



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Escuela Profesional de Lingüística

Características morfológicas y morfosintácticas en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP)

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Lingüística

AUTOR

Yedirel Stephany CATALÁN CÓRDOVA

ASESOR

Dra. Luisa Prisciliana PORTILLA DURAND

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Catalán, Y. (2021). *Características morfológicas y morfosintácticas en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP)*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Lingüística]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Hoja de metadatos complementarios

Código ORCID del autor	https://orcid.org/0000-0002-0293-5876
DNI o pasaporte del autor	72204186
Código ORCID del asesor	https://orcid.org/0000-0003-0733-345X
DNI o pasaporte del asesor	06869501
Grupo de investigación	—
Agencia financiadora	—
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación	Lugar País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Villa El Salvador Coordenadas geográficas Latitud: 12°12'6.217" Sur, Longitud: 76°56'38.706" Oeste
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2019-2020
Disciplinas OCDE	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.06

«AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA»

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

A los dieciocho días del mes de marzo del dos mil veintiuno, a las 15:30 horas, se conecta vía Meet el Jurado de Sustentación integrado por los siguientes profesores del Departamento Académico de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos:

Mg. Verónica Jenny Lazo García	Presidenta
Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos	Miembro
Mg. Justo Raymundo Casas Navarro	Miembro
Dra. Luisa Prisciliana Portilla Durand	Asesora

El Jurado se reúne con el fin de evaluar y calificar la sustentación de la tesis de licenciatura CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS Y MORFOSINTÁCTICAS EN EL ESPAÑOL ESCRITO POR ESCOLARES SIGNANTES DE LA LENGUA DE SEÑAS PERUANA (LSP), presentada por el bachiller YEDIREL STEPHANY CATALÁN CÓRDOVA.

Concluida la sustentación, el Jurado procedió a la calificación con el siguiente resultado:

Mención: aprobada con máximos honores Números: 20 Letras: veinte

Luego del proceso de sustentación y calificación correspondiente, se comunicó a la bachiller el resultado obtenido, por lo cual el Jurado recomienda a la Facultad que se le otorgue el título profesional de LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA.

A las 16:50 horas concluyó el acto de sustentación, de lo cual los miembros del Jurado y la asesora dan fe firmando la presente acta.



Mg. Verónica Jenny Lazo García
Presidenta



Mg. Justo Raymundo Casas Navarro
Miembro



Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos
Miembro



Dra. Luisa Prisciliana Portilla Durand
Asesora

«Los sordos puesto que no oyen, o no lo suficientemente como para servirse de las lenguas habladas, han desarrollado una lengua visual, la lengua de señas. Ahora bien, esta lengua, en lugar de ser acogida por los oyentes como una nueva faceta del ingenio humano [...] ha sido —sobre todo desde hace un siglo— objeto de una saña destructiva y furiosa. El combate contra esta lengua, llevado a cabo en nombre de la lucha contra la deficiencia, y por aquellos que deberían ser los más cercanos a los sordos, es una de las páginas más oscuras de la historia de la intolerancia. Y tanto más puesto que las principales víctimas de esta iniciativa de genocidio cultural han sido siempre los niños».

¿Existen los Sordos? Bernard Mottez. (2019: 63)

AGRADECIMIENTOS

A la directora de la escuela para sordos Efata, Clelia Quispe Ortiz, quien me autorizó visitar la institución a su cargo. A Soledad Mamani Chino y a Gaby Margarita Sosa, miembros del personal de Efata, quienes me ofrecieron su apoyo para comunicarme tanto con la directora como con los padres de familia. Y sobre todo a los niños y adolescentes, porque aceptaron participar activamente como colaboradores en esta investigación.

A mi asesora de tesis, la Dra. Luisa Portilla Durand, a quien considero una de las maestras que me ha inspirado a seguir aprendiendo y creciendo, pese a las dificultades. Agradezco su paciencia, fortaleza y disposición, virtudes que han sido esenciales para guiarme y concluir satisfactoriamente esta tesis.

A mis padres, Rebeca Córdova Medina y Nicolás Catalán Ramos, quienes han influido en mi formación moral y académico-profesional constantemente. Gracias por haberme guiado con amor y comprensión.

A mis amigas, Solange Osorio Lescano, quien siempre me motivó a seguir desarrollando las ideas que finalmente plasmé en esta investigación; a Claudia González Salazar, quien estuvo pendiente de que inicie la redacción de esta tesis; a Marco Malca Belén y a Elizabeth Cuti Zanabria, compañeros que han sido los intermediarios en mi contacto con Junior García y Alexandra Arnaiz, intérpretes de lengua de señas peruana y miembros de la comunidad sorda peruana; a José Riega Cayetano y Diana Sánchez Villena, quienes me apoyaron con precisiones significativas para la redacción de esta tesis, y a Oscar Canchaya Naula, quien me ha dado ánimos y ha contribuido a que mi curiosidad por la comunidad sorda y la lengua de señas peruana crezca.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1. Caracterización del problema.....	13
1.2. Preguntas de investigación	17
1.3. Hipótesis.....	17
1.4. Objetivos	17
1.5. Justificación del estudio	18
CAPÍTULO II	
INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA, EDUCATIVA Y LEGISLATIVA RELACIONADA CON LAS PERSONAS SORDAS EN PERÚ	
2.1. Información demográfica de las personas sordas en Perú.....	20
2.2. Información sobre la educación de personas sordas en Perú	21
2.2.1. El colegio para sordos Efata	22
2.2.2. El CEBE “Ludwig van Beethoven”	23
2.3. Legislación relacionada con las personas sordas peruanas	25
2.3.1. Ley General de Educación 19326	25
2.3.2. Ley General de Educación 28044	26
2.3.3. Ley que otorga reconocimiento oficial a la LSP 29535.....	26
2.3.3.1. Acerca de la lengua de señas peruana (LSP).....	27
2.3.4. Ley General de la Persona con Discapacidad 29973	28
CAPÍTULO III	
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	31
CAPÍTULO IV	
MARCO TEÓRICO	40
4.1. Aspectos generales de morfología y morfosintaxis.....	40
4.1.1. La morfología.....	40
4.1.1.1. La morfología léxica	40
4.1.1.1.1. La derivación	40
4.1.1.1.2. La composición.....	41
4.1.1.2. La morfología flexiva.....	42
4.1.2. La morfosintaxis	42

4.2.9. Los demostrativos (စံပြုစကားများ)	66
4.2.10. Los posesivos (ပိုင်ဆိုင်မှုစကားများ)	67
4.2.11. Los cuantificadores (အရေအတွက်စကားများ)	67
4.2.12. Los numerales (အရေအတွက်စကားများ)	69
4.2.13. Los relativos, los interrogativos y los exclamativos (စံပြုစကားများ၊ မေးခွန်းစကားများ၊ အံ့ဩစကားများ)	70

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA	72
5.1. Alcance, enfoque y diseño de investigación	72
5.1.1. Alcance o nivel de investigación	72
5.1.2. Enfoque o tipo de investigación	72
5.1.3. Diseño de investigación	73
5.2. Población y muestra de investigación	73
5.2.1. Población	73
5.2.2. Muestra	73
5.3. Recolección de información	74
5.3.1. Recolección de información de documentos en formato físico y digital	74
5.3.2. Recolección de información a través de instrumentos de recolección de datos	74

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	76
6.1. Características morfológicas	78
6.1.1. Características relacionadas con la morfología léxica	78
6.1.1.1. Características relacionadas con la derivación	78
6.1.2. Características relacionadas con la morfología flexiva	79
6.1.2.1. Características relacionadas con la flexión verbal	79
6.1.2.1.1. Presencia innecesaria de la flexión de infinitivo	79
6.1.2.1.2. Presencia innecesaria/ausencia de la flexión de gerundio	81
6.2. Características morfosintácticas	84
6.2.1. La discordancia	84
6.2.1.1. Discordancia de género y número	84
6.2.1.2. Discordancia de persona	86
6.2.1.3. Discordancia de tiempo	88
6.2.2. La elipsis	89
6.2.2.1. La elipsis de determinantes	90

6.2.2.2. La elipsis de pronombres.....	92
6.2.2.3. La elipsis de preposiciones.....	94
6.2.2.4. La elipsis de verbos	96
6.2.3. La regularización	97
6.2.3.1. Verbo irregular conjugado como regular	97
6.2.4. La acomodación semántica	98
6.2.4.1. Sustitución de una palabra por otra de igual clase	99
6.2.4.2. Sustitución del verbo <i>estar</i> por <i>ser</i>	99
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población de 15 a más años cuya lengua materna es la lengua de señas peruana según sexo y condición educativa.....	21
Tabla 2 Instituciones educativas dirigidas a NNAS (según modalidad, tipo de gestión, distrito y nivel).....	24
Tabla 3 Combinaciones posibles entre palabras y temas cultos de origen latino	41
Tabla 4 Clases de palabras en español	49
Tabla 5 Tipos de artículos	51
Tabla 6 Tipos de pronombres personales.....	54
Tabla 7 Tiempos y modos verbales del español.....	57
Tabla 8 Perífrasis verbales del español	61
Tabla 9 Tipos de adverbios según su significado	63
Tabla 10 Tipos de conjunciones subordinantes	66
Tabla 11 Principales cuantificadores del español clasificados por género y número	68
Tabla 12 Tipos de numerales	69
Tabla 13 Marcas distintivas y sus representaciones.....	77
Tabla 14 Oraciones con adjetivos no derivados o derivados con sufijos no correspondientes	78
Tabla 15 Oraciones con verbo con flexión de infinitivo innecesaria.....	80
Tabla 16 Oraciones con verbo con flexión -ndo innecesaria	82
Tabla 17 Oraciones con verbo sin flexión -ndo necesaria	83
Tabla 18 Oraciones con discordancia de género y número.....	85
Tabla 19 Oraciones con discordancia de persona	87
Tabla 20 Oraciones con discordancia de tiempo.....	88
Tabla 21 Oraciones con determinantes ausentes.....	90
Tabla 22 Oraciones con pronombres ausentes	92
Tabla 23 Oraciones con preposiciones ausentes	94
Tabla 24 Oraciones con un verbo elidido	96
Tabla 25 Oraciones con verbo irregular conjugado como regular.....	98
Tabla 26 Oraciones con una palabra sustituida por otra de igual clase	99
Tabla 27 Oraciones con sustitución del verbo ‘estar’ por ‘ser’	100

RESUMEN

La tesis *Características morfológicas y morfosintácticas en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP)* presenta como objetivo principal describir las características morfológicas y morfosintácticas del español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP). Para ello, el 2019, a través de dos instrumentos de recolección de datos, se recopilaron escritos por 12 escolares sordos de los últimos grados (8 de sexto de primaria y 4 de secundaria [aula multigrado]) de Efata —un colegio para sordos ubicado en Villa el Salvador, Lima—. La descripción morfológica de las palabras escritas por signantes de LSP se desarrolla a partir de lo establecido por Varela (2018); mientras que, para la de los aspectos morfosintácticos de las oraciones, se parte de la conceptualización de Juan Rodríguez Guzmán (2005), quien define a la morfosintaxis como un complemento de la morfología y de la sintaxis, y se sigue la clasificación propuesta por Escobar (2000). Generalmente, las características descritas en esta tesis se contrastan con las de los estudios de León (2019), Guio (2014) y Gutiérrez (2004), quienes describen aspectos gramaticales del español escrito por personas sordas signantes de lenguas de señas extranjeras. Los fenómenos presentados evidencian el escaso dominio, por parte de los estudiantes sordos, de estructuras del español como segunda lengua en su modalidad escrita.

Palabras clave: español escrito, lengua de señas, morfología, morfosintaxis, segunda lengua, sordos

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua puede darse por razones ideológicas, internacionales e individuales (Baker, 1993). Entre las primeras puede considerarse que los grupos que usen una lengua minoritaria aprendan una lengua mayoritaria, y viceversa. En relación con ello, es posible decir que parte de las personas sordas es usuaria de una lengua minoritaria (una lengua de señas determinada), y que —según Tovar (2000)— para relacionarse con la sociedad predominantemente oyente, puede aprender el español escrito como segunda lengua. Sin embargo, este proceso es complejo, debido a que —como manifiesta Cruz (2017)— los niños sordos, generalmente, nacen en familias oyentes, y no adquieren la lengua de señas nacional, que es, naturalmente, su primera lengua.

A fin de contribuir con el desarrollo humano de las personas sordas, desde el ámbito educativo se han propuesto, fundamentalmente, dos enfoques: el oralista, que concibe al deficiente auditivo como un discapacitado al que hay que rehabilitar para que pueda hablar y comunicarse, que considera a la lengua de señas como una dificultad, mas no como un precedente necesario para el aprendizaje de la lengua hablada, y el bilingüe, relativamente reciente, que reconoce a las personas sordas como parte de una minoría cultural y lingüística, en la cual la lengua de señas es el instrumento de comunicación (De la Fuente, 2014). En relación con lo anterior, cabe precisar que entre las personas sordas se distingue a los sordos, con minúscula inicial —considerados como quienes simplemente no oyen— y a los Sordos, con mayúscula inicial —quienes no oyen, pero comparten una lengua y una cultura (Rodríguez, 2016). De acuerdo con este último enfoque es necesario que el niño sordo sea expuesto a la lengua de señas nacional a fin de que pueda aprender el español en su modalidad escrita (Tovar, 2000).

En esta investigación, de naturaleza descriptiva cualitativa, se describen las características morfológicas y morfosintácticas en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP).

El interés por investigar acerca de la escritura de personas sordas ha sido motivado por la comunicación con dos adultos sordos, quienes me enseñaron el alfabeto dactilológico y algunas señas para entendernos, pero como no los comprendía a veces, ellos tenían que escribir lo que querían decirme, así noté, en la escritura de palabras y oraciones, ciertas peculiaridades, las cuales no me permitían interactuar adecuadamente con ellos. Posteriormente, durante las clases de pregrado, empecé a buscar información sobre el aprendizaje de español por personas sordas, y aunque no encontré información específica sobre la escritura de sordos signantes de LSP, pude acceder a estudios extranjeros sobre el tema, como los realizados por Gutiérrez (2004), Guio (2014), Zambrano (2011), entre otros, en los cuales encontré los precedentes necesarios para llevar a cabo esta investigación.

Por otro lado, con esta tesis, se aspira a motivar el desarrollo de más estudios sobre la escritura de personas sordas con el fin de seguir contribuyendo, principalmente, a su educación y visibilización.

Esta investigación se estructura en los siguientes seis capítulos:

En el CAPÍTULO I se expone el PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, en el cual se encuentran detallados el problema, las preguntas, los objetivos, la justificación y las hipótesis de estudio.

En el CAPÍTULO II se detalla INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA, EDUCATIVA Y LEGISLATIVA RELACIONADA CON LAS PERSONAS SORDAS EN PERÚ, a fin de conocer la situación en que se encuentra la Comunidad Sorda y su lengua en el país.

En el CAPÍTULO III se registran los ANTECEDENTES, investigaciones recientes en las que se ha tratado sobre las características morfosintácticas del español escrito por signantes, de alguna lengua de señas nacional de Latinoamérica.

En el CAPÍTULO IV se expone el MARCO TEÓRICO, que consta de conceptos morfológicos y morfosintácticos del español, los cuales se han propuesto sobre la base, generalmente, de gramáticas del español, como la *Nueva Gramática de la Lengua Española/Manual* (NGLE 2010).

En el CAPÍTULO V se presenta la METODOLOGÍA, en la que se tratan aspectos vinculados con el tipo de investigación, la población y muestra, así como de los procedimientos llevados a cabo para la recolección de datos.

En el CAPÍTULO VI, que contiene el ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS, se muestran las características morfológicas y morfosintácticas, teniendo en cuenta la información registrada en el MARCO TEÓRICO.

Para terminar, se exponen las CONCLUSIONES en las que se evidencia la relación entre las preguntas de investigación, las hipótesis y los objetivos de la tesis; después se encuentran las RECOMENDACIONES donde se proponen algunas sugerencias para la mejora de la situación de las personas sordas y su lengua en el Perú; por otra parte, se presentan las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, en las que se registran los documentos que han sido fundamentales para esta investigación y, finalmente, se encuentran los ANEXOS, que contienen los instrumentos usados en la investigación y las señas en LSP de las clases de palabras conceptualizadas en el MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Caracterización del problema

Desde una perspectiva oralista (clínica, médica), se concibe que el sordo tiene que aprender a hablar. Con ese fin, se han creado dispositivos (audífonos, implantes cocleares) para amplificar su escasa audición. En pocas palabras, de acuerdo con este enfoque, el sordo es considerado un discapacitado y una persona de escaso desarrollo intelectual (Rodríguez, 2016).

Sin embargo, la situación de los sordos y de las lenguas de señas empezó a cambiar desde 1960, debido a nuevas investigaciones, como la de William Stokoe, quien en su obra *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*, dijo que la Lengua de Señas Americana (LSA) se descompone en signos, así como las lenguas orales (Cortés, 2017; García, 2012; Marchesi, 1998). Tal afirmación influyó en cómo se concebía a los sordos, y dio lugar al surgimiento de una perspectiva socioantropológica, según la cual, el sordo es parte de una minoría lingüística en la que usa un sistema visogestual (lengua de señas) para comunicarse (De la Fuente, 2014; Skliar, 2003). Entonces, la persona sorda era considerada alguien diferente y capaz de comunicarse a través de una lengua, aunque distinta a la oral, como cualquier otra persona (Veinberg, 2002).

De acuerdo con De la Fuente (2014) y Rodríguez (2016), la educación bilingüe-bicultural, una modalidad de la educación bilingüe, propone educar al sordo a través de la lengua de señas (primera lengua), que constituirá la base para la lengua oral (segunda lengua), incorporar contenidos de la cultura sorda y de la oyente, así como la participación de profesionales sordos y oyentes.

Pese al reconocimiento de las lenguas de señas como sistema de signos, y pese a que en el mundo hay instituciones (escuelas, asociaciones, iglesias) que posibilitan su adquisición y aprendizaje, parte de la comunidad oyente aún desconoce el estatus de este sistema lingüístico, y, en consecuencia, su uso en espacios físicos y virtuales, en los que hoy se desarrollan las personas sordas, es cada vez más lejano. Sin embargo, debe aceptarse, como dice Moreno (2000: 239), que «los diversos lenguajes gestuales [...] han puesto de manifiesto que se trata de lenguas perfectamente desarrolladas y con características similares *mutatis mutandis* a las de las lenguas naturales habladas».

Ante la necesidad de empoderarse y de aprender la lengua mayoritaria, es importante que los sordos aprendan la lengua escrita (Morales, 2015; Veinberg, 2002) y ello puede ser cumplido a través de la educación. Por un lado, en cuanto al oralismo, Tovar (2000: 2), da cuenta de lo siguiente:

«pretender presentar la oralización como meta de la educación, es condenar a una gran proporción de los niños sordos, tal vez la inmensa mayoría, a un sentimiento de fracaso que no beneficiaría para nada los esfuerzos de los educadores por hacer al sordo consciente de que su discapacidad no lo hace menos que los oyentes ni que los sordos que logran oralizarse. Además, la oralización no representa normalmente adquisición natural de una lengua y sus resultados son aún más precarios si no se ha permitido al niño sordo adquirir una primera lengua en el canal de comunicación que por naturaleza le es accesible, es decir, el visogestual».

Incluso, la metodología oralista, compatible con la visión clínica, resulta contradictoria, pues proporciona al niño sordo un *input* que no puede asimilar, sin considerar el momento del desarrollo lingüístico crucial en el que se encuentra (Aimard y Morgon, 1989). Asimismo, Veinberg (2002) sostiene que implementar la educación oralista es forzarlos a abandonar su lengua materna (la lengua de señas). De acuerdo con las informaciones referidas, es posible decir que el oralismo no es favorable para que la persona sorda aprenda una lengua ni para que se desarrolle adecuadamente.

Por otro lado, se ha demostrado que el bilingüismo, compatible con la visión socioantropológica, resulta favorecedor para el desarrollo lingüístico del niño sordo, pues es una propuesta que respeta y considera el uso de la lengua de señas del país para la instrucción en el aula, mediante la que se enseña la lengua de la comunidad oyente en su modalidad oral, incluso en su modalidad escrita, como segunda lengua (Cortés, 2017; Marchesi, 1998), lo que permite el acceso a la lengua mayoritaria (Morales, 2015). Al respecto Biedma (2012: s. p.) sostiene lo siguiente: «La importancia del bilingüismo en cualquier sistema educativo integrado dentro del currículum escolar de cualquier país para el educando sordo, fue reconocido mundialmente por diversos autores y ratificado en el XII Congreso Mundial de la Federación de Sordos, Viena 1995». Además, la comunidad sorda también defiende la propuesta bilingüe, pues al reconocer el derecho a la adquisición y uso de la lengua de señas, correspondiente al país en que residen, les da la posibilidad de participar en los debates que repercuten en su desarrollo social humano (Skliar, 2003).

Las investigaciones sobre la escritura del español como segunda lengua de personas sordas (Gutiérrez, 2004; Guio Palma, 2014; Herrera, Chacón y Saavedra, 2016, León, 2019, entre otras) han demostrado que los sordos signantes tienden a presentar mejores resultados, como mayor dominio de una segunda lengua, incremento de conocimiento y desarrollo de nuevos saberes, que las personas sordas que no han aprendido previamente una lengua de señas (Morales, 2015; Tovar, 2000; Veinberg, 2002; Zambrano, 2008). Al respecto, Torres (2001), citada por García (2011), considera que la lengua de señas no constituye un obstáculo para el aprendizaje del español, sino un soporte para ello. Incluso, según la hipótesis del desarrollo interdependiente o de la interdependencia evolutiva —propuesta por Cummins en 1978— «la competencia en la segunda lengua de un niño depende en parte del nivel de competencia ya obtenido en la primera» (Baker, 1993:196).

De acuerdo con lo anterior, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua interviene la primera lengua, por lo que se producen interferencias lingüísticas, que son «aquellas características que se encuentran en la lengua B, la lengua receptora, que no corresponden a las características ni de la lengua A ni de la lengua B (como la usan los monolingües), pero que se encuentran en el habla de los hablantes bilingües» (Escobar, 2000: 9). Así, en el aprendizaje del español escrito por parte de Sordos intervienen estructuras de la gramática de la lengua de señas (Guio, 2014), y dan lugar a peculiaridades, en los niveles gramaticales, como el morfosintáctico, donde se construyen series de palabras compuestas generalmente por sustantivos, verbos en infinitivo que mantienen un orden sintáctico distinto al del español escrito; hay escasa presencia de conectores y discordancia de género, número y tiempo en la oración, entre otras (Gutiérrez, 2004; Zambrano, 2008).

1.2. Preguntas de investigación

Esta investigación es un estudio descriptivo cualitativo, el cual está motivado por los siguientes problemas de investigación:

- ¿Qué características morfológicas se evidencian en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP)?
- ¿Qué características morfosintácticas se evidencian en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP)?

1.3. Hipótesis

- Las características morfológicas que se evidencian en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP) son, principalmente, ausencia de flexión verbal y nominal.
- Las características morfosintácticas presentes en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP) son la discordancia, la elipsis y la acomodación semántica.

1.4. Objetivos

- Describir las características morfológicas presentes en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP).
- Describir las características morfosintácticas presentes en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP).

1.5. Justificación del estudio

Actualmente, el aprendizaje de español como segunda lengua para los Sordos resulta un factor importante para su desarrollo en la sociedad predominantemente oyente, pues, ocasionalmente, las personas sordas son subestimadas y discriminadas por cómo interactúan. Es decir, constituye un instrumento útil para su empoderamiento social (Morales, 2015). Incluso, según el estudio de Cruz (2017: 78), hay personas sordas que consideran que «la lengua escrita es necesaria para insertarse en el mundo laboral, para comunicarse con el mundo oyente». Tales afirmaciones evidencian cuán importante es para los sordos aprender, además de la lengua de señas peruana (LSP), como primera lengua, el español escrito, como segunda.

Sin embargo, hasta el momento, en el Perú no se ha encontrado registro de investigaciones del español escrito por personas sordas, signantes o no de la lengua de señas peruana (LSP), o temas relacionados con este. Sin embargo, se han revisado estudios procedentes del extranjero (Guio, 2014; Gutiérrez, 2004; Herrera, Chacón y Saavedra, 2016; León, 2019), los cuales proporcionan información más clara sobre aspectos morfosintácticos evidentes en la escritura de español de signantes de una lengua de señas. Entonces, esta investigación se constituye como punto de partida para otros estudios en los cuales se analicen otros niveles gramaticales de tal lengua, teniendo en cuenta la intervención de ciertos factores para el dominio del español escrito como segunda lengua.

Por otro lado, este estudio es significativo para la educación de Sordos, pues se exponen y describen las dificultades que pueden manifestarse en la lengua escrita de los estudiantes sordos. Al conocer estas, es posible plantear actividades y medidas que permitan menguarlas para que las personas sordas escriban mejor y

logren ser mejor comprendidos por la sociedad, generalmente, oyente. Respecto a aprender el español como segunda lengua, Cruz (2017: 80) demuestra que hay personas sordas que consideran que «[expresarse] por escrito en español o en cualquier lengua con un sistema de escritura requiere, además del conocimiento léxico semántico y pragmático, el manejo de su morfosintaxis o estructura gramatical, de lo contrario, la producción escrita en esa lengua será deficiente». Ello debe suceder necesariamente, pues la gramática de la lengua de señas y del español son diferentes.

CAPÍTULO II

INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA, EDUCATIVA Y LEGISLATIVA

RELACIONADA CON LAS PERSONAS SORDAS EN PERÚ

2.1. Información demográfica de las personas sordas en Perú

En el Perú, de acuerdo con lo expuesto en *Perú: Perfil Sociodemográfico/Informe Nacional* (2018), hay 3 051 612 personas discapacitadas (10.4 % de la población total), de las cuales 232 176 (7,6 %) presentan problemas para oír, por lo que, es el segundo tipo de discapacidad más frecuente en el país, que afecta a 129 163 (9,8 %) hombres y 103 013 (5,9 %) mujeres, quienes generalmente se encuentran distribuidos en el ámbito urbano.

Hay que tener en cuenta que, en tal documento, la lengua de señas peruana (LSP) no es considerada una lengua nativa u originaria, e incluso, en el censo de 2017 recién se ha registrado que es la lengua materna de 10 447 personas, generalmente mujeres, de 5 y más años de edad. Además de ello, cabe destacar que hay 24 624 que no escuchan ni hablan.

En cuanto a la condición de alfabetismo, en total conforman un grupo de 8 128 personas (61.8 %) que tiene como lengua materna a la LSP, de las cuales 3 101 sabe leer y escribir; mientras que 5 027 no han desarrollado ninguna de estas habilidades.

Considerando el nivel de educación alcanzado de quienes tienen como lengua materna la LSP, se expone lo siguiente:

Tabla 1

Población de 15 a más años cuya lengua materna es la lengua de señas peruana según sexo y condición educativa

CONDICIÓN EDUCATIVA	TOTAL	HOMBRE	MUJER
Total	8 128	4 313	3 815
Sin nivel	4 416	2 321	2 095
Inicial	182	100	82
Primaria	1 727	908	819
Básica especial	534	317	217
Secundaria	929	486	443
Superior no universitaria	193	104	89
Superior universitaria	147	77	70

Extraída de *Perú: Perfil Sociodemográfico/ Informe Nacional* por INEI (2018: 209).

En la tabla 1, se nota que más de la mitad de hombres y mujeres, cuya lengua materna es la LSP, se encuentra en situación de analfabetismo.

Además, la información de la tabla no precisa si son 8 128 sordos signantes de lengua de señas o quizás se ha contabilizado entre ellos a otros miembros de la comunidad sorda, como los hijos oyentes de padres sordos, quienes pueden haber aprendido la LSP como primera lengua.

2.2. Información sobre la educación de personas sordas en Perú

En 1936, las hermanas franciscanas llegaron desde España para rehabilitar a los niños sordos. A pedido del presidente Óscar R. Benavides (1933-1939), y por el acuerdo entre el Ministerio de Educación y la Congregación de Hermanas Franciscanas —representantes de la iglesia católica—, en ese año se funda el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) N.º 07 “La Inmaculada”, el primer colegio de Sordos del Perú (De la Cruz, 2019), donde se aplica el enfoque oralista, como se corrobora a través

de la siguiente cita: «En 1983, se implementa la metodología verbotonal, [la cual] tiene una finalidad rehabilitadora del habla a través del cuerpo, la [auditiva y el uso de aparatos electroacústicos SUVAG [(Sistema Universal Verbotonal de Audición Guberina)]]» (*loc. cit.*: 13).

En 1959, Rodolfo Nehaus y Grimaneza Wiese fundaron el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CEPAL) con el fin de rehabilitar niños, adolescentes y adultos que presentan dificultades a nivel auditivo, vocal, lingüístico e intelectual (Medina, 2004). En ese año, la pareja funda el CENEE Escuela de Sordos “Fernando Wiese Eslava” que ofrece educar y rehabilitar a niños con sordera neurosensorial moderada-severa a profunda de 0-12 años de edad (Bojorquez y Rodríguez, 2003). Además, forman parte de CPAL: un Departamento de Clínica Externa, para educar a niños con problemas de aprendizaje; el Colegio Antares, para apoyar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias innovadoras a niños con dificultades de aprendizaje, y la Escuela de formación profesional al nivel Posgrado en la Especialidad de Audición, Lenguaje y Problemas de Aprendizaje (EPAL), para la formación de profesionales en tal ámbito (Medina, 2004).

2.2.1. El colegio para sordos Efata

En los sesenta, una pareja de esposos llegó de Estados Unidos a Perú (Parks y Parks, 2015) y en 1970 fundaron el colegio para sordos Efata en el distrito de Villa El Salvador. Para instruir a las personas sordas habrían usado la lengua de señas peruana (LSP) de ese tiempo mezclada con la lengua de señas americana (LSA) (*loc. cit.*). Actualmente, en esta institución —que funciona como un albergue para discapacitados y personas de bajos recursos— se imparten clases a alumnos de inicial, primaria y secundaria en LSP y español escrito. Incluso, estudiantes de un instituto del distrito

instruyen a los alumnos de secundaria en los cursos-taller de costura, platería y carpintería.

Hoy en día, Efata «usa el método bimodal (seña y oralización)» (DEBE, 2020). Además, cada profesor cuenta con un asistente, quien ha aprendido la LSP en esta institución, al principio con el fin de comunicarse con alguno de sus familiares, y ahora colaboran como intérpretes en esta.

2.2.2. El CEBE “Ludwig van Beethoven”

El 28 de abril de 2010, durante el gobierno de Alan García Pérez (2006-2011), se inaugura el CEBE “Ludwig van Beethoven” en el distrito de Cercado de Lima para la atención exclusiva de discapacitados auditivos. Cabe indicar que este es el primer y único colegio estatal en que se educa a Niños, Niñas y Adolescentes Sordos (NNAS) según el modelo educativo bilingüe-bicultural (DEBE, 2020; León y León, 2019).

La oferta educativa de los CEBE (Centros de Educación Básica Especial) es para inicial y primaria, la educación secundaria exclusiva para alumnos sordos, no existe realmente en el Perú, en consecuencia, ellos tienen que asistir a una institución no escolarizada (León y León, 2019), en donde un intérprete los ayuda a comunicarse; sin embargo, esto no siempre es posible, pues no hay suficientes intérpretes del LSP, por lo cual se debería a que tal labor no se ha reconocido oficialmente en el país. Asimismo, es de suma importancia la presencia del modelo lingüístico, quien es Sordo y se comunica con toda la comunidad educativa, facilita el aprendizaje de la LSP y el acercamiento a la cultura y la comunidad sorda peruana (DEBE, 2020).

En la siguiente tabla están las instituciones educativas para personas sordas en Lima. Cabe precisar que cada nivel educativo (inicial, primaria, secundaria) representa una institución, pues cada uno tiene su propio código modular (León y León, 2019).

Tabla 2

Instituciones educativas dirigidas a NNAS (según modalidad, tipo de gestión, distrito y nivel)

Nombre del colegio	Modalidad	Tipo de gestión	Distrito	Nivel
La Inmaculada Concepción	regular	privada	Callao	secundaria
Bautista Para Sordos Harvest	especial	privada	Chiclayo	inicial
Bautista Para Sordos Harvest	especial	privada	Chiclayo	primaria
Ludwig van Beethoven	especial	pública de gestión directa	Lima	inicial
Ludwig van Beethoven	especial	pública de gestión directa	Lima	primaria
Santa María de Guadalupe	especial	privada	Lima	inicial
Santa María de Guadalupe	especial	privada	Lima	primaria
EFATA	especial	privada	Lima	inicial
EFATA	especial	pública de gestión directa	Lima	primaria
07 La Inmaculada	especial	pública de gestión directa	Lima	inicial
07 La Inmaculada	especial	pública de gestión directa	Lima	primaria
CPAL Fernando Wiese Eslava	especial	privada	Lima	inicial
CPAL Fernando Wiese Eslava	especial	privada	Lima	primaria
Nuestra Señora de la Paz	especial	privada	Piura	inicial
Nuestra Señora de la Paz	especial	privada	Piura	primaria
TRIESTE	especial	pública de gestión directa	Piura	inicial

Adaptado de «Todo niño tiene derecho a aprender en su lengua materna/el caso de la comunidad sorda en el Perú» por L. León y O. León (2019: 98-99).

2.3. Legislación relacionada con las personas sordas peruanas

En este apartado se da cuenta de lo que precisan las leyes que se relacionan, directa o indirectamente, con la mejora de la educación de las personas sordas en Perú. Así, se tiene en cuenta legislación en torno a la educación especial, discapacidad y la LSP, respectivamente.

2.3.1. Ley General de Educación 19326

Durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968-1975), se produjo una serie de cambios en el ámbito educativo: en 1969, el Ministerio de Educación fue reorganizado y se empezó a preparar el Informe General para la Reforma Educativa, que se produjo en 1971 a través de la Ley 19326. A partir de esta innovación, el sistema educativo fue dividido en niveles, modalidades y ciclos. En el nivel de la educación básica hubo cuatro modalidades: regular, laboral, calificación profesional extraordinaria y la educación especial, a partir de la cual iniciaba el reconocimiento al derecho a la educación de las personas discapacitadas.

Durante los setenta y ochenta, «la atención a la población con discapacidad estaba centrada en el déficit, de modo tal que la causa del problema se encontraba en el sujeto, generando bajas expectativas frente a sus posibilidades educativas [...]» (Minedu, 2012: 11). Sin embargo, tras la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (1994), se empieza a revalorar a la persona con discapacidad y ello produce el desarrollo de la educación inclusiva. Esta modalidad educativa implica la existencia de un espacio en el que se favorece el apoyo a cada individuo a fin de que logre desarrollar al máximo sus habilidades.

2.3.2. Ley General de Educación 28044

La Ley general de educación 28044 se promulgó el 17 de julio de 2003. En el artículo 28 de esta se presenta la estructuración del sistema educativo peruano en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas. Entre las etapas se consideran la educación básica (subdividida en las modalidades regular, alternativa, especial) y la educación superior. De acuerdo con el artículo 39 de la citada ley, la Educación Básica Especial se caracteriza por su enfoque inclusivo, a través del cual atiende a personas con necesidades educativas especiales para que se integren y participen en la sociedad. Está dirigida a educar a personas discapacitadas, y niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos.

2.3.3. Ley que otorga reconocimiento oficial a la LSP 29535

La ley 29535 fue publicada el 21 de mayo de 2010 durante el gobierno de Alan García Pérez, sin embargo, su reglamento fue dictado el 2017.

En el artículo N. ° 1, la ley destaca el propósito reconocer oficialmente y regularmente a la LSP como la lengua de las personas con discapacidad auditiva a nivel nacional, sin embargo, ello no les quita la libertad de decidir qué lengua utilizar para comunicarse.

En el artículo N. ° 2 se precisan las definiciones de personas con discapacidad auditiva, comunidad de personas sordas, lengua de señas e intérprete para sordos.

Los tres últimos artículos se centran en que los intérpretes para Sordos tendrían que ser contratados en entidades públicas y privadas a fin de brindar un mejor servicio a tal población; formados y acreditados por el Ministerio de Educación, y enlistados por el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (Conadis) en un registro especial de intérpretes acreditados para sordos al alcance de la población.

«El reconocimiento oficial de la LSP y su posterior reglamentación han significado un importante paso para la comunidad sorda del Perú. Sin embargo, parece no tener una correlación en la vida diaria de las personas sordas: no se ha eliminado el estigma que pesa sobre ellas ni se ha garantizado la plena satisfacción de sus derechos» (León y León, 2019: 93).

Además, según Palá y Wong (2019), hay 23 intérpretes y el Estado no ofrece programas de formación para ellos. Aunque el 2014 se publicó el *Programa de estudios: intérprete en lengua de señas peruana (ILSP)* en el cual se describe el perfil profesional del intérprete de LSP, el gobierno no ha ofrecido capacitación a los intérpretes a fin de que estos adquieran las competencias específicas y para la empleabilidad, que en dicho documento se exponen.

2.3.3.1. Acerca de la lengua de señas peruana (LSP)

Clark (2017a) comenta que la LSP presenta influencia de la LSA (30 %) y de la LSE (12 %), la cual se debería a que las personas que fundaron instituciones para educar a personas sordas trajeron señas de Estados Unidos y España.

Cabe considerar que las lenguas de señas nacionales de Colombia, Ecuador, Bolivia, y Perú tienen similitudes léxicas significativas entre sí. Las cuatro también parecen contener un cierto grado de influencia léxica de la LSA; mientras que las lenguas de señas chilena y argentina tienen menos similitudes con este grupo (Clark, 2017a).

A pesar de que el gobierno de Perú reconoce una sola LSP, los estudios realizados por Clark (2017a, 2017b), hacen ver que en Lima hay variedades de esta lengua, debido a las diferencias a nivel regional (lugar de origen del signante), generacionales (edad del signante) y educativo (centro de estudios del signante): la lengua de señas de la

Inmaculada (LSIn), usada por signantes de una antigua generación; una lengua de señas peruana (LSP), usada por signantes jóvenes.

2.3.4. Ley General de la Persona con Discapacidad 29973

La ley 29973 fue promulgada el 24 de diciembre de 2012, y se reglamentó el 8 de abril de 2014, durante el gobierno de Ollanta Humala Tasso. El documento está dividido en 13 capítulos. En esta ley entre los artículos relacionados con las personas sordas, cabe destacar los siguientes:

En el CAPÍTULO III ACCESIBILIDAD se encuentra el artículo N. ° 21 *Accesibilidad en la comunicación*, cuyo cumplimiento es responsabilidad del Conadis, se destaca la importancia de un intérprete de lengua de señas, en alguna entidad pública o privada, que actúe como mediador entre la persona discapacitada y un trabajador a fin de proporcionar el servicio adecuado al usuario. Además, se considera fundamental la participación del intérprete de lengua de señas en la diversidad de programas para dar a conocer la información que se difunde a través de estos a la persona con discapacidad auditiva.

Por otro lado, a fin de que los intérpretes de lenguas de señas trabajen para entidades públicas, privadas o para quien lo requiera, el Conadis proporciona un registro actualizado de intérpretes y traductores de lenguaje de señas.

El artículo N. ° 22 *Accesibilidad en los medios de comunicación* considera que los medios de comunicación y de telecomunicación tienen que garantizar y facilitar el acceso de los Sordos a estos, e incide en que para la transmisión de programas culturales e informativos se cuente con intérpretes de LSP o subtítulos.

En el CAPÍTULO V EDUCACIÓN Y DEPORTE, se destaca el derecho fundamental a recibir una educación adecuada, inclusiva, en donde la persona discapacitada sea aceptada en entidades públicas y privadas en las distintas modalidades educativas. Considerando a su vez, la adaptación de aspectos metodológicos y curriculares según se requiera, además de contribuir con la capacitación al personal de los centros de educación básica especial a fin de asegurar la inclusión de los discapacitados.

En agosto de 2020 fue puesto a socialización el texto del predictamen de la Ley de la persona en situación de discapacidad. Al respecto, los colectivos de discapacitados se han pronunciado en contra alegando que las modificaciones propuestas en el predictamen son negativas para esta población, pues dichas modificaciones se fundamentan en el modelo médico. Asimismo, los colectivos manifiestan que el documento consta de más de 200 páginas, las cuales no se han adaptado para ellos ni han sido expuestas adecuadamente a fin de que todas las personas a las que involucra puedan acceder y comprender dicho documento, lo que ha conllevado a que se incumpla con el derecho a la consulta previa. Por otro lado, se debe tener en cuenta que el Perú no solo atraviesa una situación de crisis económica y sanitaria, sino que, además, el país se encuentra muy próximo a un cambio de gobierno (Riadis, 2020). Sin embargo, y pese a la negativa predominante de los colectivos que representan a las personas con discapacidad, el 8 de febrero de 2021 el texto del predictamen de dicha ley fue aprobado por la Comisión de inclusión social y personas con discapacidad. Y si esta nueva ley llegase a ser aprobada por el Ejecutivo, las leyes antes promulgadas en pro de la población de personas discapacitadas quedarían sin efecto.

Los logros de la Comunidad Sorda en Perú son significativos en teoría, sin embargo, continúan siendo insuficientes en la práctica, puesto que sus miembros aún son marginados y la LSP sigue relegada a ciertos espacios de interacción, hace falta una gran cantidad de intérpretes de esta lengua para ayudar a que la población sorda peruana pueda comunicarse con la mayoría oyente a fin de mejorar la calidad de vida de la persona sorda. Actualmente hay entidades que ofrecen cursos de LSP, como el CENAREBE (Centro Nacional de Recursos de la Educación Especial), IR intérpretes y la ONG Enseñas Perú, sin embargo, hace falta contar con el apoyo real del Estado a fin de garantizar que se cumplan los derechos de los miembros de la Comunidad Sorda peruana, así como para propagar el respeto a su lengua y su cultura.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta la reseña de investigaciones, principalmente extranjeras, que se han centrado en describir y determinar las características sintácticas y/o morfosintácticas de textos escritos por sordos signantes o no signantes de una lengua de señas.

En la tesis *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus escrito de aprendientes sordos* (2019: 16), Luz León presenta un estudio descriptivo mixto para responder a los problemas: «¿qué tipos de errores morfosintácticos son producidos por los aprendientes sordos de español escrito? y ¿cuáles son los tipos de errores más frecuentes?»

A la muestra de estudio, compuesta por 29 colaboradores, se le aplicó el instrumento de obtención de metadatos —información sobre rasgos sociodemográficos y lingüísticos— y el instrumento de recolección de datos —que consta del resumen del proyecto y el consentimiento informado de la descripción del perfil del estudiante según los metadatos, y de la prueba de lengua española. El corpus, producto de la prueba de lengua española, fue sistematizado, clasificado y contabilizado en el programa MaxQDA, un programa para analizar datos cualitativos, y dio lugar a las siguientes conclusiones: los tipos de errores morfosintácticos producidos por los aprendientes sordos de español se encuentran en los grupos de «‘palabra en oración’, ‘palabra’, ‘verbo en oración’ y ‘verbo como palabra’» (ibídem: 47). Por otro lado, los errores más frecuentes corresponden al uso del verbo, la preposición y el pronombre, característicos de la interlengua de los aprendientes sordos.

La investigación de León (2019) es una de las que reconoce y cuantifica las particularidades morfosintácticas de la escritura de aprendientes sordos de español como parte de su interlengua a través de la adaptación de la taxonomía de anotación de errores dada por Ferreira, Elejalde y Jara (2014), la cual también se ha considerado como referencia para estructurar el análisis de la muestra de la presente tesis.

En el artículo «Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües» (2016), Valeria Herrera, Daniela Chacón y Felipe Saavedra llevan a cabo una investigación cualitativo-descriptiva, en la cual se presenta una rúbrica para evaluar 57 producciones escritas por 43 alumnos sordos de 1.º a 4.º año básico de escuelas bilingües en Santiago (Chile).

El instrumento de recolección de datos propuesto por los autores citados consta de 7 niveles: la Adecuación Comunicativa, Coherencia, Cohesión, Estructura Textual, Gramática, Ortografía, Puntuación, para cada uno de los cuales se asigna uno de los cuatro niveles de desempeño, donde el 0 representa el incumplimiento del criterio; el 1, que el criterio se logra con dificultad; el 2, que el criterio se cumple pese a las dificultades o a lo no evaluado; el 3, que el criterio se cumple totalmente.

Para estimular la escritura, a los alumnos del primer nivel se les pide escribir una oración sobre una imagen; a los del segundo, tres oraciones inspiradas en una serie de imágenes cotidianas; a los del tercer nivel, una carta; a los del cuarto, una noticia. Cada muestra se analiza y tras ello se determina que, pese a las falencias en el último año, los criterios de ortografía, adecuación a la situación comunicativa y coherencia mejoran de un grado a otro. Como parte de las conclusiones, los autores sugieren algunas medidas a tomar en cuenta para fortalecer el trabajo en todos los niveles evaluados. Por ejemplo, en cuanto a la gramática es evidente la poca familiaridad

con la conjugación verbal, la falta de concordancia nominal y verbal, por lo cual los investigadores sugieren realizar actividades grupales que permitan que los estudiantes sordos tengan mejor conocimiento de los aspectos referidos.

La importancia de la investigación radica en que el instrumento propuesto ha constituido una orientación para elaborar el instrumento de recolección de datos de esta tesis, así como, es una guía válida para calificar los escritos de los alumnos sordos, para determinar las habilidades y falencias en la escritura por parte de tal grupo. Además, esta busca fomentar el uso de producciones en la lengua de señas y en la segunda lengua (escrita) en la composición de textos, los cuales recomiendan evaluar constantemente con la rúbrica propuesta, de acuerdo con el nivel que se cursa.

La tesis *Características morfosintácticas del español escrito por signantes de la lengua de señas venezolana en Maracaibo* (2014), de Maira Guio, es una investigación descriptiva, en la que formula el problema principal «¿cuáles son las características morfosintácticas del español escrito por personas sordas de Maracaibo?», y los siguientes problemas secundarios de investigación: «¿cuáles son las características morfosintácticas de la LSV?, ¿cómo influye la LSV en la concordancia de género y número entre el nombre y sus modificadores en la escritura del español por personas sordas?, ¿cómo influye la LSV en la flexión de los verbos de los textos escritos por personas signantes?, y ¿cuál es el orden predominante como consecuencia de la influencia de la LSV?» (Guio, 2014: 22).

La recopilación de escritos de veinte adultos signantes de lengua de señas venezolana (LSV) se realizó a través del dictado de un listado de diez oraciones; un video, que tenían que relatar por escrito, y una composición sobre un tema determinado por la investigadora. La información obtenida fue procesada en el programa

Field Linguist`s Toolbox 1.5.9, el cual se utiliza para sistematizar y analizar datos lingüísticos.

Los resultados del estudio de Guio (2014) revelan fenómenos como la ausencia de artículos, preposiciones y conjunciones; la discordancia de género y número entre el nombre y sus modificadores; la discordancia en la flexión de los verbos, y un orden de palabras particular. Todos estos rasgos se deberían a la influencia de la LSV.

En la tesis doctoral *Cohesión en el discurso narrativo escrito de escolares sordos* (2011) Elvira Ruíz presenta una investigación de corte descriptivo cualitativo. Entre las preguntas de estudio se encuentran «¿qué errores de cohesión gramatical presentan las narraciones escritas por niños y adolescentes sordos?, ¿qué problemas de concordancia se observan entre las formas verbales finitas, núcleo predicativo de la cláusula y los elementos *Sujeto*?, ¿qué problemas de cohesión gramatical se generan a partir del uso de formas verbales infinitivas como núcleos primarios de las cláusulas?, y ¿cómo afectan estos problemas de concordancia *sujeto-núcleo verbal* de la cláusula a la cohesión general del texto narrativo?» (Ruíz, 2011:57-58).

Para responder a tales interrogantes, Ruiz (2011) recopila narraciones del libro *Sordos y oyentes igual inteligentes. Cuentos creados por niños sordos* (2003), el cual contiene creaciones de niños y adolescentes sordos de 9-15 años de edad de un programa bilingüe del Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje I. A. P. (IPPLIAP), donde la lengua de señas mexicana (LSM) es la lengua de uso principal. Luego de ello, Ruiz (2011) divide cada narración en cláusulas para verificar el uso del sujeto y del verbo, en función de la relación de concordancia que hay entre ellos. Además, contabiliza el número total de sujetos y verbos de acuerdo con su presencia, ausencia, concordancia, entre otros.

La investigadora concluye que no están presentes totalmente los elementos que permiten la cohesión gramatical en un texto narrativo; la concordancia de persona y número entre sujetos y verbos está presente en la mayoría de cláusulas, pero ausente en el resto; el uso de formas verbales infinitivas (carente de marcaciones verbales) afecta a los mecanismos referenciales del texto narrativo; los problemas de concordancia impiden que un texto tenga una estructura lógica y coherente. En conclusión, manifiesta que los sordos, respecto de los oyentes, no dominan el lenguaje escrito lo suficiente. Incluso, a partir de la exposición de sus resultados, la autora sostiene que habría influencia de la lengua de señas mexicana (LSM) en el español escrito por niños y adolescentes sordos, y que son errores como los que se presentan en la escritura de quienes aprenden una segunda lengua.

Esta investigación resulta importante para la presente tesis, pues corrobora la existencia de características descritas en esta última, incluso en textos narrativos, cuya producción se ha logrado motivar, en la muestra, a través de los instrumentos de recolección de datos.

En el artículo «La comunidad Sorda: del trazo a la lengua escrita» (2010), María Massone, Virginia Buscaglia y Agustina Bogado presentan como objetivo «analizar la cohesión en correos electrónicos escritos por jóvenes sordos miembros de la comunidad sorda argentina a fin de estudiar cómo se están apropiando del español escrito por este medio electrónico» (ibídem: 11). El corpus de estudio se compone de 60 páginas en las que hay correos electrónicos que muestran diálogos entre sordos, y entre sordos y oyentes (en su mayoría, jóvenes) y de 4 páginas transcritas de mensajes de texto. Para el análisis, escogieron el correo más representativo de tal conjunto de datos y lo segmentaron en cláusulas numeradas.

Las investigadoras, además de analizar la cohesión, dan cuenta de la textualidad, sus normas (intencionalidad, informatividad e intertextualidad), así como las intenciones de quien elabora el texto y los mecanismos textuales que favorecen o no que el texto sea aceptado por el lector.

Massone, Buscaglia y Bogado (2010) consideran entre las características sintácticas del correo electrónico analizado aspectos, como la elisión del sujeto, lo cual evidencia que se apropian de ciertos rasgos del español; uso excesivo de pronombres; repetición de términos o expresiones idénticas.

Como conclusión general, las investigadoras manifiestan que los textos escritos por personas sordas muestran que ellos «aun [sic] desconocen las adecuaciones pragmáticas al género discursivo y falta de conocimiento de los valores de los distintos registros. No pueden aun escribir distintos tipos de textos adecuados para distintos destinatarios y distintas situaciones comunicativas» (ibídem: 16). Entonces, no es suficiente que los sordos escriban para reconocer tal capacidad en ellos, sino que hace falta que sean capaces de construir distintos tipos de textos en diversos contextos de uso.

En el artículo «Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha» (2005), María Massone, Virginia Buscaglia y Agustina Bogado presentan un estudio descriptivo que tiene como fin analizar correos electrónicos escritos entre sordos, y entre sordos y oyentes a fin de «reconocer los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte de los sordos» (ibídem: 8). La muestra de esta investigación está compuesta, en su mayoría, por mujeres jóvenes signantes de la lengua de señas argentina (LSA). Para el análisis se imprimieron 30 páginas de correos electrónicos, en donde se encuentran las conversaciones entre solo sordos, y sordos y oyentes.

En la primera sección del análisis *Interferencias lingüísticas español/LSA* se presentan aspectos sintácticos, como la diferencia entre el orden de los componentes sintácticos del español (SOV) y de la LSA (VSO), la transferencia de ciertas estructuras de la LSA a la lengua escrita, como el uso repetitivo de la primera persona sujeto; la escasa morfología verbal, notoria en la poca presencia de flexión de número y persona, entre otras.

En la segunda sección del análisis *Estrategias de apropiación del español escrito* se evidencia que los sordos se sienten inseguros de usar nexos y clíticos, así hay elisión de artículos, sustitución en el uso de preposiciones, confusión entre artículos y preposiciones, adición innecesaria de preposiciones y pronombres reflexivos, confusión semántica u omisión de verbos ser y estar, inseguridad en la concordancia de género número en nombres y adjetivos, entre otros.

Tras el análisis de las características citadas, las autoras concluyen que los sordos adoptan una segunda lengua a fin de comunicarse con otros sordos en una situación determinada; usan estructuras del español y también de la LSA al momento de escribir, es decir, hay interferencias, las cuales se deben al contacto lingüístico entre el español y la LSA.

Ambas investigaciones destacan la importancia de la tecnología para los sordos, pues el chat, los mensajes de texto y el correo electrónico constituyen medios a través de los cuales, las personas sordas aprenden a leer y escribir. En cuanto a esta tesis, la importancia radica en que ambos artículos han sido significativos para establecer la presentación de las oraciones a analizar, así como para su caracterización.

En el libro *Cómo escriben los alumnos sordos* (2004), Rafaela Gutiérrez, quien es una de las investigadoras que trabaja frecuentemente con población sorda de España, describe y analiza ciertas características de la expresión escrita (textos narrativos) de 42 alumnos sordos de educación primaria y secundaria —la mayor parte era hijos de padres oyentes y con edades comprendidas entre los 10 y 20 años— con el fin de determinar qué factores podrían intervenir para superar las dificultades que se evidencian en la escritura.

La autora describe las dificultades en la expresión escrita de sordos en dos niveles: a nivel macroestructural, donde analiza los elementos estructurales narrativos y los nexos de conexión, y a nivel microestructural, donde evalúa las estructuras sintácticas, sus variantes y disfunciones. En este último nivel, según Gutiérrez (ibídem: 68),

«[las disfunciones] más frecuentes se refieren a la concordancia entre el sujeto y el núcleo del predicado de la proposición (verbo) y entre el determinante y el núcleo del sintagma nominal [; mientras que la menos frecuente es] la ausencia de concordancia entre el sujeto y el atributo y entre el antecedente y el consecuente».

La investigadora (*loc. cit.*) señala que las disfunciones más frecuentes en el nivel sintagmático-proposicional son «la [discordancia] entre los tiempos verbales, uso incorrecto y ausencia de verbos, ausencia de determinantes, uso erróneo y ausencia de preposiciones; asimismo, [discordancia] entre elementos sintácticos a nivel oracional (sujeto y núcleo del predicado, determinante y núcleo de sintagma nominal)» (ibídem: 84).

A partir de estos resultados y otros detallados en el libro, Gutiérrez (*loc. cit.*) concluye que, en general, «los alumnos sordos no dominan suficientemente el nivel microestructural del texto» (ibídem: 84), lo cual se debería a factores como la «escasa competencia lingüística y el desconocimiento o insuficiente conocimiento del nivel discursivo y sintáctico del texto escrito» (ibídem: 85).

En este libro, además, se describen las características desde un análisis macro y microestructural del texto, y se enlistan los factores que explican las dificultades de las personas sordas al momento de escribir, los cuales pueden ser considerados para realizar una investigación correlacional, incluso, explicativa.

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

4.1. Aspectos generales de morfología y morfosintaxis

En este apartado se presenta información sobre morfología, sintaxis y morfosintaxis, a fin de proporcionar el contexto necesario para la lectura del capítulo ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

Primero, se dan a conocer aspectos generales relacionados con la morfología y la morfosintaxis; luego se definen las clases de palabras, considerando las características semánticas, estructurales y funcionales correspondientes; asimismo, se presentan otros conceptos relacionados con cada una de ellas.

4.1.1. La morfología

La morfología estudia la estructura interna de la palabra (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de Lengua Española [ASALE], 2010). Tal descripción se lleva a cabo a través de dos ramas:

4.1.1.1. La morfología léxica

La morfología léxica estudia los procesos de formación de palabras y las estructuras que se necesitan para ello, así como la combinación de estas últimas en torno al lexema, raíz o base léxica (Varela, 2018). A continuación, se definen los procesos de formación de palabras:

4.1.1.1.1. La derivación

La derivación es un proceso en el cual a una raíz lexical (lexema) se le añaden afijos (prefijos, sufijos, infijos, interfijos) para formar otras palabras, las cuales pueden o no pertenecer a la misma clase de palabra (*loc. cit.*).

Respecto de los afijos, cabe recordar que los prefijos son formas que se anteponen a la raíz; los sufijos se posponen a esta, y los infijos e interfijos se añaden entre la raíz y el sufijo (RAE y ASALE, 2010).

Por ejemplo, la palabra *incontable* contiene la raíz *cont-*, así como el prefijo *in-* (prefijo de negación) y el sufijo *-able* (sufijo para formar adjetivos a partir de verbos).

4.1.1.1.2. La composición

La composición comprende la unión de o raíces o palabras o de las primeras con las segundas y viceversa de tal forma que se genera una palabra con un sentido particular. En la composición se combinan palabras (P) y temas cultos de origen grecolatino (T) (Varela, 2018). Como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3

Combinaciones posibles entre palabras y temas cultos de origen latino

Elementos combinados	Ejemplos
P+P	<i>hojalata, claroscuro, vanagloria, pelirrojo, cubrecama, vaivén, maniatar, malgastar, biempensante</i>
T+T	<i>logopeda, ecólogo, pediatra, xenófobo, necrófilo, cosmógrafo, filántropo</i>
P+T	<i>agorafobia, herbívoro, musicólogo, insectífugo, herbívoro, giroscopio, rumorología</i>
T+P	<i>ecosistema, geofísico, geocentrismo, filocomunista, geocentrismo, logocéntrico, cardioprotector</i>

Extraído de *Morfología léxica/La formación de las palabras* por S. Varela (2018: 103).

4.1.1.2. La morfología flexiva

La morfología flexiva estudia la flexión de las palabras, que implica añadir a una base léxica afijos flexivos o desinencias, que dan cuenta de los aspectos gramaticales de género, número, persona, tiempo, modo, aspecto y caso (*loc. cit.*). A cada clase de palabra se añaden uno o más morfemas flexivos, lo cual se indica más adelante en la descripción de cada clase de palabra.

4.1.2. La morfosintaxis

En cuanto a la morfosintaxis, por un lado, la lingüística tradicional considera que la gramática presenta un nivel morfológico, que estudia las clases de palabras, y uno sintáctico, que se encarga del reconocimiento de categorías en cada una de las funciones sintácticas que cumplan (López, 2011). Por otro lado, según Penadés (2018), Saussure reconoce que, aunque a la morfología y la sintaxis, le corresponden funciones distintas, la separación de estas no es factible, incluso «[otros] estructuralistas (la lingüística europea moderna después de Saussure) defendieron el criterio unitario y se dedicaron fundamentalmente a una sintaxis de la que dependían o a la que estaban ordenados sus análisis morfológicos» (López, 2011: 178).

Rodríguez (2005), pese a tener en cuenta tales posiciones en torno a la morfosintaxis, considera que la separación entre la morfología y la sintaxis es indiscutible; asimismo, concibe a la morfosintaxis como el complemento necesario para la morfología y la sintaxis, y estudia aspectos gramaticales que no son solo morfológicos o solo sintácticos, como el orden de los elementos en la oración, la concordancia entre distintas clases de palabras, entre otros. Esta posición es reafirmada, parcialmente, por la RAE y la ASALE (2010: 10) que manifiestan lo siguiente: «Las relaciones entre la morfología y la sintaxis conciernen tanto a la morfología flexiva como a la derivativa.

Las informaciones flexivas tienen consecuencias sintácticas», lo cual es evidente en las relaciones de concordancia.

4.1.2.1. Procesos morfosintácticos

Para definir los fenómenos morfosintácticos presentes en el análisis, además de tomar como referencia la descripción de la morfosintaxis proporcionada por Rodríguez (2005), se considera, principalmente, la clasificación de Escobar en *Contacto social y lingüístico* (2000), donde se presentan y describen procesos morfosintácticos producto del contacto del español con el quechua. Entre tales procesos morfosintácticos, que incluso se verifican en el español escrito por estudiantes sordos, se encuentran los siguientes:

4.1.2.1.1. La concordancia

«La concordancia es una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona» (Martínez, 1999: 2697). Por lo tanto, las palabras que presentan o admiten tales rasgos podrán concordar entre sí. A continuación, se enlistan las reglas de concordancia del español propuestas por Rodríguez (2005), para cada una de las cuales he propuesto ejemplos propios, basados en los mostrados por el autor:

4.1.2.1.1.1. Concordancia de número de un solo sujeto

El verbo y el sujeto presentan el mismo número, como en *Él estudia*, donde el sujeto *él* y el verbo *estudia* coinciden en número singular; mientras que en *Ellos estudian*, coinciden en plural. Sin embargo, cabe considerar las siguientes excepciones:

En el caso de los sustantivos colectivos, como *ejército* puede pluralizarse, como en *Los ejércitos llegaron*. Incluso, el sustantivo colectivo puede ser considerado como singular sintácticamente, como en *El ejército llegó*, o puede ser considerado como plural semánticamente, como en *El ejército, tras perder la guerra, llegaron al país*. Además, respecto de este último caso, si al sustantivo se le añade un complemento, el verbo puede aparecer en singular, como en *Un ejército de combatientes fue vencido ayer* o plural *Un ejército de combatientes fueron vencidos ayer*.

En el caso de las oraciones atributivas, el sujeto puede que no concuerde con el verbo copulativo en número, generalmente, cuando aquel es un sustantivo colectivo, como en *Esta tripulación parecen extranjeros*, *Doscientos soles es el costo*, *Eso son tonterías*.

4.1.2.1.1.2. Concordancia en persona de un solo sujeto

La persona del sujeto y el verbo coinciden, como en *Mientras ella lava la ropa, yo la plancho y tú la doblas*. Además, cabe considerar que la tercera persona se encuentra en oraciones en que el sujeto es neutro, como en *Lo que dices es preocupante*.

4.1.2.1.1.3. Concordancia en número de un solo sustantivo

El sustantivo concuerda con el adjetivo y los determinantes con los que forma la FN, como en *la niña distraída, pocos escolares aplicados, mi hijo predilecto...*, donde el nombre y tales categorías concuerdan en singular y plural, respectivamente.

4.1.2.1.1.4. Concordancia en género de un solo sustantivo

En cuanto al género, el sustantivo concuerda en femenino y masculino con el adjetivo y los determinantes que son parte de la FN, como en *el contador público y las zapatillas descosidas*, donde los tres elementos de la primera frase concuerdan en masculino y en la segunda, en femenino.

4.1.2.1.1.5. Concordancia en número de varios sujetos

Si el sujeto está compuesto por más de un sustantivo, ello implica el uso de la conjunción copulativa, como en *La abuela y la madre están equivocadas* o el uso de la coma que marca una pausa menor, como en *El vestido, la cartera y el abrigo nuevos combinaban con los zapatos*, y el verbo en plural.

Además, si los nombres refieren a la misma entidad, el verbo concuerda con ellos en singular, como en *La cantante y testigo del asalto llegó al interrogatorio*; en cambio, si estos refieren a entidades distintas, como en *La cantante y la testigo del asalto huyeron*; si los nombres son verbos infinitivos, como en *Cantar y bailar es lo más relajante*, la oración puede presentar el verbo en singular, así como en el caso de que sean sustantivos neutros *Lo uno y lo otro me hizo renegar*.

Por otro lado, si los sujetos se encuentran antes del verbo, este puede aparecer en singular *Sorprendió a los alumnos su belleza y su inteligencia*.

4.1.2.1.1.6. Concordancia en persona de varios sujetos

En el caso de que el sujeto presente como núcleo más de una persona, como en *Ella, tú y yo somos parte del mismo equipo*, se opta por la primera persona para el verbo; en *Mis padres y tú tienen que llegar temprano*, se opta por el verbo en segunda persona; y en *Las madres y sus hijos caminan hacia el escenario*, es recomendable el uso de la tercera persona.

4.1.2.1.1.7. Concordancia en número de varios sustantivos

Si hay varios sustantivos en una frase u oración, el adjetivo que los acompaña, antes o después, se usará en plural, como en *el perro y la gata juguetones*, a menos que la característica corresponda solo a uno de los sustantivos, como en *el perro y la gata juguetona* o *el perro juguetón y la gata*.

4.1.2.1.1.8. Concordancia en género de varios sustantivos

Si los sustantivos son de distinto género, el adjetivo, antepuesto o pospuesto, se presentará en masculino, como *Tengo un perro y una gata pequeños* o *pequeños perro y gata*. En cambio, si los sustantivos son del mismo género, se mantendrá este en el adjetivo, como en *el perro y el gato curiosos* o *la gata y la perra curiosas*.

4.1.2.1.1.9. Concordancia de los tiempos verbales

En las oraciones compuestas se encuentra más de un verbo, los cuales pueden aparecer en tiempos verbales distintos, como en *Comentó ayer que mañana no vendrá*, donde ambos verbos *comentar* y *venir*, se encuentran en distintos tiempos, lo cual, incluso es remarcado por los adverbios *ayer* y *mañana* que se adjuntan.

4.1.2.1.1.10. Concordancia de otras categorías distintas al sustantivo y adjetivo

Los pronombres átonos de tercera persona *lo/s*, *la/s*, *le/s* concuerdan con los objetos directo e indirecto a los que remiten, como en *Perseguí al ladrón hasta alcanzarlo*, *Vine a visitarla a ella temprano*, *Le escribí una carta a mis padres*.

Los pronombres *mí*, *ti*, *sí* concuerdan con la persona a la que refieren *Ella lo hizo para mí*, *Para ti no lo dejaron*, *Volvió en sí al fin*.

4.1.2.1.1.11. Concordancia entre complementos

El sujeto concuerda con el atributo, complemento que forma parte del predicado nominal, como en *La niña está contenta* y con el predicativo, complemento del predicado verbal, como en *Su padre llegó preocupado*.

4.1.2.1.2. La elipsis

La elipsis se es el proceso en que se omite algún morfema o clase de palabra, sin que ello afecte la comprensión del mensaje dado por el emisor (Escobar, 2000; Falcón, Chumbile y Canturín, 2012). Por ejemplo, hay clases de palabras que se omiten en frases u oraciones, pero no impiden la comprensión del mensaje.

4.1.2.1.3. La regularización

La regularización es un proceso que consiste en aplicar una misma regla a los casos que sea posible (Falcón, Chumbile y Canturín, 2012). Por ejemplo, al derivar las formas verbales, se aplica la misma regla sin considerar si el verbo es regular o irregular.

4.1.2.1.4. La acomodación semántica

La acomodación semántica consiste en el uso de una palabra por otra que deberían usarse según cuestiones normativas (Escobar, 2000). Por ejemplo, el uso de alguna preposición en lugar de otra.

A fin de completar la información teórica proporcionada en esta tesis, se exponen algunos conceptos, como oración y frase, y se describen las distintas clases de palabras —a nivel semántico, morfológico y sintáctico—, pues también se encuentran comprendidas en el análisis.

4.1.2.2. La oración y la frase

Según Gutiérrez Araus (2014), la oración se caracteriza por presentar un verbo como centro funcional, por la relación de concordancia que se establece entre el sujeto y el verbo a nivel de número y persona, y por su autonomía en el nivel fónico, sintáctico y semántico.

Según Di Tullio (2014), el sujeto es un componente (una FN, un nombre propio, un pronombre, una oración subordinada) que constituye una proyección nominal completa, la cual corresponde a aquello de lo que se habla. Por otro lado, «[el predicado refiere a] los estados, acciones, propiedades o procesos en los que intervienen uno o varios participantes [que se encuentran en el sujeto]» (RAE y ASALE, 2010: 15).

Por otro lado, la frase, sintagma o grupo es el constituyente gramatical, mayor que la palabra y menor que la oración, que surge de la expansión de una determinada palabra, la cual es considerada como núcleo, y cuyo tipo determina la clase de frase. Los tipos de frases en español son (Di Tullio, 2014):

- la frase adjetiva (FA) presenta como núcleo un adjetivo;
- la frase adverbial (FADV), como núcleo un adverbio;
- la frase nominal (FN), como núcleo un sustantivo;
- la frase verbal (FV), como núcleo un verbo;
- la frase preposicional (FP) presenta como núcleo una preposición.

Por otro lado, Gómez (2011) y Gutiérrez Araus (2011) consideran que la frase o sintagma es un constituyente que cumple con determinadas funciones en la oración o en la frase. Más adelante, en la descripción de las clases de palabras se da cuenta de las funciones que cumplen estas por sí solas, y las que cumplen las frases en las que ellas se constituyen como núcleo.

4.2. Clases de palabras

Tradicionalmente, en español se ha considerado la existencia de nueve categorías gramaticales, agrupadas por admitir o no flexión. Sin embargo, actualmente, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE 2010), se presentan nueve clases sintácticas de carácter funcional y siete clases transversales de carácter fundamentalmente semántico (Oyanedel y Samaniego, 2014).

Tabla 4

Clases de palabras en español

Clases sintácticas (funcionales)	Clases transversales (semánticas)
determinantes o determinativos	Demostrativos
sustantivos	posesivos
adjetivos	cuantificadores (indefinidos y numerales)
pronombres	relativos
verbos	interrogativos
adverbios	exclamativos
preposiciones	
conjunciones	
interjecciones	

Extraído de «Las nuevas clases gramaticales de palabras según la propuesta de la *NGLE*» por M. Oyanedel y J. L. Samaniego (2014: 237).

Las clases sintácticas y las transversales se encuentran interrelacionadas, pues estas últimas se actualizan como clases sintácticas y contribuyen a incrementar la cantidad de aquellas; mientras que, «las clases sintácticas, al corresponder a determinados usos de las clases transversales, se encontrarán en más de una clase transversal» (ibídem:237).

A continuación, se describen los aspectos semánticos, los morfológicos y los sintácticos de cada tipo de palabra del español considerando la clasificación expuesta a fin de que la exposición de ellas sea más ordenada y precisa. Cabe indicar que se exceptúa la definición de las interjecciones, pues son términos que no se encuentran en las oraciones a analizar. Por otro lado, cada uno de los subtítulos en español, de cada clase de palabra, se encuentra con su representación signada con el alfabeto dactilológico, y se adjunta la seña de cada una (ver anexo 3).

4.2.1. Los determinantes (DETERMINANTES)

Hay que tener en cuenta que en el grupo de determinantes se incluye al artículo y a otras clases transversales de palabras. Sin embargo, en este apartado solo se da cuenta de aspectos concernientes al artículo, más adelante se trata sobre el resto de determinantes, pues forman parte de las clases transversales.

Desde el punto de vista semántico, el artículo determina si el sustantivo es conocido o no por quienes se comunican. Así, existen dos clases: el ARTÍCULO INDETERMINADO o INDEFINIDO, que presenta una entidad en el discurso por primera vez: el receptor no la conoce, y el ARTÍCULO DETERMINADO o DEFINIDO, que refiere a una entidad que el receptor ya identifica (RAE y ASALE, 2010).

Desde el punto de vista morfológico, el artículo presenta desinencias de género y número. (Altieri, 2002), las cuales se manifiestan al marcar relaciones de concordancia con el sustantivo.

Desde el punto de vista sintáctico, el artículo se antepone al sustantivo y cumple la función de modificador directo en la FN y puede trasladar la condición de sustantivo a alguna otra clase de palabra que originalmente no lo sea, como el verbo y el adjetivo (Evangelista, 2010).

Tabla 5

Tipos de artículos

ARTÍCULO	GÉNERO	NÚMERO	
		Singular	plural
DETERMINADO	masculino	<i>el</i>	<i>los</i>
	femenino	<i>la</i>	<i>las</i>
	neutro	<i>lo</i>	-
INDETERMINADO	masculino	<i>un</i>	<i>unos</i>
	femenino	<i>una</i>	<i>unas</i>

Adaptado de *NGLE/Manual* por RAE y ASALE (2010: 265).

4.2.2. El sustantivo

Desde el punto de vista semántico, el sustantivo o nombre refiere a entidades, tangibles e intangibles, de origen y características diversas, que pueden ser personas, animales, objetos, lugares, entre otras. (RAE y ASALE, 2010).

Desde el punto de vista morfológico, el sustantivo consta de un morfema lexical, el cual admite, generalmente, desinencias de género y número, así como, afijos o raíces para formar palabras derivadas y compuestas (Varela, 2018).

Cabe indicar que hay sustantivos que no admiten flexiones de género, como los SUSTANTIVOS COMUNES EN CUANTO AL GÉNERO, —el sustantivo es el mismo para el femenino y masculino— el cual es marcado por el determinante, como en *la/el estudiante*; los SUSTANTIVOS EPICENOS, que refieren a seres animados que son de un solo género: masculino, como *personaje*, o femenino, como *persona*; los SUSTANTIVOS AMBIGUOS EN CUANTO AL GÉNERO, que refieren a seres inanimados sin importar el género del determinante, como *el/la armazón*, *el/ la mar* (RAE y ASALE, 2010).

Desde el punto de vista sintáctico, el sustantivo es el núcleo de la FN y puede estar acompañado por el determinante y el adjetivo (Di Tullio, 2014). Además, cumple las siguientes funciones, que aparecen subrayadas en cada oración propuesta (RAE y ASALE, 2010; Vargas y Peñalillo, 2011):

sujeto	<i><u>María</u> llegó temprano.</i>
atributo	<i>La nueva alumna es <u>María</u>.</i>
complemento directo	<i>Llamó a <u>María</u>.</i>
complemento indirecto	<i>Le dio un regalo a <u>María</u></i>
complemento circunstancial	<i>Jugaba con <u>María</u>.</i>
vocativo	<i><u>María</u>, haz tu tarea.</i>
aposición	<i>La alumna más puntual, <u>María</u>, volvió a su casa.</i>

Además de las funciones ejemplificadas, Altieri (2002) añade la siguiente:

agente	<i>Fue curado por <u>María</u>.</i>
--------	-------------------------------------

4.2.3. El adjetivo (A B J E T I O)

Desde el punto de vista semántico, el adjetivo da cuenta de características de un determinado sustantivo (Altieri, 2002).

Desde el punto de vista morfológico, las flexiones de género y número no son propias del adjetivo: solo las presenta para concordar con el sustantivo (Gutiérrez Araus, 2011). Considerando el género, hay dos tipos de adjetivos: los DE UNA TERMINACIÓN—que acompañan tanto a un sustantivo femenino como a uno masculino—, como *feliz*, *normal*, *grande*, y los DE DOS TERMINACIONES— que presentan una terminación para masculino y otra para femenino—, como *bueno/a*, *caro/a*, *contento/a*. Además, el adjetivo puede ser la base para formar palabras a través de procesos de derivación y composición, como los adjetivos *pacífico*, *serio*, *tenaz* que permiten la adición del sufijo *-mente* para formar los adverbios *pacíficamente*, *seriamente*, *tenazmente* (Varela, 2018).

Desde el punto de vista sintáctico, el adjetivo puede modificar al sustantivo de manera inmediata o mediata (Altieri, 2002). Así se reconocen las siguientes funciones (Evangelista, 2010):

modificador directo (en la FN)	<i>La autoridad <u>amigable</u> fue destituida.</i>
complemento atributo (en la oración)	<i>La autoridad es <u>amigable</u>.</i>
complemento predicativo	<i>La autoridad se siente <u>contenta</u>.</i>
término de frase preposicional	<i>Fue despedido por <u>descuidado</u>.</i>

4.2.4. El pronombre (P R O N O M B R E)

Desde el punto de vista semántico, el pronombre personal remite a quien(es) participa(n) en la comunicación (RAE y ASALE, 2010).

Desde el punto de vista morfológico, todos los pronombres varían en función del caso y la persona, y algunos admiten flexiones de género, número (Varela, 2018). A continuación, se muestran los tipos de pronombres personales clasificados según la persona, el número y el caso.

Tabla 6

Tipos de pronombres personales

CASO NOMINATIVO O RECTO (funcionan como sujeto)		
	Singular	plural
1.ª persona	<i>yo</i>	<i>nosotros/as</i>
2.ª persona	<i>tú, usted</i>	<i>vosotros/as, ustedes</i>
3.ª persona	<i>él, ella/o</i>	<i>ellos/as</i>
CASO ACUSATIVO (funcionan como complementos directos)		
1.ª persona	<i>me</i>	<i>nos</i>
2.ª persona	<i>te</i>	<i>os</i>
3.ª persona	<i>lo, la, se</i>	<i>los, las, se</i>
CASO DATIVO (funcionan como complementos indirectos)		
1.ª persona	<i>me</i>	<i>nos</i>
2.ª persona	<i>te</i>	<i>os</i>
3.ª persona	<i>le</i>	<i>les, se</i>
CASO PREPOSICIONAL U OBLICUO (son precedidos por preposición)		
1.ª persona	<i>mí, conmigo</i>	<i>nosotros/as</i>
2.ª persona	<i>ti, contigo, vos</i>	<i>vosotros/as</i>
3.ª persona	<i>él, ella, ello, sí, consigo</i>	<i>ellos/as, sí, consigo</i>

Adaptado de *NGLE/Manual* por RAE y ASALE (2010: 300).

Además, según la tonicidad, los pronombres personales se agrupan en dos clases: ÁTONOS (*yo, tú, vos, usted, él, ella, ello, mi, ti, si, conmigo, contigo, consigo, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ustedes, ellos, ellas*) y los TÓNICOS (*me, te, se, nos, os, le, la, lo, les, las, los*). Estos últimos son conocidos como CLÍTICOS, que según su posición respecto del verbo se subclasifican en PROCLÍTICOS, ubicados antes de las formas personales del verbo, como en *lo dijo, lo carga, le da*, y ENCLÍTICOS, ubicados tras las formas de infinitivo, gerundio y de imperativo, como *decirlo, cargándolo, dale*, respectivamente. (Gutiérrez Araus, 2011).

Desde el punto de vista sintáctico, los pronombres desempeñan las siguientes funciones (Evangelista, 2010):

sujeto	<i><u>Ella</u> compró un carro.</i>
objeto directo	<i>Ella <u>lo</u> compró.</i>
objeto indirecto	<i>Ella <u>le</u> compró un carro.</i>
dativo de interés	<i><u>Se</u> compró un carro.</i>
circunstancial	<i>Compra con <u>ella</u>.</i>
agente (en voz pasiva)	<i>El carro fue comprado por <u>ella</u>.</i>
atributo	<i>El carro es <u>este</u>.</i>
término de preposición	<i>El carro es de <u>él</u>.</i>
término de comparación	<i>Ella es como <u>tú</u>.</i>
vocativo	<i><u>Tú</u>, regresa.</i>

4.2.5. El verbo

Desde el punto de vista semántico, el verbo «describe un evento, acción, proceso o estado en los que se hallan implicados [los interlocutores]» (Evangelista, 2010).

Desde el punto de vista morfológico, el verbo presenta, adjunto a su raíz, desinencias de número y persona, que siempre van combinadas (Gutiérrez Araus, 2011), así como características de modo y de tiempo (Altieri, 2002). Estos rasgos proporcionan información de la oración en general: exhiben el número y la persona, que se reconocen en ciertos componentes del sujeto (Di Tullio, 2014).

El modo «denota la visión que el hablante tiene de la acción verbal y su actitud respecto de lo dicho» (Gutiérrez Araus, 2011: 35); mientras que, el tiempo ayuda a «localizar un acontecimiento sobre el eje antes/después con respecto a un momento que se toma como referencia» (ibídem: 25). A continuación, considerando tales rasgos, se presentan los modos y los tiempos verbales, simples y compuestos, del español para el verbo *caminar*:

Tabla 7

Tiempos y modos verbales del español

MODO INDICATIVO			
TIEMPOS SIMPLES		TIEMPOS COMPUESTOS	
Presente	<i>Camino</i>	Pretérito perfecto compuesto	<i>He caminado</i>
Pretérito perfecto simple	<i>Caminé</i>	Pretérito anterior	<i>Hube caminado</i>
Pretérito imperfecto	<i>Caminaba</i>	Pretérito pluscuamperfecto	<i>Había caminado</i>
Futuro simple	<i>Caminaré</i>	Futuro compuesto	<i>Habré caminado</i>
Condicional simple	<i>Caminaría</i>	Condicional compuesto	<i>Habría caminado</i>
MODO SUBJUNTIVO			
TIEMPOS SIMPLES		TIEMPOS COMPUESTOS	
Presente	<i>Camine</i>	Pretérito perfecto compuesto	<i>Haya caminado</i>
Pretérito imperfecto	<i>Caminara o caminase</i>	Pretérito pluscuamperfecto	<i>Hubiera caminado o hubiese caminado</i>
Futuro simple	<i>Caminare</i>	Futuro compuesto	<i>Hubiere caminado</i>

Adaptado de *NGLE/Manual* por RAE y ASALE (2010: 428).

Desde el punto de vista sintáctico, «el verbo es el núcleo del predicado o frase verbal» (Evangelista, 2010: 105).

4.2.5.1. Clases de verbos

En este apartado se da cuenta de las clases de verbos de acuerdo con criterios semánticos, morfológicos y sintácticos. Cabe indicar que solo se definen los tipos que son necesarios para el análisis del corpus.

4.2.5.1.1. Verbos regulares e irregulares

Morfológicamente, se distinguen dos clases de verbos: los REGULARES, que mantienen su lexema, pese a las conjugaciones en diferente tiempo, modo y/o persona, como *comer (comí, como, comeré), bailar (bailé, bailo, bailaré), cantar (canté, canto, cantaré)*, entre otros; los VERBOS IRREGULARES, cuyo lexema varía de acuerdo con la conjugación que asuman, como *jugar (jugué, juego, jugaré), ser (fui, soy, seré), dormir (dormí, duermo, dormiré)*... (RAE y ASALE, 2010).

4.2.5.1.2. Verbos defectivos y no defectivos

En relación con la clasificación anterior se consideran los VERBOS DEFECTIVOS, que no admiten alguna forma de conjugación, como los verbos que aluden a fenómenos climáticos (*llover, nevar, garuar, solear...*), el verbo *haber, hacer* (Gómez, 2011), como en las oraciones *Ayer llovió temprano, Hay problemas desde ayer, Hace frío*. En contraste, y los VERBOS NO DEFECTIVOS, que pueden conjugarse en todos los tiempos y personas verbales.

4.2.5.1.3. Verbos transitivos e intransitivos

Semánticamente, los verbos son TRANSITIVOS porque presentan un complemento directo de forma implícita o explícita, como *cortar, traer, decir, ...*; e INTRANSITIVOS porque no admiten complemento directo, como *hablar, partir, gritar, ...* (Gómez, 2011). Además, mientras los transitivos, generalmente, admiten variantes pasivas, los intransitivos, no (RAE y ASALE, 2010). Por ejemplo, en las siguientes oraciones:

- a. *Todos traeremos pollo.*
- b. *Confío en ti.*

En (a), se presenta el verbo *traer*, pues se entiende que *traeremos algo*: requiere un complemento u objeto directo que precise qué se va a traer, por ello, es transitivo; mientras que en (b), el verbo *confiar* no requiere de algún complemento, como el anterior, a fin de ser entendido.

4.2.5.1.4. Verbos copulativos y predicativos

Sintácticamente, se distinguen los VERBOS COPULATIVOS, que vinculan el predicado, que contiene el verbo copulativo y el atributo, con el sujeto: constituyen un puente entre ambos. En esta clase de verbos se consideran *ser*, *estar* y *parecer* (*loc. cit.*). Asimismo, hay VERBOS PLENOS O PREDICATIVOS que «poseen significado por ellos mismos» (Vargas y Peñalillo, 2011). Por ejemplo, en las siguientes oraciones:

- a. *Ella es mi madre.*
- b. *Llegó temprano hoy.*

En (a), el verbo *ser* relaciona al sujeto *Ella* con el atributo *mi madre*: el verbo requiere de tal complemento, pues no tiene sentido por sí mismo; mientras que, en (b), el verbo *llegar* no necesita de algún complemento para que se entienda que denota.

4.2.5.2. Las formas no personales del verbo

Las formas no personales del verbo o verboides no presentan flexión de persona (Moreno-Fernández, Penadés-Martínez y Ureña-Tormo, 2020). Entre estas se encuentran el infinitivo, que no corresponde al aspecto perfectivo ni imperfectivo: es neutro y termina en la desinencia *-r*, como *amar*, *temer*, *partir*; el gerundio, que refiere a la acción en su desarrollo (aspecto perfectivo) y termina en *-ndo*, como *amando*, *temiendo*, *partiendo*, y el participio, que refiere a la acción como concluida (aspecto perfectivo) y termina en *-do/a/s*, como *ama-do/a/s*, *temi-do/a/s*, *parti-do/a/s* (Araus, 2011; RAE y ASALE, 2010). Cada una de estas estructuras son parte de las formas compuestas del verbo y las perífrasis verbales.

4.2.5.3. Las formas compuestas

Las formas compuestas del verbo son las que estructuralmente constan de alguna variante de *haber* (verbo auxiliar) más el participio de un verbo conjugado, el cual no varía en género ni número al margen del sujeto u objeto con el que se relacione. Por ejemplo, en *Julio ha amado a sus hijos* y *ellas han amado a su hija*, la forma auxiliar *ha* cambia en función del número y persona de los sujetos *Julio* y *ellas*, respectivamente; mientras que el participio del verbo *amar* no, lo cual incluso sucede, pese a que el objeto directo en la primera oración es plural *a sus hijos* y, en la segunda, singular *a su hija* (Moreno-Fernández, Penadés-Martínez y Ureña-Tormo, 2020: 162).

4.2.5.4. Las perífrasis verbales

Las perífrasis verbales constituyen una unidad compuesta por un verbo auxiliar conjugado y un verbo principal en su forma no personal, respectivamente, donde el primero de ellos ha perdido su significado léxico. Ambos verbos suelen estar unidos por nexos, como en *ir a* + infinitivo, *haber de* + infinitivo, *deber de* + infinitivo, o en *tener que* + infinitivo (Di Tullio, 2014). Las perífrasis verbales funcionan como núcleo del predicado (RAE y ASALE, 2010; Gutiérrez Araus, 2011).

Según Gutiérrez Araus (2011), las perífrasis verbales más habituales son las siguientes:

Tabla 8

Perífrasis verbales del español

PERÍFRASIS DE INFINITIVO
ASPECTUALES
ir a + infinitivo, empezar (comenzar) a + infinitivo, ponerse a/echarse a/romper a/meterse a/soltarse a + infinitivo, estar al + infinitivo, estar para + infinitivo, volver a + infinitivo, dejar de, parar de + infinitivo, acabar (terminar) de + infinitivo, llegar a + infinitivo, alcanzar a + infinitivo, acabar (terminar) por + infinitivo, pasar a + infinitivo
MODALES
haber de + infinitivo, haber que + infinitivo, tener que + infinitivo, deber (de) + infinitivo, poder + infinitivo, soler + infinitivo, saber + infinitivo, hacer + infinitivo, tratar de + infinitivo, hartarse a, inflarse a, hincharse a + infinitivo, venir a + infinitivo, ver de + infinitivo, dejar + infinitivo acertar a + infinitivo, ser de + infinitivo, estar por + infinitivo

PERÍFRASIS DE GERUNDIO

ASPECTUALES

estar a + gerundio, andar + gerundio, llevar + gerundio, seguir + gerundio, ir + gerundio, venir + gerundio, quedar(se) + gerundio, empezar + gerundio, acabar (terminar) + gerundio, salir + gerundio

MODALES

salir + gerundio, venir + gerundio

PERÍFRASIS DE PARTICIPIO

ser + participio, estar + participio, ir + participio, tener + participio, llevar + participio, traer + participio, dejar + participio, quedar + participio, andar + participio, dar por + participio

Adaptado de *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L* por M. Gutiérrez (2011: 84-86).

A continuación, se describen los adverbios, las conjunciones y las preposiciones, las cuales se caracterizan por ser palabras morfológicamente invariables, que relacionan elementos de la oración (palabras, frases, proposiciones) u oraciones, incluso, funcionan como complementos del verbo (Pavón, 1999).

4.2.6. El adverbio (A D V E R B I O)

Desde el punto de vista semántico, el adverbio se clasifica en los siguientes tipos (RAE y ASALE, 2010; Vargas y Peñalillo, 2011):

Tabla 9

Tipos de adverbios según su significado

ADVERBIOS	EJEMPLOS
DE CANTIDAD	<i>mucho, demasiado, cuanto; regular, bien...</i>
DE LUGAR	<i>allí, aquí, arriba, detrás, encima...</i>
DE TIEMPO	<i>ayer, después, frecuentemente, cuando, a menudo...</i>
DE MANERA	<i>bien, así, peor, cuidadosamente...</i>
DE AFIRMACIÓN	<i>sí, claro, obviamente...</i>
DE NEGACIÓN	<i>no, nada, apenas, nunca, jamás, tampoco...</i>
DE DUDA	<i>quizá, a lo mejor, acaso, tal vez...</i>

Adaptado de *NGLE/Manual* por RAE y ASALE (2010: 577).

Desde el punto de vista morfológico, el adverbio es una categoría no flexiva, que cumple con la función de modificar al adjetivo, adverbio y al verbo (Altieri, 2002). Además, puede influir también en grupos nominales, pronominales o preposicionales (RAE y ASALE, 2010).

En función de sus estructuras internas se distinguen, ADVERBIOS PRIMITIVOS, conformados por un solo morfema, como *bien, mal, lejos*; los ADVERBIOS DERIVADOS, constituidos generalmente por un adjetivo más el sufijo *-mente*, como *lógicamente* (de *lógico + mente*), *claramente* (de *clara + mente*), *sagazmente* (de *sagaz + mente*), entre otros.

Considerando la cantidad de palabras que componen el adverbio, se reconocen formas SIMPLES, que constan de una palabra, como *bien, mal, cerca, lejos, siempre, sí, quizá(s), acaso, aquí, allí, entonces, luego*, y formas COMPLEJAS (locuciones adverbiales), formadas por más de una palabra, como *a menudo, por poco, de repente*, entre otras.

Entre otras clases de adverbios, se consideran ADVERBIOS COMPARATIVOS SINCRÉTICOS, como *mejor y peor* como, pues el cuantificador comparativo *más* está implicado en lo que denota cada uno; así como, ADVERBIOS FORMADOS POR RECATEGORIZACIÓN o ADVERBIOS ADJETIVALES, pues originalmente son adjetivos calificativos que han asumido la posición del adverbio en la oración.

De acuerdo con su INCIDENCIA SINTÁCTICA

- Los ADVERBIOS ARGUMENTALES son necesarios para entender el significado del verbo, generalmente, no pueden ser suprimidos.
- Los ADVERBIOS ADJUNTOS, cuya presencia no es obligatoria para entender lo que denota el verbo, el adjetivo o el adverbio.

Los adverbios pueden desempeñar la función de complemento circunstancial (Altieri, 2002).

4.2.7. La preposición ()

La preposición es una categoría no flexiva que relaciona a un sustantivo o frase nominal con otra estructura (Altieri, 2002).

En la actualidad, según la RAE y ASALE (2010), las preposiciones son «*a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía*» (RAE y ASALE, 2010: 558).

Cabe indicar que las formas *al* y *del* son contracciones o conglomerados, producto de la unión de las preposiciones *a* y *de*, con el artículo *el*, respectivamente (ibídem: 267).

4.2.8. La conjunción

La conjunción es una categoría no flexiva que posibilita la relación entre palabras, grupos sintácticos u oraciones (Altieri, 2002). Hay dos tipos de conjunciones (RAE y ASALE, 2010):

Las CONJUNCIONES COORDINANTES unen dos o más elementos análogos, por lo que no se producen relaciones de dependencia entre ellos. Esta clase se subdivide en dos tipos:

- Las **conjunciones coordinantes simples** están conformadas por copulativas (*y/e, ni*), disyuntivas (*o/u, ni*) y adversativas (*pero, sino, mas*).
- Las **conjunciones coordinantes compuestas** se presentan como copulativas (*ni... ni...; tanto... como...; tanto... cuanto...; así... como...*) y disyuntivas o distributivas (*sea... sea...; ya... ya...; ora... ora...; bien... bien...; o... o...*).

Las CONJUNCIONES SUBORDINANTES enlazan un grupo de palabras (frase, proposición, oración) que complementa uno o más elementos de la oración principal. Según RAE y ASALE (2010), las conjunciones subordinantes se subdividen en las siguientes clases:

Tabla 10

Tipos de conjunciones subordinantes

CONJUNCIONES	EJEMPLOS
COMPLETIVAS	<i>que, si</i>
CONDICIONALES	<i>si, como</i>
CAUSALES	<i>porque, como</i>
CONCESIVAS	<i>aunque, si bien</i>
TEMPORALES	<i>luego que, ni bien</i>
CONSECUTIVAS	<i>que,</i>
ILATIVAS	<i>luego, conque</i>
COMPARATIVAS	<i>que, como</i>
EXCEPTIVAS	<i>Salvo</i>

Adaptado de *NGLE/Manual* por RAE y ASALE (2010: 604-605).

4.2.9. Los demostrativos (DEMOSTRATIVOS)

Desde el punto de vista semántico, los demostrativos identifican a una entidad por la distancia que esta se encuentra respecto del hablante u oyente (RAE y ASALE, 2010).

Desde el punto de vista morfológico, hay demostrativos, como *este, ese y aquel* que presentan variantes de género femenino, masculino y neutro, y de número; mientras otros, *como tal, dicho, así*, entonces no admiten tales flexiones total o parcialmente (Oyanedel y Samaniego, 2014).

Desde el punto de vista sintáctico, los demostrativos funcionan como (*loc. cit*):

Determinantes *este libro fue publicado ayer.*

Adjetivos *el trato fue así.*

Pronombres *este es el mejor.*

Adverbios *comí demasiado.*

4.2.10. Los posesivos (P O S E S I V O S)

Desde el punto de vista semántico, los posesivos denotan posesión, lo cual se marca a través del rasgo de persona, que comparten con los pronombres (RAE y ASALE, 2010).

Desde el punto de vista morfológico, los posesivos *mío, tuyo, suyo, nuestro* admiten flexiones de género y número; mientras que *mi, tu, su*, solo de número (Oyanedel y Samaniego, 2014).

Desde el punto de vista sintáctico, los posesivos pueden cumplir las siguientes funciones en la frase u oración (*loc. cit.*):

Determinantes *Me agrada **tu** actitud.*

Adjetivos *esos amigos **tuyos***

Sustantivos *El **mío** no puedo prestarlo.*

4.2.11. Los cuantificadores (C U A N T I F I C A D O R E S)

Desde el punto de vista semántico, los cuantificadores expresan cantidades aproximadas de lo referido por el sustantivo (*loc. cit.*).

Desde el punto de vista morfológico, algunos cuantificadores presentan flexiones de género y número, mientras que otros solo alguna de estas. A continuación, se presentan los principales cuantificadores en español considerando, tales desinencias (RAE y ASALE, 2010):

Tabla 11

Principales cuantificadores del español clasificados por género y número

MASCULINO SINGULAR	FEMENINO SINGULAR	NEUTRO	MASCULINO PLURAL	FEMENINO PLURAL	VARIANTE APOCOPADA
<i>todo</i>	<i>toda</i>	<i>todo</i>	<i>todos</i>	<i>todas</i>	—
—	—	—	<i>ambos</i>	<i>ambas</i>	—
<i>cada</i>	<i>cada</i>	—	—	—	—
<i>cada uno</i>	<i>cada una</i>	—	—	—	—
<i>alguno</i>	<i>alguna</i>	—	<i>algunos</i>	<i>algunas</i>	<i>algún</i>
<i>ninguno</i>	<i>ninguna</i>	—	<i>ningunos</i>	<i>ningunas</i>	<i>ningún</i>
<i>alguien</i>	<i>alguien</i>	—	—	—	—
<i>nadie</i>	<i>nadie</i>	—	—	—	—
—	—	<i>algo</i>	—	—	—
—	—	<i>nada</i>	—	—	—
—	—	—	<i>varios</i>	<i>varias</i>	—
<i>cualquiera</i>	—	—	<i>cualesquiera</i>	<i>cual(es)quier</i>	—
<i>cuánto</i>	<i>cuánta</i>	<i>cuánto</i>	<i>cuántos</i>	<i>cuántas</i>	<i>cuán</i>
<i>cuanto</i>	<i>cuanta</i>	<i>cuanto</i>	<i>cuantos</i>	<i>cuanta</i>	<i>cuan</i>
<i>tanto</i>	<i>tanta</i>	<i>tanto</i>	<i>tantos</i>	<i>tanta</i>	<i>tan</i>
<i>mucho</i>	<i>mucha</i>	<i>mucho</i>	<i>muchos</i>	<i>mucha</i>	<i>muy</i>
<i>poco</i>	<i>poca</i>	<i>poco</i>	<i>pocos</i>	<i>pocas</i>	—
<i>bastante</i>	<i>bastante</i>	<i>bastante</i>	<i>bastantes</i>	<i>bastante</i>	—
<i>harto</i>	<i>harta</i>	<i>harto</i>	<i>hartos</i>	<i>hartas</i>	—
<i>demasiado</i>	<i>demasiada</i>	<i>demasiado</i>	<i>demasiados</i>	<i>demasiadas</i>	—
<i>más</i>	<i>más</i>	<i>más</i>	<i>más</i>	<i>más</i>	—
<i>menos</i>	<i>menos</i>	<i>menos</i>	<i>menos</i>	<i>menos</i>	—

Extraído de *NGLE/Manual* por RAE y ASALE (2010: 357).

Los cuantificadores pueden desempeñar las siguientes funciones (Oyanedel y Samaniego, 2014):

- Determinantes *Compramos **pocos** alimentos.*
- Adjetivos *Las propuestas fueron **muchas**.*
- Pronombres ***Alguien** salió.*
- Sustantivo *Lo **poco** que trajiste no fue suficiente.*
- Adverbio *Leí **bastante**.*

4.2.12. Los numerales ()

Los numerales dan cuenta de una cantidad que se basa en los números naturales (RAE y ASALE, 2010).

Tabla 12

Tipos de numerales

NUMERALES	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
CARDINALES	refieren a la medida numérica de una entidad.	<i>uno, dos, tres...</i>
ORDINALES	establecen el lugar que ocupa una entidad en una determinada serie	<i>primero, segundo, tercero...</i>
FRACCIONARIOS	especifican la/s parte/s de alguna unidad divisible.	<i>un medio, la mitad, tercio...</i>
MULTIPLICATIVOS	expresan la multiplicación de una determinada cantidad.	<i>doble, triple, cuádruple...</i>

Adaptado de *NGLE/Manual* por RAE y ASALE (2010: 391).

Los numerales pueden cumplir las siguientes funciones (Oyanedel y Samaniego, 2014):

Determinantes *Tres niños salieron al recreo.* (cardinal)

Una tercera parte de alumnos no asistió. (partitivo)

Adjetivos *Los salones eran cinco.* (cardinal)

El segundo competidor fue descalificado. (ordinal)

Todos recibieron la octava parte del pastel. (partitivo)

Un triple choque ocurrió en la madrugada. (múltiplo)

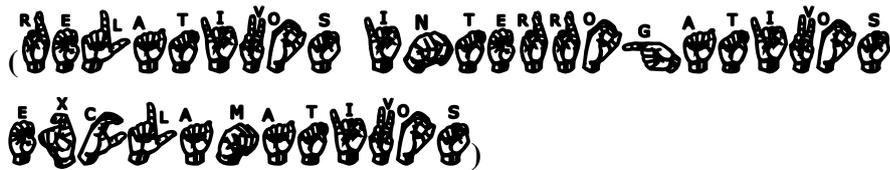
Sustantivos *Ella trajo seis.*

Prefiero lo segundo.

Compré un cuarto de arroz.

Trabajé el doble.

4.2.13. Los relativos, los interrogativos y los exclamativos



Los relativos, los interrogativos y los exclamativos remiten a personas (*quien, quién*), cosas (*lo que, qué*), lugares (*donde, dónde*), maneras (*como, cómo*), tiempos (*cuando, cuándo*) y cantidades o grados (*cuanto, cuánto*). (RAE y ASALE, 2010).

En este grupo de palabras, los relativos *quien, cual, quienquiera, cualquiera*; los interrogativo-exclamativos *quién, cuál* presentan flexión de número. Los relativos *cuyo* y *cuanto*, y el interrogativo-exclamativo *cuánto* admiten flexión de género y número. Los pronombres interrogativo-exclamativos *qué* y *cuánto*, y el relativo *cuanto* corresponden al género neutro. El relativo *que* y el interrogativo-exclamativo *qué* no presentan flexiones (*loc. cit.*).

Según Oyanedel y Samaniego (2014), los relativos, interrogativos y exclamativos cumplen las siguientes funciones sintácticas:

Determinantes	<i>el niño cuyo padre vive en el extranjero</i> (relativos)
	<i>Compró cuanta comida pudo.</i> (relativos)
	<i>¿Qué/cuál periódico compraste?</i> (interrogativos)
	<i>¡Qué pena!, ¡cuánta injusticia!</i> (exclamativos)
Pronombres	<i>Quien/El que llegó</i> (relativos)
	<i>¿Qué/Cuál comiste?</i> (interrogativos)
	<i>¡Qué hicimos!, ¡cuántos trajeron a la fiesta!</i> (exclamativos)
Adverbios	<i>la escuela donde estudié</i> (relativos)
	<i>cuando quieras hablar</i> (relativos)
	<i>¿Dónde/Cuándo/Cuánto jugaron?</i> (interrogativos)
	<i>¡Qué indignada me siento!</i> (exclamativos)

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

5.1. Alcance, enfoque y diseño de investigación

A continuación, se da cuenta del alcance, enfoque y diseño de esta tesis, así como de aspectos relacionados con la población y muestra de estudio, y el proceso de recolección de información. Para ello se parte de lo que expone Hernández (2014).

5.1.1. Alcance o nivel de investigación

Hernández (2014: 92) considera que a través de «los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis». En esta tesis, el objetivo es describir características morfológicas y morfosintácticas del español escrito por signantes de LSP.

5.1.2. Enfoque o tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, pues se ha recolectado escritos realizados por estudiantes de una institución educativa para niños y adolescentes sordos signantes de la lengua de señas peruana (LSP) a fin de describir las características morfológicas y morfosintácticas del español escrito por signantes de LSP. Además, la muestra no es representativa: no fue seleccionada aleatoriamente, sino que se eligieron alumnos de los últimos grados del colegio, considerando que tendrían mayor práctica en la escritura del español como segunda lengua.

Antes, durante y después de determinar el tema de esta tesis, se revisó estudios realizados por otros autores a fin de formular las hipótesis presentadas, de determinar cuáles los aspectos más pertinentes para elaboración de los instrumentos de recolección de datos.

Cabe precisar que la investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, pues a partir de los resultados que se generen del análisis de los datos recolectados se busca dar cuenta de las características morfológicas y morfosintácticas del español escrito por signantes de LSP en la muestra de estudio, y que podrían verificarse en la población de alumnos sordos peruanos posteriormente.

5.1.3. Diseño de investigación

El diseño de la investigación presentada en esta tesis es no experimental, pues «se realiza sin manipular deliberadamente variables» (Hernández, 2014: 152), sino que se observan y se analizan las características morfológicas y morfosintácticas en textos escritos en español por alumnos sordos.

5.2. Población y muestra de investigación

5.2.1. Población

Esta investigación fue realizada en Efata, una escuela para Sordos en Villa El Salvador, en donde estudian 45 niños y adolescentes en los niveles de inicial, primaria y secundaria.

5.2.2. Muestra

El grupo de alumnos a quienes se aplicó el IRD N. ° 1 y 2 fue de 13 alumnos sordos (ocho de sexto de primaria y cinco de secundaria [aula multigrado]).

5.3. Recolección de información

5.3.1. Recolección de información de documentos en formato físico y digital

Durante el periodo de agosto a octubre del año 2019 se revisaron distintas fuentes bibliográficas (artículos, tesis, libros) que contienen información relacionada con Sordos (cultura, educación, lengua de señas, escritura). Generalmente, estos documentos proceden del extranjero (Colombia, España, Venezuela) y se encuentran en formato virtual. Tras dicha revisión, se recolectó la información pertinente a considerar en esta investigación.

5.3.2. Recolección de información a través de instrumentos de recolección de datos

Mientras se realizaba la revisión bibliográfica, se investigó sobre algunas instituciones educativas que trabajaban con niños sordos en Lima a fin de determinar cuál los instruía haciendo uso de la LSP y el español escrito. Tras ello, en el periodo de setiembre-diciembre de 2019 se visitó el colegio de sordos Efata.

En la primera visita se consultó a la directora si era factible aplicar los instrumentos de recolección de datos N. ° 1 y 2 a los alumnos de los últimos grados del colegio (sexto de primaria y de secundaria).

Luego de contar con la autorización de la directora, en una segunda visita se aplicó el INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS N. ° 1: FICHA DE PRODUCCIONES ESCRITAS POR SIGNANTES DE LA LENGUA DE SEÑAS PERUANA (LSP) (ver anexo 1), el cual fue diseñado para que los alumnos sordos de sexto de primaria y de secundaria, considerando una serie de imágenes, escribieran una breve historia. Antes de la aplicación, se les mostró y explicó el IRD a cada uno de los asistentes del docente de turno a fin de que ellos puedan explicar en señas a los alumnos qué era lo que tenían que hacer.

Durante la aplicación del instrumento que duró de 15 a 30 minutos, se observó que algunos de los alumnos tuvieron dificultades para interpretar algunas imágenes o para recordar algunas palabras en español para su escrito, por eso, el asistente del docente tuvo que intervenir para ayudarlos.

En la tercera visita se aplicó a los alumnos de sexto de primaria y de secundaria el INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS N. ° 2: FICHA DE RECOLECCIÓN DE DATOS: CARTA A MI MEJOR AMIGO (A) (ver anexo 2), a fin de que los alumnos escriban una carta a su mejor amigo, en la que lo inviten a celebrar su cumpleaños.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En este apartado se presentan 95 oraciones (56 de primaria y 39 de secundaria) para el análisis, tal y como han sido escritas por alumnos sordos que cursan los últimos años en el colegio Efata, a fin de presentar las características morfológicas y morfosintácticas más frecuentes en el corpus. Además, lo que se describe, generalmente, se contrasta con las afirmaciones de otras investigadoras, como Gutiérrez (2004), Guio (2014) y León (2019), quienes han descrito la escritura de sordos, signantes de otras lenguas de señas, a nivel morfosintáctico y sintáctico, principalmente.

La mayor parte de las oraciones descritas son simples y están registradas en tablas, que muestran la siguiente información: el número de orden (N. °), el nivel (P: primaria o S: secundaria), las oraciones, y el número del instrumento de recolección de datos (IRD N. ° 1 o 2). Además de la forma propuesta (F. P.), se adjunta la forma esperada (F. E.) de cada estructura registrada.

En cuanto a las oraciones, cabe considerar que las características que destacan en ellas son descritas en dos niveles, respectivamente: el morfológico, en el cual, la palabra a analizar se encuentra subrayada y destacada en azul; mientras que, en el morfosintáctico, a la derecha del término relacionado con un determinado fenómeno o en lugar de alguna unidad ausente se presenta una marca distintiva, o el término en cuestión, de dicho color también. Las marcas distintivas y lo que representan se registran en la siguiente tabla:

Tabla 13

Marcas distintivas y sus representaciones

MARCAS DISTINTIVAS	REPRESENTACIONES
P	primaria
S	secundaria
F. P.	forma propuesta
F. E.	forma esperada
*	forma inexistente en español
<u>S</u>	unidad a analizar en el nivel morfológico
[DET]	determinante ausente
[PRON]	pronombre ausente
[PREP]	preposición ausente
[CONJ]	conjunción ausente
[CT]	contracción ausente
[V]	verbo ausente
[DN]	discordancia de género y número
[DV]	discordancia de número, persona y tiempo
[VNC]	uso de forma no conjugada del verbo
[SVES]	sustitución del verbo <i>estar</i> por <i>ser</i>
[SPIC]	sustitución entre palabras de igual clase
[SPDC]	sustitución entre palabras de distinta clase
[VICR]	verbo irregular conjugado como regular
[PI]	palabra innecesaria

Las marcas distintivas *, [CONJ], [CT] y [PI] no se encuentran con recurrencia en las oraciones descritas: no son motivo de análisis en ningún nivel. Asimismo, hay fenómenos que pueden analizarse en el plano ortográfico, lo cual no forma parte de los objetivos de esta investigación.

6.1. Características morfológicas

A continuación, se presentan las características relacionadas con la morfología léxica y con la morfología flexiva.

6.1.1. Características relacionadas con la morfología léxica

En este apartado se describen los fenómenos, en algunos casos, relacionados con el lexema; en otros, con los morfemas derivativos que se añaden a aquel para formar palabras.

6.1.1.1. Características relacionadas con la derivación

A continuación, se presentan las oraciones en las que las palabras, subrayadas y destacadas en azul, no cuentan con sufijos derivativos o se les ha añadido algún sufijo que no corresponde.

Tabla 14

Oraciones con adjetivos no derivados o derivados con sufijos no correspondientes

N.º	NIVEL		ORACIONES	IRD N.º
1	P	F. P.	«Lucía es [SVES] triste y <u>enoja</u> ».	1
		F. E.	‘Lucía <u>está</u> triste y enojada’.	
2	S	F. P.	«un perro [PRON] <u>senta</u> sobre [DET] suelo».	1
		F. E.	‘un perro se <u>sienta</u> sobre el suelo’.	
3	P	F. P.	«Lucía es [SVES] <u>gozo</u> ».	1
		F. E.	‘Lucía está <u>gozosa</u> ’.	
4	S	F. P.	«ella acaricia un perrito muy <u>ternosa</u> ».	1
		F. E.	‘Ella acaricia a un perrito muy <u>tierno</u> ’	

En las oraciones 1 y 2 *Lucía es triste y enoja* y *un perro senta sobre suelo* se requieren como adjetivos los derivados participiales *enojada* y *sentado*, respectivamente.

En 3, *ella acaricia un perrito muy ternosa*, el adjetivo presenta la raíz *tern-*, que corresponde al sustantivo *ternura* del que deriva, y el sufijo *-osa*, utilizado para formar adjetivos derivados nombres, sin embargo, la formación no es la adecuada, pues el adjetivo debe ser *tierna*, si se entiende que refiere al sujeto *ella*, pero en caso de que refiera al objeto *un perrito*, debería ser *tierno*; en cambio en 4, se requiere el adjetivo *gozosa*, mas no el nombre *gozo*.

6.1.2. Características relacionadas con la morfología flexiva

En este apartado se da cuenta de los morfemas flexivos (de género y número) que se añaden a lexemas nominales, aquellos que, incluso, se presentan en los determinantes y los adjetivos que forman parte de una FN. Asimismo, de los morfemas que se añaden al lexema verbal (de infinitivo, gerundio, participio), y de otras marcas relacionadas con las características propias de este, como la persona y el tiempo. Todas estas características repercuten en la concordancia a nivel de frase u oración.

6.1.2.1. Características relacionadas con la flexión verbal

A continuación, se clasifican las características morfológicas que presenta el verbo en determinadas oraciones del corpus recopilado.

6.1.2.1.1. Presencia innecesaria de la flexión de infinitivo

Con cierta recurrencia, la flexión verbal es reemplazada por la forma pronominal infinitiva, manifiesta en la marca *-r* precedida por la vocal temática de cada conjugación. En las siguientes oraciones los verbos no conjugados se encuentran subrayados y destacados en azul.

Tabla 15

Oraciones con verbo con flexión de infinitivo innecesaria

N.º	NIVEL		ORACIONES	IRD N.º
1	S	F. P.	«la niña <u>arrancar</u> un palo [CONJ] [PRON] tira a un perro».	1
		F. E.	‘La niña <u>arranca</u> un palo y lo tira a un perro’.	
2	S	F. P.	«la niña Katy <u>estimar</u> y <u>abrazar</u> con [SPDC] un perrito».	1
		F. E.	‘La niña Katy <u>estima</u> y abraza al perrito’.	
3	P	F. P.	«[DET] niña <u>jugar</u> [PREP] [DET] perrito».	1
		F. E.	‘La niña <u>juega</u> con el perrito’.	
4	S	F. P.	«[DET] niña <u>ver</u> [CT] perrito».	1
		F. E.	‘La niña <u>ve</u> al perrito’.	
5	S	F. P.	«[DET] nina* <u>ver</u> , [PREP] [DET] abuela [CONJ] [CT] perrito».	1
		F. E.	‘La niña <u>ve</u> a su abuela y al perrito’.	
6	S	F. P.	«[DET] abuela [PRON] <u>ver</u> [PREP] alegría».	1
		F. E.	‘La abuela la <u>ve</u> con alegría’.	
7	P	F. P.	«[PRON] <u>volver</u> una amiga más».	1
		F. E.	‘Se <u>volvió</u> una amiga más’.	
8	P	F. P.	«[DET] padre [DET] mamá y [DET] escolar <u>llegar</u> ».	1
		F. E.	‘El padre, la mamá y el escolar <u>llegan</u> ’.	
9	P	F. P.	«[DET] mamá y [DET] niña <u>ir</u> a casa».	1
		F. E.	‘La mamá y la niña <u>va</u> a casa’.	
10	P	F. P.	«[DET] mamá está <u>ver</u> ».	1
		F. E.	‘La mamá está <u>viendo</u> ’.	
11	S	F. P.	«Paco solitario solo <u>ir</u> [PREP] entra [PREP] clase».	1
		F. E.	‘Paco solo <u>va</u> a entrar a clase’.	

En las oraciones 1-7, los verbos *arrancar, estimar, abrazar, jugar, ver* y *volver* deben presentarse conjugados en la tercera persona singular, como *arranca, estima, abraza, juega, ve* y *vuelve*, incluso en esta última se requiere el pronombre *se* antes; en 8-10, los verbos *hablar, llegar, ir* deben conjugarse en la tercera persona del plural, como *hablan, llegan, van*; en 11, se requiere la flexión *-ndo* para *ver*, pues es parte de la perífrasis *estar + gerundio*; en 12, se entiende que *ir* y *entrar* son componentes de la perífrasis verbal que tiene la forma *ir + a + infinitivo*, donde *ir* debe estar conjugado en presente de la tercera persona singular.

Gutiérrez (2004) describe el uso inadecuado de las formas no personales del verbo, no solo del infinitivo, sino también del participio y del gerundio. En cuanto al primero, dice que «la mayoría de sordos hacen un uso inapropiado del infinitivo en proposiciones [que son parte de oraciones compuestas]» (p. 73). Por su parte, Guio (2004) muestra el uso predominante del infinitivo, aunque en oraciones simples; mientras que, León (2019: 126) dice que «se usaron los verbos infinitivos en vez de las formas personales, las cuales, en su mayoría, debían presentar la flexión de temporalidad en pretérito». Las oraciones de la tabla 17 coinciden, parcialmente, con afirmaciones de las investigadoras: es más frecuente el uso del infinitivo que de las otras formas no personales del verbo, sin embargo, no en proposiciones, sino en oraciones simples, como las que presenta Guio (2004); sin embargo, cada una de las flexiones temporales de los verbos podrían corresponder al presente o al pretérito.

6.1.2.1.2. Presencia innecesaria/ausencia de la flexión de gerundio

En las tablas 16 y 17 hay oraciones en las cuales se encuentra la flexión de gerundio, en cada una de las formas verbales subrayadas y destacadas en azul. Sin embargo, en las primeras oraciones se puede prescindir de esta; mientras que, en las otras, no.

Tabla 16

Oraciones con verbo con flexión -ndo innecesaria

N.º	NIVEL		ORACIONES	IRD N.º
1	S	F. P.	«El padre quiere [VICR] <u>mostrando</u> un perrito a su hijita».	1
		F. E.	‘El padre quiere <u>mostrar</u> un perrito a su hijita’.	
2	S	F. P.	«El padre compro a la veterinaria* para <u>regalando</u> a su hija».	1
		F. E.	‘El padre <u>compró</u> a la veterinaria para regalarlo a su hija’.	
3	S	F. P.	«Los padres a su hijo [PRON] pondré [DV] [PREP] un lugar [PI] centro educativo para <u>aprendiendo</u> y <u>estudiando</u> ».	1
		F. E.	‘Los padres a su hijo lo pondrá en un centro educativo para <u>aprender</u> y <u>estudiar</u> ’.	

En las tres oraciones, los verbos destacados presentan como raíces *most-*, *regal-*, *estudi-* y *aprend-*, respectivamente, cada una de estas contiene la flexión *-ndo* precedida, en los tres primeros por la vocal temática *-a* en la primera conjugación, y en el último, por la secuencia de vocales *-ie-*, correspondiente a la segunda y tercera conjugación. Sin embargo, no se requiere el gerundio, pues en 1, para el sujeto *el padre* el verbo *mostrar* funciona como núcleo del predicado, por tanto, debe encontrarse en forma personal. En 1, el núcleo del predicado debería ser la perífrasis verbal *quiere mostrar* con la flexión de infinitivo, mas no con la de gerundio *mostrando*. Por otro lado, en las siguientes oraciones, las formas verbales en cuestión son parte de oraciones compuestas, y se requieren con la marca de infinitivo *-r*, como *regalar* en 2 y, *aprender* y *estudiar* en 3.

Gutiérrez (2004) indica que, la forma no personal del gerundio es la forma que menos se ha usado en lugar de una forma personal; mientras que, León (2019) dice que «se usaron las formas de gerundio a cambio de formas de pretérito imperfecto o indefinido» (p. 127). Con lo que señalan ambas autoras, es evidente el uso de una forma no personal del verbo en un lugar que no corresponde.

Frente a lo descrito, las siguientes oraciones requieren la flexión *-ndo* y no la de infinitivo *-r*, pues constituyen perífrasis de gerundio, cuyo paradigma es *estar + gerundio*. Así, las formas verbales deben ser *está llegando* para la primera oración y *está viendo* para las restantes.

Tabla 17

Oraciones con verbo sin flexión -ndo necesaria

N.º	NIVEL		ORACIONES	IRD N.º
1	P	F. P.	«Paco es [SVES] <u>llegar</u> [PREP] la escuela».	1
		F. E.	‘Paco está <u>llegando</u> a la escuela’.	
2	P	F. P.	«El perrito es [SVES] <u>ver</u> [CONJ] [DET] niña y [DET] mamá <u>ver</u> [CT] perrito bonito».	1
		F. E.	‘El perrito está <u>viendo</u> y la niña y su mamá ven al perrito bonito’.	
3	P	F. P.	«[DET] mamá está <u>ver</u> ».	1
		F. E.	‘La mamá está <u>viendo</u> ’.	
4	P	F. P.	«[DET] niña está <u>ver</u> ».	1
		F. E.	‘La niña está <u>viendo</u> ’.	

Por su parte, Gutiérrez (2004: 74) manifiesta que en las oraciones escritas por alumnos sordos hay «bajo dominio de la estructura de las perífrasis verbales que, en estos casos, están compuestas por “ir a + infinitivo”, “ir + gerundio” y “estar + gerundio”».

En las cuatro oraciones de la tabla, se requiere la estructura *estar + gerundio*, sin embargo, en 1 y 2, se ha utilizado el verbo *ser* en lugar de *estar*; mientras que, en 3 y 4 en lugar de la flexión de gerundio, se usa la de infinitivo, por tanto, es visible lo manifestado por esta última autora.

6.2. Características morfosintácticas

La mayor parte de las particularidades del español escrito por escolares signantes de la LSP que se describen en esta sección ha sido también presentada, respecto de otros corpus, por autores citados en los antecedentes, como León (2019), Guio (2014), Gutiérrez (2004), entre otros. Cabe indicar que las características morfosintácticas han sido clasificadas en cuatro secciones, considerando la clasificación Escobar (2000): la discordancia, la elipsis, la acomodación semántica y la regularización.

6.2.1. La discordancia

Los autores que han descrito las características morfosintácticas del español escrito por signantes de una lengua de señas han coincidido en la descripción de la discordancia gramatical. A continuación, se presentan los casos en que hay discordancia nominal y verbal:

6.2.1.1. Discordancia de género y número

Hay oraciones en las que se presenta discordancia de género y de número en cuanto a determinantes, nombres y adjetivos, la cual se evidencia a través de la marca [DN], como en la tabla 18.

Tabla 18

Oraciones con discordancia de género y número

N. °	NIVEL		ORACIONES	IRD N. °
1	P	F. P.	«Entraron [DV] una [DN] alumno nombre [SPDC] Paco».	1
		F. E.	‘ Entró un alumno llamado Paco’	
2	P	F. P.	« Esta [DN] perro es [SVES] triste».	1
		F. E.	‘ Este perro está triste’.	
3	P	F. P.	«La niña es [SVES] burrido* [DN] triste».	1
		F. E.	‘La niña está aburrida , triste’.	
4	S	F. P.	«[DET] amigos [PRON] ofendes [DV] [PREP] [DET] cara feo [DN]».	1
		F. E.	‘Los amigos lo ofenden por su cara fea ’.	
5	S	F. P.	«El joven Carlos dijo a [PI] su cara es feo [DN]».	1
		F. E.	‘El joven Carlos [PRON] dijo [PRON] su cara es fea ’	
6	P	F. P.	«ambas nueva [DN] amiga [DN] es [SVES] [DV] contenta [DN]».	1
		F. E.	‘Ambas nuevas amigas están contentas ’.	
7	P	F. P.	«todos [DET] niña [DN] y [DET] niño [DN] es [DV] alegre [DN] amigos».	1
		F. E.	‘ Todos las niñas y los niños son alegres amigos’.	

En las oraciones 1 y 2, los determinantes *una* y *esta* deben ser de género masculino, del tal modo que la FN en cada caso sea *un alumno nombre Paco* y *este perro*; en 3, 4 y 5, los adjetivos *burrido* y *feo*, respectivamente, califican a *niña* y *cara*, por tanto, deben aparecer con la flexión de femenino *-a*, de tal modo que sean *La niña [...]* *aburrida*, *cara fea* y *su cara es fea*.

En las últimas oraciones, hay discordancia de número entre el indefinido *ambas* y *nueva, amiga, contenta* (oración 6) y entre el indefinido *todos* y *niña, niño, alegre* (oración 7): estos componentes deben aparecer en plural.

Gutiérrez (2004) da cuenta de la discordancia entre determinantes y el núcleo de la FN, así como de la que se produce entre sujeto y atributo. Incluso afirma que «si las disfunciones sintácticas, referidas a la concordancia entre el determinante y el núcleo del sintagma nominal, no son muy frecuentes, es porque hay una significativa ausencia de determinantes en la estructura del sintagma nominal» (p. 70), lo cual se constata en otro apartado del análisis de esta tesis. Además, León (2019) manifiesta que hay más casos de discordancia de género que de número, afirmación que se corresponde con lo mostrado en la tabla 18.

Por otro lado, Guio (2014) afirma que solo hay marca de género en los pronombres de la LSV y, en cuanto al número, sostiene que en LSV se repite la *seña* a fin de expresar el plural. Esto explicaría la discordancia de género y número en la escritura de tales signantes.

6.2.1.2. Discordancia de persona

En las siguientes oraciones hay discordancia de persona y el número del sujeto y predicado oracional. Estas características se indican a través de la marca [DV] en las estructuras de la tabla 19:

Tabla 19

Oraciones con discordancia de persona

N.º	NIVEL	ORACIONES	IRD N.º
1	P	F. P. «Yo quieres [DV] invitar[PRON] al cine y restaurante». F. E. ‘Yo quiero invitarte al cine y restaurante’.	2
2	S	F. P. «se sorprendo [DV] [PRON] un [SPIC] perrito es muy duce*». F. E. ‘Se sorprende porque el perrito es muy dulce’.	1
3	P	F. P. «a [SPDC] perro le gusto [DV] mordé*». F. E. ‘al perro le gusta morder’.	1
4	P	F. P. «[PREP] perrito [PRON] gusto [DV] [DET] hueso». F. E. ‘al perrito le gusta el hueso’.	1
5	P	F. P. «su papá le compré [DV] el cachorro». F. E. ‘su papá le compró el cachorro’.	1
6	S	F. P. « Debes [DV] divertirnos y charlarnos». F. E. ‘ Debemos divertirnos y charlar’.	2
7	S	F. P. «Los padres a su hijo [PRON] pondré [DV] [PREP] un lugar [PI] centro educativo para <u>aprendiendo y estudiando</u> ». F. E. ‘Los padres a su hijo lo pondrán en un centro educativo para aprender y estudiar’.	1

En la oración 1, el verbo *querer* se encuentra en segunda persona singular, mientras que, el sujeto *yo* en la primera: ambos deberían estar conjugados en la primera persona singular *Yo quiero*; en 2, el pronombre reflexivo se acompaña al pronombre de tercera persona singular, por tanto *sorprender* debería evidenciarla, como *se sorprende*; en 3 y 4, los sujetos *[el] hueso* y *morde[r]* y los complementos indirectos *a[l] perro* y *a[l] perrito*, en cada oración el verbo *gustar* debería estar conjugado como *gusta*.

Por otro lado, en 5, también el sujeto *su papá* demanda el verbo en tercera persona *compró*, pero el verbo evidencia la primera *compré*; en 6, el sujeto es el pronombre de primera persona singular *nosotros*—lo cual se determina por el pronombre *nos*, que se encuentra tras el verbo *divertir y charlar*—, por tanto, la forma verbal adecuada sería *debemos divertirnos*; en 7, el verbo está en la primera persona singular *pondré*, pero se lo requiere la tercera persona *pondrán*.

De acuerdo con León (2019), en textos autobiográficos, que debían estar escritos en primera persona, se ha usado la tercera persona; mientras que, en la narración de un cómic, la tercera persona ha sido sustituida por la primera. Como se ha descrito, en las oraciones de la tabla anterior es predominante el uso de la primera persona en lugar de la tercera. Así, este último fenómeno, coincide con lo indicado por León (2019) en cuanto a la narración.

6.2.1.3. Discordancia de tiempo

Las estructuras que se presentan en la tabla 20 son oraciones en las que los tiempos verbales no concuerdan, por ello, al lado de los verbos que quiebran la concordancia, se ha colocado la marca [DV]:

Tabla 20

Oraciones con discordancia de tiempo

N.º	NIVEL	ORACIONES	IRD N.º
1	P	F.P. «Mi mejor amigo quiero <i>invitar</i> [PRON] por tu cumpleaños al restaurante o al cine celebramos [DV] bonito».	2
		F.E. ‘Mi mejor amigo quiero <i>invitarte</i> por tu cumpleaños al restaurante o al cine. Celebraremos bonito’.	

2	P	F. P.	<p>«Hola Brandon alegre quiero invitar[PRON] al cine o restaurante celebramos [DV] tu cumpleaños bien comemos [DV] rico Dios te bendiga».</p>	2
		F. E.	<p>‘Hola, Brandon alegre, quiero invitarte al cine o restaurante celebraremos tu cumpleaños bien. Comeremos rico. Dios te bendiga’.</p>	

Si bien, 1 y 2 son oraciones compuestas, se han colocado como tales a fin de que se evidencie la necesidad de marcar el tiempo futuro en *celebramos bonito*, *celebramos tu cumpleaños bien* y *comemos rico*. Estas tres estructuras contienen un verbo en tiempo presente del indicativo, sin embargo, necesitan del morfema flexivo amalgama *-re-* para aludir al tiempo futuro del subjuntivo *celebraremos* y *comeremos*.

En las investigaciones precedentes revisadas no se da cuenta de la falta del morfema de futuro subjuntivo *-re-*. Sin embargo, sobre el tiempo en general, Gutiérrez (2004: 72) indica que «la mayoría de los alumnos sordos escriben el verbo en presente de indicativo, en vez del tiempo pasado», lo cual es visible en ambas oraciones, donde los verbos en cuestión se encuentran conjugados en presente y no en futuro.

6.2.2. La elipsis

En este apartado se presenta la elipsis de determinantes, de pronombres, de preposiciones y de verbos. Este es el fenómeno, de esta tesis, en el que más clases de palabras se encuentran implicadas.

6.2.2.1. La elipsis de determinantes

Los determinantes son parte de las unidades que más faltan en las oraciones del corpus de análisis. Para destacar la/s posición/es en que se requiere tal categoría se ha colocado el distintivo [DET] en las oraciones de la tabla 21:

Tabla 21

Oraciones con determinantes ausentes

N. °	NIVEL		ORACIONES	IRD N. °
1	P	F. P.	«Comienza [DET] colegio».	1
		F. E.	‘Comienza el colegio’.	
2	P	F. P.	«disfruta en [DET] parque».	1
		F. E.	‘Disfruta en el parque’.	
3	P	F. P.	«Luciana juega con [DET] perrito».	1
		F. E.	‘Luciana juega con el perrito’.	
4	P	F. P.	«mi mamá quierrá* juega con [DET] perrito».	1
		F. E.	‘Mi mamá quiere jugar con el perrito’.	
5	P	F. P.	«jugar [VNC] ella con [DET] cachoro* [CONJ] contigo».	1
		F. E.	‘Juega ella con el cachorro y contigo’.	
6	P	F. P.	«[DET] cachorro se fue».	1
		F. E.	‘El cachorro se fue’.	
7	P	F. P.	«[DET] niña <u>deci</u> [VICR] hola».	1
		F. E.	‘La niña dice hola’.	
8	P	F. P.	«[DET] abuela regala a [PI] un perro para Lucía».	1
		F. E.	‘La abuela regala un perro para Lucía’.	
9	P	F. P.	«Mi mamá y [DET] niña esta [PREP] el perrito solo».	1
		F. E.	‘Mi mamá y la niña está con el perrito solo’.	
10	P	F. P.	«[DET] niña está <u>ver</u> ».	1
		F. E.	‘La niña está viendo’.	

11	P	F. P.	«[DET] Mamá y Luciana encontra [DV] [VICR] a un perrito en el parque».	1
		F. E.	‘Su mamá y Luciana encuentra a un perrito en el parque’.	
12	P	F. P.	«[DET] Niña y [DET] mamá mirán* [PREP] un perrito».	1
		F. E.	‘La niña y su mamá miran a un perrito’.	
13	P	F. P.	«después [DET] mamá y [DET] niña es [SPDC] miran se seprar*».	1
		F. E.	‘Después su mamá y la niña se miran y se separan’.	
14	P	F. P.	«[DET] mamá y [DET] niña ir a casa».	1
		F. E.	‘La niña y la mamá van a casa’.	
15	P	F. P.	«[DET] niña jugar [VNC] [PREP] [DET] perrito».	1
		F. E.	‘La niña juega con el perrito’.	
16	S	F. P.	«[DET] mamá busca [DET] papel de [SPIC] perrito».	1
		F. E.	‘La mamá busca un papel con el perrito’.	
17	P	F. P.	«[DET] mamá y [DET] papá <u>ir</u> a la casa».	1
		F. E.	‘La mamá y el papá van a la casa’.	
18	S	F. P.	«[DET] amigos [PRON] ofendes [DV] [PREP] [DET] cara feo [DN]».	1
		F. E.	‘Los amigos lo ofenden por su cara fea’.	
19	P	F. P.	«[DET] niña y [DET] mamá [DN] piensa [DV] [PREP] [DET] idea [PREP] anuncio de perrito en [DET] posté*».	1
		F. E.	‘La niña y la mamá piensan en la idea de anuncio de perrito en el poste’.	
20	P	F. P.	«[DET] padre [DET] mamá y [DET] escolar <u>llegar</u> ».	1
		F. E.	‘El padre, la mamá y el escolar llegan’.	
21	P	F. P.	«[DET] mamá y [DET] niña [V] triste [DN], [CONJ] [DET] perrito solo».	1
		F. E.	‘La mamá y la niña están tristes y el perrito solo’.	

En el caso de las oraciones 1-6 se requiere el artículo determinado masculino *el* para completar cada una de las FN; mientras que, en las estructuras 7-10, el artículo determinado femenino *la* se encuentra ausente y en 11, se necesita el determinante posesivo para la tercera persona singular *su*. En el resto de las oraciones enlistadas faltan de dos a tres determinantes, generalmente, femeninos.

Gutiérrez (2004) y León (2019) consideran que la ausencia de determinantes es muy frecuente, pues los alumnos sordos no utilizan ningún tipo de determinante adecuadamente. Además, Guio (2014: 73), quien denomina a este fenómeno como omisión de determinantes, indica que «[...] permite constatar que es una característica de la LSV que se transfiere por el contacto con el español escrito como segunda lengua». En el corpus de análisis se reafirma lo que dicen las primeras autoras; mas no lo que indica la última.

6.2.2.2. La elipsis de pronombres

Todos los pronombres que se encuentran ausentes en el corpus de esta tesis son los átonos, que, generalmente, cumplen la función de objeto directo e indirecto. La ausencia de estos pronombres en las oraciones se marca con [PRON] en las oraciones de la tabla 22.

Tabla 22

Oraciones con pronombres ausentes

N. °	NIVEL		ORACIONES	IRD N. °
1	P	F. P.	«Paco [PRON] abraza muy bien».	1
		F. E.	‘Paco lo abraza muy bien’.	
2	P	F. P.	«Sus padres [PRON] llevan [PREP] él para [DET] colegio».	1
		F. E.	‘Sus padres lo llevan a él para el colegio’.	

3	S	F. P.	«No te [PRON] pierdas».	2
		F. E.	‘No te lo pierdas’.	
4	S	F. P.	«Tu [PRON] extrañas».	2
		F. E.	‘Tú lo/la extrañas’.	
5	P	F. P.	«[PRON] agrada a [DET] abuela».	1
		F. E.	‘Le agrada a su abuela’.	
6	P	F. P.	«luego [DET] mamá [PRON] dijo: ven a Luciana».	1
		F. E.	‘Luego la mamá le dijo ven a Luciana’.	
7	P	F. P.	«[DET] abuela [PRON] regala a un perro para Lucía».	1
		F. E.	‘La abuela le regala un perro para Lucía’.	
8	S	F. P.	«[PRON] regala el perrito a su hija por su cumpleaños».	1
		F. E.	‘Le regala el perrito a su hija por su cumpleaños’.	
9	S	F. P.	«[PRON] siente muy solo».	1
		F. E.	‘Se siente muy solo’.	
10	P	F. P.	«[PRON] volver una amiga más».	1
		F. E.	‘Se vuelve una amiga más’-	
11	S	F. P.	«[PRON] sentar solo paco».	1
		F. E.	‘Se sienta solo Paco’.	
12	S	F. P.	«un perro [PRON] <u>senta</u> sobre [DET] suelo».	1
		F. E.	‘Un perro se sienta sobre el suelo’.	
13	P	F. P.	«[PRON] permito salir porque el perrito [V] perdido».	1
		F. E.	‘Le permito salir porque el perrito está perdido’.	
14	P	F. P.	«Yo [PRON] <u>invitar</u> [PREP] tu [SPDC] Yesenia».	2
		F. E.	‘Yo te invito a ti, Yesenia’.	
15	S	F. P.	«[PRON] acuerdas [PREP] [DET] amiga Angie».	2

		F. E.	‘¿Te acuerdas de la/mi amiga Angie?’	
16	S	F. P.	«Yo [PRON] acuerdo [PREP] [DET] amiga Angie».	2
		F. E.	‘Yo me acuerdo de la amiga Angie’.	
17	S	F. P.	«la madre [PRON] dijo [PRON] [PRON] van a su hija».	1
		F. E.	‘La madre le dijo que se van a su hija’.	

En las oraciones 1-16 se encuentran ausentes pronombres proclíticos, como *lo, le, te, me*; mientras que, en 17, se necesitan tres pronombres, además de dos proclíticos, el relativo *que*.

León (2019) indica que los pronombres más omitidos son los de verbo pronominal, que presenta pronombres reflexivos, lo cual coincide en gran parte con lo que se muestra en las oraciones del corpus de análisis de esta investigación.

6.2.2.3. La elipsis de preposiciones

Las preposiciones son clases de palabras que también han usado con menor frecuencia los alumnos. A continuación, la ausencia de estos pronombres se marca con [PREP] en las oraciones de la tabla 23:

Tabla 23

Oraciones con preposiciones ausentes

N. °	NIVEL		ORACIONES	IRD N. °
1	P	F. P.	«ella mira [PREP] un cachorro».	1
		F. E.	‘Ella mira a un cachorro’.	
2	S	F. P.	«dejan [PREP] un cachorro solo».	1
		F. E.	‘Dejan a un cachorro solo’.	
3	S	F. P.	«necesita ir [PREP] [DET] escuela».	1
		F. E.	‘Necesita ir a la escuela’.	

4	S	F. P.	«El perrito solo triste encontra [VICR] [PREP] [DET] niña y [DET] mamá».	1
		F. E.	‘El perrito solo y triste encuentra a la niña y su mamá.’	
5	S	F. P.	«La madre y a [PI] su hija yolanda miran [PREP] un perro senta [VICR] sobre [DET] suelo».	1
		F. E.	‘La madre y su hija Yolanda miran a un perro sentado sobre el suelo’.	
6	P	F. P.	«vamos [PREP] celebrar, bonito tiempo».	2
		F. E.	‘Vamos a celebrar bonito tiempo’.	
7	P	F. P.	«vamos [PREP] comer para celebrar su [SPIC] cumpleaños».	2
		F. E.	‘Vamos a comer para celebrar tu cumpleaños’.	
8	S	F. P.	«vamos [PREP] tu casa».	1
		F. E.	‘Vamos a tu casa’.	
9	S	F. P.	«luega* juego [PREP] [DET] perro».	1
		F. E.	‘Luego juega con el perro’.	
10	S	F. P.	«[DET] nina juego [DV] [PREP] [DET] perrito».	1
		F. E.	‘La niña juega con el perrito’.	
11	S	F. P.	«su hija [PRON] ve [PREP] pena».	1
		F. E.	‘Su hija lo ve con pena’.	
12	S	F. P.	«Gracias por su atención y [PREP] <u>venirme</u> ».	2
		F. E.	‘Gracias por su atención y por venir’.	

En las oraciones 1-5 se encuentra ausente la preposición *a*, que en estos casos precede a la FN que cumple la función de objeto directo en ellas; en 6-8 falta *a* que es parte de la perífrasis verbal que tiene la forma de *ir + a + infinitivo*. Por otro lado, en las demás estructuras faltan las preposiciones *con* (9-11) y *por* (12) que marcan la presencia del complemento circunstancial de destino, compañía y modo, y causa.

Gutiérrez (2004) reconoce la ausencia de la preposición *a* en las construcciones de complemento directo e indirecto, y de los enlaces, generalmente preposiciones, en la estructura del complemento circunstancial; mientras que, León (2019) presenta casos de tal fenómeno y refiere que en la localización espacial y temporal se representan con mecanismos distintos en las lenguas visogestuales, lo cual explicaría por qué se encuentran ausentes las preposiciones a nivel escrito.

6.2.2.4. La elipsis de verbos

Los verbos *ser* y *estar* son los que no se encuentran en oraciones como las de la tabla 24, en las que la ausencia de esta categoría se marca con [V]:

Tabla 24

Oraciones con un verbo elidido

N. °	NIVEL		ORACIONES	IRD N. °
1	S	F. P.	«¡Hoy [V] tu cumpleaños!»	2
		F. E.	‘¡Hoy <i>es</i> tu cumpleaños!’.	
2	S	F. P.	«Los perro [DN] [V] solo [DN] triste [DN]».	1
		F. E.	‘Los perros <i>están</i> solos, tristes’.	
3	S	F. P.	«paco [V] triste solo».	1
		F. E.	‘Paco <i>está</i> triste, solo’.	
4	S	F. P.	«Ellas [V] con un perro jugando* en el parque».	1
		F. E.	‘Ella <i>están</i> con un perro jugando en el parque’.	
5	S	F. P.	«El perro [PRON] [V] mirando a Ellas».	1
		F. E.	‘El perro las <i>está</i> mirando a ellas’.	

Las oraciones 1, 2 y 3 son de predicado nominal: 1 presenta la FN *tu cumpleaños* y el adverbio *hoy* que funciona como complemento atributo y que, por tanto, requiere la presencia de un verbo copulativo, en este caso, *es*; 2, la FN *los perros*, la cual a través del verbo *está*, que se encuentra ausente, se une al atributo *solo, triste*; 3, cuyo núcleo de la frase verbal debe ser *está*, pues se encuentra acompañado del atributo formado por los adjetivos *triste, solo*.

En el caso de las oraciones 4 y 5, el verbo *estar* forma parte de la perífrasis de gerundio *estar + gerundio*, sin embargo, solo se encuentran los verbos *jugar* y *mirar* con la flexión *-ndo*, respectivamente.

Conforme a lo que muestra León (2019), los verbos *ser* y *estar* son los que más se omiten en oraciones de predicado nominal y como parte de la perífrasis verbal *estar + gerundio*.

6.2.3. La regularización

No se ha evidenciado en el corpus de análisis casos de regularización en torno a otras categorías además del verbo, sin embargo, en torno a esta clase de palabra, el fenómeno en cuestión se presenta con cierta recurrencia en ambos niveles

6.2.3.1. Verbo irregular conjugado como regular

Hay casos en los que la raíz lexical, de un verbo irregular, se ha mantenido en la conjugación en lugar de cambiar. En las oraciones de la tabla 25, se destacan los verbos irregulares conjugadas como irregulares con el distintivo [VICR].

Tabla 25

Oraciones con verbo irregular conjugado como regular

N. °	NIVEL		ORACIONES	IRD N. °
1	S	F. P.	«El perrito solo triste encontra [VICR] [PREP] [DET] niña y [DET] mamá».	1
		F. E.	‘El perrito solo y triste encuentra a la niña y su mamá’.	
2	P	F. P.	«[DET] Mamá y Luciana encontra [VICR] a un perrito en el parque»	1
		F. E.	‘La mamá y Luciana encuentran a un perrito en el parque’.	
3	S	F. P.	«se senta [VICR]».	1
		F. E.	‘Se sienta ’.	
4	P	F. P.	« juga [VICR] [PREP] todos».	1
		F. E.	‘ Juega con todos’.	
5	S	F. P.	«El niño quiere [VICR] a los amigos».	1
		F. E.	‘El niño quiere a los amigos’.	
6	P	F. P.	«[DET] niña deci [VICR] hola».	1
		F. E.	‘La niña dice hola’.	

Los verbos destacados *encontrar*, *sentar*, *jugar*, *querer* y *decir* mantienen los lexemas *encontr-*, *sent-*, *jug-*, *quer-*, *dec-*, respectivamente, en la conjugación en presente, tiempo para el cual se requieren las formas con diptongo: *encuentra*, *sienta*, *juega*, *quiere*, y *dice*.

6.2.4. La acomodación semántica

La acomodación semántica, que implica sustitución, se ha evidenciado entre palabras de la misma clase, como preposiciones y, predominantemente, entre los verbos *ser* y *estar*.

6.2.4.1. Sustitución de una palabra por otra de igual clase

En las oraciones de la tabla 26, se marca la sustitución de una palabra por otra de igual clase con el distintivo [SPIC] al lado de las palabras implicadas en este proceso.

Tabla 26

Oraciones con una palabra sustituida por otra de igual clase

N.º	NIVEL		ORACIONES	IRD N.º
1	P	F. P.	«juega a [SPIC] un perrito en el dormitorio está tarde».	1
		F. E.	‘Juega con un perrito en el dormitorio esta tarde’.	
2	P	F. P.	«si yo juego en [SPIC] el perrito perdido».	1
		F. E.	‘si yo juego con el perrito perdido’.	
3	S	F. P.	«Lucía quiere regalarme un perrito por su [SPIC] cumpleaños pero no».	1
		F. E.	‘Lucía quiere regalarme un perrito por mi cumpleaños pero no’.	

En las oraciones 1 y 2 se ha utilizado una preposición en lugar de otra; mientras que, en 4, se requiere el posesivo de primera persona *mi* para concordar la persona del pronombre enclítico *me*, que funciona como objeto indirecto.

6.2.4.2. Sustitución del verbo *estar* por *ser*

El reemplazo de un verbo copulativo por otro es frecuente en oraciones del corpus.

En cada una de estas, tal fenómeno se destaca con el distintivo [SVES].

Tabla 27

Oraciones con sustitución del verbo ‘estar’ por ‘ser’

N.º	NIVEL		ORACIONES	IRD N.º
1	P	F. P.	«Lucía es [SVES] triste y <u>enoja</u> ».	1
		F. E.	‘Lucía está triste y enojada’.	
2	P	F. P.	«Lucía es [SVES] <u>gozo</u> ».	1
		F. E.	‘Lucía está gozosa’.	
3	P	F. P.	«esta [DN] perro es [SVES] triste».	1
		F. E.	‘Este perro está triste’.	
4	P	F. P.	«[DET] niño es [SVES] alegre».	1
		F. E.	‘El niño está alegre’.	
5	P	F. P.	«Luciana es [SVES] triste».	1
		F. E.	‘Luciana está triste’.	
6	P	F. P.	«Luciana es [SVES] alegre».	1
		F. E.	‘Luciana está alegre’.	
7	P	F. P.	«La niña es [SVES] burrido* [DN] triste».	1
		F. E.	‘La niña está aburrido’.	
8	P	F. P.	«[DET] niño es [SVES] triste».	1
		F. E.	‘El niño está triste’.	
9	S	F. P.	«la niña mira a un perro [PRON] es [SVES] triste».	1
		F. E.	‘La niña mira a un perro que está triste’.	
10	P	F. P.	«Quieres ser [SVES] con [DET] perrito [PRON] es [SVES] triste	1
		F. E.	‘Quieres estar con el perrito que está triste’.	
11	P	F. P.	«[DET] perrito es [SVES] triste».	1
		F. E.	‘El perrito está triste’.	
12	P	F. P.	«el perrito es [SVES] [PREP] el cuadro».	1
		F. E.	‘El perrito está en el cuadro’.	
13	P	F. P.	«Yo quiero ser [SVES] [PREP] el colegio».	1
		F. E.	‘Yo quiero estar en el colegio’.	

14	P	F. P.	«[DET] niña con [DET] perrito es [SVES] <u>jugar</u> [VNC]».	1
		F. E.	‘La niña con el perrito está jugando’.	
15	P	F. P.	«Paco es [SVES] <u>llegar</u> [PREP] la escuela».	1
		F. E.	‘Paco está llegando a la escuela’.	
16	P	F. P.	«El perrito es [SVES] <u>ver</u> [CONJ] [DET] niña y [DET] mamá <u>ver</u> [CT] perrito bonito».	1
		F. E.	‘El perrito está viendo y la niña y su mamá ven al perrito bonito’.	

En todas las oraciones se ha colocado el verbo copulativo *ser*, pero se requiere *estar* flexionado según la persona gramatical correspondiente a cada sujeto. En las oraciones 1-11 se requiere *estar*, en concordancia con cada sujeto, pues forma parte del predicado nominal; en 12 y 13, también se requiere el verbo en cuestión, pero para indicar ubicación; en 14-16, se requiere la forma *estar* como parte de la forma de la perífrasis *estar + gerundio*. Cabe indicar que ninguno de los antecedentes de esta investigación, describe este fenómeno.

CONCLUSIONES

De acuerdo con las preguntas de investigación planteadas y los datos expuestos en el análisis en torno las características morfológicas y morfosintácticas en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP) se concluye lo siguiente:

1. Las características morfológicas que se evidencian en el español escrito por escolares signantes de la lengua de señas peruana (LSP) son, a nivel de la morfología léxica, un fenómeno relacionado con la derivación de adjetivos, los cuales presentan morfemas derivativos que no corresponden a esta clase de palabras, o que, pese a que necesitan de los derivativos, como *-ada*, *-osa*, carecen de ellos. Además de ello, a nivel de la morfología flexiva, se encuentra la ausencia de flexión verbal: los verbos se registran con la terminación *-r* del morfema de infinitivo, la del gerundio *-ndo*. Incluso, esta última, no está en oraciones en las que forma parte de una perífrasis verbal de gerundio, como *estar a + gerundio*, *andar + gerundio*, *llevar + gerundio*

Cabe indicar que, de acuerdo con el marco teórico, la flexión nominal se encuentra descrita en relación con la concordancia, por tanto, se trata como parte de las características morfosintácticas.

2. Las características morfosintácticas que se evidencian en el español escrito por signantes de la lengua de señas peruana (LSP) son la discordancia, de género, número, persona y tiempo; la elipsis de determinantes, pronombres, preposiciones y verbos—específicamente, *ser* y *estar*—; la acomodación semántica, en la cual se presenta la sustitución de una preposición por otra, y la sustitución del verbo *estar* por *ser*. Otras características de este tipo son la regularización, donde la regla de conjugación de verbos regulares se ha extendido a los irregulares.

A partir de los puntos anteriores, es visible el predominio de características morfosintácticas, específicamente en lo relacionado con el fenómeno de la elipsis de categorías flexivas y no flexivas, que evidencian las dificultades en la escritura por parte de los estudiantes sordos de los últimos grados (sexto de primaria y secundaria [aula multigrado]) del colegio Efata. Como se ha descrito en el capítulo de análisis y discusión, este y otros procesos coinciden con lo expuesto por Guio (2014), Gutiérrez (2004) y León (2019), excepto el fenómeno de sustitución del verbo *estar* por *ser*, el cual solo ha sido descrito en función de lo evidenciado en el corpus de esta tesis.

Asimismo, se han analizado una mayor cantidad de oraciones de primaria (57) que de secundaria (41), lo cual conllevaría a afirmar que el nivel de estudios estaría relacionado con el nivel de escritura. Sin embargo, haría falta correlacionar más variables para dar una conclusión clara al respecto, lo cual puede responderse en un estudio posterior.

Incluso, ambas conclusiones, y los resultados proporcionados por investigaciones precedentes, aunque extranjeras, evidencian la necesidad de una gramática detallada de la LSP, la cual contribuiría no solo a explicar más apropiadamente la presencia de las peculiaridades descritas, y otras, en el español escrito, sino también permitirían conocer las características propias de la lengua de signos nacional y así confirmarían su estatus de lengua en el país, lo cual a su vez facilitaría su difusión y aprendizaje en la sociedad, predominantemente, oyente.

RECOMENDACIONES

A continuación, se exponen algunas recomendaciones en las que se proponen sugerencias para la mejora de la situación de las personas sordas y la puesta en valor de la lengua de señas peruana (LSP).

- Como en el caso de las disposiciones de la Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias 29735 en favor de los pueblos originarios y sus lenguas, el Estado debería promulgar una ley que fortalezca a la comunidad sorda peruana y su lengua.
- Considerando que la LSP fue reconocida como lengua oficial en el Perú a través de la Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana 29535 y que en esta se destaca la formación de los intérpretes de LSP, el Estado debe ofrecer programas o cursos de capacitación para ellos, así como los cursos de intérpretes y traductores de lenguas indígenas y originarias que se desarrollan para hablantes. Ello conllevaría a darle más importancia a la labor de los intérpretes de LSP, sobre todo, en los establecimientos públicos y privados, donde no se cumple con dicho servicio.
- La interpretación de la LSP debe ser considerada como una profesión, ya que ello motivaría a más personas (sordas y oyentes) a dedicarse a esta labor y, a su vez, conllevaría a que las personas sordas tengan más recursos para comunicarse y entender al resto de la población y su entorno.
- Se debe motivar más investigaciones sobre la comunidad sorda y la LSP a fin de erradicar la visión clínica que conlleva a que las personas sordas sean tratadas como discapacitadas, en vez de promover una concepción compatible con la realidad de los miembros de esta comunidad y su lengua.

- La educación bilingüe para las personas sordas peruanas se debe implementar de una forma más adecuada, pues aún faltan los recursos humanos (intérpretes, modelos educativos sordos, maestros capacitados y conscientes de la cultura e identidad sorda, entre otros) y materiales (aulas iluminadas adecuadamente, domóticas, entre otros) que contribuyan de manera positiva la formación académica de la población sorda del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aimard, P. y Morgon, A. (1989). *El niño sordo*. Madrid: Narcea.
- Altieri, N. (2002). *Manual de Morfosintaxis*. Recuperado de <https://bit.ly/38BnnuS>
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Biedma, P. (2012). «La experiencia bilingüe del sistema educativo en la educación del alumnado sordo desde el modelo venezolano. Aplicaciones y efectividad». Recuperado de <https://bit.ly/3roMuYP>
- Bojorquez, M. y Rodriguez, S. (2003). *Alteraciones vocales en los profesores del CEENE Fernando Wiese Eslava y del Colegio Antares* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://bit.ly/2RPrz0T>
- Clark, B. (2017a). *A grammatical sketch of Sivia Sign Language* (Tesis de doctorado). Recuperada de <https://bit.ly/3cxvfvW>
- Clark, B. (2017b). «Sign Language Varieties in Lima, Peru». En *Sign Language Studies*, 17(2), pp. 222-264.
- Cortés, A. (2017). *Evolución de la comunidad Sorda y su educación y propuestas para la difusión de la lengua de signos*. Recuperado de <https://bit.ly/2JjUqFF>
- Cruz, C. (2017). «¿Qué opinan las personas sordas sobre el aprendizaje de la lengua escrita?». Recuperado de <https://bit.ly/371gwsZ>
- De la Cruz Yaranga, C. (2019). *Fisioterapia pediátrica en el C.E.B.E. 07 LA INMACULADA*” (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://bit.ly/2XL7RXT>

- De la Fuente, O. (2014). «Las personas sordas como minoría cultural y lingüística». Recuperado de <https://bit.ly/3hdSXkm>
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Recuperado de <https://bit.ly/3aDeIsQ>
- Dirección de Educación Básica Especial. (2020). *Modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva*. Recuperado de <https://bit.ly/3rlZEWq>
- Escobar, A. M. (2000). *Contacto social y lingüístico*. Recuperado de <https://bit.ly/3n1Se89>
- Evangelista, D. (2010). *Morfosintaxis del castellano*. Recuperado de <https://bit.ly/2UkTkyY>
- Falcón, P; Chumbile, R.; Canturín, J. (2012). «Características morfosintácticas del castellano amazónico en hablantes indígenas bilingües en Lima». Recuperado de <https://bit.ly/376czn7>
- García, M. (2012). *La lengua de signos en la educación del alumnado con discapacidad auditiva*. Recuperado de <https://bit.ly/2KOtRN9>
- Gómez, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente/Gramática normativa del español actual II/ Morfología y sintaxis*. Madrid: Arco Libros S. L., 4.ª edición.
- Guio, M. A. (2014). *Características morfosintácticas del español escrito por signantes de la lengua de señas venezolana en Maracaibo* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://bit.ly/3piv4uQ>
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Aljibe.

- Gutiérrez Araus, M. L. (2011). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Recuperado de <https://bit.ly/33mneYK>
- Herrera, V.; Chacón, D. y Saavedra, F. (2016). «Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües». Recuperado de <https://bit.ly/2WILsZk>
- Hernández, R; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://bit.ly/3pecrID>
- INEI (2018). *Perú: Perfil Sociodemográfico/ Informe Nacional*. Recuperado de <https://bit.ly/38aY13Z>
- León Wintaco, L. D. (2019). *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus escrito de aprendientes sordos* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/39DLaIM>
- León Pacheco, L. y León, O. (2019). «Todo niño tiene derecho a aprender en su lengua materna: el caso de la comunidad sorda en el Perú». Recuperado de <https://bit.ly/34PtmIp>
- Ley 19326, Ley General de Educación. (2003, 28 de julio). Recuperada de <https://bit.ly/3pkL1kZ>
- Ley 28044, Ley General de Educación. (1972, 24 de marzo). Recuperada de <https://bit.ly/2VJxFkm>
- Ley 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. (2010, 21 de mayo). Recuperada de <https://bit.ly/38z4IQc>
- Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. (2012, 24 de diciembre). Recuperada de <https://bit.ly/3loafwp>

- López, S. (2011). «Los conceptos de morfología y sintaxis: reflexiones acerca de la enseñanza de la gramática». Recuperado de <https://bit.ly/3az9Uoh>
- Marchesi, A. (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos/Perspectivas educativas*. Madrid, Alianza Editorial S. A.
- Martínez, J. A. (1999). «La concordancia». En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española 2/Las construcciones sintácticas fundamentales/Relaciones temporales, aspectuales y modales* (pp. 2695-2786). Recuperado de <https://bit.ly/39Nlgob>
- Massone, V., Buscaglia, L. y Bogado, A. (2005). «Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha». Recuperado de <https://bit.ly/3mpxaHV>
- Massone, V., Buscaglia, L. y Bogado, A. (2010). «La comunidad Sorda: del trazo a la lengua escrita». Recuperado de <https://bit.ly/3mtnFay>
- Medina, M. (2004). *La selección y evaluación de los materiales bibliográficos en la biblioteca especializada del Centro Peruano de audición, lenguaje y aprendizaje* (Tesis de licenciatura). Recuperada de <https://bit.ly/2V15F7B>
- Minedu. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: Balance y perspectivas*. Recuperado de <https://bit.ly/3cv9blz>
- Minedu. (2015). *Lengua de señas peruana: guía para el aprendizaje de la lengua de señas peruana, vocabulario básico*. Recuperado de <https://bit.ly/34ywudn>
- Morales, A. M. (2015). «El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza». Recuperado de <https://bit.ly/2K3VxgF>
- Moreno-Fernández, F.; Penadés-Martínez, I. y Ureña-Tormo, C. (2020). *Gramática fundamental del español*. Nueva York, Routledge.

- Moreno, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas/Crítica de la discriminación*. Madrid, Alianza Editorial S. A.
- Oyanedel, M. y Samaniego, J. L. (2014). «Las nuevas clases gramaticales de palabras según la propuesta de la *Nueva gramática de la lengua española*». Recuperado de <https://bit.ly/37Hub9a>
- Palá, A. y Wong, H. (2019). *Proceso de aprendizaje empírico de los intérpretes de lengua de señas peruanas* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://bit.ly/3fUWtS4>
- Parks, E. y Parks, J. (2015). *Encuesta sociolingüística de la comunidad sorda en Perú*. Recuperado de <https://bit.ly/2KTNfZa>
- Pavón, M. V. (1999). «Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio». En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* 1/Sintaxis básica de las clases de palabras (pp.565-655). Recuperado de <https://bit.ly/39Nlgob>
- Penadés, I. (2018). «La concepción de la gramática y el análisis de la oración a partir del *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure». Recuperado de <https://bit.ly/3pjeYy>
- RAE y ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española/Manual*. Recuperado de <https://bit.ly/35mxVvA>
- Riadis. (2020). Pronunciamiento ante la Propuesta de una Nueva Ley General de Discapacidad de Perú. Recuperado de <https://bit.ly/3d3noJT>
- Rodríguez, D. (2016). *¿Discapacitado? No, ¡Sordo!/: La creación de la identidad Sorda, su formulación como comunidad diferenciada y sus condiciones de accesibilidad al sistema de salud* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/2QSTw7z>

- Rodríguez, J. P. (2005). *Gramática gráfica al juampedrino modo*. Recuperado de <https://bit.ly/2JRJRO8>
- Ruíz, E. (2011). *Cohesión en el discurso narrativo escrito de escolares sordos* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/3594Ge2>
- s. a. (2018). American Sign Language. Recuperado de [maisfontes.com](https://bit.ly/3gxUYru)
<https://bit.ly/3gxUYru>
- Skliar, C. (2003). «La educación de los sordos». Recuperado de <https://bit.ly/3bJN3DZ>
- Tovar, L. (2000). «La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo». Recuperado de <https://bit.ly/2VZKYNR>
- Varela, S. (2018). *Morfología léxica/La formación de palabras*. Recuperado de <https://bit.ly/2Jgbu3d>
- Vargas, P. E. y Peñalillo, M. I. (2011). *Lecciones Fundamentales de Morfosintaxis del Español*. Recuperado de <https://bit.ly/34Cr1Se>
- Veinberg, S. (2002). «Perspectiva socioantropológica de la Sordera». Recuperado de <https://bit.ly/3dDCOTp>
- Zambrano, L. (2008). *Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS)*. Recuperado de <https://bit.ly/2WRj20M>

**ANEXOS
ANEXO 1**



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
E. P. DE LINGÜÍSTICA

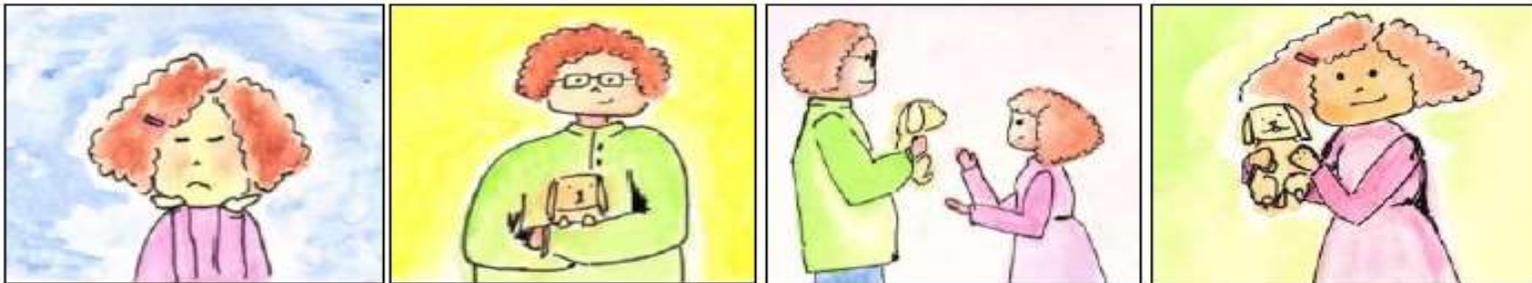


INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS N. ° 1

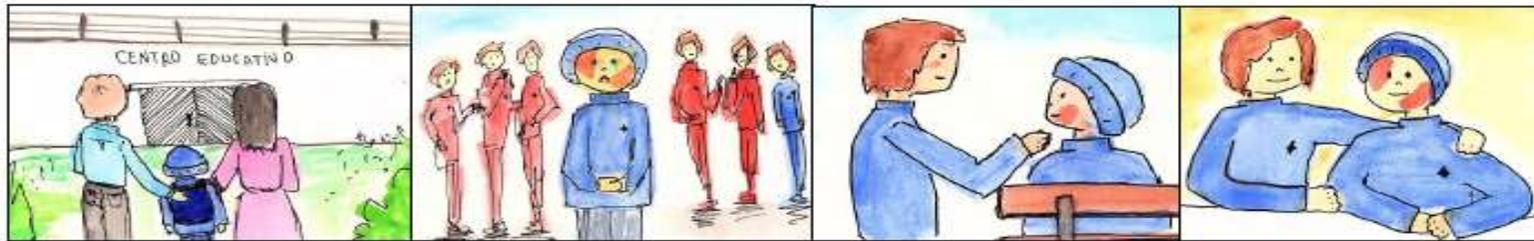
FICHA DE PRODUCCIONES ESCRITAS POR SIGNANTES DE LA LENGUA DE SEÑAS PERUANA (LSP)

Observa cada una de las tiras de imágenes y construye una breve historia.

EL CUMPLEAÑOS DE LUCÍA



EL PRIMER DÍA EN LA ESCUELA DE PACO



EL PERRITO PERDIDO



ANEXO 2



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, Decana de América)
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
E. P. DE LINGÜÍSTICA



INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS N.º 2

FICHA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

CARTA A MI MEJOR AMIGO (A)

Escriba una carta a su mejor amigo (a) deseándole un feliz cumpleaños e invitándolo a algún lugar especial (restaurante, zoológico, cine, parque de diversiones) para celebrarlo. En caso de que tenga alguna duda, puede consultar a la persona responsable de la aplicación de esta ficha. Gracias por su colaboración.

Nombre del signante de LSP: _____ Fecha de aplicación: _____



ANEXO 3

CLASES DE PALABRAS SIGNADAS EN LENGUA DE SEÑAS PERUANA



ARTÍCULO



SUSTANTIVO



ADJETIVO



PRONOMBRE



VERBO



ADVERBIO



PREPOSICIÓN



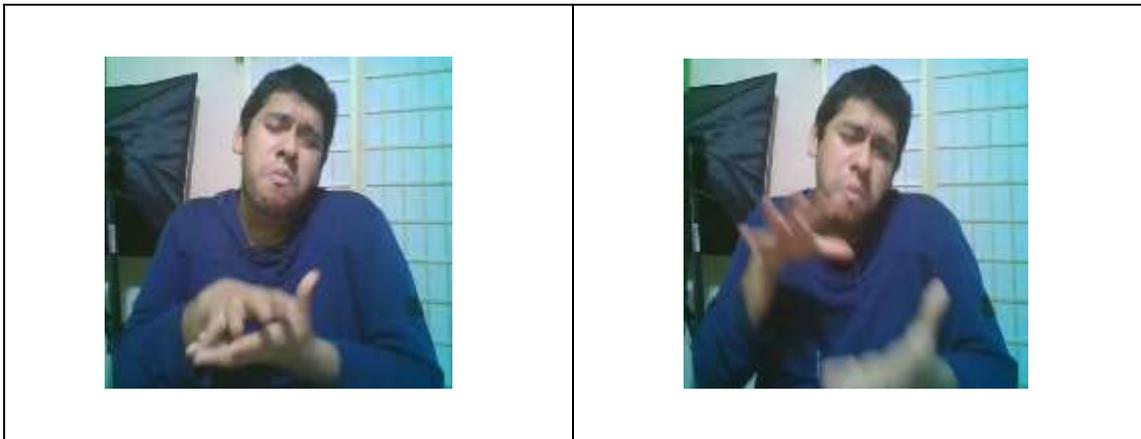
CONJUNCIÓN



DEMOSTRATIVOS



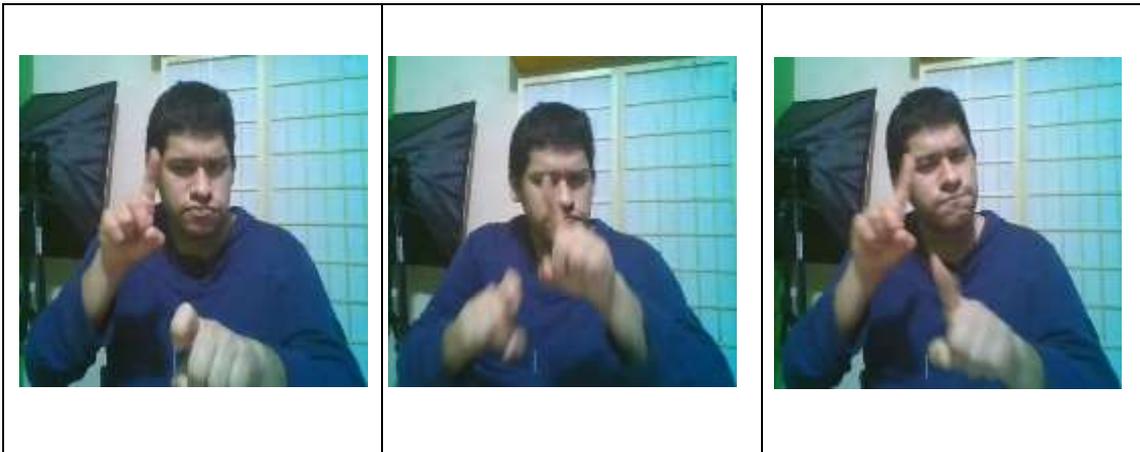
POSESIVOS



CUANTIFICADORES



RELATIVO



INTERROGATIVO