

# Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena

## Narrative Structure Features in Personal Experience Short Stories from Chilean Sign Language Deaf Students

**Fabiola Otárola Cornejo**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.*

[fabiolaotarolac@gmail.com](mailto:fabiolaotarolac@gmail.com)

**Nina Crespo Allende**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.*

[nina.crespo@pucv.cl](mailto:nina.crespo@pucv.cl)

### Resumen

El estudio del discurso narrativo en lengua de señas permite observar estructuras características y recursos visogestuales que simultáneamente colaboran para construir un significado. Por este motivo, ha sido objeto de estudio en diferentes lenguas de señas, sin embargo, su caracterización, considerando sus rasgos inmanentes, ha sido escasamente estudiada en la Lengua de Señas Chilena. En este marco, el presente trabajo pretende dar una visión de cuáles serían las principales estructuras subyacentes en narraciones en LSCh y cómo son enriquecidas con recursos propios de esta lengua: el Cambio de Rol y la Mirada. Para ello se grabaron narraciones de 21 sujetos y se describieron sus elementos constitutivos, en diferentes niveles de transcripción-análisis. Los resultados muestran dos tipos de estructuras narrativas: clásica y de eventos. Asimismo, se observó que el CR predominó en las secciones de conflicto, y los tres tipos de miradas, cumplen funciones de interacción, morfológicas, sintácticas y pragmáticas.

**Palabras clave:** discurso narrativo, lengua de señas chilena, cambio de rol, direccionalidad de la mirada.

### Abstract

The study of narrative discourse in sign languages deals with visual-kinetic features and structures that combine together for creating meanings. Narrative discourse has not been widely studied in the Chilean Sign Language. This study aims at giving the main LSCh underlying narrative structures and how they are developed by language resources, such as role shifting and eye gaze. Narrations from twenty-one participants were recorded, described, and analyzed after transcription. Results show two types of narrative structures, namely, linear and historical event. Role shifting was observed mainly in the conflict act, while three eye gazes were found to play interaction roles at morphological, syntactic, and pragmatic levels.

**Keywords:** narrative discourse, Chilean Sign Language, role shifting, eye gaze.

## **INTRODUCCIÓN**

Todos los individuos pueden ser productores y experimentadores de narrativas que forman parte de un sistema cognitivo coherente que informa acerca de su estructura conceptual, afectiva, supuestos, valores y, en general, de su ‘visión de mundo’ (Talmy, 2000). De esta manera, la narración es un tipo de discurso interesante para el estudio lingüístico y etnográfico ya que posee características de construcción óptimas para estudiar los elementos propios de una lengua oral y su cultura.

Becker (2009) sostiene que la narrativa es una forma universal y básica de comunicación y que dado su carácter de texto autogestionado es presumible que su estudio en las lenguas de señas (en adelante LS), usadas por personas sordas, permitiría observar la articulación de ciertos elementos viso-gestuales, característicos de este tipo de sistemas. Por ese motivo, las investigaciones sobre narraciones en diferentes LS del mundo han sido bastante contundentes (Wilson, 1996; Liddell, 2003; Rathmann, Mann y Morgan, 2007; Mulrooney, 2009) y ha sido posible comprender la importancia de algunos aspectos como el uso del espacio, las acciones construidas por la representación y la direccionalidad de las miradas. Sin embargo, en lo que se refiere a la narración en lengua de señas chilena (en adelante LSCh) todavía quedan muchos aspectos que describir y, acceder a ellos, permitirá no solo mejorar el conocimiento de este sistema en particular, sino también establecer similitudes y diferencias con otras lenguas viso gestuales.

Considerando todo lo anterior, el presente trabajo busca caracterizar las estructuras narrativas de los relatos de experiencia personal, realizados por estudiantes sordos bilingües, usuarios de la LSCh. La idea es dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo estructuran las narraciones de experiencia personal los signantes bilingües, fluentes en LSCh? ¿Existe solo una forma de estructurar las narraciones de experiencia personal en LSCh? Y finalmente ¿Qué función cumplen al interior de estos discursos elementos típicos de las LS, como son el cambio de rol y la direccionalidad de la mirada, al interior de esta estructura?

### **1. EL DISCURSO NARRATIVO**

Si bien son múltiples las investigaciones realizadas sobre discurso narrativo en LS (Metzger, 1995; Morgan, 2006; Becker, 2009; Mulrooney, 2009; Earis y Cormier, 2013), estas no cubren el mismo tipo de “material de origen” (Mulrooney, 2009) o tipo de relato. Así, dentro de las investigaciones realizadas sobre discurso narrativo en LS, se reconocen tres tipos de narraciones analizadas: a) las que reproducen historias de la literatura, por ejemplo, versiones de La Caperucita Roja; b) las narraciones elicitadas en función de un cuento original en tarea de recontado; y c) las narraciones de experiencia personal.

Particularmente, las narraciones de recontado presentan una ventaja: todos los relatos consideran una misma estructura fuente y permiten elaborar propuestas de análisis muy estructuradas. Así, Wilson (1996) observa los distintos momentos en narraciones elicitadas por recontado, en American Sign Language (ASL). La autora reconoció en la narración secciones como: orientación, complicación de la acción y sección de evaluación. Por otra

parte, Rathmann *et al.* (2007), estudian también narraciones recogidas a través de recontado y plantean que la estructura del discurso narrativo en ASL y en inglés tiene episodios, escenas, tramas y sub-tramas. Sin embargo, este tipo de relatos presenta un problema: la estructura general del relato está influenciada por el formato de una historia que se conoce con anterioridad y que, generalmente, se presenta en lengua oral y, por ello, se convierte en una traducción de lengua oral a LS.

Por otra parte, las narraciones de experiencias personales son historias contadas sobre una vivencia del sujeto, al igual que los textos elicitados en los estudios de Labov y Waletzky (1967). En este tipo de relato, es muy común que el narrador sea también el personaje principal de la historia. Puede decirse que este es un tipo de tarea ideal para indagar acerca de los mecanismos de las LS; pues no traduce un texto anterior en otra lengua y, en este sentido, favorece que la estructuración siga patrones más propios de los lenguajes visogestuales y evidencie prácticas discursivas (Bloome, 2003) más propias de las comunidades sordas (Metzger, 1995; Wilson, 1996; Becker, 2009; Mulrooney, 2009).

Este intento de captar la LS sin influencias de estructuras provenientes de la oralidad, obliga a considerar patrones de análisis que emerjan de este tipo particular de relato. De esta manera, para estudiar narraciones de experiencia personal, Mulrooney (2009) propone dividir estos relatos en seis secciones: introducción, antecedentes, evento principal, explicación, reflexión y conclusión. Asimismo, dentro de la sección de eventos principales, se desarrollan los eventos y una serie de elaboraciones, que proporcionan detalles adicionales a la historia con el fin de enriquecer el relato.

La introducción tiene como propósito asegurar el piso o marcar el comienzo de una nueva historia, introducir el tema de la narración e identificar a los participantes y/o la ubicación, aunque no todas las informaciones se presentan en todas las introducciones. Por otra parte, la sección de antecedentes (*background*) orienta al destinatario y proporciona información específica y necesaria para comprender el evento principal.

En la sección eventos-principales se describen y elaboran los eventos que se producen en la narración. En general, estos son descritos en el orden en que se producen y las elaboraciones proporcionan los detalles que se desarrollan en ellos. Dichos detalles dependen generalmente de una o más de las siguientes categorías: movimiento físico, descripción de objetos, reacción, diálogo construido, información complementaria e información de participante/escenario.

Finalmente, pueden darse la explicación, la reflexión y el cierre. En la explicación, el narrador aclara o expone sobre uno de los eventos narrativos, con todos los detalles adicionales. En la de reflexión el narrador comenta sobre cómo él o ella, se sintió acerca de lo sucedido en los eventos principales y en la de cierre, se marca el final de la narración y se cede el turno a otro participante. El signante de este relato manifiesta este cierre poniendo sus brazos hacia abajo y dirigiendo su mirada hacia la persona que se cree, continuará con la intervención.

## 2. RECURSOS LINGÜÍSTICOS AL INTERIOR DEL DISCURSO NARRATIVO EN LENGUA DE SEÑAS

Ahora bien, además de reconocer que en las narraciones en LS existen secciones internas, con funciones y características particulares, se pueden reconocer elementos o mecanismos lingüísticos que se articulan para dar forma a la estructura. Estos recursos visogestuales operan al interior de la sección de acuerdo a los objetivos que la sección narrativa pretende cumplir. Ejemplo de ello, son los estudios de Rathmann *et al.* (2007), quienes reconocen que el signante al iniciar un relato establece primero la referencia, en forma de frases nominales (ej. MUCHACHO, RANA O PERRO) y como característica particular del referente se asocia con la estrategia de establecer una ubicación para el referente dentro del espacio signado, que se encuentra delante del narrador.

En este estudio, se detallarán dos mecanismos que soportan la estructuración de las narraciones y la dinámica dialógica implicada en el relato: el *cambio de rol* y la *direccionalidad de la mirada*.

### 2.1. Cambio de rol en la estructura narrativa

Uno de los mecanismos más característicos y frecuentes en la LS es el cambio de rol. Estas construcciones narrativas son utilizadas por los signantes principalmente para recrear las acciones o diálogos entre los personajes de un evento, lo que permite al interlocutor tener acceso directo a lo sucedido, o a parte de ello, a través del estilo discursivo de los personajes. A través de estos mecanismos lingüísticos es posible proporcionar características verosímiles de sus referentes, ya sean estos una persona, un animal, o un grupo de personas o entidades (Barberà y Quer, 2012). Estos mecanismo permiten transmitir ideas verbales en las lenguas de señas, al igual que lo hacen las señas léxicas, aunque estas últimas son más similares a los verbos de las lenguas orales.

El cambio de rol también se conoce como acción construida (Becker, 2009), cambio referencial (Emmorey, 2002; Barberà y Quer, 2012) o punto de vista del predicado (Lillo-Martin, 1995). Según estos autores, el cambio de rol puede ocurrir en un tramo del discurso, sin signos léxicos o simultáneamente coproducidos con signos léxicos.

Para identificar que este mecanismo se produce, se puede observar una variación en el estilo narrativo, el cual transita desde una construcción discursiva en tercera persona a una directa en primera persona, es decir, pasando de “rol de narrador”, a la del “rol de personaje”. Según algunos estudios (Perniss y Özyürek 2015) el rol del narrador se construye en la narrativa con enunciados acerca de "lo que pasó". El rol personaje se construye a partir de enunciados que se presentan tal como ocurrió el evento, de forma que el destinatario pueda evidenciar parcialmente los hechos.

Dentro de este marco y para fines de este estudio, nos hemos adherido a las propuestas de Mulrooney (2009), Lillo-Martin (2012); Pfau y Quer (2010), quienes distinguen dentro del fenómeno discursivo de cambio de rol, dos construcciones distintas, una que representa acciones y otra que representa diálogos, reconocidas como *acción construida* y *diálogo construido* respectivamente.

### 2.1.1. *Acción construida*

La acción construida (en adelante AC) es una estrategia discursiva, frecuente en la LS (Cormier, Smith y Zwets, 2013), en la cual el signante utiliza su cara, su cabeza, su cuerpo, sus manos y/o otras señales no manuales, para representar las acciones de un referente, expresiones, pensamientos, sentimientos y/o actitudes (Metzger, 1995). En general, se supone que la elaboración de la AC o identificación del referente, depende de un sintagma nominal anterior, aunque opcional, si el referente es entendido en su contexto (Reilly, 2000; Emmorey, 2002; Morgan, 2006). Generalmente, esta información sobre el referente se entrega dentro de la sección de introducción (Mulrooney, 2009), allí el signante hace referencia local a través de un sintagma nominal, mientras que, en los casos de mantenimiento de referencia, se prefiere la omisión del sintagma nominal identificando al referido a través de construcciones como acción construida y diálogo construido. En un estudio realizado en LSCh (Acuña, Adamo, Cabrera y Lissi, 2012) se observó, en términos generales, que el uso del mecanismo de cambio de rol predomina en la re-introducción del referente y con menos frecuencia para el mantenimiento del foco.

Aunque el material léxico que puede coexistir con la AC, varía claramente en todas las LS, la AC en sí, parecen ser las mismas a través de las LS, incluso las no relacionadas (Quinto-Pozos y Mehta, 2010; Lillo-Martin, 2012).

### 2.1.2. *Diálogo construido*

Mulrooney (2009) describe el diálogo construido (en adelante DC) como citas directas, entendiéndose que son principalmente creación del signante, y no las emisiones reales de aquellos a los que se les atribuyen. De esta forma, un narrador puede mostrar un diálogo de los pensamientos de otro personaje, situación que sería imposible que el narrador supiera. Así, el DC es la construcción dialógica presentada para transmitir la expresión de una sola persona o, para mostrar la interacción entre las personas, como si las emisiones actuales se produjeran realmente como sucedieron durante el evento pasado.

## **2.2. Direccionalidad de la mirada en la estructura narrativa**

Las miradas han sido unidades características de la LS, ampliamente estudiado (Bahan y Supalla, 1995; Meurant, 2008; Perniss y Özyürek, 2015) por ser otro de los elementos recurrentes en las lenguas visogestuales y particularmente en los discursos narrativos. Las miradas son utilizadas por los signantes, en coocurrencia con otras formas, para organizar, estructurar y cohesionar los textos signados (Meurant, 2008). De esta forma, la mirada cumple funciones morfológicas, sintácticas y pragmáticas al momento de construir un texto narrativo. Así, Bahan (1996), Bahan, Kegl, Lee, MacLaughlin y Neidle (2000) y Meurant (2008) proponen que la mirada en el ASL actúa independiente de la morfología manual, como un mecanismo de control de la concordancia. En otras palabras, la mirada se ve como marcador característico de concordancia de un sustantivo, de la misma manera que la morfología flexional lo hace en la sintaxis tradicional. Otra de las funciones relevantes de la mirada es la segmentación de los textos, tanto en secciones, como también en unidades menores de análisis –similares a la cláusula u oración. Para ello, Bahan y Supalla (1995), en sus registros de recontado, reconocen tres tipos de miradas: mirada hacia la audiencia;

mirada en el rol del personaje y mirada hacia las manos. Además, adicionan movimientos de cabeza, corporales y parpadeos, planteando así la importancia de la interacción entre la conducta de la mirada y otros aspectos no manuales de las señas.

La direccionalidad de la mirada por tanto, afecta directamente la construcción de significados al interior del discurso narrativo, relacionándose con otras unidades tales como el cambio de rol y aspectos no manuales de la seña (Meurant, 2008; Perniss y Özyürek, 2015), permitiendo al signante construir un discurso más coherente y comprensible para su interlocutor.

### 3. METODOLOGÍA

Para lograr el objetivo declarado, se han realizado los estudios desde un paradigma cualitativo. Se privilegió la recolección de los datos en un ambiente natural y cercano para los signantes. Se llevó a cabo un análisis inductivo de patrones, comparaciones y contrastes de los datos recabados; y, finalmente, se completó un estudio de carácter descriptivo-lingüístico (Litosseliti, 2010), buscando especificar propiedades de la estructura narrativa, e intentando analizar algunos de los rasgos iniciales y emergentes de los relatos obtenidos para el corpus, con la mayor precisión posible (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diseño de la investigación fue de tipo transeccional descriptiva, ya que se trabajó con un corpus lingüístico de narraciones de experiencia personal elaboradas por signantes bilingües de entre 8 y 16 años, en un tiempo determinado.

#### 3.1. Participantes

Los participantes de esta investigación poseen hipoacusia severa a profunda o sordera (70 db. a más de 90 db. ), y en su mayoría, hipoacusia sensorioneural profunda bilateral, todas presentes antes del proceso de adquisición del lenguaje. Son un total de 21 estudiantes, con edad que oscila entre los 8 y 16 años, y que cursan entre 2° y 8° año de educación primaria, respectivamente. A continuación, en la tabla 1, se detalla la población participante por curso, género (masculino y femenino), edad (en años y meses) y años de inmersión en la lengua de señas chilena.

Tabla 1. Población de participantes distribuidos por edad, género y años de inmersión en la LSCh

| Curso               | 8º Básico |      |      |      |      |      |      |      |      | 5º Básico |      |      |      | 4º Básico |      |      | 3º Básico |      |      |      | 2º B |
|---------------------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|------|------|------|-----------|------|------|-----------|------|------|------|------|
| Participante        | F 02      | M 03 | M 04 | F 05 | F 06 | M 07 | M 08 | M 09 | F 10 | M 16      | M 17 | F 18 | M 19 | M 20      | M 23 | F 25 | F 26      | F 27 | F 28 | F 29 | F 30 |
| Edad (años)         | 14        | 14   | 14   | 15   | 15   | 15   | 15   | 16   | 15   | 12        | 11   | 12   | 13   | 10        | 10   | 13   | 9         | 11   | 9    | 10   | 8    |
| Años inmersión LSCh | 8         | 12   | 11   | 13   | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 8         | 11   | 9    | 10   | 9         | 8    | 8    | 7         | 8    | 8    | 7    | 8    |

Como puede observarse los grupos etarios no están constituidos por la misma cantidad de sujetos. Esto se debe a dos motivos. Por un lado, para salvaguardar el dominio real de la LSCh, la cual es aprendida generalmente en los ámbitos escolares. Era necesario que los sujetos hubiesen estado inmersos durante 7 años dentro de un sistema educativo, con un enfoque bilingüe, es decir, que se ha reconocido el papel de la lengua de señas como primera lengua y a la vez, el desarrollo del castellano, lengua correspondiente a la cultura en que los individuos se insertan, principalmente a través de la exposición de textos escritos (Lissi, Svartholm y González 2012).

Por otro lado, para garantizar el registro típico de la LSCh era necesario que los sujetos tuvieran solo sordera y no otros problemas cognitivos o sensoriales asociados, para así no condicionar los resultados de esta investigación.

### 3.2. Procedimiento

Para esta investigación se intentó crear un clima cómodo y natural para los participantes (Schembri, 2010). Se realizaron sesiones de entrevistas semiestructuradas grupales (Heyl, 2007) guiadas por una interlocutora sorda, profesora de L1 de los estudiantes. Estas sesiones fueron filmadas maximizando la calidad del registro (luz, espacio y ruido ambiente). Se usaron dos cámaras, una de frente a los participantes, la cual permitió focalizar la imagen del narrador en turno y una segunda cámara que capturó la interacción de los participantes (entrevistador y compañeros) y el uso del espacio.

### 3.3. Elicitación del texto narrativo

Para este estudio se han elicitado 102 textos, de los cuales fueron seleccionados 54 por razones técnicas. Los textos narrativos eran de experiencia personal, motivados a partir de tres preguntas o temáticas planteadas, que cada sujeto contestó por turno:

- ¿Cuál fue tu cumpleaños favorito? (Identificado en el corpus con **C**)
- ¿Cómo descubriste que el Viejo Pascuero (Santa Claus) no existía? (Identificado en el corpus con **V**)
- ¿Cómo descubriste que eras sordo(a)? (Identificado en el corpus con **S**)

En la Tabla 2 se muestra un resumen de los 54 textos narrativos seleccionados.

Tabla 2. Resumen de narraciones analizadas

| Temática Narrativa | Total analizado | Narraciones de hombres | Narraciones de mujeres |
|--------------------|-----------------|------------------------|------------------------|
| Cumpleaños         | 21              | 10                     | 11                     |
| Viejo Pascuero     | 14              | 6                      | 8                      |
| Sordera            | 19              | 10                     | 9                      |
| Total              | 54              | 26                     | 18                     |

Como se puede ver en la Tabla 2, 21 narraciones están asociadas a la temática de cumpleaños, 14 a la de Viejo Pascuero (Santa Claus) y 19 a la de sordera.

En el corpus cada texto es identificado con letra F (femenino) o M (masculino) según el género del participante; el número del sujeto que lo ha emitido; y, con la inicial que identifica cada temática: C para cumpleaños; V para la Viejo Pascuero; y, S para sordera. Así, si se dice que es una narración M07C, quiere decir que ha sido producida por el narrador hombre, identificado con el 07 y que su temática tiene relación con el cumpleaños. Esta información se complementa con la Tabla 1.

### **3.4. Análisis de estructuras encontradas**

Para realizar el análisis de la estructura de los relatos, se han considerado propuestas clásicas que describen el discurso narrativo oral (Labov y Waletzky, 1967; Berman y Slobin, 1994; Bloom, 2003; Labov, 2007) y algunas que dan cuenta del discurso narrativo en LS (Rathmann, Mann y Morgan, 2007) y, en particular, estudios que se focalizan en las narraciones de experiencia personal de sujetos sordos (Mulrooney, 2009).

Así mismo, para realizar el análisis de la acción construida se consideró fundamentalmente la propuesta de Barberà y Quer (2012). Finalmente, para reconocer y tipificar las diferentes clases de miradas que los sujetos utilizaban en la construcción de su narración, se siguieron los criterios propuestos por Bahan *et al* (2000) incorporados a la narración de experiencia personal por Mulrooney (2009).

## **4. RESULTADOS**

De acuerdo al objetivo de este estudio, se presentarán los resultados en dos secciones: 1) Características de la estructura narrativa; y 2) Recursos visogestuales al interior de la misma. En la primera se reconocerán las secciones que componen los relatos y los tipos de construcciones encontradas y, en la segunda, se describirán algunos recursos visogestuales que permiten la construcción del significado.

### **4.1. Características de las estructuras narrativas**

Siguiendo a Mulrooney (2009) se ha observado en esta muestra de relatos que las estructuras narrativas utilizadas por los signantes para narrar sus experiencias podrían estar conformadas por cinco secciones: introducción, desarrollo de la narrativa, resolución, evaluación y coda. Sin embargo, no todas las narraciones presentan estructuras completas. De las 54 narraciones estudiadas sólo 8 (14,81%) poseen todas las secciones. De ellas, 7 pertenecen a estudiantes de 8° básico y 1 a un estudiante de 5° básico. De estos relatos completos, 3 corresponden a la temática de cumpleaños, 1 a la de Viejo Pascuero y 4 a la de sordera. El único estudiante que construye sus tres relatos con todas las secciones, tiene 14 años, cursa 8° básico y sus padres son oyentes.

En la tabla 3, se presenta tanto el número como el porcentaje de textos en los cuales aparecen las diferentes las secciones narrativas.



Tabla 3. Presencia de secciones narrativas en los relatos de experiencia personal

|                          | Total | %     |
|--------------------------|-------|-------|
| <b>Introducción</b>      | 46    | 85,19 |
| <b>Des. Narrativa</b>    | 54    | 100   |
| <b>Resolución</b>        | 33    | 61,11 |
| <b>Evaluación</b>        | 20    | 37,04 |
| <b>Coda</b>              | 22    | 40,74 |
| <b>Total Narraciones</b> | 54    |       |

A continuación comentaremos la tabla 3 y a su vez explicaremos el contenido y la función que tienen las secciones al interior del relato.

La INTRODUCCIÓN, presente en gran parte de los relatos (85,19%), permite a los signantes principalmente comenzar la narración y marcar el eje temático. Aquí, los narradores proveen de datos tales como: presentación de los participantes determinación del tiempo en el cual sucede el evento y anticipación de lo que sucederá en la historia. Concretamente en el texto 19S, el narrador se presenta como el protagonista central y da cuenta de su estado emocional diciendo: *Ahora yo... ¿Qué sucedió?... Yo tenía pena.*

La sección de DESARROLLO DE LA NARRATIVA es una parte esencial del relato, por tanto está presente en el 100% de las historias. Los signantes elaboran la narración describiendo, con más o menos detalle, los hechos sucedidos. En este apartado se despliega la información antes enunciada en la introducción, dando cuenta y describiendo aspectos tales como las acciones de los participantes, los escenarios en los cuales ocurren los hechos, los objetos relacionados, entre otros.

Tabla 4. Ejemplo de la sección de desarrollo de la narrativa (Traducción libre de la narración M19S)

Yo cuando nací... Cuando mi mamá estaba embarazada... antes de nacer. Mi mamá pensaba que yo era oyente. Ella estaba equivocada”.....Después nací, crecí, y a los ocho, nueve años, no sé. . . .Mi mamá me grito, cuando estaba de espaldas, y yo, no me di cuenta que ella estaba gritando. Ella gritaba y yo nada, no escuchaba. Mi mamá continuaba gritando, hasta que se fue dando cuenta que yo no respondía. Ella me tocó el hombro y me dice: ¡Hola! ¿Cómo estás? En lengua de señas; yo le respondo: ¡bien!; y quedo sorprendido de darme cuenta que a través de la lengua de señas puedo comunicarme.

Este es el caso del texto M19S, en este relato puede observarse como se vinculan los elementos básicos del relato: el tiempo (un antes donde se desconocía la sordera y un después en la que se reconocía y se usaba la LS); los personajes (el narrador y su mamá) y las acciones que ellos llevan a cabo (gritar o usar lengua de señas)

Hemos reconocido que en la sección de RESOLUCIÓN, observada en un 61,11% de los textos, los estudiantes desarrollan uno o más eventos como solución o respuesta a los

hechos narrados en la sección de desarrollo de la narrativa. Así en el texto M19S el narrador expresa: *Puedo expresarme y comprender a través de la lengua de señas Eso sucedió cuanto tenía, ocho, nueve o diez años.*

Por otra parte, en la sección de EVALUACIÓN, apartado menos frecuente en los relatos (37,04%), los narradores plantean afirmaciones relacionadas con la experiencia, indicando el valor de los hechos anteriormente detallados. Aquí, los signantes aprecian la importancia de los eventos en su vida actual o en la de otros. Por ejemplo, en el texto M19S el narrador dice: *Ahora tengo catorce justo y estoy bien siendo sordo.*

Finalmente la CODA, presente en un 40,74% de los textos, posee como función principal marcar el cierre de los relatos. Mulrooney (2009) llama a esta etapa cierre e indica que en la mayoría de los casos los signantes utilizan señas lexicalizadas como: *eso* (F10S; M09V) – *nada más* (M19V; F02S); *fin* (F25C) o bien, marcadores no manuales como: levantar los hombros (M19C) y/o poner las palmas sobre las rodillas. Estas marcas, tanto léxicas como gestuales están asociadas, en todos los relatos, a direccionar la mirada hacia el interlocutor y bajar las manos hacia las piernas, en posición de descanso.

Tabla 5. Distribución de secciones narrativas al interior de las estructuras por temática desarrollada.

|                   |                | total | %     |                       |                | total | %     |                |                | total | %     |
|-------------------|----------------|-------|-------|-----------------------|----------------|-------|-------|----------------|----------------|-------|-------|
| <b>CUMPLEAÑOS</b> | Introducción   | 20    | 95,24 | <b>VIEJO PASCUERO</b> | Introducción   | 11    | 78,57 | <b>SORDERA</b> | Introducción   | 15    | 78,95 |
|                   | Des. Narrativa | 21    | 100   |                       | Des. Narrativa | 14    | 100   |                | Des. Narrativa | 19    | 100   |
|                   | Resolución     | 14    | 66,67 |                       | Resolución     | 8     | 57,14 |                | Resolución     | 11    | 57,89 |
|                   | Evaluación     | 5     | 23,81 |                       | Evaluación     | 5     | 35,71 |                | Evaluación     | 1     | 5,263 |
|                   | Coda           | 9     | 42,86 |                       | Coda           | 4     | 28,57 |                | Coda           | 9     | 47,37 |
| Total narraciones |                | 21    |       | Total relatos         |                | 14    |       | Total relatos  |                | 19    |       |

Ya anteriormente hemos comentado que el desarrollo narrativo se aprecia en el 100% de los relatos, sin embargo, comparándolos en forma desagregada (ver tabla 5) puede observarse también un uso frecuente de la introducción que alcanza a un 95,24% en los relatos de cumpleaños. Así mismo es posible observar, que la resolución aparece en las tres temáticas en más del 50% de los relatos, permitiéndonos afirmar que para los signantes estas tres secciones de la estructura narrativa son las más importantes. En cuanto a la evaluación puede decirse que su frecuencia pareciera estar influida por la temática de la narración presentada. De esta manera, mientras que la del Viejo Pascuero se presenta en el 35,71% de las narraciones y en la de los cumpleaños en un casi 24% solo aparece en un 6% de los relatos cuando se trata del tema de la sordera, asunto que parece estar vinculado con la identidad y afectividad del narrador. Finalmente la coda, esta parece más evidente en los relatos de cumpleaños y sordera que en los de Viejo Pascuero.

## 4.2. Estructuración de los eventos al interior de la narrativa.

En las 54 narraciones fue posible reconocer dos tipos de organización de eventos: a) En secuencia y, b) En torno a un núcleo de conflicto o problema. En la mayoría de los casos estas estructuras estuvieron vinculadas al tipo de temática que se les presentó a los narradores.

Por una parte, las narraciones organizadas a modo de secuencia de eventos están asociadas principalmente a la temática de cumpleaños. Estas carecen de un núcleo de conflicto y los elementos se disponen como eventos de un marco o un guion (Schank y Abelson, 1987). A modo de ejemplo se presenta en la tabla 6, la narración M23C de un varón de 10 años, alumno de 4 básico y con 8 años de inmersión en LSCh.

Tabla 6. Transcripción de narración 23C

| SECCIÓN             | Traducción literal del relato                                                                                                               | Traducción del relato al español de Chile                                                                                                                                                      |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Introducción</b> | MI-CUMPLEAÑOS                                                                                                                               | <i>"Mi cumpleaños".</i>                                                                                                                                                                        |
| <b>Evento 1</b>     | YO - (AC: rol BM: caminando distraído)<br>(DC. Rol invitados: SORPRESA) (AC: los invitados cantan cumpleaños)<br>YO-CONTENTO                | <i>"Yo estaba caminando distraído, cuanto todo: ¡Sorpresa! Y cantaron: feliz cumpleaños a ti...feliz cumpleaños a ti. Yo estaba muy contento. Yo no sabía nada".</i>                           |
| <b>Evento 2</b>     | YO-INOCENTE-FAMILIA (nuclear) -FAMILIA (externa) -INOCENTE - DECIR<br>(DC: rol mamá: SENTAR) - TODOS-CANTAR-YO-MIRAR CONTENTO               | <i>"Mi familia, directa e indirecta, estaban ahí. Yo inocente. Mi mamá dijo: ¡siéntate! Y todos cantaron. Yo los miraba a todos muy contentos".</i>                                            |
| <b>Evento 3</b>     | DESPUÉS-HERMANA- REGALAR-VARIOS<br>YO-<br>(AC: rol BM: sorprendido) MUCHOS                                                                  | <i>"Después mi hermana me regalo varios regalos. Yo estaba sorprendido, eran muchos".</i>                                                                                                      |
| <b>Resolución</b>   | YO-ABURRIDO-ME-GUSTA-JUGAR-                                                                                                                 | <i>"Estaba aburrido. A mí me gusta jugar..."</i>                                                                                                                                               |
| <b>Evaluación</b>   | CONTENTO                                                                                                                                    | <i>"...pero estaba contento".</i>                                                                                                                                                              |
| <b>Evento 4</b>     | YO - (AC: sorprendido - con la "boca abierta", observa) CONTENTO-DESPUÉS-MAMÁ-REGALAR-IPAD<br>YO-CONTENTO-SUERTE<br>YO-CONTENTO-YO-CONTENTO | <i>"Yo estaba muy sorprendido, con la boca abierta. Estaba muy contento, por qué, después mi mamá me regaló un Ipad. ¡Qué suerte!. Yo estaba muy contento. Estaba contento, muy contento".</i> |
| <b>Evento 5</b>     | DESPUÉS -(Ac: Rol de invitado indefinido: empuja la cabeza para chocar con la torta)<br>YO (AC: rol BM: riéndose, limpiándose la cara)      | <i>"Después, otra persona, empujo mi cabeza sobre la torta. Yo me reí y limpié mi cara".</i>                                                                                                   |
| <b>Coda</b>         | FIN-ESO                                                                                                                                     | <i>"Fin de la historia. Eso es todo".</i>                                                                                                                                                      |
| <b>Evaluación</b>   | SIMPÁTICO-TODO                                                                                                                              | <i>"Fue simpático".</i>                                                                                                                                                                        |

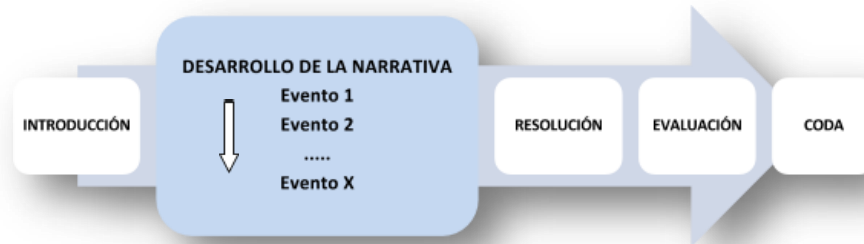
La tabla 6 está constituida por tres columnas, la primera describe las secciones de la estructura, la segunda muestra la traducción literal del relato, dando cuenta de las señas lexicalizadas enunciadas en mayúscula y las instancias de acción construida (AC) y diálogo construido (DC), de cuya interpretación se da cuenta en minúscula. En esta tabla no se encuentra anotada la presencia de los diferentes tipos de mirada ya que ellas serán explicadas a través de imágenes y detalladas más adelante (4. 3. 2).

La narración M23C posee 5 eventos: 1) el narrador es sorprendido; 2) la familia del narrador estaba en la celebración; 3) la hermana entrega los regalos; 4) la madre le regala un Ipad al narrador; 5) el narrador es empujado sobre la torta. Para complementar este relato, el narrador adiciona una breve introducción; una resolución en medio de la narración; dos evaluaciones, una que acompaña a la primera resolución y una para cerrar el relato; y también una coda, que permite volver al tiempo actual.

Si bien, este tipo de construcción basada en eventos se pudo observar en las 21 narraciones de la temática de cumpleaños, también se observó un caso en el sub-corpus de la temática de sordera: La narración F10S perteneciente a una signante, hija de padres sordos, alumna de 8° básico, de 17 años.

Los relatos de secuencia de eventos mostraron, en su mayoría, un movimiento discursivo por el cual al interior de la sección se presentan dos o más eventos que constituyen el cuerpo del discurso narrativo. En la Figura 1 se muestra un esquema de este tipo de organización.

Figura 1. Esquema de las secciones en una estructura narrativa a modo de secuencia de evento.



Por otra parte, las otras narraciones que estaban organizadas en torno a un conflicto que se resuelve, se relacionaban con el Viejo Pascuero y con el descubrimiento de la sordera. Todos los relatos mostraron similitud entre la forma en que ocurrieron los hechos y la manera como fueron narrados/presentados a los interlocutores.

Estas narraciones se caracterizan porque la sección de desarrollo del relato se organiza en torno a un evento central o núcleo, que gatilla un cambio o una resolución al conflicto presentado. Estos relatos se organizan temporalmente a nivel local, a partir de la concatenación de eventos, secuenciando los hechos de forma causal, construyendo un texto globalmente coherente a modo de estructura unificada (Berman y Slobin, 1994).

A modo de ejemplo, se presenta la narración M19S de un varón de 13 años, alumno de 5to básico y con 10 años de inmersión en LSCh. En ella se puede observar, el proceso de narración guiado particularmente por el descubrimiento de la sordera, de parte de la madre.

Tabla 7: Transcripción del relato M19S

| SECCIÓN                                    | Traducción literal del relato                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Traducción del relato al español de Chile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Introducción</b>                        | YO-QUE-PASO-YO-PENA-PORQUE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <i>“Ahora yo.<br/>Que sucedió? Yo tenía pena”.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Situación Previa al conflicto</b>       | YO-NACER-YO-EMBARAZO-YO-TENER-EMBARAZO-FUTURO-NACER-NO-DAR-CUENTA-SORDO-PENSAR MAMÁ-PENSAR-OYENTE<br>(M. D: apunta hacia el estomago; M. Iz: EQUIVOCAR )                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <i>“Yo cuando nací. Cuando tenía embarazo (mamá), antes de nacer. Mi mamá pensaba que yo era oyente. Ella estaba equivocad”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Situación de conflicto</b>              | NACER – DESPUÉS – CRECER - AÑO OCHO-NUEVE-OCHO-NUEVE (más o menos) NO-SE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <i>“Después nací, crecí, y a los ocho, nueve años, no sé”.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Núcleo de la situación de conflicto</b> | MAMÁ - (AC. : rol madre: acción de gritar)<br>(AC: rol LF. : sentado sin darse cuenta de que le están gritando) – NO DAR CUENTA (acción de gritar) YO<br>(AC. : rol madre: acción de gritar)<br>(AC. Rol LF: Expresión sin saber nada)<br>(AC. Rol mamá: continua gritando pero cada vez más baja la voz)<br>(AC: rol mamá: toca el hombro del niño)<br>(AC: rol mamá: se dirige al niño y le toca el hombro)(DC: rol mamá: HOLA - ¿CÓMO ESTAS -TU?) (DC: rol LF: YO-BIEN)<br>(AC: rol LF: sorprendido por darse cuenta que comprende a través de lengua de señas; se mira las manos en sentido de descubrimiento). | <i>“Mi mamá me grito, cuando estaba de espaldas, y yo, no me di cuenta que ella estaba gritando. Ella gritaba y yo nada, no escuchaba. Mi mamá continuaba gritando, hasta que se fue dando cuenta que no respondía. Ella me tocó el hombro y me dice: Hola cómo estás? En lengua de señas<sup>1</sup>; yo le respondo: bien; y quedo sorprendido de darme cuenta que a través de la lengua de señas puedo comunicarme”.</i> |
| <b>Resolución</b>                          | YO- MANOS-LENGUA DE SEÑAS (AC: Rol LF. : repite las señas en señal de que puede expresarse y comprender a través de LS)<br>ESO-AÑOS-OCHO-NUEVE-DIEZ-AÑOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <i>“Puedo expresarme y comprender a través de la lengua de señas<br/>Eso sucedió cuanto tenía, ocho, nueve o diez años”</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

<sup>1</sup> En este relato hay dos ambigüedades una referida a la condición de la madre, en la cual no se aclara que es una persona oyente, y otra, en qué momento, después del grito inadvertido por el niño, ella comienza a utilizar señas con su hijo o cómo ha aprendido estas señas. Consideramos, que estas ambigüedades son esperables en las narraciones de experiencia personal.

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Evaluación</b> | YO–JUSTO-AHORA-AÑO-CATORCE-BIEN-SORDO-BIEN<br>VISITAR–PERFECTO-TODOS-JUSTO-SORDO-CONVERSAR–PERFECTO-TELEFONO-YO- JUSTO-SONAR (AC. Rol LF. : acción de poner atención a sonido NADA–JUSTO-EMPEZAR AUDÍFONO-JUSTO AUDÍFONO- ESCUCHAR MAMÁ (Dc: rol madre: BIEN (Expresión contenta) GRITAR (llamar) BIEN-PERFECTO-YO- DESPUÉS-YO-CONVERSAR (con todos) -BIEN- | “Ahora tengo catorce justo y estoy bien siendo sordo”<br>“Nos visitamos, muy bien, todos somos sordos; y conversamos perfecto en lengua de señas.<br>Por ejemplo, el teléfono suena, si le pongo atención, no escucho nada; pero si comienzo a usar audífonos lo puedo escuchar.<br>Si mi mamá me grita desde atrás, si me llama, yo la escucho y ella feliz. |
| <b>Resolución</b> | DESPUÉS–CELULAR-YO-BOLSILLO-PANTALÓN<br>M. D: (en el pantalón)<br>M. Iz: SORDO<br>M. D: (AC. Rol LF. : De celular moviendo como vibrador)<br>M. Iz: (AC: Rol: LF: Mano sobre su pierna, saca y ve el celular)<br>ESTE-MENSAJE-CELULAR-IGUAL-NUEVO MUY- BUENO                                                                                                | Yo después puedo conversar con Por ejemplo, si el celular lo llevo en el bolsillo del pantalón. El celular vibra sobre la pierna. Yo sacó el celular y lo veo. Eso es muy bueno. Yo veo los mensajes todos muy bien”                                                                                                                                          |
| <b>Evaluación</b> | ANTES – FOME- ANTES – CUANDO-AVISAR – ESO- YO- PENA- SALVAR - SORDO- AQUÍ- SALVAR-TODOS-ESTAMOS AQUÍ- SALVAR- SORDO SALVAR - LENGUA DE SEÑAS-TAMBIÉN- PROFESORA USTED<br>TAMBIÉN                                                                                                                                                                            | “Antes era fome (aburrido) cuando te avisaban. Eso me da pena. Los sordos se salvaron. Todos nosotros estamos salvados con la lengua de señas, también usted profesora”.                                                                                                                                                                                      |
| <b>Coda</b>       | ESO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

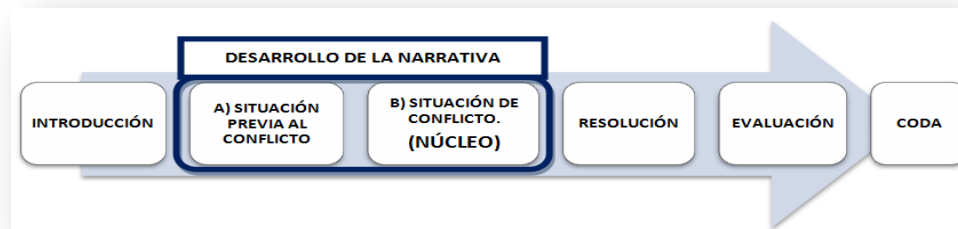
La narración M19S se organiza en torno a un núcleo de conflicto en el cual el narrador afirma que su mamá le gritaba y él no le escuchaba, mostrando una situación de incomunicación que se resuelve con el uso de la LSCh. El narrador hace girar alrededor del núcleo o conflicto todas las otras secciones de la narración.

En general, en este subcorpus de narraciones basadas en conflicto, se observan con claridad algunos componentes básicos señalados por Berman y Slobin (1994) para las narraciones orales y que los signantes escogen para construir sus relatos: a) *un evento de estado precursor* (Ej. La mamá piensa que su hijo podría ser sordo; la niña espera al Viejo Pascuero en la puerta); b) *inferencias que el protagonista realiza* (Ej. El niño no responde a los gritos de su madre; La niña recibe la casa de muñecas que estaba escondida debajo de la cama) o *información que el protagonista recibe* (Ej. El profesor le informa a la mamá que su hija es sorda); c) *desarrollo de circunstancias que motivan la respuesta del protagonista* (Ej. El niño se esconde dentro del armario; La mamá lleva a su hijo a una escuela de sordos) o *reacciones afectivas* (Ej. Sentirse sorprendido, preocupado, curioso).

Así mismo, estos relatos sobre la temática de Viejo Pascuero y Sordera, evidenciaron en su mayoría, un movimiento discursivo más bien clásico, similar al observado en otros estudios de narraciones en LS, tales como el de Wilson (1996), Herman (2009) y Mulrooney (2009), los cuales dan cuenta de secciones como: complicación de la acción, clímax del relato o evento principal, respectivamente.

De esta forma, al interior de la sección de desarrollo de la narrativa, se desprenden dos importantes sub-secciones: a) situación previa al conflicto y, b) situación de conflicto. Es al interior de esta última que podemos encontrar el núcleo de conflicto, que permite guiar la narración. En la Figura 2, se muestra un esquema de la organización de las secciones al interior de una estructura narrativa en torno a un núcleo de conflicto o problema.

Figura2. Esquema de una estructura narrativa en torno a un núcleo de conflicto o problema



### 4.3. Recursos visogestuales al interior de las estructuras narrativas

Dada su naturaleza, las narraciones en LSCh incorporan diversos recursos visogestuales para evidenciar sus significados. De ellos, nos interesa comentar en este artículo como operan y cuáles son los sub-tipos de dos recursos centrales: la cambio de rol y la direccionalidad de la mirada.

#### 4.3.1. Cambio de rol

En este estudio, se ha observado que el mecanismo de cambio de rol es utilizado por los signantes para recrear las acciones y diálogos que son parte de las narraciones. Estos son utilizados por todos los signantes, en casi todos los relatos.

##### 4.3.1.1. Cambio de rol para transmitir la idea verbal

Basándonos en Sánchez (2015), señalamos que en los discursos narrativos la idea verbal puede transmitirse, entre otros recursos a través de verbos léxicos (una seña es igual a un verbo), o a través de mecanismos de cambio de rol. A continuación, se compara el porcentaje de mecanismos de cambio de rol respecto del porcentaje de formas léxicas, en los relatos producidos por una signante de 14 años de edad, y 8 años de inmersión en la LSCh (N2).

Tabla 8. Porcentajes de las construcciones de cambio de rol y forma léxica en textos F02C, F02V y F02S

| <b>Construcción</b>   | <b>2C</b> | <b>2V</b> | <b>2S</b> |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Cambio de Rol</b>  | 48,1%     | 53,3      | 31,9      |
| <b>Formas léxicas</b> | 51,9      | 46,7      | 68,1      |

Como puede verse en esta tabla 8, sobre todo en los relatos F02C y F02V los mecanismos de cambio de rol equiparan en su presencia a las formas léxicas para transmitir ideas verbales. Por otra parte, en el relato F02S a pesar de la predominancia de las formas léxicas, la presencia de cambio de rol es aún preeminente ya que representa un tercio de las formas verbales de este relato. Este ejemplo ilustra la importancia esencial del cambio de rol en la construcción de la narrativa en lengua de señas. Si bien, para establecer generalizaciones sería necesario relevar su presencia en todo el corpus.

#### 4.3.1.2. Distribución del cambio de rol en la muestra

Así ha sido posible distinguir del corpus 395 mecanismos de cambio de rol, evidenciados a dos construcciones distintas: a) 200 instancias (50,63%) corresponden a AC, recurso usado por los signantes para representar acciones; y b) 195 (49,37%), a DC, usado por los signantes para interpretar las conversaciones suscitadas entre los “personajes” de sus relatos.

Ahora bien, estos recursos se distribuyen de manera diferente de acuerdo a la edad del narrador. En la tabla 9, se observa la distribución de los recursos.

Tabla 9.: Distribución de mecanismos de cambio de rol por edad del narrador

|                                                            | <b>Total<br/>AC</b> | <b>%</b> | <b>Total<br/>DC</b> | <b>%</b> | <b>Total<br/>AC-DC</b> | <b>%</b> |
|------------------------------------------------------------|---------------------|----------|---------------------|----------|------------------------|----------|
| <b>Estudiantes de 8º básico<br/>(14 a 16 años)</b>         | 131                 | 33,16    | 158                 | 40       | 289                    | 73,16    |
| <b>Estudiantes de 3º a 5º<br/>Básico<br/>(7 a 13 años)</b> | 69                  | 17,47    | 37                  | 9,37     | 106                    | 26,84    |
| <b>TOTAL</b>                                               | 200                 | 50,63    | 195                 | 49,37    | 395                    | 100      |

Como puede verse en la tabla 9, gran parte de los mecanismos de cambio de rol (73,16%) son utilizados por los estudiantes de 8º básico. Concretamente, el recurso más empleado es el DC con un 40% de ocurrencias y el menos observado es el AC con un 33,16% de aparición. La signante que utiliza la mayor cantidad de cambios de rol en sus relatos tiene 14 años, cursa 8º básico y es hija de padres sordos.



En cambio, los estudiantes menores de 13 años utilizan solo un 26,84% del total de mecanismo de cambio de rol detectado. Además, la proporción de tipo de mecanismo utilizado también está alterada, ya que en esta población predomina la AC con un 17,47%, y el DC aparece en menor proporción. Así, si bien se ha podido observar que incluso los estudiantes de 3° básico utilizan DC, este es un recurso menos frecuente que en los cursos superiores. Creemos que este hecho obedece a que el mecanismo de DC está construido con señas de valor lexical, por tanto, el signante requiere tener un buen manejo de vocabulario, que posiblemente solo pueda alcanzarse en los cursos superiores. El estudiante que utiliza menos mecanismo de DC tiene 12 años, cursa 5° básico y es hijo de padres oyentes.

Para mayor claridad de estos mecanismos visogestuales, en las imágenes siguientes, la muestra a la signante usando AC para representar el momento en el cual la niña observa las tarjetas que le entregó su madre, para ser repartidas entre sus compañeros. Luego, en los cuadros siguientes de la videograbación (imágenes 1b; 1c y 1d), se muestra a la signante utilizando DC, para representar el momento en el cual la madre explica que las tarjetas son sólo invitaciones para una reunión de padres que habrá en casa de ellas.

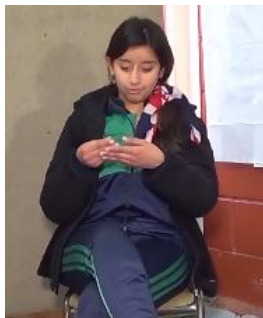


Imagen 1a  
Acción construida



Imágenes 1b- 1c - 1d  
Diálogo construido

Finalmente, hemos de señalar también, que generalmente la AC y el DC se presentan juntos al interior del discurso. En esta primera etapa de análisis, hemos podido observar también que la mayor parte de cambios de rol predominan en la sección de situación de conflicto, particularmente en el núcleo del conflicto. Así, el signante relata con mayor claridad el momento en que descubrió que era sordo y/o que el personaje del Viejo Pascuero Santa Claus - Papá Noel) no existía.

#### 4.3.2. *La mirada en la narración*

Como se ha señalado en el marco teórico la mirada es un elemento fundamental en las lenguas de señas. Su valor va mas allá del que cumple en una interacción cara a cara de una lengua oral, es un recurso mucho mas estructurado, y que incide en los niveles morfológicos, sintácticos y semánticos del discurso en la lengua de señas.

4.3.2.1. *La coocurrencia de la mirada con ideas verbales*

Mientras los mecanismos de cambio de rol transmiten por sí mismo la idea verbal, las miradas tienen la característica de coocurrir con aquellas formas que transportan las ideas verbales, con diferentes funciones, que se discuten en el apartado 4. 3. 2. 2. En la Tabla 10 se presentan los porcentajes de coocurrencias con dos formas que transmiten ideas verbales, en los textos F02C, F02V y F02S.

Tabla 10. Porcentajes de coocurrencia de la mirada con cambio de rol y forma léxica, en textos F02C, F02V y F02S

| Construcción   | 2C    | 2V    | 2S    |
|----------------|-------|-------|-------|
| Cambio de Rol  | 35,5% | 42,9% | 26,7% |
| Formas léxicas | 64,5% | 57,1  | 73,3% |

Como puede verse en esta tabla 10, si bien los distintos tipos de mirada coocurren con los cambios de rol, su presencia es mucho más marcada cuando el verbo está representado por una forma léxica. Este hecho parece obedecer, desde nuestra perspectiva, a que las formas léxicas son menos descriptivas que el cambio de rol y, por ello, parecieran necesitar de mayor apoyo de las miradas.

4.3.2.2. *Direccionalidad de la mirada*

Hemos analizado tres tipos de direccionalidad de la mirada usadas por los signantes durante las narraciones de experiencia personal: *mirada al interlocutor*, *mirada de cambio de rol* y *mirada a las manos*. Como vemos en la tabla 11, se han reconocido al interior del corpus 1462 miradas correspondientes a las tres categorías distintivas. De ellas, 982 (67,17%), corresponden a la mirada directa y mantenida hacia el o los interlocutores: 405 (27,70%), inician y/o acompañan el mecanismo de cambio de rol; y 75 (5,13%), están dirigidas y mantenidas hacia las manos.

En los relatos de los estudiantes de 8° básico se registran el mayor número de miradas (63,20%), de estas la mirada hacia el interlocutor es la más utilizada (39,81%) y, hacia las manos la menos observada. Esta misma relación se repite en los estudiantes de 3° a 5° básico, pero con distinto porcentaje.

Tabla 11. Distribución de direccionalidad de la mirada por grupo de estudiantes

|                                     | Mir<br>inter. | %     | Mir.<br>Cambio<br>Rol | %          | Mir<br>Manos | %    | Total | %     |
|-------------------------------------|---------------|-------|-----------------------|------------|--------------|------|-------|-------|
| Estudiantes<br>de 8° básico         | 582           | 39,81 | 293                   | 20,0<br>4  | 49           | 3,35 | 924   | 63,20 |
| Estudiantes<br>de 3° a 5°<br>básico | 400           | 27,36 | 112                   | 7,66       | 26           | 1,79 | 538   | 36,80 |
| <b>Total</b>                        | 982           | 67,17 | 405                   | 27,7<br>0% | 75           | 5,13 | 1462  | 100   |

Ahora bien, observamos que la principal función de la mirada hacia el interlocutor se utiliza para iniciar o terminar la actividad discursiva; mediar la participación de los interlocutores; y, comprobar la atención y participación de los mismos. En las imágenes siguientes podemos ver ejemplos de este tipo de mirada. En la imagen 2a, la signante mira directamente a su compañero para pedir el turno de habla e iniciar su relato; en la imagen 2b, la signante dirige la mirada para monitorear la atención de la interlocutora a su relato; y la imagen 3c, muestra que la signante termina su narración, mirando directamente a su interlocutora, acompañando la mirada con el descenso de sus manos hacia sus piernas, como señal de finalización.



Imagen 2a  
Solicitud de turno de habla



Imagen 2b  
Monitoreo



Imagen 2c  
Cierre relato

La mirada hacia el interlocutor es la más frecuente dentro de las narraciones de experiencia personal, corroborando este recurso como la unidad básica en este tipo de interacciones comunicativas.

Por otra parte, *la mirada de cambio de rol*, la segunda más frecuente en nuestro corpus, tiene como función marcar el inicio de un recurso lingüístico característico de la LS. Es a través del cambio de la mirada, que él o la signante asumen el papel de uno de los participantes de su relato (Ej. la madre, él o ella más pequeños). La mirada se dirige generalmente hacia un espacio determinado, en el cual se ha situado al referente no presente con el cual se dialoga. En la narración M19S, el signante al realizar el cambio de rol, en la situación de conflicto, asume el rol de su madre, dirigiendo la mirada hacia el espacio referencial ubicado en frente de él, en el cual se encuentra su “hijo” (imagen 3a), simulando un grito. La mirada se realiza hacia el espacio referenciado y levemente hacia abajo, siempre que este diálogo está dirigido al niño, como se muestra en la imagen 3a y 3b. Distinto es cuando el signante asume el rol de niño, ahí la mirada se dirige levemente hacia arriba, caracterizando al niño que mira a su madre (imagen 3c).



Imagen 3a



Imagen 3b



Imagen 3c

Finalmente, la mirada hacia las manos es la menos frecuente en nuestro corpus y es utilizada para guiar la mirada de los interlocutores hacia un signo que se realiza en ese momento, con el objetivo de enfatizarlo. Estos signos están asociados preferentemente a formas verbales y clasificadores presentes en el relato. El clasificador, es una forma manual característica de la LS, que permite representar una entidad o parte de ella, describiendo su forma, trayectoria y acción (Bellugi y Klima 1980; Beal-Alvarez y Easterbrooks, 2013). El signante utiliza el clasificador para hacer más compresivo el relato, de forma más rápida y clara (Guillén, García, Sánchez y Pérez, 2007; Marshall y Morgan, 2015). Así por ejemplo, en la imagen 4a, construida en cada mano con una configuración en semicírculo, formada por el índice y pulgar, la signante guía la mirada de los interlocutores hacia el tamaño y forma de su torta usando este clasificador y la mirada a las manos. En el caso de la imagen 4b, el clasificador, construido con el índice de la mano derecha erguido, representa las velas de la torta. El signante repite esta configuración en distintos espacios delante de él, para indicar la distribución de las velas. Todo esto acompañado por la mirada hacia ese clasificador, que cumple la función de dirigir la mirada del interlocutor hacia lo que se está representando.



Imagen 4a

Imagen 4b

En resumen, hemos reconocido la mirada, en sus diferentes tipos, como una unidad característica del discurso narrativo, fundamental de la LS, la cual es utilizada por todos los niños que construyen narraciones. Con ella, guían la estructuración y la cohesión discursiva; pero también indican funciones morfológicas, sintácticas y pragmáticas. La mirada es una unidad que se complementa para ejecutar su función, con otros gestos y movimientos corporales, o bien, con unidades complejas como signos, clasificadores y cambios de rol.

## DISCUSIÓN

El trabajo presentado ha permitido delinear algunas de las características de las narraciones de experiencia personal en LSCh: estructura narrativa y recursos visogestuales propios de la lengua: cambio de rol y la direccionalidad de la mirada.

Respecto a la estructura narrativa utilizada por los signantes, hemos visto que organizan sus relatos en torno a un tipo de estructura distinta, la cual les permitió recrear con mayor claridad su experiencia. Al momento de relatar el “descubrimiento” los signantes recurrieron a un tipo de estructura que posee un núcleo o evento central. Pero, cuando los

mismos signantes necesitaron relatar el evento de cumpleaños, dieron cuenta de este acontecimiento a través de una estructura de secuencia de eventos, donde ninguno de los hechos era lo suficientemente significativos para ser situado como evento nuclear.

La elección de la estructura discursiva también podría estar marcada por la pregunta que gatilla los relatos: ¿cuál fue tu cumpleaños favorito? distinta de: ¿cómo descubriste que el Viejo Pascuero no existía? o ¿cómo descubriste que eras sordo? La primera pregunta busca evocar un momento que es familiar para todos, posible de ser descrito y relacionando con hechos conocidos por los interlocutores. Los hechos de estos eventos representan un patrón de eventos similares para todos. En cambio, la segunda y tercera pregunta evocan un hecho que posee en sí mismo una problemática a resolver: el descubrimiento. Prueba de ello es la narración 10S, la única narración de la temática de sordera con una estructura narrativa basada en eventos. Esta pertenece a una niña de 14 años, de 8° básico, hija de padres sordos. Esta última información es fundamental ya que creemos que la niña elige una estructura sin un núcleo de conflicto, ya que ella no tuvo “un problema que resolver” respecto a la sordera. Ella siempre ha vivido en un contexto donde la sordera está presente como un hecho natural y cercano.

Ahora bien, también hemos podido identificar diferencias respecto a los dos tipos de narraciones basadas en el descubrimiento. En las narraciones sobre Viejo Pascuero, la sección de evaluación es notablemente más frecuente que en la temática de sordera. Inversamente, la coda está más presente en los relatos sobre el descubrimiento de la sordera que en los de Viejo Pascuero. Creemos que la temática de sordera es más cercana afectivamente a los participantes y, además, requiere de un proceso de introspección, lo que podría estar reflejado en la escasa evaluación que se hace sobre los hechos como también en el uso de recursos lingüísticos por parte de los signantes para la construcción de sus significados: dirección de la mirada y cambio de rol (Otárola y Crespo, 2015).

Por otra parte, los relatos para ser reconocidos como una narración propiamente tal deben estar conformados por al menos dos eventos en la sección de desarrollo de la narrativa. A esta sección central se pueden sumar otras secciones como introducción, resolución, coda o evaluación. Ello, al parecer, depende principalmente de la edad de los signantes y su desarrollo de la práctica discursiva. Creemos que, en el caso de las narraciones de experiencia personal en LSCh, la riqueza de las estructuras narrativas estaría asociada a la suma de secciones narrativas, pero aún más, al uso de recursos lingüísticos de la lengua en su interior. Mientras se observen al interior de las secciones narrativas mayor número de cambios de rol y tipos de miradas, la narración podría ser considerada más rica lingüísticamente, desde la perspectiva del estudio de la LSCh.

Desde un punto de vista estructural, la mirada es un recurso que coocurre fundamentalmente con elementos que transmiten ideas verbales. En este sentido, es interesante observar como esta coocurrencia es mayor cuando las miradas acompañan a las formas léxicas, que cuando lo hacen con el cambio de rol. Esto permitiría considerarla como un recurso privilegiado para incorporar mayor información visual, cuando no se está utilizando una representación más detallada del significado. En otras palabras, consideramos que la pieza léxica verbal (al igual que lo harían las lenguas orales) es menos

descriptiva desde el punto de vista visual, que el cambio de rol, y este hecho obligaría a los signantes una mayor presencia de las miradas para completar significados narrativos.

Por otra parte, respecto a la direccionalidad de la mirada, los signantes utilizaron con mayor frecuencia la mirada al interlocutor, lo que se relaciona directamente con el tipo de práctica discursiva: el narrar a otro algo que desconoce (Otárola, 2015). Subyace por tanto un hecho básico y fundamental, la narración es una actividad de interacción entre los signantes y su o sus interlocutor(es) (Shiro, 2004; Kress, 2010). En términos simples, la tarea de narrar implica necesariamente, como conducta básica mirar al interlocutor, para cumplir funciones de regular, monitorear y expresar (Fakültesi, 2008), Por lo tanto, la mirada es una conducta propia de la tarea narrativa, presente desde las primeras edades.

En relación a la mirada de cambio de rol, creemos que esta conducta aparece durante los relatos sin necesariamente estar plenamente desarrollado el mecanismo al cual acompaña. Presumimos, que esto se debe principalmente a un factor evolutivo de la conducta, ya que la mirada de cambio de rol es menos frecuente en los estudiantes más pequeños (9 a 10 años) y altamente frecuente en los estudiantes mayores (14 a 16 años), lo que se corresponde con el uso del mecanismo de cambio de rol principalmente en los estudiantes mayores. Así mismo, el uso del DC es más frecuente en las edades superiores que los signantes de los primeros años. Lo que supone un vínculo directo entre la capacidad de elaborar el mecanismo de cambio de rol, en su versión de DC y la riqueza léxica que maneja el signante. Mientras los estudiantes avanzan en los niveles escolares, también aumenta la representación de interacciones dialógicas en sus relatos.

Ahora bien, si bien el CD, como recurso general, parece de adquisición tardía es muy interesante observar cómo se consolida de manera predominante en la narración de una signante más madura (signante F02) quien lo prefirió como recurso para expresar ideas verbales.

Finalmente, creemos que el estudio de las narraciones de experiencia personal nos permite abrir un espacio rico y escasamente explorado de variados aspectos inmanentes a la LSCh, pero también, asociar resultados a lo que se presenta en otras LS. Cada uno de los aspectos aquí delineados, podrían constituir una fuente de estudio y respuesta tanto para la ciencia, como también para el desarrollo de políticas educativas dirigidas a niños sordos, construcción de estrategias educativas, formación de intérpretes y profesores.

## REFERENCIAS

Acuña, Ximena; Dora Adamo, Irene Cabrera y María Rosa Lissi. 2012. Estudio descriptivo del desarrollo de la competencia narrativa en LS Chilena. *Revista Onomázein* 26: 193-219

Barberà, Gemma y Josep Quer. 2012. Nominal referential values of semantic classifiers and role shift in signed narratives. En Hübl Annika y Markus Steinbach (eds.), *Linguistic Foundations of Narration in Spoken and Sign Languages*. Amsterdam: Benjamins.

- Bahan, Benjamin. 1996. *Non-Manual Realization of Agreement in American Sign Language*. Tesis Doctoral, Boston University.
- Bahan, Benjamin y Samuel Supalla. 1995. Line Segmentation and Narrative Structure: A Study of Eye-gaze Behavior in American Sign Language. En Karen Emmorey y Judy Reilly (eds.), *Language, Gesture, and Space*, 171-191. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bahan, Benjamin; Judy Kegl, Robert Lee, Dawn MacLaughlin y Carol Neidle. 2000. The Licensing of Null Arguments in American Sign Language. *Linguistic Inquiry* 31,1: 1-27
- Beal-Alvarez, Jennifer y Susan Easterbrooks. 2013. Increasing children's ASL classifier production: A multicomponent intervention. *American Annals of the Deaf* 158,3: 311-333.
- Becker, Claudia. 2009. Narrative competences of deaf children in German Sign Language. *Sign Language y Linguistics* 2,12: 113-160.
- Bellugi, Ursula y Edward Klima. 1980. Morphological processes in a language in a different mode. En Williams Hanks, Carol Hofbauer y Paul Clyne (eds.), *The elements: Linguistic units and levels*, 21-42. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Berman, Ruth y Dan Slobin. 1994. Narrative Structure. En Ruth Berman y Dan Slobin (eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental*, 39-84. Study Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloome, David. 2003. Narrative Discourse. En Arthur Graesser, Morton Gernsbacher y Susan Goldman (eds.), *Handbook of Discourse Processes*, 287-319. Lawrence Erlbaum Associates: London.
- Cormier, Kearsy; Sandra Smith y Martine Zwets. 2013. Framing constructed action in British Sign Language narratives. *Journal of Pragmatics* 55: 119-139.
- Earis, Helen y Kearsy Cormier. 2013. Point of view in British Sign Language and spoken English narrative discourse: the example of "The Tortoise and the Hare". *Language and Cognition* 4,5: 313-343.
- Emmorey, Karen. 2002. *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Guillén, C.; J. García, M. Sánchez y J. Pérez. 2007. *LS. Un camino para la comunicación*. Murcia: Diego Marín.
- Herman, David. 2009. Narrative ways of worldmaking. *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* 20: 71-87.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. 2006. *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Labov, William. 2007. Sociolingüística: una entrevista con William Labov. *ReVEL* 9,5:1-3.

- Labov, William y Joshua Waletzky. 1967. Narrative analysis oral versions of personal experience. En June Helm (ed.), *Essays in the verbal and visual arts*, 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- Liddell, Scott. 2003. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: University Press.
- Lillo-Martin, Diane. 1995. The Point of View Predicate in American Sign Language. En Karen Emmorey y Judy Reilly (eds.), *Language, Gesture, and Space*, 155-170. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lillo-Martin, Diane. 2012. Utterance reports and constructed action in sign and spoken languages. *Sign Language-An International Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lissi, María Rosa, Kristina Svartholm y Maribel Gonzáles. 2012. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos* 2,38: 299-320.
- Litosseliti, Lia. 2010. *Research methods in linguistics*. New York: Continuum.
- Heyl, Barbara. 2007. Ethnographic Interviewing. En Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland y Lyn Lofland. *Handbook of Ethnography*, 369-384. London: Sage.
- Marshall, Chloë y Gary Morgan. 2015. From Gesture to Sign Language: Conventionalization of Classifier Constructions by Adult Hearing Learners of British Sign Language. *Topics in Cognitive Science* 7: 61-80
- Meurant, Laurence. 2008. The Speaker's Eye Gaze: Creating deictic, anaphoric and pseudo-deictic spaces of reference. *Sign languages: Spinning and unraveling the past, present and future*. *TISLR* 9: 403-414.
- Metzger, Melanie. 1995. Constructed dialogue and constructed action in American Sign Language. En Ceil Lucas (Ed. ), *Sociolinguistics in Deaf Communities*, 255-271. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Morgan, Gary. 2006. The development of narrative skills in British Sign Language. En Brenda Schick, Marc Marschark y Patricia E. Spencer (eds.), *Advances in the sign language development of deaf children*, 314-343. Oxford: University Press.
- Mulrooney, Karen. 2009. *Extraordinary from the Ordinary: Personal Experience Narratives in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Otárola, Fabiola. 2015. *Función de la Mirada en la construcción de narraciones de experiencia personal en lengua de señas chilena*. Ponencia presentada en el XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.



- Otárola, Fabiola y Crespo Nina. 2015. Estructura y rasgos discursivos característicos de narraciones espontáneas en Lengua de Señas Chilena: Su valor para una educación bilingüe. *Revista Foro Educativo* 25, 35-55.
- Perniss, Pamela y Asli Özyürek. 2015. Visible Cohesion: A Comparison of Reference Tracking in Sign, Speech, and Co-Speech Gesture. *Topics in cognitive science* 1,7: 36-60.
- Pfau, Roland y Josep Quer. 2010. Nonmanuals: their grammatical and prosodic roles. En Diane Brentari (ed.), *Sign languages*, 381-402. Cambridge: University Press
- Quinto-Pozos, David y Sarika Mehta. 2010. Register variation in mimetic gestural complements to signed language. *Journal of Pragmatics* 42,3: 557-584.
- Rathmann, Christian, Wolfgang Mann y Gary Morgan. 2007. Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness y Education International* 4,9: 187-196.
- Sánchez, Jordina. 2015. *El discurs signat i escrit de l'alumnat sord signant: implicacions en la modalitat educativa bilingüe*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Schank, Roger y Robert Abelson. 1987. *Guiones, planes, metas y entendimiento: un estudio de las estructuras del conocimiento humano*. España: Paidós.
- Schembri, Adam. 2010. Documenting sign languages. En Peter Austin (ed.), *Language documentation and description*, 105-143. Londres: School of African and Oriental Studies.
- Talmy, Leonard. 2000. *Toward a Cognitive Semantics*. Londres: Bradford Book.
- Wilson, Julie. 1996. The tobacco story: Narrative structure in an American Sign Language story. En Lucas Ceil (ed. ), *Sociolinguistics in Deaf communities*, 152-180, Washington, D C: Gallaudet University Press.