)SER-IGUAL3(der) POR-QUÉ PERSONA HOMBRE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CONTAR(cont) PASADO PINTAR VIDA CRECER LUGAR(iz) VER TOMAR-DE-LOS-

LUGARES APREHENDER(der hab) PINTAR(iz) COPIAR(iz)

MD=CUADRO(sostenido)

LUGAR(der) (276) VERDADERO.

[Imágenes del barrio de La Boca]

(5:26 a 5:47)

_____CUfr _____CUder.

BOCA IX(circ.) CASAS (277) DIFERENTES

_____CUder

(278) COLORES BRILLANTES/LLAMATIVOS //

_____CUfr. _____CUder
2VENIR(imp) HISTORIA ¿3-CONTAR-1? LUGAR BIEN QUÉ(sub) / BARCO IXizq

_____CU.der.
TRABAJAR PERSONA(pl) (279) POBRES IX PINTAR COLORES (280)

BRILLANTES/ LLAMATIVOS

_____CU.der. _____CU.rota der a izq.
PINTAR COMPLETO / SOBRAR LATA-PINTURA QUÉ-HACER

_____CU.izq
LLEVAR CASA(pl) PINTAR(2m) COLORES (281) BRILLANTES/ LLAMATIVOS

IGUAL(a izq) IGUAL(a der) / CUADRO(pl) COPIAR LUGAR BOCA PROPIO-DE-IX

_____CU.der
PINTAR CASA COLORES (282) BRILLANTES/LLAMATIVOS

_____CU.izq
BARCOS COLORES (283) BRILLANTES/LLAMATIVOS

MISMO LUGAR BOCA.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CI(iiiB) – Aprendiendo en el Zoo: El león (Mamíferos carnívoros)

LEÓN ESTAR-ECHADO DORMIR ESTAR-ECHADO YA 1 [HORA] 11 [MINUTOS]

_____ME.inf
EN-PASADO I QUEDAR DEJAR PRO1 1CONTAR2 / VIVIR (284) ESPACIO-AMPLIO

ÁRBOL(der) ÁRBOL(izq) MUY-POCO PASTO-CORTO(pl.2m) II

LEÓN FAMILIA (285) UNIDA(INTENS) FUERTE FAMILIA (286) UNIDA
_____CU.rot.izq
OTRO TIGRE ESTAR-SOLO(der)/ ESTAR-SOLO(izq) / ESTAR-SOLO(der-arr.)

_____CU.al.fr.
[LEÓN] FAMILIA (287) UNIDA SOLAMENTE SAB.. AH! ESPERAR

_____int
SABER LEÓN MELENA(ME.inf = mucha) I HOMBRE I

_____int
MELENA NO-HABER SIGNIFICAR MUJER I ENTENDER II

BUENO I TIERRA LUGAR LEÓN SIEMPRE CUIDAR OCUPAR-IXi

OTRO LEÓN OCUPAR-IXi NO / SACAR / CUIDAR ESPACIO POSS1 ESPACIO

MUJER LEÓN DEJAR [TÚ]ENCARGARSE-3 BUSCAR COMIDA ENCARGARSE-3

_____cab.der-izq
LEÓN ESTAR-ECHADO CUIDAR IX //

TODOS-VENIR-A- IXi COMER PRIMERO LEÓN MASTICAR[propio de león.CM4]

COMPLETO DEJAR MASTICAR(2M.alt)

CI(iiiC) – Aprendiendo en el Zoo: El rinoceronte (Mamíferos perisodáctilos)

[Imágenes del animal. Empieza la narración con Eliana y dos rinocerontes detrás.]

RASCARSE-CABEZA(=no saber) QUÉ-ES NO-TENER-IDEA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

RASCARSE-CABEZA(=no saber) ESPERAR

2DECIR1 TRANSMITIR-IDEAS-A-LA-MENTE

PENSAR AH(recordar) UFF ESPERAR

ELLOS-DOS IX(der) MACHO (288) GRANDE IX(izq) HEMBRA

SIGNIFICAR QUÉ RINOCERONTE I

RINOCERONTE-MOVERSE

_____ME.inf
(289) GORDO(intens) (290) GRANDE(intens)

_____ME.inf
CAMINAR-PESADAMENTE.CL.A(nudillos al PH)

_____int _____af
ESTAR-BIEN DECIR-SÍ

_____int
COLOR

_____af
COLOR PIEL-1 PIEL-2 (291) GRIS

_____LE.af
PIEL-EN-BRAZO/ CUERPO (292) PIEL-ARRUGADA j

_____neg _____neg
PELO NO-TENER PELO NO-TENER

_____LA.fr.cerr
POCO PELO-ESPARCIDO-EN-CUERPO

_____ME.inf
(293) PIEL-GRUESA-EN-PATAS-Y-CUERPO

_____int (en dir. animales) _____excl (hacia cámara)
MÁS 2CONTAR1 AH

MA: RINOCERONTE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MD: IX(contacta MA y se mueve de la zona cercana a la nariz a la zona del dedo meñique)

PENSAR HUESO ARTICULACIÓN (294) DURO HUESO NO / (295) DIFERENTE

PELO MUCHO IR-CRECIENDO-CUERNO(2M) CAPA-TRAS-CAPA

FORMARSE-CUERNO RINOCERONTE

ESPERAR

_____int
CUERNO PARA-QUÉ

AH DEFENDERSE LUCRAR RINOCERONTE-ARREMETER

_____int _____af
ENTENDER PROPIO-DE-3 II

_____int
POR-QUÉ BARRO POR-EL-LUGAR TIERRA

_____int
VER BARRO TIERRA POR-EL-LUGAR

IXr REVOLCARSE LOMO REVOLCARSE PECHO

DISTINTAS-PARTES-DEL-CUERPO REVOLCARSE

(296) MOJADO (297) HÚMEDO REVOLCARSE

_excl _____excl
AH (298) SUCIO AH BUENO, ESTAR-BIEN

GUSTAR PROPIO-DE-3 ANIMAL (299) NATURAL

_____LE.af
RINOCERONTE PROPIO-DE-3 OJO(IX) (300) CHICO(intens)

VER PERFECTO(enf.) NO / BORROSO

METROS 50 METROS

OJOS VER POCO PERO OREJAS-MOVERSE-DE-UN-LADO-A-OTRO

MD: OREJA

MA: ESCUCHAR FÁCIL IX(cont.) CAPTAR-SONIDO

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MOVER-OREJA-EN-ESA-DIRECCIÓN

MD: OREJA

MA: IX(cont.) LO-MEJOR

CAPTAR-SONIDO MOVER-OREJA-EN-OTRA-DIRECCIÓN

MD: OREJA

MA: OJO

NO-VER

[Imágenes del animal]

COMIDA PROPIA-DE-3 ALIMENTAR3 I PASTOS SOLAMENTE PASTOS

VERDURA NO FRUTA NO

SOLAMENTE PASTO II

DECIR-CHAU++ DEJAR DORMIR DEJAR TARDE TIEMPO DECIR-CHAU

DEJAR DORMIR DECIR-CHAU

C1(iiiD) – Aprendiendo en el Zoo: La tortuga gigante (Reptiles escamosos)

IX TORTUGA (301) GIGANTE LLAMARSE IX (302) GIGANTE / EDAD 36 AÑOS /

PODER VIVIR MÁS 100 AÑOS / MUCHO-TIEMPO /

_____excl

VIVIR UFF //

CAPARAZÓN (303) DURO-1[=ACERO] (304) DURO-2 CAPARAZÓN (305)
MARRÓN

CAPARAZÓN COLOR / PATAS-SACAR-Y-METER-DE-CAPARAZÓN(alt)

TENER-ESCAMAS-EN-PATAS (306) RARAS CAMINAR-CON-PATAS(alt) //

(307) PICO-GANCHUDO COMER-CON-PICO //

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

VIVIR TIERRA LUGAR TIERRA PROPIO-DE-IX / AGUA NO

_____int

PRO2 SABER POR-EJEMPLO APARECER ANIMAL CAMINAR-AGAZAPADO

PRO3[tortuga] ASUSTARSE[= RENUNCIAR] METER-PATAS-EN-CAPARAZÓN

METER-CABEZA-EN-CAPARAZÓN METER-PATAS-EN-CAPARAZÓN

ESPERAR-DENTRO SALVARSE / VER ANIMAL ACERCARSE

NO-HACER-CASO CAMINAR-EN-OTRA-DIRECCIÓN IRSE /

COMER(alt) IMPOSIBLE EN-PASADO

(308) DURO(intens) CAPARAZÓN (309) FUERTE

ANIMAL ABANDONAR IRSE //

PRO2 PENSAR FORMA METER-PATAS-EN-CAPARAZÓN

_____int
METER-CABEZA-EN-CAPARAZÓN FORMA CASA / NO-SER /

CAPARAZÓN CUIDAR 3APARECER METER-PATAS-Y-CABEZA / SER-ASÍ

PRO1 ESPALDA (310) BLANDA PRO3[tortuga] (311) DURA CAPARAZÓN / SER-ASÍ

_____int
ENTENDER

C1(iiiE) – Aprendiendo en el Zoo: El guacamayo (Aves psitaciformes)

_____LE.af
ACÁ LUGAR SELVA HABER UN LORO (312) CHICO OTRO (313) GRANDE

LLAMARSE G-U-A-C-A-M-A-Y-O /

LORO (314) GRANDE HABER/TENER COLORES (315) HERMOSOS(intens)

PECHO (316) AMARILLO (317) AZUL COSTADOS

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

OJOS (318) NEGROS (319) PICO-PUNTUDO (320) NEGRO

OTRO(izq) COLOR (321) ROJO COSTADOS PLUMAS (322) AZULES,

CAMINAR-DE-COSTADO-CON-PATAS(CM.3)

PICO COLOR (323) BLANCO OJOS (324) NEGROS //

ELLOS-DOS VOLAR BUSCAR NUECES, SEMILLAS

TAMBIÉN FRUTAS (325) DIFERENTES

SIEMPRE ELLOS-DOS PARARSE-CON-PATAS(CM.3)

CAMINAR-DE-COSTADO-POR-LA-RAMA

LORO MIRAR-A-UN-LADO-Y-OTRO LORO

(326) TRANQUILOS SIEMPRE-ASÍ

DE-VEZ-EN-CUANDO[cuernitos] VOLAR PARARSE-EN-OTRA-RAMA

MIRAR-A-LOS-DOS-COSTADOS OJOS-MORVER-A-UN-LADO-Y-OTRO //

LORO (327) GRANDE (328) COLA-LARGA (329) LARGA(intens) PICO (330) NEGRO

PICO-ABRIR-Y-CERRAR FUERTE / PATAS 4-DEDOS CUATRO

AGARRARSE-FIRMEMENTE-DE-RAMA-Y-CAMINAR EN-PASADO //

CI(iiiF) – Aprendiendo en el Zoo: El elefante (Mamíferos probóscodos)

TRES ELEFANTES HABER / PRO1 FORMA EXPLICAR CÓMO CUERPO /

_____ME.infl
(331) TROMPA-LARGA(rnm) OREJAS MOVERSE-DE-UN-LADO-A-OTRO

(332) COLMILLOS-LARGOS / CUERPO COLOR (333) GRIS /

_____ME.infl
(334) GORDO / ELEFANTE CAMINAR(CM.A)

PIEL (335) PIEL-ARRUGADA /

(336) COLA-FINA-MOVERSE-DE-UN-LADO-A-OTRO

TRES ELEFANTES PROPIO-DE-IX HEMBRAS.

DOS PROPIO-DE-IX(izq) AFRICA / OTRO(der) PROPIO-DE-IX A-S-I-A

VIVIR(izq) LUGAR ÁRBOLES[se repite la seña de forma separada en distintas loc, son pocos árboles]

PASTO / OTRO(der) SELVA / (337) DIFERENTE(izq) DIFERENTE(der) //

_____LE.af.
PROPIO-DE-IX(der) OREJA (338) PEQUEÑA

_____ME.infl _int
OTRO OREJA (339) GRANDE SÍ

VER CÓMER QUÉ(sub) / COMER TROMPA-MOVERSE HUESO NO-HABER

MOVER-TROMPA-DE-ARRIBA-HACIA-ABAJO

_____int
TROMPA-TOMAR-ALIMENTO-Y-LLEVAR-A-BOCA SI

OTRO AGUA FORMA CÓMO(sub) / AGUA CHUPAR-CON-TROMPA NO/ FORMA

ABSORBER POCO ABSORBER LLEVAR-TROMPA-A-LA-BOCA

ABSORBER LLEVAR-TROMPA-A-LA-BOCA / SER-ASÍ PROPIO-DE-IX.

[Imágenes del elefante]

ELEFANTE CASA PROPIA-DE-IX (340) GRANDE(intens) (341) LINDA(intens)

(342) ANTIGUA(intens) (343) DIFERENTE /

NOCHE 3 ELEFANTES CAMINAR VOLVER CASA PROPIA-DE-IX DORMIR

PUERTA-CERRARSE DORMIR HASTA MAÑANA SOL-SALIR YA PUERTA

PUERTA-ABRIRSE / ELLOS-TRES CAMINAR BUSCAR QUÉ(sub) COMIDA /

HASTA ANOCECHER HOMBRE CUIDAR[CUIDADOR]

(344) TRAER-OBJETOS-REDONDEADOS

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

COMIDA (345) TACHOS-ALTOS TRAER (346) TACHOS-ANCHOS-Y-LARGOS

VERDURAS MANZANAS PAN ZAPALLO / MUCHO COMER(alt)

COMER-CON-TROMPA COMPLETO LLENARSE

TRES VAMOS CAMINAR(CM.A) PUERTA-CERRAR DORMIR

MD: DORMIR(sost)

MA: COMPLETO LLENO RONCAR

iv. Proyecto Himno Nacional Argentino

CI(ivA) – Discusiones en torno a un proyecto grupal – PARTE I

Nota: Transcribí solamente algunas partes, pero no el video completo.

[...]

P: MUNDO DARSE-VUELTA DECIR-BRAVO ARGENTINA [...] FELICIDADES

DECIR RESPONDER PUEBLO “GRAN[esp] PUEBLO” PORQUE / TODOS

LEVANTARSE TODOS SALUDAR “GRAN PUEBLO” /

TODOS LEVANTARSE LIBERARSE LEVANTARSE TODOS /

FELICITAR (347) PUEBLO-GRANDE TODOS

/ (348) IMPORTANTE PODER-SER (349) IMPORTANTE SÍ+

(350) IMPORTANTE / PERO PENSAR POR (351) PUEBLO-GRANDE[dimensión] NO/

POR TODO COMPLETO //

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

00:11:00

V: PRO1 (352) PUEBLO-GRANDE NO-ES/ (353) IMPORTANTE [...]

SB: [...]

V: ESPOSO SABER MUCHO ESPAÑOL ESCRIBIR /
PASAR-A-LSA NO-TENER-IDEA / PRO1 PREGUNTAR2(p)

"GRAN PUEBLO ARGENTINO" POR ARGENTINA (354) FUERTE PRO1

PENSAR ARGENTINA MUNDO SALUDAR TODOS-MIRAR / PRO3

AL-REVES DECIR NO ARGENTINA (355) IMPORTANTE TODOS RESPETAR

EN-PASADO / PRO1 NO-ENTENDER

00:11:50

P: IGUAL+ ESPERAR (356) IMPORTANTE TAMBIÉN (357) IMPORTANTE PERO

SOLAMENTE (358) IMPORTANTE NO / MUNDO-RECONOCER / POR-EJEMPLO

IX ALEJANDRO PROFESOR LENGUA-DE-SEÑAS SER-PERSONA UFF

_____int
PRO1 1LLAMAR3 "GRAN[esp] PROFESOR" / PRO3 (359) GRANDE (360) ALTO

SA: NO

[alguien más comenta pero no se ve en filmación y Pablo toma de ahí]

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

P: AHH (361) FAMOSO IX (362) FAMOSO / (363) IMPORTANTE SABER MUCHO /

_____int

(364) FAMOSO O SABER MUCHO / INCLUIR-TODO /

IX “GRAN[esp] PROFESOR” SER-ASÍ

PALABRA ASOCIARSE [...]

CI(ivB) – Discusiones en torno a un proyecto grupal – PARTE II

Nota: Transcribí solamente algunas partes, pero no el video completo.

[...]

D: SI++ IGUAL MANOS-MOSTRAR /

_____enum
IX LUGAR (365) ANTERIOR MONTAÑA(pl)

_____enum
CASA PERSONA(pl) (366) POBRE SÍ / IX LIBRO PRECISO TIEMPO-ATRÁS

NO-SABER / IX PERSONA PENSAR FORMA PARECER [...]

POR-EJEMPLO TIEMPO-ATRÁS

PRO1 DEDO-ÍNDICE-MOSTRAR(RNMenojado) [...] CAMBIAR PENSAR

TIEMPO-ATRÁS NO-TENER-IDEA DIBUJAR PRO1 ALGO TOMAR TIEMPO-ATRÁS

NO-HABER / SOLAMENTE HABER PASADO IMAGEN NADA-MÁS / IX CREAR

ES-CIERTO PRO1 CREAR+ PRO1 VER PENSAR CREAR / OTRO IX PENSAR

_____int
CREAR IMPRIMIR / PRO3 CREAR FORMA (367) HERMOSA / PRO1 CREAR NO

PRO1 CREAR MOSTRAR OTRO PUNTO-DE-VISTA MUY-BIEN OTRO CAMBIAR

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

OTRO CAMBIAR TIEMPO-PASAR MEJOR 3DAR1 / A-VER MOSTRAR CREAR
NECESITAR PRO1.

[...]

V: [POR-EJEMPLO] SAN-MARTÍN CUERPO (368) BLANCO CABALLO

POSAR-ERGUIDO / CUERPO RECTO HISTORIA /

1MIRAR SAN-MARTÍN POSAR-ERGUIDO-CON-BANDERA 1MIRAR VER

OBJETIVO IX [...] COMUNICACIÓN HABER FORMA IX

PERSONA-ERGUIDA-CON-BANDERA / [...] SÍ PRO1 NECESITAR NADA-MÁS.

D: SAN-MARTIN PASADO CABALLO (369) BLANCO NO/ MENTIRA

NADA-QUE-VER MENTIRA [*risas*]

ESPERAR+ ES-CIERTO MENTIRA CABALLO ESPERAR

P: [...]

D: JUSTO PRO1pl AHORA ARGENTINA CABALLO (370) BLANCO QUÉ[no-es]

ORGULLO POSS1 MANOS-MOSTRAR PRUEBA-MOSTRAR 3MCSO1 PERSONA

DESDE-AFUERA POSS ARGENTINA MANOS-MOSTRAR

V: ESCRIBIR PALABRAS ESCRIBIR NO /

ORACIONES PALABRAS “CABALLO /” NO

[...] ENTENDER (371) BLANCO IX POR-QUÉ(sub)

POSS1 FUERZA ARGENTINA NADA-MÁS / HIMNO IGUAL PÁRRAFO

GUSTAR METERSE-EN-PÁRRAFO (ENTENDER/RNM) [...]

CORPUS 2

i. ¿Qué es el tiempo?

C2(iA) – El tiempo. Señante A

1) IX LIBRO IX NOMBRE TEMA QUE-ES E-L TIEMPO-1 SIGNOS-DE INTERROGACIÓN.

Tr: El nombre de este libro es ¿Qué es el tiempo?

_____int

2) TIEMPO-1 TIEMPO-2 TIEMPO-3 MUCHAS-COSAS TEMA DET QUE-ES.

Tr: El tiempo [distintas señas relativas al tiempo], ¿qué es?

3) FOTO(pl) VARIAS(pl).

Tr: Hay varias fotos.

4) POR-EJEMPLO, IX FOTO (1) JUSTA.

Tr: Por ejemplo, esta es la foto justa.

5) IX E-L TIEMPO DEJAR H-U-E-L-L-A-S SIGNIFICAR MARCA+++

Tr: En ésta, el tiempo deja huellas, que significan marcas.

6) QUEDAR

7) IX FOTO (2) EN-PRIMER-PLANO MUJER (3) VIEJA(intens) (4)

PIEL-ARRUGADA(intens) TENER-SURCOS-EN-LA-CARA(pl).

Tr: En esta foto en primer plano hay una mujer muy vieja, muy arrugada y con distintos surcos en la cara.

_____int

(8) SIGNIFICAR ARRUGARSE VENIR COMO

Tr: ¿Qué significa arrugarse?

_____NM(lentamente)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

9) TIEMPO-2 EDAD TIEMPO-3 TIEMPO-2 PIEL-LISA-ARRUGARSE TENER-

SURCOS-EN-LA-CARA ARRUGARSE.

Tr: Que el tiempo y la edad arrugan la piel muy lentamente.

10) TIEMPO-2 HABER(cont.) TIEMPO-3 HABER(cont.).

Tr: Ese tiempo es el que hay (de manera continua). [¿Hay topicalización?]

11) OTRO EJEMPLO, IX FOTO BEBÉ MAMÁ HIJA.

Tr: Otro ejemplo, esta foto de la hija bebé y la mamá.

12) BEBÉ IX FOTO (5) UBICADA-A-LA-DERECHA DET+ PRO1sg+(rot. Cpo) IX

_____enf

PRO1sg ++(rot. Cpo).

Tr: La bebé de ésta foto ubicada a la derecha es ELLA.

13) APARTE I SEGUNDA FOTO IX SER-MISMO PRO1sg: PALABRAS-
ESCRITAS(der) PALABRAS-ESCRITAS(izq) IX(izq) PRO1sg OTRO IX(der) PRO1sg
30 AÑOS MÁS-TARDE.

Tr: Aparte, en la segunda foto está la misma persona: esas palabras escritas a derecha e izquierda indican que ésa es ella, y en la otra también es ella, 30 años más tarde.

___int

14) COMO

Tr: ¿Cómo puede ser?

___excl

___cpo. atr. lab.est. oj.sc_____

15) (ah)voc. IX FOTO PRO1sg MOVER-BRAZOS BEBÉ MOVER-BRAZOS BEBÉ

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

Tr: ¡Ah! En la primera foto, ella es el bebé que mueve los brazos.

MISMO IX(der)=MISMO(izq) MOVER-BRAZOS PRO1sg(der)=BEBÉ(izq)

__mej. infl. oj.cerr__

16) CRECER TIEMPO-2 PROGRESIVO I PRO1sg CRECER 30 AÑOS

__cpo. ad.____ __cpo. atr____

PROGRESIVO CRECER I PRO1sg NACER OTRA HIJA 3ENTREGAR I

Tr: Creció con el tiempo y nació su hija, que es la que le entregan.

_____cpo. Atr._____

17) BEBÉ(izq) IX(der) PASADO(der)PRIMERO(der.atr) MOVER-BRAZOS AHORA

_____cpo. Ad._____

GRANDE SER-MISMO.

Tr: Quien era un bebé primero, ahora es grande.

18) IX(adelante) PRO1sg (cuerpo atrasado), IX(adelante) PRO1sg (cuerpo atrasado)

(6) DIFERENTE(atrás) (7) DIFERENTE(adel) DOS.

Tr: La persona que está en las fotos es la misma, pero de manera diferente.

19) COMO VENIR PRO1sg BEBÉ AHORA GRANDE TIEMPO-2 PROGRESIVO.

Tr: El advenimiento de bebé a persona grande es por el tiempo progresivo.

20) BUENO, OTRO FOTO (8) EXACTO TIEMPO-1 PODER MEDIR FORMAS

_____oj.sc_mej.lev.inf._____

VARIADAS.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

Tr: Bueno, otra foto exacta muestra que el tiempo se puede medir de variadas formas.

_____int
21) SOLAMENTE TIEMPO-1 TIEMPO-2 RELOJ-DE-PARED TIEMPO-1 RELOJ-DE-MANO RELOJ-DE-PARED-AGUJA-GIRAR

Tr: ¿Solamente se mide el tiempo en los relojes de pared o de mano?

_af _____top
22) NO, VARIADAS HABER FORMA(pl)

Tr: No, variadas son las formas.

_____top
23) POR-EJEMPLO, ÁRBOL PRO2sg TALAR(der) ÁRBOL(izq) ÁRBOL ÁRBOL(izq) TALAR(der).

Tr: Por ejemplo, un árbol vos talás.

_____mej. inf. _____cej. fr. _____
24) ÁRBOL-CAER I (9) ÁRBOL-CAÍDO IX(der)=CÍRCULO(izq)

CÍRCULO(izq)=FORMA-CIRCULAR(der)

_____oj. sc. boc. ab _____
ANILLOS-DE-CRECIMIENTO(grande a chico)

Tr: El tronco cae, ¡y en el árbol caído hay círculos grandes y chicos que son anillos de crecimiento!

_____oj. sc. boc. ab _____ _boc. cerr. cambio cpo. _
25) IX CRECIMIENTO(grande a chico) IX TIEMPO-2 TAMBIÉN(der)=TIEMPO-2(izq)

Tr: Ese también es el tiempo.

_____oj. sc. boc. cerr. _ _____mej. inf. _____
26) (10) NUEVO (11) ANILLO-PEQUEÑO UNA (12) LÍNEA-CIRCULAR(2m)

TIEMPO-2 AUMENTAR-UN-

ANILLO AUMENTAR-OTRO-ANILLO AUMENTAR-OTRO-ANILLO.

Tr: Un anillo pequeño aumenta de tamaño poco a poco con el tiempo.

27) CADA ANILLO-DE-CRECIMIENTO(mej. Infl.) (13) LÍNEA-CIRCULAR

AUMENTAR-ANILLO(mej. Infl.) (14) LÍNEA-CIRCULAR AUMENTAR-ANILLO(mej.

Infl.) (15) LÍNEA-CIRCULAR AUMENTAR-ANILLO+++I IX TIEMPO-2.

Tr: Cada anillo de crecimiento, cada línea circular que va aumentando, ése es el tiempo.

28) PRO1sg VER CALCULAR IX TIEMPO-2 HABER VARIADAS FORMA+++

HABER SOBRE TEMA QUÉ-ES TIEMPO-1TIEMPO-2 TIEMPO-3.

Tr: Veo que hay varias formas de calcular el tiempo, hay muchas formas sobre el tema qué es el tiempo.

C2(iB) – El tiempo. Señante B

1) PRO1sg 1CONTAR2(2m) IX LIBRO IX SOBRE QUÉ(2m) I

Tr: Les voy a contar sobre qué trata ese libro.

2) TIEMPO-1 I PERO(voc.) TIEMPO-1 TEMA (16) AMPLIO/GRANDE(intens).

Tr: [Trata sobre] el tiempo, pero es un tema muy amplio.

_____int

3) TIEMPO-1 CUAL.

Tr: ¿Cuáles son esos tiempos?

_____mej.infl. oj.sc. lab.sc.

4) POR-EJEMPLO, PRO1sg VER IX LIBRO EDAD CRECER.

Tr: Por ejemplo, en el libro veo el tiempo de crecer.

_____disy

5) OTRO TIEMPO-1 COCINAR: [comida] (17) CALIENTE RÁPIDO (18) FRÍA.

Tr: Otro tiempo es el de cocinar: [la comida] caliente muy rápido o fría.

6) TIEMPO-1 PREPARAR COMIDA.

Tr: Está el tiempo de preparar la comida.

_____enum

7) OTRO TIEMPO-5 IX ESTACION: VERANO INVIERNO OTOÑO (19)

DIFERENTE++ TIEMPO-1 CAMBIAR-LENTAMENTE.

Tr: Otro es el de las estaciones: verano, invierno, otoño... hay diferentes tiempos que cambian lentamente.

8) OTRO I PRO1sg CRECER VIDA CRECER(progr) TIEMPO-1 RÁPIDAMENTE.

Tr: Otro, la vida de las personas pasa rápidamente.

[Uso de primera persona con significado general: uno, la gente]

9) POR-EJEMPLO BEBÉ NACER CRECER(2M.rap.) RÁPIDAMENTE TIEMPO-1

PROPIO-DE-IX.

Tr: Por ejemplo, un bebé nace y crece rápidamente porque tiene un tiempo propio.

10) A-VER-OTRO POR-EJEMPLO IX [muestra foto] MUJER IR SALTAR PILETA

SALTAR RESBALAR INTENTAR-AGARRAR FALLAR TIEMPO-1 AGARRAR

FALLAR.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

Tr: A ver, en este otro ejemplo [muestra foto] una mujer salta a la pileta, resbala e intenta agarrar algo pero falla, falla en el tiempo de agarrarse de algo.

11) DESPUÉS OTRO [muestra foto].

Tr: Después está esta otra foto [muestra foto].

(20)__tranquilo

12) PRO1sg PENSAR TIEMPO-1 IR ESCUELA PODER CAMINAR VER-HORA SOBRAR TIEMPO-1 DEMORAR-LLEGAR ESCUELA.

Tr: Pensaba en el tiempo que uno tiene para ir a la escuela en el cual puede caminar tranquilo, viendo que sobra el tiempo, y demorar en llegar al lugar.

13) IX [muestra foto] HORA TIEMPO-1-DEMORAR: TARDE DEBER CASA VOLVER CASA HACERSE-DE-NOCHE.

Tr: En esta foto, el tiempo se ve en la demora: por la tarde debés volver a casa mientras se hace de noche.

14) [muestra foto] PRO1sg VER ÁRBOL.

Tr: Yo veo un árbol.

15) DET ÁRBOL PARECER (21) ÁRBOL-ALTO (22) ÁRBOL-GRANDE DESPUÉS PASAR TIEMPO-1 PASAR AÑOS+++ PASAR

Tr: Ese árbol parece un árbol alto y grande, que creció mucho a lo largo del tiempo.

16) CORTAR-CON-HACHA(pret.) IGUAL ÁRBOL-CAER-Y-GOLPEAR-SUELO(pret.) TRONCO-CÍRCULAR CÍRCULO ANILLOS-GRANDE-A-CHICO TIEMPO-1 PROGRESIVO ANILLOS-GRANDE-A-CHICO.

Tr: Fue cortado con un hacha y cayó al suelo de un golpe; en el tronco hay círculos con anillos de distintos tamaños que significan el paso del tiempo.

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

17) TAMBIÉN POR-EJEMPLO MUCHO-TIEMPO-ATRÁS PRO1sg (23) JOVEN
NACER CRECER I ESCUELA CRECER DESPUÉS JOVEN DISFRUTAR CRECER
ADULTO I DESPUÉS VIEJO.

Tr: También, por ejemplo, mucho tiempo atrás uno es joven: nace, crece, va a la escuela, después es adolescente, disfruta y sigue creciendo hasta la adultez. Por último, uno es anciano. [En LSA: uso de primera persona con significado general: uno, la gente]

18) DESPUÉS PRO1sg PENSAR VOLVER-EN-PASADO-ATRÁS PENSAR ACORDAR
PENSAR QUE-COSA VIDA.

Tr: Luego, vuelvo mentalmente al pasado recordando distintas cosas de la vida.

_____enum

19) FORMA TIEMPO-PASADO PENSAR RECUERDO PRIMERO, CHISTE

_____enum

RECORDAR(2m) (Enum) [*recuerdo*] (24) TRISTE (25) FELIZ MUCHAS-COSAS.

Tr: La forma del tiempo pasado está en el recuerdo, en los chistes que recordamos muy bien, en los recuerdos tristes o felices, entre otras.

20) HABER(2m) PARTE+++ MARCA DE-TIEMPO PARTE++.

Tr: Hay distintas etapas que dejan una marca de tiempo.

21) TERMINAR.

Tr: Fin.

C2(iC) – El tiempo. Señante C

1) LIBRO YA ELEGIR+ DOS [FOTOS] /

Tr: Miré el libro y elegí dos [fotos].

2) IX LIBRO IX CONTAR SOBRE TIEMPO-1 QUÉ-ES(2m) /

Tr: Este libro cuenta sobre qué es el tiempo.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

3) LA-ULTIMA-PARTE DECIR MUY-BIEN... (Cuando-voc) PRO1sg NO

_____cpo. Atr.____

PREGUNTARME NADA.

Tr: En la última parte dice... bueno, cuando no me preguntaba nada.

4) PRO1sg YA SABER QUÉ-ES PERO CUANDO PRO1sg SEÑAR NO-TENER-IDEA, EXACTAMENTE IGUAL COMO-SER-PERSONA.

Tr: Ya sé qué es [el tiempo], pero cuando seño no tengo idea, exactamente igual como soy.

5) IX IGUAL DEBER SIGNIFICAR MAYOR PENSAMIENTO, REFLEXIÓN PROPIO-DE-IX.

Tr: Eso debe entenderse como una reflexión [sobre el tiempo].

_____disy

6) POR-EJEMPLO TIEMPO-1 HABER TIEMPO-1 (26) RÁPIDO TIEMPO-3 (27)

_____disy
_____disy
LENTO IGUAL COCINAR RÁPIDO I OTRO COCINAR PROCESAR-LENTAMENTE.

Tr: Por ejemplo, hay distintos tiempos: uno rápido y uno lento, progresivo, igual que cuando se cocina rápido o lentamente.

7) TERCER TIEMPO AMANECER-ANOCHECER-VELOZMENTE, OTRO TIEMPO-1

_____disy

(28) LENTO AMANECER-ANOCHECER+

Tr: Otro es el tiempo de amanecer o anochecer que pasa de manera veloz o lentamente.

8) TRABAJAR ARADO RAPIDAMENTE TIEMPO-1 MAYOR COMPARACIÓN

_____disy _____disy

MAYOR TIEMPO-1 (29)RÁPIDO (30)LENTO TIEMPO-1 AMANECER-ANOCHECER-

RÁPIDAMENTE++ O / MAYOR TIEMPO.

Tr: Trabajar con la tierra de manera rápida es pensar en un tiempo comparando lo rápido o lo lento, o el tiempo con el amanecer o el anochecer de manera rápida o que tarda más tiempo.

_____mirada dir.libro

9) IX (31)LINDO(intens)

Tr: El libro es muy lindo.

SIGNIFICAR FORMA PENSAR BIEN / SIEMPRE TODOS (32)APURADOS(intens)
RELOJ-AGUJAS-GIRAR / DEBER POCO SENTARSE PENSAR BIEN(2m) COSAS
PENSAR ANTES-CON-TIEMPO.

Tr: Es una forma de reflexionar. Siempre estamos todos apurados y debemos sentarnos a pensar bien, tranquilos, con tiempo.

11) VERDAD TIEMPO-1 (33)PELIGROSO ROBAR-TIEMPO MUCHO PORQUE
VIVIR (34)APURADOS CULPA IX TIEMPO-1 RELOJ-PARED-AGUJAS-GIRAR.

Tr: La verdad es que el tiempo, peligroso, nos roba mucho, porque vivir apurados es culpa del reloj.

_____cond

12) SI HORA NO-HABER, TODOS PRO1pl PENSAR NO.

Tr: Sin embargo, si no hubiera hora, no sabríamos qué pensar.

_____lab.red._____

13) IGUAL AÑOS TIEMPO-PASADO PENSAR LENTAMENTE PARECER AHORA

_____oj.sc. lab.est._____

PARECER YA AMANECER-ANOCHECER-RÁPIDAMENTE CULPA TIEMPO-1 IX.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

Tr: Igual, antiguamente pienso que el tiempo pasaba lentamente, mientras que ahora parece que amanece y anochece de manera muy rápida por culpa del tiempo.

_____int

14) QUÉ-MÁS

Tr: ¿Qué más?

15) AH PRO1sg GUSTAR ELEGIR FOTO CUAL ÁRBOL(asl) TRONCO SIGNIFICAR

_____enf

3MOSTRAR1 TIEMPO-1 (35)LENTO(intens).

Tr: ¡Ah! A mí me gustó y elegí una foto de un árbol con su tronco cortado que me muestra un tiempo muy lento.

_____mov. lento, boc. ab.

_____mov. rápido, boc. cerr.

16) TRONCO-CRECER-POCO-CONSTANTEMENTE -HASTA-LLEGAR-A-FORMA-FINAL

Tr: El tronco crece poco pero de manera constante hasta llegar a su forma actual.

17) TRONCO GUSTAR PRO1sg ELEGIR I BIEN.

Tr: La foto del tronco me gustó, por eso la elegí.

18) OTRO CONTAR GOLOSINA CLAS-OBJETOS-REDONDOS-PEQUEÑOS-

_____cpo. encogido.

DESPARRAMADOS PARECER TRAGAR-RÁPIDO TIEMPO-1 UN-MINUTITO NO PERO FÁBRICACIÓN PARECER (36)LENTA: UNA-SEMANA DOS-SEMANAS, PRO1sg NO-TENER-IDEA.

Tr: En otra, muchas golosinas se tragan muy rápidamente, pero la fabricación parece ser lenta: tardan una o dos semanas en hacerlas, yo no tengo idea.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

19) PARECER (37) LENTA(intens) FABRICAR(cont) EMPEZAR VENIR CLAS-OBJETO-REDONDO-PEQUEÑO-DESDE-INICIO-HASTA-FIN, TRAGAR RÁPIDO.

Tr: Parece que fabricarlas es un proceso lento, se empieza desde el comienzo y se procede hasta el fin, pero tragarlas es muy rápido.

20) DEMASIADO (38) FUERTE PENSAR.

Tr: Pienso que es demasiado fuerte.

__mirada dir. libro

21) (39) LINDO IX

Tr: El libro es muy lindo.

22) MUY-BUENO DAR(2m) CHICOS(2m) MUY-BUENO DET.

Tr: Es muy bueno para dar a los chicos.

_____disy

23) IX SIGNIFICAR DAR PENSAR VIVIR COSAS I (40) TRANQUILOS I

(41) APURADOS(intens).

Tr: Significa que hay que pensar en cómo vivir las cosas: tranquilos o apurados.

24) TAMBIÉN TODO PERSONAS NACER HASTA MORIR VIVIR HORARIO

(42) APURADOS(intens).

Tr: También, todas las personas desde que nacen hasta que mueren viven muy apurados.

25) FALTA DEBER SENTARSE-2 EN-SILENCIO MAR O ALGO O PARECER CASA

SENTARSE-2 PENSAR SILENCIOSAMENTE DESCANSAR SENTARSE-1 S-I-N

MIRAR HORA HORARIO NADA, NO COMPROMISO, NADA

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

Tr: Falta sentarse mirando el mar o algo, o sentarse en la casa a pensar silenciosamente, descansar sin mirar el horario, sin compromisos, ni nada.

26) NADA-MÁS.

Tr: Nada más.

C2(iD) – El tiempo. Señante D

1) PRO1sg HABLAR-EN-LENGUA-DE-SEÑAS SOBRE TIEMPO-1 LIBRO IX

Tr: Voy a hablar sobre el tiempo en este libro.

_____mej. inf. ___asev.

2) MUCHOS MUCHAS-COSAS HABER.

Tr: Hay muchos tiempos diferentes.

3) PRO1sg HABLAR-EN-LENGUA-DE-SEÑAS DOS O TRES (43)DIFERENTES++
SITUACIONES TIEMPO-1.

Tr: Voy a contar sobre dos o tres situaciones del tiempo.

4) HABER IX POR-EJEMPLO DOS [muestra imágenes]

Tr: Por ejemplo, están estos dos ejemplos [muestra imágenes]

_____lab.sc.sopl. oj. sc.

5) DECIR PINTOR R-E-M-B-R-A-N-D-T TIEMPO-PASADO ANTIGUAMENTE

_____leng. af.

PINTAR++(md)/OBJETO-LISO(mi) TIEMPO-DEMORAR CUADRO

___cej. fr. oj.sc. lab. est.

SEMANA+++

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

Tr: Se dice que antiguamente el pintor Rembrandt demoraba muchas semanas en pintar sus cuadros.

_____adv

6) AHORA P-I-C-A-S-S-O DIBUJAR RAPIDO(intens), TIEMPO-1 (44)DIFERENTE (a izq y a der).

Tr: Pero ahora Picasso pinta rapidísimo, lo cual muestra que el tiempo es diferente para uno y otro.

7) OTRO [FOTO] (45)INTERESANTE SOBRE TIEMPO-1 [muestra imagen]

Tr: Otra [foto] interesante sobre el tiempo es ésta.

8) TIEMPO-PASADO ANTIGUAMENTE TIEMPO-1 SULKY VACA O B-U-E-Y PERSONAS

_____leng.af.cost. __lab. y nar. fr., cej. arr. _____leng.af.cost

TRABAJAR(hab) DESCARGAR(hab) ANDAR-EN-SULKY(hab) COSECHAR(hab)

_____mej.inf.

TIEMPO-DEMORAR.

Tr: Antiguamente se utilizaba el sulky con una vaca o un buey, las personas trabajaban, descargaban, andaban en sulky y cosechaban demorando mucho tiempo.

_____mej. inl. aire sale

9) AHORA QUE MANEJAR MÁQUINA-COSECHADORA RÁPIDAMENTE TIEMPO-1 (46)DIFERENTE (a izq y a der).

Tr: Ahora con la máquina cosechadora se maneja rapidísimo, por eso el tiempo es diferente en uno y otro caso.

__cej.y nar. fr., leng. af. cost.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

10) OTRO [FOTO] (47)INTERESANTE IX DORMIR HABITACIÓN

(48)DESORDENADA.

Tr: Otra [foto] interesante muestra un cuarto desordenado.

__mej.inf., lab.cerr y red.

11) DECIR TIEMPO-1 ORGANIZAR, ORDENAR, LIMPIAR.

Tr: Dice cuál es el tiempo que se tarda en organizarlo, ordenarlo y limpiarlo.

Nueva trad: Otra [foto] interesante muestra un cuarto desordenado, que indica cuánto tiempo se tarda en organizarlo, ordenarlo y limpiarlo.

__oj. parp. lab.est. aire salir __leng. af. cost.

12) ORDENAR RÁPIDAMENTE HORA-RELOJ-AGUJAS-GIRAR 1-HORA 18 MINUTOS [muestra imagen].

Tr: Ordenar rápidamente [el cuarto] dura una hora dieciocho minutos.

13) [muestra otra imagen] IX [FOTO] (49)INTERESANTE DECIR TIEMPO-1

__cej. fr., lab. est., mej.inf. __leng. af. ad.

TIEMPO-DEMORAR CONSERVACIÓN.

Tr: Esta [foto] es interesante porque muestra el tiempo de conservación.

_____int

14) VERDURAS+ ENSALADA CLAS-PLANTAS-DE-VERDURA++ CONSERVAR+

_____int

_____leng. af.costado

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

TIEMPO-DEMORAR RÁPIDAMENTE

Tr: ¿Las verduras se conservan/mantienen en el tiempo?

_af _leng.af.ad., cej.lev.

15) NO, 3 MESES TIEMPO-DURACIÓN NO, 6-MESES NO, MUCHO 8 MESES

____ neg.

_cab.atr.,oj.cerr.,boc.est.ab._leng.af.,nar.fr._cej.lev.,oj.ab,lab.cerr.red._cej.fr.,boc.ab.leng.af

MENOS PUDRIR CLAS-PLANTA-DE-VERDURA-SANA-

PUDRIRSE.

Tr: No, no duran tres meses, ni seis, ni mucho menos 8 meses porque se pudren.

_leng.af.cost. _____disy

16) [muestra otra imagen] MORIR ENTIERRO PERSONA O ANIMAL DECIR

____oj.ab. _____mej. inf.

TIEMPO-1 PERÍODO-LARGO HERIDA-EN-CORAZÓN PODER CURAR

DESAPARECER.

Tr: [En esta otra foto], la muerte de personas o animales significa que a medida que pasa el tiempo las heridas del corazón pueden curarse y desaparecer.

17) GRACIAS

Tr: Gracias.

ii. Historias de vida

C2(iiA) – Historia de vida de un hombre Sordo (Señante A)

HOLA

_____neg intensivo (ceño fruncido)

PASADO PRO1-a NIÑO I PRO-b SEÑAR-EN-LS NADA SEÑALAR-INDICE-
ARRIBA-ABAJO (rep)

MD=MA (alternado)

____cop_____neg (ceño fruncido)

PAPA MAMA SEÑALAR -GESTO MANOS VACIAS-NO- SABER- QUE- HACER

_____aseveración

PAPA PRO1-a LLEVAR-A-MI

_____mirada hacia abajo

LA-PLATA IR ESCUELA IR-ALLA

_____dubitativo (mirada hacia arriba)

YO-niño:

_____af

TOMAR-DE-LA-MANO

TOMAR-COLECTIVO IR-VIAJANDO-DURANTE-UN-TIEMPO BAJAR

_____ Pasado-remoto

TREN VENIR-TREN TREN DE-VAPOR (50) ANTIGUO (51) CLAS-PERSONA-
SUBIR

MD=MA

TREN SEGUIR-CONTINUAR-VIAJE CLAS-PERSONA-SENTADA –UNA-AL-LADO-
DE-OTRA

MD=MA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MIRAR-HACIA-AFUERA-CON-TREN-EN-MOVIMIENTO (rep) LLEGAR LA-PLATA

BAJAR TOMAR-COLECTIVO VI AJAR-DURANTE-UN-TIEMPO LLEGAR CERCA

_____ cab atrás mirada arriba ojos abiertos

ESCUELA LUGAR (52) GRANDE LUGAR GUSTAR BASTANTE

_____ asev

TOCAR-TIMBRE CURA CLAS-ABRIR-PUERTA CURA INVITAR-PASAR-

ADENTRO-A-NOSOTROS CLAS-PERSONA (PULGAR)- ENTRAR

MD=MA

_____ ceño frun ojos semicerrados cab

PAPA ANDÁ (rep) ALLA NIÑOS JUGAR ANDÁ

_____ ceño frun ojos semicerrados cab

CURA PAPA HABLAR-ENTRE-ELLOS-DOS

__ojos ab

_____ cuerpo inclina hacia atrás cab atrás

PRO1- a UNO-A-UNO-VENIR-HACIA-MI TODOS-VENIR-HACIA-MI

_____ cab adel eño frun_____int _____int _____neg

PRO2 SORDO (53) NUEVO PRO2 SEÑA- PERSONAL

_____disy_____disy_____int

PRO2 FRANJA-HORIZONTAL –BOCA-REMERA FRANJAS-

VERTICALES-RACING

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____int disy_____Int

EN-REMERA FRANJA-HORIZONTAL-EN REMERA

_____duda_____mir ar a izq. Der. (rep) _____duda

DIFERENTES

PREGUNTAS (rep)

_____cuerpo atrás cab atrás_____neg

_____ojos abiertos

PRO1-b NO SABER-QUE -HACER

ESE SORDO BOCA (rep)

SIEMPRE-IGUAL (rep)

MA=MD

_____aseveración

PRO1-a SEÑALAR-ELEGIR-A-EL

SIGUIENTE MAS 3-DECIR-1

_____interrogación

SEÑA-PERSONAL

MA=MD

_____cuerpo atrás_____negación

PRO1-b NO-SABER-NADA

_____dubitativo _____neg_____ girar la

cabeza_____

SEÑA-PERSONAL-OSVALDO

PRO1-b

NO-SABER-NADA

PRO1-b

MIRAR-HACIA-ATRAS

_____ Interrogativo

PAPA PRO1-POSS++

_____ceño frunc

_____cab. Atrás

_____int (ceño frun)

DESAPARECER

1AVISAR3 CURA

PRO1-A

PAPA PRO1-b-POSS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

___negativo

Cura: IR

_____negativo

Yo. Niño: LLORAR-DESCONSOLADAMENTE (rep)

_____¿? Gustar-disfrutar

NIÑOS TODOS-VENIR-A-MI CONSOLAR-A-MI-CON-CARICIAS-EN-LOS-
BRAZOS MD=MA (alternado)

_____desiderativo ¿? Gustar-disfrutar

CARICIAS-EN-LOS-BRAZOS (rep)

TODOS-IR

_____aseveración

SORDO VENIR VENIR (rep)

Sordo: ANDÁ JUGAR SEÑAR-EN-LSA POCO-A-POCO

JUGAR (rep) PATEAR-PELOTA JUGAR

_____ojos semicerrados cab hacia abajo

TIEMPO DIAS FUTURO-PROXIMO UN-MES

_____aseveración (ojos ab cab mov arriba abajo comisuras de labios abajo)

SEÑAR-EN-LS POCO-A-POCO

_____int ___asev

PRO1-a PREGUNTAR SEÑA-PERSONAL-OSVALDO QUE DECIR- SI

_____labios cerrados

CORTE-CON-MAQUINA-EN-LAS-PATILLAS- DE-PATILLA-HACIA-ARRIBA

_____asev

DECIR- SI PRO1-A SER-ASI

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO2 SEÑA-PERSONAL OSVALDO

_____asev _____int

_____asev

PRO1-a ENTENDER NOMBRE-EN-LS (plural) PRO2pl PRO 1-a APRENDER

PROGRESAR

MA

MD

_____asev _____cab atrás _____satisfacción

DOS- MESES SEÑAR-EN-LS A-PARTIR-DE-AHÍ-EN-ADELANTE SEÑAR-EN-LS

_____Marcador de futuro

UNO DOS AÑOS

MAS-O-MENOS FUTBOL EQUIPOS- RIVALES

PARTIDO-ENFRENTAR

_____aseveración

_____negativo

PRO1-A DECIR-SI

PRO1-B JUGAR PARTIDO-ENFRENTAR

GAMBETEAR

_____negat

ivo

PRO1-B JUGAR MAS-O-MENOS NO-SABER-QUE-HACER PRO1-B PIERNAS-PATEAR-AL-AIRE (rep)

MA=MD (alternado)

_____neg _____ceño frun cab abajo_____

MAS-O-MENOS PRO1-B FIRME-PROPONER DESAFIO-PERSONAL PRO1-A

SORDOS LLAMAR(plu)

_____imperativo _____ojos ab cejas arriba

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MIRAR-A-MI PRO1-A MIRAR PRO1-A CLAS- DE-OBJETO- REDONDO
GAMBETEAR

MA=MD

_____ cab abajo

CLAS-OBJETO-REDONDO CAER-A- MIS-PIES

_____ cab abajo ojos semi cerrados comis abajo

PRO1-B GAMBETEAR CLAS-OBJ-MOVIENDOSE-EN-ZIG-ZAG

_____ cab arriba ojos ab cuerpo hacia adelante

DESPUES PROGRESAR MEJORAR

_____ neg _____ int _____ ceño frun

PRACTICAR NADA COMO NO-SABER RARO

_____ cab atrás ojos sem mej infladas

PRO1-A GAMBETEAR-MOVIENDOSE-EN-ZIG-ZAG PROGRESAR

__lab sopl _____ cab atrás ojos sem mej satisfacción

(54) EXPERTO/FAMOSO PRO1-A CLAS-OBJ-REDONDO/FÚTBOL

(55) EXPERTO/FAMOSO I

_____ futuro

FUTURO TRES-AÑOS NIÑOS SENTADOS PARED EN-FILA-UNO-AL-LADO-DEL-
OTRO-EN-EL-PISO

_____ int ____ cont mirada _____ int _____ int

PRO1 1CONTAR3 QUE CINE CONOCER APARECE-
IMAGEN-EN-

PANTALLA IGUAL COPIAR YO CONTAR (03:02)

APARECER-IMAGEN-EN-PANTALLA AVION-DESPEGAR -...

IMAGEN-APARECE-EN-PANTALLA OTRO AVION M-A-L-O BUENO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MD

IMAGEN-APARECE-EN-PANTALLA OTRO MUJER LAVAR-PLATOS (03.15)

[Faltan los RNM de acá en adelante]

CONTAR IGUAL CINE CONTAR CONTINUADO F-I-N TERMINAR

APLAUDIR LEVANTAR-LAS- MANOS PRO3pl (56) CONTENTOS FILA-UNO-AL
-LADO-DEL-OTRO IR-TODOS IR COMEDOR

CURA VAMOS-TODOS CAMPANA-TOCAR COMER PASAR

PRO3(plu)-DECIR –PRO1(rep)

MAS A-LA-TARDE APARECER-IMAGEN-EN-PANTALLA CINE YO-INCLUSIVO
GUSTAR SEÑAR ASI

YO BUENO DECIR-SICOMER TERMINAR ESCUELA DESPUES TERMINAR

TARDE PRO1-CONTAR –PRO3

_____asev

FILA-UNO-AL-L ADO-DEL-OTRO-CONTRA-LA-PARED OTRA-VEZ I (57) LINDO

NIÑOS TODOS-VOLVER EN-FILA-UNO-AL-LADO-DEL-OTRO-CONTRA-LA-
PARED YO CONTAR

ESPERAR

APARECER-IMAGEN-EN-PANTALLA

TITULOS-EN-PANTALLA-PASAN-CONTINUAMENTE-DE-ABAJO-HACIA-
ARRIBA-Y-DE-ARRIBA-ABAJO

MA=MD(alternado)

APARECE R-IMAGEN-EN-PANTALLA HOMBRE MONTANDO-CABALLO –

MIRANDO-A-LO-LEJOS ANTIFAZ AS-ATACON- NUDO-DETRAS-EN-LA CABEZA

HOMBRE-MONTANDO-CABALLO –MIRANDO-A-LO-LEJOS

OTRO INDIO HOMBRE-MONTANDO-CABALLO

OTRO MUJER LIMPIAR COCINAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

OTRO CAMPO TRABAJA-ARANDO-LA- TIERRA

PERSONA(plu) MOVERSE-POR-LA-CALLE CASA-A-LA-IZQ(plu) CASA-A-LA-DER (plu)

MA=MD MA=MD (alternado)

MOVERSE-POR-LA-CALLE

BAR LOCAL TOMAR-CAFÉ AHÍ TRONCO MADERA

HOMBRE-MONTANDO-CABALLO APARECER- EN- PANTALLA SONREIR

TERMINAR DESAPARECER-IMAGEN-EN-PANTALLA

_____ojos aBiertos Excl. _____ojos semicerrados

APARECER-IMAGEN-EN-PANTALLA HOMBRE -MONTANDO-CABALLO

CLAS-HOMBRE-BAJANDO-DEL CABALLO ATAR-CON-NUDO-LAZO-EN-TRONCO BA

_____cuerpo mover caminar_ _____mirada hacia el interior

PUERTAS-

VAIVEN PUERTAS

ESO PUERTA-CON FORMA-SEMI-ARCO PUERTAS-VAIVEN MIRAR-HACIA-ADENTRO PERSONA (plu)

MA=MD (alt)

TOMAR-CAFÉ BRAZO-APOYADO-BARRA/MOSTRADOR HOMBRE –TOMAR-CAFÉ

HABLAR –ENTRE-DOS-PERSONAS TOMAR-CAFÉ JUGAR CARTAS TRUCO

MA=MD MA

HOMBRE-APOYADO EMPUJAR-PUERTAS- VAIVEN-ENTRAR-BRUSCAMENTE

_____ojos aBiertos

Otro personaje: TODOS-MIRAR-A-MI ESTIRAR-APOYAR-MANOS-SOBRE –LA-MESA

_____imperativo

Protagonista: DARME VASO WHISKY

CLAS-OBJETO-LIQUIDO-VERTER CLAS-TOMAR-OBJETO-VASO BEBER

_____int _____mov caB hacia lado contrario

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

OTRAS PERSONAS CODEARSE ESE QUIEN VAMOS

LLAMAR-POR-DETRÁS TOMAR-EL-HOMBRO-HACIA-ATRÁS -BRUSCO

_____ girar cuerpo _____ provocación

DECIR-ORAL-RAPIDO

_____ marcador de pasado _____ ceño frun ojos laB comisuras hacia aBajo

PRO2 RECORDAR EX

PRO2-JODER-PRO3

_____ asev _____ excl

_____ asev

PRO1-DEFENDER-PRO3

SACAR-ARMA (CLAS) APUNTAR PRO1

ENFRENTAR

_____ asev _____ int

DECIR-SI IR AFUERA CALLE

_____ aseveración

SALIR- ATRAVESAR-PUERTA-VAIVEN CLAS-PERSONA-

ALEJARSE

MA=MD

_____ mirada fija ceño frun _____ avanza _____ avanza

MIRARSE OJOS MIRADA-FIJA

ACERCARSE

ACERCARSE

MA=MD

MA=MD

GIRAR-PISTOLA

DISPARAR TENDIDO-EN-EL-PISO-TOCAR-MANO-PECHO-

LADO-IZQ

MA=MD

OTRO TENDIDO-EN-EL-PISO-TOCAR-MANO-PECHO-LADO-IZQ

_____ soplar

_____ cont mirada _____ caB y mirada

aBajo

PISTOLA

GIRAR-PISTOLA GUARDAR-BOLSILLO-izq

_____ neg _____ caB aBajo

SALUDAR-SACAR-SOMBRERO

PONER-SOMBRERO-PECHO

_____ camina _____ cont mirada

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CLAS-OBJ-...SACAR-PELO-DEL-SOMBRERO PONERSE-SOMBRERO

_____Boca aBierta caB atrás ojos aBiertos

TODOS-RETOCEDER (rep) CARAS-TEMBLAR

Protagonista avanza - cambio en el espacio hacia la puerta del Bar

DESATAR-LAZO-DEL-TRONCO SACAR-LAZO SUBIR-CABALLO lo hace corporalmente ¿cómo se pone???

_____girar cuerpo caB mirada atrás

PEGAR-CON-REBENQUE-CUERPO-DEL-CABALLO SALUDAR-SACUDIENDO-EL-SOMBRERO

Simultán HOMBRE-MONTAR-CABALLO

_____cont mirada

TERMINAR

C2(iiB) – Historia de vida de una mujer Sorda (Señante B)

SORDA NACER(pret) SOLAMENTE I SORDOMUDO SIGNIFICAR

CUATRO(md)/IX_{dedos1-4}(ma) CUARTO E-L-I HERMAN-A OTRO

HIPOACÚSICA SIGNIFICAR HIPOACÚSICA I ADEMÁS Y-A-M-I-L-A

HERMAN-A HABER HIPOACÚSICA ES-UN-HECHO I ADEMÁS

MADRE (58) HIPOACÚSICA ES-UN-HECHO I DESPUÉS /

TRES(md)/IX_{dedos1a3}(ma) ES-UN-HECHO I

FAMILIA (59) OYENTE PARIENTE-COLATERAL HABER OYENTE I

ADEMÁS ABUELA MUY-BIEN I OTRA ABUELA (60) VIEJA(intens)

TENER-EDAD 100 EDAD I VIVIR RIVADAVIA VIVIR IX II MAMÁ VIVIR

VILLA-CRESPO CASA QUEDAR VIVIR ES-VERDAD I

[Pregunta que no se observa. ¿Le pregunta algo sobre el padre?]

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

NO I MORIR(pret.) EN-PASADO II

[Pregunta que no se observa]

DEJAR-DE-LADO NADA POCO NADA 3NO-DAR-BOLA1

TENER-PACIENCIA PORQUE PRO1 HABER

TENER-PACIENCIA HERMANO /TODOS HERMANA QUERER.

MUCHO DECIR-A-TODOS SIGNIFICAR OYENTE

GUSTAR HABLAR-EN-LENGUA-ORAL I PRO1 LLAMAR NADA

LLAMAR MADRE LLAMAR 1AVISAR3 3NO-DAR-BOLA1 SENTIRSE

MAL PORQUE PRO1 LLAMAR MAMÁ_i QUERER_i

_____ alegremente

Eleonora: SALUDAR_i

_____ cpo.atr.

Madre: ¡NO-DAR-BOLA1.

MADRE DAR-VUELTA-LA-MIRADA.

_____ cpo.der. _____

PRO1 PACIENCIA PRO1 REZAR I COMER COMPLETO IR ESTUDIAR

_____ cpo.izq.
APRENDER PRACTICAR LIBRO NO-TENER-IDEA

Md: _____ LIBRO_x

Ma: IX_x (61) DIFÍCIL NO-ENTENDER I PRO1 ESTUDIAR ESCUELA-SEÑA

IX NO-ENTENDER ESTUDIAR NO-TENER-IDEA (62) NERVIOSA

PRO1 PENSAR+ QUEDARSE-PENSANDO EDAD PASADO EDAD

PENSAR QUEDARSE-PENSANDO IR MADRE ESTUDIAR

Md: LIBRO_x

Ma: IX_x ESTUDIAR NO-TENER-IDEA(2m) MUCHAS-COSAS

1DECIR3 MAMÁ 3AYUDAR1(imp) NECESITAR 3AYUDAR1(imp)

POR-FAVOR I MADRE NO-PODER 3NO-DAR-BOLA1 (63) OCUPADA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MADRE_x (64) OCUPADA I LLAMAR_x 3NO-DAR-BOLA1(2M) I

PRO1 (65) SOLA ES-VERDAD PRO1 (66) SOLA SUFRIR LUCCHAR

ESTUDIAR LUCCHAR APRENDER PALABRAS TENER-PACIENCIA

VIVIR ES-VERDAD(2m) ESCRIBIR APROBAR BIEN(2M)

af
ES-UN-HECHO II

af
APROBAR 7MO APROBAR BIEN(2M)

IRSE(pret)+ VIVIR CL.B-MOVERSE SECUNDARIA SEÑA-ESCUELA

ES-VERDAD I PRO1 GRUPO ES-UN-HECHO I

LLAMARSE MUJER PROFESORA LLAMARSE S-I-L-V-I-A I

ESCUELA ES-VERDAD ESTUDIAR APRENDER AYUDAR1 ESTAR-

BIEN AYUDAR1 I 1CONSULTAR3 3ENSEÑAR1 ESTAR-BIEN(2M).

SORDOS COMPAÑEROS (67) CONTENTA (68) LINDO

ES-VERDAD (69) CONTENTA ESTAR-BIEN(2M) I

GRUPO GUSTAR (70) CONTENTA IRSE HORARIO HORARIO

ANTES IRSE I

MADRE (71) FURIOSA MADRE PROBLEMA HORARIO / PAVADA /

HORARIO ANTES ESTAR-BIEN / CALLARSE /

(72) ENOJADA / TENER-PACIENCIA CALLARSE I

SENTIMIENTO PROPIO-DE-ELLA PROBLEMA ECHAR

PAVADA IRSE-AFUERA(imp)

int
PRO1 SENTIRSE-MAL CASA VIVIR DÓNDE ES-VERDAD ANTES

DORMIR CALLE I PERDÓN 1CONTAR2 CALLE DORMIR

_____af
TRES DÍAS TRES DÍAS DORMIR II TENER-PACIENCIA <ilegible>
_____int
PENSAR QUEDARSE-PENSANDO QUÉ

NO-SABER DORMIR CALLE TENER-FRÍO AGUANTAR I

DÍA PASADO EXACTAMENTE JULIO NÚMERO 15 IRSE 2006 I

_____int
QUÉ-HACER I TENER-PACIENCIA I
_____oj.sc.
2004 COMO-ESTAR SENTIRSE LLORAR DOLOR-EN-CORAZÓN

PRO1 PENSAR MADRE ABANDONAR1

POLICÍA DENUNCIAR QUÉ I POLICÍA ARREGLAR.

PRO1 IRSE DORMIR I ENCONTRAR PRO-POSS-1sg T-I-O

OLVIDAR NOMBRE I T-I-O AYUDAR1 AGARRAR1

_____int
Tío: PRO1sg VER QUÉ-PASAR

Eleonora: MAMÁ RESPONSABLE ECHAR I NO-SABER PROBLEMA

MUCHAS-COSAS

Tío: POBRE I AGARRAR1 LLEVAR1 ALIMENTAR1 MUY-BIEN(2M)

VIVIR IR CASA HERMANO MADRE PROBLEMA HABER

DISCUTIR(pl) I CULPAR IXa SORDA POBRE IXb PROBLEMA

MUCHAS-COSAS I

ZAPATILLAS NO-HABER ZAPATILLAS PRO1 HECHO

(73) FEO (74) POBRE DEMASIADO 3BURLARSE1+ PRO1

_____oj.cerr.,lab.ad.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CALLAR I PRO1 CALLAR ESPERAR-RESIGNADA.
PRO1 RECORDAR PARECER OLVIDAR NO NUNCA RECORDAR
TENER-EN-LA MEMORIA TENER-PACIENCIA
_____.oj.sc.
RECORDAR MADRE DISCUTIR MUCHAS-COSAS
NO-HACER-CASO IRSE DORMIR IX ES-VERDAD.
PELEAR MADRE OTRA-VEZ I IR JUEZ PODER PRESA ELEONORA
_____.cpo.atr.
PODER I PRO1 DECIR CULPAR MADRE
PENSAR PRO1 SER-MENTIRA PENSAR PROPIO-DE-ELLA MADRE.
PRO1 SUFRIR. HABER LAVAR LIMPIAR AYUDAR3 NO-SABER
AYUDAR MUCHO ESTAR BIEN.
PEINAR AYUDAR QUERER CORAZÓN AMAR
GUSTAR HERMANAS TODAS AMAR-MUCHO++.
1DAR3pl COMER ESTAR-BIEN I
PRO1 PEDRO PRO3 PAREJA (75) NUEVA DINERO 3DAR1 DINERO
COMIDA ALIMENTAR3pl I
_____.enf
MADRE 3NO-DAR-BOLA1++ DINERO NO-DAR-BOLA1
FUMAR TODO-EL-DÍA++ MUCHÍSIMO I
ALIMENTAR3 SENTIR DAR3pl DINERO PAGAR(pl)
(76) CONTENTAS ESTAR-BIEN(2m) IRSE.
ES-VERDAD SENTIMIENTO-LINDO I
DESPUÉS 1LLAMAR3a MÉDICOa TU1 ES-VERDAD TU1 SUFRIR
A-LA-MAÑANA DOLOR MÁS I SIGNIFICAR CONTROL

MÉDICO AGUANTAR(pret) ANTES SEIS ES-VERDAD SEIS

LEVANTARSE MUCHÍSIMO ANALIZAR I ESTAR-MAL

1AVISAR_a MAL

_____int
MÉDICO: COMO-ESTAR

SÍ I DOLOR-ESTÓMAGO MAL DOLOR-DE-ESTÓMAGO

ME-AGARRARON [sentido: me-embarazaron]. 1CONTAR3 1DECIR3

(77) PREOCUPADA DECIR3 ME-AGARRARON[sentido: me-embarazaron].

ME-AGARRARON[sentido: me-embarazaron] NO-SABER

ME-AGARRARON[sentido: me-embarazaron].

PEDIR-PERDÓN PEDRO PEDIR-PERDÓN ES-VERDAD (78) EMBARAZADA

_____hip
I PEDRO (79) CONTENTO (80) LINDO IGUAL CONTENTO PEDRO

SALTAR-A-YUGULAR DECIR PODER ABORTAR PODER SER-
OBLIGACIÓN. DECIR-NO DECIR-NO(2m) 1NO-DAR-BOLA3.

EMBARAZO MÍO VIDA MÍA GUSTAR CUIDAR(fut) BIEN(2m)

DAR-DE-COMER(fut) BIEN(2m) I PEDRO (81) ENOJADO(intens)

NO-GUSTAR EMBARAZO NO /1DECIR3 RECORDAR PEDRO DECIR3

NO-GUSTAR I PRO1 GUSTAR EMBARAZO MÍO+ GUSTAR I

POCO DESPUÉS SEPARAR SEPARAR.

PEDRO_p QUÉ(sub) 1NO-DAR-BOLA_p

PRO1 IR T-Í-A ES-VERDAD PREPARAR-BOLSO IR TÍA. VIVIR CALLE

SAN-MARTÍN++ T-Í-A.

DORMIR PERMANECER ALLÁ CUIDAR BIEN.

1DECIR3 PEDIR-PERDÓN (82) EMBARAZADA. T-Í-A (83) CONTENTA
FAMILIA (84) CONTENTA I (85) ENOJADA(intens) MAMÁ I
PRO1sg 1CUENTO3(tía) PEDIR-PERDÓN. ECHÓ MAMÁ QUÉ-SE-VA-A-
HACER. NO-SABER MAMÁ ECHÓ AFUERA. PRO1 OTRA-VEZ
SUFRIR LLORAR SENTIRSE MAL.

HACE-TANTO-TIEMPO NADA DURANTE-UN-AÑO NO _____enf
ENCONTRARSE NADA ES-VERDAD. MAMÁ NO-VER NUNCA.

DESPUÉS PRO1 VER (86) CONTENTA. VER CALLE SAN-MARTÍN VER
_____int
CALLE SAN-MARTIN CENTRO CIUDAD CONOCER.

PRO1 (87) EMBARAZADA ENCONTRAR_{madre} (88) CONTENTA.
_____excl
Eleonora: HOLA MAMÁ

MAMÁ DAR-VUELTA-MIRADA NO-DAR-BOLA IGNORAR
_____int _____excl _____excl
PRO1 QUÉ-PASÓ HOLA MAMÁ I MAMÁ VENIR(imp)

NO-DAR-BOLA1 FUERTE SUFRIR PRO1

ES-UN-HECHO NO-ME-DA-BOLA. DESPUÉS CUATRO MESES

EMBARAZO COMER DINERO 3PRESTAR1 COMPRAR COSAS SOLA
_____cpo.atr.

ESTAR-BIEN NO I FALLAR. ME-AGARRARON[me embarazon].

TIEMPO-DESPUÉS PEDIR-PERDÓN OTRA VEZ SUFRIR VER

ENCONTRAR NO-DAR- BOLA PRO3 I PENSAR CL.PERSONA-VENIR

PEDIR-PERDÓN POR-FAVOR PRO1 GUSTAR EMBARAZO.

GUSTAR PRO-POSS-1sg SIGNIFICAR PAPÁ POSS-PRO-1sg GUSTAR.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRIMERA-VEZ ME-AGARRARON[me embarazaron]

SORDOS ASOCIACIÓN GRUPO DAR-CÁTEDRA PEDRO

DAR-CÁTEDRA ES-VERDAD. EMBARAZO PORQUÉ

PADRE PRO2 SER-OBLIGACIÓN SANGRE ES-VERDAD.

TODOS DAR-CÁTEDRA TODOS RETAR(pl).

_____sorprendido/asustado (89)

PEDRO _{3(personas)}RETAR_{3(pedro)} TODO-EL-TIEMPO.

PENSAR SENTIR SER-SORDO[hijo] SENTIR MAL CULPA SER-MÍA_p

MAL I (90) NERVIOSO GRITAR BUSCAR ELEONORA TERMINAR 4

MESES HASTA ENCONTRAR ESTAR-BIEN. PEDIR-PERDÓN

PERMANECER IX ES-VERDAD.

MA: VIVIR

MD: IX

_____af
MUDARSE-IX ACÁ.

TIEMPO-PASAR PANZA-CRECER COMER(cont) ESTAR-BIEN.

ALIVIO 3AYUDAR1 3ALIMENTAR1 ESTAR-PERFECTO.

AYUDAR1+ ESTAR-BIEN. ANTES BIEN AHORA NO PARA-NADA.

ANTES ESTAR-BIEN. PENSAR AMASAR PAN

_____int
CONOCER SEÑA-PERSONAL-1 SEÑA-PERSONAL2 ESPOSO

CONOCER JUNTOS IX SEÑA-PERSONAL-1 PEDRO SENTIR

VER++ PEDRO PREGUNTAR+ QUERER PEDIR++ TRABAJO

BUSCAR(cont) NECESITAR /DECIR ES-VERDAD/

PEDIR++ ESPERAR+ ES-IMPOSIBLE. PEDRO (91) PREOCUPADO.

TENER-CUIDADO

MD: (92) TRANQUILO

MA: ESPERAR

ESPERAR I IGUAL AGARRAR(pret) SEÑA-PERSONAL-1 CONTACTO

ASOCIACIÓN CONTACTO COMPLETO. ACEPTAR I

UN DÍA DINERO 30 40 MÁS-O-MENOS UN DÍA ESTAR-BIEN. LUNES

HASTA SÁBADO TERMINAR (93) CANSADO PEDRO (94) CANSADO.

POBRECITO ESFORZARSE RENUNCIAR CUIDAR₃(Pedro) RENUNCIAR

TRABAJO NO IGUAL IR(cont.) DEBER IR(cont.) ESTAR-BIEN

TRABAJAR CONTINUAR GUSTAR PEDRO MARCA FUERTE GUSTAR

FUERTE.

3AVISAR1 1CUIDAR₃(niño) SER-OBLIGACIÓN

[*El niño se pone delante de la cámara. Ella se ríe y le toca la cabeza*]

DESPUÉS ES-VERDAD EN-PASADO MUY-BIEN IRSE VOLVER

CUIDAR HIJO IX NO-TENER-IDEA PRIMERA-VEZ

IX (95) CHICO DESPUÉS CAER /ES-VERDAD/ CAER MUCHAS-VECES.

NO-SABER IX (96) CHICO UN MES (97) CHICO(intens) DEMASIADO.

iii. *Relatos de accidentes*

C2(iiiA) – Relatos de accidentes. Señante A

_____cpo.lev.atras.

PRO1sg 1CONTAR₂(2M) PRO1sg HECHO 3-APUNTAR-CON-CUCHILLO-AL-CUELLO-1

_cpo.lev.atras.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1sg 3ASALTAR-1 HECHO I

PRO1sg SEGURO ASOCIACION LOCAL SORDOS JUNTARSE AMIGOS

CM4-GRUPO-DE-PERSONAS-EN-CÍRCULO JUNTARSE II

TERMINAR HORA 12 TERMINAR GRUPO-SALIR 6(2M) PERSONAS 6(2M)

_____despreocupados (99)

PRO1sgPOSS AMIGOS 98) SORDOS 6(2M)-CAMINAR-A-LOC1 CALLE(2M)

6(2M)-CAMINAR-A-LOC1 ESQUINA COLECTIVO

CM.COLECTIVO-IR-MANO-HACIA-LOC1 II

_____cej.lev. lab.sup.lev.

PRO1sg ESQUINA AL-FINAL NO PRO1sg SEGURO IR-DIRECCIÓN-LOC2

PRO1sg GRUPO-IR-HACIA-LOC2 SEIS(2M)-CAMINAR

_____desconfiados (100)

MIRAR(2M)-PARA-ATRÁS I DOS PERSONAS (101) PELIGROSAS CM2-CAMINAR-

_lab.hacia.ab _____extrañados (102)

HACIA-LOC2(2M) PRO1sg MIRAR(2M)-PARA-ATRÁS (103) RARO

_____lab.af.,com.lab.ab.

NO-HACER-CASO-A-ELLOS CM.A(2M)-CAMINAR-HACIA-LOC2

6(2M)-CAMINAR JUSTO CM.A(2M)-CAMINAR HOMBRES DOS PERSONAS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____leng.lev.af.

CM.A-CAMINAR-HACIA-LOC-2.

PRO1sg CM4.FILA PERSONAS-ESTAR-EN-LÍNEA

CMA-PERSONA-CAMINAR-CRUZAR-EN-FRENTE

_____hom.lev. _____concentrados (104)

PRO1sg NO-HACER-LE-CASO HABLAR-EN-LS

CM.A(2M)-APARECER-DE-REPENTE CM.A(2M)-ACERCARSE+

____cpo.atr.,oj.ab.,leng.af.

PRO1pl (105) ASUSTADOS(2M) ESCAPAR(2M)++ I PRO1sg (106) SOLA:::

_____leng.af.

PRO1sg APURARME CORRER PRO1sg DETRÁS MOCHILA PRO1sg APURAR

____cpo.atr.lab.tens.

_____cond

PENSAR:::

SI PRO1sg APURAR DISPARAR-ME-CON-REVOLVER

PRO1sg SOSPECHAR REVOLVER O CUCHILLO PRO1sg NO-TENER-IDEA

APURAR CORRER(CM2) PRO1sg PARAR SACAR-MOCHILA I MOCHILA MIA

____cpo.atr.,mov.tenso

SACAR-MOCHILA 1DAR-MOCHILA-3

_____imp. _____cpo.atr.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1sg 1DECIR-EN-LS3 TOMAR++ 3APUNTAR1-CON-CUCHILLO-AL-CUELLO

1DEJAR-MOCHILA ESCAPAR II

[*Detrás de la cámara hubo una pregunta que no se captó*]

SI++ MOCHILA, AUDÍFONO, PLATA, CARNET, CAMPERA, ETCETERA COSAS

ATRÁS LLEVAR DEJARLE I AH CADENA TAMBIÉN.

C2(iiiB) - Relatos de accidentes. Señante B

_____int _____cpo.se.atrasa.

AH PRO1 1CONTAR2 SOBRE CHOQUE I PASADO PRO1 EMPEZAR MANEJAR

APRENDER MANEJAR-AUTO I MAS-ADELANTE PRO1 UN DIA PASADO

SABADO MAS-O-MENOS POR-LA-MAÑANA FIN AMIGA FIN

CL.PERSONA-SENTARSE-AUTO(pl) PRO1 MANEJAR(hab.) I

_____duda

PRO1 FALLAR(pret.) IGUAL PRO1 LLEVAR DOBLAR-IZQUIERDA-IXi(pret.)

JUSTO SEGURO

_____mej.infl., ceño.fr.

MIzq: C1.VEHÍCULOBO.MOVERSE-MANO-CONTRARIA-IXi-HACIA-IXj

MDer: VEHÍCULOEA-ESTAR-IXj

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____leng.af.

PRO1 DOBLAR-A-IZQ-IXi AH [darse cuenta de que es contramano] FALLAR

_____leng.af.

MIzq: Cl.VEHÍCULO.MANO-CONTRARIA

MDer: PRO1 NO++

DOBLAR-DERECHA-BRUSCAMENTE-IXj PRO1 VER-IXj NADA-IXj

VEHÍCULO-ESTACIONADO

_____mej.infl.

PRO1 DOBLAR-DERECHA-IXj

VEHÍCULO A-CHOCAR-VEHÍCULO B-POR-COSTADO(pret.perf.) COLECTIVO

_____lab.est,ceñ,fr.

PRO1 MOMENTO (107) ANGUSTIADA

PRO1 PRIMERA-VEZ AUTO (108) NUEVO COMPRAR

_____lab.est,ceñ,fr.

(109) ANGUSTIADA(2m) JUSTO DOS PERSONAS-SENTADAS-EN-AUTO

_____lab.est,ceñ,fr.

_____leng.af.

AMIGOS MIOS PEOR (110) VERGÜENZA_{INTENS} (111)ANGUSTIADA_{INTENS}

(112) CALLADA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ESTACIONAR-AUTO-IXj PENSAR PARAR (113) CALLADA BAJAR-AUTO

__(la,la,la)

HOMBRE COLECTIVO (114) FURIOSO 3CRITICAR1

__lab.est.ab.

PRO1 PARAR3+ PRO1 (115) SORDA PARAR3+ QUEDARSE-TRANQUILO(imp)

SENTIR I INTERCAMBIAR PAPELES COMPLETO IRSE

PRO1 PARAGOLPE VER UH MUCHO (116) CAIDO-LADO-DERECHO I

(117) CALLADA (118) ANGUSTIADA MANEJAR-AUTO PRO1 NO -MOTOR BIEN

PRO1 SUERTE EN-PASADO I VOLVER-IXj AGUANTAR FUERZA HASTA CASA

LLEGAR ESTACIONAR EN-PASADO I

CAMINAR IR-HACIA-ARRIBA PAPAj LLAMARj

_____enf

LLORAR-FUERTEMENTE PRIMERA-VEZ IGUAL ANGUSTIARSE(2m)

1CONTAR3 ALGO (119) FEO_{INTENS.}

C2(iiiC) - Relatos de accidentes. Señante C

_____int

HOLA. TODO-BIEN I MI NOMBRE M-A-R-ÍA I MI SEÑA-PERSONAL EN-PASADO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ESTE <2> 2PREGUNTAR1(2m) CÓMO ASALTAR1(2m) HECHO I PRO1 DECIR-SI

PRO1 HECHO 4 VECES I UNO(mizq) PRIMERA-VEZ(mder) II

UNO(mizq) PRIMERA-VEZ(mder) I PASADO PARQUE CENTENARIO+

LUGAR CABALLITO LUGAR I PRO1 VIAJAR PRO1 PAREJA (120) ANTERIOR

CAMINAR-HACIA-IXi(2m) APROXIMADAMENTE 4 TARDE

CM1-PERSONA-VENIR-A-IXi / UN HOMBRE APARECER(pret. perf.)

CUCHILLO HOJA CUCHILLO-APUNTAR[rol del atacante]

_____cej.lev.oj.ab.

PRO1 PARAR PRO1 (121)NUEVO CELULAR PARAR I PRO1 RESISTIR SIEMPRE

NUNCA DAR3 SIEMPRE RESISTIR DAR3 SALVAR FÍSICO NO RESISTIR NO.

BUENO OTRO PAREJA; 2ENTREGAR3-OBJETO-FINO PORRO

BUENO, BUENO FUMAR-PORRO PERDÓN IXj

_oj.ab.cej.arr.

2ENTREGAR3-OBJETO-FINO(pret.perf) ESCAPAR(pret.perf.)

_____cpo.atr.

AH ESPERAR ANTES 1VER-IXk OTRO HOMBRE (122)VIEJO

_____cpo.ad. _fuertemente

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

VENIR-APROXIMARSE-DESDE-IX_k PRO1 APROVECHAR(pret.) GRITAR

ESCAPAR-1

_____cpo.atr.

PRO1 GRITAR IRSE I ESCAPAR-2 IRSE I PRO1 SALVARME.

BUENO, OTRO, OTRO [pensando]

_____af

2 MESES DESPUÉS TAMBIÉN CERCA CASA SÍ

PRO1 SALIR POR-LA-MAÑANA IR TRABAJAR I PRO1 CAMINAR PUENTE

PUENTE CALLE RIO-DE-JANEIRO CALLE CERCA 4-CUADRAS RIVADAVIA I

CABALLITO I POR-LA-MAÑANA TRABAJAR II

_____cpo.atr.

PRO1 MOCHILA PRO1 CAMINAR HOMBRE_h hAGARRAR1(pret.)

_hAGARRAR1 NADIE-HABER I MAÑANA TEMPRANO _hAGARRAR1

_____cpo.atr.,cej.arr.,oj.ab.

PRO1 RESISTIR PRO1 PERDER _hAGARRAR1 RÁPIDO(intens) NO-RECORDAR

_____oj.sc.ceñ.fr.

RÁPIDO(intens) _hIRSE I PRO1 (123) SORPRENDIDA PENSAR NO LLEVAR

MOCHILA POR-QUÉ I

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

(124) RARO I IX_m (125) CIERRE-ABIERTO_m I ESPERAR PRO1 VER

_hLLEVARSE(pret)

_____int
CELULAR I COMO-SABER_h COMO-SABER_h LLEVARSE JUSTO IX_m JUSTO AHÍ

_____cpo.atr
PARECER ANTES ESPIAR _hVER1 EN-PASADO I DESPUÉS PRO1 (126)
AMARGADA

I DESPUES DENUNCIAR I PRO1 FALTAR TRABAJO (127) NERVIOSA

DEMASIADO I BUENO, (128) AMARGADA EN-PASADO.

MAS-ADELANTE, TERCERO [pausa larga -piensa] NO-ACORDAR TERCERO,

NO-ACORDAR, NO-IMPORTA.

CUARTO+ DEMASIADO CUARTO FUERTE PASADO PRO1_{sg} IR ASAM
OBSERVAR

NECESITAR MIRAR LENGUA-DE-SEÑAS PROFESOR LLEGAR-A-SER ASAM

PRO1_{sg} SABER, BUENO I 10 NOCHE MAS-O-MENOS

PRO1_{sg} CAMINAR IRSE CASA [Pausa larga-piensa] AH-SI PRO1_{sg} VER

NADIE AUTOS-VENIR-SENTIDO-CONTRARIO(pl) HORA 10 NOCHE AUTOS-
VENIR-SENTIDO-CONTRARIO

VER(pret) BICICLETA GORRO HOMBRE (129) NORMAL NO

DARME-CUENTA PRO3

MD: MIRAR-AMBOS-LADOS(cont.)

MI: ANDAR-EN-BICICLETA

_____oj.ab.

HOMBRE (130) RARO PARAR(pret.) I DEJAR(pret.) BICICLETA

_____cpo.atr. _____cpo.ad.

VENIR-HACIA-MI(pret) I PRO1sg ENTRADA EDIFICIO PRO1sg ENTRADA

_____cpo.hacia.der

VIVIR AL-LADO PRO1sg NO-QUERER VER-ME PRO1sg VIVIR.

OTRO PRO1sg DESCONOCER CORRER TOCAR-TIMBRE TIMBRE PORTERO,

TOCAR-TIMBRE+++ PRO1sg DARME-VUELTA 3ACERCARSE1 DEMORAR MAS-

O-MENOS RÁPIDO NO-SABER 10 MINUTOS PRO1sg GRITAR++ I

IX HOMBRE ACERCARSE1 INTENTAR-DAR-ME-PUÑETAZO PARARSE

LEVANTAR-REMERA MOSTRAR

MI: REMERA-LEVANTAR (sostenido)

MD: ARMA METAL ACORDARME PERFECTAMENTE ACORDARME

_____leng.af

PRO1sg CARTERA MAL ANTES 3VER1 PRO1sg I-PHONE CELULAR I

_____ "uhh"

PRO1sg BOLUDA 3VER1(pret.) EN-PASADO IGUAL GUARDAR-EN-BOLSILLO(2m)

I 3ACERCAR1 PRO1 GRITAR IX ENFRENTA CONOCER REMIS CONOCER

_____extrañado (131)

3(remis)OBSERVAR1 DUDAR PRO1sg GRITAR SACUDIR-MANO

3(ladrón)ACERCAR1 LEVANTAR-REMERA REVOLVER-MOSTRAR

_____cpo.ad. _____cpo.atr.

INTENTAR-PEGAR1 CASI CERCA PEGAR1 CARA-ACERCARSE **I**

PRO1sg (132) DESESPERADA **I IX OTRO HOMBRE**(remis) MIRAR1(pret.)

REACCIONAR(pret)

LADRON VER(remis) IRSE(pret) EN-PASADO ESCAPAR EN-PASADO

_____cpo.atr _____cpo.ad. _____oj.ab.mentón.ad.

PRO1sg SALVARME **I** PRO1sg CAER-AL-SUELO PRO1sg (133) NERVIOSA

GRITAR++

AFLOJARSE **I** (134) TENSA GRITAR(seña interrumpida) DESPUÉS CAER **I**

_____oj.ab. _____oj.sc. _____cpo.atr.

CORRER DIRECTO PRO1sg TOCAR-TIMBRE [(135) GRACIOSO] PRO1sg LLAVE-TENER

MI: IGUAL TOCAR-TIMBRE++

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MD: LLAVE (sost)

AVISAR

ARRIBA EDIFICIO I

_____oj.ab

PRO1sg (136) NERVIOSA(intens) I PRO1sg LLORAR II

_____cpo.ad.

ABRIR-PUERTA IX MAMÁ ABRAZAR I I

_____duda

DESPUES DENUNCIAR(seña interrumpida) NO I DESPUES ALGO 1DAR-MOCHILA3

CARTERA QUÉ-DECIR (enumera) VARIAS-COSAS TARJETA-CREDITO

MUCHAS-COSAS PRO1 QUÉ EN-PASADO I

BUENO RECORDAR OTRO TERCERO I 6 TARDE FIN TRABAJO 1CAMINAR

A-LA-VUELTA CASA TAMBIÉN CASA CAMINAR MIRAR

PRO1sg DOS PERSONAS CAMINAR-SEPARADAS-CMPULGAR CELULAR

BLACKBERRY [BOLUDA CALLE SIEMPRE PRO1 USAR-CELULAR]

_____oj.ab.

IX HOMBRE ATRÁS AGARRAR1-CODO-IZQ

_____oj.sc.

OTRO AGARRAR-CUELLO-DESDE-ATRÁS I 3(un hombre)HABLAR1

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____ce.lev. _____oj.sc.

[NO-TENER-IDEA PRO1sg (137) SORDA PRO1sg] HABLAR I RAPIDO

RAPIDO(intens) I

_____oj.ab. _____oj.sc.

PRO1sg RESISTIR I MUJER VER1 AYUDAR1 NADA ENTENDER MIEDO BUENO

_____asustada (138)

PRO1sg CAMINAR-DERECHO-Y-DAR-LA-VUELTA DESPUES PRO1sg MOVER

RESISTIR-FUERTEMENTE IGUAL ZAFARSE IRSE

PORTERO VER1 HOMBRE VIVIR FRENTE CASA PRO1sg ENTRAR PRO1sg

LLORAR PRO1sg PUTEAR-A-3 I ELLOS VER PRO1sg ENTRADA CASA

ME-AGARRARON[sdo:qué cagada] EN-PASADO I

PRO1sg RECORDAR BB QUÉ-PASAR I SALVARSE

(139) GUARDADO-EN-BOLSILLO-PANTALON I SIN-DARSE-CUENTA PRO1sg

GUARDAR-RAPIDO_(BB) FIN NADA-MAS 4 NADA-MAS FIN

C2(iiiD) - Relatos de accidentes. Señante D

HOLA(2m) I PRO1sg TENER-NOMBRE-EN-LSA SEÑA-PERSONAL C-E-C-I-L-I-A I

IX BUENOS-AIRES ACÁ I APARTE II PRO1sg ANTES 2011 PASADO MAS-O-MENOS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1sg CAMINAR CALLE SEMÁFORO (140) ROJO (141) AMARILLO (142) VERDE

I

MI: (143) ROJA → hace esta seña antes de la acción de prenderse (CCSS)

MD: LUZ-SEMÁFORO PRENDERSE

_____ con picardía

PRO1sg NO-HACER-CASO CORRER CRUZAR RAPIDO CORRER

PERSONAS ESTAR-PARADAS-EN-FILA.CM4(2M)

_____ cpo.rota (mirar)

MI: ESTAR-PARADAS-EN-FILA.CM4

MD: ASUSTARSE

___ fuertemente

PENSAR ROBAR PRO1sg CORRER POR URGENTE NO-IMPORTA **I**

_ fuertemente

_ de golpe

CORRER **I** JUSTO POLICIA AGARRAR1(pret.) 1ASUTARSE CORTAR **I**

HACER-CRUZAR-BRAZOS-ATRÁS **I**

_____ cpo.rota.izq

_____ int

PRO1: PARAR+ AGARRAR POR-QUÉ

_____ cpo.rota.der.

<Policía:> PRO2 CORRER IX_(semáforo) PASAR-RASPANDO FALTAR RESPETO

CRUZAR-CALLE BIEN **I**

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

BUENO ESPERAR MANOS-CRUZADAS NO ESPERAR (144) TRANQUILA

_____cpo.rota.der.

<Policía:> A-VER REVISAR MOCHILA

_____cpo.frente

PENSAR ROBAR PRO1 NADA UH ESPERAR

_____cpo.rota.izq.

PRO1: EXPLICAR2 PRO1 SORDA+

_____cpo.rota.der.

POLICIA CALLAR.

_____cpo.rota.izq.

_____af

PRO1 SORDA+

_____cpo.frente

BUENO ESPERAR I

_____cpo.izq

PRO1: PEDIR-DISCULPAS+ POR-FAVOR I MOSTRAR PASE CONTROLAR

<Policía:> AH PERDÓN EQUIVOCARSE I PRO2 CORRER POR-QUÉ PROHIBIDO

SEMÁFORO CRUZAR DEBE VERDE IX VERDE BIEN(2M) RESPETAR CRUZAR

__oj.arr.,lab.izq.cab.der.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1: ESTAR-BIEN II

NADA-MAS

C2(iiiE) - Relatos de accidentes. Señante E

BUENO HOLA TENER-SEÑA-PERSONAL SEÑA-PERSONAL NOMBRE

I SOCIA ASAM SOCIA ASAM II

PRO3 POCO ATRÁS 3CONTAR2 PRO1 (145) PARADA MOMENTO DIA VIERNES
FIESTA

PRO1 IR BAILAR I PRO1 ZAPATOS-CON-TACOS CARTERA ESPERAR MIRAR IX

PARADA COLECTIVO I MIRAR COLECTIVO VENIR-SENTIDO-CONTRARIO I

_____cpo.rot.der.

MI: VEREDA(sentido mirada) (sostenido)

MD: PRO1 MIRAR I HOMBRE_h ESTAR-ATRÁS-DE-PRO1

IX ESPERANDO I AVENIDA

MI: VEREDA (sostenido) → marca punto de referencia

MD: (146) _hPARADO-EN-AVENIDA (147) LEJOS-DE-VEREDA I

PRO1 (148) PARADA-EN-VEREDA_(PARADA COLECTIVO)

MIRAR-EN-DIRECCIÓN-DONDE-VIENE-COLECTIVO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ATRÁS HOMBRE.CM1-VENIR MIRAR PRO1 CELULAR COMO ESPERAR

[*Agarra un celular*]

USAR-CELULAR NO SEÑAR ASI TOCAR-BOTONES

[*Muestra la pantalla del celular*]

_____oj.ab. _oj.cerr.,mov.cab.

TOCAR-BOTONES 3AGARRAR_{celular}(pret.perf.) DE-GOLPE

_com.lab.ab.,cpo.se.mueve.

PERSONA-VENIR-DE-ATRÁS DE-GOLPE 1INTENTAR-RESISTIR

HOMBRE BICICLETA AGARRAR_{celular} SOLTAR-MANUBRIO CAER-SUELO

CAER-BICICLETA I

PRO1 INSULTAR3 EN-PASADO I HOMBRE TODAVIA (149) CARA-OCULTA

GORRA MISMO BICICLETA HOMBRE GORRA PIEL-MANO

MD: MANO (sostenido)

MI: (150) MOROCHA (151) GRANDE → CCSS

PARECER EDAD (152) MAYOR BICICLETA-DEJAR MIRAR-ATRÁS-ADELANTE

(153) CARA-OCULTA

PRO1 INSULTAR3+++ (154) CARA-OCULTA CONTINUAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

BICICLETA-LEVANTAR ESCAPAR I PRO1 MIRAR3 EN-PASADO I

BUENO PRIMERO OTRO SEGUNDO

_____oj.cerr.

PRO1 BARRIO POR-SUERTE PRO1 ¿ESCUCHAR? SIEMPRE SI EN-CALLE

SIEMPRE

_____atenta (155)

NOCHE CONTROLAR MIRAR-AMBOS-LADOS-ADELANTE-ATRÁS I TRABAJAR

IDA-VUELTA DE-NOCHE HORA SEGURO HORA 12 EMPEZAR TRABAJAR

DE-NOCHE PRO1 ANTES UNA-HORA ANTES PRO1 CAMINAR

4-CUADRAS TRABAJO GENERAL-PAZ CALLE AVENIDA

MUCHOS AUTOS-DOBLE-MANO I NO PRO1 COSTADO

__tranquila (156)

PRO1 CAMINAR HOMBRE MOTO DOS CASCO IRSE-SENTIDO-CONTRARIO.CM2

PRO1

MD: CAMINAR

MI: DUDAR

MAYORÍA SIEMPRE CASCO NO CONFIANZA PRO1 VER IGUAL CONTROL

MIRAR-ATRÁS HOMBRE.CMPULGAR-ANDAR ASI PRO1 CAMINAR 2-CUADRAS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____oj.ab.

CARA MISMO DOS-VENIR

PRO1 SEGURO ESQUINA CAMINAR HOMBRE ANDAR-MOTO-SENTIDO-

CONTRARIO DOBLAR PRO1 MIRAR3 PRO1 DOBLAR-ESQUINA

CORRER-RÁPIDO SEGURO VENIR-ACÁ SEGURO CORRER

DOBLAR-ESQUINA(pret)

MD: DOBLAR-ESQUINA(sostenido)

MI: IX(contacta antebrazo derecho) (157) MEJOR[seña=LINDO]

DOBLAR-ESQUINA CORRER-CON-ESFUERZO[ASL]

JUSTO HOMBRE ESTAR BASURA

I HOMBRE PERSONA BASURA-JUNTAR BASURA-JUNTAR VENIR-IX

CAMIÓN BASURA-JUNTAR PRO1 MIRAR-IX CORRER JUSTO

ACERCARSE-HOMBRE ALIVIARSE I MIRAR-ATRÁS

HOMBRE MOTO DOBLAR-ESQUINA MIRAR-A-MI

VOLVER-DOBLAR-OTRO-LADO MISMO(enfático) EN-PASADO

RESPIRAR-ALIVIADA MOTO-SEGUIR I

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

DESPUES TERCERO TRABAJO TERMINAR MADRUGADA TERMINAR

VOLVER PRO1 CASA DE-NOCHE AMANECER HORA 6 MADRUGADA I BUENO

___distraída (158)

PRO1 CAMINAR HOMBRE VENIR LLEVAR-BOLSA-HOMBRO VENIR.CMA

(159) POBRE CALLE AVENIDA MANO-ENFRENTE PRO1 IR.CMA II

PRO1 MIRAR_h NO-HACER-CASO_h CAMINANDO JUSTO HOMBRE.CM1-

CAMINAR-ATRÁS 1MIRAR-PARA-ATRÁS POR-LAS-DUDAS

PRO1 NO-ESCUCHAR CAMINAR-CMPULG DESPUES HOMBRE-CM1-VENIR,

GATO ACERCARSE

_____ay

1MIRAR_{gato} (160) LINDO I INTENTAR-AGARRAR OBSERVAR-DE-REOJO

HOMBRE

CORRER VENIR-HACIA-MI I ASUSTARSE-MUCHO HOMBRE TENER-ARMA-EN-

BOLSILLO BOCA CAMPERA

MD: INTENTAR-ARMA-DEL-BOLSILLO

MI: INTENTAR-HABLAR

PRO1 CAMINAR-PARA-ATRÁS EMPUJAR_h NO-TENER-IDEA QUÉ-TENER

NO-SABER INTENTAR-SACAR-DE-BOLSILLO ALGO REVOLVER O CUCHILLO

NO-SABER ZONA-BOLSILLO NO-SABER I

PRO1 CAMINAR-PARA-ATRÁS EMPUJAR_h-CON-FUERZA 1DARSE-VUELTA

IGUAL AUTO-ESTACIONADO.CMB CAMINAR-CMV EMPUJAR-LO CAMINAR-
PARA-ADELANTE NO-MEJOR CORRER DAR-VUELTA-AUTO HOMBRE TRATAR-
CORRER ATRAPADO-AUTO CORRER-ZIZAGUEAR CORRER-DAR-VUELTA
CASA

VUELTA CORRER[ASL] LLEGAR CASA I PRESENTE/AHORA

(161) ASUSTADA(2M) SALVARSE 3-VECES NADA-MAS I

TAMBIÉN, CUARTO. PRO1 PAREJA PRO1 ACOMPAÑAR-A-IX I

IX HOMBRE PRO1 PAREJA (162) BORRACHO(intens) EN-PASADO I

ESQUINA CASA AL-LADO-ESQUINA-AHÍ A-LA-VUELTA 1-CUADRA

HOMBRE (163) CONOCIDO SIEMPRE ASALTAR(2M)++++ I BUENO

PRO3_p AGARRAR-DEL-BRAZO-A-PRO3 PRO1 LLAMAR_p DECIR-BASTA I

HOMBRE_h CM1.ENFRENTE-VENIR PRESENTIR IX_h PODER MADRUGADA JOVEN

IX_h (164) BORRACHO (165) INCONSCIENTE ASALTAR(2M) PODER (166)
INCONSCIENTE ES-ASI I

_____cpo.rot.der.

PRESENTIR 1DECIR_p SACAR RELOJ

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____cpo.rot.izq _____cpo.atr.

HOMBRE: NO+, CONOCER PRO_{3h} SEÑAR-BORRACHO(167)

_____cpo.rot.der.

PARAR(imp) POR-FAVOR

_____cpo.rot.izq.

SEÑAR-BORRACHO(168): BUENO SACAR-RELOJ-Y-GUARDAR EN-PASADO

CAMINAR DOS-CM2 ESQUINA JUSTO MEDIA-CUADRA ESQUINA AHÍ GATO
PRO1 ACARICIAR-LO DESPUES ANDAR-DOBLAR-ESQUINA PRESENTIR
HOMBRE-DOS TAMBIEN DOBLAR-ESQUINA PRO1 PRESENTIR, NO CONFIANZA
HOMBRE PAREJA MIA VENIR, IBA DOBLAR NO MEJOR AL-FRENTE ESQUINA
CRUZAR FIJATE CAMINAR, JUSTO GRACIAS CAMISA VISTE ESQUINA
OCTOGONAL HOMBRE PARADO COSTADO-HOMBRO-APOYAR-ESQUINA
CAMISA A-LA-VISTA YO ASI NO-VA PRO1 CODEAR-LO DECIR-LO ANDAR-
PARA-ALLA HOMBRE BUENO IR, HOMBRE ESQUINA APARECER JUSTO
REVOLVER

_____cpo.atr.

PRO1 CAMINAR-PARA-ATRÁS I JUSTO DISTANCIA-LARGA (169)I

_____cond

SI DISTANCIA-CORTA (170) 3APUNTAR1 RÁPIDAMENTE(intens) I

_____cpo.rota

LEJOS HOMBRE DAR-LA-VUELTA-CON-REVOLVER

1-CUADRA JUSTO LO-AGARRARON[lo cagaron] I

_____cpo.izq.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

1CAMINAR-PARA-ATRÁS GRITAR HABLAR3

_cpo.der.

HOMBRE INTENTAR-BOLSILLO-MANO. HOMBRE.CM1-ENFRENTE-YO.CM1
MANO-CUCHILLO SEÑALAR NO-CONOCER OTRO-HOMBRE YO CONOCER-LO
DUDAR-LO TE-CONOZCO, TE-CONOZCO+++ HOMBRE DUDA
TE-VOY-A-DENUNCIAR, TU CASA A-LA-VUELTA HOMBRE DUDA PEDIR-
PERDON-A-MI PEDIR 1 CIGARRILLO PRO1 NEGANDO-CABEZA ESPERAR-LO
DAR-ME CIGARRILLO PRO1 MIRAR-LO YO PERDER, SEGUIR MIRAR-LO PEDIR-
LO-OTRO-LADO++ YO-NO, VOS QUEDA-TE+++ TIRAR-SUELO-CIGARRILLO
CAMINAR-PARA-ATRÁS QUEDAR-AHÍ++ HOMBRE ESPERAR CIGARRILLO-
PONER-SUELO CAMINAR-PARA-ATRÁS, ALEJANDO AUTO-VENIR-SENTIDO-
CONTRARIO HOMBRE ABANDONAR IRSE YO DECIR ESTE MISMO, IRSE

PRO1 CONFIANZA NO, NADA-MAS, SON-CUATRO HABER MUCHO CASI PRO1
ESCAPAR SIEMPRE ATENCION ESCAPAR+++ AVISAR-LOS PRO1 MIEDO
PERSONA

SI ASALTAR-ME NUNCA JUSTO ATRÁS POCO CELULAR-INTENTAR-SACAR-ME
HOMBRE CAERSE-SUELO ASUSTARME NO, PRO1 INSULTAR3 PRO1 DEFENSA
HABER EN-PASADO I

PERO IGUAL CALLE AHORA CADA-VEZ (171) PEOR AHORA ATENCION I

OYENTE DISTRAIDO(172)-CAMINAR[constructed action] I

HERMANA ACOMPAÑAR PRO1 DECIR3 IX NO CONFIANZA HOMBRE

VENIR-CM1 PRO1 ESPERAR-LO PRO1 (173) SORDA DECIR-LE VOS ANDAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ANDAR+++ ACOMPAÑAR. HERMANA CONOCER-LO PRO1 NO CONFIAR
MADRUGADA CULPA ALCOHOL INCONSCIENCIA[NO-DARSE-CUENTA]
TODOS NO CONFIAR ANDAR DESPUES AHORA NADA CONFIANZA A-
NADIE.2M NO-MAS CALLE NO-MAS. NADA-MAS

C2(iiiF) - Relatos de accidentes. Señante F

PRO1 EMPEZAR I PRO1 PASADO 2011AÑO ANTES II

_____af _____af

PRO1 FAMILIA I HIJOS 2 I ANTES SEÑA-PERSONAL[ESPOSA] (174)

EMBARAZADA MES 6 MESES PRO1 HIJA EDAD (175) MAYOR 6 I

PRO1 LLEVAR_{hija} ESPOSA QUEDAR CASA QUEDAR (176) TRANQUILA I

PRO1 CUÑADA AMIGO ELLOS-DOS NOVIOS ELLOS-DOS

AUTO ADENTRO PEUGEOT 207 (177) LINDO 0KM 2008 (178) NORMAL I

ADENTRO-AUTO

_____int

PRO2 QUERER IR-HACER QUÉ I ENCAPRICHARSE VER ¿SEÑA-PELÍCULA? R-I-
O

BRASIL LORO AVE ¿SEÑA-PELÍCULA? ENCAPRICHARSE I IRSE PORQUE

VACACIONES GRATIS HIJOS-2

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

GRATIS QUEDAR_{esposa} PENSAR COMPAÑERO QUÉ-HACER

PREGUNTAR-LE COMO (SEÑA-LUGAR) PELICULA R-I-O LORO AVE PELICULA (179) GRATIS ANTES DOS CHICOS PRO1 PAGAR ENTRADA, PRO1 PAGAR CHICOS, PRO1 PENSAR SI ACEPTAR ACUERDO SI PREGUNTAR_{esposa} VOS QUERER IR NO QUEDAR-ACA HIJA EDAD 6 PRO1 LLEVAR COMPAÑERO MIO NO, PRO1 HIJA, (SEÑA ESPOSA) HERMANA CUÑADA MIA NOVIO SUYO CUATRO AUTO-ADENTRO PEUGEOT 207

NOCHE HORA 9 MAS-O-MENOS 9 PUNTO, 9 Y-MEDIA EMPEZAR ENTRAR-TODOS(2M.CM4) CHICOS GRATIS (180) ENTRADA POR VACACIONES I

PRO1 ENTRADA PAGAR 20 PESOS PAVADA HORA 2-HORAS MAS-O-MENOS II

BUENO ENTRAR AUDIENCIA-2M-CM4 SENTARSE MIRAR PELICULA-CINE OBSERVAR EMPEZAR PELICULA PRO1 REIR(2M) SENTADO AL-LADO HIJA PRO1 COMPRAR COCA POP-CORN DAR-LE COMER-POR-CORN COMPLETO FIN IRSE II

IRSE ALGO NAFTA ALLA BAR COMER SENTAR HABER SOBRA TIEMPO HORA 12 MAS-O-MENOS I

JUSTO PUERTA-CERRAR HOMBRE DECIR HORA CERRAR-LLAVE YO AY QUE-HACER EMPEZAR ANTES HORA 10 HASTA 12 CERRAR PRO1 HAMBRE PIZZA ALGO COMER QUE, NO-IMPORTAR HORA SALIR JUSTO HORA CASI 12:45 (181) TRANQUILO SUBIR-AUTO-IZQ SUBIR-AUTO-DER ALGO DECIR ANTES SUERTE SENTARSE AUTO ADELANTE CUÑADA, HIJA MIA SENTAR-AL-LADO.CMPulg TODOS AVISAR COMPLETO CINTURON-DE-SEGURIDAD-ATAR COMPLETO PERFECTO. PUERTAS-CERRADAS PERFECTO LISTO. YO MIRAR-HORA BIEN SENTAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ARRANCAR-AUTO MARCHA-CAMBIO MANEJAR ANDAR AUTO RUTA 12 RUTA
NOCHE LUCES NO-HABER (182) OSCURO(intens) LUCES-AUTO HABER

MD: MANEJAR

MI: (183) TRANQUILO AVANZAR

SUAVE DULCE BIEN(intens) AVANZAR MIRAR SOBRAR 90 KM VELOCIDAD

RAPIDO ANDAR

PRO1 MIRAR-LADO-IZQ CUÑADA-MIRAR-LADO-IZQ JUSTO

_____repentinamente

NOS-MIRAR-LADO-IZQ

___concentrado (184)

CUÑADO MANEJAR CUADRADO-OJOS[visión centrada al frente]

NOS-MIRAR-LADO-IZQ(pret) JUSTO MIRAR ARBOLES-PARALELO.2M

VELOCIDAD MOTO RAPIDO MIRAR DEMASIADO VENIR MAS-O-MENOS 140

KMS VELOCIDAD RAPIDO 140 KMS-VELOCIDAD VENIR 1MIRAR-90KM-AUTO

CM-AUTO-RUTA CM-MOTO-CAMINO VELOCIDAD PRO1 ASUSTARSE ALGO

MAS QUÉ-PASAR

MD: AUTO-RUTA-AVANZAR-DERECHO

MI: MOTO-ACERCARSE-EN-CRUCES-CON-RUTA

___top

JUSTO HIJA PRO1 ABRAZAR-FUERTEMENTE GOLPE

ABRAZAR-FUERTEMENTE MOTO-CHOCAR-Y-AUTO-VOLCAR

RUEDA-MOTO-FRENO-CHOCAR-DAR-TUMBOS UN METRO 10 METROS DAR-TUMBOS PRO1 SALVARSE CINTURON-SEGURIDAD-ATADO PROTEGER-CARA AUTO PRO1 DAR-VUELTA SENTADO-AL-REVES SALVARSE SENTADO II

HOMBRE TUMBADO-LEJOS VER3 NO ANTES JUSTO HIJA ABRAZAR-FUERTE CAER-ABAJO SENTADO-AL-REVES AUTO-VOLCARSE YO CINTURON-AGARRAR MIRAR SALVARSE HIJA VER BIEN VIDA BIEN CINTURON-SACAR OLER ASUSTARSE ALGO FUEGO APURARSE PUERTA-TRATAR-ABRIR ABRIR HIJA-SACAR-DE-AUTO PRO1 SACARSE-CINTURÓN

CUÑADA SACAR-DE-AUTO I IX[CUÑADO] SENTADO-AL-REVES TODAVIA

____dirección de la mirada = VER AUTO

PRO1 SALIR-Y-DAR-LA-VUELTA (185) ABOLLADO(intens) (186) ROTO

(187)CHOCADO

PUERTA LADO-CONDUCTOR DAR-VUELTA-CAMINAR PUERTA-ABRIR NO-PODER FORZAR ACORDAR ANTES PRO1 PUERTA SALIR METER SACAR-CINTURON ALZAR-FUERZA IX[cuñada] (188) DESMAYADA SALVARSE VIVA BIEN

1ALZAR-ARRASTRAR-AFUERA-CON-FUERZA

MD: AUTO-VOLCADO(189)

MI: TODAVIA/CONTINUAR

VER NADA LLAVE-ARRANQUE APAGAR INTENTAR SALIR-CON-DIFICULTAD

(190) OSCURO (191) FRIO (192) NORMAL I PASTOS-ALTOS(193) IX MEDIA AGUA
_____ OJsc.LA.est

CAMINAR.2M-SUELO HÚMEDA (194) AGUA FRIA (195)

ALZAR-HIJA-Y-DEJAR-LOC I LISTO TODO-BIEN II

VEHÍCULO-CHOCAR-VOLCAR

CONTROLAR HOMBRE DONDE BUSCAR-LUGAR SEÑALAR HABER MOTO LUZ

CAMINAR-HACIA-ALLA ROTA DEMASIADO ROTA (196) MOTO

I RUEDA (197) DISPARADA AFUERA GUAU METROS NO-HAY I PRO1 AUTO-
CHOCAR CORRER-LADO MOTO CHOCAR-ALZAR-ALTURA METRO PUNTO-
METRO-AUTO PUNTO-METRO-MOTO JUSTO 10 DEMASIADO A-VER

CONTROLAR PRO1 DONDE BUSCAR HOMBRE AHÍ-SEÑALAR.ManoIzq

CAMINAR I PARAR++ (198) MUERTO-2 EN-PASADO

PRO1 MIRA(sost) (199) MUERTO EN-PASADO (200) DESTROZADO EN-PASADO
(201) MUERTO I

PORQUE AUTO RUTA BIEN SEÑALAR ANDAR-ADELANTE MIRAR-ADELANTE
PISO (202) DURO LEY DEBER BIEN PRIMERO RUTA DESPUES MOTO RESPETAR
PARAR-MANUBRIO PARAR CM.AUTO CM.MOTO. CM-MOTO CAMINO TIERRA
CAMINO CALLE CRUCE (203) DURO RUTA TIERRA CAMINO SEÑALAR MOTO-
PARAR AUTO-ANDAR. CM-MOTO PARAR DESOBEDECER ANDAR-CAMINO-
CRUCE-RUTA AUTO-ANDAR-RUTA CHOCAR-LADO-AUTO SEÑALAR MOTO
CULPA MOTO NO-DAR-CUENTA ANTES IX HOMBRE DONDE VIVIR BUENOS-
AIRES ALLA-VIAJAR-ACA PRO1 NO-TENER-IDEA DONDE CAMINO NO-TENER-
IDEA IGUAL ANDAR-MOTO-ADELANTE NO-DAR-SE-CUENTA CHOCAR-MOTO-

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

AUTO SEÑALAR MOTO 110 MARCA H-O-N-D-A, IX AUTO MARCA PEUGEOT 207
PUERTAS 5 CM-AUTO CM-MOTO CHOCAR VOLCAR-MOTO.CM-AUTO-CM

PRO1 OJOS-ABIERTOS PRIMERA-VEZ [aclaración] [PRO1 HECHO DOS-VECES
ACCIDENTARME DOS-VECES]

PRO1 SALVARSE VIVIR SALVARSE I OTRO IX CUÑADA SALVARSE HIJA

SALVARSE I CUÑADO IX (204) ACCIDENTADO SALVARSE

CM-AUTO, CM-MOTO IX MOTO MANUBRIO-CHOCAR FRENTE-MOTO-FRENTE-
AUTO MANUBRIO-DOBLAR-DERECHA CODO AUTO GOLPEAR-CABEZA
DESMAYARSE CAER-COSTADO-DERECHO DEJAR-INCONSCIENTE DOBLAR-
VOLANTE CM-AUTO-SALIR-COSTADO-RUTA. SOLO TUMBAR-LADO-DERECHO
SALVADO TUMBADO-LADO-DERECHO PRO1 TODOS DAR-VUELTA APURAR
AGARRAR HIJA VIVIR SALVARSE

LUCES-PRENDIDAS (205) TODAVIA/CONTINUAR

PRO1 BAJAR-AUTO (206) ENOJADO(intens) GRITAR-LOCO AH DAR-ME-CUENTA
PENSAR (207) MUERTO QUE-HACER NADA PRO1 TOCAR-NADA ESPERAR
AGUANTAR VENIR-ACA POLICIA PREGUNTAR QUE-PASAR PARAR PRO1 (208)
SORDO[ASL] PARAR ELLA HABLAR-LE AH ENTENDER PARAR-CM.A-2M PRO1
MIRAR-RELOJ UNA ANTES 12 CHOCAR-AUTO-MOTO DEMORAR++++ POLICIA
PATRULLEROS VENIR.2M+++ LUCES-PATRULLERO CERRAR-RUTA LADO-
CLAUSURAR CORTAR PRO1 PARAR PRO1 UNA MIRAR HORA DEMASIADO
PRO1 PENSAR ASUSTARME TERMINAR.

iv. Conversaciones

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

C2(ivA) - Conversación N° 1: Trabajo y familia

_____int

E: PRO1sg PREGUNTAR-2 ESTUDIAR QUE.

J: PRO1sg EX ESCUELA SORDOS RECIBIRME SÉPTIMO TERMINAR OTRO

ESCUELA (209) SECUNDARIA I TERCARIO TERMINAR TÍTULO COMPLETO

OTRO LUGAR NECESITAR FACULTAD PERO (210) DIFICIL

RENUNCIAR/ABANDONAR OTRO LUGAR NECESITAR

TRABAJAR PARA-QUÉ REFERENTE REUNION

COSAS CHICOS-PL 1ENSEÑAR3 NADA MÁS.

_____int

DESPUES PRO2sg QUE TRABAJO HABER PRO2sg ALGO.

_af

E: SI I PRO1sg ADENTRO ESCUELA SORDOS PRO1sg PROFESOR 1ENSEÑAR3

MODELO/REFERENTE (211) SORDO INTERCAMBIAR

(a1) PROPIA-DE-3 CULTURA (212) SORDA BIEN(2m)

COMUNICACIÓN BIEN(2m) I TAMBIÉN ADENTRO FACULTAD

TRABAJO SOCIAL PRO1sg PROFESOR ADULTOS CAPACITACION I

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

(213) IMPORTANTE

PRO3pl TECNICATURA INTERPRETE PRO3pl LLEGAR 3 AÑOS PRO1sg

ENSEÑAR3 GRUPO MODELO/REFERENTES (214) SORDOS TAMBIEN ENSEÑAR3

PRO3pl CRECER (215) MEJORES (216) FUTUROS INTÉRPRETES BIEN(2m).

_____int

J: AFF. Y PRO2 FAMILIA CUANTAS PRO2 FAMILIA CUANTAS.

E: AFF. PRO1sg FAMILIA CUANTAS CONFIRMAR. PRO1 ESP... PAREJA NOMBRE

M-A-R-I-S I (217) SORDA TENER-NOMBRE-EN-LSA

NOMBRE-PROPIO[PUÑO-CABEZA] I HIJO DOS NENAS I NENA EDAD 6

PRIMERA

ESCUELA IR, BEBE 8 MESES NENA NOMBRE ARA... A-R-A-H-I.

IX_(hija mayor) NENA MUJER NOMBRE G-I-A-N-E-L-L-A I ALGO PREGUNTAR.

_____int

PRO2 SABADO QUE HACER QUE IR A BAILAR QUE

J: (218) PASADO SABADO PRO1 AMIGO PRO1 ALLA TARDE JUGAR FUTBOL

CANCHA 5 CANCHA 5 JUGAR++ LISTO. IR BAR, BAR HABLANDO, HABLANDO-LS-RONDA LISTO HACERSE-DE-NOCHE IR BOLICHE FIESTA++ LISTO

DESPUES (219) MUERTO ACOSTARSE, ALGUNOS ZZZ-2M MAÑANA POR-LA-
MAÑANA DOMINGO MAÑANA FAMILIA COMER ASADO, COMER ASADO
LISTO DESPUES... VER TV RIVER, SIEMPRE RIVER BOCA TODOS DOMINGOS
MIRAR TV LISTO DESPUES... Y VOS... VOS CUANDO... VIVIR DONDE, DONDE
VIVIR, FAMILIA VIVIR DONDE PARANA O CEN...=?? ALLA

E: AFF. SI CER...

J: CER..

E: PRO1 FAMILIA VIVIR POR-SIEMPRE 12 AÑOS QUEDARSE CASA (220)
PROVISORIA/PRESTADA SUEGROS PRO1 FAMILIA ADENTRO PRESTAR
BUSCAR NO-HABER TERRENO MAS-O-MENOS GUARDAR COMPRAR
AHORRAR BUSCAR PRECIO (221) CARO(2M) BAJAR-PRECIO BUSCAR TIERRA
CUADRADO (02:06) (222) LINDO SUEGROS REGALAR-LE SEÑANOMBRE-
ESPOSA PRO1 (223) CONTENTO YA PLANO ORGANIZAR ADENTRO CARTEL-
PALOS MADERA CUADRADO DIBUJO (224) HERMOSO MIRAR GUARDAR
ESPERAR ABOGADO FIRMAR YA PRESENTAR ESPERAR AVISAR-LE LISTO
PRO1 FAMILIA FIRMAR CUAL HERMANA DOS-ELLAS MITAD ABOGADO DOS-
HERMANAS CUAL ELLA SUEGRA ELLA TERRENO REGALAR PRO1 NADA
ELLOS ACUERDO FIRMAR PRO1 (225) CONTENTO AGRADECER EN-PASADO.

_____int

PRO2 GUSTAR DEPORTE FANATICO CUAL PRO2

_____int

J: AFF. PRO1 HAY CLUB SOCIO CONOCER SOFTBALL

E: SI+

J: D-O-N-B-O-S-C-O SOFTBALL DEPORTES ANTES CHICO ACOSTUMBRAR
PRACTICAR++ CRECER DESPUES COSTUMBRE SOFTBALL CONTINUAR JUSTO
DOLOR IX[hombro] HUESO-QUEBRAR PRO1 JUGAR NO-MAS NEG DESCANSO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

GUARDAR SUPLENTE PORQUE PRO1 IMPOSIBLE DOLOR IX PORQUE TIRAR-PELOTA IMPOSIBLE DOLOR BUENO DESCANSAR PACIENCIA++

C2(ivB) - Conversación N° 2: La inundación

Nota: falta la glosa de los RNM.

A: VOS VER NOTICIERO ALGO NOTICIERO++ DE-GOLPE AGUA INUNDAR VOS SABER ALGO ESTO

B: SI BUENOS-AIRES ALLA LA-PLATA ALLÁ

A: AH

B: INUNDACION

A: VER NOTICIERO VER CORTAR++++ VER-NEG. NADA VER POCO RECORDAR ESTE AÑO 10 AÑOS TOTAL 29 ABRIL MUCHO 10 AÑOS.AFF MUCHO ME-ACORDAR ALLÁ(atrás) PAPÁ MAMÁ AGUA INUNDADO ALLÁ, ACÁ SANTA-FE NO AGUA SALVARVARSE 1 CUADRA ATRÁS CRECIDA HASTA-ACÁ BAJAR CULPA BOMBA MILITAR AGUA BOMBA AGUA-BAJAR-PARA-ATRÁS SALVAR AGRADECER II BUENO (226) FEA HISTORIA (227) FEA SUFRIR (228) FEO RECORDAR PRO1poss ABUELA-1, PRO1poss HERMANO, PRO1poss PAPÁ, AGUA-INUNDAR CASA ARRIBA SEGUNDO-PISO ARRIBA SUBIR MITAD MOV-CAB-NEG (229) FEO HOSPITAL NIÑOS AGUA INUNDAR PERDER COSAS I HOSPITAL NIÑOS (230) INTERNADOS REMEDIOS VARIAS-COSAS PERDER... -IGUAL ALLÁ BUENOS-AIRES FACEBOOK POSTEAR-FOTO 1VER++ ESCUELA SORDOS, ESCUELA SORDOS BUENOS-AIRES ALLÁ NECESITAR COSAS PLATOS CUBIERTOS NECESITAR COSAS-AFF VOS VER SI?

B: SI VER SI VER SOLAMENTE NOTICIERO TV VER YO MIRAR NOTICIERO QUE ALLA INUNDACION SI CULPA LLUVIA. LLUEVE DICE QUIERE

DONACIONES++++

A: SI SI SI

B: COLCHON, FRAZADA, SABANA, COMIDA... ROPA++ PUFF CHICOS

NECESITAR ROPAS PERO COLLAR PERROS (231) SUELTOS (232)

DESAPARECIDOS IRSE

A: SI DESAPARECIDOS SI

B: ALGUNOS PERRO ENCONTRARON CARIÑO SI ENCONTRAR PRO1 DOLOR MUCHO ANIMAL DOLOR BUENO PERSONAS+++

A: RESPONSABLE MUJER AMIGA BUSCAR QUIEN INFORMACION DIFUNDIR SUYO+++ A-VER ENCONTRAR PERRO ENCONTRAR, QUE-BUENO

B: AFF TODO TIEMPO

A: QUE-BUENO RESPONSABLE

B: ALGUNAS PERSONAS (233) MUERTAS ALGUNAS (234) VIVAS SALVARSE PERO PERSONAS SUFRIR I TAMBIÉN BUSCAR SOLDADOS MILITAR BUSCAR ENCONTRAR TRAER++ ACÁ LLEVAR (OTRO LADO) AYUDAR

A: PRO1 ROPA HIJA (235) CHICA (02:11) METER-EN-BOLSA ATAR-BOLSA AYUDAR ALLÁ AGUA INUNDACION AYUDAR

PRO1 LLEVAR MILITAR ELLOS-ENCARGARSE[TÚ] LLEVAR PRO1 EN-PASADO

PENSAR RECORDAR ANTES MAMA NO-TENER ROPA (236) FRIA(intens) (237)

MOJADA AGUA-INUNDAR MOJAR LUGAR TIRITAR-DE-FRÍO COMO ROPAS DAR-ELLA PERDER ROPAS PERDER COSAS MUEBLES COSAS PERDER EN-PASADO.

UNA-VEZ VENIR-ACA PRO1 PRESTAR DORMIR ACA SALVO (238) LUGAR-CHICO PAPÁ ABUELA HERMANO TODO ACÁ DORMIR (239) LUGAR-CHICO I PACIENCIA+ DURAR MAS-O-MENOS 3 MESES, 3 MESES UHHH.

_____int

ALLÁ BUENOS-AIRES CUANTO

B: MAS-O-MENOS 2-SEMANAS ALLA BUENOS-AIRES MAS-O-MENOS

A: AH 2-SEMANAS

B: O 1 MES MAS-O-MENOS AGUA-BAJAR-2M MAS-O-MENOS

A: AH NO-SABIA NO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

B: PRO1 VER AHORA BAJAR(pret.), AHORA BIEN(2M) MEJORÓ

A: LASTIMA

B: BAJAR AHORA

A: COMIDA NECESITAR

B: SI, SI FALTA SI

A: COMIDA++ NADA-MAS, MUCHO COMIDA NECESITAR ALLÁ NECESITAR

B: TAMBIÉN COLCHÓN

A: POR-FAVOR AGUA TAMBIÉN AGUA

B: AFF TAMBIEN

A: COLCHON TAMBIÉN?

B: COLCHÓN TAMBIEN NECESITAR QUERER ELLOS MÁS++ TAMBIÉN

COMIDA MÁS SI. ROPAS MÁS SI. PERO LUZ-ALLÁ CORTAR NECESITAR

AHORA TODAVIA

A: SI VER NOTICIERO LUZ NADA TODAVIA UH LUZ NADA POBRE

B: SI TODAVIA ALLA SI TODAVIA++

C2(ivC) - Conversación N° 3: Viajes

Nota: falta la glosa de los RNM.

S: PRO1 PROXIMA SEMANA MAS-O-MENOS PRO1 VIAJAR-ALLÁ URUGUAY

____int

LLEGAR I PRO2

M: PRO1 VACACIONES JULIO PROVINCIA ROSARIO VIAJAR-ALLÁ NADA-MAS

S: ALLÁ LLEGAR URUGUAY LUGAR MONTEVIDEO (240) LINDO PASEAR++

PRIMERO IR-ZIZAGUEANDO HOTEL EDIFICIO ALLÁ

M: PRO1 LLEGAR ROSARIO PARA QUE, MI HERMANA, PRIMO LUGAR VIAJAR-
ALLA CASA.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____int

DESPUES PRO2 QUE

S: LLEGAR 3 PERSONAS PRO1 3, NUM-1 PRO1, NUM-2-3 MUJERES PREPARAR VALIJAS DEJAR CAMINAR-BAJAR PEATONAL (241) LINDO MIRAR, (242) LINDO MIRAR-AMBOS-LADOS PEATONAL-2M MIRAR-AMBOS-LADOS LUGAR FACULTAD ENTRAR (243) LINDO LENGUA-DE-SEÑAS TECNICATURA ESTUDIAR ASI

M: PRO1 FAMILIA AUTO LLEGAR ROSARIO FAMILIA CUÑADO SOBRINO GRUPO-JUNTAR CUÑADO MANEJAR-AUTO VIAJAR LUGAR PUEBLO CASA LLEGAR ROPAS MALETA-DEJAR-SUELO (244) TRANQUILO ALGO SOBRINO, SOBRINO PASEAR++ PRO1 GRUPO PASEAR MIRAR+++ (245) LINDO RIO SOL PAISAJE (246) BELLO, BUENO,

_____int

DESPUES PRO2 QUE

S: AHÍ LLEGAR LUGAR FACULTAD, 6 PERSONAS (247) SORDAS PONERSE-EN-CÍRCULO (248) LINDO CHARLAR-LS 1 ESTADOS-UNIDOS LLEGAR-ACA PROFESOR SEÑA-NOMBRE B-O-B SEÑA. LLEGAR (249) LINDO MIRAR FILMACION LISTA COSAS ESTUDIAR COMO GUSTAR PRO1 SI PRO1 ESTUDIAR (250) CONTENTO MUY-BIEN-2M.PULG DESPUES

M: PRO1 PASEAR FIN SOL ANOCHECER TOMAR-MATE FAMILIA RONDA-MATE VOLVER CASA NOCHE COMER NOCHE QUE QUERER BAR SI++ AUTO-MANEJAR PASEAR GIRAR LLEGAR ENTRAR MIRAR LLAMAR MOZO VOS QUE QUERER CARTA-MENU MIRAR-LEER PENSAR VOS QUERER YO 1 CERVEZA QUE VOS 1 COCA-COLA EL CHICO COMER CUAL SEÑALAR-DEDO-CADA UNO CENAR FIN ANOCHECER NADA-MAS I

_____int
DESPUÉS PRO2 QUE

S: PRO1 ALLÁ GRUPO FIN AHÍ MAÑANA TARDE NOCHE MAÑANA TARDE
SORDOS OYENTES DOS-SEPARADOS-GRUPOS CAMBIAR-ROTAR++ (251)
LINDO DESPUÉS IR-PASEAR NOCHE BAR COMER (252) LINDO MUCHAS-COSAS
TOMAR-HELADO MUCHAS-COSAS TODO MUY-BIEN

M: PRO1 NOCHE CENAR CERVEZA TOMAR CONVERSAR HABLAR-LENGUA-
DE-SEÑAS MIRAR HORA SORPRESA(CARA) TERMINAR VOLVER CASA
DESCANSAR, CEPILLAR-DIENTES LISTO ACOSTAR IR-CADA-UNO DESPEDIR
BUENAS-NOCHES DORMIR ACOSTARSE MAÑANA ROPAS PREPARAR
GUARDAR VIAJAR PARANA LLEGAR FIN IR NADA-MAS

S: JUSTO VOLVER PARANA NOCHE (253) CANSADO BIEN NADA-MAS

C2(ivD) - Conversación N° 4: Partes de la casa

Nota: falta la glosa de los RNM.

I: HOLA, COMO-ESTAS-VOS QUE-FRIO

J: QUE-FRIO. AFUERA QUE-FRIO

I: COMO-ESTAR VOS(2M)

J: BIEN+++2M

I: ALEGRARSE

_____int

J: GRACIAS. PRO2 SEÑA-NOMBRE PRO2

I: MI SEÑA-NOMBRE [NOMBRE-EN-LSA]

J: NOMBRE

I: A-N-A

J: AH. (254) LINDO NOMBRE[ASL] (255) LINDO

__int

I: PRO2

J: PRO1 LLAMAR S-O-L-E. MI SEÑA-NOMBRE [NOMBRE-EN-LSA]

I: (256) LINDO

J: GRACIAS. QUE CONTAR

I: BUENO. VOS CONTAR

J: JE-JE JUSTO CONTAR-VOS

I: CONTAR-VOS

J: CONTAR CASUALIDAD

I: QUE-INCREIBLE

J: PRO1 1CONTAR2 SOBRE CASA I CALLE L-A-S H-E-R-A-S NUMERO 234

POR-ALLI CERCA

I: LEJOS

J: CERCA ESCUELA LUGAR ESCUELA REPÚBLICA R-E-P ASÍ POR-AHÍ

I: POR-AHÍ

__int

J: PRO2

I: PRO1 ACA CASA ESTA-CALLE

J: CALLE (seña para atrás)

I: CALLE LUGAR-ACA CERCA BOULEVAR NOMBRE F-R-A-N-C-I-A 754

J: AH (257) LINDO LUGAR (258) LINDO IX

I: SI, (259) NUEVO PRIMER-PISO

J: AH (260) NUEVO. PRO1 IX CASA PASILLO CONOCER PASILLO PRO1poss

CASA CONOCER PASILLO PLANTAS-EN-LÍNEA-RECTA(2M) PUERTA REJAS

(261) NEGRAS, REJAS (262) NEGRAS. ENTRADA LADO-IZQUIERDO PARED

LADRILLOS (263) ROJOS LADRILLOS (264) OSCUROS LADRILLOS PARED

IGUAL CUCHARADA-ALBAÑIL IGUAL TODO (265) HERMOSO PUERTA

MADERA

BUENA(2M) I PRO1 SER-FIEL MADERA PUERTA ODIAR HIERRO PRO1 NO-GUSTAR NO NADA

_____int

I: AH SI PRO2

J: MADERA PUERTA ASI BIEN(2M) GUSTAR FUERTE I BUENO. ENTRADA

LIVING PARED (266) BEIGE

_____int

I: (267) BEIGE QUE-BIEN

J: BUENISIMO. SUAVE, FUERTE NO, SUAVE. TODO TENER DOS PIEZAS 2 LADOS IZQUIERDA CONOCER (268) VERDE SUAVE CONOCER IGUAL AGUA

I: (269) LINDO

J: TODA-LA-PARED (270) BELLA

I: (271) BELLA

J: BUENO, OTRO SEGUNDA PIEZA IX ESTEEEE (272) VIOLETA IGUAL FLOR, FLOR-ABRIRSE FLOR-CRECER FUERTE VIOLETA (273) HERMOSO, ESTE, DE-OTRO-LADO JARDIN (274) GRANDE MAS-O-MENOS (275) GRANDE NORMAL NADA-MAS

___exc

I: BIEN

_____int

J: PRO2 COMO

I: PRO1 ACA ASI [*señala la pieza*] PINTAR-PARED (276) BLANCA I PRO1 MAS GUSTAR FUERTE QUE I ROJO ESTE, GUSTAR FUERTE ENCANTAR

J: SI HERMOSO

I: GUSTAR MAS ROJO. PRO1poss FAVORITO ROJO

J: BIEN

I: BUENO, ESTE MESA, CORTINAS (277) ROJAS SIEMPRE PRO1 SI-O-SI COSAS ALGUNAS ALGO (278) ROJO

J: BIEN

_____int

I: PRO2 VIVIR CON QUIEN VIVIR

J: PRO1 HERMANA (279) MAYOR VIVIR JUNTAS

I: HERMANA (280) MAYOR AH

J: SI DOS-SOLAS

I: AH SI

J: (281) LINDO

J: SIEMPRE SALIR+++ MUCHO

I: PRO1 PENSAR PRO2 NOVIO JUNTOS

J: NO++ HERMANA (282) MAYOR JUNTAS

I: NO AH

J: NO, HERMANA (283) MAYOR JUNTAS ASI (284) TRANQUILA

_____int

I: NOVIO COMO

J: NO ASI-NADA (285) SOLTERA

I: AH

[*se ríen*]

__int

J: VOS

I: OBVIO PRO1 VIVIR NOVIO PRO1poss

_____int

J: ACA PRO3

I: TRABAJAR++

J: BIEN

I: TRABAJAR QUEDAR-ALLÁ. PRO1 ACA (286) SOLA, BUENO MEJOR, BARRIO

_____top

BIEN (287) PELIGROSO LUGAR / NO / NUNCA

_____int

J: PRO2 COCINAR COMIDA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

I: SI PRO1 COCINAR, A-VECES NOVIO COCINAR PRO1 SILENCIO

J: AH BIEN++

C2(ivE) – Conversación N° 5: Trabajo y deporte

Nota: falta la glosa de los RNM.

_____int

S: PRO2 COMO-ESTAR BIEN

E: SI BIEN++ PRO1...

S: PRO1 TRABAJAR+++ (288) CANSADO(intens) (289) MUERTO TRABAJAR A-LA-MAÑANA, A-LA-TARDE, A-LA-NOCHE UFF

_____int

PRO2 QUE-HACER.2M PRO2

E: PRO1 ESTUDIAR UFF TIEMPO FACULTAD DOS IR-DOS-LADOS TRABAJAR ESCUELA SORDOS IR-IX(der) TRABAJAR FIN VENIR-IX(izq) ESTUDIAR NOCHE

____repetición alternada

FACULTAD ESTUDIAR LEER MUCHO IR-IX(der) IR-IX(izq) OJOS-CAER

BIEN PRO1 CASA LLEGAR HORA VIAJE CERRITO HORA 1-HORA MAS-O-

MENOS LLEGAR CASA (290) TRANQUILO FAMILIA COMER LISTO DORMIR

FINALIZAR

S: PRO1 TRABAJO TERMINAR PRO1 CAMINAR++ FACULTAD(MD) LUGAR(MI)

CAMINAR(MD) CUADRAS 5 CERCA (291) TRANQUILO CAMINAR COMER

FAMILIA COMER (292) TRANQUILO DORMIR (293) TRANQUILO TV CONTROL-

REMOTO.

_____int

PRO2 GUSTAR FUTBOL DEPORTES GUSTAR PRO2

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MANDAR VENIR/LLAMAR, LLAMAR, LLAMAR.2M GRUPO 6 8 CUANTOS 12
SEPARAR 6-6 NO 1, 1-1-QUITAR 5-TO-5 GUSTAR JUGAR / PRO1 FALTAR
PRACTICAR TENER-PANZA AGITAR-PECHO PRO1 FRACASAR / PRO1 (297)
TIEMPO-LARGO FALTAR CAMINAR / (298) TIEMPO-LARGO UH

S: UH TENER-PANZA PACIENCIA PRO1 TAMBIEN GUSTAR FUTBOL 5 PRO1 NO-
_____repetición alternada

PODER PRO1 TIEMPO TRABAJAR IR-IX(der) IR-IX(izq) FACULTAD IX(der)

E: CLARO

S: PRO1 GUSTAR JUGAR FUTBOL TIEMPO 1-DIA OTRO DOMINGO, SABADO
ENCONTRARSE PRO2poss AMIGOS, PRO1poss AMIGOS JUNTAR CELULAR
2AVISAR1, 1AVISAR2

E: SI... SI FACULTAD LUGAR AHÍ UADER AHÍ HORA NOCHE CAMINAR
COLECTIVO NUNCA PRO1 ODIO CAMINAR-LARGO HASTA(lejos) TERMINAL
IDA VUELTA TODOS-LOS-DÍAS SUELA-ROZAR SUELA-GASTARSE ACHICAR
GASTARSE

S: UH-SI PRO1 CAMINAR CERCA (299) FACIL TERMINAL SI. AHORA
ENCONTRARSE DIA OTRO ENCONTRARSE BIEN.2M??

E: PERFECTO

S: CHAU

E: CHAU

C2(ivF) – Conversación N° 6: Regional de fútbol

Nota: falta la glosa de los RNM.

__int

S: BIEN

A: BIEN

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

S: PRO1 TRABAJO HOY DIA-1, DIA-2 (300) LINDO SOL PAISAJE,

___int

PRO2

A: PRO1 BIEN++ TRABAJO BIEN.2MPul (301) TRANQUILO PENSAR LLAMAR
CELULAR LLAMAR QUE AMIGOS (302) SORDOS CAMINAR AH SOBRE FUTBOL-
1, FUTBOL-2 AHÍ REUNIR ORGANIZAR R-L[regional] ARGENTINA TODA
DEBATIR ACEPTAR(2M) 17 NOVIEMBRE 2012

__int

PRO2

S: PRO2 OTRO-DIA AVISAR1 PRO1 HABER ASOCIACIÓN ORGANIZAR
PREPARAR PARA-QUÉ LOCAL FIESTA TOMAR,

_____enum

SORDOS, FAMILIA OYENTES TODOS MUCHAS-COSAS PREPARAR FIESTA
AVISAR1 UN-DIA REUNION UNIR R-L AVISAR1

_int

OK

A: ESTE R-L AHÍ ORGANIZAR YA FIN PASAR LLAMAR++ CELULAR
MANDAR++ INTERNET DIFUNDIR COMPLETO LUGAR DONDE CORDOBA
ALLÁ LUGAR. IR.CM5.2M COMPLETO, DORMIR COMPLETO, COMER, FIESTA
COMPLETO, PRECIO (303) BARATO 100 PESOS (304) BARATO ASI (305) RARO
(306) LINDO

COMPLETO DIA QUE CUANDO-PROXIMOS 3 DÍAS

_____excl

UH MUY-BIEN

PRO1 ACORDAR PRO1 AMIGO 3 AUTO (a2) PROPIO-DE-3 UN AUTO (a3) MIO
LEVANTAR-MANO SI JUSTO LISTO NOSOTROS-3 NADA-MAS OTROS-DÍAS-
DESPUÉS VIERNES UNIR IR POR-LA-TARDE HORA-MAS-O-MENOS DOS IR
MATE, ROPAS PONER BOLSOS LISTO MALETAS GUARDAR-ATRÁS CERRAR-

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PUERTA-ATRÁS IR-MANEJAR SANTA-FE TUNEL-SUBFLUVIAL SUBIENDO
LUGAR ESPERAR (307) TRANQUILO UN-RATO ESPERAR ASI
S: DESPUES PRO2 AVISAR1 LLEGAR CORDOBA PRO1 PREPARAR CUANTOS
DORMIR PERSONAS FUTBOL+ R-L LOCALES TRAER(2M.alternado) COMPLETO
AVISAR1 PRO1 RESERVAR(2M.alt) LUGAR.ROT DORMIR HOTEL O MILITAR O
DEPORTES CLUB PRO1 RESERVAR GRATIS IGUAL PAGAR FUTBOL COMIDA
COMPLETO DAR-LES-DE-COMER PAGAR IGUAL DAR-ME UNO-DE-CADA-UNO
RECORDAR PREPARAR BIEN EMAIL AVISAR1 BUENO
A: SI. PRO1 AHÍ SANTA-FE SALIR ANDANDO TOMAR-MATE CHARLAR PENSAR
FUTBOL SOBRE FOUL COMO REGLAMENTO RESOLUCION COMO PREPARAR
PENSANDO MIRANDO VACAS MIRANDO-DE-UN-LADO-PARA-OTRO VER AH
CABALLO MIRAR ANDANDO CORDOBA FALTAR UH ANDAR FALTAR-POCO
ANDAR LLEGAR YA CORDOBA (308) GRANDE IX SIERRAS (309) HERMOSAS
(310) MAGNIFICAS MIRAR (311) HERMOSO SACAR-FOTOS(hab) IR(hab) SUBIR-
LLEGAR YA CORDOBA CAPITAL LUGAR YA LLEGAR(pret.perf.) IX EN-PASADO
/ TRANQUILIZARSE / SORDO CM5-LLEGAR-A-LOC(2M.alt) AMIGO SEÑAR(cont.)
COMPARTIR YA LISTO SABADO FUTBOL SI-O-SI OK.2M EN-PASADO /
DESPUES DORMIR NADA-MAS
S: BIEN PRO1 (312) CONTENTO(intens) CORDOBA VENIR-ACA DISFRUTAR
(313) LINDO LUGAR BIEN NOS-VEMOS BIEN
A: ESTE SABADO FUTBOL COMPETIR DESPUES FIESTA BIEN ÉXITO 100-POR-
CIENTO BIEN TERMINAR
S: CHAU
A: CHAU

C2(ivG) - Conversación N° 7: Día de pesca

Nota: falta la glosa de los RNM.

_____int

S: PRO2 QUE-TAL

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

A: BIEN. PRO1 VACACIONES EN-PASADO PENSAR++ TRABAJAR QUE.2M++
AHORA IDEA AMIGO (314) SORDO 2 CELULAR MANDAR3

_____int

2QUERER PESCAR

_af

SI

PROXIMO+-CUANDO SABADO QUE-BUENO HORA 3 IRSE

AH BUENO BIEN.2M

PRO1 VALIJA-METER-COSAS BUSCAR ANZUELO, CAÑA-DE-PESCAR, TARRO,
LOMBRICES METER-EN-TARRO PREPARAR CARPA, DORMIR PONER.-EN-
LUGAR(2M) ORGANIZAR LISTO PRO2 OK LISTO

S: PRO1 GUSTAR ESTO PESCAR PRO1 NECESITAR TIEMPO
TRABAJO DIA HORA MODIFICAR FRACASAR BUENO UN-PUNTO TRABAJO
POR-CULPA DUEÑO TRABAJO PRO1 QUERER PROXIMO-CUANDO DIA MAS-O-
MENOS DÍA PROXIMO-CUANDO PESCA QUE

A: SABADO++ MISMO

S: HORA MAS-O-MENOS

A: 4 MISMO

_____int

S: 4. MADRUGADA O A-LA-TARDE

A: 4 TARDE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

S: TARDE-pensativo PRO1 SI PRO1 AVISAR3 PERMISO JEFE TRABAJO PRO1
SALIR ALLÁ RAPIDO PREPARAR VALIJA PESCA PRO1 CAÑA-DE-PESCA
HABER VARIAS-COSAS HABER DORMIR NO-TENER.2M

_____ af

A: PRO1 HABER PRO1 HABER

_____ excl

S: AH MUY-BIEN SUERTE MUY-BIEN. PRO1, PRO2,

_____ int

PRO3_a, PRO3_b QUIEN

A: AMIGOS 3 SORDOS 3 NADA-MAS

S: PRO1 AUTO HABER LLEVAR3 PASAR-A-BUSCAR

A: PRO3 HABER YA PRO3 YA EN-PASADO

S: AH PRO3

A: LISTO

S: LISTO, PERFECTO PRO1 MEJOR AUTO DEJAR BIEN, PRO2[TÚ] VENIR-A-MÍ

PRO1_{poss} CASA

A: SI

S: 2BUSCAR1

A: CELULAR MANDAR3 VENIR-ACA

S: PERFECTO

A: PRO3 VENIR-A-MÍ PRO1_{poss} CASA CARGAR-COSAS PESCA CARGAR-COSAS

PRO1 HABER SORDO (315) AMIGO UNO HABER

_____ neg(no-haber)

SI PROBLEMA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1 CASA-IR PRO1 SABER PRO1 LLAMAR3 AMIGO ACOMPAÑAR3
DIRECCIONAR-AUTO seña-SEBASTIAN HOLA GOLPEAR YA LISTO PRO2
PREPARAR PRO2

S: PERFECTO

A: PRO2 DEJAR COSAS-atrás

S: O PRO2 CASA IR-ME O CALLE AVISAR1 CELULAR AVISAR1 DESPUES CALLE
AUTO FRENAR-de-golpe-freno BUSCAR1 IR-ZIZAGUEAR PUNTO-LUGAR

_____int

DONDE LUGAR

A: PRO1 SEGURO GUSTAR L-Z (La Paz) IX L-Z ENTRE-RIOS LEJOS

_____exc

S: AHHH LEJOS

A: LEJOS KMS 150 KMS-DISTANCIA IR LEJOS

S: PERFECTO OK. 1-DIA, 2-DIA IR-VOLVER

A: 2-DÍAS TODO-EL-DÍA

_____duda/pensativo

S: DIFERENCIA PENSAR SABADO, DOMINGO, LUNES.

_____af

SI. PERFECTO PRO1 IR PERFECTO

A: PRO1 GRUPO PRO1 YA SENTARSE-EN-EL-AUTO(2m) COMPLETO IRSE
MANEJAR++ LEJOS(intens) TOMAR-MATE CONVERSAR QUE PENSAR TEMA
(316) IMPORTANTE GUSTAR (317) GRANDE (318) MEDIANO (319) CHICO NO-
IMPORTAR++ VIDA CHARLAR-LS++ <NM: NO-SABER> PENSAR+ MEDITAR

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IR(perf) EN-PASADO LA-PAZ LUGAR EN-PASADO I AHÍ EN-PASADO
PESCAR(cont.) MOVER-GIRAR-CAÑA BIEN (320) LINDO PESCAR AGUA-RIO
(321) LINDO IX

S: BUENO PRO1 GUSTAR SUEÑO GUSTAR (322) GRANDE(intens) SABALO
A: SABALO

S: DORADO GUSTAR SUEÑO

A: BIEN

_____int

S: NOS-VEMOS BIEN

A: ACA TERMINAR PESCA FIN QUEDAR DORMIR QUEDAR (323) TRANQUILO
NADA-MAS TERMINAR

S: NOS-VEMOS FIN AVISAR-ME

A: NOS-VEMOS PERFECTO

S: CELULAR. GRACIAS

v. Narración sobre lugares y objetos

C2(vA) – Viaje a Salta

TIEMPO-PASADO ÚLTIMO PRO1sg IR SALTA.

PRO1sg VER PRIMERA-VEZ PRO1sg NUNCA VIAJAR.

_boc.cerr. oj.sc. cab.hacia der.

PRO1sg VIAJAR GRUPO AMIGOS IR-CLAS-MICRO(durativo).

__af. _mej.inf.

PRO1sg IR-CLAS-MICRO IR(hab) HORAS LLEGAR DOS

DÍAS DIECISIETE VEINTE VEINTITRES MAS-O-MENOS(1m) HORAS MAS-O-

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MENOS(2m) PENSAR OLVIDAR TIEMPO-PASADO.

PRO1sg VIAJAR PRO1sg IR(cont.) PRO1sg PRÓXIMAMENTE

_____oj.sc. ___oj.cerr.

ANOCHECER(ger.) DORMIR.

DESPUÉS AMANECER(ger.) PRO1sg VER PROBAR(hip. pas.) VER

_rotación cab. oj.sc

NADA PLANICIE-EXTENSA NADA IR(cont).

IGUAL AGUA IGUAL SOL CALOR POCO VAPOR-SUBIR-POR-LA-

_____cej.fr. oj.sc.

PLANICIE (324) CALIENTE VAPOR-SUBIR-POR-LA- PLANICIE.

NOTARSE VOLAR AVE VER AVE CLAS-SER-ANIMADO-PEQUEÑO-CON-

_____oj.sc

ALAS-VOLAR-HACIA-ARRIBA NOTARSE DISTRIBUIRSE-POR-EL-CIELO.

IR(cont.) NOTARSE IGUAL (325) ROJO TODO-EL-CIELO IR SOL

APAGARSE(ger.) SOL APAGARSE(ger.) IR(cont.).

1AL-OTRO-DÍA SOL-ASOMARSE(ger.) VER AMANECER IR

ACERCARSE(progr.) VER CERCA IR MONTAÑA(plural) ACERCARSE(progr.)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

VER (326) LINDO (327) BELLO (328) VERDE MONTAÑA(plural)

_____md: SUELO

COLORES CIELO (329) CELESTE (330) BELLO.

ACERCARSE ENTRAR MONTAÑA(pl) CLAS-OBJETO-ENCAJONADO-

_____mej.infl.

COLECTIVO-IR-ENTRE-PAREDONES-SINUOSAMENTE (cont.).

_____oj.mirada varias dir. _____

MONTAÑA(pl) 1-VER IGUAL CERCA VER(ma) LADERA-ALTA-UBICADA-

_____ mirada costado.arr.

_____ mirada frente arr.

MUY-CERCA(md) PODER VER-HACIA-ARRIBA-EN-DISTINTAS-

DIRECCIONES.

(331) LINDO CAMINO-SINUOSO IR-HACIA-ARRIBA

(332) GRANDE MONTAÑA LLEGAR-PUNTO-SUPERIOR

LEJOS-HACIA-ARRIBA MIRAR-HACIA-ABAJO CASA PAISAJE

MUCHA LUZ(pl) NOTARSE MUCHO LUGAR-EXTENSO.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IR-HACIA-ARRIBA IR-HACIA-ABAJO DOBLAR LLEGAR CASA EDIFICIO

MUCHA CASA EDIFICIO(pl) ENTRAR TERMINAR LLEGAR EN-PASADO.

C2(vB)- Comprar una casa

_____CEfr+OJsc+LAaba _____CEarr+OJab.

PRO1 QUERER BUSCAR COMPRAR CASA (333) NUEVA /

_LAMord+CEfr _CEarr+OJaba _CEarr+LAMord

BUSCAR(cont) / VER(perf)_{LOC-ix} GUSTAR /

_____CEfr+LAaba _____CEfr+LAest.semiab. _____CEfr+LEaf.

ME-JOROBARON CASA (334) ANTIGUA(intens) (335) DESTRUIDA /

_____OJsc./disy _neg _____asev

DEBER PINTAR(cont.) ARREGLAR(cont.) / NO / DEJAR /

_____desid

BUSCAR(cont) QUERER CASA MENOS (336) ANTIGUA / (337) NUEVA ALGO /

_____asev

BUSCAR(cont) ENCONTRAR(pret.perf.) CASA (338) BUENA (339) NORMAL

_____asev

(340) PEQUEÑA / TECHO-ALTO / DOS DORMITORIOS / COMPLETO /

_____asev

POCOS AÑOS / 40 AÑOS / DECIR-SI COMPRAR CASA EN-PASADO.

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

C2(vC) – La ropa

PRO1 PLACARD PRO1 PLACARD-ABRIR_(perf.) /

_____CEfr+OJsc

ROPA_i (341) GUARDADA++ (342) ANTIGUA (343) GASTADA

AGARRAR-Y-TIRAR_{i(cont.)} /

_____CEarr+OJab

NUEVO TOMAR-OBJETO-FINO ALGO GUARDAR_(cont.)

_____CEfr+OJsc

OTRO VIEJO(intens) AGARRAR-Y-TIRAR(cont.) /

_____asev

ROPA (344) MODERNA EN-PASADO

AGARRAR-Y-TIRAR(cont.) PILA-REDUCIRSE-POR-COMPLETO /

(345) NUEVO ORDEN / CERRAR-PLACARD(perf).

C2(vD) – El Congreso de la Nación

PRO1 CONTAR2 CONGRESO DENTRO INGRESAR

IMPRESIONARSE[= ASUSTARSE] (346) DIFERENTE(intens) I

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

DOS-CÚPULAS(2M) (347) ANTIGUAS

_____lab.red.cej.lev.

PERSONA-CAMINAR ASCENDER SUBIR-UN-ESCALÓN ++

_____con esfuerzo

PERSONA-SUBIR

_____ub.der. _____ub.izq

PUERTA (348) ALTA(intens) PUERTA (349) ALTA(intens)

_____cej.lev. lab.red.

MESA (350) ALTA(intens) (351) MESA-ALTA(ub.arr)

PERSONA-ASOMAR-SOLO-CARA

_____leng.af.hom.ad.

SILLAS (352) PEQUEÑAS(intens) APOYA-BRAZOS (353) PEQUEÑOS

_ leng.af.hom.ad.

PERSONAS-SENTADAS (354) PEQUEÑAS I

SILLAS ESTAR-EN-FILA (355) RARO/DIFERENTE I

INGRESAR PUERTA (356) PUERTA-PESADA-ABRIR-CON-ESFUERZO (357) ALTA

_leng.af.hom.ad.

_leng.af.hom.ad.

INGRESAR BAÑO (358) PEQUEÑO PUERTA(pl.) (359) PEQUEÑA(pl.)

BAÑO HACER-PIS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____leng.af.hom.ad. _____oj.sc.lab.est.hom.ad

MINGITORIO (360) PEQUEÑO-1 (361) PEQUEÑO-2 (362) DIFERENTE I

SALIR PASILLO (363) GRANDE

(364) PASILLO-LARGO LEJOS-IX; LEJOS-IX; PERSONA-CAMINAR ESCALONES

_____leng.af.

PERSONA-SUBIR-ESCALERAS PISO LEJOS-HACIA-ARRIBA

PERSONA-CAMINAR PRIMER-PISO-INC PERSONA-SUBIR-ESCALERAS

_____leng.af.

PARECER TERCER-PISO-INC (365) TECHO-ALTO PERSONA-SUBIR-ESCALERAS

(366) GRANDES NIVEL? (367) DIFERENTE I

_____ME.ad

OTRO OFICINA PRO1 HABITACIÓN TODO (368) DELGADO PASILLO

_____ME.ad

MESA (369) MESA-FINA-1 TELEVISOR (370) PANTALLA-FINA-2

_____ME.ad

SILLA (371) ASIENTO-FINO

PERSONA-SENTARSE I TODO (372) MODERNO

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____mej.ad. (373)

OBJETO-SUPERFICIE-PLANA-EN-DISTINTAS-UBICACIONES++

_____mej.ad. (374)

OBJETO-CON-CURVAS++

_____mej.ad.

PARECER (375) DELGADO OBJETO-CON-CURVAS++

_____leng.af.

(376) PEQUEÑO OBJETO-CON-CURVAS++

_____leng.af.

MESA (377) PEQUEÑA++ EN-PASADO

OFICINA (378) DIFERENTE-IX_i (379) DIFERENTE-IX_j

C2(vE) – Tucumán y Sudáfrica

_____excl _____int _____int

HOLA(2M) COMO-ESTAR BIEN PRO1 NOMBRE PRO1 NOMBRE

[Pregunta hacia cámara]

PRO1 NOMBRE-PERSONAL PRO1 EDAD 29 EDAD

PRO1 NACER PROVINCIA TUCUMÁN

PRO1 VENIR PRESENTARME DIALOGAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____int

PRIMER TEMA CUÁL

[Pregunta hacia cámara]

OLVIDARSE II AH FAMOSO ACÁ

_____int

POR-EJEMPLO CUALQUIERA TEMA CUALQUIERA

AH SOBRE FAMOSO POR-EJEMPLO DENTRO CAS

POR-EJEMPLO CAS DENTRO ARGENTINA GUSTAR DENTRO SIGNIFICAR

COMUNIDAD (380) SORDA SIGNIFICAR PRO1 SIGNIFICAR PRIMERA-VEZ

ANTES 12 EDAD INGRESAR ASOCIACIÓN TUCUMÁN SORDOS FIN TRABAJAR

DESPUÉS CAMINO-TOMAR JÓVENES VER CAS DENTRO GUSTAR TRABAJAR

DENTRO DEPARTAMENTO-DE-JÓVENES GRACIAS 3EXPLICAR1 APRENDER

APREHENDER PROVINCIAS JÓVENES SIGNIFICAR IR-LOC1-LOC2-LOC3

3DAR1(2M) MUCHO CAMBIO <para.voc> PROGRESAR MEJORAR VIDA

SORDO MUCHAS COSAS (381) LINDAS I MÁS IR PAÍS(pl)

MUNDIAL CONOCER PERSONA(pl) CULTURA

_____enum

MI: UNO DOS TRES CUATRO

MD: (382) DIFERENTE(pl)

POR-EJEMPLO IR SUDÁFRICA 2011 PRO1 IR(pret.) LUGAR LLAMARSE

D-U-R-B-A-N IX MÁS JULIO PRO1 JUNTO FLORENCIA PRO1 JUSTO SEÑA?

CAS JÓVENES IR CAMPAMENTO (383) MUNDIAL I VER PERSONA(pl)

(384) SORDA (385) DIFERENTE(pl) POR-EJEMPLO TOTAL CASI 120 PERSONA(pl)

Y TOTAL APROXIMADAMENTE 50 PAÍSES APROXIMADAMENTE I

COMPARTIR MUCHAS-COSAS SIGNIFICAR INGLÉS PRO1 NO-TENER-IDEA

PERO TRADUCCIÓN INTERNACIONAL SEÑAS (386) DIFERENTE I

(387) INTERESANTE I APRENDER (388) IMPORTANTE

PRO2pl IR-LOC1 VER PAÍSES MUNDO APRENDER MÁS++ SIGNIFICAR

3DAR1 APRENDER MÁS PROGRESAR IGUAL PERSONA (389) SORDA

(390) NORMAL PERO AHORA ARGENTINA (391) DIFERENTE AHORA

ARGENTINA SIGNIFICAR PRO1 POR-EJEMPLO PERSONA

PRO1 TUCUMÁN PRO1 SEÑAS (a4) MÍAS (a5) PROPIAS-DE-PRO1 I

(a6) PROPIAS-DE-IX BUENOS-AIRES (a7) PROPIAS-DE-IX I OTRO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

POR-EJEMPLO CÓRDOBA (a8) PROPIAS-DE-IX SIGNIFICAR

SEÑAS (392) DIFERENTES PERO HABER IGUALDAD PERO POCO(intens)

VARIACIÓN(pl) POCO SEÑAS L-S-A I (393) IMPORTANTE

GRUPO TRABAJAR JUNTOS CONOCER L-S-A POR-EJEMPLO

PRO1 TUCUMÁN SEÑAS PRO1 PENSAR SEÑA-MAYO-1 TUCUMÁN

ACÁ BUENOS-AIRES SIGNIFICAR SEÑA-MAYO-2

(394) DIFERENTE MAYO-2 SEÑAS (395) DIFERENTES I MUCHAS DIFERENCIAS

PRO1 ANTES RECORDAR TUCUMÁN SEÑAS CAMBIAR

PRO1 OLVIDAR TUCUMÁN SEÑAS POCO (396) DIFERENTES

AHORA BUENOS-AIRES CAMBIAR-RADICALMENTE MUCHO AVANZAR

[Tesista pregunta en LSA por lugares de Tucumán (no se ve en cámara)]

POR-EJEMPLO LUGAR LLAMARSE T-A-F-I D-E-L V-A-L-L-E LUGAR LLAMARSE

TAFÍ-DEL-VALLE-NOMBRE-EN-LSA LLAMARSE

TAFÍ-DEL-VALLE-NOMBRE-EN-LSA LUGAR MONTAÑAS SIGNIFICAR CAPITAL

TUCUMÁN DISTANCIA DOS-HORAS I

(397) LINDO (398) TRANQUILO(intens) MUCHAS MONTAÑAS FRESCO

ACÁ (399) DIFERENTE ACÁ POR-EJEMPLO TUCUMÁN CALOR PERO IR

MONTAÑAS FRESCO (400) TRANQUILO IGUAL CAMPO BUENO SIGNIFICAR

MONTAÑA (401) LUJOSA PERSONA(pl) (402) RICAS

_____enum
COSECHAS VACAS PASTIZALES

MUCHO (403) DIFERENTE PRO2 PENSAR VER (404) DIFERENTE(intens)

IGUAL ACA BUENOS-AIRES MUCHO EDIFICIO(pl) NO / (405) ALTO NADA /

UNA CASA POCAS CASAS POCAS MENOS

SIGNIFICAR DESCANSAR PASEAR VACACIONAR SIEMPRE ES-SEGURO II

ENERO FEBRERO TAMBIÉN JULIO IGUAL INVIERNO JULIO

SIGNIFICAR MÁS ENERO FEBRERO PERO FEBRERO FIESTA QUESO

SIEMPRE PARECER SEGUNDA DOS-SEMANA-INC PARECER

APROXIMADAMENTE QUINCE FEBRERO DOS-SEMANA-INC

FIESTA QUESO I OTRO HABER CERCA LLAMARSE

MOLLAR-NOMBRE-PROPIO-LSA M-O-L-L-A-R

SIGNIFICAR PRIMERO TUCUMÁN CAPITAL TUCUMAN

_mej.infl.

VIAJAR IR-POR-CAMINO-CON-CURVAS LLEGAR MOLLAR

PERO MOLLAR CERCA 30 MINUTOS TAFÍ-DEL-VALLE

IX MOLLAR (406) LINDO CERCA L-A-G-O AGUA LUGAR LAGO CERCA

MONTAÑAS CERCA (407) VISIBLE CERCA IGUAL

PODER PASEAR ANDAR-A-CABALLO HABER

CABALLOS TAMBIÉN MONTAÑAS ASCENDER(CL.PERSONA)

CAMINAR-CON-MOCHILA-Y-MIRAR(constructed action) CAMINAR(CL.PERSONA)

LLEVAR-BASTONES ASCENDER(CL.PERSONA) UFF (408) LINDO I

TAFÍ-DEL-VALLE SIEMPRE DESCANSAR COMPARTIR CABALLO MUCHOS

CABALLO POR-EJEMPLO POR-LA-MAÑANA TARDE MUCHOS JÓVENES

IR(CM.4) POR-EJEMPLO SIEMPRE AVENIDA AVENIDA-CON-MUCHO-TRÁNSITO

MUCHOS CABALLOS AVENIDA VER(2M.alternadas) BAR DESCANSAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____enum

COCA-COLA MATE CAFÉ

EDAD (409) MAYOR POR-EJEMPLO ES-SEGURO DOMINGO MUCHOS IR(CM.4)
MISA

(a9) PROPIO-DE-ELLOS CAMPO ES-ASÍ (410) DIFERENTE IGUAL ACÁ

TUCUMÁN NO (411) DIFERENTE I

(412) TRANQUILO(intens) POR-EJEMPLO DÍA SÁBADO MUCHAS(intens)

ANOCHECER MUCHAS(intens) PERSONAS MUCHAS(intens) VARIADAS II

DOMINGO TAMBIÉN POR-EJEMPLO LUNES HASTA VIERNES MENOS(lento)

MAYORÍA DENTRO CASA(pl) MIRAR TELEVISIÓN DESCANSAR FAMILIA

DORMIR POR-LA-TARDE ALGUNOS MAYORÍA VIERNES SABADO

DOMINGO+MAYORÍA MUCHÍSIMAS PERSONAS

(413) LINDO(inten) (414) INTERESANTE

C2(vF) – Autos y vestimenta

Nota: no está todo el video glosado, solo una partecita.

ANTES (415) VIEJO AUTO (416) DESTRUIDO ANDAR-POR-LA-CALLE MUCHA-

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CANTIDAD AHORA NO-HABER-MÁS.

ANTIGUAMENTE ANTES CORBATA PERSONAS (417) FINO CORBATA

AHORA NO-HABER-MÁS.

vi. Narración sobre personas conocidas

C2(viA) – Diego Maradona

PRO1sg CONTAR QUIÉN I MARADONA I PERSONA NOMBRE-EN-LSA

MARADONA QUIÉN-ES D-I-E-G-O M-A-R-A-D-O-N-A

PERSONA (418) FAMOSA(intens) I

ANTES JOVEN MUCHO-TIEMPO-ATRÁS QUÉ I

(419) POBRE LUGAR V-I-L-L-A F-I-O-R-I-T-O

LUGAR (420) POBRE PERSONAS-CAMINAR CALLE CANCHA-DE-FÚTBOL

PERSONAS-CAMINAR POBRE MUCHO

PERSONAS-RODEAR-CANCHA VER

GAMBETEAR LINDO(intens) MARADONA GAMBETEAR

PERSONAS-MIRAR-A-ÉL (421) BOQUIABIERTAS PRO3sg PODER

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ASCENDER PODER I ACORDAR LUGAR ACORDAR ENTRENADOR LLAMAR

MOSTRARLE LLAMAR LINDO_{INTENS} II

VENIR(pret.perf) PRO3sg CANCHA-DE-FÚTBOL

() PROPIO-DE-PRO3sg SENTIMIENTO (422) ARGENTINO () PROPIO-DE-PRO3sg

PROBAR OBSERVAR VER-DETENIDAMENTE I WOW::[interjección]

_____ cpo. rot. der _____ cpo. rot. izq.

ACORDAR MAMÁ PAPÁ ACORDAR PRO3sg(Maradona) TOMAR(perf.)

_____ cpo. rot. der

INCLUIR PRO3sg(entrenador?) ACEPTAR(2m)+ INCLUIR DET CONTINUAR.

_____ cpo. al frente

SIN-EMBARGO I MARADONA TIEMPO-ATRÁS (FA (423) ENAMORADO(intens)

RIVER) PRO3sg (424) ENAMORADO(intens) PRO3sg I

GUSTAR SOÑAR GUSTAR DET RIVER INCLUIRSE II TIEMPO-PASAR

DET JUGAR YA ARGENTINA ACÁ CANCHA JUGAR GANAR-MUCHO

GOLEAR I FÍSICO (425) DELGADO(intens) (426) CUERPO-ESTILIZADO I

NÚMERO 10 TENER-EN-ESPALDA I GAMBETEAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MI: 1-2-3

MD: GOLEAR++ IR-GANANDO

DET VERDAD DERROTAR NUNCA NADA SÍ

ASCENDER-DESCENDER-UN-POCO-EL-NIVEL NADA-MÁS I

FINALMENTE (427) DESEAR QUÉ I QUERER PRO3sg

MARADONA QUERER QUÉ INGRESAR RIVER I

_____ cpo. rot. der.

RIVER DECIR-NO NO-IMPORTAR_(Maradona)

__cpo. rot. izq. _____ cpo. rot.der.

[QUÉ-HACER] BOCA PRO3sg DECIR-SI BOCA PENSAR DECIR-SI

(428) IMPORTANTE

TOMAR(pret.). 1981 PASADO INCLUIR(pret) POR-PRIMERA-VEZ DEPORTISTA

(429) JOVEN(intens) INCLUIR I GANAR-CONSTANTEMENTE DERROTAR-A-

TODOS <> DERROTAR-A-TODOS AHORA MARADONA QUÉ(sub)

I (430) ENAMORADO BOCA

__leng.af.

II AHORA JUGADOR (431) FAMOSO CONTEXTURA (432) PEQUEÑA

IGUAL (433) ALTA NO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

__leng.af.

(434) PEQUEÑA I IGUAL [piensa] PIERNAS (435) ROBUSTAS CUERPO (436)

DELGADO

_____enum

ESPECIALMENTE (437) FAMOSA(intens) GAMBETA [INCREIBLE] ELEGIR(pret.)

IRSE ESPAÑA COMPRAR BARCELONA IX LUGAR I JUGAR(cont.) CAMPEÓN

JUGAR YA ALLÁ ESPAÑA PERÍODO TIEMPO PERÍODO QUÉ

JUGADOR TRABAR_{MARADONA} QUEBRAR SIGNIFICAR ENYESAR? (2:12)

TODOS-MIRAR AGARRARSE-LA-CABEZA EN-PASADO

TIEMPO-PASAR IX TIEMPO TIEMPO-PASAR MEJORAR VOLVER PENSAR NO

_____af.

[SI] GANAR(pret.) (438) IMPORTANTE(intens) JUGAR(cont.) IR-GANANDO

FINALMENTE SALIR? (02:24) COMPRAR ITALIA IX N-A-P-O-L-I IX

NOMBRE-PROPIO-NAPOLI ELEGIR PRO_{3sg} INGRESAR PERSONAS-MIRAR-3(der)

(439) CONTENTAS PERSONAS-ALREDEDOR IGUAL INVITAR PRIMERA-VEZ

APERTURA ENTRAR (440) CONTENTAS HACER-JUEGUITOS (02:36) AHORA

IX N-A-P-O-L-I IX HASTA AHORA (441) ENAMORADOS(intens)

MI: ENAMORADOS (sostenido)

MD: (442) LOCOS

FUERTEMENTE PRO3sg POR FIGURA[seña CUADRO]

M-A-R-A-D-O-N-A MARADONA IX UFF (443) FAMOSO

MI: Uno

MD: DERROTAR+++

GANAR ENFRENTAMIENTOS ELIMINAR APLASTAR_{OPONENTE+}

IR-GANANDO IGUAL CUERPO (444) HABILIDOSO

DURAR-UN-PERÍODO-DE-TIEMPO

FINALMENTE (445) EXACTO LUGAR MÉXICO IX MUNDIAL

IX ARGENTINA SELECCIÓN(2m) INCLUIR IX SIGNIFICAR 1986 IX

MÉXICO LUGAR IX QUÉ I YA DERROTAR(pret.) [increíble]

IGUAL JUGAR ARGENTINA SELECCIÓN LUGAR (446) LINDO_(INTENS)

DECIR-SÍ(der)/PERO(izq) SORPRENTENTEMENTE BIEN NO

NORMAL I GRACIAS(2m) PRO3sg ESTAR-PRESENTE MARADONA

*Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo
como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"*
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ESTAR-PRESENTE PRO3sg HACER-ESFUERZO POR ALENTAR++

I IR-GANANDO

GANAR IGUAL PELÍCULA CINE IGUAL PANTALLA IGUAL IMAGEN

(447) HERMOSA FILMAR MOVIMIENTO? IGUAL CORRER

PASAR-IMAGEN-RÁPIDAMENTE++ JUGADORES-CHOCAR

CAER-LENTAMENTE IGUAL FILMACIÓN (448) HERMOSA

HASTA AHORA 2014 BUSCAR VER SIEMPRE-IGUAL INTERNET VER GUSTAR

IX CÓMO(2m) MARADONA TIEMPO-ATRÁS JOVEN BIEN(intens) IX HASTA

AÑOS TIEMPO-PASAR TERMINAR JUBILARSE EN-PASADO I

CUERPO NO-HABER-MÁS VIDA CAMBIAR-RADICALMENTE

IX CULPA CONCENTRARSE CUERPO NO-HABER(2m)

IGUAL DESPRECIAR-1 [no importarle]

TIEMPO-PASAR AHORA VIVIR

MI: PRIMERO SEGUNDO

MD: DROGADO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

TIEMPO-PASAR TIEMPO PENSAR DECIDIR QUÉ LUGAR IX BOCA CANCHA

ESTADIO QUÉ(2m) ENFRENTAMIENTOS AMIGOS INVITAR+++ MÁS BOCA IX

CAMISETA SELECCIÓN ARGENTINA ENFRENTAMIENTOS I

DIVERTIRSE DESPEDIDAS AHORA TERMINAR AHORA COMENZAR QUÉ

AHORA CAMBIAR-ROTUNDAMENTE VIDA I

MUCHAS-COSAS () PROPIAS-DE-ÉL

I ANTES IX PERSONAS (449) ENAMORADAS MARADONA AHORA

₁DESPRECIAR₃ POR-QUÉ () PROPIO-DE-ÉL MARADONA PERSONA VIDA

CAMBIAR POR ESPOSAS HIJOS DESPUÉS OTRO[HIJO] ÉL OTRO[HIJO] IR

DUBAI? ANTES ARGENTINA ACÁ PERDER FINALMENTE

IRSE ALLÁ DAR-VUELTAS HASTA AHORA MARADONA QUÉ ENGORDAR

(450) PAPADA-GRANDE (451) RULOS-LARGOS ARITOS RELOJ-mano-izq

RELOJ-mano-der (452) GORDO TIEMPO-ATRÁS (453) DELGADO (454) LINDO

HASTA AHORA ENGORDAR [gesto: ¿qué le voy a hacer?]

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

C2(viB) - Demi Moore

PRO1sg CONTAR IX PERSONA MUJER IX (455) FAMOSA(intens) ACTRIZ

() PROPIA-DE-ALLÁ ESTADOS-UNIDOS I IX PERSONA LLAMARSE

D-E-M-I M-O-O-R-E I IX MUJER ACTRIZ (456) FAMOSA PELÍCULAS MUCHAS I

PRO3sg PELÍCULAS (457) JOVEN POR-EJEMPLO PELÍCULA I "L-A SOMBRA DEL

_____duda

AMOR" SEGUNDO "STRIPTEASE" TERCERO "JUICIO POR I TÍTULO"

MUCHAS-COSAS MUJER (458) FAMOSA SER I IX ESPOSO POS3sg

SEPARARSE(pret) PRO3sg HOMBRE QUIEN B-R-U-C-E W-I-L-L-I-S

I MUJER IX PERSONA

_____enum

UFF_{INTERJ} (459) ALTA(intens) CUERPO-CON-CURVAS UFF_{INTERJ} (460) HERMOSA

_____enum.

_____disy

PELO (461) NEGRO (462) ONDEADO (463) LARGO-LACIO

DESPUÉS CORTARSE++ II

IX MUJER I FÍSICAMENTE BIEN(2m) I TIEMPO-PASAR

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

EDAD AUMENTAR(prog.) ESPOSO SEPARARSE(pret) TIEMPO-PASAR

ENCONTRAR(pret) PAREJA HOMBRE (464) JOVEN(intens) EDAD

(465) DESIGUAL(intens) I IX MUJER IX INGRESAR TRABAJAR PELÍCULA

“STRIPTEASE” ANTES PELÍCULA IR

HACERSE-CIRUGÍA++ AFINARSE-CUERPO

RESINGARSE-NARIZ ALARGARSE-PELO CAMBIAR-RADICALMENTE I

IX MUJER EDAD (466) GRANDE AHORA PODER MEJORAR PERO IGUAL VER

NO-SER(2m) () PROPIO-DE-ELLA CUERPO VERDADERAMENTE

() PROPIO-DE-ELLA PERSONA NO-SER (467) VERDADERO (468) FALSO

MODIFICACIONES++ II

AHORA EDAD FÁCILMENTE TENER(pte) MÁS 50 MÁS AÑOS I IX MUJER

PERSONA TRABAJAR SEGUIR CONTINUAR PELICULAS (469) LINDAS

(470) INTERESANTES IGUAL HABER(enfático) VER CON-INTERÉS I BIEN.

C2(viC) – Yerker Andersson

BUENO PERSONA HOMBRE PERSONA (471) FAMOSO(intens) UFF MUNDO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____neg

ARGENTINA SOLAMENTE NO MUNDO /

HOMBRE IX PERSONA UFF (472) FAMOSO(intens) IX

_detenidamente y sorprenderse

3CONTAR1 IGUAL PRO1sg MIRAR3:: (473) INTERESANTE IGUAL /

PRO1sg SORPRENDIDO/ PRO1sg SORPRENDIDO NO SIGNIFICAR NO-SABÍA

_detenidamente

PRO1sg NO-SABÍA IGUAL MIRAR3:: PRO1sg

MI: LIBRO

MD: NO-HABER

IGUAL LIBRO PONER COSAS

_mov. de izq. al fr.

ENCONTRAR+ NO-HABER(2m) ÚNICAMENTE IX HOMBRE 3CONTAR1

HOMBRE-PARARSE DAR-DISCURSO AUDIENCIA UFF LUGAR

ILUMINACIÓN PROFESIONAL EXCELENTE(2m) HOMBRE-PARARSE

_seguro (474)

SEÑAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IGUAL(izq) IGUAL(der)

_en todos lados

VER(2m)++ DIFERENTE(a izq y a der) NO-HABER(2m)

IGUAL(izq) IGUAL(der) IGUAL(izq) IGUAL(der)

UNO_{ENFÁTICO} OIR MENOS OIR UNO

_____CU.ad.

CULTURA (486) DIFERENTE TAMBIÉN SIGNIFICAR TERMINAR RECONOCER

____cpo se adel. ____cpo se atrasa.

NO TERMINAR (487) DIFERENTE //

IX GRUPO CULTURA (488) DIFERENTE(izq) (489) DIFERENTE(der) GRUPO IX

SIGNIFICAR (490) ESPECIAL (491) DIFERENTE (492) ESPECIAL

IGUAL OTRO++ PERSONA(pl) (493) OYENTE CUALQUIERA OTRO++

_____fuertemente

IGUAL PRO1sg PROBAR(*hab.*) PRO1sg PROBAR(*hab.*) TAPARSE-OIDOS

SIGNIFICAR SORDO PRO1sg COPIAR SIGNIFICAR

_____fuertemente

/ TAPARSE-OIDOS PROBAR(*hab.*)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____cpo. rot. de der a izq.

TAPARSE-OIDOS HABITACIÓN CERRAR-TODAS-LAS-PUERTAS NADA

_____fuertemente

TAPARSE-OIDOS HABER RUIDO(2m) O AFUERA ESCUCHAR NADA_{enfático}

NO-HABER-MÁS COMPLETO /

PERSONA (494) SORDA PRUEBA NO-PODER / IMPOSIBLE / POR-QUÉ /

CULTURA VENIR QUÉ /

MI: PERSONA (sostenido)

_____top

MD: (495) OYENTE SABER QUÉ-ES RUIDO / SABER PRO_{3sg} CONOCIMIENTO

YA INCORPORADO / ESCUCHAR NADA PERO INCORPORADO

EN-CABEZA ADENTRO HABER++ QUÉ-ES RUIDO POR-UN-LADO /

POR-OTRO-LADO SORDO NO NO-TENER-IDEA RUIDO R-U-I-D-O

<mantiene O en der.>/ IX (izq) DELETREAR PRO_{1sg} R-U-I-D-O

_____mantiene O en der.

IX(izq) NO-CONOCER(izq) NO-TENER-IDEA I QUÉ-ES NO-TENER-IDEA

(496) DIFERENTE(izq) (497) DIFERENTE(der) /

IMPOSIBLE++ PRO_{1sg} PROBAR ENTRAR

SOBRE SORDO PROBAR ENTRAR_X NO-PODER IGUAL PRO1_{sg} (498) SORDO

PRO1_{sg} PROBAR ENTRAR_Y OYENTE

PRO1_{sg} PRESENTARME ESCUCHAR(2m) NO-PODER

NO-HABER(2m) ESCUCHAR(2m) NO-HABER IMPOSIBLE SENTIMIENTO(2m)

(499) DIFERENTE(izq) (500) DIFERENTE(der) //

BUENO /

MI: GRUPO (sost)

MD: (501) SORDO

SIGNIFICAR SEÑAR SIGNIFICAR PARAR

MI: GRUPO_Z (sost)

MD: (502) INDÍGENA

GRUPO_Z CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPO_Z

TIRAR-TIROS(2m) GORRO-COWBOY TIRAR-TIROS(2m)

CMA-PERSONA-INGRESAR-GRUPO_Z

_____LEaf.

IRSE-A-VIVIR-A-GRUPO_Z JUNTOS INTEGRARSE MEZCLARSE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

(503) IGUAL(distal.diag.izq) (504) IGUAL (cerca cpo.diag.izq)

_____int

MEZCLARSE PODER /

_____neg

IMPOSIBLE / TIRAR-TIROS.persona FORMA () PROPIA-DE-ÉL DIFERENTE

CULTURA (505) DIFERENTE COSTUMBRE (506) DIFERENTE MUCHAS-COSAS

CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPO_Z PRO3pl TODO (507) INDÍGENA

_____CU. rota a izq.

_____extrañados (508)

IGUAL CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPO_Z TODOS-MIRAR-A-ÉL

_____CU rota a izq.

_____extrañados (509)

HABER PRO3pl DARSE-CUENTA TODOS-MIRAR-A-ÉL (510) DIFERENTE UNO

_____CU. rota a izq.

MI: TODOS-MIRAR-A-ÉL_Z (sost.)

MD: UNO (511) DIFERENTE_Z (512) DIFERENTE₁

ENTONCES HABER / AL-REVÉS IGUAL SORDO / IX TEMA HOMBRE PERSONA

ALLÁ+ DECIR SIGNIFICAR++ PERSONA (513) SORDA PERSONA (514) OYENTE /

(515) OYENTE PERSONA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____da un paso a la der. (lugar intérprete)

_MEinfl. saca pecho _____BOfr.

PRO3sg PRO1sg INTERPRETAR SEÑAR (516) FAMOSO PRO1sg

___CA a la izq. (lugar Sordo)

INTERPRETAR MUY-BIEN

CM1-PERSONA-INGRESAR-A-GRUPOs ELLOS-DOS CASARSE

ELLOS-DOS CASARSE / MUNDO OPORTUNIDAD

_____disy

IGUAL CUÁNTOS SORDO OYENTE INTÉRPRETE CASARSE VIVIR BIEN

_____int

PARA-SIEMPRE AÑO(pl) PARA-SIEMPRE CUÁNTOS / POCO(pl.intens)

UNO DOS NADA-MÁS BIEN(2m)+ IMPOSIBLE / IX IMPOSIBLE //

PRO1sg PERSONA (517) SORDA PRO1sg CASA PERSONA-CAMINAR

MUCHAS-VECES

_____MEinfl.

SORDO NO-DARSE-CUENTA ARRASTRAR-PIES ROZAR-SUELO ESCUCHAR

_____MEinfl. _____CUrot.izq+CEfr.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ARRASTRAR-PIES I OYENTE PRO3pl DECIR QUÉ-HACER(2m) VAGO

_____CUrot.izq+CEfr. _____CUrot.der
__MIarr.izq+LEaf _____BOab.

ARRASTRAR-PIES SIGNIFICAR VAGO_{INTENS} / NO-SABÍA ARRASTRAR-PIES

_____CUrot.der _____CU.se.atrasa

MAL RUIDO PRO1sg NO-SABÍA / (518) DIFERENTE(MD) (519) DIFERENTE(MI) /

_____LAest. _____LA.hacia.ab+OJab

IX OYENTE IGUAL UNO DOS TRES CUATRO TODOS-LOS-DÍAS

_____HOcerr.

ARRASTRAR-PIES TODOS-LOS-DÍAS PERSONA-METERSE-PARA-ADENTRO

POR-QUÉ(2m) COSTUMBRE (520) DIFERENTE(izq) (521) DIFERENTE(der)

CULTURA (522) DIFERENTE(izq) (523) DIFERENTE(der) /

IX HOMBRE PERSONA UFF QUIÉN-ES(2m) PERSONA HOMBRE ALLÁ

QUIÉN-ES(2m) S-O-C-I-O-L-O-G-O / PRO3sg ESTUDIA SOBRE QUÉ

COMUNIDAD(pl) INVESTIGAR SOCIAL COMUNIDAD(pl)

S-O-C-I-O-L-O-G-O / HOMBRE PERSONA_P UFF (524) FAMOSO(intens)

UFF NACER(pret.) DÓNDE(2m) SUECIA IX NACER(pret.) CRECER-UN-POCO

NADA-MÁS MUDARSE ESTADOS-UNIDOS_E PAUX_E ESTUDIAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

ESTADOS-UNIDOS IX ESTUDIAR IR-CRECIENDO

MI: ADULTO

MD: UNIVERSIDAD

LLEGAR(pret.perf.) UNIVERSIDAD ESTUDIAR(hab.)

RECIBIRSE(pret.) EN-PASADO UNIVERSIDAD BIEN(2m)

GALLAUDET PROPIO-DE-ALLÁ ESTADOS-UNIDOS

UNIVERSIDAD DE SORDO SOLAMENTE AGRUPACIÓN UFF(der)/GRUPO(izq)

CL-PERSONA-DESTACARSE-DE-GRUPO TERMINAR(pret.perf.)

RECIBIRSE(pret.perf.) COMPLETO / IGUAL PENSAR DESARROLLARSE MUCHO

_____cond.

DESARROLLARSE / PRO3sg (525) SORDO SI MUNDO ANALIZAR(hab.) MUNDO

AVANZAR POLÍTICAS / PRO3sg SABER(2m.alternadas) /

CL-PERSONA-TOMAR-CARGO PRO3sg PERSONA HOMBRE POR-PRIMERA-VEZ

PRESIDENTE DE QUÉ(2m) / FEDERACIÓN MUNDIAL SORDO /

MUCHO-TIEMPO-ATRÁS NO-HABER [presidente sordo] / OYENTE

CM1-PERSONA-TOMAR-CARGO SACAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO3sg (526) IMPORTANTE "DECIR-NO / SORDO DEBER

LUCHAR(cont.)" / LOGRAR(pret.perf.) CM1-PERSONA-TOMAR-CARGO(pret.perf)

PRIMER PRESIDENTE DESDE-ESE-MOMENTO-EN-ADELANTE

CONTINUAR EMPEZAR PARA-SIEMPRE

PRESIDENTE OBLIGACIÓN(2m) SORDO GRUPO DECIDIR

OBLIGACIÓN SORDO GRUPO I IX HOMBRE PERSONA LLAMARSE

Y-E-R-K-E-R A-N-D-E-R-S-S-O-N UFF AHORA PRO3sg UFF EDAD 80 UFF

_____LE.af.

(527) ALTO (528) BARBA-ABUNDANTE (529) DELGADO(intens) USAR-ANTEOJOS

_____oj.sc.pera.ad.

(530) PERA-LARGA MANOS-CAÍDAS-A-LOS-COSTADOS

UFF TODO IGUAL OSTENSIBLE[*no sé bien cómo glosar. Significa: lo conocen antes de ver*]

UFF(2m) PERSONA UFF (531) IMPORTANTE

TODO(2m) PERSONA(pl) (532) SORDA IGUAL OSTENSIBLE(der) OSTENSIBLE(izq)

NADA-MÁS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

____cpo.rot.der ____cpo.rot.fr. ____cpo.rot.der. rnm:sorprenderse
OSTENSIBLE VER-3 NADA OSTENSIBLE UFF

____cpo.rot.fr. ____cpo.atr.
Y-E-R-K-E-R SEÑA-PERSONAL-YERKER UFF

____cpo.se.adelanta.un.poco ____cpo.se.ad.más.
SEÑA-PERSONAL-YERKER DET UFF

____cpo.rot.izq
OTRO SORDO CAMINAR OSTENSIBLE(der) VER SEÑA-PERSONAL-YERKER

____cpo.rot.der ____cpo.al.fr.
DARSE-VUELTA(der) EXACTO SEÑA-PERSONAL-YERKER DET

____cpo.al.fr.
SIGNIFICAR CONOCER PERSONA (533) PROFESIONAL UFF

CONTAR MUCHAS-COSAS SOBRE QUÉ-ES CULTURA COSTUMBRE

VIDA DEL SORDO CON-MUCHA-PRECISIÓN

MUNDO MIRAR-A-ÉL UFF PERSONA (afirma con cabeza)

IGUAL ACÁ PRO1sg 3CONTAR1 PRO1sg 1CONTAR2 PRO2sg

FORMA MISMO PENSAR FORMA PENSAR IDEOLOGÍA

() PROPIA-DE-3 PERSONA.

C2(viD) – San Martín

AHORA PRO1 1CONTAR2 PERSONA (534) FAMOSA(intens)

UFF (535) RECONOCIDA POR ARGENTINA ACÁ PAÍS I

TIEMPO-ATRÁS LIBERAR(pret.) AMÉRICA

TODO(der)/AMÉRICA(izq) LIBERAR(pret.) IGUAL GUERRA GANAR

QUIÉN I IX_i S-A-N M-A-R-T-I-N_i IX_i J-O-S-E PERSONA (536) FAMOSA_{INTENS} IX_i I

IX_i ES-VERDAD VIVIR CORRIENTES LUGAR PUEBLO Y-A-P-E-

Y-U PUEBLO IX_j FAMILIA IX_j NACER YA NACER ACÁ ARGENTINA

NACER CRECER(ger.) EDAD IX_i TEMPRANO QUÉ LUGAR ARGENTINA ACÁ

NO-HABER ESTUDIOS PROGRESO NO-HABER LUGAR SIGNIFICAR CAMPO

MAYORMENTE INDIOS COSECHAR-CAMPO MUCHAS-COSAS CAMPO

PERSONAS PARTICIPAR SER-SOLDADOS QUIÉN ESPAÑA_e IX_e

VENIR-ACÁ TIEMPO-ATRÁS CONQUISTAR(pret.) I

FAMILIA VENIR-A-VIVIR-ACÁ(pl)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____cpo.rot.der.

SAN-MARTÍN-SEÑA-PERSONAL_L IX_i NACER ACÁ₊₊ I

_____top

PAPÁ MAMÁ FAMILIA ESPAÑA_k IX_k VENIR-VIVIR-ACÁ DINERO RIQUEZA

VENIR-VIVIR-ACÁ COSECHAR-TIERRAS LUGAR INDIOS I

TIEMPO-PASAR PAPÁ LLAMAR_i: "NO EN-PASADO IRSE(imp.)"

"NO+" SAN-MARTÍN "PRO1 NO PRO1 AMIGOS GUSTAR PRO1 ACOMPAÑAR

JUGAR" PAPA: "EN-PASADO PRO2 DEBER IRSE ESPAÑA IX_k ESTUDIAR

PROGRESAR" PRO1 NO AMIGOS_a IX_a ENCONTRARSE TERMINAR IRSE

BARCO-ANDAR IX_k PUNTO-GEOGRÁFICO ESPAÑA_k IX_k LUGAR

S-A-L-A-M-A-N-C-A ADENTRO ESTUDIAR MILITAR EDAD (537) TEMPRANA

12 AÑOS INGRESAR(pret.) INSCRIBIRSE+++ (pret.)

FINALMENTE EMPEZAR ESTUDIAR(hab.) CONTINUAR 13 EDAD

CONTINUAR ESTUDIAR APRENDER QUÉ FORMA ENSEÑAR FORMA

3ENSEÑAR1 FORMA MILITAR GUERRA CONTINUAR

CÓMO(2m) APRENDER IX_B PERSONA_B IX_B LÍDER IGUAL

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CONVOCAR IGUAL MIRAR OBSERVAR PRACTICAR DECIR-SI++

_____enf

TIEMPO-PASAR-POCO (538) VERDADERO ENFRENTAMIENTO TAMBIÉN IR

OBSERVAR APRENDER TAMBIÉN ENFRENTAMIENTO (539) VERDADERO PRO1

PASAR-AL-FRENTE ENFRENTAMIENTO YA TIRAR-TIROS EXPLOTAR-BOMBA

PERSONA-A-CABALLO COMBATIR-CON-ESPADAS PRO1 PASAR-AL-FRENTE

REPTAR 1VER3 3CONTAR1 PUNTO+++ APRENDER ESTUDIAR(hab.) CONTINUAR

PRO1 CRECER EGRESAR(pret.) EN-PASADO OFICIALMENTE 16 AÑOS, 17

ENTRE-PERÍODOS APROXIMADAMENTE I

CRECER EGRESAR EN-PASADO CARGO MILITAR EN-PASADO

MILITAR PRIMER-PASO IGUAL (540) INTELIGENTE(intens) DECIR-SI

GRUPO JÓVENES CONTINUAR GUERRA GANAR(der)/UNO(izq) IR-LOC_{a,b,c}(hab)

LUGAR ESPAÑA_k IX_k LUGAR GUERRA GANAR++ IR-ASCENCIENDO(ger)

(541) INTELIGENTES AHORA ASCENDER SIGNIFICAR SER-GENERAL I

GENERAL DIRIGIR (542) FUERTE IX ESPAÑA LUGAR DIRIGIR TIEMPO TAMBIÉN

(543) INTELIGENTE ESTRATEGIA (544) JUSTA (2:22x1)I BARCO I BARCO IGUAL

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____cpo.rot.der _____cpo.al.fr.

BARCO IR-LÍNEA-DE-BARCOS-LOCa VENIR-BARCOS-LOCb

IR-LÍNEA-DE-BARCOS-LOCa MEDIR BARCOSa-ROTAR-ENFRENTARb

BARCOSb-DESTRUIRSE MEDIR TAMBIÉN ANTES SAN-MARTÍN ADENTRO

HECHO BARCO GENERAL I MAYOR () PROPIA-DE-ÉL FAMA SAN-MARTÍN

() PROPIA-DE-ÉL ANDAR-A-CABALLO GUIAR-CABALLO

() SER-PROPIO-DE-ÉL FORTALEZA GUERRA SOLDADO REALISTA

MILITAR () PROPIO-DE-IXz ESPAÑAz I IXz CONTINUAR ES-VERDAD ESPAÑA

RUMORES-CIRCULAR DECIR RUMORES-CIRCULAR PERSONA(pl) SIEMPRE

BARCO IR-DE-LOCa-A-LOCb(hab-2m.alternadas) POR-QUÉ I ACÁ ARGENTINA

ACÁ, ALLÁ ESPAÑA IR-DE-LOCa-A-LOCb(hab-2m.alternadas) I

ACÁ ARGENTINA ANTIGUAMENTE BANDERA NO-HABER I PUEBLO ESPAÑA

MISMO SIGNIFICAR HIJO (545) CONQUISTADO (03:02) I

IXz IR-DE-LOCa-A-LOCb(hab-2m.alternadas) ES-VERDAD DIFUNDIR

PERSONA(pl) DIARIO DAR-LOC1-LOC2-LOC3(distr.) ES-VERDAD PRO1

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

SAN-MARTIN PRO1 PERSONA PRO1 AGARRAR ABRIR-DIARIO PRO1 SENTARSE

ABRIR-DIARIO LEER(der)/DIARIO(izq) ALLÁ ARGENTINA REVUELTAS MAL(2M)

INDIOS ESCLAVIZAR TORTURAR(der)/UNO(izq) ECHAR++(der)/SEGUNDO(izq)

LEER-DIARIO

MI: DIARIO (Sost.)

MD: PRO1 SAN-MARTÍN PENSAR IDEA-SURGIR PRO1 ANTES

EX NACIDO PRO1 VIVIR ALLÁ PRO1 AMIGOS NIÑOS DESAPARECER

MI: DIARIO (Sost.)

MD: PRO1 PENSAR ANGUSTIARSE

_____asev

DIARIO-ABOLLAR TIRAR PENSAR:: DECIDIR EN-PASADO

PRO1 ES-VERDAD OTRA SEMANA IR REY IXz ESPAÑAz REYr

PRO1 SAN-MARTÍN PROPONERr PRO1 GENERAL MILITAR DECIR-BASTA

PRO1 ABANDONAR EN-PASADO

_____Cpo.rot.der.

_____excl

IXr REYr: PRO2 RENUNCIAR EN-PASADO

_____Cpo.fr.

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO1 SENTIR DECIR-BASTA GUERRA COMPLETAR

_____asev.

1VER2 DECIR-SI++ PRO1 RECONOCER2 (03:38x1) MUCHO IGUAL H-O-N-O-R

1RECONOCER2 (546) IMPORTANTE GRACIAS MUCHAS-COSAS GUERRA GANAR

_____ Cpo.rot.der.

ESPAÑA LUGAR ESTAR-BIEN.

_____Cpo.fr.

_____Cab.ab.(cabizbajo)

SAN-MARTIN ESTAR-EN-POSICIÓN DECIR-SI GRACIAS 2DAR1 RECONOCER1

OFICIALMENTE RECONOCER1 I

TIEMPO-PASAR PENSAR OTROS CONTACTOS PENSAR IR BARCO IR-DE-LOC1-

A-LOC2 NO PRO3pl ESPAÑA SABER DARSE-CUENTA IRSE POR-QUÉ I

_____leng.lev.af.

PENSAR PLAN CM.B.ESCAPARSE(mov.curvo) INGLATERRA_i IX_i L-O-N-D-R-E-S

CM.B.ESCAPARSE(mov.curvo) IX_i ENCONTRARSE ENCONTRARSE PERSONA(pl)

INGLATERRA PERSONAS TAMBIÉN ALGUNOS CONTACTO(pl) GUERRA

SOLDADO (04:20) CONTACTO(pl) ENCONTRARSE REUNIRSE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CL.4-PERSONAS-REUNIRSE-EN-CÍRCULO COMPARTIR DEBATIR IX DECIR-SI

_____cpo.rot.a.izq

_____cpo.rot.a.izq

INGLATERRA IXi INGLATERRA ORGANIZAR PLAN(2M) QUÉ IXa AMÉRICA PAÍS

_____cpo.rot.a.izq

ARGENTINA SUR ORGANIZAR POSS1 GUERRA PODER TOMAR FÁCILMENTE

_____cpo.rot.a.izq

IXa PODER PRO1 RECORDAR DOS-VECES PRO1 INGLATERRA GUERRA-A-LOCa

_____cpo.rot.a.izq

aDERROTAR1 SEGUNDA-VEZ IR-LOCa aDERROTAR1 DOS-VECES

_____cpo.rot.a.izq

ESTRATEGIA BIEN PODER

_____cpo.rot.a.der

PRO1 SAN-MARTÍN CONOCER APRENDER/NECESITAR

_____cpo.rot.a.der

METERSE-EL-CONOCIMIENTO-EN-LA-CABEZA PLAN COMPLETO

_____cpo.rot.a.der

PENSAR SENTIMIENTO INGLATERRA IR CONQUISTAR NO I

_____cpo.rot.a.der

ANTES PRO1 PENSAR BIEN PREPARAR COMPLETO DECIDIR IRSE INGLATERRA

_____cpo.rot.a.der

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IXi BARCO DIRECTO LUGAR AMERICA SUR ARGENTINA IXa PAÍS

IXi IR-EN-BARCO I IX ESPAÑA NO-SABÍA QUÉ IX LUGAR PRO1 IR-EN-BARCO

PRO1 LLEGAR IX IR-EN-BARCO MOMENTO PENSAR PRO1 PLAN

MI: UNO

MD: SEÑA-ESCRIBIR?

TOMAR-POSICIÓN? PRO1 INFORMAR PUEBLO CREAR POS1 PUEBLO

IX SAN-MARTÍN PENSAR SABER IXa YA GUERREAR(cont.)

PRO3pl GUERREAR QUIÉN PERSONA ESPAÑA PRO3pl

MI: IX

MD: ESPAÑA+

GUERREAR I ESPAÑA POR-QUÉ

NO ESPAÑA LUGAR QUERER MISMO RESPETAR IX CORONA

OTRO GUERREAR CONTRA CORONA ECHAR QUERER IX

QUIÉN ENCONTRAR BELGRANO IX

_____asev

BELGRANO ENCONTRAR IX II

SAN-MARTIN PENSAR PRO2-INC-INCL ESTAR-DE-ACUERDO BIEN

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

BARCO IR-DE-LOCa-A-LOCb

PERSONAS DARSE-VUELTA-Y-MIRAR.CM4 CUIDADO-QUE-LLEGÓ

AVISAR+ CUIDADO-QUE-LLEGÓ SAN-MARTÍN SER-PERSONA NO-HAY I

SORPRESA IX PERSONA(pl) ESCAPARSE IR-A-LOCa

_____int
ESPAÑA SABER SAN-MARTÍN ESCAPARSE

SORPRESA I IXsm NO-HACER-CASO IXsm CONTINUAR CONTACTAR(pl)

MANEJAR ADENTRO IX GRUPO GOBIERNO LÍDERES QUEDAR

DAR-VUELTAS VOTAR IX SACAR HACER-REVOLUCIÓN IX

DECIR1[me dicen] QUERER PROPUESTA PROI

_____int
OCUPAR-CARGO ORGANIZAR CREAR MILITAR CABALLO

_____asev
I PODER I LUGAR OFRECER LUGAR DÓNDE

SAN-MARTÍN LUGAR QUÉ PROPUESTA

JEFE APROBAR OFRECER LUGAR RETIRO LUGAR PUNTO-EN-ESPACIO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____enum

IX LUGAR PRACTICAR ANDAR-A-CABALLO

ENSEÑAR QUÉ GUERRA CÓMO CONVOCAR GRUPO-AGRANDARSE

JUSTO TIEMPO JUSTO(enf) YA VENIR-EN-BARCO-DE-LOCa-A-LOCb
CERCA URUGUAY CERCA BARCO VENIR-A-LOCb CONQUISTAR

LUGAR CERCA IX ROSARIO? LUGAR RÍO CRUZAR

IX_{sm} JUSTO LÍDER PRESIDENTE AVISA LLAMAR_{sm} SAN-MARTÍN

SAN-MARTÍN IX DECIR-SÍ+ IR-A-LOCc QUÉ-PASA

SABER BARCOS QUÉ-HACER PRO1 GRUPO POCOS

IGUAL VAMOS CABALLOS [CM4.palma al PH]MOVERSE-HACIA-LOCc

IR-POR-CAMINO-CON-CURVAS

ANOCHECER AMANECER LLEGAR-A-LOCc IR-POR-CAMINO-CON-CURVAS

IGLESIA CRUZ incompleto (07:02)

JUSTO

MD: JUSTO(sost)

MI: AYUDAR1 OTRO SOLDADO (547) ARGENTINO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CM.A.VENIR UTILIZAR-LANZA dirección:enemigo

MI: LANZA(sost)

MD: SALVARSE I PRO3 AGRADECER PRO3 3AYURAR1 AGRADECER I

PRO3 C-A-B-R-A-L PRO3 3AYUDAR1 I

UNA FALLA enemigoUTILIZAR-LANZA dirección:Cabral incompleto

MORIR

MI: SOSTENIENDO-CABEZA(Cabral)

MD: IX

TOMAR-CABEZA

MI: SOSTENIENDO-CABEZA

MD: IX++ C-A-B-R-A-L IX JUSTO OFICIAL SEÑA?

() PROPIO-DE-3 INDÍGENAS I DESCENDIENTE

_____cpo.hacia.izq

MI: SOSTENIENDO-CABEZA

MD: 1MIRARcabral I PRO3 SALVAR PRO1 I PRO3 3SEÑAR1

_____cpo.fr. (Cabral)

PRO1 MORIR NO-IMPORTAR PRO1 QUERER PRO2 SALVAR

_____cpo.fr

PRO2 QUERER SALVAR TERRITORIO LIBERTAD PUEBLO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____cpo.a.izq (San Martín)

MI: SOSTENER-CABEZA

MD: PRO3

MORIR CABEZA-CAER

_____cpo.a.izq (San Martín)

MI: SOSTENER-CABEZA

MD: TOMARSE-EL-PECHO PENSAR

_____cpo.fr.

ESCLAVITUD IR-APRESANDO PUEBLO

PRO1 GRUPO CUÁNTOS 150 I

IX PRO3pl(distante) 1500 I APLASTAR-ROTUNDAMENTE

TIEMPO 15 MINUTOS I SORPRESA NO-HAY PRIMERA-VEZ

ORGANIZAR ESTRATEGIA (548) JUSTA PRO3 SAN-MARTÍN

IX AHORA APRESAR PRESO

PENSAR AHORA DESARROLLARSE PENSAR GUERRA incompleto

ENCONTRARSE QUÉ BELGRANO IX I

PRO3 GUERRA IR-PERDIENDO ENFERMOS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IX CAPITAL-FEDERAL ACÁ ALIMENTAR3 AYUDAR3 NADA

NO-HACERLES-CASO I PRO3pl QUÉ-HACER

BELGRANO PAGAR(pret) AYUDAR ALIMENTAR VIVIR SALVARSE FUERZA

NO-HABER-MÁS

CUERPO BELGRANO PERSONA (549) ENFERMO MAL++

incompleto

ENCONTRARSE <pausa> ENCONTRARSE SAN-MARTÍN BELGRANO

ENCONTRARSE I

PRO1 SAN-MARTÍN VER BELGRANO ESFORZARSE PRO3 UFF

PRO3 ABRAZAR (CM.A).ESTAR-FRENTE-A-FRENTE

NOSOTROS-DOS (550) IGUALES SEÑAR(cont) PRO3 SEÑAR

PRO1b RECOMENDAR PRO1 PRO2 ENCONTRAR PRO3

M-A-R-T-Í-N G-Ü-E-M-E-S I PRO3 SALTA PRO3 CONTACTAR

INVITAR LUGAR PUNTO-ESPACIO++

DECIR-SÍ PRO2 GUERRA EN-PASADO IRSE(imp.)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO2 BUSCAR LUCRAR CONSEGUIR TÍTULO SIGNIFICAR

LIBERTAD OFICIALMENTE RECONOCER ARGENTINA PAÍS

BELGRANO DECIR-SÍ ACORDAR POSS1 GUERRA POSS1 PODER

Incompleto FORMA ESTRATEGIA (551) JUSTA PENSAR PRO1 PRIMERO MEJOR

CONTACTAR PRO3 SALTA PRO3 GÜEMES-SEÑA-PERSONAL GAUCHO PRO3

PENSAR DECIR-SÍ MUY-BIEN ABRAZARSE COMPLETO IRSE (CM.A) ALEJARSE

JUSTO BELGRANO incompleto

_____cpo.rot.a.izq

PRO2 OLVIDARSE NO AGARRAR-Y-DAR-OBJETO

_____cpo.rot.a.der

SAN-MARTIN TOMAR-OBJETO-Y-MIRARLO

_____cpo.al fr.

BANDERA MITAD FRANJA

_____cpo.incl.izq

MI: FRANJA

MD: MITAD IX (552) CELESTE

__cpo.incl.der.

(553) BLANCA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

OBJETO-TOMAR SEÑA-IMAGEN? NADA DOS-FRANJAS-PARALELAS

OBJETO-TOMAR DECIR-SÍ TOMARLO-HACIA-EL-PECHO AGRADECERb

[*Transcripción incompleta*]

ESPERAR+ (554) TRANQUILO TIEMPO DOS TRES AÑOS ORGANIZAR IGUAL

NECESITAR DINERO MANEJAR MATERIALES ARMAS ENSEÑAR LIBROS

ENSEÑAR PENSAR PERSONAS AGRANDAR-GRUPO

DECIR-SÍ LUGAR TOMAR-TIERRA[mendoza]

TODOS FIESTA (555) CONTENTOS MENDOZA TODOS CONVERSAR

ARAR-CAMPO CONSTRUIR (556) POBRES CASAS IMPUESTO COBRAR POCO

IX (557) GRANDE (558) RICO PAGAR MAYOR-CANTIDAD 3DAR1(imp)

NO(dicen los ricos)

(SM): PLATA POR-QUÉ I PRO3 (559) POBRE NO-PODER DAR1(imp.)

MANEJAR

MD: PLATA-JUNTAR (12:00)

_____int _asev

MI: PARA-QUÉ I INTERÉS SAN-MARTÍN INTERÉS NO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PLATA COMPRAR(2M.alt) COSAS NECESITAR COMPRAR(2M.alt)

_____ coord

MÁS GUERRA ARMAS MÁS COMIDA MATERIALES PRO1 ORGANIZAR

PARA-QUÉ I IR MONTAÑA ATRAVESARLA (560) FRÍO PENSAR DURACIÓN TRES

AÑOS ATRAVESAR I DECIR-VAMOS (CM.4.palma.hacia.PH)MOVERSE

ATRAVESAR FUERTE ATRAVESAR JUSTO SAN-MARTIN (561) ENFERMO

SENTIRSE(cont.) MAL /

[CL.V]ACOSTADO-TRASLADARLO TRASLADARLO-CON-ESFUERZO

SEÑA? SENTIRSE MAL MUCHAS-COSAS AH ANTES ESPAÑA IX GUERRA YA

FALLA HERIDA-EN-PULMONES IX(contacto.pulmón) RESPIRACIÓN

MAL IX(contacto.pulmón) (562) FRÍO CLIMA MAL RESPIRACIÓN AGUANTAR

IX GENERAL OTRO: "ESPERAR+ IR GUERRA NO"

<SM:> NO+ IGUAL+ SAN-MARTÍN PRO1 QUERER+

BUENO ATRAVESAR LLEGAR LUGAR ESPAÑA YA GUERRA SIGNIFICAR ANTES

1DERROTAR(repita en distintas locaciones)

UNO DERROTAR1

*Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo
como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"*
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_____int

FALLAR POR-QUÉ I SAN-MARTÍN ESTAR-PRESENTE NO-HABER

IRSE-POR-EL-COSTADO IX(enemigo) EQUIVOCARSE IR-A-LOCa

MI: IR-A-LOCa(contacta cuerpo)

MD: (563) IMPORTANTE

MÁS DEBATE DECIR-VAMOS

(CM.4.palma.al.PH)AVANZAR-Y-CHOCAR-AL-OTRO-GRUPO

LUGAR EN-PASADO

FIESTA TODOS CHILE FIESTA ESPAÑA PERDER(2M) EN-PASADO FIESTA

COMPLETO I AVANZAR SENTIMIENTO IX CHILE SENTIMIENTO

QUERER ENCONTRARSE DISCUTIR EN-FAVOR-DE SAN-MARTÍN IX

PRESIDENTE TOMAR-CARGO CHILE

SAN-MARTÍN DECIR-NO(2M) PRO1 PRESIDENTE NO

PRO1 EN-FAVOR-DE OTRO O-H-I-G-G-I-N-S EN-FAVOR-DE PRESIDENTE

TOMAR-CARGO PROPIO-DE-3 CHILE PROPIO-DE-3 NACER IX PUEBLO

_____cpo.rot.der

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

AH SORPRESA UFF IGUAL SAN-MARTÍN IGUAL RESPETAR

NO-SER GUSTAR INTERÉS NO RESPETAR I (564) CONTENTOS

_____cpo.rot.izq

PRO1 PRO2 PRO1 QUERER PEDIR SOLAMENTE NECESITAR + MÁS 2DAR1

BARCO MÁS ARMAS

_____cpo.rot.der

_____int _____int

1SEÑAR2 QUÉ COMPLETO

_____cpo.rot.izq

NO DEBER BARCO UNO BUSCAR IX PERÚ LUGAR DEBER PERDER(enf)

_____cpo.rot.izq

EN-PASADO UNO EN-PASADO APLASTAR-ROTUNDAMENTE PAIS EN-PASADO

DINERO UFF

_____cpo.rot.der

SAN-MARTIN CALLARSE CAMINAR ESPERAR PENSAR DEBATIR

IX DINERO RECOLECTAR

_____cpo.fr.

DECIR-SÍ

SAN-MARTÍN GUSTAR (565) CONTENTO DECIR-VAMOS

UNO DOS MESES CUÁNTOS BARCOS (CM.4.palma.a.PH)IR LLEGAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

JUSTO IX PERÚ LUGAR JUSTO IX PERÚ

ESPERAR IGUAL VER BARCO LLEGANDO

UNO DOS TRES <cuanta con los dedos hasta> DIEZ (dos manos abiertas)

BARCOS-ACERCARSE(2m misma conf diez ant.Se acercan a cuerpo del señante)

PRO1(Perú) PENSAR PREPARADO NADA

BARCOS-ACERCARSE(ídem comentarios anteriores)

ABANDONAR+++ LLEGAR TOMAR-TIERRAS(=conquistar) DIRECTO

RÁPIDO TOMAR-TIERRAS(2m. alternadas)

GUERRA ALGUNOS MORIRSE+++ (2m.alternadas) TOMAR-TIERRAS(2m. alternadas)

DEJAR RÁPIDAMENTE TOMAR-TIERRAS(pret.)

ESCLAVOS PERSONAS PERÚ DENTRO ESCLAVOS POR-MUCHOS-AÑOS

PERSONA SAN-MARTÍN MANDAR FUERA LIBERAR TODOS LIBERAR

CADENAS-CORTAR+ PERSONA-MIRAR-ASUSTADA (566) METAL REJAS ABRIR

DECIR-PASAR PRO1 MUCHAS-COSAS PRO1 NO-ENTENDER ABRIR

MUCHAS-COSAS PUERTAS-ABRIR LIBERAR+ UFF TODOS VER

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IX SAN-MARTÍN ANUNCIAR HOLA LIBERTAD PRO2pl () PROPIA-DE-2

AHORA ESCLAVOS EN-PASADO I PRO2 VOLVER(imp) PROPIO-DE-2 LUGAR

PROPIO-DE-2 CULTURA PROPIO-DE-2 COSAS I

PERSONAS-MIRAR-ASOMBRADAS(CM.4) (567)

EMOCIONADAS (568) LARGARSE-A-LLORAR CONTENTAS (569)

300 AÑOS ESCLAVOS PASAR-AÑOS/DESCENDENCIA ESCLAVOS

FAMILIA HIJOS DESCENDER(cont.) ESCLAVOS

RETAR1 PEGAR1+ AHORA EN-PASADO I

PENSAR AHORA PERÚ IX QUÉ I IX (570) ENAMORADOS

MI: ENAMORADOS(sost)

MD: SAN-MARTÍN IX

GRACIAS ROSTRO ESTATUA IX SAN-MARTÍN SOSTENIENDO-ARMA CABALLO

SOSTENIENDO-ARMA TODAVÍA IX RESPETAR (571) ENAMORADOS

SAN-MARTÍN GRACIAS POR LIBERAR

IX LIBERAR EN-PASADO PENSAR FAMILIA PENSAR PLAN MÁS PENSAR

JUSTO LLEGAR IX QUIÉN B-O-L-I-V-A-R LLEGAR L-I-M-A PRO3 QUÉ VENIR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

QUÉ VENEZUELA PRO3 LIBERAR ANTES LIBERAR ZONA SOLAMENTE ZONA

MD: ZONA(sost)

MI: PRO1 TERRITORIO-MÁS-EXTENSO

ENCONTRARSE ELLOS-DOS SEÑAR REUNIRSE DISCUTIR COMPLETO

AL-FINAL DECIDIR SAN-MARTIN PRO1 EN-PASADO ABANDONAR PERÚ

IRSE I

_____int

TODOS-MIRAR POR-QUÉ NOVEDADES QUÉ-PASAR

NADA DECIDIR II HASTA AHORA PRO1 NO-TENER-IDEA NO-SABER

EN-PASADO NOVEDADES ELLOS-DOS COMPAÑEROS

ELLOS-DOS NO-TENER-IDEA EN-PASADO NOVEDADES PAPELES FIRMAR

NOVEDADES ABSOLUTAMENTE-NADA(2M) SOLAMENTE

DIÁLOGO (572) SECRETO ELLOS-DOS SECRETO ELLOS-DOS EN-PASADO

DECIDIR S-I-M-Ó-N B-O-L-I-V-A-R CONTINUAR ESTAR-PRESENTE SEÑA?

___cpo.rot.der

PRO1 PENSAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

MD: PRO1

MI: IR-A-LOC PROPIO

JUSTO POR-ALLÁ BUENOS-AIRES CRITICAR1 DICE PARECER IR CONTRA

ALGO I DUDAR SENTIR I

PENSAR PRO1 ESPOSA MORIR (573) ENFERMA I

PRO1 PENSAR HIJA PRO1 IR-A-BUSCAR I PRO1 PENSAR INSISTIR

DECIR-SI PRO1 LLEGAR HIJA IR-A-BUSCAR IRSE (IX)IR-A-LOC

JUSTO INGLATERRA IR iDECIR-NO-A-1(enf.) I

BUENO I TRASLADARSE-A-OTRA-LOC BÉLGICA iDECIR-NO-A-1(enf.)

TRASLADARSE-A-OTRA-LOC FRANCIA DECIR-SÍ

TRASLADARSE-A-LOC RESERVAR CASA NOSOTROS-DOS

DOS-IR-A-VIVIR GUERRA EN-PASADO SENTIR PENSAR

AÑOS VIVIR-ALLÍ CONTINUAR I PRO3 ENFERMO TIEMPO

PERÍODO-DE-TIEMPO [*Transcripción incompleta*]

HASTA QUEDAR FRANCIA IX FRANCIA IX SAN-MARTÍN IX

SAN-MARTÍN IX PUNTO-ESPACIO IX QUEDAR CONTINUAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

JUSTO PEDIR ANTES REQUISITOS MOSTRAR-PAPEL

PRO2 PARA-SIEMPRE DAR-A-TODOS AVISAR-A-TODOS

RESPETAR MOSTRAR-PAPEL REQUISITOS

MI: REQUISITOS(sost)

MD: OBLIGACIÓN

DECIR-SI HIJA CRECER ESCRIBIR PRO1 HASTA

ESTIRAR-LA-PATA MORIR PRO1 ESTIRAR-LA-PATA

PRO1 OFRECER ESPADA VAINA DAR PAÍS IX ARGENTINA I

HASTA MORIR AHORA IGUAL RECONOCER SAN-MARTIN SER-PERSONA I

LIBERTAR PAIS SIGNIFICAR PADRE.

C2(viE) – King Jordan

BUENO 1CONTAR2 SOBRE QUÉ I GALLAUDET UNIVERSIDAD SORDOS

() PROPIA-DE-ALLÁ ESTADOS-UNIDOS ALLÁ (574) CONOCIDA(intens)

MUNDIALMENTE TODOS-MIRAR SIGNIFICAR ÚNICA UNIVERSIDAD

() PROPIA-DE-3 SORDOS (575) ESPECIAL (576) COMPLETA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

FORMA TRABAJAR 100 PORCIENTO

CULTURA (577) SORDA I ÚNICA MUNDO ÚNICA

MI: ALLÁ

MD: ESTADOS-UNIDOS

WASHINGTON ALLÁ+ II

MUCHO-TIEMPO-ATRÁS CREAR LUGAR MUCHO-TIEMPO-ATRÁS VENIR

FRANCIA VENIR SIGNIFICAR DESARROLLAR K-E-N-D-A-L-L IX FRANCIA

VENIR EXPERIENCIA? QUÉ CREAR ESCUELA SORDOS

TEMA – UNIVERSIDAD NO I CREAR ESCUELA SORDOS CHICOS (578) SORDOS

1ENSEÑAR3 CÓMO TRAER () PROPIO-DE-ALLÁ FRANCIA

TIEMPO-PASAR – CASA PRIMERO RESERVAR(pret.) CASA I IX CASA

OBSERVAR-CASA-POR-TODOS-LADOS PARAR CHICOS (579) SORDOS

3CONVOCAR1 IGUAL TIEMPO-DURACIÓN TIEMPO-PASAR

IX FORMA ENSEÑANZA MEJOR+ SEÑAR JUSTO MUCHAS-COSAS IGUAL

DENTRO GRUPO-AGRANDARSE-DE-A-POCO+++ UFF AHORA AGRANDARSE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

SIGNIFICAR LLAMARSE TEMA SIGNIFICAR C-A-M-P-O O C-A-M-P-U-S

CONOCER INGLÉS MÁS-O-MENOS I C-A-M-P-O AGRANDARSE

CIUDAD (580) UNIVERSITARIA ADENTRO AGRANDARSE ADENTRO

PERSONA-CAMINAR IMPOSIBLE LEJOS(intens) COLECTIVO ADENTRO

() PROPIO-DE-LUGAR(enf) () PROPIO-DE-LUGAR(enf)

ADENTRO COLECTIVO

(01:27)

IR-A-LOCa-DOBLAR-HACIA-LOCb-VOLVER-A-DOBLAR-HACIA-LOCc

IR-A-LOC COMER IR-A-LOC ESTUDIAR IR-A-LOC DORMIR

HABER ADENTRO PISOS++ MÁS ALUMNOS QUEDAR POR-QUÉ I

TODO-EL-MUNDO (CM.4)IR-A-CAMPUS IR-Y-VOLVER IMPOSIBLE NO I

TODO-EL-MUNDO CABEZA QUEDAR+++ ADENTRO PAGAR

(581) PRIVADO COMO-SEA IGUAL PAGAR DESARROLLARSE MUCHAS-COSAS

WIGGLE-CON-MANOS I PERO UNO SALVO UNO QUÉ I PRESIDENTE

LÍDER PRIMERO CABEZA PERSONA (582) OYENTE AH SEÑAR SABER

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PERO OYENTE MANOS-MOSTRAR I

HABER SORDOS PRO3pl IGUAL PRO1 ESTUDIAR PRO3pl(CM.4)

TODOS ESTUDIAR IGUAL MOLESTAR HABER MOLESTIAS

OYENTE IX IGUAL HABER IGUAL <NO-ENTENDER> PRO1 PRO3

NO-ENTENDER PRO1 I PRO1 NECESITAR O 1PEDIR O QUERER INSISTIR

PRO1pl PENSAR PLAN MEJORAR EDUCACIÓN MUCHAS-COSAS

HABER PUNTOS+++ PRO3 NO-ENTENDER oMCSOs SORDO NO-ENTENDER

PRO1pl TODOS (583) IMPORTANTE QUERER QUÉ(2M) I

PRESIDENTE (584) SORDO BIEN(2m)

HABER AHORA UNIVERSIDAD (585) GRANDE (586) GIGANTESCA

UNIVERSIDAD SORDOS TODOS RECIBIRSE++ COMPLETO UFF

SIGNIFICAR TENER-PAPELES PODER CONCURSAR ENFRENTARSE

PRESIDENTE++ ADENTRO IX GOBIERNO IGUAL SEÑA?

INGRESAR PODER <DECIR-NO>

MI: PAPEL(sost)

MD: OYENTE(pl) SORDO PERDER SORDO PERDER

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

_excl

AH PRESENTAR-PAPEL

MI: PRESENTAR-PAPEL

MD: SORDO HABER

MI: PRESENTAR-PAPEL (sost)

MD: HABER <DECIR-NO> PERDER

IGUAL

<NO-ENTENDER>

OTRO MÁS SORDO

MI: PRESENTAR-PAPEL (sost)

MD: HABER PERDER IGUAL(1M)

QUÉ-PASAR UFF

ESTUDIANTES ACORDAR

DECIR-SI(enf)

(3:10)

UN DÍA CABEZA-ESTALLAR (CM4.palmaPH)TODOS-IR-A-LOC

TOMAR-LUGAR(2m) UNIVERSIDAD MUNDO GALLAUDET (587) GRANDE

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

TOMAR-LUGAR(2m) REJAS PUERTA REJAS ABRIR METAL REJAS ABRIR

CERRAR-PUERTAS CADENAS ENROSCAR-CADENAS-EN-PUERTA

CERRAR-CADENA PONER-CANDADO EN-PASADO

PERSONAS-ACERCARSE VENIR-A-LOC PROHIBIDO(2m.enf)

EN-PASADO I TODOS-MIRAR-SORPRENDIDOS (588) UFF

VENIR(2M) POLICÍA PATRULLEROS(2M) IR-A-LOC

QUÉ-PASAR PUERTA-CERRADA (589) SORDOS

MI: PUERTA

MD: PERSONAS-JUNTARSE-AFUERA

DECIR-NO++ SALIR(md-imp) SALIR(mi-imp)

IX PRESIDENTE ACERCARSE-A-LOC MANEJAR

MI: MANEJAR

MD: IMPOSIBLE ACCEDER IMPOSIBLE

QUE-PASAR PRO1 PRESIDENTE PRO1 OBLIGACIÓN ABRIR-PUERTA

ACCEDER MANDAR PRO1

DECIR-NO SALIR(imp)

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

[Transcripción incompleta]

UFF SORDO (590) FUERTE UFF

1LLAMAR GOBIERNO 1LLAMAR

PRO2 QUERER PRO1 ACA SACAR-COSAS LIMPIAR EN-PASADO

DEBER GOBIERNO VENIR-ACÁ QUIÉN MINISTRO EDUCACIÓN

SIGNIFICAR MINISTRO EDUCACIÓN VENIR-ACÁ

PRO1 QUERER DIALOGAR PROPONER DEBER SORDO PRESENTARSE PODER

COMPETIR/ENFRENTAR LIBRE PODER EN-PASADO

PERDER NO PUNTO(pl) IGUAL(pl) ESTUDIAR TÍTULO MUCHAS-COSAS

PODER(enf) II

IX GOBIERNO MINISTRO EDUCACIÓN IX SIGNIFICAR ADENTRO

ESTADOS-UNIDOS () PROPIO-DE-ALLÁ I

TODOS-MIRAR-SORPRENDIDOS(2m) (591)

MI: TODOS-MIRAR-SORPRENDIDOS(1m)

MD: UFF DECIR-SÍ

CREARSE IX DIÁLOGO PRO3pl EMPEZAR DIALOGAR

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

PRO3pl TOMA CONTINUAR TOMA

PENSAR COMPLETO PRO1 IRSE DESPUÉS DIALOGAR I NO, TOMAR

CONTINUAR IX DIALOGAR HASTA IX DIRECTOR MUJER

IX DIRECTOR (592) OYENTE IX IGUAL DARSE-CUENTA

PRO1 NO-HABER-MÁS(2m) I

UNA-SEMANA DURACIÓN UNA-SEMANA NADA-MÁS UNA-SEMANA

RENUNCIAR I (593) NUEVA POSTULACION(pl) (594) NUEVA

POSTULACIÓN(pl) SORDO POSTULARSE PRO3 AUTOMÁTICAMENTE

PRESIDENTE IGUAL TODOS-MIRAR-ASUSTADOS(2M) (595)

MI: TODOS-MIRAR-ASUSTADOS(1M)

MD: SACAR IMPOSIBLE DECIR-SI DAR-CARGO

TOMAR-CARGO PRIMERA-VEZ PRESIDENTE (596) SORDO K-I-N-G

J-O-R-D-A-N (05:26)

SEÑA-PERSONAL-KING-JORDAN MÁS-O-MENOS BIEN NO MÁS-O-MENOS

SEÑA-PERSONAL-KING-JORDAN MÁS-O-MENOS

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

IX HOMBRE PRIMERA-VEZ TENER-CARGO PRESIDENTE GALLAUDET

TOMAR[*como tomar-tierras pero acá es para el cargo*] EN-PASADO

TODOS-1 TODOS-2 IGUAL UFF ESTUDIAR TODOS

(597) CONTENTOS(intens) DE-AHORA-EN-ADELANTE UFF

SABER IGUAL COMUNICACIÓN HABER FORMA QUERER

IR-TRANSFORMANDO

LUGAR CULTURA JUSTA/EXACTAMENTE (598) SORDA

_____ enum

SEGUNDO LUGAR ESPACIO DORMIR HABITACIÓN FORMA

_____ enum

LENGUA-DE-SEÑAS ENSEÑAR LENGUA-DE-SEÑAS MANOS

(599) PRIMERA CALIDAD (600) EXCELENTE(2M) UFF

PRIMERA EN-EL-MUNDO

HABER PROFESOR (601) OYENTE MUCHOS (CM.A)ESTAR-EN-FILA HABER(enf)

PERO TODOS PROFESOR (602) OYENTE DEBER SEÑAR FORMA

COMUNICACIÓN (603) IGUAL(ad) (604) IGUAL(atr.) I SORDO 100 PORCIENTO

NO MÁS-O-MENOS 80 PORCIENTO NO I 100 PORCIENTO

PRO1 TESTIGO VER CARA-A-CARA(CM.1.2m) PROFESOR JUSTO

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"
Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CARA-A-CARA(CM.1.2m) TESTIGO PRO1 ES-VERDAD

CARA-A-CARA(CM.1.2m) SEÑAR

MI: SEÑAR(sost)

MD: PRO1 NO-SABÍA PRO3 (605) OYENTE PRO1 NO-SABÍA

MANOS-MOSTRAR NO-CONOCER

PRO3 TRABAJAR DENTRO GALLAUDET PRO1 ESTAR-PRESENTE GALLAUDET

PRO1 SEÑAR UTILIZAR-EXPRESIONES-NO-MANUALES

PRO1 MIRAR SEÑAR PERFECTAMENTE SORDOMUDO PERFECTAMENTE

OTRO LLAMAR1 DECIR-NO PRO1 (606) OYENTE

PRO1 <SORPRENDERSE.NM> IMPOSIBLE

ARGENTINA ACÁ NO-HABER(2M) (607) IGUAL(izq) (608) IGUAL(der) NO-HABER

AH MEJOR LENGUA-DE-SEÑAS SUBIR-NIVEL SÍ AUMENTAR-MÁS-NIVEL

UFF (609) FAMOSA LENGUA-DE-SEÑAS <PERO> IGUAL FORMA-DE-SEÑAR

PRO1 MIRAR DARSE-CUENTA OYENTE HABER IX(allá) IMPOSIBLE

PRO1 QUEDAR-CON-LA-BOCA-ABIERTA

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

SEÑAR USAR-EXPRESIONES-NO-MANUALES IGUAL SEÑAS NADA

<USAR-EXPRESIONES-NO-MANUALES> () PROPIAS-DE-IX SORDOS

COSTUMBRE (610) EXACTA(intens) BIEN I AH IX DESARROLLAR

ESTADOS-UNIDOS IX GRUPO-AGRANDARSE PODER(sust) SORDO PODER(verbo)

LÍDER (611) SORDO PODER SIGNIFICAR FUERZA SORDO PODER+

HASTA HOY TIEMPO-DURAR HOY MISMO PERÍODO-DE-TIEMPO

MÁS-O-MENOS TIEMPO-DURAR HOY GALLAUDET IX POCO PASOS-AVANZAR

UFF CARGO-TOMAR ANTES SEÑA? PRESIDENTE B-I-L-L C-L-I-N-T-O-N

ANTES IX PRESIDENTE ESTADOS-UNIDOS (612) BLANCO CABELLO IX

IX MÁS-ABAJO-DEL-PRESIDENTE MINISTRO EDUCACIÓN

() PROPIO-DE-IX PRESIDENTE B-I-L-L C-L-I-N-T-O-N

IX QUIÉN SORDO TOMAR-CARGO MINISTRO(enf) NO IGUAL

CARGO DEBAJO-DE-MINISTRO NO I CABEZA ESTAR-PRESENTE MINISTRO

D-E EDUCACIÓN PERSONA (613) SORDA UFF NOMBRE R-O-B-E-R-T

D-A-V-I-L-A SEÑA-PERSONAL-ROBERT-1 O SEÑA-PERSONAL-ROBERT-2

Tesis Doctoral: "Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina"

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA

CUALQUIERA-DE-LAS-DOS OLVIDARSE

IX PRIMERA-VEZ SORDO ESTAR-PRESENTE MINISTRO EDUCACIÓN

<PARA> EXPANDIR/LLEGAR TODO ESCUELA GENERAL

ESTADOS-UNIDOS EXPANDIR/LLEGAR 50 ESTADO(pl)

ESTADOS-UNIDOS I SORDO ESTAR-PRESENTE I UFF

GALLAUDET IX PODER SORDO PRO1pl (CM.4)IR-A-LOC FUERZA

PODER SORDO LÍDER I PRIMER PRESIDENTE ESTADOS-UNIDOS IX

GALLAUDET QUIÉN K-I-N-G J-O-R-D-A-N

Tesis Doctoral: “Reconsideración, desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico, del adjetivo como clase de palabras en la Lengua de Señas Argentina”

Tesista: Rocío Anabel Martínez / FFyL-UBA