

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**El reto de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a un
público de sordos señantes: hacia un modelo plurilingüe.**

Tesina
que para optar por el grado de
Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Francesas)
presenta
Yerani Hernández Ortega

Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa
Ciudad Universitaria, Cd. MX., octubre de 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres Juan José y Mercedes,
a mi hermana Sayuri, a mi amado Zoram
y a tí, Atzintli, porque cambiaste nuestras vidas.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerles en especial a ustedes, mis padres, por haber creído en mí y haberme apoyado incondicionalmente desde la niñez hasta el día de hoy. No tengo palabras para expresarles lo agradecida que estoy por todos los sacrificios que han hecho para ayudarme a llegar a este momento.

Te agradezco a ti, Juan José Hernández Arias, por ser un papá entregado, por darme siempre el valor de atreverme a soñar y a luchar por mis sueños. Gracias a ti he creído en mi capacidad para lograr lo que me propongo.

Gracias te doy a ti, Mercedes Ortega Macías, por enseñarme desde muy temprana edad la disciplina del estudio así como el gusto por la lectura y por llenarme con tu amor de madre.

Sayuri Hernández Ortega, muchas gracias por tu amor fraternal, por tu apoyo y ánimo que me han ayudado a cumplir mis cometidos. Tú siempre me has creído capaz de lograr lo que me propongo, te agradezco por esa fe que has depositado en mí desde nuestra niñez hasta el día de hoy.

Quiero darte un reconocimiento especial a ti, Christopher Aníbal Carrillo Dávila por tu gran disposición para enseñarme a través de tus experiencias al convivir con Sordos. Gracias por tu deseo de ayudarme tanto con el contenido de mi tesina así como en el ámbito personal.

Mi querido Zoram Adrián Barragán Hernández, he estado pensando en las palabras que pudieran expresar todo el agradecimiento y amor que siento hacia ti. Llegaste a mi vida cuando la enfermedad me había quitado la esperanza de una vida mejor y tú decidiste quedarte a mi lado y enfrentar junto conmigo y mis padres una de las etapas más difíciles por las que he pasado hasta el momento. Gracias por demostrar valor y fe y por contagiarme de ellos.

No quiero dejar pasar la oportunidad de agradecer a mis profesores de licenciatura por sus enseñanzas y por transmitirme su pasión por la literatura y la didáctica de las lenguas. En particular deseo agradecer a la Dra. Haydée Silva Ochoa, por aceptar ser mi asesora de tesina, por haber creído que es posible que los Sordos aprendan una lengua extranjera así como su apoyo profesional y personal.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1: breve historia de la educación de los sordos	9
1.1. La percepción de la discapacidad en el mundo occidental.	10
1.1.1. <i>Visiones de la discapacidad.</i>	10
1.1.2. <i>Los modelos de la sordera.</i>	12
1.2. La visión de la capacidad intelectual de los sordos a través de la historia.	14
Capítulo 2: lingüística de las lenguas de señas: una revisión de las investigaciones lingüísticas.	22
2.1. Introducción a las investigaciones sobre las lenguas de señas.	22
2.2. Las lenguas de señas, lenguas naturales.	24
2.2.1. <i>La visión neurológica de las lenguas de señas.</i>	25
2.2.2. <i>La visión lingüística de las lenguas de señas: características generales.</i>	26
2.2.3. <i>La iconicidad de las lenguas de señas.</i>	30
2.3. Aspectos estructurales de las lenguas de señas.	36
2.3.1. <i>La fonología de las lenguas de señas.</i>	37
2.3.2. <i>La morfología.</i>	39
2.3.3. <i>La semántica.</i>	47
Capítulo 3: la Lengua de Señas Mexicana, su génesis, sus especificidades y sus variantes.	50
3.1. Historia de la Lengua de Señas Mexicana.	50
3.1.1. <i>De la Escuela Municipal de Sordomudos a la Escuela Nacional de Sordomudos.</i>	51
3.1.2. <i>La labor de las organizaciones religiosas.</i>	54
3.1.3. <i>La genealogía de la Lengua de Señas Mexicana.</i>	56
3.2. El uso de la Lengua de Señas Mexicana en México y sus variantes.	57
3.2.1. <i>Los usuarios de la Lengua de Señas Mexicana en el territorio nacional.</i>	58

Capítulo 4: una propuesta de enseñanza de una lengua extranjera a Sordos.	63
4.1. Enseñar una lengua extranjera a Sordos: una perspectiva bilingüe.	64
4.1.1. <i>La sordera y la comunicación.</i>	64
4.1.2. <i>Contexto en el que se realizó dicha enseñanza/aprendizaje.</i>	66
4.1.3. <i>Perfil del profesor y perfil del alumno: puntos indispensables para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera para Sordos.</i>	66
4.1.4. <i>Los sordos y el bilingüismo.</i>	68
4.2. Metodología y material didáctico.....	70
4.2.1. <i>Metodología usada para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.</i>	71
4.2.2. <i>La evaluación de la comprensión escrita y de la expresión escrita.</i>	74
4.3. El <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> y el plurilingüismo: hacia una evaluación por criterios enfocada en los Sordos.	74
4.3.2 <i>El plurilingüismo, una herramienta a promover entre un público Sordo.</i>	76
4.3.3. <i>La evaluación y las cuatro habilidades.</i>	79
Glosario.	84
Índice de figuras.	86
Bibliografía.....	89

Introducción

Una lengua no es sólo un instrumento que permite la comunicación entre seres humanos, a través de una lengua se accede a la diversidad. Desde mis primeros años de formación escolar, tuve la oportunidad de asistir a instituciones bilingües donde el inglés se enseñaba como lengua extranjera. Además, en mi hogar mis padres nos apoyaban practicando el inglés con nosotras, sus hijas, ya fuera a nivel escrito u oral. Años más tarde, comenzamos a aprender el francés como lengua extranjera la cual practicábamos mi hermana y yo entre nosotras mismas ya que nuestros padres no hablan francés. Después, tuvimos la oportunidad de ingresar al Colegio Franco Mexicano de Guadalajara, Jalisco, donde estudiamos en la sección que llaman “francesa”. En ésta, se cumple con los programas educativos dados por el Ministerio de Educación Nacional de Francia, lo cual significa que todas las materias se imparten en francés, la lengua francesa se considera como la lengua materna, el español y el inglés se enseñan como lenguas extranjeras y se nos prepara para obtener los diplomas *Brevet* y *Baccalauréat*. En esta escuela es donde cursé los dos últimos años de primaria, la secundaria y la preparatoria.

Debido a esta importancia que se les dio a las lenguas en mi hogar, cuando me encontré por primera vez con un Sordo¹ me interesó aprender aquella lengua que se hablaba con las manos pues se usaba un canal completamente diferente al que yo conocía, el canal visuo-gestual. Mi primer encuentro con un Sordo fue en 1997 y fue en el salón de clases mientras cursaba el tercer año de primaria; pero no fue sino hasta el año 2009 que comencé a aprender la Lengua de Señas Mexicana (LMS) así como acerca de la cultura Sorda. Durante ese mismo año comencé los cursos de didáctica de las lenguas en la carrera universitaria.

Durante una clase de LSM practicamos con Sordos que el profesor había invitado. Cuando me presenté y les expliqué qué carrera estaba cursando, me percaté de que ellos, los Sordos con los que estaba conversando, no comprendían lo que es la lengua francesa. En ese momento surgió en mí el interés por saber si los Sordos pueden aprender lenguas extranjeras así como los oyentes, cuáles serían los métodos y materiales a usar para lograr esto así como qué investigaciones se han hecho en torno a este tema.

*En la introducción se usa tanto la primera persona del singular como la primera persona del plural ya que por un lado se narran experiencias personales que dieron pie a este trabajo y por otro lado se desea tomar distancia en cuanto se empieza a anunciar los ejes que dirigirán la tesina, se pide la indulgencia del lector.

¹ A partir de este momento nos referiremos con la palabra “Sordo” con mayúscula a todas las personas sordas que se comunican por medio de una lengua de señas. (Jullian 2010)

Si bien, mi nivel de LSM no es avanzado, decidí lanzarme en este reto: la investigación sobre la enseñanza de una lengua extranjera a un público de sordos señantes. En el presente trabajo no mostraré “la fórmula” para lograr con éxito dicha enseñanza/aprendizaje, más bien, daré a conocer el recorrido que tuve que hacer para responder las dos preguntas con las que inicié esta tesina: ¿los Sordos pueden aprender una lengua extranjera? y si la respuesta fuera afirmativa entonces ¿cómo se lograría dicha enseñanza/aprendizaje?

Los invito a que recorran conmigo el camino que anduve para la realización de *El reto de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a un público de sordos señantes: hacia un modelo plurilingüe*.

La primera parte del recorrido consistió en comprender la historia de la educación de los sordos. Una referencia clave para esta área fue el Dr. Christian Giorgio Jullian Montañez, historiador y pionero en la investigación de la historia de la comunidad Sorda y de su educación tanto a nivel internacional como nacional. Después, tuve que comprender cuáles son las características de las lenguas de señas, por qué son consideradas lenguas naturales así como los estudios lingüísticos que se han hecho sobre estas mismas. Finalmente, busqué información en cuanto a estudios que se hubieran hecho centrados en la enseñanza de una lengua extranjera para Sordos. Desafortunadamente, no nos fue posible encontrar la suficiente información que hubiéramos deseado. No por esto, queremos decir que no exista tal información, sin embargo, pedimos la indulgencia del lector en cuanto a esto sabiendo que el tema que se trata en esta tesina podrá ser profundizado en un trabajo posterior. Por el momento, debido a las cualidades del presente trabajo, no nos extenderemos en varios temas como lo son la lingüística de las lenguas de señas y la historia de la educación de los Sordos ya que estos temas sobrepasan nuestro tema central. Finalmente, invitamos a nuestro lector a reflexionar con respecto al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y de las posibles modificaciones que se podrían hacer para lograr que los Sordos puedan obtener las certificaciones correspondientes al nivel de lengua extranjera que obtengan, tomando en cuenta sus especificidades como comunidad Sorda.

¿Por qué enseñar una lengua extranjera a los Sordos? La enseñanza de lenguas extranjeras se ha pensado generalmente sólo para un público oyente. Nosotros como seres humanos podemos acceder al conocimiento del otro, a la diversidad, a su cultura, podemos comunicarnos por medio de la lengua con el otro y también podemos interactuar culturalmente como un actor social que posee, en diferentes niveles, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas. Estos elementos nos permiten poder tener una visión más objetiva del otro y de

nosotros mismos. Esta oportunidad, aún no ha sido muy explorada para los Sordos y ahora que su lengua ha sido reconocida por nuestro país como lengua natural^{*}, creemos que es importante comenzar a investigar en cuanto a este tema.

^{*} La definición aparece más adelante en el glosario.

Capítulo 1: breve historia de la educación de los sordos

“Si no tuviéramos voz ni lengua y nos quisiéramos manifestar recíprocamente las cosas, ¿acaso no intentaríamos, como ahora los sordos, manifestarlas con las manos, la cabeza y el resto del cuerpo? Platón, *Diálogos*, “Crátilo” (pag. 68).

La historia de la educación de los sordos no es fácil de construir de manera científica ya que está conformada principalmente por mitos que han pasado de generación en generación entre los sordos, y por lo tanto no son objetivos, más bien buscan ensalzar a aquellos personajes que, a su parecer, hicieron cosas a favor de ellos (Jullian, 2010).

Algunos mitos hacen referencia a lo milagroso y a la gracia de Dios, otros a la bondad de los hombres que por su afecto hacia los sordos hicieron cosas para beneficiarlos. Esto es comprensible ya que no siempre los sordos han sabido leer ni escribir, así que su historia y la de su educación han sido transmitidas “oralmente”. Además, aquellos que han escrito la historia de la comunidad sorda son, en general, personas oyentes que, hasta cierto punto, pueden tomar distancia con respecto a dicha comunidad, o bien, son sordos que pertenecen a una élite dentro de la comunidad (Jullian, 2010). Definitivamente, estamos conscientes de que, debido al analfabetismo que llega a prevalecer entre los sordos, no muchos podrán leer el presente trabajo; sin embargo nos parece importante presentar el recorrido que hicimos para conocer el mundo del Sordo, su lengua de señas, su bilingüismo y la posibilidad de su trilingüismo, puesto que cada vez hay más sordos que leen y escriben, así como oyentes que se interesan en este tema.

Aunque no pensamos ahondar en la historia de la educación de los sordos, nos parece de suma importancia recalcar algunos puntos clave de dicha historia. Estos puntos clave nos permitirán saber cómo eran y son vistos los sordos, y por lo tanto cómo ha evolucionado su enseñanza/aprendizaje. Teniendo lo anterior en cuenta, podremos finalmente reflexionar sobre la posibilidad de la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el francés, a los Sordos mexicanos.

El conocer la educación de los sordos nos ayuda a tener fundamentos que permiten comprender el bilingüismo en las personas con discapacidad auditiva, ya que un sordo es

considerado bilingüe en nuestro país si habla la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y se comunica a través de la lengua escrita. Así, proponer la enseñanza de una lengua extranjera equivale a considerar un posible trilingüismo.

Los puntos clave que abordaremos sobre la historia de la educación de los sordos son las visiones de la discapacidad y las visiones de la capacidad intelectual de los sordos. El primer punto nos ayudará a tener un panorama más claro sobre cómo ha sido percibida la discapacidad en general a través de los siglos; el segundo punto nos permitirá pasar a la particularidad de la discapacidad auditiva para saber cómo se ha tratado a las personas con hipoacusia en diferentes momentos de la historia, ambos puntos tratados desde la mirada occidental. Si sabemos cómo era vista la discapacidad en general y la discapacidad auditiva en particular, podremos entonces entender la razón por la cual se utilizó cada método que mencionaremos más adelante (Jullian, 2010).

1.1. La percepción de la discapacidad en el mundo occidental.

Cada sociedad ha percibido y valorado de diferente forma las limitaciones físicas, intelectuales o sensoriales de los individuos. En este apartado expondremos algunos puntos de vista de algunas civilizaciones sobre la discapacidad así como las decisiones que estas últimas tomaron hacia las personas que la presentaban.

1.1.1. Visiones de la discapacidad.

A través de los siglos, la discapacidad ha sido percibida de distintas maneras. Esta percepción también ha dependido de la civilización de la cual se habla. Tomando lo anterior en cuenta, podemos diferenciar seis posturas: la eliminación de la persona que presenta la discapacidad, la otorgación de poderes mágicos, la visión religiosa, la opinión médica, la asistencia por parte de los gobiernos de los países y la visión según la cual la sociedad es la “discapacitante”.

Algunas sociedades, al ver que nacía un niño o niña con algún tipo de discapacidad lo eliminaban. Esto era lo que hacían los espartanos: “Cuando un niño nacía, se le bañaba en el Eurotas fuere cual fuere la estación; después se sometía a un examen riguroso. Si el recién nacido era débil o tenía alguna imperfección física, se le condenaba a muerte.” (Appendini, Zavala, 1984: 140) Posiblemente, los espartanos actuaban de esta manera debido a que eran un pueblo bélico y la supervivencia del grupo era primordial. No podían disponer de víveres para

alguien que tal vez no sobreviviría ni podría servir como soldado o madre a Esparta.

Otras sociedades atribuían a la discapacidad y a las personas que la padecían una función mágica. Un ejemplo se encuentra en la India, pues se sabe, gracias al documento Azarva-Veda (700 a.C.), que las enfermedades eran la prueba de que un espíritu maligno había entrado en el cuerpo de una persona. Otro ejemplo son los asirios para quienes “los oídos tenían funciones diferentes. Utilizaban la observación del tamaño, forma y peculiaridades de las orejas para hacer predicciones u obtener conclusiones nigrománticas”. (Jullian, 2001: 17)²

Con respecto al punto de vista religioso, abordaremos sólo la percepción de la tradición cristiana. Según La Biblia, tenemos lo siguiente: “Entonces dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza”. (La Biblia, 1995: Génesis I: 26, 5) Debido a esta creencia, de que el hombre fue hecho a imagen y semejanza de la figura divina, a las personas con discapacidad se les excluyó, durante largo tiempo, de la religión ya que se pensaba que sufrían de esas limitaciones como castigo de algo que habían hecho, contrario a las creencias cristianas. Sin embargo, se aplicó la caridad con ellos y se trató de cubrir sus necesidades. La importancia de la religión y en específico, de la iglesia católica, se percibe cuando se observa que los primeros maestros de los sordos fueron religiosos como fray Pedro Ponce de León y el abad Charles Michel de L'Épée.

La opinión médica ha tenido gran peso en cuanto al tema de la discapacidad. Los médicos ven la discapacidad como una enfermedad la cual buscan curar. Normalmente, los primeros en atender un problema de ceguera, una amputación o cualquier situación comprendida o no por los seres humanos, han sido los médicos. En algunas culturas, como la mexicana, el brujo también fungía como médico y, a través de remedios filoterapéuticos, trataba de curar y sanar cualquier mal. En la cultura occidental, cuando un niño padece ceguera, hipoacusia, retraso mental, etc., los padres suelen acudir al doctor para tratar de curar a su hijo.

A partir del siglo XIX comenzó la asistencia hacia las personas con discapacidad por parte de los gobiernos de los países. De hecho, como veremos más adelante, fue en ese siglo cuando comenzó el período de “Escuelas”, como lo llama Jullian (2010), donde el gobierno de los países -entre ellos Francia, México y Estados Unidos- jugó un papel importante.

Finalmente, hay una visión de la discapacidad que surge en el siglo XX. En ella se sostiene

² Jullian hace referencia al libro de *Uchedu* dentro del papiro de Ebers el cual fue descubierto en una tumba de Tebas y fue vendido al doctor Ebers de Leipzig, en 1872. Jullian se basa en la información proporcionada por Julio B. Quirós y Nelly D'Elia en su libro *Introducción a la audiometría*.

que la sociedad es la “discapacitante” pues establece normas con las que la persona discapacitada no cumple. Por ejemplo, hasta hace una década era poco común ver un programa de televisión con interpretación simultánea en lengua de señas o películas con subtítulos descriptivos para sordos. Esto es lo que expone Paddy Ladd en *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood* (2003).

1.1.2. Los modelos de la sordera.

Habiendo mencionado algunas visiones de la discapacidad en general, es interesante acercarse a los diferentes modelos de la sordera en particular, mismas que muestran visiones basadas en diferentes disciplinas como medicina, derecho, lingüística, entre otras. Estos modelos que son el modelo médico, el modelo social, el modelo jurídico, el modelo lingüístico-cultural y el modelo de la encrucijada, nos ayudarán a comprender más ampliamente la evolución de la educación para sordos y nos abrirán paso para tratar su plurilingüismo.

Cronológicamente, está primero el modelo médico. Desde el siglo XVI se hizo más científico y cobró mayor fuerza a finales del siglo XIX con el creciente prestigio de los médicos y su cada vez mayor participación en la toma de decisiones de las sociedades occidentales modernas. Según este modelo, la sordera es una enfermedad y los médicos son los encargados de curarla prescribiendo terapias de habla, cirugías, etc. En este caso, es común ver la sordera como un fenómeno individual, así los sordos no conforman un colectivo y entonces el énfasis se pone en integrar a los sordos (minoría) al colectivo oyente (mayoría). En México, este modelo domina en el sector salud y en el educativo aún hoy en el siglo XXI.

El segundo modelo es el social y se origina en la década de los 1960 con los acuerdos de la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación (UPIAS) representada por tres teóricos ciegos ingleses: Len Barton, Colin Barnes y Victor Finkelstein. Ellos proponen que las personas no son las discapacitadas, más bien, la sociedad es quien las “discapacita” pues no elimina la barrera para incluirlos en ella. El énfasis se pone en la limitación individual y en lo que la sociedad debe de hacer para vencerla. Este modelo social es representado en México por el Consejo Nacional para las personas con Discapacidad (CONADIS).

El tercer modelo tiene un enfoque jurídico, es el de derechos, propuesto en la década de los años 1970 por Miguel Ángel Verdugo, Gerard Quinn y Theresia Degener. Ellos afirman que la discapacidad es sólo una condición. Todos los individuos poseen los mismos derechos aunque existan condiciones específicas que limiten su acceso a ellos. El objetivo de este modelo es

empoderar a las personas discapacitadas y asegurar su participación en la vida política, económica, social y cultural. En México, este modelo está representado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

El modelo lingüístico-cultural fue presentado en el Congreso Internacional de Sordos de Australia en 1999 por Paddy Ladd. En él se postula que, considerando que los sordos tienen una lengua propia y una serie de vínculos y prácticas sociales característicos, pueden ser considerados como una cultura distinta, una comunidad sin territorio. En este modelo se lucha por el reconocimiento oficial de sus lenguas de señas y la enseñanza de éstas, ya que son vitales para la supervivencia de su comunidad. Desde este punto de vista, el sordo no presenta una discapacidad, simplemente habla una lengua diferente.

El último modelo que mencionaremos, el de la encrucijada, corresponde a este siglo y fue propuesto por la mexicana Patricia Brogna en 2009. Ella sostiene que es imposible pensar en la discapacidad de un modo estático ya que hay varias dimensiones que entran en juego como la política, la económica, la cultural, la normativa, la histórica, así como distintos ámbitos como el corporal, el psicológico, el organizacional, el institucional y el social.

Debido a esta concepción de la discapacidad, se propone un modelo llamado de la encrucijada que pretende

superar la narración estática de elementos y analizar la discapacidad de modo dinámico y relacional de acuerdo con los postulados de la teoría de sistemas complejos; y distinguir, sin fragmentar, los tres elementos que confluyen para determinar el campo de la discapacidad, su estructura, dinámica y funcionamiento (Brogna, 2009: 167).

Estos tres elementos que según la autora confluyen son la organización económica y política, la particularidad biológica conductual y la cultura y normatividad, siendo su confluencia la que determina la discapacidad.

A diferencia de otros modelos, éste busca abarcar todas las dimensiones posibles sin olvidar la vigencia del pasado en las estructuras presentes. Se muestra entonces como un modelo dinámico del cual la autora echa mano para explicar diferentes visiones que se han tenido de la discapacidad a lo largo del tiempo.

Cada uno de los modelos presentados anteriormente nos ayuda a comprender las diferentes visiones de la sordera, algunas más radicales que otras; sin embargo, es importante hacer notar que varias de estas visiones han sido propuestas por sordos (o ciegos). Podríamos decir que

muchos de estos no buscan explicar el problema “con rigor académico” (Jullian 2010), sino incrementar su prestigio así como el de las personas que los proponen y apoyar sus intereses políticos o mantener su posición social o económica. Además, también pretenden ser aplicados más allá del contexto cultural específico que les dio origen.

1.2. La visión de la capacidad intelectual de los sordos a través de la historia.

No siempre se ha creído posible considerar que los sordos tienen la misma capacidad intelectual que los oyentes. Esta creencia ha ido evolucionando al pasar de los años. En las periodizaciones que presentaremos más abajo, trataremos de hacer un paralelo entre la evolución de la educación de los sordos y la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que resulta evidente que una disciplina en particular está sujeta a las creencias sobre la enseñanza en general.

Hay varias periodizaciones que nos permiten conocer las grandes etapas de la historia de la educación de los sordos, como la propuesta por Javier Vergara en España en 2002, partiendo del criterio de Historia General; la de Ramón López Machín en Cuba en 2001, desde un punto de vista marxista que permite lograr la integración económica de los sordos; o la de Nora Molina y Patricia Hernández en México en 1997, partiendo de una reflexión con respecto a quién imparte la educación.

Sin embargo, para los fines de esta tesina, a saber, determinar en qué medida puede haber una enseñanza de una lengua extranjera para sordos, utilizaré la periodización propuesta por el historiador mexicano Christian Giorgio Jullian Montañez en 2010.

La periodización de 2010 fue hecha bajo el criterio de cómo ha sido pensada la educación de los sordos, en términos de larga duración hasta el presente. Además, parece interesante comparar esta periodización con la que propone Claude Germain (2007) con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras (véase Figura 1.). El análisis de Germain parte del modelo educativo de Legendre que sostiene que una situación pedagógica se define como un conjunto de componentes interrelacionados sujeto-objeto-agente en un ambiente determinado. Para Legendre hay cuatro elementos que constituyen toda situación pedagógica: el sujeto que es la persona que aprenderá; el objeto que hace referencia a los objetivos por alcanzar; el medio que toma en cuenta el ambiente educativo humano, las operaciones (inscripción, evaluación) y los medios que se usan para alcanzar los objetivos; y finalmente el agente que son todos los recursos de asistencia ya sean personas, los medios como películas, computadoras, reproductores de video,

etc. (Germain, 2007:10) Legendre propone entonces que *“L’apprentissage est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant, de la nature et du contenu des objectifs, de la qualité d’assistance de l’agent et des influences du milieu éducationnel.”*³ (Germain, 2007 :11) Así pues, tenemos lo siguiente

Jullian (2010)	Germain (2007)
Indeterminación (...-1550 d.C.)	“En Sumeria, hace 5000 años: la primera enseñanza de una lengua viva” (3000 a.C.) ⁴
	“Egipto y Grecia: la enseñanza de lenguas muertas”
	“De la antigua Roma al Renacimiento: la enseñanza de lenguas vivas”
Maestros individuales (1550-1760)	“Siglo XVI al siglo XIX: del latín lengua muerta, hacia las lenguas vivas”
Escuelas (1760-1880)	
Oralismo dominante (1880-1994)	“Siglo XX: la era científica”
Integración (1994-...)	

Figura 1. Periodizaciones de Jullian sobre la historia de la educación de los sordos y de Germain sobre la historia de la enseñanza de lenguas: una propuesta de comparación.

Estas dos periodizaciones nos ayudan a tener una visión global de las grandes etapas en las que podemos dividir tanto la percepción de la educación de los sordos como la enseñanza de las lenguas extranjeras.

³ El aprendizaje es en función de las características personales del sujeto aprendiente, de la naturaleza y del contenido de los objetivos, de la calidad de la asistencia del agente y de las influencias del medio educativo. (Salvo indicación contraria, la traducción es mía).

⁴ Los títulos de las etapas dadas por Germain son *“À Sumer, il y a 5000 ans: le premier enseignement d’une langue vivante”* (3000 a.C.), *“L’Égypte et la Grèce: l’enseignement des langues mortes”*, *“De l’Antiquité romaine à la Renaissance: l’enseignement des langues vivantes”*, *“Du 16ème au 19ème siècle: du latin langue morte, aux langues vivantes”* y *“Le 20ème siècle: l’ère scientifique”* y salvo indicación contraria, las traducciones son mías.

Comencemos como la etapa de “Indeterminación”, aquella que se caracteriza por el poco conocimiento e interés en los sordos. La cosmovisión de cada cultura determinaba la suerte individual de sus sordos. Además, no hay registros de algún tipo de educación que se les haya proporcionado. Rara vez se hace mención de algún sordo o de la educación de éste. Sólo se les menciona cuando están ligados a alguna familia prominente e importante pero sin prestarles especial atención. Esta etapa abarca muchos siglos y si la comparamos, en cuanto a duración temporal, con las etapas de la periodización de Germain, podemos constatar que la etapa de “Indeterminación” coincide con las tres primeras etapas de la periodización de la enseñanza de lenguas extranjeras: “En Sumeria, hace 5000 años: la primera enseñanza de una lengua viva” (3000 a.C.), “Egipto y Grecia: la enseñanza de lenguas muertas” y “De la antigua Roma al Renacimiento: la enseñanza de lenguas vivas”.

Después de Sumeria, los registros de la enseñanza de una lengua extranjera en un contexto escolar se encuentran en la cultura egipcia y más tarde en la cultura griega. Sin embargo, dicha enseñanza no tenía fines prácticos como en Sumeria. De hecho, se enseñaban la lengua hierática en Egipto y el griego clásico en Grecia. Ambas eran lenguas en desuso y es por eso que Claude Germain designa este período como aquel en el que se enseñaron lenguas muertas, con ningún fin práctico como sería la comunicación entre individuos.

Para que se volviera a implementar la enseñanza de una lengua extranjera no muerta tuvieron que pasar algunos siglos. El Imperio Romano implementó la enseñanza sistemática del griego para los jóvenes romanos. El método que ellos usaron fue idéntico al que usaron los griegos. En reconocimiento a la grandeza de la civilización griega, los romanos adoptaron el mismo sistema educativo y es por eso que la enseñanza dentro del Imperio Romano fue bilingüe desde sus albores.

Después de la caída del Imperio Romano de Occidente en el siglo V, el latín se enseñó como lengua extranjera en algunas regiones como Irlanda. En Francia se enseñó el latín hasta el siglo IX. Al igual que en el Imperio Romano, no hubieron cambios metodológicos de enseñanza, fue una continuación del método griego. Sin embargo, hay que hacer hincapié en el hecho de que los griegos enseñaban una lengua extranjera muerta, mientras que durante el Imperio Romano y la Edad Media se enseñó una lengua extranjera viva, que tenía una finalidad práctica.

Pasando a la periodización de la educación de los sordos, cuando hablamos del período “Maestros individuales” no nos referimos a los primeros maestros que tuvieron los sordos sino a los primeros personajes que fungieron como verdaderos maestros. De hecho, durante este tiempo

las escuelas para sordos eran escasas. Aquellos sordos que podían recibir educación eran los que pertenecían a familias prominentes, capaces de pagar un maestro individual.

Si comparamos este período con el anterior, al que llamamos “Indeterminación”, podemos ver que se dio un gran paso: del completo desinterés por los sordos como personas y de su educación, ellos comienzan a ser vistos y se comienza a pensar que su educación es posible. Tal vez este cambio lo produjo el Humanismo de la época así como la Reforma Protestante y la Contrarreforma que renovaron las ideas de educación del pueblo (Jullian, 2010).

Al principio de este período, los maestros eran sobre todo hombres religiosos. Uno de los más importantes fue Fray Pedro Ponce de León. Su objetivo como maestro de sordos era antes que nada la instrucción religiosa, que sus alumnos fueran capaces de confesarse y así lograr la salvación de su alma. Sin embargo, su mira estaba también puesta en la anulación de las prohibiciones legales que les impedían heredar bienes materiales. Ciertamente, no fue el único maestro de este período, y no se sabe con certeza si “desmutizó” a alguno de sus alumnos, sin embargo es importante decir que Fray Pedro Ponce de León es todo un símbolo para la comunidad sorda ya que su obra y la difusión de ésta ayudaron a concebir que los sordos podían ser instruidos.

De la etapa de “Indeterminación” a la de “Maestros individuales” se dio un paso enorme como ya lo mencionamos anteriormente: las personas comenzaron a creer que era posible dar una enseñanza a los sordos. Para la época de las “Escuelas” ya no había duda de que podía haber una enseñanza/aprendizaje para los sordos. Uno de los personajes más importantes de esta etapa fue Charles Michel de l’Épée. Él fundó una escuela hacia 1771, donde aceptó a todos los niños sordos que llegaron a ella. Así, la posibilidad de que un sordo fuera instruido no sólo fue para los ricos sino para todas las clases sociales.

El objetivo de l’Épée no era ganar dinero sino prestigio, es por eso que hizo todo lo posible por difundir su método. Tanto sordos como oyentes asistieron a sus clases para aprenderlo y llevarlo a sus países de origen. Dicho método combinaba las señas de los sordos con las “señas metodicas” que él mismo inventó. Es el creador del método “manualista”.

Empero, no fue el único método que se dio a conocer: Heinecke postuló lo que después se denominaría como el método “alemán” o método “oralista”. Desde entonces, una querrela epistolar surgió entre estos dos hombres siendo Michel de l’Épée con su método “francés” o “manualista” quien venció provisionalmente. No obstante, a partir de 1880, el método de Heinecke comenzó a utilizarse cada vez más hasta sobrepasar al método “manualista”.

Durante este período, México vivió una gran inestabilidad interna que culminó con la victoria liberal en la Guerra de Reforma. Pero en 1861 Francia invadió México y logró conquistarlo al año siguiente dando comienzo al Segundo Imperio. A finales de éste, llegó a México el maestro sordo francés Eduardo Huet Merlo quien fundó la Escuela Municipal en San Juan de Letrán, escuela para sordos cuyo objetivo era hacer que ellos se comunicaran y así pudieran manejar sus propios negocios.

En mayo de 1866, dicha escuela abrió sus puertas y trabajó algunos meses con el financiamiento del municipio. El método que utilizó este maestro francés sordo no queda muy claro pues él sólo explica que a través de juegos sus alumnos lograrían conocer su lengua. Se puede pensar que les enseñó el alfabeto manual y escrito así como nomenclaturas de los sustantivos y las distinciones de género, puesto que éstas fueron las habilidades evaluadas durante el examen público que presentaron sus alumnos en diciembre de 1866. Su método debió haber rendido frutos ya que se les otorgó un mejor local para la escuela así como doce becas y se formalizó la creación de una junta protectora que se encargó de conseguir su financiamiento (Jullian, 2010).

No obstante, fue hasta el 28 de noviembre de 1867 que Benito Juárez le otorgó el carácter nacional a la Escuela Municipal y pasó a ser la Escuela Nacional de Sordomudos. La sede cambió al exconvento de Corpus Christi y el financiamiento de dicha escuela estuvo a cargo del erario federal (Jullian, 2001).

Durante la etapa de “Escuelas” nacieron los dos métodos que prevalecen hasta el día de hoy para la educación de los sordos, en la enseñanza de lenguas extranjeras, del siglo XVI al siglo XIX, que es la etapa que Germain denomina como “Siglo XVI al siglo XIX: del latín lengua muerta, hacia las lenguas vivas”⁵, comenzó a haber una ruptura con la enseñanza del latín. Las lenguas nacionales comenzaron a ser de mayor importancia y esto repercutió en el método didáctico que se usaba hasta entonces para la enseñanza de una lengua extranjera, el cual se traducía sobre todo en el método para la enseñanza del latín. Durante este periodo, vieron la luz varios métodos como el de gramática-traducción y la preceptoría que fue utilizada por Roger Ascham en el siglo XVI, los filósofos Michel de Montaigne en el siglo XVI y John Locke en el siglo XVII. Además, un hombre propuso algo novedoso, Jan Amos Komensky, mejor conocido como Comenius: fue el primero del que se tiene registro en utilizar las imágenes para la

⁵ El título de esta etapa dado por Germain es “*Du 16^{ème} au 19^{ème} siècle: du latin, langue morte, aux langues vivantes*”.

enseñanza de lenguas extranjeras.

Con la era científica, se buscó darle fundamentos a la enseñanza de lenguas extranjeras. Fueron sobre todo los autores François Gouin, Henry Sweet, Otto Jespersen y Harold Palmer quienes pusieron manos a la obra para darle a la didáctica de lenguas extranjeras fundamentos científicos, inspirándose en la psicología científica, la lingüística y la fonética.

Volviendo a la educación de los sordos, a partir de 1880 el “oralismo” comenzó a ser el método más utilizado, pero no por esto el método “manualista” desapareció. Después de la Revolución Mexicana comenzó una política de reconstrucción nacional la cual se tradujo en una profunda reorganización del Estado y sus dependencias. Así pues, la educación y la salud de la población eran consideradas las claves para el desarrollo del nuevo México.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, México se suscribió casi a todos los acuerdos internacionales relacionados con la educación, la rehabilitación y los derechos humanos lo cual obligó al país a adoptar posiciones modernas en esos ámbitos.

El primer Congreso Mexicano del niño se efectuó en 1921; fue la primera vez en la historia de nuestro país que un grupo interdisciplinario de profesionales discutió acerca de las medidas necesarias para mejorar las condiciones de vida de la infancia, incluyendo a la infancia que presentaba alguna discapacidad. Como consecuencia, la Escuela Nacional de Sordomudos vivió un cambio en sus planes de estudio. El método era fundamentalmente “oral” pero también se usaban algunas señas así como cualquier otro recurso que permitiera enseñar a los sordos. Durante este período la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a tener influencia en la Escuela Nacional de Sordomudos pues comenzó a validar los contenidos de las materias que se impartían en ésta.

También se crearon varias instancias que permitieron que la educación de los sordos comenzara a avanzar cada vez más; un ejemplo fue la creación de la Escuela Normal de Especialización en 1943, la Clínica del Lenguaje dentro del Hospital Infantil en 1946, el Centro de Rehabilitación Auditivo Oral en 1948, el Instituto de Rehabilitación Auditivo Oral en 1952 y el Instituto Nacional de Audiología en 1953.

A finales de 1968, la Escuela Nacional de Sordomudos se fusionó con el Instituto Nacional de Audiología y se creó el Instituto Nacional de la Comunicación Humana. Hasta entonces, la atención de los sordos fue sobre todo un problema de salud y el método utilizado el “oral”. No obstante, podemos decir que en 1994 comenzó una nueva etapa en la educación de los sordos ya que en la Declaración de Salamanca de 1994 se votó a favor de una educación para todos, y esto

exigía que hubiera gente capacitada así como instalaciones adecuadas para atender y proporcionar educación a todos los niños, haciendo especial hincapié en los niños con necesidades educativas especiales.

Puesto que la educación especial es muy costosa, muchos gobiernos han optado por integrar a los sordos a la sociedad y la tecnología ha jugado un papel capital en dicha integración. Esta etapa está caracterizada por ser también la era científica y eso se deja ver en las investigaciones lingüísticas que hicieron que se revalorara el uso de las lenguas de señas y que ahora sean consideradas como lenguas naturales; de hecho, en el año 2003, la lengua de señas mexicana fue reconocida como lengua natural.

La era científica no sólo rindió frutos en la educación de los sordos sino también en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que durante el siglo XX surgieron un sin número de métodos como es el caso del método audio-oral, el método estructuro-global-audiovisual (SGAV), el enfoque comunicativo o el enfoque accional, además de métodos no convencionales y en estos la tecnología también ha jugado un papel muy importante.

En suma, podemos decir que el interés por enseñar una lengua extranjera dentro del ámbito escolar comenzó desde hace miles de años en contraste con el interés por los sordos y su educación. Como ya lo habíamos mencionado antes, esto se debe posiblemente a que a la enseñanza de una lengua extranjera se le podía dar un uso práctico, mientras que un sordo no era fácilmente visto además de que la creencia por muchos siglos fue que los sordos no eran de utilidad para su comunidad o sociedad. Así pues, se consideraba mayormente necesaria la enseñanza de una lengua extranjera que la educación de los sordos. Sin embargo, esta visión de los sordos fue cambiando conforme pasaron los años y cuando se comenzaron a hacer avances en su educación, en la enseñanza de lenguas extranjeras se comenzaron a enseñar lenguas muertas y la metodología usada se estancó pues por mucho tiempo se aplicó aquella que los griegos habían utilizado para enseñar el griego clásico.

El panorama cambió cuando las lenguas nacionales comenzaron a tener gran auge, aun por encima del latín. Mientras la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras comenzaba a cambiar, en la educación de los sordos se establecieron las dos metodologías que hasta hoy imperan. Finalmente, el siglo XX y XXI han representado la era científica que ha proporcionado los fundamentos para reconocer las lenguas de señas como lenguas naturales y entonces renovar su uso, y para la enseñanza de lenguas extranjeras ha representado una apertura a más de una docena de enfoques metodológicos.

La percepción de la discapacidad ha variado mucho a través de los siglos y de las civilizaciones. Así también ha variado la concepción de la sordera y del sordo. Ahora en el siglo XXI se sabe que un sordo puede y debe recibir instrucción, pero para que se llegara a esa conclusión tuvieron que pasar siglos y mucho se tuvo que investigar. Las investigaciones hechas sobre las lenguas de señas, relativamente recientes, son el tema de nuestro siguiente capítulo.

Capítulo 2: lingüística de las lenguas de señas: una revisión de las investigaciones lingüísticas.

¿Qué tiene en común los sordos y los ciegos?

Las manos, las maravillosas manos.

En unos hablan y en otros leen.

López García y colaboradores (2006: 7)

Una de las creencias con la que nos hemos encontrado frecuentemente al hacer el presente trabajo, es que hay una única lengua de señas para todos los Sordos. Es por eso que en este segundo capítulo hablaremos de las investigaciones lingüísticas que se han hecho sobre las lenguas de señas. También presentaremos los argumentos que nos permiten sostener que las lenguas de señas son lenguas naturales y terminaremos mencionando algunos de sus aspectos estructurales como lo son la fonología, la morfosintaxis y la semántica.

2.1. Introducción a las investigaciones sobre las lenguas de señas.

La investigación sobre las lenguas de señas comenzó en la segunda mitad del siglo XX y según Cruz (2008) es por eso que hay poca documentación sobre la génesis de éstas. Las excepciones son la Lengua de Señas Americana (ASL, por sus siglas en inglés) pues ha sido la más investigada, y la Lengua de Señas de Nicaragua, con las siglas LSN, de la cual se presencié la génesis a finales del siglo XX. A continuación expondré tres etapas que William C. Stokoe presenta en su artículo “*An historical perspective on sign language research: a personal review*” en el año 1990 y que a su vez Cruz (2008) explica en su tesis doctoral *Gramática de la lengua de señas mexicana*.

La génesis de la lingüística de las lenguas de señas, o signolingüística, se sitúa en el año 1960, cuando Stokoe publicó su obra *Sign language structure* en la cual presenta un estudio de la ASL. Con respecto al trabajo de Stokoe, Cruz menciona que

La importancia de esta obra radica en el reconocimiento de la comunidad Sorda como comunidad lingüística entre otras cosas. Sin embargo, [...] el impacto de esta investigación lingüística no tuvo el eco esperado, sino que habrían de pasar varios años para que avanzara la investigación de las lenguas de señas. (Cruz, 2008: 11)

Stokoe se basó en los trabajos de varios investigadores anteriores a él como Henry Lee

Smith y George Trager (1951) quienes abordan los aspectos suprasegmentales y paralingüísticos del inglés; y Ray Birdwhistell (1952) quien trata el tema de la kinesis y sostiene que los movimientos corporales y faciales transmiten un mensaje al interlocutor de forma paralela con el mensaje oral. Estos autores, Lee Smith, Trager y Birdwhistell, representan, según Stokoe, la primera etapa de la investigación sobre las lenguas de señas. Los trabajos de estos investigadores no se enfocaron en el estudio de éstas, pero sus aportaciones fueron de gran importancia ya que permitieron a Stokoe analizar la ASL.

La segunda etapa sobre la investigación de las lenguas de señas fue realizada en la década de los años 1970, en la Universidad de California y fue encabezada por Edward Klima, Úrsula Bellugi, Ted Supalla, Robin Battison, entre otros. En el trabajo de estos investigadores se hace notar la presencia de otras ciencias como lo son la psicología y la neurología. Su línea de investigación se centra en las diferencias entre las lenguas orales y las lenguas de señas. El resultado fue el desarrollo de “estudios sobre fonología, sintaxis, morfología, y se les reconoce como los investigadores que comenzaron a delinear el camino de la investigación de las lenguas de señas.” (Cruz, 2008: 14)

Durante la década de los años 1980, se sitúa la tercera etapa de la investigación de las lenguas de señas y durante ésta, destacaron investigadores como Scott Liddell, Robert Johnson y Wendy Sandler. Sus trabajos muestran ciertas rupturas con algunos principios que Stokoe había sostenido en 1960 como, por ejemplo, la noción de simultaneidad en la estructura interna del signo. Hasta aquí llegan las tres etapas sobre la investigación de las lenguas de señas, sin embargo, Cruz (2008) amplía nuestra visión y nos presenta algunos trabajos más actuales.

Después de esta última década, se revalorizó el espacio señante y numerosos trabajos trataron este tema como es el caso de Carol Padden (1988, 1990). Asimismo, se estudiaron las propiedades estáticas y dinámicas de los signos como en la investigación de Linda Uyechi (1996) y se comenzó a tener un particular interés por los procesos de adquisición de las lenguas de señas como lo muestra la investigación de Onésimo Juncos y colaboradores (1996) para la Lengua de Señas Española, cuyas siglas son LSE, o la investigación de Nini Hoiting y Dan Slobin (2002) para la ASL.

También se han hecho ya algunos esbozos de gramáticas de lenguas de señas como lo es la gramática de la Lengua de Señas Argentina (LSA) por María Ignacia Massone en 1994, la gramática de la Lengua de Señas Brasileñas (LIBRAS) por Lucinda Ferreira Brito en 1995, la gramática de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) por Alejandro Oviedo en 2001 y la

gramática de la LSM por Miroslava Cruz Aldrete en 2008. Igualmente, se han creado diccionarios de varias lenguas de señas como la LSA por Massone en 1994, la LIBRAS por Fernando Capovilla y Walkiria Duarte en 2001 y el diccionario español-LSM por Acosta y colaboradores en 2004. (Véase Cruz, 2008: 17)

La lingüística de las lenguas de señas es una ciencia muy joven aún, sin embargo, se han hecho muchas investigaciones sobre el signo, el espacio señante, la adquisición de estas lenguas así como propuestas de diccionarios y gramáticas que nos permiten comprender de una manera más clara las lenguas de señas.

Cruz, parafraseando a Lourdes G. de Pietrosevoli, dice que todas estas investigaciones lingüísticas son importantes pues las aportaciones de dichos trabajos son “en beneficio de la educación del sordo y por [lo] tanto, el logro de una educación bilingüe-bicultural respetando la lengua materna de la comunidad Sorda.” (Cruz, 2008: 17)

2.2. Las lenguas de señas, lenguas naturales.

Durante mucho tiempo se creyó que las lenguas de señas no eran más que gestos pantomímicos carentes de gramaticalidad, sin embargo, expondremos en este apartado los estudios lingüísticos y neurológicos que apoyan la idea de que las lenguas de señas son lenguas naturales.

Dichos estudios llevaron a los investigadores a cuestionar la definición de “lenguaje” y “lengua” puesto que, en la mayoría de los casos, las definiciones de estas palabras reflejan el carácter oral de las mismas. Para fines de nuestro presente trabajo, conservaremos las definiciones aportadas por Helena Da Silva Gomes y Alina Signoret Dorcasberro en su libro *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* (2005).

Según Da Silva y Signoret la palabra “lenguaje” tiene dos acepciones, la primera

designa un conjunto sistemático de signos que permite cierto tipo de comunicación. Se emplea así para denominar los sistemas de comunicación en general; hablamos, por ejemplo, del lenguaje humano, del lenguaje de las flores, del lenguaje de las abejas, del de las señales de tránsito, de los lenguajes naturales, de los lenguajes artificiales, etc. (Da Silva, Signoret, 2005: 14)

y la segunda “se aplica [...] a la facultad de hablar que tienen los seres humanos, así como a las diversas modalidades en que se manifiesta esta facultad.” (Da Silva, Signoret, 2005: 15)

Teniendo estas dos definiciones podemos decir que el lenguaje es tanto un sistema de

signos que permite la comunicación así como la facultad de hablar que es propia a los seres humanos.

La palabra “lengua”, según estas autoras, se emplea para

designar un sistema de comunicación o un sistema de signos vocales comunes a los miembros de una comunidad. Una lengua es, entonces, un lenguaje natural utilizado por una comunidad, que por ese motivo se conoce como una comunidad lingüística. (Da Silva, Signoret, 2005:15).

Ahora bien, pasemos al concepto de lengua natural. ¿Qué es una lengua natural? Las mismas autoras dicen que “Los lenguajes naturales, que se valen de lenguas naturales [...] tienen como propiedad general la dependencia contextual, según la cual el significado de sus signos puede variar de acuerdo con el contexto en que se usen” (Da Silva, Signoret, 2005: 14)

Teniendo como base las definiciones anteriores, presentaremos algunos estudios tanto neurológicos como lingüísticos que nos permiten afirmar que las lenguas de señas son lenguas naturales.

2.2.1. La visión neurológica de las lenguas de señas.

La especie humana es la única especie capaz de hablar. Esto se debe a la peculiaridad de nuestro cerebro el cual “dispone de numerosos pliegues o circunvoluciones, que aumentan su superficie y sus capacidades. Contiene una gran cantidad de células nerviosas, alrededor de 10 mil millones de neuronas.” (Brabyn, 1982 citado por Da Silva, Signoret, 2005: 172)

La corteza cerebral humana posee áreas específicas para cada función de nuestro cuerpo. La función lingüística está regida por una zona llamada el área de Broca que se encuentra en la región frontal interior del hemisferio izquierdo del cerebro. Si una persona sufre lesiones en esta región entonces las consecuencias se presentan en la capacidad lingüística del paciente ya que sólo será capaz de pronunciar palabras aisladas (en su mayoría sustantivos) sin formar frases o utilizar elementos gramaticales como lo son, por ejemplo, los pronombres personales, los artículos, entre otros. “La organización sintáctica del discurso está dañada y, por ello, la expresión verbal del individuo tiene las características del „discurso telegráfico“.” (Da Silva, Signoret, 2005: 175)

Sin embargo, una lesión en el área de Broca no sólo afecta la capacidad lingüística de una persona, sino también propicia “daños motores, dado que el área de Broca participa en el control de los movimientos necesarios para articular los sonidos de la lengua.” (Da Silva, Signoret,

2005: 175)

A pesar de estos estudios para saber qué región del cerebro es la encargada de la capacidad lingüística propia al ser humano (esto en cuanto a su capacidad de hablar), no siempre se creyó que el área de Broca fuera la encargada también para la comprensión y producción de las lenguas de señas.

Las investigaciones sobre las lesiones cerebrales y la capacidad lingüística demostraron que “la organización cerebral del lenguaje es en gran medida independiente de la modalidad.” (Hickok, Bellugi y Klima, 1998 citado por Cruz, 2008: 19) Así, las técnicas de neuroimagen funcional como la Tomografía por Emisión de Positrones (PET) o la Resonancia Magnética funcional (RMf) han demostrado que las mismas áreas que se activan durante la producción del lenguaje hablado, se activan durante la producción del lenguaje signado. (Véase Cruz, 2008: 19) También, usando estos mismos métodos de neuroimagen se pudo observar que las redes neurales, que participan en la producción de gestos simbólicos convencionales, son diferentes a los que participan en la producción de las lenguas de señas. (Véase Cruz, 2008: 19) Por lo tanto, puesto que las regiones que se activan durante la producción de las lenguas habladas se activan también durante la producción de las lenguas signadas, podemos decir que, desde el punto de vista neurológico, las lenguas de señas son lenguas naturales.

2.2.2. La visión lingüística de las lenguas de señas: características generales.

Como ya lo mencionamos anteriormente, al estudiar las lenguas de señas para saber si son lenguas naturales, los investigadores tuvieron que replantearse las definiciones de “lengua” y “lenguaje” puesto que en ambos casos se hacía notar el rasgo oral de estas palabras. Sin embargo, Louis Trolle Hjelmlev, sostuvo que “la sustancia de la expresión de una lengua natural podía carecer de sonido.”

Basándonos en la afirmación de Louis Trolle Hjelmlev, entonces tomaremos sólo algunas características propias a las lenguas naturales que cita Cruz (2008) haciendo referencia a Charles Francis Hockett (1958) así como algunas que describen Da Silva y Signoret (2005: 31-38). Dicha selección la realizamos tomando en cuenta únicamente aquellos aspectos que Hockett considera esenciales para que una lengua sea llamada natural.

Cruz (2008) hace referencia a las quince características que, según Hockett, son necesarias para considerar una lengua como natural. De estas quince sólo cuatro son esenciales para este autor: el desplazamiento, la productividad, la dualidad y la transmisión cultural.

Cuando se habla de la característica de desplazamiento nos referimos a “la propiedad que tienen algunos sistemas semánticos de hacer referencia a algo que no está presente en tiempo y espacio” (Cruz, 2008: 24). Las lenguas de señas nos permiten referirnos a cualquier objeto, animal o persona que no esté presente durante el momento y lugar de comunicación.

La productividad o la creatividad como la llaman Da Silva y Signoret (2005: 34) es “la propiedad [de la lengua] de poder crear y comprender mensajes lingüísticos nuevos.” (Cruz, 2008: 25) Esta característica también la poseen las lenguas de señas, ya que éstas permiten crear mensajes nuevos que antes no se habían producido.

La dualidad es “la propiedad de la lengua gracias a la cual ésta posee dos niveles de estructura, de tal forma que las unidades del primer nivel son compuestas por elementos del segundo nivel; además, cada nivel tiene sus principios de organización.” (Da Silva, Signoret, 2005: 32)

Para comprender esta propiedad podemos hablar de una doble articulación ya que tenemos elementos sin significado que al articularse entre sí forman signos con significado. El segundo nivel serían, por ejemplo, los fonemas /m/, /e/, /s/ y /a/ que cuando los articulamos forman la palabra “mesa” la cual se refiere a un “mueble, por lo común de madera, que se compone de una o de varias tablas lisas sostenidas por uno o varios pies, y que sirve para comer, escribir, jugar u otros usos.” (RAE, 2013)

En las lenguas de señas también se tienen esos dos niveles pero se les dan nombres diferentes. Hjelmslev desarrolló una teoría a la cual llamó glosemática, la cual permite analizar las lenguas de señas y en general cualquier lengua cuya sustancia de la expresión no sea fónica. (Véase Cruz, 2008: 22)

Con la glosemática se introdujeron términos nuevos como la cenemática que equivale a la fonología en las lenguas orales, y la pleremática que es la “unidad vacía o carente de significado” (Cruz, 2008: 21) y equivale al fonema de las lenguas orales.

Entonces, en las lenguas de señas, en el nivel cenemático están todos los rasgos no manuales como el espacio, el movimiento, la ubicación, la dirección y la orientación. En el nivel pleremático se encuentran los constituyentes del plano del contenido, es decir, todos los elementos que se obtienen al articular las configuraciones de la mano, el espacio, el movimiento, la ubicación, la dirección y la orientación. Así, las lenguas de señas tienen dualidad, es decir, doble articulación.

La cuarta característica, según Hockett, con la que una lengua debe de cumplir para ser

considerada como una lengua natural es la transmisión cultural o tradicional. Con esto nos referimos a que, por un lado, el ser humano, por herencia genética de su especie, tiene la capacidad de desarrollar el lenguaje y por el otro lado llega a hablar la lengua de la comunidad donde se desarrolla. (Cruz, 2008: 25)

Estas cuatro características son las que Hockett considera esenciales para que una lengua sea considerada natural. Estas mismas también las enuncian Da Silva y Signoret, pero para fines de esta tesina, mencionaremos aparte una característica que enuncian las ya mencionadas autoras y que Hockett no considera esencial: la arbitrariedad del código.

Uno de los más grandes impedimentos que había para considerar las lenguas de señas como lenguas naturales era su posible iconicidad. Según Da Silva y Signoret (2005), la arbitrariedad del código es una característica que debe de tener una lengua. En cuanto a esta arbitrariedad, las autoras dicen que “el comportamiento verbal humano es una forma de comunicación que emplea un sistema arbitrario de signos y reglas de organización. El signo lingüístico es arbitrario porque no hay una relación natural entre él y la realidad que representa o alude.” (Da Silva, Signoret, 2005: 33)

Esto quiere decir que los nombres de los objetos no están motivados por la forma del objeto en sí. Cuando escribimos el nombre de un objeto en diferentes idiomas, podemos darnos cuenta de esta arbitrariedad. Pongamos el siguiente ejemplo:

perro - /pero/

dog - /dɒ>g/

chien - /j /

cane - /ˈkane/

cão - /ˈkɔ̃w/

Hund⁶ - /hʊnt/

Estas seis palabras se refieren al nombre que le damos al animal doméstico “perro”. Todas ellas son diferentes pues se componen por fonemas distintos articulados de una manera única, pero las seis designan el mismo referente.



Figura 2. “Perro en LMS.



Figura 3. “Dog” en ASL.

⁶ “Perro” en inglés, francés, italiano, portugués y alemán.



Figura 4. “Chien” en LSF.

Lo mismo tenemos en las lenguas de señas. Las imágenes anteriores designan al animal que llamamos “perro”.

Estas tres señas en tres lenguas de señas diferentes hacen referencia al animal que llamamos en español “perro”. Se podría pensar que, a simple vista, la seña de la LSM y la de la ASL son muy semejantes, sin embargo, si observamos con atención, podemos notar que en la LSM no es necesaria la expresión facial, mientras en la ASL sí lo es. Entonces, las tres señas son diferentes aunque se refieren al mismo animal y por lo tanto podemos sugerir que las lenguas de señas son arbitrarias a pesar de su iconicidad.

2.2.3. La iconicidad de las lenguas de señas.

Si bien, varios investigadores como Cruz defienden la arbitrariedad de las lenguas de señas, tampoco niegan su gran iconicidad. Esta característica propia a dichas lenguas ha creado gran polémica ya que es un aspecto que podría impedir que sean consideradas lenguas naturales.

Las lenguas de señas están motivadas por sus referentes, es decir, hay una estrecha relación entre el significado y el significante pero esto no sugiere que sean totalmente icónicas. De serlo así, “deberíamos esperar que en todas las lenguas de señas se utilizara la misma seña para referirse a determinados objetos” (Cruz, 2008: 53) mas no es así. Veamos los siguientes ejemplos.



Figura 5. "Cat en ASL. Primera parte de la secuencia.



Figura 6. "Cat" en ASL. Segunda parte de la secuencia.



Figura 7. "Chat" en LSF. Primera parte de la secuencia.



Figura 8. "Chat" en LSF. Segunda parte de la secuencia.

Las imágenes anteriores nos presentan las señas con las que se hace referencia al animal doméstico que conocemos en español como “gato”. Las dos lenguas, ASL y LSF, tienen señas diferentes para designar al mismo animal, también, cada una hace uso de la misma característica del gato para crear su seña.

La ASL hace referencia a los bigotes del gato como motivación para su seña. El movimiento de esta seña se realiza desde la zona de la cara donde nace el bigote hacia el exterior como dibujando el bigote del gato en el aire. La LSF también toma los bigotes del gato como motivación para su seña y lo hace con ambas manos dibujando la forma de estos haciendo el movimiento desde el nacimiento del bigote hacia el exterior.

A pesar de que las dos lenguas de señas toman como motivación la misma característica del animal, que son los bigotes, cada una los representa de manera distinta. Es por eso que Cruz (2008) sostiene que las lenguas de señas están motivadas por sus referentes, pero si fueran

totalmente icónicas todas ellas representarían de la misma forma su referente.

Además, se requiere de un conocimiento previo de cada una de estas lenguas para comprender que las señas presentadas anteriormente designan a un gato. Sin este conocimiento, las personas podrían creer que las señas designan un ratón o algún otro animal.

Así como hay señas cuya motivación es muy transparente, también hay señas cuya motivación no lo es o bien, lo fue en algún momento pero hoy en día ya no es el caso. Analicemos los siguientes ejemplos.



Figura 9. "Agua" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 10. "Agua" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

Esta seña que se realiza en dos partes significa “agua”. En la primera parte, el dedo índice está completamente extendido y en la segunda parte, se curva doblándolo desde la falange de este mismo. Dicho movimiento busca representar la forma de la llave de un fregadero pero no parece tan transparente como la seña de “gato”.



Figura 11. "Parque" en LSM.

La figura 13 representa la seña de la palabra “parque”. La posición de los dedos no nos sugiere nada en particular que podría estar en un parque. Este es el tipo de señas que no tiene ninguna relación entre el significado y el significante, no hay ninguna transparencia ni motivación que pueda ser perceptible.

Por último tenemos la siguiente seña.



Figura 12. "Mujer" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 13. "Mujer" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

Esta imagen representa la seña “mujer” y aunque parece poco transparente, su origen se remonta a la época en la que las mujeres usaban bonete. La seña hace referencia a la cinta que sostenía el bonete.

Como lo hemos visto en los ejemplos anteriores, las señas pueden tener diferentes grados de motivación entre el significado y el significante; no obstante, no hace de las lenguas de señas lenguas totalmente icónicas.

Además de los grados de motivación, podemos encontrar diferentes tipos de motivación: de forma, de característica y de acción. Veamos los siguientes ejemplos.



Figura 14. "Casa" en LSM.

Esta seña con la que se hace referencia al edificio “casa” hace alusión a la forma del techo de esta construcción. Esta seña entonces es motivada por la forma de la casa.

La siguiente seña está motivada por una de las características de la palabra que representa.



Figura 15. "Bosque" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 16. "Bosque" en LSM. Segunda parte de la secuencia.



Figura 17. "Bosque" en LSM. Tercera parte de la secuencia.

Esta seña representa el lugar que llamamos “bosque”. Esta se basa en una de las características del bosque que son los árboles y el movimiento de estos con el viento. Si vemos la seña de “árbol” podremos ver la aproximación entre estas dos.



Figura 18. "Árbol" en LSM.

Así la seña de “bosque” representa una característica de este lugar. Por último, veamos la seña del verbo “abofetear”.



Figura 19. "Abofetear" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 20. "Abofetear" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

Esta seña representa el verbo “abofetear”. Su motivación es la misma acción que describe: el golpear a un individuo con la palma de la mano dibujando en el aire el movimiento elíptico al golpear.

En conclusión, podemos decir que las lenguas de señas están motivadas en diferentes grados por sus referentes. También pueden tener diferentes tipos de motivación como lo es la motivación de forma, de característica y de acción. Es por esto que se ha llegado a pensar que las lenguas de señas son icónicas. Ciertamente, no se puede negar su característica icónica pero, como lo comenta Cruz, si las lenguas de señas fueran icónicas, todas ellas utilizarían la misma seña para representar el mismo objeto, animal o cosa, y como lo hemos visto anteriormente, esto no ocurre en las distintas lenguas de señas que hemos presentado. (Véase Cruz, 2008).

2.3. Aspectos estructurales de las lenguas de señas.

Las lenguas de señas no son representaciones manuales de las lenguas orales. Ambas poseen sus propias reglas. La diferencia fundamental se encuentra en la organización de las palabras y signos.

En las lenguas orales las palabras y enunciados se organizan predominantemente de manera secuencial y en las lenguas de señas la organización no sólo es secuencial sino también simultánea y espacial. (Véase Cruz, 2008: 71) Durante la producción de las lenguas de señas se presentan varios elementos: señas articuladas con las manos, movimientos del cuerpo y movimientos faciales. A continuación, expondremos las diferentes características estructurales de las lenguas de señas que propone Cruz (2008) basándose en los análisis de Stokoe. Presentaremos brevemente la fonología, la morfosintaxis y la semántica dejando de lado el

discurso, ya que no se ha hecho mucha investigación en ese campo.

2.3.1. La fonología de las lenguas de señas.

Para fines del presente trabajo, tomaremos la definición dada por Robert Lawrence Trask (2007: 216). Este autor define la fonología como “*The sound systems of languages, or the branch of linguistics which studies these. Whereas phonetics is chiefly concerned with the physical nature of speech sounds, phonology deals with the ways in which sounds behave in languages.*”⁷ La fonología estudia cómo los fonemas, que son las unidades mínimas, carentes de significado, funcionan.

Si bien, las lenguas de señas no son lenguas que posean sonidos, Stokoe “estructuró un conjunto de términos para definir los signos gestuales” (López García y colaboradores, 2006: 24) En sus primeras investigaciones realizadas, proporciona dos términos nuevos que son querología y quereima. La querología es el estudio de los signos gestuales y el quereima es esa unidad mínima, carente de significado, que puede ser la forma o la configuración de la mano. Así crea un paralelo entre la querología para las lenguas de señas y la fonología para las lenguas orales. A pesar de esta terminología dada por Stokoe, nosotros conservaremos el término de fonología.

Hay tres componentes que permiten diferenciar cada una de las lenguas de señas. Estos componentes son: el lugar donde se realiza la seña, la configuración de la mano o de las manos que realizan la seña y el movimiento que se realiza con ésta o éstas. Así, aunque muchas señas sean similares, la mínima variación en cualquiera de estos componentes causará que la seña adquiera otro significado. Analicemos los siguientes ejemplos.

⁷ Los sistemas de sonido de las lenguas, o la rama de la lingüística que estudia éstos. Mientras la fonética se ocupa principalmente de la naturaleza física de los sonidos del discurso, la fonología trata las formas en las que los sonidos se comportan en las lenguas.



Figura 21. "Agua" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 22. "Agua" en LSM. Segunda parte de la secuencia.



Figura 23. "Sí" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 24. "Sí" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

La seña de "agua" y la de "sí" se realizan en el mismo lugar y tienen el mismo movimiento pero la configuración de la mano es diferente. En la seña "agua" es el dedo índice el que realiza el movimiento mientras que en la seña "sí" es el dedo meñique.

Ahora veamos una variación en el lugar donde se realiza la seña.



Figura 25. "Ojo" en LSM.

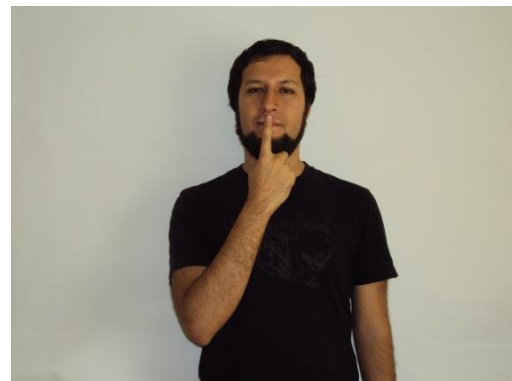


Figura 26. "Boca" en LSM.

En estas señas, la configuración de la mano que realiza la seña y el movimiento son iguales

sin embargo, el lugar es diferente. En la primera, el dedo índice está debajo del ojo mientras que en la segunda está en la boca.



Figura 27. "Gato" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 28. "Gato" en LSM. Segunda parte de la secuencia.



Figura 29. "León" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 30. "León" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

Al comparar estas dos señas vemos que ambas se realizan en el mismo lugar y la configuración de la mano es idéntica pero el movimiento es diferente. Para la seña “gato” la mano hace un movimiento horizontal de la boca hacia el oído mientras que en la seña “león” el movimiento es vertical, del ojo hacia la mandíbula.

La fonología entonces describe los tres componentes de una seña y nos muestra que si uno de estos cambia entonces el significado de la seña también.

2.3.2. La morfología.

Según Trask (2007: 178), la morfología se refiere a “*Word structure, or the branch of linguistics which studies this. Words typically have internal structure, and in particular they consist of smaller units called morphemes. [...] Morphology is conventionally divided into two main areas. These are inflection- the variation in form of a single word for grammatical purposes*”

[...]- and Word-formation- the construction of new words from existing words”⁸

Las lenguas orales poseen categorías de palabras y también las lenguas de señas las poseen: pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, sustantivos, etc. Cada una de las señas perteneciente a cualquiera de las ya mencionadas categorías responde a un proceso de composición que puede ser inicialización, deletreo, derivación y fusión.

El proceso de inicialización y el de deletreo tienen su origen en la convivencia de las lenguas de señas con las lenguas orales. Para hacer las señas más transparentes para los oyentes se usa la inicial de una palabra para crear la seña o bien, se deletrea por completo la palabra.

No todas las señas recurren a estos procesos, sin embargo, son muy utilizados cuando a un Sordo le es muy difícil lograr la comunicación con un oyente, poco conocedor de las lenguas de señas. Por un lado, si el Sordo no es comprendido, a pesar de que use la seña correcta para referirse a algún objeto, animal o persona, se ve en la necesidad de deletrear la palabra que se usa para el objeto que desea designar, pero hay que tomar en cuenta que su locutor oyente deberá de conocer el abecedario manual. Por otro lado, si el oyente, con poco conocimiento de las lenguas de señas, pero con buen dominio del abecedario manual, no conoce la seña para designar un objeto, animal o persona, se vale del deletreo para lograr la comunicación.

Un ejemplo del proceso de inicialización es la seña de “pizarrón” ya que las dos manos señan la letra “p” según el abecedario manual (véase Anexo 1), y con esta configuración en ambas manos, dibujan en el aire el perímetro de un objeto rectangular, muy similar a la figura de un pizarrón.

⁸ La estructura de la palabra o la rama de la lingüística que estudia ésta. Las palabras típicamente tienen una estructura interna, y en particular ésta consiste en unidades más pequeñas llamadas morfemas. [...] La morfología es convencionalmente dividida en dos áreas principales. Estas son inflección- la variación en forma de una sola palabra por propósitos gramaticales [...] y la formación de palabra- la construcción de nuevas palabras a partir de las ya existentes.



Figura 31. "Pizarrón" con "p" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 32. "Pizarrón" con "p" en LSM. Segunda parte de la secuencia.



Figura 33. "Pizarrón" con "p" en LSM. Tercera parte de la secuencia.

Un ejemplo del proceso de deletreo es el sustantivo propio “Sayuri”.



Figura 34. "S" en LSM.



Figura 35. "A" en LSM.



Figura 36. "Y" en LSM.



Figura 37. "U" en LSM.



Figura 38. "R" en LSM.



Figura 39. "I" en LSM.

El proceso de derivación nos permite cambiar la categoría gramatical de la seña base. En las lenguas de señas, la derivación no es muy común ya que muchas veces, la misma seña sirve para un sustantivo como para un verbo o un adjetivo. Por ejemplo, el sustantivo “comida” tiene la misma seña que el verbo “comer”.



Figura 40. "Comida" en LSM.



Figura 41. "Comer" en LSM.

Sin embargo, también hay derivaciones que no utilizan la misma seña, tal es el caso del verbo “morder” y del sustantivo “mordida” cuyas señas son diferentes. Además, está el caso del adjetivo “pesado” y del sustantivo “peso”.

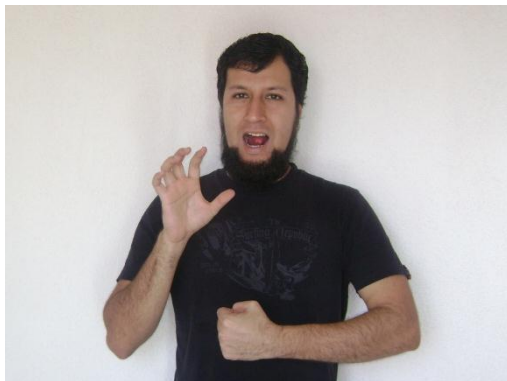


Figura 42. "Morder" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 43. "Morder" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

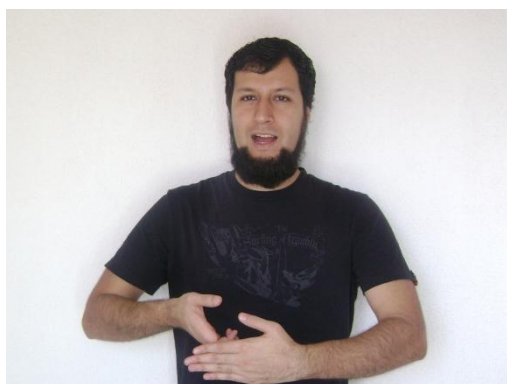


Figura 44. "Mordida" en LSM. Primera parte de la secuencia.

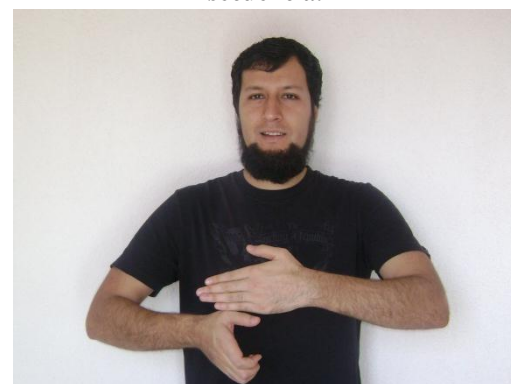


Figura 45. "Mordida" en LSM. Segunda parte de la secuencia.



Figura 46. "Pesado" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 47. "Pesado" en LSM. Segunda parte de la secuencia.



Figura 48. "Peso" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 49. "Peso" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

El proceso de fusión es aquel en el que se unen dos o más señas para crear una nueva con un significado. Un ejemplo de este proceso es “Aguascalientes” donde se emplea la seña de “agua” y después la de “caliente” para la seña correspondiente al ya mencionado estado de la República Mexicana.

Un aspecto fundamental de las lenguas de señas es el uso del espacio. Este elemento permite primeramente las flexiones de tiempo. Cruz (2008) comenta al respecto que

El punto de referencia es el cuerpo del señante en una posición recta, el cual representa el tiempo presente. Y si desea referirse en su discurso a un evento anterior, el señante puede representar el tiempo pasado con una ligera inclinación del cuerpo o de la cabeza hacia atrás, y en el caso de ser un tiempo futuro, el cuerpo o la cabeza se inclinan ligeramente hacia delante (Cruz, 2008: 86-87).

La siguiente imagen ilustra lo que Cruz explica en la cita anterior. Se muestra que el espacio donde se seña el tiempo pasado es de la oreja para atrás, el futuro de la punta de la nariz

hacia delante y el presente entre estos dos espacios.

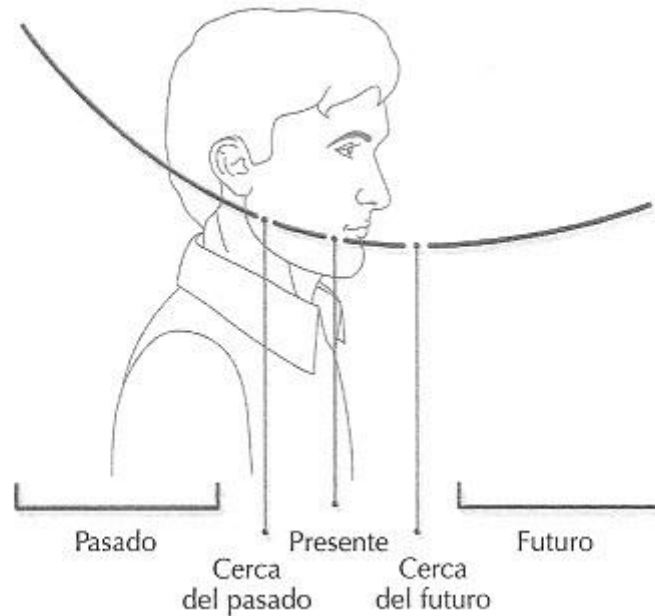


Figura 50. Manejo de los tiempos verbales en la LSM. (López García y colaboradores, 2006: 51)

Sin embargo, esto no es suficiente ya que cada lengua tiene sus propias variantes para realizar sus flexiones verbales. Luis Armando López García y sus colaboradores explican más ampliamente la flexión de los verbos en la LSM en su libro *Mis manos que hablan, Lengua de Señas para Sordos* (López García y colaboradores, 2006).

Explican que para indicar un enunciado en pasado, además del movimiento que el cuerpo realiza hacia atrás, también se puede utilizar la seña “ya” o se puede levantar “la mano con la palma hacia atrás a la altura de la cabeza indicando la acción en pasado” (López García y colaboradores, 2006: 52).

Asímismo, para indicar un enunciado en futuro, no es suficiente el simple movimiento del cuerpo hacia adelante, sino también se puede realizar un movimiento de izquierda a derecha acompañado de la seña en cuestión, o se puede emplear la seña “voy”.

Ya vimos que el espacio permite realizar flexiones en los verbos, pero esa no es su única función. También nos ayuda en la sintaxis de las lenguas de señas. Como lo menciona Cruz (2008: 85), Lidell propuso que cuando un Sordo apunta, no sólo se puede referir a un lugar, sino también a una entidad virtual.

Así, una de las formas de establecer un referente es a través de la articulación de un sustantivo, y entonces señalar un locus en el espacio señante con el cual se determina una correlación. De este modo, al hacer referencia nuevamente del objeto o persona mencionada, la referencia pronominal se realiza señalando al locus asociado con el referente destinado (Cruz, 2008: 85).

Más aún, el espacio permite realizar un cambio referencial cuando se quiere reportar el habla, los pensamientos, acciones, estados o para marcar un punto de vista. En otras palabras, el espacio no sólo ayuda a establecer un referente virtual o no durante una conversación, también permite cambiar el referente, como por ejemplo, cuando alguien trata de expresar lo que otra persona ha dicho. Para ejemplificar mejor esto, analicemos el esquema de Poulin que se presenta a continuación.

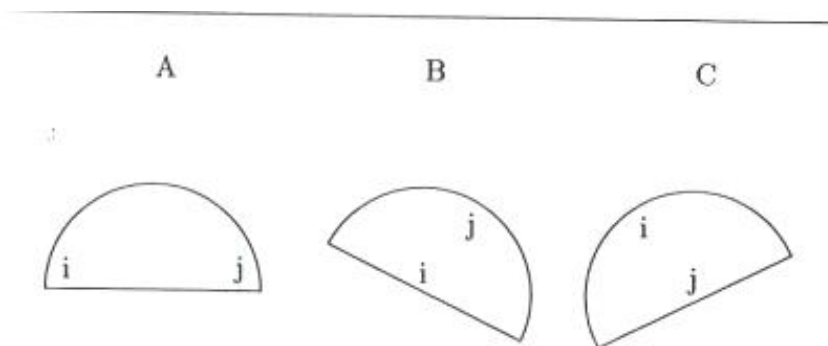


Figura 51. Esquema de Poulin. (Poulin, 1995: 422 citado por Cruz, 2008: 86)

En el caso A, el señante tiene a su lado izquierdo a *i* y a su lado derecho a *j*, en el caso B, el señante toma la postura de *i* e interactúa con *j* y en el caso C, el señante toma la postura de *j* e interactúa con *i*. Podemos apreciar que en el caso A, el señante tiene una postura recta, cuando habla desde el punto de vista de *i* entonces se gira hacia su derecha para interactuar con *j* y cuando adopta el punto de vista de *j*, se gira hacia la izquierda para entonces interactuar con *i*. Estos movimientos se realizan cuando se adopta la misma postura que una persona presente o no, así el espacio permite cambiar el referente y expresar acuerdo o desacuerdo con algún punto de vista.

En conclusión, podemos decir que los estudios en morfosintaxis de las lenguas de señas ayudan a comprender de mejor manera los procesos de formación de las señas que son: inicialización, deletreo, derivación y fusión. Otra importante aportación de dichos estudios es la

mayor comprensión del rol que tiene el espacio en las lenguas de señas ya que permite la flexión de los verbos, el hacer referencia a una persona u objeto presente o virtual y el cambio de referente.

2.3.3. *La semántica.*

Según Trask (2007: 252), la semántica es “*The branch of linguistics which studies meaning.*”⁹ Los estudios sobre semántica de las lenguas de señas han permitido comprender de mejor manera los significados de las señas así como de sus combinaciones. Así, en este apartado sólo presentaremos algunos ejemplos de semántica léxica de las lenguas de señas.

Como ya lo mencionamos anteriormente, la creencia general era que las leguas de señas no eran más que gestos casi pantomímicos sin estructura. Este no es el caso puesto que cada seña tiene su propio significado así como sus diferentes combinaciones. A continuación, tenemos sólo algunos ejemplos que nos permitirán comprender esto.

En español usamos la misma palabra “pegar” para diferentes acepciones, la usamos para referirse a golpear o para unir dos objetos con pegamento. En la LSM, hay dos señas diferentes para estas dos situaciones diferentes.



Figura 52. "Pegar" (golpear) en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 53. "Pegar" (golpear) en LSM. Segunda parte de la secuencia.

⁹ La rama de la lingüística que estudia el significado.



Figura 54. "Pegar" (golpear) en LSM. Tercera parte de la secuencia.



**Figura 55. "Pegar" (con pegamento) en LSM.
Primera parte de la secuencia.**



**Figura 56. "Pegar" (con pegamento) en LSM.
Segunda parte de la sección.**

También tenemos combinaciones que tienen un orden determinado. Por ejemplo, para crear el femenino de doctor (o de cualquier profesión), primero debe de hacerse la seña de “doctor” y después la de “mujer”, nunca al revés.



Figura 57. "Doctor" en LSM.

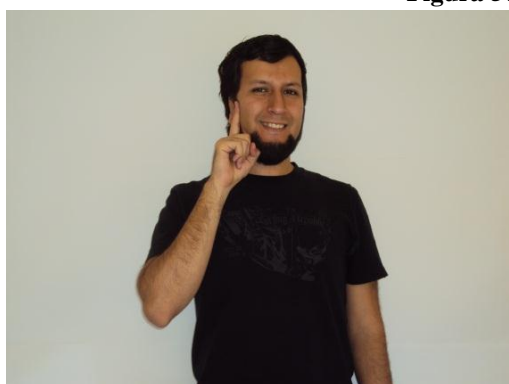


Figura 58. "Mujer" en LSM. Primera parte de la secuencia.



Figura 59. "Mujer" en LSM. Segunda parte de la secuencia.

En conclusión, la signolingüística es una ciencia nueva que se ha empezado a abrir camino a partir de las investigaciones de Stokoe en 1960. Los trabajos hechos sobre la visión neurológica y lingüística de las lenguas de señas han conducido a los investigadores a concluir que las ya mencionadas lenguas de señas son lenguas naturales. Mucho se ha avanzado en el estudio de la fonología, la morfosintaxis y la semántica pero aún queda bastante por descubrir no sólo en éstas últimas áreas, sino también, en el análisis del discurso, en la adquisición y enseñanza de las lenguas de señas, entre otras. Ahora que hemos visto algunas generalidades sobre las lenguas de señas, abordaremos particularmente la LSM: su génesis, sus peculiaridades y sus variantes.

Capítulo 3: la Lengua de Señas Mexicana, su génesis, sus especificidades y sus variantes.

“El lenguaje de señas es, en manos de quien lo domina,
Un lenguaje sumamente bello y expresivo,
Para el que ni la naturaleza ni el arte
Han procurado a los sordos
Sustantivo satisfactorio en sus relaciones mutuas;
Es también el medio fácil y rápido de llegar a sus mentes.”
J. Schuyley Long citado por López García y colaboradores (2006: 5)

Según López García y colaboradores (2006), se ha llegado a estimar que de 700 000 a 1300 000 personas se comunican con señas. Al plantear este trabajo, nos percatamos de que la creencia general es que hay una única lengua de señas que se habla en todo el mundo. Ésta es errónea ya que cada país posee su propia lengua de señas, es más, dentro de cada país, se pueden hablar varias lenguas de señas. Un ejemplo es México, donde se habla la LSM pero también la LSMy (Lengua de Señas Maya yucateca).

Como lo mencionamos en el capítulo anterior, la signolingüística es una disciplina muy joven. La investigación de las lenguas de señas no ha sido algo sencillo ya que muchas de éstas no han sido suficientemente documentadas y por eso es difícil conocer sus orígenes e influencias. En este capítulo expondremos los estudios que se tienen sobre la historia de la LSM, su genealogía así como su contacto con otras lenguas y sus variaciones estilísticas y léxicas.

3.1. Historia de la Lengua de Señas Mexicana.

La historia de la mayoría de las lenguas de señas está ligada al establecimiento de una escuela. La LSM no es la excepción y su historia está ligada a la de la Escuela Nacional de Sordomudos. Para obtener un panorama más amplio en cuanto a este tema, abordaremos la historia de esta lengua por medio de los personajes emblemáticos que fungieron como creadores y conservadores de ella.

3.1.1. De la Escuela Municipal de Sordomudos a la Escuela Nacional de Sordomudos.

Cruz dice que “las lenguas de señas como cualquier lengua natural, se crean en la colectividad y se transmiten de generación en generación.” (Cruz, 2008: 128) Es por eso que no podemos suponer que las primeras lenguas de señas que existieron en el continente americano fueron las que trajeron los conquistadores. Se tienen registros de que, previamente, ya existían otras, como las utilizadas por grupos de indios norteamericanos (Tomkins, 1969 [1931]) o la LSMy que aún se usa en nuestro país en la península de Yucatán. Si bien, estas lenguas no eran usadas específicamente por sordos, podemos aventurarnos a suponer que estos, en cada civilización, también poseían una lengua por medio de la cual se comunicaban antes de la llegada de los conquistadores. (Véase Cruz, 2008: 129)

Con la llegada de los españoles a nuestro país, se comenzó a registrar el uso de las lenguas de señas. Las primeras documentadas fueron aquellas que emplearon los franciscanos para enseñar a leer, escribir y también para enseñar temas religiosos a los indígenas. Entonces, vemos que la historia de la LSM está íntimamente ligada a la de la enseñanza en nuestro territorio.

Los siglos pasaron sin la conservación de un verdadero registro sobre el uso de señas en lo que ahora conocemos como México, de hecho, tuvieron que pasar más de tres siglos para comenzar a hablar de una educación en lengua de señas, pero esta vez con verdadera especificación para sordos.

Fue Ramón Isaac Alcaraz quien concibió la idea de crear una escuela para ellos. Este hombre, nacido en 1823 en la ciudad de Morelia, Michoacán, “estaba afiliado al partido liberal, fue literato y poeta y miembro correspondiente de la Real Academia Española.” (“Ramón Isaac Alcaraz” en *La Beneficiencia Pública en el Distrito Federal*, 1927: 88 citado por Jullian, 2001: 76) Al parecer, Alcaraz se puso en contacto con un doctor de apellido Solís que vivía en México y que era conocido del director de la Escuela de Sordos de Madrid. Así, pudo obtener los reglamentos y estatutos que disponían los establecimientos de renombre en las naciones europeas y que fungieron como inspiración para la propuesta de una escuela para sordos en nuestro país. Esta idea fue bien acogida por Benito Juárez, Presidente Interino Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos en aquel momento, a tal grado que el 15 de abril de 1861 decretó, con respecto a la Instrucción Pública en los establecimientos que dependían del Gobierno General, que

Se establecerá inmediatamente en la capital de la República una Escuela de Sordo-mudos, que se sujetará al reglamento especial que se forme

para ella y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país en que se creyere conveniente. (Juan de Dios Peza. La beneficencia en México. México, 1881: 96 citado por Jullian, 2001: 57)

Esta es la primera vez que se habla no de un maestro en particular, sino de una escuela sostenida por el gobierno, con el fin de otorgar educación a los sordos. Sin embargo, no se pudo concretizar esta propuesta debido a la intervención francesa y al período que se llama el Segundo Imperio que abarcó de 1863 a 1867.

En este momento del relato, haremos un paréntesis para tratar la figura de Eduardo Adolfo Huet Merlo. Este hombre fue uno de los más grandes precursores de la enseñanza para sordos en nuestro país y es una de las figuras más emblemáticas para la comunidad sorda. Parte de su historia está ligada con la historia de la educación de los sordos en México y por lo tanto con la historia de la LSM.

Eduardo Huet era de nacionalidad francesa, nació en París entre 1820 y 1822, probablemente pertenecía a la nobleza, era sordo aunque no se sabe con certeza si esta condición la padeció desde su nacimiento o fue causada por una enfermedad. Contrajo nupcias con Catalina Brodeke en 1851 con quien engendró dos hijos que nacieron en América. Aproximadamente, en el año 1848 fundó y dirigió la escuela para sordos en Bourges, Francia; en la década siguiente se mudó a la Corte de Portugal en Brasil donde fundó el Instituto Imperial de Sordomudos en Río de Janeiro y ahí fungió como maestro y director.

Como lo comenta Jullian (2001: 58-59), no se conoce la razón por la que este hombre decidió mudarse de Brasil a México ni tampoco cuándo sucedió esto exactamente. Se piensa que el matrimonio Huet llegó a nuestro país en 1866. En cuanto llegó, Huet se puso en contacto con el emperador Maximiliano de Habsburgo para buscar fondos y crear una escuela para sordos. Este proyecto fue respaldado, sobre todo, por José Urbano Fonseca, importante autoridad del Imperio, así como por Don Ignacio Trigueros, Alcalde Municipal de la ciudad de México. Una vez reunidos los fondos y con el apoyo necesario de las autoridades, se comenzó una protoescuela: La Escuela Municipal de Sordomudos. Comenzó con tres alumnos y el director fue Eduardo Huet. Se les asignó el edificio de San Juan de Letrán y se les puso a prueba. Después de un exitoso examen público se decidió que seguirían teniendo el apoyo del gobierno y se les otorgó, como reconocimiento, otro establecimiento el cual fue el Colegio de San Gregorio.

Sin embargo, con el fin del Segundo Imperio y el regreso de Benito Juárez al poder, se le pidió a Eduardo Huet que entregara las llaves del ya mencionado colegio. La escuela entonces se cambió de lugar al exconvento de Corpus Christi y el 28 de noviembre de 1867 se decretó la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos no sólo como lugar de formación para los sordos sino también como escuela normal para personas con sordera. (Véase Cruz, 2008: 132)

El método que usó primordialmente Eduardo Huet fue el de las señas, heredado a su vez por L'Épée de quien se habló en el capítulo uno del presente trabajo. No obstante, esto no puede ser considerado como el único detonante para la creación de la LSM ya que anteriormente, los franciscanos habían enseñado con señas durante la conquista para lograr la evangelización de los indios (probablemente con influencia de las señas y dactilología usadas por fray Pedro Ponce de León), pero también es muy probable que ya existieran señas, entre los diferentes pueblos indígenas, que sirvieran para comunicarse entre estos así como entre los sordos. Finalmente, a las señas traídas por los españoles y a las ya posibles existentes en el territorio mexicano se les unió la LSF traída por Eduardo Huet. (Véase Cruz, 2008: 128-129) La LSM entonces es una criollización de estas tres partes mencionadas anteriormente y la Escuela Nacional de Sordomudos fue el lugar donde se realizó esta criollización. Jullian (2001: 175) dice que

al tener ésta escuela un prestigio importante a nivel nacional, los sordos de otros lugares la considerarán la norma más pertinente, por ejemplo, en cuestiones de lengua, siendo desde ese momento considerada la ciudad de México como el modelo de la Lengua de Señas Mexicana. El establecimiento de escuelas y de clubes de sordos en los otros estados del país se hará también siguiendo los pasos de la capital y aquellos sordos del centro que se muden a otras regiones serán valorados y tomados en cuenta de manera significativa.

Al saber de la Escuela Nacional de Sordomudos, muchas personas de otros estados del país asistieron a ella y “los alumnos que se graduaban como maestros no sólo llevaban consigo los métodos de enseñanza, sino también la lengua de señas que en la escuela se usaba y se enseñaba, cumpliendo así la función de transmitir y conservar la LSM.” (Cruz, 2008: 136)

En 1880 el panorama de la educación de los sordos cambió con el Congreso de Milán que se llevó a cabo del 6 al 11 de septiembre de 1880. Alejandro Oviedo en su artículo “El Congreso de Milán, 1880” publicado en 2006 menciona al respecto

En ese evento un grupo de oyentes maestros de sordos decidieron excluir la lengua de señas de la enseñanza de los Sordos, y también impusieron que el objetivo principal de la escuela de Sordos debía ser enseñar el

habla. Desde entonces se consagró la tendencia oralista en la educación de los Sordos por todo el mundo. (Oviedo, 2006: 1)

Huet falleció en 1882 pero la Escuela Nacional de Sordomudos siguió funcionando; Cruz (2008: 136) haciendo referencia a Patricia Santín menciona que ante la nueva política educativa impuesta en el Congreso de Milán en donde se promueve el oralismo, algunos maestros y alumnos se separaron de la escuela y se instalaron en la Escuela de Ciegos de Mixcalco. Al cabo de unos años más, se cerró la Escuela Nacional de Sordomudos y a pesar de que no se tiene la fecha exacta, Jullian (2001: 169) sitúa con la muerte de Alcaraz el fin de la época de esta escuela: “Con la muerte de Ramón I. Alcaraz, ocurrida el 8 de abril de 1886, termina el ciclo de formación y consolidación de la Escuela Nacional de Sordomudos. Del mismo modo concluye la etapa mejor comentada por los cronistas, iniciándose un período de oscuridad casi absoluto.” (Jullian, 2001: 169)

3.1.2. La labor de las organizaciones religiosas.

Después del cierre de la Escuela Nacional de Sordomudos, la conservación y transmisión de la LSM se realizó por las organizaciones religiosas las cuales ofrecieron un lugar para la convivencia de la comunidad Sorda y también brindaron educación en su propia lengua. Cruz (2008) nos informa sobre todo de la obra de los misioneros claretianos en el Distrito Federal, con los cuales ella tuvo contacto. Así, la información que expondremos a continuación es la que esta autora pudo recopilar gracias a los datos que le proporcionó el padre Martín M. del Templo de San Hipólito en la ciudad de México.

El primer hombre, perteneciente a la orden de los claretianos, que atendió pastoralmente a un grupo de Sordos fue el padre Camilo Torrente en 1905. Él les impartió catecismo e instrucción religiosa usando las señas de éstos. Sin embargo, las clases fueron suspendidas, ya que durante el primer tercio del siglo XX hubo una gran persecución religiosa y el padre Torrente fue expulsado del país pues era extranjero, aunque Cruz no especifica con exactitud su nacionalidad.

Después de él, varios hombres, pertenecientes a la misma orden claretiana, siguieron enseñando a los Sordos y cada vez más de ellos asistieron al Templo de San Hipólito. No obstante, el nombre que más se retiene es el del padre Rosendo Olleta quien no sólo siguió con la obra religiosa sino también les enseñó a escribir, a contar y los capacitó en un oficio, todo esto a

partir del año 1929. La obra más sobresaliente de Olleta fue la Agrupación Social Cristiana de Sordomudos, y la fundación del primer colegio católico para Sordos, obra que con su muerte fue suspendida.

En 1955, el padre Manuel Fierro reinició los trabajos del padre Olleta y en su memoria fundó la Escuela Academia para Sordomudos Rosendo Olleta iniciando con 70 alumnos, mas su objetivo principal fue la enseñanza del habla.

Unos años después, en 1961, el padre Ángel Alegre Conde, apoyado por el padre Miqueles, estuvieron a cargo de la educación de los Sordos e implementaron la interpretación simultánea de la misa dominical utilizando la LSM, situación que perdura hasta hoy en día. Además, el padre Alegre siempre se interesó por asistir a los congresos nacionales e internacionales donde se abordaba la educación del Sordo, su lengua y su cultura, para poder proporcionar una mejor atención a sus alumnos. “Por otra parte, también se propiciaba la comunicación entre los grupos de sordos dentro y fuera del país. De esta manera se favoreció el establecimiento de redes y lazos de solidaridad entre los Sordos de todo el país, y abrió la posibilidad de intercambiar costumbres, historias [...]” (Cruz, 2008: 141) y nosotros agregaríamos la LSM. Por medio de estas reuniones para celebrar misa, no sólo se les enseñó la religión a los Sordos, sino también se les dio la oportunidad de convivir con otros Sordos y de transmitir la LSM.

Al morir el padre Alegre, el grupo de seminaristas que lo apoyó y que conocía la LSM, siguió con su labor con el respaldo del padre Macario Sánchez. Este grupo no sólo atendió a Sordos del Distrito Federal pero también a los de otros estados de la República y promovieron el aprendizaje de la LSM entre los oyentes. Además, con ellos surgió la idea de tener un estudio formal de la LSM como una lengua.

Como podemos ver, la historia de la LSM tiene varias etapas. Nosotros sólo hemos explicado a grandes rasgos las que nos parecen más importantes. Con la información proporcionada, podemos tener un panorama más amplio en cuanto a las grandes figuras que participaron en la transmisión y preservación de la LSM, algunas son figuras políticas, otras figuras pertenecientes al ámbito educativo y otras al ámbito religioso. Su labor nos ha permitido tener la LSM y sus registros han sido la base para varios estudios como el que Jullian presenta en su tesis de licenciatura o el que Cruz hace en su tesis de doctorado sobre la genealogía de la LSM y su gramática.

3.1.3. La genealogía de la Lengua de Señas Mexicana.

Ahora que conocemos la historia de la enseñanza y transmisión de la LSM, podemos abordar algunas nociones de genealogía de esta lengua. Al saber a qué familia de lenguas pertenece, comprenderemos más ampliamente sus variantes estilísticas, léxicas y apreciaremos más su peculiaridad.

Cruz (2008: 142), coincide con las investigaciones de Thomas Smith-Stark (1990), pues sostiene que la LSM pertenece a la familia francesa de lenguas de señas. Smith-Stark presenta el siguiente esquema

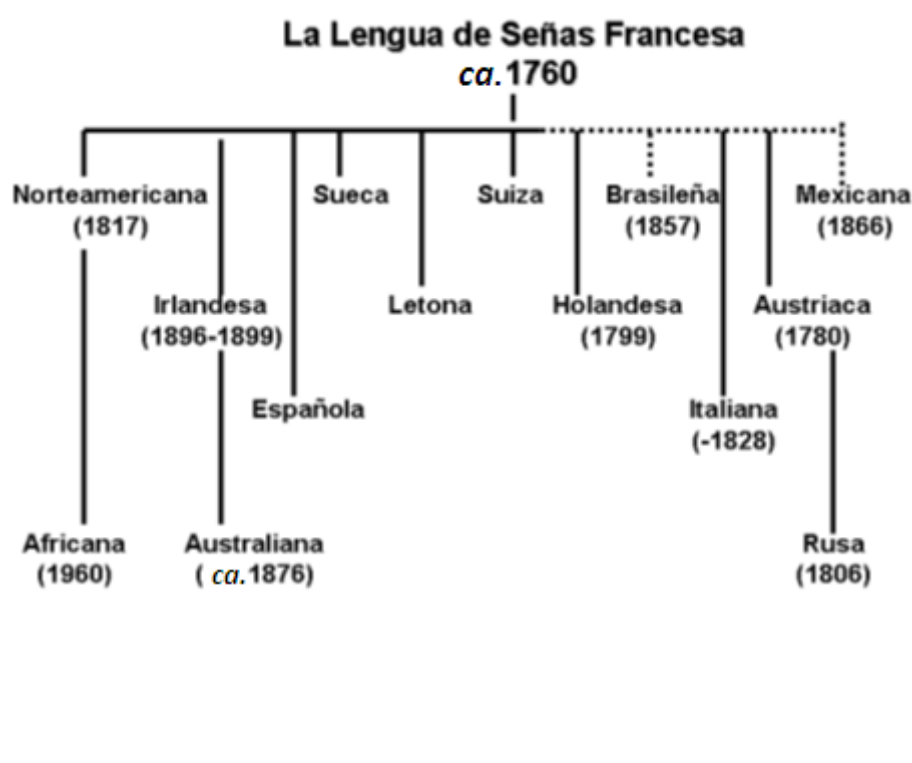


Figura 60. Familia francesa de Lenguas de Señas. Adaptada de Stokoe (1974) por Smith-Stark (1990). Las líneas punteadas indican la inclusión de las lenguas de señas de Brasil y de México.

Las fechas que se dan para cada lengua de señas, representan el año en que se fundaron las escuelas que utilizaban el método de L'Épée. La LSM es el resultado de la enseñanza que impartió Eduardo Huet de la LSF pero, como ya lo mencionamos anteriormente, también tuvo la influencia de otras señas que ya antes habían existido en el territorio mexicano. Con respecto a esto, Ulrike Zeshan (2005), parafraseada por Cruz (2008: 147), dice que “la lengua de señas utilizada por los educadores resultaba ser una lengua “extranjera” para los sordos nativos, con lo cual el contacto con la lengua de señas autóctona se llevaba a cabo un proceso de criollización y

se originaba una nueva lengua de señas.” Sin embargo, estas no fueron las únicas influencias en la LSM, Smith-Stark (1990) resalta que

la lengua de señas mexicana y la lengua de señas brasileña [LIBRAS] deben compartir características privativas dado el papel crucial de Huet en la formación de ambas, características que a su vez deben distinguirlas de las otras lenguas pertenecientes a la misma familia francesa de lenguas de señas. (Smith-Stark, 1990 en Cruz, 2008: 144)

Más aún, “cualquier innovación didáctica que [Huet] introdujo en Brasil, o influencia que haya recibido de los sordos brasileños también se habría llevado a México.” (Cruz, 2008: 144)

A pesar de que la LSM y la ASL pertenecen a la misma familia de lenguas de señas, es hasta hoy en día que es posible reconocer cierta influencia en la LSM de la ASL, sobre todo en los estados de México que colindan con Estados Unidos de Norteamérica. Esta influencia puede considerarse como préstamos además de que hay una gran similitud en cuanto a la estructura lingüística.

Tenemos, entonces que la LSM pertenece a la familia francesa de las lenguas de señas según las investigaciones de Smith-Stark, pero hay que reconocer que la LSF no fue la única influencia que tuvo la LSM, de hecho, estamos frente a una criollización efectuada a partir de las lenguas de señas ya existentes en nuestro territorio antes de la llegada de los conquistadores, algunas señas introducidas durante la evangelización, posibles préstamos de las lenguas de señas de Brasil que debió haber tomado Huet durante su enseñanza en esas tierras y, hoy en día, la influencia de la ASL.

3.2. El uso de la Lengua de Señas Mexicana en México y sus variantes.

Las investigaciones sobre la LSM son muy pocas aunque en la última década del siglo pasado se estudió mucho su estructura lingüística. No obstante, hay muchos aspectos más que investigar como la etnografía de la ya mencionada lengua, las variaciones geográficas, la sociolingüística, entre otros. Aún hoy, no se tiene una contabilización confiable de las personas que hablan la LSM en nuestro país. (Cruz, 2008: 151) En este apartado, nos centraremos en algunos cálculos que se han hecho para tratar de saber cuántos Sordos hablan la LSM ya sea como lengua materna o como lengua segunda. También presentaremos algunas variantes que los investigadores han estudiado con respecto a dicha lengua.

3.2.1. Los usuarios de la Lengua de Señas Mexicana en el territorio nacional.

La LSM no siempre gozó del estatus que ahora tiene. Su “reconocimiento *llegó* hasta el siglo XXI, en el marco de la Ley General de las personas con discapacidad publicada en el diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005. [...] esta ley reconoce la LSM como una lengua nacional al igual que las lenguas indígenas.” (Cruz, 2008: 152)

3.2.1.a. Un cálculo demográfico.

A pesar de esto, ya varios habían hecho estudios de la LSM antes de esta fecha como Donna Jackson Maldonado (1981), Smith-Stark (1986) Juan Carlos Miranda (s.f.), Rosario Guillén de Márquez (1990), entre otros. De hecho, fue Smith-Stark el primero en hacer un intento de cálculo de la población sorda en México basándose en el censo de 1980 y en un análisis de la población sorda en Estados Unidos hecho por Shein y Delk Jr. en 1974. La estimación obtenida por Smith-Stark sólo incluía a la población sorda en general mas no la población sorda hablante de la LSM.

Cruz (2008) nos propone un cálculo de la población Sorda, es decir, la que habla la LSM. Ella se basa en los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con respecto al censo del año 2000. Según las encuestas realizadas durante ese censo, hay 1 806 365 de mexicanos que tienen algún tipo de discapacidad permanente o de largo plazo. El 15.6% de estas personas presentan una discapacidad auditiva, es decir, alrededor de 281 793 personas. Sin embargo, se puede pensar que no todas estas personas hablan la LSM y Cruz lo explica al analizar los grupos quinquenales. En el rango que corresponde a los niños de entre 0 y 4 años de edad hay muy pocos que presentan una discapacidad auditiva (alrededor de 285 infantes). La investigadora nos comenta que esto se debe a que a esta edad es difícil detectar la sordera. El número crece en el rango de 5 a 9 años (859 infantes). Los grupos entre 5 y 40 años se mantienen relativamente constantes (entre 800 y 900 individuos por grupo). En los grupos entre 40 y 60 años hay un incremento paulatino pero la edad en la que se dispara el número de individuos es en el de 70 a más años con aproximadamente 10 668 individuos siendo que en el grupo anterior, de 65 a 69, sólo había 1 981. Esto se puede explicar al deterioro del cuerpo humano debido a la edad. Teniendo estos números, Cruz (2008: 162) sugiere que los usuarios potenciales de la LSM se encuentran en los grupos de 10 a 40 años de edad lo cual asciende a alrededor de 4 800 usuarios. Sin embargo, como ya lo mencionamos antes, esto es sólo una aproximación ya que no todos los sordos conocen la LSM.

3.2.1.b. Distribución geográfica de la Lengua de Señas Mexicana.

El trabajo de Smith-Stark realizado en 1986 también nos proporciona información con respecto a la distribución de la LSM en los estados de la República Mexicana. Este investigador menciona las siguientes ciudades y estados: Puebla, Nuevo León, Toluca, Acapulco, Guadalajara, Guanajuato, Veracruz, Chiapas y el Distrito Federal. A éstos mencionados por Smith-Stark, Cruz (2008: 176) agrega Oaxaca, San Luis Potosí, Querétaro, Cuernavaca, Torreón, Saltillo, Hermosillo y Morelia según sus lecturas de *Ethnologue: languages of the world* (2005).

Estas ciudades o estados cuentan con asociaciones de Sordos donde conviven y se comunican a través de la LSM: forman clubes deportivos, cuentan con iglesias donde los ritos religiosos son interpretados simultáneamente del español a la LSM y tienen escuelas donde se enseña esta lengua y en ella (en LSM).

La educación de los Sordos, administrada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), está impartida en los Centros de Atención Múltiple (CAM) donde se usa y se enseña la LSM, además de fomentarse la formación bilingüe de los niños. También hay centros de educación especial independientes de la SEP donde se fomenta el uso y aprendizaje de esta lengua. Unos ejemplos son el centro “Piña Palmera” en Puerto Escondido, Oaxaca, el Templo de San Hipólito y el Instituto Nacional de Comunicación Humana (INCH) en el Distrito Federal, la escuela Rosendo Olleta, el Centro Clotet y el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje I.A.P (IPPLIAP). Además hay varias asociaciones, grupos y clubes de Sordos donde se promueve la LSM como Señas Libres, la Asociación Mexicana de Sordos, la Federación Mexicana de Deportes para Sordos A.C., Amistad Cristiana, la casa de Cultura del Sordo, Seña y Verbo, etc.

3.2.1.c. Los grupos de usuarios de la LSM.

El contacto de Cruz con Sordos del D.F. y de Guadalajara le ha permitido establecer varios subgrupos de señantes.

En el primero están los Sordos monolingües (LSM) con poco conocimiento del español escrito, que no utilizan ninguna expresión oral. En el segundo están los Sordos que tienen como primera lengua la LSM pero que también pueden comunicarse en español escrito u oral con éxito. Los Sordos que además de la LSM usan otra lengua de señas son considerados por Cruz como bilingües y forman el tercer subgrupo. En el cuarto se encuentran los sordos o

hipoacúsicos¹⁰ que pueden o no asociarse a la comunidad Sorda y que han aprendido la LSM pero cuya primera lengua es el español escrito u oral. Los sordos semilingües que no adquirieron el español como primera lengua pero tampoco son competentes en la LSM forman parte del quinto subgrupo.

Esta diferenciación en subgrupos nos permite comprender la poca importancia que se le ha dado a la LSM ya que, lamentablemente, hay una “abundancia de Sordos semilingües que no solamente no desarrollan plenamente ninguna lengua, sino tampoco su potencial como seres humanos.” (Foro inaugural: Por los Derechos de los Sordos. La lengua de señas mexicana habla. 28 de noviembre de 2005 en Cruz, 2008: 156) Puesto que la LSM permite que los Sordos se consideren a sí mismos como una comunidad lingüística minoritaria y no como un conjunto de personas cuyo punto en común es un déficit auditivo, el no poder expresarse en ninguna lengua, puede provocar en un individuo sordo un sentimiento de incomunicación y de no pertenencia.

Las principales causas de este poco interés en la enseñanza/aprendizaje de la LSM se encuentran en el hecho de que la mayoría de los sordos provienen de hogares oyentes.

Cruz (2008: 152) dice que sin un manejo de esta lengua, el sordo puede sentirse incomunicado. Es por eso que esta autora analiza las causas por las cuales no se fomenta el aprendizaje de la LSM.

Las causas de la sordera pueden ser varias como la herencia genética (aunque esta es la menos frecuente), enfermedades que tuvo la madre durante el embarazo (por ejemplo, sarampión), enfermedades de los infantes (como rubeola) o algún accidente (inmersiones mal compensadas durante una actividad acuática). Sin importar cuál sea la causa de la sordera, siempre y cuando el individuo aprenda la LSM, se le considera parte de la comunidad Sorda.

Puesto que la mayoría de los individuos sordos provienen de hogares oyentes, lo primero que la familia intenta hacer es que el individuo hable. Para lograrlo, acuden a las terapias de lenguaje, a los implantes cocleares y a algunas intervenciones quirúrgicas que, en muchos casos, no proporcionan los resultados deseados. Como comenta Cruz (2008: 168),

Tal vez esta situación responda a las creencias o prejuicios que se tienen sobre el uso de la LSM. Por ejemplo, se supone que si el niño sordo aprende la LSM ya no aprenderá el español, o que es mejor aprender español que LSM, o que si se usa la LSM por parte de alguno de los

¹⁰ La comunidad Sorda hace una diferencia entre aquellos individuos con sordera profunda y cuya lengua materna es la LSM llamándolos Sordos, y aquellos individuos que sólo presentan una disminución auditiva pero que pueden percibir algunos sonidos y se comunican en su vida cotidiana oralmente, llamándolos hipoacúsicos.

miembros de la familia puede aislarlos de los demás, etc.

Estos tabús sólo muestran la influencia oralista que ha tenido la educación de los sordos y son una causa por la cual los familiares de éstos no promueven la enseñanza/aprendizaje de la LSM en el hogar.

A los tabús sobre el aprendizaje de la LSM, se le une el hecho de que, si el niño sordo aprende la LSM, los padres también tendrán que aprender dicha lengua. Para muchos padres esto puede representar un gran esfuerzo ya que se trata de aprender una lengua nueva y diferente, así que se inclinan más por la idea de que sea su hijo sordo el que se esfuerce por ser oralizado. Puesto que esta oralización no siempre se logra, los padres optan por usar “signos caseros”. Estos signos son algunos gestos que usamos los oyentes (para señalar, para mostrar estados de ánimos, etc.) y algunas señas aprendidas de la lengua de señas de su país o comunidad.

Otra causa por la que hay más sordos semilingües es que los sordos se integran a la comunidad Sorda en su adolescencia o más tardíamente. Esto se debe a que los padres no propician el vínculo con esta comunidad ya que, como lo mencionamos antes, ellos se esfuerzan por hacer que su hijo se integre a la sociedad oyente.

Por estas causas mencionadas anteriormente, la mayoría de los sordos aprenden la LSM en la escuela y son los Sordos los que transmiten su lengua y su cultura tanto a oyentes como a otros sordos. Ellos utilizan la LSM sobre todo con sus amigos (que probablemente conocieron en la comunidad Sorda y en la escuela) y con su cónyuge e hijos.

Actualmente, aunque la tendencia de enseñanza para el sordo no deja de ser oralista, las escuelas buscan lograr un modelo bilingüe en el cual el sordo aprende la LSM como lengua materna pero también aprenda el español escrito para poder comunicarse con la mayoría oyente.

3.2.1.d. Las variantes léxicas de la LSM.

Como lo vimos anteriormente, los Sordos han tenido experiencias distintas en cuanto al contacto con la LSM. Algunos, cuyos padres son Sordos también, la han aprendido en casa, otros en la escuela y otros a una edad tardía, en la adolescencia, por ejemplo. Las causas de esta diversidad de experiencias las hemos explicado anteriormente de manera sucinta. Es esta diversidad la que ha promovido la variación léxica de la LSM, variación estudiada por investigadores como Smith-Stark (1986), Bickford (1991), Faurot y colaboradores (1999), etc.

Según Cruz (2008:186-189), hay diferentes factores que intervienen en esta variante léxica.

De las que esta investigadora menciona, sólo tomaremos tres que son: la edad, la región y el nivel de instrucción.

Hay algunas variantes en cuanto al léxico de la LSM que dependen de la edad de la persona que seña. Las personas mayores de cincuenta años aprendieron la LSM que se enseñó en la Escuela Nacional de Sordomudos y algunas de las señas tienen una configuración diferente. Un ejemplo es la seña de “pizarrón”¹¹.

En la seña que usan las personas de más de cincuenta años, se dibuja en el aire el perímetro de un pizarrón al mismo tiempo que las manos hacen la seña de la letra “p”. En la seña que usan las personas de menos de cincuenta años, la letra “p” ya no está presente, sólo quedan los dedos índices de esa seña y el dedo anular está contraído desde el inicio. Las manos siguen dibujando en el aire la misma figura que representa el perímetro del pizarrón.

Otro factor que provoca variantes a nivel léxico es la región donde se habla LSM. Si bien, los estudios de Smith-Stark (1986) y de Bickford (1991) han demostrado que la LSM presenta una similitud léxica entre 90% y 100%, hay variantes en las diferentes ciudades donde realizaron sus estudios: Monterrey, Guadalajara, Hermosillo, Cuernavaca, por mencionar algunas.

A pesar de esto, hay una uniformización de la LSM en todo el país y dicha uniformización se debe a los muchos viajes que hacen los vendedores sordos, los clubes deportivos, los grupos de iglesias, etc. (Véase Cruz, 2008: 189)

El último factor que trataremos es el nivel de instrucción. Según explica Cruz (2008: 189), Faurrot y colaboradores (1999) concluyeron que cuando un Sordo tiene más educación, tiene más probabilidades de usar el español signado y de usar hasta la estructura sintáctica del español al comunicarse. Sin embargo, Cruz no está completamente de acuerdo con esto. Ella explica que los Sordos que conocen bien el español “tienen acceso al aprendizaje a través de textos (libros, periódicos, revistas, et.), uso de diccionarios, internet, y otros medios escritos.” Es por ello que suelen conocer palabras para las que no hay una seña establecida y recurren al deletreo. Y yo agregaría que, cuando notan que su interlocutor no conoce bien la LSM, ellos adaptan las señas de esta lengua a la estructura del español para que, a nosotros oyentes, nos sea más fácil comprenderlos y entonces que la comunicación sea exitosa.

¹¹ Ejemplo aprendido durante el taller “Historia de la educación de los sordos en México desde una perspectiva internacional” de agosto a noviembre de 2010 (UNAM, Facultad de Filosofía y Letras) por Christian Giorgio Jullian Montañez.

Capítulo 4: una propuesta de enseñanza de una lengua extranjera a Sordos.

“Mientras haya dos personas sordas
en la superficie del planeta
y se encuentren,
se usarán señas.

J. Schuyley Long citado por López García y
colaboradores (2006: 5)

La pregunta inicial que provocó en mí el deseo de comenzar la investigación de la presente tesina fue ¿los sordos pueden aprender una lengua extranjera? Y si la respuesta fuera afirmativa entonces, cómo se lograría esto. Durante un semestre, tomé un curso básico de LSM en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los cursos se impartían una vez por semana y tenían una duración de dos horas por clase. Después de un par de meses, el profesor comenzó a invitar personas Sordas a las clases para que practicáramos con ellas la LSM. La primera clase nos presentamos y cuando yo les expliqué la carrera que estaba estudiando, me di cuenta de que ellos no comprendían lo que es una lengua extranjera. En su universo sólo existía la LSM y el español. Al constatar esta situación, me pregunté si sería posible que los sordos aprendieran francés.

Cuando una persona oyente desea entablar comunicación con una persona sorda, se da cuenta, a menos que conozca la LS que maneja su interlocutor, que no puede transmitir su mensaje; se pierde nuestra capacidad de comprender y de hacernos comprender. “*L'enfant atteint de surdit  n'est pas comme l'aveugle qui est vu bien qu'il ne voie pas; le sourd, lui, non seulement n'entend pas mais n'est pas entendu.*”¹² (Ajuriaguerra, 1972 : 237)

En este capítulo, expondremos la experiencia de Ivani Fusellier-Souza cuando enseñó por vez primera la materia de inglés a Sordos en el *Institut Nationale de Jeunes Sourds de Paris* (INJS). Primero hablaremos de la sordera y la comunicación, para continuar con el contexto en el que se dio dicha enseñanza así como el perfil de la profesora y de los alumnos. También expondremos la metodología que usó Fusellier-Souza y al final entablaremos una discusión entorno al *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* y las modificaciones que se podrían hacer para que los Sordos obtengan una certificación en FLE.

¹² El niño que presenta sordera no es como el niño ciego que es visto aún cuando él no ve; el sordo no sólo no escucha sino que tampoco es escuchado.

4.1. Enseñar una lengua extranjera a Sordos: una perspectiva bilingüe.

La enseñanza de una lengua extranjera a Sordos es un tema del que poco nos ha sido posible encontrar información. Desde hace algunos años, en países como Francia y Brasil, los sistemas educativos han comenzado a reflexionar en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera para Sordos, sin embargo, para el caso mexicano, no nos ha sido posible encontrar reflexiones en cuanto a este tema y por esto pedimos la indulgencia del lector. No obstante, expondremos la experiencia vivida por Ivani Fusellier-Souza que nos podría proporcionar la pauta para comenzar a implementar este tipo de enseñanza en nuestro país.

4.1.1. La sordera y la comunicación.

Como lo expusimos anteriormente, la sordera ha sido concebida de distintas maneras. La visión médica la considera como una enfermedad que debe de ser curada. Desde esta óptica, la solución es rehabilitar al niño que padece esta enfermedad ya sea por medio de implantes cocleares, audífonos, terapias de lenguaje o cirugías, con el fin de que se aproxime más a la norma mayoritaria, que somos los oyentes.

En cuanto a los gobiernos, ellos adoptan una política de integración, buscando que los sordos se integren a las escuelas públicas y cursen las mismas materias que los oyentes, con los mismos tipos de evaluación, sin tomar en cuenta su situación específica, y más aún, sin tomar en cuenta que hay diferentes tipos y grados de sordera. Sin embargo, con esto no queremos decir que una persona sorda no puede o debe de buscar integrarse a la sociedad oyente, ni tampoco que se debe de hacer una división entre el mundo de los oyentes y el mundo de los sordos.

Personalmente, creemos que los padres deben de atender la condición de su hijo y buscar que pueda recuperar uno de los sentidos que nos proporciona placer, como cuando escuchamos música; advertencia, como cuando escuchamos la sirena de los bomberos, o seguridad, como cuando escuchamos una voz amiga y amable. No obstante, no coincidimos con la idea de que se debe de buscar una cura, a toda costa, para la sordera; si ésta es profunda y ninguno de los métodos conocidos le permitirá al niño sordo recuperar dicho sentido, se debe de buscar esa alternativa que le permita comunicarse con los demás y ser escuchado sin ningún tipo de obstáculo. Las lenguas de señas permiten que el individuo se sienta como un ser humano pleno, puesto que la capacidad de hablar (sea oralmente o por medio de una lengua visuo-gestual) es propia del ser humano y ningún otro ser vivo sobre nuestro planeta la posee.

El individuo sordo también tiene el mismo deseo de descubrir el mundo como su

homólogo oyente; desafortunadamente, no tiene acceso ni a la misma cantidad ni a la misma calidad de información que los oyentes. Tan sólo echemos un vistazo a los canales de televisión abierta que hay en nuestro país, son pocos los que tienen adaptaciones para los Sordos y en estos canales son contados los programas que poseen o subtítulos en español o interpretación simultánea en LSM. (Véase Fusellier-Souza, 2003: 98)

Fusellier-Souza (2003: 87) cita a Bernard Mottez (1993) y dice “*L'idée d'une vie sourde apparaît a priori si insupportable que des efforts considérables ont été toujours mis en œuvre pour tenter d'en venir à bout. Malheureusement, la surdit  n'est pas une maladie qu'on soigne et qui guérit. C'est un  tat.*”¹³ Estos dos autores nos invitan a pensar en la sordera como un estado y no como un déficit que discapacita, y

*allant plus loin, lorsqu'on s'engage dans un réel échange avec des personnes sourdes en les considérant comme des interlocuteurs à part entière, notre sentiment de frustration et d'échec à communiquer fait progressivement place à un étonnement teinté d'admiration devant tout ce que l'on découvre peu à peu sur eux-mêmes, soi-même et sur l'être humain en général. La surdité se dévoile alors comme un puissant analyseur de la faculté de langage pouvant apporter de nouveaux éclairages sur la cognition humaine.*¹⁴ (Fusellier-Souza, 2003:87)

Así, el aprender una lengua de se as nos permitiría comunicarnos con los Sordos pero también podría abrirnos puertas para el estudio y la comprensión de la cognición humana.

Más aún, que los Sordos aprendan una lengua extranjera, a nivel lecto-escritura, permitiría que la comunicación fuera exitosa. Según Roman Jakobson (1973), hay seis factores que intervienen en el acto de la comunicación: el emisor, el receptor, el código (que debe ser común al emisor y al receptor) con el cual se construye un mensaje que alude a un contexto y finalmente pasa a través de un canal. (Véase Da Silva, Signoret, 2005: 24)

Cuando una persona oyente se encuentra frente a una persona Sorda, la comunicación se ve afectada pues ninguno de los dos participantes en este acto comparten el mismo código ni el mismo canal porque el oyente usa un canal primordialmente oral-auditivo y el Sordo un canal

¹³ La idea de una vida sorda parece al principio tan insoportable que se han hecho esfuerzos importantes para superarla. Desgraciadamente, la sordera no es una enfermedad que se trata y se cura. Es un estado.

¹⁴ Yendo más lejos, cuando participamos en un verdadero intercambio con las personas sordas, considerándolas como interlocutores integrales, nuestro sentimiento de frustración y de fracaso al comunicarnos con ellos cede el lugar progresivamente a un asombro tintado de admiración frente a todo lo que descubrimos poco a poco sobre ellos mismos, uno mismo y sobre el ser humano en general. La sordera se devela entonces como un poderoso analizador de la facultad del lenguaje, aportando nuevas luces acerca de la cognición humana.

primordialmente visuo-gestual. Que un Sordo pueda comunicarse en una lengua escrita, sea la de su país o la de otro país, le permitirá ampliar sus conocimientos, descubrir culturas recíprocas “*dans un jeu de ‘regards croisés’*”¹⁵ (Bertocchini, Constanzo, 2008: 148) que favorezca el respeto de la alteridad. Fusellier-Souza nos invita en su artículo a ver a los Sordos como una cultura diferente, a respetar esta diferencia y a interesarnos en la enseñanza/aprendizaje de sus lenguas de señas, pero también es una invitación para los profesores de lenguas extranjeras a interesarnos en esta comunidad, la Sorda, y ser partícipes de la investigación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a Sordos.

4.1.2. Contexto en el que se realizó dicha enseñanza/aprendizaje.

Durante el año escolar 1999-2000, Ivani Fousellier-Souza, fue profesora de inglés en el INJS en París. Los grupos a los cuales impartió esta materia estaban constituidos únicamente por alumnos Sordos e iban del nivel secundaria al nivel preparatoria. Dentro del sistema educativo francés, la primaria se realiza en cinco años, la secundaria en cuatro y la preparatoria en tres y es en primero de secundaria que se comienza la enseñanza del inglés. En este caso en particular, la profesora debía de enseñar inglés a grupos de secundaria e impartir clases de regularización a alumnos sordos, integrados a la preparatoria “de oyentes”. Otro elemento relevante es la diferencia entre el tiempo que se le dedicaba a la clase de francés escrito, a la clase de LSF y a la clase de inglés escrito: los alumnos tenían, a la semana, siete horas de clase de francés escrito, dos horas de LSF, de las cuales una estaba dedicada a la ortofonía, y tres horas por semana de inglés escrito. A la LSF no se le dedicaba ni siquiera el mismo tiempo de enseñanza/aprendizaje que se le dedicaba al inglés.

4.1.3. Perfil del profesor y perfil del alumno: puntos indispensables para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera para Sordos.

En cuanto a la profesora, Fusellier-Souza tuvo su primer encuentro con sordos en 1990, cuando trabajó durante cinco años en clases de regularización de lengua portuguesa e inglesa en su país de origen, Brasil; sus alumnos eran estudiantes Sordos de secundaria y preparatoria.

Tiempo después, cuando se mudó a Francia, tomó un curso enfocado a los profesores especializados en la enseñanza de niños Sordos además de un curso universitario especializado

¹⁵ En un juego de miradas cruzadas.

en lingüística aplicada a las lenguas de señas. En el ciclo escolar 1999-2000, fungió como profesora de inglés para clases especializadas de secundaria y también para alumnos integrados a nivel preparatoria en el INJS. Ella conoce la LIBRAS, la LSF, el francés escrito y oral así como el inglés escrito y oral. Además no presenta ningún nivel ni tipo de sordera.

En cuanto a los alumnos, la primera característica relevante de los grupos a los cuales Fusellier-Souza impartió clases es que no había una homogeneidad ni del nivel de LSF ni del francés escrito u oral. Cada alumno poseía su propio recorrido en lo que respecta al aprendizaje de la LSF y del francés, la gran mayoría de los sordos no dominaba ésta última lengua, que es la lengua dominante en su país, Francia. A pesar de la buena competencia comunicativa en la LSF de algunos alumnos, estos no poseían técnicas metalingüísticas que les permitieran mejorar su nivel de francés escrito¹⁶.

La heterogeneidad en el nivel de LSF y de francés escrito es el resultado de los diversos grados de sordera que presentaban los alumnos, del medio del cual provenían¹⁷ y, como lo mencionamos anteriormente, de las horas dedicadas a cada una de estas lenguas en el INJS.

De los 33 alumnos que tenía esta investigadora, dos provenían de un hogar donde la LSF era la lengua materna¹⁸ y ambos padres eran sordos. Esto tenía varios puntos a favor para lograr con éxito la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: dichos alumnos se reconocían a sí mismos como individuos que hablaban completamente una lengua, podían estructurar y comunicar sus pensamientos sin ningún problema, argumentar y contradecir algún punto de vista, poseían una vasta cantidad de información general sobre el mundo, podían tomar distancia metalingüística, lo cual les permitía hacer preguntas sobre la lengua extranjera que se les estaba enseñando además de pedir reformulación de alguna frase así como definiciones de palabras.

De los mismos 33 alumnos, 31 provenían de hogares oyentes. Su sordera era severa y profunda. Este era el grupo más propenso a no terminar la escolarización y es que para alcanzar esta meta se debe de contar con varios elementos como lo son un diagnóstico y rehabilitación a

¹⁶ Desde el Congreso de Milán celebrado en 1880, se adoptó una postura oralista para las escuelas de sordos. A pesar de esto, la lengua que enseñan en muchas escuelas no es la oral sino la escrita. El INJS no es la excepción y en ella no se busca oralizar a los Sordos, pero sí se busca que aprendan el francés escrito.

¹⁷ Cuando decimos “del medio del cual provienen” nos referimos al hecho de que hay sordos de padres oyentes, sordos de padres sordos o sordos que provienen de una familia donde sólo uno de los padres es oyente. La postura que los padres tomen con respecto a la sordera de su hijo es la que va a determinar el nivel de LS, de lengua escrita y de lengua oral que sus hijos tendrán. Hay padres que nunca permiten que sus hijos desarrollen la LS mientras que hay otros que la aprenden y la enseñan a sus hijos.

¹⁸ Siguiendo la lógica de Christine Tagliante (2007: 14), la LSF es una lengua materna cuando es la lengua con la cual se aprende a hablar y con la cual se escolariza.

temprana edad, una motivación a prueba de fuego por parte del alumno, el apoyo de los padres y de los profesionales.

Cuando en un hogar oyente nace un niño con sordera, desde el primer año la mayoría de los padres crea un código visuo-gestual que puede desembocar en dos opciones: la primera es eliminar este código por órdenes de los especialistas médicos para buscar la oralización o la continuación de éste pero adoptando las señas propias a una lengua y no las señas “caseras” creadas en casa.

Estas son las condiciones bajo las cuales trabajó esta investigadora. A continuación, expondremos un punto clave, desde nuestro punto de vista, para lograr que la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a sordos se realice con éxito: el bilingüismo.

4.1.4. Los sordos y el bilingüismo.

Durante la realización del presente trabajo, nos percatamos de que muchos de nosotros desconocemos lo que significa que un sordo sea bilingüe. En este apartado trataremos el tema del bilingüismo en los sordos ya que Fusellier-Souza nos explica que, para que sea posible la enseñanza de una lengua extranjera a este público, una de las condiciones necesarias es que los alumnos sean bilingües, es decir, que se comuniquen en lengua de señas y en la lengua que la mayoría, oyente, se comunica en su país.

Ella dice que *“Bien que les compétences linguistiques de mes élèves aient été très différentes, je les considérais tous comme des bilingues et des apprenants en puissance d’une langue étrangère.”*¹⁹ (Fusellier-Souza, 2003: 93) Esta condición es necesaria para ella ya que, al principio del curso escolar, la mayor parte de la comunicación se realizaba por medio de la LSF, y cuando había necesidad, en lengua francesa escrita y rara vez oral. (Véase Fusellier-Souza, 2003: 93)

Una de las informaciones que más nos sorprendieron, mientras investigábamos el tema de esta tesina fue que si un sordo habla la lengua de señas de su país y además conoce la lengua que la mayoría habla, sea a nivel escrito u oral, se le considera bilingüe.

La investigadora Ivani Fusellier-Souza dice con respecto a esto que *“La plupart des personnes sourdes se servent régulièrement de deux langues (une orale/écrite et l’autre*

¹⁹ Aunque las competencias lingüísticas de mis alumnos hayan sido muy diferentes, yo los consideré a todos como bilingües y como aprendientes en potencia de una lengua extranjera.

gestuelle)”²⁰ (Fusellier-Souza, 2003: 93) y a la vez explica que

*Des études sur le bilinguisme démontrent que l'utilisation régulière de deux langues ne signifie pas une aisance dans ces deux langues [...] Ainsi, être bilingue dans le recherches actuelles, signifie connaître et utiliser deux langues lors d'activités diverses et pour des besoins différents. La personne sourde utilisera soit la LSF soit le français en fonction de la situation, de son interlocuteur (sourd ou entendant) et aussi des sujets de conversation. Mais il est évident que la langue des signes sera la langue préférée des sourds et qu'au niveau de l'expression, ils seront plus à l'aise dans une langue qui utilise le canal visuo-gestuel.*²¹ (Fusellier-Souza, 2003: 93)

Este bilingüismo peculiar de los Sordos, influye en el desarrollo del niño sordo. Vygotsky dijo: “No sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo.”

Cuando hablamos del bilingüismo de los Sordos en el caso específico mexicano, nos referimos al hecho de que se comunican en LSM y en español sea escrito u oral. García López y colaboradores (2007: 25) nos explican que “El bilingüismo se refiere al aprendizaje o manejo al menos de dos lenguas.” Puesto que la LSM es considerada una lengua, entonces los sordos que se comunican con la LSM pero que también lo hacen en español escrito u oral son considerados bilingües.

Como lo mencionamos anteriormente, no todos los Sordos poseen el mismo nivel de LSM ni el mismo nivel de español escrito. Y aunque la tendencia oralista sigue haciéndose presente, cada vez son más las instituciones que promueven la enseñanza de la LSM como la lengua que se hable en casa y con la que se escolarice puesto que esto facilita “a los niños sordos desde un inicio, desarrollar un lenguaje normal pudiendo adquirir posteriormente el lenguaje oral y el lecto-escrito, dándose de esta manera el bilingüismo.” (García López y colaboradores, 2007: 25)

²⁰ La mayoría de las personas sordas, usan regularmente dos lenguas (una oral/escrita y la otra gestual).

²¹ Estudios sobre el bilingüismo demuestran que el uso regular de dos lenguas no significa fluidez en estas dos lenguas. Así, ser bilingüe según las investigaciones actuales, significa conocer y utilizar dos lenguas en diversas actividades y para necesidades diferentes. La persona sorda utilizará ya sea la LSF o el francés en función de la situación, de su interlocutor (sordo u oyente) y también de los temas de conversación. Sin embargo, es evidente que la lengua de señas será la lengua preferida de los sordos ya que al nivel de la expresión, ellos se sentirán más cómodos en una lengua que utilice el canal visuo-gestual.

4.2. Metodología y material didáctico.

El contexto descrito anteriormente, nos permitirá comprender las elecciones de Fusellier-Souza en cuanto a la metodología y material didáctico adoptados.

En este momento, el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras es el enfoque orientado a la acción, es decir que

considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionada con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 9)

El objetivo de este enfoque es la interacción, es decir, hacer que el alumno logre alcanzar una competencia “plurilingüe y pluricultural”. Además, se busca que logre activar una competencia comunicativa que pueda ser parcial en varias lenguas, y una competencia para comprender los elementos culturales que toda lengua trae consigo. (Véase Bertocchini, Constanzo, 2008: 85)

Sin embargo, cuando Fusellier-Souza fungió como profesora de inglés (1999/2000), apenas se empezaba a oír este enfoque. Aún estaba vigente el enfoque comunicativo que está basado en el constructivismo y el socio-cognitivismo. Su objetivo era ayudar al alumno a alcanzar una competencia comunicativa a partir de actos de habla. Se buscaba también que éste fuera cada vez más autónomo y que aprendiera a aprender. (Véase Bertocchini, Constanzo, 2008: 78) Fusellier-Souza se basa en este enfoque, pero también echa mano del análisis contrastivo así como del análisis del error.

Cuatro elementos fueron indispensables para el éxito en la enseñanza/aprendizaje de inglés para un público de Sordos. El primero fue que Fusellier-Souza consideró desde el principio a sus alumnos como personas con todo un potencial para aprender una lengua extranjera y no como un público que presentaba una discapacidad. Segundo, la comunicación entre la profesora y los alumnos fue una comunicación exolingüe. (Porquier, 1979, 1984). Tercero, el rol que tiene la LSF en la enseñanza/aprendizaje no sólo de una lengua extranjera sino en la educación en general para los Sordos.

L'enfant sourd... lorsqu'on le prive de la LSF, confronté à l'écrit n'a pas appris à symboliser ses fantasmes –ils sont vécus et intériorisés, non symbolisés. N'ayant pas bénéficié d'informations orales comme l'enfant

entendant, ses productions sont tout sauf un véhicule de l'imaginaire, il n'a jamais été confronté à des situations, même minimales, où sa mère, son père lui racontent des petites histoires inventées, lui lisent ou lui disent des contes, il ignore l'humour, les jeux de mots, le langage oral n'a pas pour lui de fonction ludique. Il ne sait pas ce que c'est mentir ou émettre des invraisemblances, du moins dès son plus jeune âge. Toute cette préparation à l'écrit, au plaisir de l'écrit, véhicule de l'imaginaire, l'enfant sourd...sans LSF n'est pas bénéficié²². (Cuxac, 1980)

Finalmente, el cuarto elemento fue crear el deseo en los alumnos de aprender una lengua extranjera. Para la mayoría de ellos, escribir en la lengua de los oyentes representaba un verdadero reto. Aunque parece obvio el hecho de que un profesor debe de motivar a sus alumnos y de mostrar la utilidad de la materia que imparte, en este caso en específico es algo que no se debe de pasar de largo.

4.2.1. Metodología usada para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

Ahora que hemos visto el contexto en el que se emprendió la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mencionaremos los puntos de metodología que Fusellier-Souza usó.

El objetivo principal de estos cursos era enseñar el inglés como lengua extranjera a alumnos Sordos de diferentes grados de secundaria y de preparatoria, pero únicamente a nivel de expresión escrita y comprensión de lectura.

Tagliante (2007: 133) nos dice que leer en lengua materna es usar, para satisfacer un placer, una necesidad o para fines profesionales, prácticas aprendidas, generalmente, en la escuela primaria. Además, esta competencia de lectura se divide en tres subcompetencias que son: la subcompetencia de base que se refiere a la capacidad de comprender información explícita, la subcompetencia profunda que hace referencia a la capacidad de reconstituir la organización explícita y la subcompetencia notable que es la capacidad de descubrir el contenido implícito en un texto. El individuo que llega a este último nivel es el que Tagliante considera que

²² Un niño sordo...cuando se le priva de la LSF, confrontado a lo escrito, no ha aprendido a simbolizar sus miedos—ellos son vívidos e interiorizados, no simbolizados. No siendo beneficiado por informaciones orales como los niños oyentes, sus producciones son todo menos un vehículo de lo imaginario, él nunca se ha confrontado a situaciones, por mínimas que sean, donde su madre, su padre le cuentan pequeñas historias inventadas, le leen o le cuentan cuentos, él ignora el humor, los juegos de palabras, el lenguaje oral no tiene para él una función lúdica. Él no sabe lo que es mentir o emitir improbabilidades, al menos desde su edad más temprana. Toda esta preparación escrita, el placer de lo escrito, vehículo de lo imaginario, el niño sordo...sin LSF no puede ser beneficiado.

sabe leer. Sin embargo, en este caso en específico, la lengua materna de los alumnos es una lengua visuo-gestual que no se escribe como las demás. La meta de Fusellier-Souza era hacer que sus alumnos fueran capaces de descubrir el contenido implícito de algún texto. Podemos encontrar en las descripciones de su investigación las estrategias de lectura que nos expone Tagliante (2007: 135): “*le repérage, l’écramage, le survol, l’approfondissement, la lecture de loisir.*”²³ Fusellier-Souza no sólo deseaba que sus alumnos pudieran comprender la información explícita, sino también la implícita y que fueran capaces de interpretar los textos así como de expresar sus conocimientos sobre los temas abordados.

Los soportes usados para este fin fueron en su mayoría material auténtico como diálogos, publicidades, cartas, etc. Para evaluar la comprensión de dichos documentos, Fusellier-Souza hacía preguntas en LSF o en inglés escrito.

Con lo que respecta a la expresión escrita, Tagliante (2007: 127) dice que

*Avant de pouvoir écrire pour s’exprimer, pour communiquer avec un destinataire, l’apprenant, bien qu’il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, va devoir apprendre à composer, avec les lettres de l’alphabet latin, les formes graphiques qui correspondent aux sons qu’il entend. C’est au cours de cette activité de transcription de l’oral que se structureront, les éléments morphosyntaxiques et orthographiques nécessaires à l’expression future.*²⁴

No obstante, cuando se trata de un público de Sordos, estas condiciones cambian porque las lenguas de señas no tienen sonidos ni escritura que transcriba éstos. La mayoría de los Sordos, no leen ni escriben correctamente en la lengua que los oyentes hablan. Existen tres actividades que la misma autora propone para la pre-expresión escrita: primero se debe reconocer las formas orales y asociarlas con sus representaciones gráficas, después se debe analizar y conceptualizar las reglas gráficas y finalmente se debe sistematizar y aplicar estas reglas a oraciones nuevas.

Lo primero sería imposible de hacer ya que, como lo mencionamos arriba, las lenguas de señas no tienen sonidos ni transcripción. Entonces, frente a esta situación Fusellier-Souza decidió echar mano de un procedimiento que comúnmente usan los Sordos cuando no hay una

²³ La identificación, la selección, la visión de conjunto, la profundización, la lectura por placer.

²⁴ Antes de poder escribir para expresarse, para comunicarse con un destinatario, el alumno, aunque ya sepa hacerlo en su lengua materna, va a tener que aprender a componer, con las letras del alfabeto latino, las formas gráficas que corresponden a los sonidos que escucha. Es durante esta actividad de transcripción del oral que se estructurarán los elementos morfosintácticos y ortográficos necesarios para la futura expresión.

seña para decir lo que desean o cuando su interlocutor no es un gran conocedor de la lengua de señas que el Sordo habla. Ella se apoyó en la dactilología que es un código manual que hace referencia a las letras del alfabeto. Un ejemplo de cómo usó esto es con los saludos en inglés como *good morning, good afternoon, see you tomorrow, have a nice weekend, have a nice holiday*.²⁵ Estas frases las colocó por escrito en la puerta y al llegar a clase los alumnos deletreaban toda la frase que deseaban usar. Una vez que esta práctica estaba establecida, los alumnos ya no deletreaban las frases completas, sólo señalaban el letrero que contenía la frase que querían decir.

Después, los alumnos hicieron un glosario trilingüe con el vocabulario que aprendían durante el ciclo escolar. Cada palabra en inglés era traducida a francés y a LSF con ayuda del diccionario de la editorial *International Visual Theatre*.

También se recurrió a las Tecnologías de Información y de Comunicación para poner en contacto a los alumnos con documentos auténticos, pero también para hacer uso de programas que les permitieran practicar la expresión escrita. Una de las páginas que visitaron fue el sitio de Internet de la Universidad de Gallaudet que se encuentra en Washington D. C. donde sólo se aceptan alumnos sordos y cuyas clases se imparten en inglés y en ASL. Para practicar la expresión oral, Fusellier-Souza proporcionó las direcciones electrónicas donde realizó las actividades, pero esas páginas ya no están funcionando.

Para evaluar esta habilidad, la profesora buscó que se hiciera por medio de situaciones auténticas como escribir cartas, textos informativos sobre personas o temas del interés de los alumnos, pero también por medio de diálogos. Los alumnos dialogaban entre sí utilizando una pizarra. Esto no debe de sorprendernos porque comunicarse de manera escrita con las personas es muy común para los Sordos, por ejemplo, cuando van a alguna tienda departamental para comprar ropa, normalmente cargan con papel y pluma porque de esta manera escriben sus preguntas en cuanto a precio y disponibilidad de talla de alguna prenda y los empleados pueden comprenderlos y atenderlos mejor.²⁶ En la experiencia que nos describe Fusellier-Souza no menciona el uso de mensajes de texto porque aún no eran muy comunes, pero ahora que sí son elementos comunes en nuestra comunicación cotidiana, también se practica la expresión escrita por este medio y para los sordos ha agilizado su comunicación con los oyentes.²⁷

²⁵ Buenos días, buenas tardes, nos vemos mañana, que tengas un buen fin de semana, felices vacaciones.

²⁶ Información obtenida por medio de pláticas con Christopher Aníbal Carrillo Dávila.

²⁷ Idem.

4.2.2. La evaluación de la comprensión escrita y de la expresión escrita.

Fusellier-Souza no nos explica con exactitud el tipo de evaluación que utilizó, pero lo que sí nos menciona es que le dio gran importancia al análisis del error e hizo que sus alumnos fueran parte de este análisis.

La profesora junto con sus alumnos, analizaban los errores de sus producciones escritas haciendo gran énfasis en las explicaciones metalingüísticas y en el análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua meta.

Si bien, la finalidad de implementar las clases de lengua extranjera a Sordos era que pudieran pasar los exámenes *Brevet* y *Baccalauréat*, diplomas otorgados por el Ministerio Nacional de Educación de Francia al finalizar los estudios de secundaria y de preparatoria, la profesora hizo lo que Bertocchini y Constanzo (2008: 207) llaman *évaluation critériée* que es en la que se evalúa al alumno únicamente en función de su propia capacidad sin importar cual sea el de sus demás compañeros.

4.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el plurilingüismo: hacia una evaluación por criterios enfocada en los Sordos.

Como lo mencionamos anteriormente, al plantearnos las preguntas que dieron pie al presente trabajo de investigación: ¿pueden los Sordos aprender una lengua extranjera? y ¿cómo se lograría esto de ser posible?, también pensamos en la posibilidad de que los aprendientes Sordos puedan ser evaluados en función de su propia capacidad y posiblemente hacer unas modificaciones en las evaluaciones para que puedan lograr obtener sus certificaciones. El mismo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) resalta el hecho de que las descripciones hechas en éste no son exhaustivas ya que hay un sin número de situaciones que no han sido contempladas en él y una de estas situaciones es cuando los alumnos son Sordos. En este apartado presentaremos brevemente el MCER y el plurilingüismo, al mismo tiempo que completaremos con el trabajo de investigación hecho por Régine Delamotte-Legrand quien nos abre la puerta no sólo hacia los problemas de didáctica de las lenguas (ya conocidas por muchos profesores de lengua) sino también hacia las problemáticas que encontraremos frente a un público Sordo cuya lengua visuo-gestual no ha sido del todo estudiada ni es conocida ni comprendida por la mayoría profesores de lengua.

4.3.1 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

El MCER, es una parte fundamental del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa donde se busca unificar las directrices para la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro de un contexto europeo. Dicho MCER busca proporcionar una base común que permita elaborar programas de lenguas, manuales, exámenes, etc. “Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (*Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 1) siempre tomando en cuenta el contexto cultural en el cual se sitúa la lengua. También define “niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso del alumno en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 1)

El objetivo político general dentro del cual está inscrito es “conseguir una mayor unidad entre sus miembros y aspirar a este objetivo adoptando una acción común en el ámbito cultural”. (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 2) Para cumplir con este objetivo, el Consejo de Europa se apega a tres principios básicos de los cuales uno llama nuestra atención

Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación²⁸. (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 2)

Más aún, el MCER también hace referencia a la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural, así como de su mantenimiento y desarrollo que se logrará por medio de una comunicación internacional más eficaz. Dicha comunicación será posible mediante “un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.” (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 3) En este trabajo de investigación, no proponemos una enseñanza/aprendizaje de una

²⁸ El subrayado es hecho por mí.

lengua de señas, sino una enseñanza/aprendizaje de una lengua escrita, para un público de Sordos, es decir, personas que se comunican con una lengua de señas. Sin embargo, para que un profesor (oyente) de lengua pueda realizar dicha tarea, es necesario que hable también la lengua de señas que manejan sus alumnos.

Es aquí donde no sólo se encontrará con las problemáticas comunes de la didáctica de lenguas, sino también con problemáticas que aún no han sido del todo analizadas o que son desconocidas. Por este motivo, acudiremos al trabajo de investigación de Régine Delamotte-Legrand quien nos permite comprender la complejidad de la meta trazada: que los Sordos aprendan una lengua extranjera escrita y que puedan obtener una certificación reconocida por el Consejo de Europa.

4.3.2 El plurilingüismo, una herramienta a promover entre un público Sordo.

El plurilingüismo ha tomado fuerza dentro del enfoque del Consejo de Europa. Cuando un individuo está en contacto con diferentes lenguas o entornos culturales de una lengua, va adquiriendo experiencia lingüística, es decir, cada lengua y cultura aprendidas no se guardan en un compartimiento por separado en el cerebro, sino que poco a poco van formando una competencia comunicativa “a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”. (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 4)

Este concepto parece ser bien conocido por los profesores de lengua quienes apelan a él durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero cuando el público es Sordo, esto puede no ser una herramienta fácil de usar.

Gracias a pláticas con Christopher Anibal Carrillo Dávila, pudimos percibir los obstáculos frente a las cuales un Sordo se encuentra cuando desea aprender una lengua extranjera oral.

Recordemos que un Sordo que puede expresarse en una lengua “oral/escrita” además de la lengua de señas, se considera una persona bilingüe. Sin embargo, no muchos Sordos son bilingües; a la mayoría de los sordos se les enseña tardíamente la lengua de señas ya que, como lo mencionamos antes, los padres hacen todo lo posible para lograr que su hijo escuche o sea oralizado, al parecer las lenguas de señas son la última opción para ellos, pero al mismo tiempo los niños van creando un filtro afectivo hacia las leguas orales ya que éstas no les permiten decir

lo que sienten y piensan de manera clara y concisa.

A pesar de esto, muchos Sordos se comunican en lengua de señas, una lengua que hasta el momento es minoritaria (aunque reconocida como lengua natural). Sordos y oyentes pueden tener un país, una política y una historia en común, pero cuando un Sordo entra a la casa de un oyente, su estatus cambia y se vuelve un extranjero en su propio país. La misma situación se puede dar cuando un oyente entra a la casa de un Sordo y es justamente este punto que debe de ser tomado en cuenta por los profesores de lengua que intenten enseñar una lengua extranjera a un Sordo: la alteridad no es vivida de la misma manera por los Sordos como por los oyentes, aunque pertenezcan a un mismo país.

En el caso particular del país de México, una lengua extranjera es más bien aquella que no se habla en nuestro país, así pues, la Secretaría de Educación Pública incluye en sus programas la enseñanza del inglés o del francés en algunos casos. Parece que en nuestro contexto la LSM no es pensada como una lengua extranjera y mucho menos la cultura sorda como una cultura diferente a la de la mayoría de los oyentes. Este comentario lo hacemos porque debido a que en pláticas con personas que estudian la didáctica de las lenguas y que ejercen como profesores, el conocer que un Sordo es bilingüe cuando se comunica en LSM y en español “oral/escrito” (siendo el español una lengua extranjera para los Sordos) parecía una idea sorprendente para ellos. Jamás imaginaron qué tan extranjero podría sentirse un Sordo mexicano dentro de México.

Aprender “*des usages langagiers différents des nôtres, c’est avant tout nous émanciper de nos habitudes d’origine*”²⁹. (Byram, 1992 en Delamotte, 1997: 85) El Sordo se ha enfrentado al hecho de ser un extranjero en su país desde muy temprana edad, la emancipación que propone Delamotte-Legrand no es fácil. Para muchos Sordos ha sido difícil encontrar su identidad y anclarla en una cultura en particular, esto sucede normalmente de forma tardía, una vez que los padres aceptan la sordera de su hijo y que comienzan a considerar comunicarse con él por medio de señas y más específicamente, lenguas de señas. El anclaje del Sordo a la cultura sorda se efectúa más tarde que el de los oyentes a la cultura oyente. Debido a esto, es difícil que el Sordo quiera tomar distancia en cuanto a su cultura para conocer otra y más aún cuando esta otra es la de los oyentes. Sus experiencias anteriores al tratar de integrarlos a la mayoría oyente son, para muchos de los Sordos, desagradables. Es aquí cuando nos podemos plantear la pregunta que hace

²⁹ “Usos de lengua diferentes a los nuestros, es ante todo emanciparnos de nuestros hábitos de origen.”

Delamotte-Legrand “*Cette question de savoir «comment devenir autre tout en restant soi autrement», prend un relief particulier lorsque l’appropriation langagière opère le passage de l’oralité à la gestualité (ou en sens inverse).*”³⁰ (Delamotte, 1997 : 85)

Teniendo esto en cuenta, pensamos que para lograr una competencia comunicativa basada en el plurilingüismo, primero hay que entonces ayudar a los Sordos a comprender la alteridad porque

*La compréhension réelle d’une autre culture exige qu’un travail soit effectué sur sa propre culture, une prise de distance qui fasse ressentir aux apprenants leurs propre culture comme quelque chose de différent de ce qu’ils pensaient, car nous avons tous aussi un regard stéréotypé sur nous-mêmes.*³¹ (Delamotte, 1997: 89)

y es por eso que un profesor de lengua que se encuentra frente a un público Sordo, debe de ser capaz de tomar aún más distancia hacia sí mismo, hacia su cultura y su lengua como lo explica Delamotte-Legrand

*De ce point de vue, la rencontre avec des personnes sourdes réclame une telle prise de distance pour que nos propres repères et pratiques ne constituant plus forcément la norme, l’autre culture n’apparaisse plus comme déviante, mais comme différente. Ce qui n’est pas le cas à l’heure actuelle où l’idée qu’un manque sensoriel entraîne forcément une culture déviante et déficitaire reste dominante et ne fait l’objet d’aucun débat dépassant celui entre spécialistes.*³² (Delamotte, 1997: 89)

El plurilingüismo es una herramienta importante que permitirá que los Sordos aprendan una lengua extranjera, ya sea que se hable en su país o no. Sin embargo, propiciar también la comprensión de la alteridad ayudará a eliminar esos fantasmas que los Sordos tienen hacia la diversidad de lenguas y culturas (pertenezcan a oyentes o no) así como a eliminar aquellos que los oyentes tenemos hacia los Sordos.

³⁰ “Esta cuestión de saber “cómo volverse otro permaneciendo uno mismo de otra manera” toma un relieve particular mientras que la apropiación de la lengua opera el paso entre lo oral y lo gestual (o viceversa)”

³¹ “La comprensión real de otra cultura exige que un trabajo sea efectuado sobre su propia cultura, una toma de distancia que haga sentir a los estudiantes su propia cultura como algo diferente de lo que ellos pensaban. Porque nosotros tenemos también una visión estereotipada de nosotros mismos”

³² “Desde este punto de vista, el encuentro con personas sordas demanda tomar cierta distancia para que desde nuestras propias referencias y prácticas, que no constituyen forzosamente a la norma, la otra cultura no aparezca como desviante sino como diferente. Este no es el caso en la actualidad donde la idea de que un déficit sensorial trae consigo forzosamente una cultura desviante y con carencias, sigue predominando y no es objeto de ningún debate más allá del que tienen los especialistas.”

4.3.3. La evaluación y las cuatro habilidades.

Uno de los objetivos del MCER es ayudar a elaborar “formas en instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje”. (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 3)

Este documento permite especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes, ayuda a establecer los criterios “respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la evaluación continua por parte del profesor, de un compañero o de uno mismo” (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 19) y permite “describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que ayuda a que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.” (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, 2002: 19)

Este documento trata de ser tan descriptivo como le es posible y proporciona los criterios a tomar en cuenta para poder otorgar un certificado que reconozca el progreso de una persona en el aprendizaje de una lengua siempre teniendo un enfoque en la acción y categorizando por tareas. Dichas tareas están clasificadas según niveles comunes de referencia donde se toman en cuenta habilidades: comprender (comprensión auditiva y comprensión de lectura), hablar (expresión oral e interacción oral) y escribir (expresión escrita). Sin embargo, los Sordos no pueden demostrar su expresión oral ya que la mayoría no habla, ni tampoco la comprensión auditiva ya que no pueden escuchar.

Desde el inicio, el MCER nos dice que no han sido tomadas en cuenta todos los contextos en los cuales pueda acontecer la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, así que lo que nos describe puede ser adaptado a situaciones específicas y he aquí una de ellas.

Los profesores de lengua tenemos aquí la oportunidad de confrontarnos a una cultura ajena que nos permitirá validar o no modelos que pensábamos eran universales porque “*Si les stéréotypes caractérisent la perception des différences, ils caractérisent aussi ce que l'on croit être général.*”³³ (Delamotte-Legrand, 1997: 89)

³³ Si los estereotipos caracterizan la percepción de las diferencias, ellos caracterizan también lo que creemos que es general.

El trabajar con alumnos Sordos podría modificar nuestra visión de nuestra profesión (profesores de lengua).

Ce travail de décentrage et de rapprochement [...] demande du temps, des moyens et un savoir-faire de l'enseignant qui va au-delà de son enthousiasme et de son intuition. Il exige un véritable travail didactique qui modifie considérablement le métier de professeur de langue. [...] il est évident qu'il devra être à la pointe du nouveau métier d'enseignant de langue/culture qui se dessine aujourd'hui et qui fonctionne déjà dans les pays où la diversité culturelle et langagière exige des méthodologies d'enseignement ouvertes sur l'anthropologie sociale et culturelle.³⁴

El objetivo de este nuevo profesor no será sólo enseñar una lengua y cultura extranjeras, sino también enseñar acerca de la alteridad.

Frente a un contexto nuevo, deberíamos de buscar una evaluación que permita lograr obtener una certificación donde no sean necesarias ciertas habilidades puesto que los alumnos no pueden realizarlas. Estudiar y proponer evaluaciones que permitan que los Sordos puedan obtener los diplomas DELF y DALF no pueden ser propuestas en el presente trabajo ya que sobrepasa nuestras capacidades por el momento, sin embargo, creemos necesario que se profundice en dicho tema para lograr una democracia en este tipo de evaluaciones.

³⁴ Este trabajo de descentralización y de acercamiento [...] demanda tiempo, medios y un saber-hacer por parte del profesor que va más allá de su entusiasmo y de su intuición. Exige un verdadero trabajo didáctico que modifique considerablemente la profesión de profesor de lengua. [...] es evidente que éste tendrá que estar a la vanguardia de la nueva profesión de profesor de lengua/cultura que se dibuja hoy y que funciona ya en los países donde la diversidad cultural y de lenguas exige que haya metodologías de enseñanza abiertas a la antropología social y cultural.

Conclusión

El presente trabajo de investigación fue, como lo dice su título, un reto. Comenzamos con dos preguntas claves: ¿Es posible que los Sordos aprendan una lengua extranjera? y de ser afirmativa la respuesta a dicha pregunta, ¿cómo se podría lograr esta enseñanza/aprendizaje?

Las respuestas que pudiéramos dar a estas preguntas no son ni definitivas ni concluyentes ya que creemos que para ello se necesitaría un trabajo de campo lo cual sobrepasa nuestras facultades por el momento. Sin embargo, hemos mostrado el camino que anduvimos para comprender sólo algunas de tantas complejidades a las que nos podemos enfrentar cuando, nosotros profesores, nos encontramos ante un público Sordo.

Lo primero que tuvimos que recorrer en este camino fue la historia de la educación de los sordos. Sin ella es claro que no hubiéramos podido comprender lo suficiente las necesidades de esta minoría; es más, nos pudimos percatar con ayuda de esta historia y de la Dra. Haydée Silva Ochoa, que aún en nosotros que nos pensamos como seres que no discriminamos, inconscientemente tenemos en nuestra cultura de mayoría ciertos conceptos que denotan discriminación.

Buscar la objetividad es de suma importancia ya que nos permitirá constatar la realidad del sordo, del Sordo y de nosotros mismos, los oyentes. Fue de mucha ayuda la historia escrita por el historiador Julian Montañez quien ha estado en contacto con los sordos desde hace más de una década y cuya visión nos ha permitido comprender que la educación de los sordos no siempre ha existido, que muchas veces han sido relegados debido a la poca comprensión de su discapacidad. La atención que ahora se le da a este grupo ha ido incrementando aunque hay mucho camino por recorrer para lograr que su acceso a la educación, al trabajo y a la salud suceda de manera más fluida. Para ello también es importante que se conozca más sobre las lenguas de señas las cuales nos llevaron a dar el segundo paso en nuestro camino.

Para ser más eficientes en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, nos parece que debemos conocer la lengua de la que parten nuestros alumnos y la cual es parte de su plurilingüismo. Nuestra propuesta es enseñar una lengua extranjera “oral” a Sordos con mayúscula, es decir, personas que presentan hipoacusia y cuya lengua de comunicación es una lengua de señas y en nuestro caso específico mexicano, la LSM. Así pues, entramos al mundo de las lenguas de señas por medio de unas clases como lo comentamos en la introducción, pero

esto no bastó para comprender sus características. Es por eso que nos basamos en el trabajo de la Dra. Miroslava Cruz el cual habla sobre la lingüística de las lenguas de señas. Gracias a su trabajo de investigación en conjunto con Sordos, pudo describir la LSM sin ser exhaustiva como ella misma lo observó. Con este trabajo y otros como el de Da Silva y Signoret, pudimos comparar una lengua reconocida como natural desde mucho tiempo antes y la LSM para comprobar que esta última es una lengua natural y que a partir de ella y con ella los Sordos van construyendo su plurilingüismo.

Dicho plurilingüismo nos llevó a nuestro último capítulo donde ponemos de relieve el trabajo hecho por Fusellier-Souza. Ella nos describe el trabajo hecho con niños y adolescentes Sordos al enseñarles inglés “oral”. Su trabajo nos abre las puertas a un nuevo tipo de enseñanza donde nos hace replantearnos nuestro rol como profesores de lengua, así como otro camino de la didáctica de lenguas que no ha sido muy explorado: la enseñanza de una lengua extranjera a Sordos. Con su trabajo ella nos ayuda a responder la primera pregunta permitiéndonos decir que sí es posible que un Sordo aprenda una lengua “oral”. Sin embargo, tomando en cuenta las cuatro habilidades que se evalúan según el MCER, nos percatamos que este documento no toma en cuenta la situación específica de los Sordos ya que ellos no pueden desarrollar las habilidades de producción oral y comprensión auditiva.

Es por eso que en éste último capítulo proponemos que si deseamos que los alumnos Sordos (que estudian francés como lengua extranjera) obtengan sus diplomas DELF y DALF, deberíamos de reflexionar en cuanto a las habilidades que se piden para obtenerlos. Nuestro último paso es entonces el trabajo a realizar para que los Sordos logren obtener estos diplomas y las evaluaciones sean modificadas con respecto a nuestro público ya que, como lo dice el mismo MCER, sus descripciones no son exhaustivas ni aplicables a todas las situaciones.

Enseñar una lengua extranjera a Sordos requiere de nosotros profesores esta comprensión de la alteridad no sólo por tratarse de un público con una lengua diferente, sino también por tratarse de un público cuyo canal es completamente diferente al ya conocido. Requiere de nosotros un replanteamiento de lo que son las lenguas naturales y al mismo tiempo apela a nuestro plurilingüismo. La mayoría de los Sordos no viven de manera agradable el estar en un país donde la lengua “oral” es mayoritaria, desde pequeños crean un filtro afectivo hacia esta lengua con la que la mayoría nos comunicamos (y es justo una lengua oral la que intentamos enseñarles.)

¿Por qué intentar enseñar una lengua oral extranjera y no una lengua de señas extranjera? Porque si aprenden la lengua oral tendrán un mayor acceso a la cultura por medio de los libros, revistas, películas que cada vez tienen más subtítulos en diversas lenguas. La mayoría de los Sordos son bilingües ya que hablan su lengua de señas y la lengua “oral” de su país, lo que proponemos en este trabajo es pasar del bilingüismo al plurilingüismo.

La segunda pregunta con la que se inició este trabajo de investigación es a penas tocada, pero creemos que podrá ser objeto de estudio en un trabajo posterior donde podamos realizar un trabajo de campo que nos permita hacer aportaciones significativas en cuanto al tema.

Enseñar una lengua extranjera a Sordos parece todo un reto ya que hay que llevarlos del monolingüismo al plurilingüismo pasando por el bilingüismo al mismo tiempo que nosotros como profesores nos adentramos en una alteridad desconocida y les transmitimos esta necesidad de comprender la diversidad a nuestros alumnos Sordos. El reto no sólo está en el quehacer de la enseñanza sino también en el replanteamiento de nuestro rol como profesores de lengua.

Glosario.

Sordo-mudo(a): A las personas sordas se les llamaba mudas ya que era más fácil constatar la mudez que la sordera. El término “sordo-mudo” se usó sobre todo en el siglo XII y hasta el siglo XVI se usó el término “sordomudo”. Sin embargo, con los descubrimientos médicos a partir del Renacimiento, se comprobó que la sordera es la causa de la mudez. El que una persona sea sorda no indica forzosamente que sea muda (Jullian, 2010).

Silente: Este término se comenzó a usar en los años setenta cuando el mundo académico mostró más interés hacia los sordos, sin embargo, ésta palabra ya está en desuso (Jullian, 2010).

Hipoacústico: Término clínico que se usa cuando se diagnostica a una persona que no posee las características físicas que le habilitarían para oír (Jullian, 2010).

Lengua natural: según Edward Sapir en Da Silva y Signoret “la comunicación es el aspecto dinámico universal de toda sociedad humana” (Da Silva, Signoret, 2005: 14), y es por medio de una lengua que se realiza dicha comunicación pues gracias a ella se comparten sentimientos y conocimientos del mundo que nos rodea. Para poder comprender mejor las lenguas de señas nos pareció importante proporcionar ejemplos donde se muestra que dichas lenguas son naturales y no lenguajes. Las mismas autoras nos ayudan a diferenciar lo que es una lengua de lo que es un lenguaje. Por un lado, ellas nos explican que el vocablo “lenguaje” puede emplearse en dos sentidos: el primero como “un conjunto sistemático de signos que permite cierto tipo de comunicación” (Da Silva, Signoret, 2005: 14), por ejemplo, el lenguaje humano, el de las señales de tránsito, etc; el segundo como “la facultad de hablar que tienen los seres humanos, así como a las diversas modalidades en que se manifiesta esta facultad. En este sentido se habla del lenguaje infantil, del lenguaje de los niños” (Da Silva, Signoret, 2005:15). Por el otro lado, las mismas autoras nos dicen que “Los lenguajes naturales, que se valen de lenguas naturales [...] tienen como propiedad general la dependencia contextual, según la cual el significado de sus signos puede variar de acuerdo con el contexto en que se usen” (Da Silva, Signoret, 2005: 14) Es decir, una lengua se considera natural en el momento en el que sus signos pueden tener diferentes significados dependiendo del contexto en el que se usen y esto no sucede así en los lenguajes. Proporcionar ejemplos de que las lenguas de señas son lenguas naturales es de suma importancia para el presente trabajo ya que se propone mirar hacia un modelo plurilingüe donde una de las lenguas de las que se partirá será la lengua de señas.

“Persona con discapacidad auditiva”: A partir de la conferencia de Salamanca en España, en 1994, se decidió que la esencia de la persona que presenta hipoacusia, no reside en la discapacidad, esta no es su esencia, sin embargo, es una PERSONA que presenta una DISCAPACIDAD AUDITIVA; así se decidió que el término a usar sería “persona con discapacidad auditiva”. (Jullian, 2010).

Sordomudística: Cualquier investigación que se concentre en sordos desde cualquier punto de vista (Jullian, 2010).

Índice de figuras.

Figura 1. Periodizaciones de Jullian sobre la historia de la educación de los sordos y de Germain sobre la historia de la enseñanza de lenguas: una propuesta de comparación.	15
Figura 2. "Perro en LMS.	29
Figura 3. "Dog" en ASL.	29
Figura 4. "Chien" en LSF.	30
Figura 5. "Cat en ASL. Primera parte de la secuencia.	31
Figura 6. "Cat" en ASL. Segunda parte de la secuencia.	31
Figura 7. "Chat" en LSF. Primera parte de la secuencia.	31
Figura 8. "Chat" en LSF. Segunda parte de la secuencia.	31
Figura 9. "Agua" en LSM. Primera parte de la secuencia.	32
Figura 10. "Agua" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	32
Figura 11. "Parque" en LSM.	33
Figura 12. "Mujer" en LSM. Primera parte de la secuencia.	33
Figura 13. "Mujer" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	33
Figura 14. "Casa" en LSM.	34
Figura 15. "Bosque" en LSM. Primera parte de la secuencia.	35
Figura 16. "Bosque" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	35
Figura 17. "Bosque" en LSM. Tercera parte de la secuencia.	35
Figura 18. "Árbol" en LSM.	35
Figura 19. "Abofetear" en LSM. Primera parte de la secuencia.	36
Figura 20. "Abofetear" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	36
Figura 21. "Agua" en LSM. Primera parte de la secuencia.	38
Figura 22. "Agua" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	38

Figura 23. "Sí" en LSM. Primera parte de la secuencia.	38
Figura 24. "Sí" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	38
Figura 25. "Ojo" en LSM.	38
Figura 26. "Boca" en LSM.	38
Figura 27. "Gato" en LSM. Primera parte de la secuencia.	39
Figura 28. "Gato" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	39
Figura 29. "León" en LSM. Primera parte de la secuencia.	39
Figura 30. "León" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	39
Figura 31. "Pizarrón" con "p" en LSM. Primera parte de la secuencia.	41
Figura 32. "Pizarrón" con "p" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	41
Figura 33. "Pizarrón" con "p" en LSM. Tercera parte de la secuencia.	41
Figura 34. "S" en LSM.	42
Figura 35. "A" en LSM.	42
Figura 36. "Y" en LSM.	42
Figura 37. "U" en LSM.	42
Figura 38. "R" en LSM.	42
Figura 39. "I" en LSM.	42
Figura 40. "Comida" en LSM.	43
Figura 41. "Comer" en LSM.	43
Figura 42. "Morder" en LSM. Primera parte de la secuencia.	43
Figura 43. "Morder" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	43
Figura 44. "Mordida" en LSM. Primera parte de la secuencia.	43
Figura 45. "Mordida" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	43
Figura 46. "Pesado" en LSM. Primera parte de la secuencia.	44
Figura 47. "Pesado" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	44

Figura 48. "Peso" en LSM. Primera parte de la secuencia.....	44
Figura 49. "Peso" en LSM. Segunda parte de la secuencia.....	44
Figura 50. Manejo de los tiempos verbales en la LSM. (López García y colaboradores, 2006: 51)	45
Figura 51. Esquema de Poulin. (Poulin, 1995: 422 citado por Cruz, 2008: 86)	46
Figura 52. "Pegar" (golpear) en LSM. Primera parte de la secuencia.....	47
Figura 53. "Pegar" (golpear) en LSM. Segunda parte de la secuencia.	47
Figura 54. "Pegar" (golpear) en LSM. Tercera parte de la secuencia.	48
Figura 55. "Pegar" (con pegamento) en LSM. Primera parte de la secuencia.	48
Figura 56. "Pegar" (con pegamento) en LSM. Segunda parte de la sección.....	48
Figura 57. "Doctor" en LSM.	49
Figura 58. "Mujer" en LSM. Primera parte de la secuencia.....	49
Figura 59. "Mujer" en LSM. Segunda parte de la secuencia.	49
Figura 60. Familia francesa de Lenguas de Señas. Adaptada de Stokoe (1974) por Smith-Stark (1990). Las líneas punteadas indican la inclusión de las lenguas de señas de Brasil y Mexicana.	56

Bibliografía.

- Acosta, Lourdes y colaboradores. *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana*. México: Dirección de Educación Especial, SEP, 2004.
- Ajuriaguerra, Julián de, “Désordres psychopathologiques chez l'enfant sourd”, *Psychiatrie de l'Enfant* vol. 15 no. 1, 1972. 217-244.
- Alfonso, Carmen. “Algunos apuntes para la historia de la Escuela de Sordomudos de la Ciudad de México” y “Ramón Isaac Alcaraz”. *La Beneficencia Pública en el Distrito Federal*. México, mayo de 1927. 63-86, 88-90.
- Appendini, Ida y Silvio Zavala. *Historia Universal. Antigüedad y Edad Media*. 13a. ed. México: Porrúa, 1984.
- Battison, Robbin. *Phonology in ASL:3-D and Digit- vision*. Stanford: Presentado en California Linguistics Association Conference, 1973.
- Battison, Robbin. “Phonological deletion in American Sign Language”. *Sign Language Studies*, 5, 1974. 1-19.
- Battison, Robbin. *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Maryland: Linstock Press, 1978. 19-58.
- Bertocchini, Paola, Edvige Constanzo. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International, 2008.
- Bickford, Albert J. “Lexical Variation in Mexican Sign Language”. *Sign Language Studies*, 72, Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1991. 241-276.
- Birdwhistell, Ray L. *Introduction to kinesics. (An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture)*. Kentucky: University of Louisville Press, 1952.
- Brabyn, Howard. “Lengua materna y hemisferios cerebrales” en *El correo de la UNESCO*, vol. 34, febrero, 1982.
- Brogna, Patricia (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (trad. Mariano Sánchez Ventura). México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Capovilla, Fernando César y Walkiria Duarte Raphael. *Dicionário Enciclopédico ilustrado Trilingüe. Língua de Sinais Brasileira*. Brasil: Editora da Universidade de Sao Paulo, 2001.
- Cruz Aldrete, Miroslava. *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. Tesis de doctorado (Doctora en Lingüística) México: Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y

Literarios, 2008.

Cuxac, C. *Colloque surdit  et Lecture*, 1980. AFERLA, no. 4, 1981.

Da Silva Gomes C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas, 2005.

De Pietrosevoli, Lourdes G. *Evaluación sobre el lenguaje gestual*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, 1987.

De Pietrosevoli, Lourdes G. *La Lengua de Señas Venezolana: análisis ling stico*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, 1991.

“Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales”. Salamanca: 7-10 junio 1994. <<http://conadi.gob.gt/1/wp-content/uploads/2013/04/DeclaracionSalamanca.pdf>> 4 de marzo de 2014.

Delamotte-Legrand, Régine. “Une rencontr    b tir : didactique des langues et des cultures et langues des signes”. *LIDIL*, no. 15. “Langues gestuelles, quels enjeux pour les sourds?”. Grenoble : Universit  de Gr noble, 1997.

Diccionario de la lengua española. Madrid: Real Academia Española, 2013. <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>> 7 de marzo de 2013.

Ethnologue: Languages of the world, 2005. < <https://www.ethnologue.com/>> 6 de marzo de 2016.

Faurot, Karla y colaboradores. *Lenguaje de signos mexicano: La identidad como lenguaje del sistema de signos mexicano*. Instituto Ling stico de Verano. A.C., 1999. <<http://www.sil.org/americas/mexico/lenguajes-designos>> 19 de junio de 2013.

Ferreira Brito, Lucinda. *Por Uma Gramática de Lingua de Sinais*. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro, Universidad de Rio de Janeiro, 1995.

Fusellier-Souza, Ivani. 2003. “Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par les apprenants sourds. Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignement d'une langue vivante”. *Langue française*. vol. 137, no. 1, 2003. 86-104. <http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1058> 6 de junio de 2013.

Germain, Claude. * volution de l'enseignement des langues : 5000 ans*. Paris: CLE International, 1993.

Guillén de Márquez, Rosario. *Signos del lenguaje mexicano*. México: Sistema nacional para el desarrollo integral de la familia. Subdirección general de asistencia y concertación. Dirección de rehabilitación y asistencia social, 1990.

- Hickok, Gregory, Ursula Bellugi y Edward S. Klima. "The neural organization of language: evidence from sign language aphasia". *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 1998. 129-135.
- Hjelmslev, Louis Trolle. *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos, 1972.
- Hjelmslev, Louis Trolle. *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos, 1980.
- Hockett, Charles Francis. *A course in modern linguistics*. Nueva York: The MacMillan Company, 1958.
- International Visual Theatre*. París. < www.ivt.fr >. 7 de marzo de 2016.
- Jackobson, Roman. "Functions of language". *Reading for Applied linguistics*. OUP, Oxford vol. 1, 1973. 53-58.
- Jullian Montañez, Christian Giorgio. *Génesis de la comunidad silente de México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886)*. Tesis de licenciatura (Licenciado en Historia) México: UNAM, Facultad de Filosofía y letras, 2001.
- Jullian Montañez, Christian Giorgio. Taller "Historia de la educación de los sordos en México desde una perspectiva internacional". Agosto a noviembre de 2010. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. (Apuntes).
- Juncos, Onésimo y colaboradores. *Primeras palabras en la lengua de signos española (LSE). Estructura formal, semántica y contextual*. Santiago de Compostela: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela. Federación de Asociaciones de Sordos del País Gallego, 1996.
- Jackson Maldonado, Donna. "Un enfoque objetivo del lenguaje manual". *Audición y Lenguaje en Educación Especial: experiencia mexicana*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto. Unidad de Promoción Voluntaria, 1981.
- La Biblia*. Antigua versión de Casiodoro de Reina y revisada por Cipriano de Valera. Colombia: Nomos Impresores y Editores, 1960.
- Ladd, Paddy. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Gran Bretaña: Cromwell Press Ltd., 2003.
- Ladd, Paddy. *XIII Congreso Internacional de la Federación Mundial de Sordos*. Australia: 31 de julio de 1999.
- Legendre, Renald. *L'éducation totale*. París: Nathan, 1983.
- Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. París-Montreal: Larousse, 1988.
- "Ley General de las Personas con Discapacidad". *Diario Oficial de la Federación*. México: 10 de junio 2005.

- López García, Luis Armando y colaboradores. *Mis manos que hablan: Lengua de señas para sordos*. México: Trillas, 2006.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2002.
- <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> 12 junio 2013.
- Massone, María Ignacia y Emilia M. Machado. *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial, 1994.
- Miranda S., Juan Carlos. *Lengua de señas de México*. Lenguaje de señas para los sordos de México. México: Asociación Mexicana de Sordos. A.C., s.f.
- Mottez, Bernard. “Culture et différence”, *La Parentière* 02, 1993. 6-20.
- Oviedo, Alejandro. *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Instituto Nacional para Sordos (INSOR), Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, 2001.
- Oviedo, Alejandro. “El Congreso de Milán, 1880”, 2006. <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Congreso_de_Milan.pdf> 22 mayo 2013.
- Oviedo, Alejandro. Gramática de la Lengua de Señas Colombiana. Apuntes. Cali: Universidad del Valle/ INSOR, 2001.
- Padden, Carol. “La teoría gramatical y los lenguajes de signos”. *Panorama de la Lingüística Moderna. De la Universidad de Cambridge. Teoría Lingüística: Extensiones e Implicaciones*. En Newmeyer, Frederick J. (comp.). *Linguistics: The Cambridge Survey*, Vol. II. Cambridge: Cambridge university press, 1988. 309-326. (Trad. Javier Gómez Guinovart).
- Padden, Carol. *Interaction of morphology and syntax in ASL*. Garland Outstanding Dissertations in Linguistics. Series 4. Nueva York: Garland Press, 1988.
- Padden, Carol. “The relation between space and grammar in ASL morphology”. *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Ed. Ceil Lucas. Washington DC.: Gallaudet University Press, 1990. 118-132.
- Peza, Juan de Dios. *La beneficencia en México*. México: imprenta de Francisco Díaz de León, 1881.
- Platón, “Crátilo” en *Diálogos*. <http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Platon%20-%20Cratilo.pdf>. 22 mayo 2013.

- Porquier Rémy. *Stratégies de communication en langue non maternelle, Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, Cahier 33. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 1979.
- Porquier Rémy, 1984. "Communication exolingue et apprentissage des langues", *Acquisition d'une langue étrangère III*, Université Paris 8 y Centre de linguistique appliquée de Neuchâtel : Presses universitaires de Vincennes, 1984. 17-47.
- Poulin, Christine. "Manipulation of Discourse Spaces in American Sign Language" *Conceptual Structure, Discourse and Language*. Stanford: CSLI Publications. 1995. 421-433.
- Quirós, Julio B. de, y Nelly D'Eli., *Introducción a la audiometría*. Barcelona: Paidós, 1982.
- Smith Stark, Thomas C. *La lengua manual mexicana*. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. México: El Colegio de México, 1986.
- Smith-Stark, Thomas C. "Una comparación de las lenguas manuales de México y Brasil". México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México, 1990.
- Stokoe, William C. *Sign Language Structure. An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Studies in Linguistics, Ocassional Papers, 8. Buffalo: University of Buffalo, 1960.
- Stokoe, William C. "An Historical Perspective on Sign Language Research: A Personal View". *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Washington DC.: Gallaudet University Press, 1990. 1-8.
- Supalla, Ted. *Morphology of verbs motion and location*. Proceedings of the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching. National Association of the Deaf. Maryland: Caccamise, F. and D. Hicks editores, 1978. 27-45.
- Supalla, Ted. *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*. Disertación doctoral no publicada. San Diego, California: University of California, 1982.
- Supalla, Ted. "The classifier system in American Sign Language". *Noun Classes and Categorization*. Philadelphia: John Benjamins, 1986. 181-214.
- Tagliante, Christine. *La classe de langue*. París : CLE International, 2007.
- Tomkins, William. *Indian Sign Language*. Nueva York: Dover Publications, Inc., 1969.
- Trager, George L. y Henry Lee Smith, Jr. "An Outline of English Structure". *Studies in Linguistics*, Ocassional Papers 3, Norman. Oklahoma: Battenburg Press, 1951.
- Trask, Robert Lawrence. *Language and linguistics. The key concepts*. Nueva York: Routledge, 2007.

Uyechi, Linda. *The geometry of Visual Phonology*. Dissertations in linguistics. Center for the Study of Language and Information. Stanford: CSLI Publications, 1996.

Zeshan, Ulrike. "Sign Languages". *The world atlas of language structures*. Reino Unido: Oxford University Press, 2005. 558-559.