

Niños oyentes de familias sordas: ¿Un bilingüismo silencioso?

Children of Deaf Adults: A silent bilingualism?

MIROSLAVA CRUZ-ALDRETE

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

miroslava.cruza@uaem.edu.mx

■ **RESUMEN:** En este trabajo discuto algunas características sobre la adquisición temprana de dos lenguas de diferentes modalidades, la lengua de señas mexicana (LSM) y el español, en un grupo de niños hijos oyentes de padres sordos (HOPS) y usuarios de esta lengua de señas. Resalto la dinámica que se establece entre la familia y la comunidad sorda al tener miembros oyentes con el objetivo de ilustrar la relación entre la lengua, la cultura y la identidad sorda. Por otra parte, ofrezco una reflexión sobre la importancia que tiene la escuela para los HOPS, pues constituye, para muchos de estos niños, el primer espacio para la adquisición del español como segunda lengua y para la interacción con una comunidad oyente.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo, LSM, español, comunidad sorda, cultura, identidad.

■ **ABSTRACT:** In this paper I discuss some characteristics about the early acquisition of two languages of different modality, the Mexican Sign Language (LSM) and Spanish, in a group of hearing children of deaf parents (HOPS), users of this sign language. In addition, I highlight the dynamic that is established between the family and the deaf community while having hearing members, with the aim of illustrating the relationship between language, culture and deaf identity. On the other hand, I offer a reflection on the importance of the school for the HOPS, since it constitutes for many of these children the first space for Spanish acquisition as a second language and for interaction with a listening community.

KEYWORDS: bilingualism, LSM, Spanish, deaf community, culture, identity.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

Cuando hablamos de bilingüismo pocas veces pensamos en el dominio de dos lenguas de modalidad diferente, una de ellas de naturaleza visogestual y la otra audi-oral. Si fuera el caso, es probable que este tema nos remita a pensar en la adquisición del lenguaje de los niños sordos –prelocutivos y postlocutivos– y, con ello, en la aún vigente discusión sobre la adquisición temprana de la lengua de señas *versus* la lengua oral dominante. Esta situación es por demás compleja, como lo han expuesto diversos investigadores desde hace varias décadas. De manera contundente, Humphries *et al.* (2014) atraen la atención de los especialistas y de la comunidad en general sobre las delicadas condiciones en las cuales permanece la niñez sorda para adquirir una primera lengua. Aunque hay estudios sobre el proceso que tienen los niños oyentes de padres sordos al adquirir la lengua de señas (LS) como lengua materna y sobre cómo aprenden la lengua oral (LO) de manera paralela, éstos, en su mayoría, responden a las LS más investigadas como la lengua de señas americana (ASL) o la lengua de señas británica (BSL), en contraste con los pocos trabajos realizados sobre las lenguas de las comunidades sordas de América Latina. En México este tema es una tarea pendiente que demanda su pronta atención, puesto que los hijos oyentes de padres sordos constituyen un grupo único, como se podrá observar más adelante.

Si bien el interés por el fenómeno del bilingüismo bimodal LS-LO no es algo reciente, la mayoría de las primeras investigaciones sobre este tema abonaban, en principio, al reconocimiento de las LS como verdaderos sistemas lingüísticos. Asimismo, los hallazgos sobre la adquisición de la LS como la lengua materna de los niños oyentes de familias sordas fueron empleados para desmitificar la creencia de que el uso de estas lenguas impedía el aprendizaje de la lengua oral. Por desgracia, el énfasis puesto en la adquisición de la gramática de la LS como lengua materna desplazó la discusión sobre el papel

de la lengua en la transmisión de la cultura, en la construcción de la identidad y en la pertenencia a la comunidad sorda.

Hoy en día, es inevitable discutir también la construcción de la identidad sorda y oyente, al abordar la adquisición de la LS como primera lengua de los niños oyentes hijos de padres sordos. Es necesario recalcar que estos niños pronto se dan cuenta de que el mundo se divide en dos partes: en una de ellas habita una comunidad donde la gente habla y escucha; y en la otra, se encuentran las personas que usan las manos, el cuerpo y la vista para comunicarse. Los niños oyentes de familias sordas aprenderán a vivir en un intercambio constante con miembros de ambas comunidades. Es decir, descubrirán que cada grupo de personas con el cual se relacionan tiene una cultura y una lengua diferentes, y que, además, poseen formas particulares de adaptarse e interactuar con el mundo que les rodea, a partir de la noción del sonido y del silencio. Al respecto, coincido con De León Pasquel (2010: 13-33) al preguntarnos qué es sino la lengua misma lo tangible de la cultura y al considerarla el medio de formas de representación y de interacción social por excelencia. Por ende, no resulta extraño que en principio se dé la construcción de una identidad sorda en los niños oyentes, pues ésta se nutre de la relación familiar y social con los miembros de la comunidad en la que se desarrollan, a la par que adquieren la LS como su lengua natural.

Con este trabajo pretendo exponer el complejo entramado de la adquisición temprana de dos lenguas de diferente modalidad, la lengua de señas mexicana (LSM) y el español, en un grupo de niños oyentes hijos de padres sordos usuarios de la LSM. Asimismo, intento ilustrar la relación entre la lengua, la cultura y la construcción de la identidad de los hablantes / señantes, a partir de atender el vínculo familiar que se establece entre los miembros sordos y los oyentes.

Para esta investigación conté con la colaboración de una familia en la que se ha transmitido la sordera por tres generaciones. Las dos primeras generaciones, bisabuelos y abuelos, son monolingües de la LSM, sólo vocalizan algunas palabras en español y son analfabetas funcionales. La tercera generación, a la que pertenecen los padres, tiene la LSM como primera lengua y su dominio del español oral y escrito es deficiente, aunque manifiesta una preferencia para comunicarse de manera escrita con los oyentes. La cuarta y última generación de esta familia está formada por cuatro niños oyentes, cuya lengua materna es la LSM.

Los ejemplos con los cuales ilustro este trabajo se tomaron de la base de datos de mi corpus de adquisición de LSM-español¹, cuando los niños contaban con las siguientes edades: dos años diez meses (2a 10 / 12), cuatro años once meses (4a 11 / 12), siete años nueve meses (7a 09 / 12) y once años cuatro meses (11a 04 / 12)². Las producciones de

¹ Se compone de una serie de videos que incluye sesiones de elicitación, así como eventos de interacción natural.

² Mi contacto con esta familia comienza en 1994 y, gracias a la cercanía con sus integrantes, he podido videograbar a cada uno de los niños que participan en esta investigación en diferentes momentos de su desarrollo.

cada niño se identifican en el texto con una etiqueta que sigue el orden de edad, esto es de menor a mayor, y aparecen respectivamente como S1, S2, S3 y S4. Cabe mencionar que el nivel de bilingüismo que presentan estos niños es heterogéneo y que el aprendizaje del español inicia, principalmente, con la escolarización.

Cada familia sorda es diferente tanto en su uso y dominio de la LS o de la LO, como en su militancia con la comunidad sorda. De igual manera, no es posible comparar las experiencias que los sordos han tenido al vincularse con el mundo oyente, ya sea en un medio escolar o laboral e incluso en otros ámbitos de la vida social. Sin embargo, a través de las experiencias y los datos obtenidos, intento discutir la adquisición de la LSM y el español de niños oyentes hijos de padres sordos, así como la construcción de su identidad sorda y oyente. Además, no menos importante, abordo el papel de la escuela como un primer espacio para la adquisición del español como segunda lengua y como el medio propicio para la interacción de estos niños con sus pares.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio del bilingüismo ofrece la oportunidad de establecer un diálogo entre las Ciencias básicas y las Humanidades. Dos líneas guiaron esta investigación: la adquisición de la LS como lengua materna en niños oyentes, desde una perspectiva psicolingüística, y la construcción de su identidad (oyente y sorda) como resultado de la interacción social con ambas comunidades. Este trabajo parte de una aproximación etnográfica, como se podrá observar en el desarrollo de este artículo.

En principio, considero necesario mencionar que el abordaje del bilingüismo de niños oyentes hijos de padres sordos implica salvar varios desafíos, no sólo teóricos o metodológicos, sino éticos. A lo largo de este estudio no únicamente he presenciado las estrategias que los cuidadores sordos (familia o amigos) despliegan para transmitir y enseñar la LSM a los niños oyentes, sino también he observado las tensiones entre la nueva generación oyente –cuya primera lengua es la LS–, al asumir de manera temprana el papel de intérprete de la familia. Hay una dinámica particular entre estos niños ante el hecho de tener que cumplir con ese rol: se da una discusión en torno a quién debe hacerse cargo de interpretar (LSM-español-LSM), si es una cuestión de edad o de género. No es claro si le corresponde a la persona de mayor edad, si es una función rotativa o si, en principio, se trata de un deber que recae en las mujeres y, en segunda instancia, en los hombres. Pareciera que el criterio para ser el intérprete de la familia no se basa únicamente en el dominio de ambas lenguas, LSM y español, sino que también se requiere de la construcción de un *deber* solidario, marcado por la edad y por el género, ambas condiciones son determinantes para llegar a ser el puente de comunicación entre los sordos y la comunidad oyente.

Ahora bien, cuando el investigador oyente se adentra en los hogares sordos, además de apreciar en un entorno natural la transmisión de la lengua y la cultura de la comunidad sorda a la nueva generación de miembros oyentes o sordos, también lo conduce a un autorreconocimiento como oyente. Es imposible no reflexionar sobre su pertenencia

a una sociedad que en su mayoría desconoce qué significa ser sordo y que niega la existencia de la LS como patrimonio de la comunidad sorda, a la vez que ignora su riqueza cultural. Por tanto, es difícil mantenerse ajeno a las actitudes de una joven generación bilingüe –oyentes hijos de padres sordos–, pues, al verlos, se reconocen las tensiones que se dan entre los usuarios de una lengua dominante y una lengua minoritaria que comparten, entre otras cosas, un mismo espacio físico. Se asoma el reflejo de la polarización entre las culturas oyente y sorda con tan sólo abrir la puerta de la casa en la cual conviven todos los días.

En consecuencia, previo a que el investigador oyente inicie su trabajo, es necesario que tome conciencia de este panorama y propicie un estudio más inclusivo y culturalmente apropiado o, retomando el concepto de Singleton *et al.* (2015), más *deaf-friendly*. Si consideramos que el bilingüismo bimodal se trata de un estudio tan complejo como íntimo, el asumir estos principios resulta una aspiración que espero haber alcanzado y, por tanto, sea palpable en este documento.

Por otra parte, al realizar un recorrido por el desarrollo de las investigaciones sobre la LS durante el siglo XXI, podemos observar una gran variedad de trabajos sobre la adquisición de la LS como lengua materna (Emmorey y Lane 2000; Schick *et al.* 2006; de Quadros 2017) y algunos más relacionados al bilingüismo bimodal LS-LO (Lillo-Martin *et al.* 2014; Napier y Leeson 2016; Nomfundo y De Andrade 2018). Sin embargo, son pocos los estudios en donde se discute cómo afecta el proceso de adquisición de la LS y de la LO en un niño oyente de padres sordos, para que éste sea un miembro competente de dos comunidades, primero la sorda y, posteriormente, la oyente. Partimos del hecho de que el niño descubre antes qué significa ser sordo³ que oyente, pues el primer escenario de convivencia que se le brinda surge en dicha comunidad.

La comunidad sorda se distingue por los sólidos vínculos que se establecen entre sus miembros; es notable ver cómo las relaciones de amistad se fortalecen a través de los años de convivencia: los amigos se frecuentan, viajan juntos, comparten actividades de la vida cotidiana. Asimismo, al interior de la comunidad se realizan diferentes actividades que, además de favorecer el lazo entre sus integrantes, brindan la oportunidad de involucrar a nuevos miembros sordos y oyentes hijos de sordos. El contacto con sordos de familias sordas es importante para la transmisión de la lengua, para compartir la historia, los valores y la cultura de la comunidad sorda⁴. Tal vez lo más importante sea

³ Aun cuando la distinción entre *Sordo* y *sordo* no es empleada de manera formal en esta investigación, considero pertinente mencionar que el primero hace referencia al uso de la LS como su primera lengua y su pertenencia a la comunidad sorda, con lo cual comparte con sus miembros, historia, costumbres, tradiciones y cultura.

⁴ Son contadas las familias en las cuales la herencia de la sordera inicia con los bisabuelos o abuelos hasta llegar a la generación actual de los hijos, de ahí su importancia dentro de la comunidad sorda. Se sabe que la mayoría de las personas sordas tiene hijos oyentes; son muy pocos los casos en los cuales se hereda la sordera a la nueva generación, o bien, la cadena de transmisión genética se ve interrumpida en la tercera generación.

que se abre un espacio para compartir la experiencia de ser sordo en un mundo donde la mayoría escucha y usa su voz para comunicarse; se enseñan otras formas de relacionarse y de deconstruir el mundo que los rodea. Así lo han estudiado de manera puntual, entre otros, Padden y Humphries (2005), Meir y Sandler (2017), y Napier y Leeson (2016).

El aproximarnos al estudio del bilingüismo de los oyentes de familias sordas nos conduce a ponderar la relación entre la lengua y la cultura. Desde que nace, el niño oyente de padres sordos es partícipe de la vida en la comunidad sorda. Por ende, al analizar la adquisición de la lengua de señas (como primera lengua) o de la lengua oral, es necesario atender a las formas de convivencia de los miembros de la comunidad sorda, en la que ese niño se desarrolla.

A continuación, discuto sólo algunos de los aspectos de las líneas de investigación señaladas al inicio de este apartado. Para fines de su presentación lo divido en dos secciones. En la primera, abordo las particularidades biológicas y neuropsicológicas de la adquisición de la lengua de señas y del bilingüismo bimodal. Discuto las condiciones por las cuales en un hogar sordo, donde el sonido es un elemento que no tiene relevancia, ni para la comunicación ni para la interacción con el entorno, será la entrada visual la puerta del conocimiento del mundo, así como de la adquisición de la LS y de la LO. En la segunda sección, expongo el vínculo entre la adquisición de la lengua materna, la construcción de la identidad y la socialización. Para ello, tomo como eje de análisis las estrategias de la madre sorda para enseñar la LSM y la relación entre los hermanos oyentes para comunicarse en español o en LS, dependiendo del contexto en el que se encuentran.

LA ADQUISICIÓN DE LA LS Y LO: LOS ASPECTOS BIOLÓGICOS Y NEUROPSICOLÓGICOS

Las lenguas de señas (LS) son sistemas lingüísticos complejos cuya realización implica una organización secuencial y simultánea, además de la optimización del uso de espacio, características que en conjunto no se encuentran en las lenguas orales. Se requiere que el usuario de la LS emplee las manos y el cuerpo, que haga movimientos de la cabeza y gesticulaciones (expresión facial), y que considere el espacio señante para la producción de las señas. Por tanto, el aprendiz debe prestar atención a varios elementos que se presentan de manera simultánea y a la secuencia que guardan entre ellos mismos, así como atender al espacio en el cual las señas se desplazan o se mantienen para ser percibidas por el destinatario. Cabe destacar que una parte importante de la información gramatical se expresa a través del componente de rasgos no manuales –movimientos del cuerpo, la cara, la cabeza–, de ahí la atención especial que guardan los padres sordos sobre este tipo de rasgos al enseñar la LS a sus hijos.

De igual manera, en cuanto al uso del espacio señante, los cuidadores sordos deben propiciar que el menor conceptualice y estructure este espacio en distintos ejes. La disposición de éstos se encuentra en una clara relación con el marco de su propio cuerpo, por ejemplo, una línea recta que pasa desde la cabeza a los pies, que parece dividir el cuerpo de manera simétrica, y otra que cruza su cuerpo de manera horizontal, que distingue así

las extremidades superiores de las inferiores. Un eje más vinculado a la profundidad define si los articuladores se encuentran más cercanos o no al cuerpo del señante. Como se puede observar, la adquisición de la LS está relacionada con el desarrollo motor, la construcción del esquema corporal y el reconocimiento del espacio.

Ahora bien, detengámonos en la noción del *espacio señante*, al cual se le atribuyen diferentes valores lingüísticos –fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos– y pragmáticos. En el proceso de adquisición de la LS, se vincula con la atención visual y, en un mayor dominio, con el reconocimiento de los estímulos que aparecen en el campo visual.

Es decir, el niño debe aprender a distinguir varios elementos. En primer lugar, hay un espacio que se enmarca frente al cuerpo del señante por el cual las manos desfilan ante sus ojos adoptando diversas formas. En segundo, igual o más importante, es necesario observar con atención el rostro del señante. Asimismo, tiene que identificar si los articuladores activos realizan o no algún movimiento. Este parámetro cobra gran relevancia si partimos del hecho de que las señas pueden o no desplazarse en el espacio señante y dibujar diversas trayectorias –por ejemplo, líneas rectas, curvas o en zigzag–, además de alejarse o acercarse al cuerpo del señante. Por el contrario, las manos pueden quedarse detenidas un instante, antes de concatenar una nueva configuración manual o cambiar de dirección, orientación o ubicación.

Así, el novel señante tiene que aprender a *mirar* para distinguir los usos lingüísticos del espacio señante a la par de adquirir el dominio de su cuerpo y comenzar a hacer sus propios gestos y señas. Debe ser competente en la realización de distintos movimientos con sus extremidades superiores e inferiores, así como lograr la adopción y el reconocimiento de determinadas posturas corporales y formas de las manos, en él mismo y en su interlocutor.

No obviamos que hay un dominio del esquema corporal por el que transitamos todos los seres humanos, pero, en el caso de los niños señantes (sordos u oyentes) éste tiene, además, un fin lingüístico. La expresión de la LS requiere que se realice una serie de movimientos de manera voluntaria y con una intención específica: comunicar un mensaje. De ahí, los cuidadores sordos desarrollan estrategias que propician la atención visual al momento de articular las señas.

Los hallazgos de los estudios actuales sobre la adquisición del sistema fonológico de las lenguas de señas indican que sigue un curso semejante al de las lenguas orales. Al respecto, la mayoría de las investigaciones se centra en la discusión de tres parámetros básicos de la fonología de las LS: la configuración manual (CM), la ubicación (UB) y los movimientos de las señas (MOV). En particular, se observa un interés principal por reconocer la secuencia de aparición de la configuración manual en la formación de las señas / palabras, como se muestra en el trabajo de Brentari *et al.* (2018), quienes estudiaron en varias lenguas de señas de distintos países –Estados Unidos, Italia, China y Nicaragua– el desarrollo de este único parámetro. Entre las conclusiones a las que llegan sobre su evolución es que se guía por mecanismos propios de la adquisición del lenguaje, que son equivalentes a los que se dan en las lenguas orales. De este modo, consideran que la CM es una unidad fonológica de la misma manera

que los fonemas oclusivos forman una clase natural en las lenguas orales. Por ejemplo, observan que los niños señantes parten de una primera clase de configuraciones manuales en las cuales las articulaciones de los dedos de la mano pueden estar extendidas o flexionadas en forma de puño.

Esto coincide con un trabajo previo (Cruz-Aldrete 2016), donde también se aborda la adquisición de la fonología de la LSM a partir de la representación de los tres parámetros ya mencionados –CM, UB y MOV–, descritos por Stokoe, Casterline y Croneberg (1965). No obstante, su discusión se centró en establecer la relación entre su adquisición y los siguientes puntos: *a)* el desarrollo de las praxias⁵; *b)* la madurez de la vía visual, relacionada con la percepción y la categorización de los elementos que componen las señas –por ejemplo, la forma que adopta la mano, su orientación o el tipo de movimiento–; y *c)* la percepción e integración del espacio. Parte del supuesto de que la aparición de las primeras señas se vincula con el desarrollo del esquema corporal, la interiorización propioceptiva de los movimientos y el reconocimiento de la extensión que ocupan los cuerpos en un espacio determinado.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación (Cruz-Aldrete 2016), se observa un orden relativo de aparición de las diferentes configuraciones manuales, la precisión en el uso del parámetro ubicación y un mayor número de señas con movimientos de trayectorias diferentes –por ejemplo, lineal y arco–, incluso la aparición de movimientos locales que, al combinarse, generan movimientos múltiples⁶. Esto lleva a concluir que la producción y el dominio de estos tres componentes formacionales –CM, UB y MOV– se encuentran motivados por el desarrollo psicomotor de los componentes relacionados con la organización espacio-temporal y la noción de esquema corporal.

Sabemos que el desarrollo psicomotor se da en dos direcciones: céfalo-caudal y próximo-distal. Su impacto en la coordinación de las extremidades superiores e inferiores, cabeza y cara, permite de manera paulatina un movimiento integrado del cuerpo para la realización de actividades básicas, como caminar o comer, o más complejas, entre ellas, la coordinación buco-fonatoria para producir voz y sonidos propios de la lengua oral, y la de los movimientos de las manos, cuerpo, cabeza o cara, para articular las señas de una lengua visogestual. El logro de estas actividades se basa en la consolidación de las praxias y de la percepción, así como en la construcción del esquema corporal y de la organización espacio-temporal.

No obstante, en el caso particular de las personas que adquieren la lengua de señas como una primera lengua, éstas distinguen los movimientos que son de carácter lingüístico de aquellos involucrados para la realización de cualquier otra actividad. Resulta oportuno este comentario, pues si bien de acuerdo con una línea de desarrollo evolutiva, la aparición de los parámetros mayores CM, UB, y MOV está condicionada por aspectos

⁵ Se le llama *praxia* a la secuencia de movimientos aprendidos que se realizan con una finalidad. Su carácter es simbólico y, por lo tanto, requiere de una representación cognitiva.

⁶ En las lenguas de señas se distinguen de manera general dos tipos de movimientos: aquellos que en su realización presentan una trayectoria y aquellos que no la presentan.

biológicos propios del desarrollo ontogénico, por el contrario, podemos decir que sus rasgos de aparición y dominio están definidos por la función comunicativa.

Al respecto, en un trabajo temprano de Emmorey *et al.* (2003), se revela la función de la *percepción categorial*⁷, componente en el uso de la lengua de señas americana (ASL) en sordos adultos. Encuentran que los sordos nativos señantes de esta lengua demuestran una habilidad superior en la percepción categorial de la configuración manual, fonológicamente contrastiva, con respecto de los oyentes no señantes⁸. Ello sugiere que los señantes sordos desarrollan habilidades especiales para percibir distinciones relevantes para el uso de la ASL. Este hallazgo abrió la puerta para preguntarse si dicha destreza se adquiriría tempranamente en los niños sordos u oyentes que tienen la LS como su primera lengua. Así lo demuestra años después el estudio de Corina y Knapp (2008), realizado en niños y adultos sordos, sobre la percepción de los gestos con valor lingüístico.

Estos investigadores compararon la actividad cerebral durante la percepción de gestos lingüísticos y no lingüísticos de los sordos señantes. Demuestran que los primeros son tratados de manera diferente al resto de acciones humanas complejas, lo que implica una organización cerebral distinta. Sus resultados apuntan a reconocer que las lenguas de señas requieren de una integración de las propiedades de la forma visual y del movimiento, en las que se precisa la actividad de los sistemas visuales, temporales, ventrales y dorsales en una forma que difiere del tratamiento de la percepción de gestos no lingüísticos en los señantes sordos. Esto los conduce a la conclusión de que el sistema de percepción visual es altamente flexible y se adapta a las demandas especializadas de los *inputs* que recibe.

También discuten que aún antes del nacimiento los bebés se adaptan al ambiente de su lengua, al dominar los precursores que apoyarán su aprendizaje posterior. Por ejemplo, tienen preferencia por la voz humana, la cual se manifiesta por movimientos en el vientre materno, al ser expuestos de manera intencional. De igual manera, se comprueba esta particularidad con bebés de tres meses quienes prefieren la voz humana a otros sonidos del medio ambiente. Los precursores más tempranos de la producción del lenguaje se inician con las vocalizaciones preverbales. Alrededor de los tres meses de edad, los bebés producen sonidos vocálicos y son capaces de imitar las vocales producidas por los adultos. Sin embargo, este balbuceo que al principio era *universal*, en el sentido de que corresponde a todas las lenguas del mundo, se vuelve más parecido a los sonidos de la lengua hablada en su entorno. Aproximadamente a los 6 meses de edad empieza un proceso en el que la experiencia de la lengua materna (L1) influye en la habilidad para distinguir los contrastes de la lengua no materna, de modo que, al cumplir el año,

⁷ La *percepción categorial* es un fenómeno psicofísico en el cual los estímulos –particularmente, diferentes sonidos del habla– son percibidos categóricamente más que en un *continuum*.

⁸ En los niños, la CM es el parámetro que presenta una mayor diferencia en relación con las configuraciones utilizadas por los adultos para referirse a los mismos significados. La exactitud de la articulación se incrementa considerablemente con la edad, pero además mejora con el aumento del vocabulario.

existe un marcado sesgo hacia la percepción fonética de las características particulares de la L1, que empieza por las vocales y se extiende luego a las consonantes. Concluyen que antes de que produzca la primera palabra hay una internalización de los patrones acústicos o fonéticos de la lengua a la que el bebé es expuesto.

Una primera pregunta surge de esta primera parte de la exposición: ¿qué pasa con los niños sordos o los niños oyentes hijos de padres sordos, cuya primera exposición es a una lengua de señas? Al respecto, algunos autores han investigado la entrada visual para la adquisición de la lengua en niños oyentes; entre ellos, Krentz y Corina (2008) estudiaron los patrones de fijación visual de bebés de ocho y diez meses, cuya audición era normal y no habían sido expuestos a una lengua de señas. Su trabajo experimental consistió en presentar a los bebés videos en una pantalla dividida en dos partes: en una mitad el actor producía frases en lengua de señas y en la otra, simultáneamente, pantomimas complejas (frases) producidas por el mismo actor. Los bebés de ocho meses mostraron preferencia –mayor tiempo de fijación– por la representación de la lengua de señas; sin embargo, esta preferencia ya no se presentaba en los de diez meses de edad. Es decir, existe una *preparación* en los bebés para cualquier sistema de comunicación al que sean expuestos, pero esta equipotencialidad se pierde al ser expuestos preferentemente a una sola modalidad de lenguaje. De ser así, la siguiente pregunta sería: ¿qué impacto tendrá esto en el caso de los niños oyentes que son expuestos a la LS como su lengua materna y muy tardíamente a la lengua oral?

Siguiendo con el estudio de Krentz y Corina (2008), para determinar qué aspectos de la LS aumentaban la preferencia de la fijación visual de los bebés, estos investigadores colocaron puntos de luz en la punta de los dedos de los señantes de manera que sólo era perceptible el movimiento, sin la información total de la seña. Para su sorpresa, el solo movimiento no llamaba la atención de los bebés, quienes buscaban información en toda la configuración de las señas. Los análisis posteriores revelaron que lo más atractivo eran las características específicas de las configuraciones manuales y los movimientos faciales.

Esta preferencia por los detalles de la configuración manual y las expresiones faciales va más allá de la percepción del lenguaje, pues es sabido (Meltzoff 2007) que los bebés están atentos y siguen (monitorean) el contenido psicosocial que pueden extraer de los ojos, la boca y los movimientos de la cabeza de los adultos. De esta manera, podemos inferir que la discriminación entre movimientos lingüísticos y no lingüísticos ejemplifica la sofisticación de los intentos de aprehender si las acciones tienen o no una intención emocional y comunicativa.

Por otra parte, se reconoce que la adquisición de una lengua de naturaleza oral-auditiva o de modalidad visogestual implica restricciones específicas para sus aprendices. Así, el adulto cuidador debe ofrecer a los niños estrategias diferentes para la adquisición y dominio de la lengua a partir de la modalidad de cada sistema lingüístico (Meier 2002). Sin embargo, en el caso particular de los niños oyentes de familias sordas, observamos que esta distinción no es considerada. Esto se explica por la competencia lingüística del cuidador sordo en la LS y no en la LO, lo cual no da pie a una reflexión metalingüística que le permita reconocer que, en el caso de la lengua oral, las palabras y sus referentes

son generalmente presentados por medio de modalidades sensoriales diferentes, distinto a lo que ocurre en las lenguas de señas.

En las lenguas orales, las palabras se presentan de forma audible y, a su vez, se coordinan con los referentes percibidos visualmente. Por consiguiente, de manera simultánea el niño oyente puede prestar atención a las palabras y sus referentes, sin quitar la vista sobre éstos, a diferencia de los niños sordos en quienes la vía visual es la única entrada del *input* lingüístico y del conocimiento del mundo. Para los padres sordos de hijos sordos no es del todo plausible seguir una táctica como la utilizada por las familias oyentes, debido a que la seña y su referente están generalmente disponibles para el niño sordo a través de un solo canal sensorial: la vista. En las lenguas visogestuales, las señas y sus referentes deben competir por la atención visual del niño. Los niños generalmente deben desviar su mirada de la entidad a la cual se hace referencia para enfocar las señas que se articulan con respecto a ésta. Por tanto, no resulta extraña la importancia que la familia sorda le otorga al patrón de atención visual para favorecer la adquisición de la LS.

Observamos que aun cuando los niños sean oyentes, los cuidadores sordos –en particular la madre– siguen varias estrategias para que los infantes valoren la entrada visual. Si bien ésta es fundamental para la adquisición de la LS, no es así para la LO. Las familias sordas saben que sus niños pueden escuchar, no obstante, no emplean la voz para llamar su atención; incluso para solicitar que articulen o produzcan alguna palabra, requieren que los niños los vean. Esto nos conduce a preguntarnos cómo los sordos conceptualizan la noción del sonido, ¿por el movimiento de los labios?, ¿a partir de sentir la vibración de las cuerdas vocales? Ambos elementos, sin duda, responden a su paso por la escuela de educación especial y a las varias horas de terapia de lenguaje para poder producir algo que los oyentes consideran valioso: la lengua oral. Con base en esta experiencia se explica la demanda de ser observados para que los niños hablen, al igual que decidan no hacer señas cuando los niños no los miran. En resumen, nos encontramos con una misma estrategia para la enseñanza de ambas lenguas: se requiere mirar al otro para poder hablar y señar.

Un principio básico para la adquisición del lenguaje es atraer la atención del niño al espacio señante cuando se está interactuando con ellos, de tal modo que, si es necesario, el adulto cuidador se puede inclinar hasta colocarse en el campo visual del menor. Asimismo, al referirse a determinados objetos, los sordos hacen la seña con una mano para llamar la atención y apuntan con la otra hacia la entidad que quieren identificar.

El *motherese* empleado por las familias sordas para los miembros oyentes que adquieren la LSM como lengua materna implica también la producción de la seña en el cuerpo del niño. Es un comportamiento seguido por la madre y la abuela de los niños que colaboraron en esta investigación, cuando éstos contaban con una edad de seis meses y hasta que cumplían los tres años aproximadamente. Por ejemplo, la mano de la madre se desplaza en el brazo del niño al hacer la seña de ARAÑA o, si se trata de articular una seña en la cual se hace referencia a una entidad bípeda que salta o camina, el articulador activo también hace contacto en el brazo, la mano o el pecho del niño. Estos ejemplos ilustran la importancia que le otorga el sordo señante a la propiocepción de

las señas, no sólo de la adopción de las formas de la mano, sino de la ubicación y de los movimientos.

En el desarrollo de la LS como lengua materna, se observa que los niños son más precisos en el lugar de articulación (UB)⁹ y tienen una menor definición en la producción de los movimientos de trayectoria (MOV). Esto se puede explicar por la complejidad que implica el análisis de los patrones de movimiento, ya que parte de un reconocimiento de segmentos. Es decir, el niño debe identificar dónde inicia y termina una seña, lo que involucra la noción y el uso del espacio en forma tridimensional.

Por otra parte, en cuanto a la CM, se aprecia una evolución en su uso, de menor a mayor complejidad articulatoria (*vid.* Cruz-Aldrete 2016). En los datos de las producciones tempranas de S1 y S2, se observa el predominio de tres configuraciones manuales, donde la CM con mayor frecuencia de aparición fue la identificada como 5 (todos los dedos extendidos), S (mano en forma de puño) y 1 (dedo índice extendido). Como se puede notar, este primer conjunto de configuraciones manuales es de menor complejidad articulatoria, a diferencia del uso del dedo medio o meñique¹⁰. Además, habría que agregar que no sólo se trata de la posición del bloque de dedos –índice, medio, anular y meñique–, sino de las posibilidades articulatorias del pulgar que, de manera independiente, realiza movimientos con respecto a este bloque. Por ejemplo, la seña TORTUGA se trata de una seña bimanual en la cual la palma de la mano débil (MD) se coloca por encima del dorso de la mano activa (MA) y las articulaciones del pulgar de esta mano realizan movimientos de extensión y flexión.

En las LS podemos encontrar señas monomanuales y bimanuales simétricas y asimétricas. El empleo de las últimas se observa desde los 16 meses de edad. Al revisar los datos de S1 con respecto a la producción de las señas bimanuales asimétricas, en las cuales los articuladores activos tienen una CM diferente, notamos una precisión articulatoria en la MD con una configuración manual de 5 –que sirve de UB para la mano activa–, no así los rasgos articulatorios de la MA. Al respecto, los cuidadores sordos prefieren reforzar el parámetro MOV y la orientación de la mano activa; es decir, muestran específicamente a los niños qué parte del articulador activo –por ejemplo, el dorso, la palma, el lado cubital o radial– hace contacto con la MD y el tipo de movimiento que debe realizarse, ya sea local o con trayectoria. También cabe mencionar que los padres pueden moldear las manos de sus hijos para *corregir* o precisar la configuración manual que se emplea en determinadas señas, aun cuando debido al desarrollo psicomotor hay configuraciones manuales que los niños no pueden realizar de manera voluntaria.

⁹ Al referirnos al parámetro ubicación (UB), reconocemos que las señas se articulan en algún punto del cuerpo del señante –del cual se han distinguido cuatro regiones principales: cabeza, torso, brazo y mano no dominante– o en el espacio que circunda al usuario de la LS en el momento de la enunciación, denominado *espacio señante*.

¹⁰ La CM está formada por la selección y no selección de los dedos de la mano durante la articulación. Es decir, compromete la posición que presentan los primeros cuatro dedos (índice, medio, anular y meñique) y el pulgar. La mano activa, aquella que define la seña / palabra, se distingue, entre otras cosas, por realizar el movimiento de contacto en la otra mano o en el algún lugar del cuerpo, o por mantenerse o desplazarse en el espacio señante.

En las interacciones que se dan entre la familia sorda y los miembros oyentes no hay eventos de comunicación bimodal, sólo se comunican utilizando la LSM. En raras ocasiones aparece el uso de palabras orales: *mamá, papá, no, perro y gato*. Sin embargo, es posible que los padres pidan a los niños oyentes que *hablen* con otro oyente ajeno a la familia; los niños pueden o no aceptar la petición de los padres. Por ejemplo, los niños más pequeños S1 y S2 no se comunican de manera oral, eligen comunicarse a través de señas con cualquier persona, independientemente de que reconozcan que se trata de una persona oyente. Durante mis visitas con la familia sorda, los niños me hacían preguntas en LSM y yo respondía en español, pero ellos volvían a interactuar conmigo en su lengua materna. Observo que tienen un mayor conocimiento del mundo en LS y categorizan aquello que les es desconocido en términos de uso de clasificadores o descriptores por medio de esta lengua. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente anécdota.

El menor identificado como S1 encuentra la figurilla de una tortuga, la cual está hecha de madera y cubierta de piedrillas de varios colores con los cuales se forman distintos diseños en el caparazón; los colores que predominan son naranja y azul. La observa con atención, la señala y me pregunta si es una MARIPOSA; yo le digo que es una TORTUGA¹¹. Me mira sorprendido y me dice que el color no es el de las tortugas, que no tienen patas y que se trata de las alas de una mariposa. Pienso que S1 tiene razón y yo soy quien ahora se detiene a observarla. Miro de nuevo esa figura aplanada a la que ligeramente le resalta una parte del cuerpo que atribuyo al caparazón; por tanto, para mí no hay duda de que es una tortuga. En cambio, para S1 los colores y la disposición de las patas lo conducen a pensar que es una mariposa. Me pregunto: ¿cuántas veces he visto una tortuga naranja y azul? La lengua y la cultura nos permite construir y categorizar el mundo que nos rodea. Es el momento de describirle a S1 y a S2, quien lo acompaña en esta ocasión, qué tan diferentes pueden ser las tortugas, pero también qué es aquello que tienen en común.

Resta decir que, si bien ser bilingüe se ha considerado una ventaja para cualquier persona, en el caso de este grupo de niños sordos, la falta de una estimulación de la lengua oral y el predominio de la LSM en todas las actividades de la vida cotidiana influyen en la adquisición del español, que no se limita a la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la L2. Esto coincide con los resultados obtenidos en estudios experimentales de personas sordas usuarias de una lengua de señas que adquieren la lengua oral como una segunda lengua (Koulidobrova 2017; Williams y Newman 2017; Moita y Nunes 2017; Marshall *et al.* 2018).

Los niños oyentes que colaboraron en esta investigación constituyen un grupo de hablantes cuyas lenguas LO y LS se presentan en forma desbalanceada. Son niños que adquieren una L1 en casa, la LSM, y al entrar a la escuela adquieren una L2M2, es decir, una segunda lengua con una modalidad diferente a la de su lengua materna. Con res-

¹¹ Este intercambio comunicativo entre el investigador y los colaboradores S1 y S2 se realizó en LSM.

pecto de la adquisición de la lengua oral, es escasa la estimulación para su aprendizaje: el *input* lingüístico del español que reciben en casa se da, principalmente, a través de la televisión. Aprenden a hablar español a partir de su inserción en la escuela. Así, las dificultades articulatorias que presentan S2, S3 y S4 responden a una falta de retroalimentación sobre la segunda lengua que están adquiriendo. De igual manera, los otros componentes del sistema lingüístico de la lengua oral se ven alterados, como se muestra en el siguiente apartado.

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: IDENTIDAD Y SOCIALIZACIÓN

Hasta el momento me he referido a los niños oyentes de familias sordas sin emplear el término por el cual se les identifica: CODA (*Children of Deaf Adults*), por sus siglas en inglés, o en español HOPS (Hijos Oyentes de Padres Sordos)¹². En este apartado empleo el último término con el fin de destacar la relación entre la lengua, la identidad y la cultura.

En principio, los HOPS ocupan un lugar diferenciado en la comunidad sorda. A menudo fungen de intérpretes de lengua de señas (ILS) y realizan distintas tareas en beneficio del colectivo sordo al que pertenece su familia o para la comunidad sorda (CS) en general. Al distinguirse por su nivel de competencia en la LS, no es raro que algunos sordos al tener un primer contacto con ellos pregunten si también son sordos; es común que al presentarlos en la comunidad se enfatice o se haga referencia a ellos con la frase *sus padres son sordos* y ellos hagan referencia a sí mismos como ÍNDICE-1 PAPÁ^MAMÁ SORDO¹³, con lo cual se les identifica como miembros de la CS.

En la mayoría de los casos, los niños HOPS tienen un discurso fluente en LS, a diferencia de su expresión en la LO. Es decir, hay un notable desarrollo en la lengua materna que contrasta con ciertas peculiaridades en cuanto a su dominio del español, proceso similar a las características que presenta un hablante que lo está adquiriendo como lengua extranjera. Por ejemplo, la falta de concordancia de género y número en el uso de los artículos, atribuible a la interferencia con la gramática de la LSM en la cual no hay artículos. Con respecto de la marca de género, si bien se puede utilizar la seña MUJER o la seña correspondiente al morfema -FEMENINO, su uso no es productivo en las conver-

¹² Aunque el término frecuentemente utilizado en la literatura para referirse a los hijos oyentes de padres sordos ha sido CODA, adopto el nombre empleado en español para referirme a ellos mismos como un colectivo que tiene características particulares que los diferencian de otros oyentes bilingües LSM-español, que han adquirido la LS de manera temprana y que presentan participación o solidaridad con la comunidad sorda.

¹³ Transcribo la frase empleada por algunos sordos señantes de la LSM para referirse a los HOPS, aunque también cabe mencionar el empleo de otras señas que los identifica, entre ellas el uso del deletreo #C-O-DA.

saciones cotidianas; la mayoría de las veces se emplea para desambiguar la información si es pertinente para el destinatario y, en cuanto al uso del español, los niños HOPS tienden a omitirlo.

Por lo demás, la interacción social de un niño oyente con sus pares sordos es diferente en relación con sus pares oyentes, no sólo por el uso de la lengua. Acerca de este punto, algunos investigadores han señalado que, de manera temprana, los HOPS categorizan la sociedad en dos grandes grupos: oyentes y sordos. Estos niños identifican que ambos tienen lenguas diferentes, pero, además, que cada uno tiene formas específicas para relacionarse entre sus miembros (Preston 1995; Hoffmeister 2013; De Quadros 2017).

Los niños que participaron en esta investigación, presentan una mayor seguridad al interactuar con los sordos y no así con los oyentes. En relación con el ambiente escolar hallamos que S2, quien asiste a Preescolar, prefiere usar la LSM con sus compañeros de clase al igual que con la maestra. Fue difícil su adaptación a la escuela; la maestra poco a poco ha aprendido la LSM e intenta comunicarse en lengua de señas; no obstante, se le sugiere que favorezca el uso del español oral, puesto que la escuela es el principal escenario que puede brindar el *input* de esta lengua a S2. Es de reconocer que el empleo de la LSM por parte de la maestra es un símbolo positivo para el niño, pues significa que su lengua también es valiosa, al resultar de interés para la persona que tiene el mayor nivel jerárquico dentro del salón de clase.

Tampoco para S3 y S4 fue fácil la adaptación al medio escolar, principalmente debido a sus problemas de habla. Al entrar a la primaria, S3 tenía una seria dificultad en la articulación de los fonemas vibrantes (múltiple y sencilla) y un tono de voz bajo. Algunos compañeros se burlaban de su forma de hablar, lo que provocó que se aislara y prefiriera sólo interactuar con la maestra de grupo. Una situación similar ocurrió con S4, quien, además de los problemas articulatorios, presentaba una pobreza de vocabulario en el español oral: desconocía las palabras para denominar determinadas entidades concretas o abstractas¹⁴, o bien, empleaba circunloquios para referirse a las cosas de su entorno o para nombrar personajes fantásticos. Por ejemplo, antes de relatarle a S4 el cuento de *La Sirenita*, cuando éste tenía recién cumplidos los seis años, primero se le pidió que hiciera una revisión de las láminas del cuento y hablara sobre lo que veía. De manera espontánea, para referirse a una sirena dice *mujer pescado* y, acto seguido, realiza la seña PESCADO. En general, podemos decir que la construcción de las palabras y oraciones obedecía a la gramática de la LSM.

Si bien S4 tuvo mayores dificultades o desventajas en el proceso de adquisición del español oral, hoy en día es el sujeto que tiene un mayor dominio de esta lengua. Al res-

¹⁴ Cuando se encontraba en el último año de preescolar, se le realizó una prueba de denominación que consta de 72 láminas, utilizada en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), como test de *screening* para los niños que presentan dificultades en el lenguaje.

pecto, llama la atención el papel que S4 ha tenido para con sus hermanos menores: S3 se ha visto beneficiado por el contacto con su hermano mayor, tanto en la escuela como en la casa. Ambos pueden comunicarse en español en cualquier oportunidad, siempre y cuando no estén bajo la supervisión o mirada de los padres, aunque en casa es la LSM la lengua que más utilizan en todo momento.

La única lengua empleada por S1 es la LSM. Si bien reconoce que sus hermanos usan otra lengua además de la LS, pues éstos en ocasiones usan la LO para demandar su atención o para que jueguen juntos, no tiene intención de comunicarse de manera oral. De la misma manera, S1 interactúa conmigo pidiendo en principio que lo vea, extiende y agita sus brazos, o toma mi mano o sujeta mi ropa, si quiere decir o preguntar algo. Yo le respondo en español y en LSM; no obstante, S1 sólo me confirma o repite el mensaje en LSM.

En cuanto a la comunicación en los espacios públicos, los HOPS toman actitudes y una posición con respecto a ser sordo y al uso de la LS. Por ejemplo, S4 en las juntas escolares sale a la defensa de sus padres con respecto a los oyentes. Se interesa por demostrar que, si bien sus padres son sordos, no son personas enfermas y no deben ser tratados como si no pudieran valerse por sí mismos. S4 interpreta el contenido de las juntas y es el portavoz de sus padres en la escuela.

Sin embargo, en la calle, en las plazas comerciales o en algún otro lugar, no le gusta usar la LSM. Se siente observado por la gente a su alrededor y prefiere pasar desapercibido, con la consecuencia de ser reñido por los padres, quienes esperan que en algún momento interprete para ellos alguna situación que demande la explicación en LSM-español-LSM. En estos contextos, S4 designa a S3 para que sea quien haga esta función, pero, aun cuando S3 quiera interpretar e incluso comience a hacerlo, la madre impide que continúe con la tarea y demanda que sea S4 quien interprete para la familia.

Por otra parte, comparto con Ezeizabarrena y Barreña (2001: 265) el comentario sobre la suspicacia que genera la capacidad lingüística del hablante bilingüe: hay personas que cuestionan el hecho de que un sujeto “pueda diferenciar y procesar de manera separada dos (o más lenguas) y servirse de cada una de ellas de forma separada”. Yo agregaría que más aún cuando se trata de lenguas de distinta modalidad, sobre todo si nos referimos a la adquisición de la LO en niños oyentes que provienen de familias sordas, cuyo contacto con la comunidad oyente es muy limitado. Se trata de un tema por demás delicado, pero que requiere discutirse con la seriedad que se merece, de manera objetiva y sin sensacionalismo alguno. No se trata de poner en tela de juicio las bondades de la pertenencia a una comunidad sorda u oyente, sino las oportunidades de acceso a la lengua y cultura de ambas comunidades.

Asimismo, pareciera que es preferible omitir la discusión sobre la relación asimétrica que existe en un contexto bilingüe entre el uso o la elección de una lengua oral *versus* una lengua de señas. Sin embargo, no es posible seguir obviando esta situación: los HOPS se encuentran insertos en un espacio donde se da el contacto entre dos lenguas de diferente proyección social, una dominante que ocupa todos los espacios de la vida

pública y una lengua minoritaria, cuyo uso se reserva al ámbito privado (familia o círculos próximos), la LSM¹⁵. En este sentido, debiéramos revisar cuál es la actitud lingüística de estas personas en el uso y adquisición de ambas lenguas.

Atendamos al hecho de que los HOPS constituyen un singular grupo de personas que desde su niñez deben comprender la relevancia del uso de su lengua materna, la LS, no sólo para comunicarse con su familia, sino para establecer vínculos con la comunidad sorda a la que pertenecen. De igual manera, deben entender y atender la demanda de su mismo entorno familiar para que adquieran la lengua oral dominante, pues se espera que en el futuro (no lejano) tengan el rol de intérprete que les facilite la comunicación con los oyentes y se favorezca también su acceso a la información¹⁶.

Considero que hay un conflicto latente para esta población que se refiere a la construcción de una doble identidad, una sorda y otra oyente; el aprendizaje temprano de la lengua oral no representa un problema en sí mismo, la dificultad radica, en algunos casos, en la falta de interacción con la comunidad oyente. Por consiguiente, deben abordarse las formas en que estos niños introyectan las actitudes arraigadas de los propios sordos con respecto a las personas oyentes, sean éstas positivas o negativas¹⁷, y discutir cómo ello, en su conjunto, influye en su reconocimiento como persona oyente, y lo que significa tanto para él mismo como para su familia sorda.

Aun cuando pareciera que la construcción de la identidad está alejada de la lingüística, el trabajo de Ochs y Schieffelin (2010) sirve de base para aproximarnos a este aspecto. En su investigación, plantean la urgencia de discutir la lengua que es empleada por y con los niños en diferentes interacciones sociales. Exponen cómo en el intercambio comunicativo, en las díadas cuidador-niño, hay una preocupación central por parte de los cuidadores para asegurar que los infantes sean capaces de comprender y mostrar el comportamiento adecuado ante las diferentes situaciones sociales en las que se desenvuelven. Esto las lleva a concluir que el cuidador, además de ser un modelo lingüístico, tiene la función de coadyuvar en el desarrollo social del niño para que sea un miembro competente de la sociedad, y la forma de lograrlo es a través del lenguaje.

De la misma manera, en el caso de los HOPS, también son sus padres quienes, además de fungir como modelos lingüísticos de la LSM, cumplen con la responsabilidad de adentrarlos en la expresión y comprensión de los cánones de la cultura e identidad sorda. Estos niños son partícipes y futuros miembros de dicha comunidad, a partir de sus vínculos familiares. En cuanto a su identidad oyente, si los HOPS tienen parientes oyentes o si sus padres tienen relaciones cercanas con oyentes, serán ellos quienes les brinden el *input*

¹⁵ Ahora es más visible la LSM gracias a la presencia de los ILS en los canales de TV o el uso de las redes sociales, en donde los sordos usuarios de las LS mantienen una constante interacción con sus pares y con los oyentes a partir del uso de la LS.

¹⁶ No es raro encontrar a niños oyentes como intérpretes de sus padres en distintos contextos (servicios de salud, escuela o trabajo).

¹⁷ Esta representación social tiene su fundamento en la mirada que se tiene sobre la discapacidad, la marginación y los abusos que se han cometido hacia los miembros de la comunidad sorda.

lingüístico de la lengua oral, así como las formas de convivencia que se dan dentro de una cultura audi-oral. En caso contrario, serán otros los medios o espacios para aprender la lengua y la cultura dominante; por ejemplo, la escuela.

Sin embargo, esto nos conduce a preguntarnos si será suficiente con dejar a los niños oyentes al cuidado de la escuela, ya que el hablar y jugar con otros oyentes los convierte en personas bilingües y, con ello, se propicia la construcción de una identidad oyente. Quizá la respuesta ya me fue dada, me la dijo hace un par de años S4, quien, al preguntarle por sus juegos, por sus amigos, por su gusto al asistir o no a la escuela, simplemente enunció de manera puntual y con cierta tristeza: “Yo voy a la escuela de los niños que hablan”.

COMENTARIOS FINALES

Durante el desarrollo de este trabajo traté distintos elementos de la situación de bilingüismo de los niños oyentes de padres sordos que adquieren la LS como su primera lengua. Estos niños crecen observando y señalando la lengua que comparten con su familia, pero, al desenvolverse en otros espacios fuera del hogar o de la comunidad sorda, adquieren el español como su segunda lengua. Al respecto, es probable que la L2 se convierta en la L1 en algún momento de su vida, debido a la acción que ejerce sobre ellos la sociedad fonocéntrica en la que nos desarrollamos. Por ello, podríamos decir que la LS es una *lengua de herencia* (LH) para estos individuos.

La LH es una lengua minoritaria que se adquiere en la familia, la cual coexiste con la lengua dominante utilizada en todos los demás espacios de la vida pública. Sus usuarios adquieren ambas lenguas debido a que se encuentran expuestos a una de ellas en casa y a la otra fuera de ella (Montrul 2015). No obstante, más allá de esto, comparto la postura de Quadros (2017) de ponderar el término *herencia*, pues implica la transmisión de bienes culturales y materiales de una generación a otra. En este sentido, los usuarios de una LH heredan un patrimonio cultural que incluye una lengua desde la cuna.

Estos hablantes tienen la oportunidad de tener experiencias culturales y lingüísticas diferentes. Por tanto, los hijos oyentes de padres sordos constituyen una generación única que tiene la oportunidad de heredar la lengua de señas y cultura sorda, a la vez que también una lengua oral y una cultura oyente. Si bien los HOPS comparten ciertas similitudes con los usuarios de lenguas originarias de nuestro país, quienes se enfrentan al desplazamiento de su lengua materna ante el uso de la lengua dominante, también pudieran compararse con una nueva generación de inmigrantes, donde el uso de la lengua de la familia se restringe al hogar, no así a otros espacios de la vida pública. No hay duda de que la diferencia de la modalidad de su lengua materna con respecto a la lengua de la mayoría los coloca en un lugar diferente.

Por otra parte, los HOPS se diferencian de otros oyentes. Ser hijo de sordos permite aprender formas de interacción basadas en la mirada –fundamental para interactuar

con una persona sorda—. Sin embargo, en ocasiones esa atención visual, al entablar una comunicación, hace que los oyentes se incomoden.

Ahora bien, aun cuando surge su identidad sorda al usar la LS y su identidad oyente cuando hablan, hay rasgos de la primera lengua que se superponen al comunicarse en la LO (Bishop y Hicks 2005). Incluso, hay quienes mencionan que se sienten más cómodos empleando la LS que la LO, pues en ocasiones en un discurso oral se les dificulta encontrar la palabra en español para hacer referencia a un concepto, aunque de manera inmediata saben cómo expresarlo en LS.

En este sentido, el estudio de los bilingües con lenguas de distinta modalidad nos conduce a cuestionarnos sobre qué sabemos cuando dominamos una lengua o qué es exactamente lo que sabe un hablante nativo. Los bilingües bimodales pueden tener un bilingüismo desbalanceado que responde al contacto y uso de sus dos lenguas. Esto aplica no sólo con respecto al uso del español, pues, en el caso de los niños que participaron en esta investigación, es importante mencionar que requieren contacto con otros miembros de la comunidad sorda (CS) y otros registros de la LSM, así como con la propia familia, como lo reporta Quadros (2017) al hablar de los adultos de familias sordas.

Asimismo, en cuanto al español, partimos del supuesto de que la escuela se convierte en el principal lugar para la interacción de los niños oyentes con sus pares y de que debiera ser el espacio que brinde las experiencias para el aprendizaje de la LO. Los niños ingresan a la escuela con una primera lengua –la LSM–, con una cultura –la sorda– y con una forma de interactuar con los demás. Se observa que su dominio del español no es lo esperado conforme a su desarrollo, y esto los coloca en desventaja o en situación de vulnerabilidad en relación con sus compañeros oyentes. Por tanto, no es cosa menor revisar de qué manera la escuela regular en muchos sentidos perpetúa los prejuicios sobre las lenguas minoritarias y sobre la comunidad sorda, a la luz de las experiencias de estos niños.

Los HOPS no son personas que aprenden la lengua de un país extranjero. Se trata de oyentes que, al nacer dentro de una familia sorda, adquieren la LS como su lengua materna; ésta se convierte en la lengua de su primer núcleo social y el español en la lengua utilizada fuera de casa. Este aprendizaje y uso de la lengua oral, a la que también tienen acceso, se ve condicionado por el contexto social en el que se encuentran, es decir, por la interacción que tengan con la comunidad oyente. Pertenecer a una comunidad con una lengua de modalidad diferente, con patrones de convivencia distintos, coloca a los HOPS en una situación dispareja con respecto a otros oyentes. Sin embargo, el aparente *problema* no es tener padres sordos, sino vivir en una sociedad excluyente, con sus prejuicios sobre las lenguas y culturas que no se comparten.

Por tanto, el estudio del bilingüismo bimodal de los hijos oyentes de padres sordos es importante por varias razones, entre ellas, porque abre una ventana para la comprensión de la capacidad humana y para entender la naturaleza del lenguaje, pero, sobre todo, porque invita a la reflexión sobre el papel que como sociedad debemos asumir en pro del desarrollo de los grupos minoritarios, de los cuales forman parte los HOPS. Son

personas que se encuentran viviendo en dos mundos, uno sonoro y otro silente, con las dificultades y ventajas que enmarca esta situación; constituyen un colectivo único, cuyas manos y voz hoy se alzan para dar cuenta de la diversidad lingüística y cultural de los seres humanos. Queda así la invitación al lector a abrir los ojos y mirar hacia este espacio del *bilingüismo silencioso*.

BIBLIOGRAFÍA

- BISHOP, Michele y Sherry HICKS. 2005. "Orange eyes: bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families", *Sign Language Studies* 5, núm. 2: 188-230.
- BRENTARI, Diane, Marie COPPOLA, Pyeong Wan Cho y Ann Senghas. 2017. "Handshape complexity as a precursor to phonology: Variation, emergence, and acquisition", *Language Acquisition* 24, núm. 4: 283-306.
- CORINA, David y Patterson P. KNAPP. 2008. "Signed language and human action processing. Evidence for functional constraints on the human mirror-neuron system", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145: 100-112.
- CRUZ-ALDRETE, Miroslava. 2016. "Una aproximación al estudio de la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana", *Inventio, la génesis de la cultura en Morelos* 12, núm. 26: 23-30.
- DE LEÓN PASQUEL, Lourdes. 2010. "Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil", en Lourdes De León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 13-33.
- DE QUADROS, Ronice Müller. 2017. *Língua de Herança. Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre, Brasil: Penso editora.
- EMMOREY, Karen, Stephen MCCULLOUGH y Diane BRENTARI. 2003. "Categorical perception in American Sign Language", *Language and Cognitive Processes* 18, núm. 1: 21-45.
- EMMOREY, Karen y Harlan Lane (eds.). 2000. *The Signs of Language Revisited. An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. New York: Psychology Press.
- EZEIZABARRENA, María José y Andoni BARREÑA. 2001. "Lenguas de diferente proyección social en el niño bilingüe: análisis lingüístico", en Cecilia Rojas Nieto y Lourdes de León Pasquel (coords.), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 265-280.
- HOFFMEISTER, Robert. 2013. "Language and the deaf world: Difference not disability", en María Estela Brisk (ed.), *Language, Culture, and Community in Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HUMPHRIES, Tom, Poorna KUSHALNAGAR, Gaurav MATHUR, Donna Jo NAPOLI, Carol PADDEN y Christian RATHMANN. 2014. "Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do", *Language* 90, núm. 2: e31-e52.
- KOULIDOBROVA, Elena V. 2017. "Language interaction effects in bimodal bilingualism", *Linguistic Approaches to Bilingualism* 7, núm. 5: 583-613.

- KRENTZ, Úrsula y David CORINA. 2008. "Preference for language in early infancy: The human language bias is not speech specific", *Developmental Science* 11, núm. 1: 1-9.
- LILLO-MARTIN, Diane, Ronice Müller DE QUADROS, Deborah CHEN PICHLER y Zoe FIELDSTEEL. 2014. "Language choice in bimodal bilingual development", *Frontiers in Psychology* 5, núm. 1163: 1-15.
- MARSHALL, Chloe R., Andrew JONES, Ambra FASTELLI, Joanna ATKINSON, Niccola BOTTING y Gary MORGAN. 2018. "Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers", *International Journal of Language and Communication Disorders* 53, núm. 1: 157-170.
- MEIER, Richard P. 2002. "Why Different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign speech", en Richard P. Meier, Kearsy Cormier y David Quinto Pozos (eds.), *Modality and Structure in Signed and Spoken Languages*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 1-25.
- MEIR, Irit y Wendy SANDLER. 2017. *A Language in Space. The Story of Israeli Sign Language*. New York: Routledge.
- MELTZOFF, Andrew N. 2007. "«Like me»: a foundation of social cognition", *Developmental Science* 10, núm. 1: 126-134.
- MOITA, Mara y Maria Vâni NUNES. 2017. "Disentangling linguistic modality effects in semantic processing", *Journal of Psycholinguistic Research* 46: 311-328.
- MONTRUL, Silvina. 2015. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- NAPIER, Jemina y Lorraine LEESON. 2016. *Sign Language in action*. New York: Palgrave Macmillan.
- NOMFUNDO, F. Moroe y Víctor de Andrade. 2018. "Hearing children of Deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally Deaf families" *African Journal of Disability* 7: 365, DOI: [10.4102/ajod.v7i0.365](https://doi.org/10.4102/ajod.v7i0.365) [consultado el 15 de octubre de 2018].
- OCHS, Elinor y Bambi Schieffelin B. 2010. "Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones", en Lourdes de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 137-194.
- PADDEN, Carol y Tom HUMPHRIES. 2005. *Inside deaf culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- PRESTON, Paul. 1995. *Mother Father Deaf. Living Between Sound and Silence*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SCHICK, Brenda, Marc MARSCHARK y Patricia Elizabeth SPENCER (ed.). 2006. *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- SINGLETON, Jenny, Amber MARTIN y Gary MORGAN. 2015. "Ethics, deaf-friendly research, and good practice when studying Sign Language", en Eleni Orfanidou, Bencie Woll y Gary Morgan. (eds.), *Research Methods in Sign Language Studies. A Practical Guide*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, pp. 7-20.
- STOKOE, William C., Dorothy C. CASTERLINE y Carl G. CRONEBERG (eds.). 1965. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring, MD: Linstok Press.

WILLIAMS, Joshua y Sharlene D. NEWMAN 2017. "Spoken language activation alters subsequent sign language activation in L2 learners of American Sign Language", *Journal of Psycholinguistic Research* 46: 211-225.