

EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA COMO LENGUA NATURAL EN PERSONAS SORDAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

TEACHING EXPERIENCES ON THE TEACHING OF MEXICAN SIGN LANGUAGE
AS A NATURAL LANGUAGE TO DEAF PEOPLE FROM A GENDER PERSPECTIVE

Jorge García Villanueva*, **León Jacobo Ortega Islas****, **Claudia Ivonne Hernández Ramírez***

Universidad Pedagógica Nacional* Universidad Nacional Autónoma de México**, México.

Correspondencia: jvillanueva@upn.mx

RESUMEN

La infancia sorda pasa por las mismas etapas de desarrollo cognitivo que la infancia oyente, aunque la lengua no la adquieren de forma espontánea y natural en un contexto predominantemente, oyente, sin embargo, si son expuestos a la lengua de señas desde el nacimiento pueden acceder al lenguaje como sus pares oyentes. El propósito del presente escrito es analizar cómo el papel del lenguaje es fundamental para la construcción del pensamiento; la categoría de género puede aportar la visión crítica en torno a cómo se gesta el desarrollo cognitivo desde la niñez y así comprender la influencia de los significados, símbolos y representaciones que pueden ser determinantes para el comportamiento de las personas. Para ello, se analizó la experiencia tres docentes que ejercen su labor en una escuela pública de educación especial mediante una entrevista con base en una guía enfocada en aspectos como la formación profesional, dificultades que se enfrentan al enseñar la lengua de señas mexicana (LSM) y la relación de género y

lenguaje. La LSM es otro idioma y no es equivalente al español, desde un enfoque de género las personas oyentes también quedan invisibilizadas ante la lengua de las personas no oyentes porque además el vocabulario no representa una copia fiel del español, como se piensa que es. El lenguaje es una pieza angular para entender el mundo de las personas, es decir, cómo organizan su realidad, las relaciones sociales que pueden construir, la interacción en el plano simbólico y la conformación de la subjetividad en la intersubjetividad.

Palabras clave: lengua, lenguaje, educación para la sordera, comunicación y género.

ABSTRACT

Deaf children go through the same stages of cognitive development as hearing children, although they do not acquire language spontaneously and naturally in a predominantly hearing context; however, if they are exposed to sign language from birth they can access language like their hearing peers. The purpose of this paper is to analyze how the role of language is fundamental for the construction of thought and the category of gender can provide critical insight into how cognitive development is gestated from childhood and thus understand the influence of meanings, symbols and representations that can be determinant for the behavior of people. For this purpose, the experience of three teachers who work in a public special education school was analyzed through an interview based on a guide focused on aspects such as professional training, difficulties they face when teaching Mexican Sign Language (LSM) and the relationship between gender and language. LSM is another language and is not equivalent to Spanish; from a gender perspective, hearing people are also invisible before the language of non-hearing people because the vocabulary does not represent a faithful copy of Spanish, as it is thought to be. Language

is a cornerstone for understanding the world of people, that is, how they organize their reality, the social relations they can build, the interaction at the symbolic level and the shaping of subjectivity in intersubjectivity.

Keywords: language, speech, deaf education, communication and gender.

INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento hasta la senectud, los seres humanos reciben toda clase de estímulos o *inputs* que pueden ser de tipo visual, táctil o auditivo estos van configurando una representación interna de la realidad. Además, proporcionan pautas sobre estar en el mundo, la manera en cómo está organizada la sociedad y los valores de la época. Uno de estos estímulos, el auditivo, también posibilita la aparición del lenguaje. En la niñez, no se requiere hacer mucho para que el lenguaje se desarrolle, la adquisición del lenguaje puede compararse con la forma en que un órgano crece y se desarrolla, es algo que le sucede a cada niño o niña, no es algo que hacen, aunque el ambiente tiene un papel preponderante en el desarrollo cognitivo (Sánchez, 2012; Chomsky, 2015). La infancia sorda pasa por las mismas etapas de desarrollo cognitivo que la infancia oyente, dichas etapas pueden verse truncadas debido a que la lengua no es adquirida de manera espontánea y natural, por la falta de un input lingüístico adecuado (Ruiz Bedolla, 2014). En este sentido, Newport y Meier (1985) señalan que la infancia sorda que está expuesta por su familia sorda a la lengua de señas desde el nacimiento tendrá mayor oportunidad de aprender a comunicarse como la infancia oyente.

El desarrollo cognitivo está íntimamente relacionado con el desarrollo del pensamiento. El pensamiento involucra procesos mentales superiores que para Siegler (2018) se ven representados por la solución de problemas, el razonamiento, la creatividad, la conceptualización, la categorización,

la planeación y los recuerdos. Sin embargo, el pensamiento también involucra otros procesos mentales que parecen mucho más básicos. Aun así, otras áreas del desarrollo humano que involucran el pensamiento, por lo general, no son asociadas con el desarrollo cognitivo porque el pensamiento no es una característica prominente notable de estos, si no denota aspectos tales como la personalidad y el temperamento (Jusczyk, Houston & Newsome, 1999). El desarrollo cognitivo, tal como el nombre sugiere tiene que ver con el cambio, en particular, el pensamiento en la niñez cambia dramáticamente. En un estudio realizado por DeVries (1969) se identificó que los niños y las niñas eran capaces de entender la diferencia entre la apariencia y la realidad. Por su parte, Levine, Stroher-Garcia, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) señalan que el lenguaje es esencial para las habilidades humanas tales como pensar, recordar, planear y comunicarse. Más que un simple sistema de símbolos o palabras, la esencia del lenguaje es su eficacia excepcional para expresar relaciones (Kuhl, Stevens & Hayashi, 2006; Newman, Ratner & Jusczyk, 2006).

Para Levine, Stroher-Garcia, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) la habilidad de la infancia para capitalizar la información perceptual en la adquisición de un lenguaje depende de la comunicación efectiva verbal y no verbal en la diada tutor-infante. Ahora bien, se sabe que existen otros factores que influyen la estimulación respecto al lenguaje en la infancia oyente, incluyendo factores familiares como la educación de las personas a cargo de la crianza, así como el estatus socioeconómico (Hart & Risley, 1995; Dollagan, Campbell, Paradise, Feldman, Janosky, Pitcirm & Kurs-Lasky, 1999; Bahrick, Lickliter & Flomm, 2004; Hespos, Grossman & Saylor, 2010). El lenguaje es tan solo una forma en la que se expresa el pensamiento, pero no es el pensamiento en sí mismo. Aun cuando el lenguaje no desarrolla el pensamiento lógico, sí es necesario

para el desarrollo de éste. El lenguaje es un elemento de gran importancia al momento de hacer más finas las estructuras del pensamiento, en específico, durante el período formal de su desarrollo (Campo Ternera, 2009). Es el lenguaje lo que posibilita que los marcos de referencia no sean solo individuales, sino que cuenten con la regulación que la interacción social propicia. Durante la niñez temprana los niños y las niñas se vuelven más competentes respecto a los conocimientos de los que hacen uso, su inteligencia, lenguaje y aprendizaje, además, pueden hacer uso de los símbolos y tienen la capacidad de utilizar conceptos como el de tiempo y espacio de modo eficiente.

En este sentido, se puede observar que el lenguaje es pieza clave para comprender cómo aprenden las personas y, en un panorama más amplio, la categoría de género podría ayudar a entender cómo se va construyendo la realidad en la que se encuentran circunscritas las personas, cómo se van gestando las ideas, conceptos y formas de interacción desde la niñez y cómo los ámbitos de socialización primaria y secundaria tienen un cariz profundo en el pensamiento humano sin importar la condición física. Las niñas y los niños oyentes y sordos están expuestos a una enseñanza de género porque mantienen comportamientos y conductas diferenciadas según su sexo que son inherentes a la cultura construida socialmente desde perspectivas o cánones patriarcales que dictan cómo deben ser las mujeres y los hombres en función del cuerpo que poseen y que se ven reforzados por todos los estímulos que exponen la reproducción de discursos, roles, estereotipos, actividades diferenciadas, imágenes, frases, palabras, materiales, juegos, juguetes, cuentos y canciones que acentúan, entrenan y educan las diferencias sexuales entre las mujeres y los hombres (González Barea y Rodríguez Marín, 2020).

El propósito del presente escrito es analizar cómo la categoría de género está implicada en la enseñanza de la lengua de señas mexicana como lengua natural para las personas sordas e identificar cómo se genera el desarrollo cognitivo desde la niñez. Para ello, se analizó la experiencia de tres docentes que ejercen su labor en una escuela pública de educación especial mediante una entrevista con base en una guía enfocada en aspectos como la formación profesional, dificultades que se enfrentan al enseñar la lengua de señas mexicana y la relación de género y lenguaje, se intentó comprender que el lenguaje tiene una carga cultural e ideológica que puede ser transmitida y reforzada por grupos de socialización primaria como lo es a través del discurso del profesorado en la escuela (Estrada Aranda, 2008; González Barea y Rodríguez Marín, 2020).

LA LENGUA DE SEÑAS COMO PRIMERA LENGUA PARA LAS PERSONAS SORDAS: APRENDIZAJE Y DESARROLLO COGNITIVO

El aprendizaje de una primera lengua (L1) entraña una dificultad aún mayor cuando se trata de una persona sorda que no está en contacto directo con gente sorda o con quien se comunique a través de la lengua de señas (LS). Aunque las personas cuidadoras no enseñen a las niñas o los niños a hablar, sí juegan un papel importante al conversar con sus hijas o hijos puesto que el lenguaje debe ser utilizado para interactuar con ellas o ellos, según el caso, por ejemplo; una niña o un niño que escucha el lenguaje con regularidad en la televisión o el radio, pero no tiene con quien interactuar no aprenderá a hablar (Linguistic Society of America, 2017; Estrada Aranda, 2008). El lenguaje se adquiere mediante la interacción, de acuerdo con la Linguistic Society of America (2017) la niñez sin discapacidad y que crece en ambientes regulares adquirirá el lenguaje que es usado en su contexto de socialización.

De acuerdo con Veinberg, Macchi y Zgryzek (2017) alrededor de un 95% de la niñez sorda son hijas o hijos de familias oyentes y estos por lo general ignoran mucho cómo es la educación de la infancia sorda porque las personas sordas constituyen una comunidad con una lengua propia que les permite comunicarse de manera natural y enfrentarse a múltiples aspectos de la realidad a la que se enfrentan. Dada esta situación, las familias oyentes que tienen hijas o hijos sordos intentan establecer una comunicación desde el uso de su L1 (que para el presente caso es el español de México) en su forma oral (Veinberg Macchi & Zgryzek, 2005). Las familias descuidan un elemento fundamental al intentar comunicarse de este modo con sus hijas o hijos porque la niña o el niño sordo no oye. Podría parecer evidente, pero no es así para las familias y personas cercanas a la infancia sorda, quienes no poseen información al respecto y quienes en consecuencia no saben cómo actuar. Al respecto, surgen nuevas dificultades para la infancia sorda que tienen que ver con la vinculación y que, al paso de los años, se traducen en un pobre desarrollo cognitivo.

Las familias oyentes interactúan con sus hijas o hijos pequeños cuando estos son oyentes también porque media la comunicación oral en múltiples formas, que son tan comunes, que la mayoría de las veces pasan inadvertidas o se dan por sentadas, sin que las madres y los padres reparen en que, en realidad, ya desde esas primeras interacciones se está compartiendo información valiosa sobre el lenguaje, el mundo que les rodea, pautas culturales, emocionales, entre otras. El grado de pérdida auditiva y el momento en que ésta se presenta causan dificultades al entender la sordera como un fenómeno homogéneo, puesto que en realidad los escenarios en los que una persona puede ser sorda son múltiples. Las dificultades que enfrentan las niñas y los niños sordos en cuanto a la adquisición del lenguaje oral implican que cuando se inicia con el aprendizaje de la lectura

y la escritura, por lo general, poseen menos conocimientos generales sobre el mundo. Es frecuente observar importantes rezagos en los conocimientos que tienen sobre realidades sociales y culturales y, en muchas ocasiones, son necesarias para la comprensión de un texto.

Al respecto, Domínguez Gutiérrez (2003) menciona que carecer de una herramienta lingüística que les permita a las niñas y los niños tener un acceso sencillo a una variedad de experiencias, provoca que desconozcan todo aquello que está fuera de sus vivencias diarias, al contrario de la infancia oyente. La infancia sorda está carente de una gran parte de información sobre la realidad que les rodea lo que trae como consecuencia un conocimiento pobre del mundo para realizar otras actividades o al intentar aprender nuevas destrezas (Sacks, 2004). La incapacidad de una persona sorda al no estar en contacto con una lengua de señas no puede retener ideas abstractas ni planear. Si una persona sorda carece del lenguaje y éste se piensa como un requisito previo a la cognición, entonces la capacidad de la persona sorda para el razonamiento estará deteriorada o incluso en algunos casos, ausente (Myklebust, 1971). Si el lenguaje depende de la cognición, entonces, los conocimientos y el entendimiento de una persona sorda deberán ser comparables con los de una persona oyente. En términos del lenguaje de las personas sordas, resulta fundamental puesto que indica que estas personas tienen la capacidad de comunicarse a través de la LS, por lo que no se puede decir que éstas no posean un lenguaje. Myklebust (1971) menciona que existe una relación clara, causal y directa entre la sordera y la capacidad de abstracción de los sujetos, es decir, la sordera impacta de manera negativa en la capacidad de abstracción de las personas y dicha relación parece estar fuertemente vinculada con las limitaciones inherentes al lenguaje verbal que conlleva el ser una persona sorda.

De ahí se podrían entender las limitaciones en la capacidad de abstracción que pueden observarse en personas sordas. Este autor concluye, que una característica común en la inteligencia de las personas sordas es una mayor relación con lo concreto e importantes dificultades en el pensamiento abstracto. Marchesi (1981) señala con gran claridad la importancia de la lengua de señas para la infancia sorda, al decir que pareciera totalmente necesario el proveer a la infancia durante sus primeros años de vida, de una estimulación de tipo lingüístico que contribuya a la formación de estructuras neurológicas y de aquellos procesos básicos del lenguaje, además de atender sus dificultades para acceder al lenguaje oral, se vuelve entonces imperativo el paso a una forma de comunicación adecuada, esto es, la LS. Actualmente, en la comunidad académica son pocas las personas quienes aún encuentran un valor en las aproximaciones oralistas en la educación de la gente sorda. La educación de la infancia sorda que es exclusivamente oral carece de bases científicas y ha probado en la práctica su ineffectividad. Al hablar de la relevancia biológica de la adquisición de una lengua, implica ahondar sobre los aspectos gramaticales de la lengua como una condición necesaria en el proceso de especialización hemisférica y su relación con el lenguaje (Masone, 1993). Durante el período crítico de adquisición del lenguaje que comprende, aproximadamente, los primeros cinco años de desarrollo, existe un alto grado de plasticidad cerebral (Sacks, 2004). Los retrasos en el lenguaje afectan el desarrollo de las estructuras neurolingüísticas en el cerebro, en particular, aquellas relacionadas con el desarrollo de la gramática y la adquisición de segundas lenguas.

La privación de un lenguaje puede provocar retrasos cognitivos y dificultades en la salud mental a lo largo de la vida. En este orden de ideas, Villalba (2004) señala que las dificultades que enfrentan las niñas y los niños sordos son causadas por el funcionamiento deficiente o bien por

la ausencia de mediadores adecuados de tipo simbólico para la óptima manipulación mental o bien la posesión de un lenguaje pobre o limitado en recursos. Levine, Stroher-Garcia, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) mencionan que durante los primeros doce meses de vida, ocurren experiencias cruciales para la adquisición de un lenguaje, se analizan las señales en el tono de voz, las palabras se mapean con referentes del mundo real y se descubren patrones sintácticos en la medida en que las y los infantes comienzan a construir los fundamentos para la comunicación junto con las personas cuidadoras. Sin embargo, muchas de estas experiencias iniciales están ausentes en las niñas y los niños sordos prelingüísticos. Marchesi (1981) indica con claridad que dichas limitaciones pueden superarse mediante la adquisición y el uso de la LS. Este es un uso que debe ser análogo al que tendría una familia oyente con su hija o hijo oyente. Es decir, la infancia sorda prelingüística se beneficiará de ser expuesta a la lengua de señas desde los primeros días de vida, con personas sordas proficientes quienes estén en constante comunicación con la niñez, así su desarrollo cognitivo dependerá en gran parte de esta exposición, lo que convierte a la lengua de señas en un factor esencial para favorecer el desarrollo cognitivo en las personas sordas.

MÉTODO

La presente investigación es cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987), la técnica que se empleó para recabar la información fue una entrevista semiestructurada y el instrumento una guía de entrevista (Kvale, 2011). Participaron tres docentes que trabajan en una escuela pública de educación especial de la Ciudad de México, que atienden a población con múltiples discapacidades, entre ellas sordera.

Para el análisis de la información se construyeron categorías de análisis que sirvieron para describir el fenómeno a estudiar (Salgado Lévano, 2007; Rivas Tovar, 2015) y estuvieron enfocadas en los siguientes aspectos:

- Formación profesional (escolaridad)
- Formación en Lengua de Señas Mexicana (LSM) y su experiencia en actividades e instituciones
- Dificultades con la LSM
- Género y lenguaje: sesgos, diferencias y estereotipos

Se emplearon seudónimos para guardar la identidad de las personas participantes.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En este espacio se presentan los principales hallazgos, su análisis y discusión en torno a las experiencias docentes, su relación con la enseñanza de LSM y el género en el lenguaje.

Caso 1. Marlene

FORMACIÓN PROFESIONAL

Marlene es egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de la carrera en pedagogía, estudió la licenciatura en Educación Preescolar por acuerdo 286 y es maestra en estrategias de aprendizaje por el Instituto Salesiano de Estudios Superiores.

Mi formación en LSM, la fui aprendiendo diariamente en las aulas del Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, Asociación Privada (IPPLIAP), en los niveles de

preescolar y primaria para personas sordas con enfoque bilingüe bicultural, como practicante, posteriormente, tomé los tres niveles: básico, intermedio y avanzado en la Facultad de Ciencias Políticas en la UNAM, sin validez oficial. Mi preparación en LSM se vio favorecida en el Centro de Habitación e Integración para Invidentes (CHIPÍ), en talleres brindados en instituciones como FavoreSer para CreSer y en la Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas del Distrito Federal (AILSDF) en habilidades de interpretación en LS.

FORMACIÓN EN LSM

Durante el tercer semestre de la carrera en pedagogía, tuvo la posibilidad de realizar prácticas en una institución, que eligió por la cercanía a su domicilio y porque le interesaba el tema.

Hice 200 horas de prácticas escolares, posteriormente, solicité realizar mi servicio social en ese lugar, sin embargo, como es una Institución de Asistencia Privada (IAP) no se pudo concretar. Seguí como voluntaria y me llamaban para cubrir grupos, si alguna maestra faltaba. Posteriormente, concluí la licenciatura, no había lugar como docente en IPPLIAP, me contrataron en otra institución, donde fui maestra de jóvenes con discapacidad intelectual en un programa de vida independiente.

Al año, me llamaron de IPPLIAP para cubrir una vacante en el grupo de lenguaje con infancia oyente, al siguiente año ingresé como docente en el área de personas sordas en 4º año, después seguí esa línea durante once años.

Se especializó como intérprete para realizar lecturas, interpretar videos, películas, apoyar en las salidas extraescolares y, poco a poco, comenzó a participar en las juntas del profesorado en el Consejo Técnico Escolar (CTE), porque era necesario realizar interpretación simultánea ante algún curso o taller que les impartieran, fue adquiriendo más experiencia al interpretar y, en ocasiones, la llamaban de la AISLDF para cubrir algunos eventos de índole académico y cultural como intérprete de español, LSM.

DIFICULTADES CON LA LSM

Existe poca información y los oyentes que la poseen no la difunden, me he encontrado con que realmente son muy celosos de su trabajo. Pocos son los lugares donde se realiza investigación y se da a conocer en torno a la gramática de la LSM.

En mi centro de trabajo, en cuanto al vocabulario son muy accesibles tanto las maestras sordas como las coordinadoras. En la praxis, hay momentos en que no deseas interpretar para no verte exhibido, sin embargo, tiene que ver mucho con la ética profesional si realmente eres un usuario competente de la LSM.

De acuerdo con el testimonio de la participante, la difusión del conocimiento en LSM dependerá del lugar en donde se labore y de los fines de utilización para apoyar a la población estudiantil y al profesorado especialista en la lengua.

GÉNERO Y LENGUAJE: SESGOS, DIFERENCIAS Y ESTEREOTIPOS

La lengua está mermada por creencias personales, sin embargo, llevándola (y viviéndola) con respeto y desde el punto de vista de la ciencia y lo metodológico, lo cual he visto y vivido que es muy complicado.

En algunas ocasiones, por ejemplo, en mi escuela somos todas mujeres y a los niños se les hace espectacular (si es la palabra que buscaba) que un hombre les dé una clase o esté interesado en aprender lengua de señas. Quizá el modelo convencional de maestra en educación especial no trasciende a “profesional de la educación especial”, en general, creo que hay pocos hombres dando clase a nivel básico.

También puedo mencionar que las personas que provienen de diferentes religiones (católica, cristiana y testigos de Jehová) se han visto más accesibles al conocimiento y compartir desde dentro y con sus adscritos al conocimiento de la lengua, yo lo veía muy marcado hasta hace unos ocho años. Posteriormente, al realizar asociaciones laicas (al menos desde afuera) se puede dar de mejor forma ese acercamiento y el compartir del conocimiento.

Las figuras “conocedoras” de la LSM como investigadores e intérpretes son hombres, las mujeres, aunque son más, habían permanecido como de bajo perfil (más enfocadas en la docencia, desde mi punto de vista). Sin embargo, creo que las mujeres como intérpretes de lengua de señas en medios masivos son más y los hombres intérpretes son los mismos.

Marlene observa que hay una diferenciación en las labores docentes con respecto a la posición que se le otorga a la investigación y el criterio de clasificación está en función del sexo de las personas.

Caso 2. Karina

FORMACIÓN PROFESIONAL

Estudí en la Normal Superior para formarme como profesora.

FORMACIÓN EN LSM

Tengo un nivel intermedio de dominio de la LSM (B1-B2), he tomado clases en línea, presenciales y en instituciones como el IPPLIAP.

Por los últimos tres o cuatro años, he dedicado una parte importante de mi tiempo al estudio no solo de la LSM sino de las lenguas de señas en general, el proceso por el cual se adquieren y su importancia en varios aspectos de la vida de los individuos sordos, particularmente, el desarrollo cognitivo.

En los últimos semestres de la licenciatura realicé mi servicio social en una escuela para niños sordos (IPPLIAP) y mi estadia ahí despertó mi curiosidad científica por la adquisición y enseñanza de la lengua de señas, así como por varios aspectos de la vida y desarrollo de las personas sordas, el concepto mismo de sordera, lo que yo entendí en ese momento como limitaciones de la LSM y los contrastes con otras lenguas de señas. Mi dominio actual de la LSM no me permite incursionar como intérprete de la LS.

Karina, se ha preparado y estudiado para lograr especializarse en la LSM, sin embargo, desde su perspectiva aún considera que no ha alcanzado el nivel esperado para desempeñarse como intérprete de la lengua.

DIFICULTADES CON LA LSM

Hay varios aspectos que, en el tiempo que llevo estudiando los relacionados con la LSM, se han vuelto más evidentes para mí. Entre ellos, está que, en muchas ocasiones, no se le trata de la misma forma en que se trataría el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, cuando alguien en México se acerca a una escuela de inglés (o cualquier otro idioma) llega a esa escuela con un dominio funcional del español. Esa no es la realidad para muchas personas que aprenden la LSM, puesto que, a diferencia de quienes hablamos español en México (y que estuvimos en contacto con él desde el momento de nuestro nacimiento) las personas sordas (en especial si son hijos de padres oyentes) muchas veces, entran en contacto con la LSM hasta edades muy avanzadas, y aunque es una lengua natural para ellos, la forma en que entran en contacto con ella no es igual de natural.

Otro aspecto que veo como una característica negativa es lo tocante al aprendizaje de una segunda lengua, que para este caso es, el español. En muchos casos, la persona sorda entra en contacto con el español desde una primera lengua (LSM) con importantes limitaciones (por no haberla aprendido desde edades tempranas) y las exigencias y metodologías para la enseñanza del español no suelen ser las más exitosas.

Me parece que es un fenómeno que se explica en parte desde la idea de que se habla una lengua distinta. Si un hispanohablante monolingüe estuviera rodeado de angloparlantes y solo unos cuantos hispanohablantes con quienes interactuar, seguramente también preferiría la compañía de aquellos con los que se puede comunicar eficientemente. Desde esta perspectiva es que se puede considerar a los sordos más que como discapacitados como pertenecientes a una comunidad lingüística minoritaria, con las implicaciones que esto trae consigo.

También he escuchado que es más o menos común que los sordos que son hijos de oyentes (que no saben LSM) suelen tener una relación distante con su familia oyente y buscan la compañía de otros sordos en cuanto tienen edad suficiente para no depender de sus tutores, esto me parece que se explica desde lo descrito arriba sobre encontrar pares con quienes poder interactuar en la misma lengua.

GÉNERO Y LENGUAJE: SESGOS, DIFERENCIAS Y ESTEREOTIPOS

No tengo suficientes conocimientos para hablar sobre la teoría de género, lo que he observado es que en México la población de sordos que accede a la formación superior es muy reducida y al ser la lengua un ente vivo que se ajusta y refleja las necesidades de los hablantes, si no existe la necesidad de explicar conceptos de las ciencias en LSM, se puede entender que no existan señas precisas para referirse a esas realidades específicas. Solo creo que tanto el español o cualquier otra lengua refuerza los estereotipos. No es la lengua en sí misma

la que en mi opinión perpetua los roles y estereotipos sino lo que se dice a través de ella.

La lengua de señas ha sido enseñada por mucho tiempo por instituciones religiosas, no sólo en México sino en muchas partes del mundo. Sin duda hay una relación fuerte y vigente entre la LSM y la religiosidad, no es extraño que muchas personas hayan aprendido LSM en iglesias, templos u otros grupos religiosos que a la par de una labor evangelizadora, cumplen con un papel de educadores en LSM.

Esto por supuesto tiene como aspecto positivo que crea espacios en los que las personas sordas pueden formar comunidad, pero también hay un aspecto negativo como los casos de intérpretes de LSM de tradición religiosa que, al asistir con profesores en las escuelas en vez de interpretar los contenidos de la clase, utilizan el espacio para enseñar catequismo u otros contenidos de tipo religioso.

Lo interesante del argumento de la participante radica en que el lenguaje tiene diferentes expresiones y manifestaciones que pueden encaminar en el aprendizaje de un sistema de pensamiento y valores que se van perpetuando desde los distintos ámbitos de socialización con la utilización de diversos medios como discursos, ideologías, símbolos e imágenes.

El acceso a la escolaridad para las personas sordas es limitado y tiene serias complicaciones, como la falta de profesores capacitados para la enseñanza de contenidos en LSM, falta de profesores que sean bilingües avanzados, capaces de enseñar contenidos académicos, que muchas de

las personas sordas aprendan LSM, al mismo tiempo que están siendo evangelizadas y aspectos concomitantes como toda la desinformación que existe en torno a la sordera y el estado general de la educación básica en el país. Un ambiente así es el espacio propicio para reproducir conductas sexistas, machistas, fomentar prejuicios, etcétera.

Karina expresa que hay varias deficiencias relacionadas con la impartición de la LSM, además de que existen instituciones que no solo se encargan de enseñar la lengua si no también difunden otro tipo de contenidos que no precisamente están enfocados en una educación libre de prejuicios y atavismos mentales.

Caso 3. Brenda

FORMACIÓN PROFESIONAL

Estudié la licenciatura en Terapeuta en Comunicación Humana en el Instituto Nacional de Comunicación Humana, que actualmente es el Instituto Nacional de Rehabilitación, allí tuve contacto con la lengua de señas como materia en el primer semestre, posteriormente, me inscribí a cursos de LSM en la iglesia de San Hipólito en la Ciudad de México.

Durante las prácticas profesionales y el servicio social me enfoqué en pacientes sordos para oralizarlos, en ese tiempo me di cuenta que los niños sordos sufren con la terapia ya que es muy prolongada la rehabilitación, por lo que me dediqué a darles un medio de comunicación por medio de la LSM.

FORMACIÓN EN LSM

Comencé a trabajar como docente en el IPPLIAP, es un preescolar y primaria para niños sordos en donde se usa la LSM como primera lengua y como terapeuta en los talleres de oralización y de terapia de lenguaje y aprendizaje. Actualmente, me desempeño como coordinadora de primaria de 1° a 3°, llevo laborando en ella 17 años.

Estudié hace siete años la maestría en estrategias de aprendizaje en el Instituto Salesiano de Estudios Superiores, para actualizarme y mejorar mi práctica. Durante los 17 años que he trabajado con niños sordos he tomado diversas clases en instituciones particulares de LSM para mejorar mi competencia lingüística.

DIFICULTADES CON LA LSM

Desde mi experiencia no me he enfrentado a problemáticas serias porque siempre he trabajado con ese tipo de población. La conozco y me agrada desempeñarme como profesora de LSM.

GÉNERO Y LENGUAJE: SESGOS, DIFERENCIAS Y ESTEREOTIPOS

En los manuales y el material de apoyo aparecen más imágenes masculinas que femeninas y los roles de los personajes son los comunes para hombres y mujeres, como lo que pasa en la realidad, hacen cosas y trabajos para niñas y niños, por así decirlo.

Exactamente, no sé a qué se refiera el término sexismo yo solo enseño lo que me piden en la institución, ese tema del género es complicado y no veo la importancia de ello en enseñar la LSM.

Para Brenda las imágenes que aparecen en los materiales educativos son el reflejo de una realidad que expone a las mujeres y a los hombres en el desempeño de actividades cotidianas y diferenciadas como lo dicta la sociedad. A la participante no le resulta extraño los roles desempeñados por las personas porque son comunes desde su perspectiva. La docente está encargada de enseñar al alumnado la LSM, sin mediar la importancia de otras temáticas que se pueden vincular con el contenido que difunde en sus prácticas escolares.

Es interesante como la narrativa explicativa que emplea cada docente vislumbra su formación en un campo específico como lo es el lenguaje, en específico, la LSM porque es a través del lenguaje que se conoce el mundo, y la forma en que las personas oyentes lo adquieren, como un proceso complejo cargado de simbolismos y significados provenientes de una cultura familiar, social y educativa que perpetúa una forma de mirar la realidad desde antes de un proceso educativo formal.

Al respecto, Serra, Serrat, Bel y Aparici (2000) mencionan que la adquisición del lenguaje constituye un proceso multifacético que tiene lugar desde el momento del nacimiento, este proceso sucede a una gran velocidad y existen momentos durante las primeras etapas de vida, es decir, la niñez, que el vocabulario se va incrementado de manera notoria (Campo Ternera, 2009). Esta velocidad y este conocimiento del mundo a través del lenguaje es un punto central para el desarrollo de la infancia no oyente.

Investigaciones como las propuestas por Hart y Risley (1995) y Rusfvoid, (2018) muestran que la habilidad para el lenguaje se incrementa en contextos en donde la interacción es constante con personas hablantes

(Conti-Ramsden; 1990; Hoff-Ginsberg, 1994). El lenguaje es una forma de cognición que la infancia desarrolla como resultado de la comunicación (Vygotsky, 1978; Tomasello, 2003). El primer año de vida es un período crucial para que la infancia y las personas a cargo de su cuidado construyan los cimientos de una comunicación mediante miradas, vocalizaciones y gestos en interacciones dinámicas. El aprendizaje de una lengua ocurre en el contexto de las interacciones comunicativas de acuerdo con Levine, Stroher-García, Michnick Golikoff y Hirsh-Pasek (2016) la calidad de dichas interacciones será un importante predictor de las futuras habilidades con el lenguaje (Young, Merin & Rogers, 2009; Pace, Levine & Licht, 2015).

La adquisición del lenguaje es un proceso multifacético que comienza desde el nacimiento (Serra, Serrat, Bel y Aparici, 2000; Bailargeon, 2004). El mundo de la infancia está inundado de constantes flujos de información sensorial, desde las sensaciones táctiles aparejadas al cambio de pañales hasta las expresiones amorosas dirigidas hacia la niñez por parte de las personas cuidadoras. Aprender un lenguaje implica el descubrimiento de relaciones particulares entre partes individuales de diversos flujos dinámicos (palabras o signos relacionados con información sensorial significativa). Incluso antes de que se formen estas asociaciones, las niñas y los niños comienzan a segmentar el flujo constante de información en patrones confiables y reconocibles que son significativos para el lenguaje (Nazzi, Bertoncini & Mehler, 1998; Graven, 2008; Kisilevsky, Hains & Brown, 2009).

Al respecto, Sinclair-deZwart (1973) menciona que resulta mucho más sencillo suponer que el niño o la niña contribuye a la tarea de adquirir su primera lengua con una serie de estructuras cognitivas universales que han sido desarrolladas durante el primer año de vida y que proporcionan

suficientes suposiciones referentes a la naturaleza del lenguaje humano para permitir que el menor comience a formar parte de la comunidad hablante alrededor del año y medio de edad. Así para la relación más cercana entre el lenguaje y la realidad mediante la inteligencia, se puede encontrar durante los primeros períodos del aprendizaje de la lengua, motivo por el cual el análisis de las estructuras cognitivas resulta de gran utilidad al tratar con las preguntas respecto a las hipótesis básicas de la naturaleza del lenguaje humano.

A diferencia de la infancia no oyente, la infancia oyente, aprende, por ejemplo; que cada persona tiene un nombre, experimentan diversas sensaciones de fenómenos naturales e interactúan y se comunican con personas cercanas, además de hacer uso de un universo simbólico y conceptual que mantiene cargas ideológicas acordes al devenir histórico, al espacio y tiempo que tienen las cosas con las que se comunican y los recursos de representación que emplean sobre las palabras, los objetos y los eventos (Clark, 2004; Campo Ternera, 2009).

De acuerdo con lo que las docentes explican, el lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo de las personas, y los sujetos no oyentes tienen mayores barreras porque están en otra realidad de comprensión y la forma en cómo adquieren el lenguaje es diferente porque carecen de referentes directos para aprender la lengua. Veinberg, Macchi y Zgryzek (2005) mencionan que las familias oyentes de niñez sorda ignoran que el papel de la educación para el aprendizaje de la lengua de señas como lengua natural es fundamental para que sus hijas o hijos logren estructurar un modelo lingüístico funcional.

Lo que se observa es una estereotipia que reproduce una visión uniformada de la realidad en torno al papel de la familia, la escuela, la docencia, el

aprendizaje y las personas porque no se le otorga la importancia que tiene el lenguaje para la niñez, para la comprensión del mundo en un lugar en donde se piensa que todas las personas son iguales porque las diferencias no entran en un molde único y específico, se espera que la adaptación sea de forma natural, sin embargo, el mundo de la comunicación y el lenguaje es amplio y los códigos de comunicación les permiten a las personas intercambiar información, conocimientos, intereses, expectativas, emociones, sentimientos, significados e ideologías que determinan la forma en cómo se vive y se experimenta estar en un cuerpo con características que no están sujetas a lo que se espera en una sociedad.

Desde este planteamiento, la lengua de señas representa el pretexto para analizar e intervenir en la educación con un enfoque de género para evidenciar que aún existen grupos minoritarios que requieren ser escuchados y darles voz a través de investigaciones que pongan en evidencia la necesidad imperante de denotar el trabajo que se puede realizar con poblaciones invisibilizadas y apartadas de la realidad actual (Sánchez, 2012). La posibilidad está en comprender que se pueden configurar otros mundos lingüísticos, conceptuales y abstractos dignos de ser comunicados a través de una multiplicidad de lenguas (Marchesi, 1981). A través de estos testimonios se puede identificar que el lenguaje es una pieza angular para comprender el mundo de las personas, es decir, cómo organizan su realidad, las relaciones sociales que pueden construir, la interacción en el plano simbólico y la conformación de la subjetividad (Martínez Ramos, 2015).

Desde hace varios años, inició la polémica por visibilizar a las mujeres en el lenguaje y aunado con esta variante como lo es LSM es fundamental transformar las prácticas de lenguaje sexista e incluir a este otro sector, buscando una propuesta que incluya diferentes ámbitos que permitan la

transformación en lo social desde la carga simbólica (uso del significado), en lo lingüístico que abarque la gramática, la sintaxis y la semántica, y en la práctica en el uso del lenguaje para que se pueda atender a la comprensión y el entendimiento al usar los mismos genéricos inclusivos y equitativos (Martínez Ramos, 2015).

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con Cobo Bedia (2018) el lenguaje no está ajeno a la realidad y a las relaciones sociales que coexisten en una realidad específica sino es un agente de socialización que forma parte del entramado simbólico de cada sociedad, y su función es emitir una variedad de mensajes que impidan la crisis de legitimidad de las sociedades patriarcales. Por eso *el lenguaje es sexista y representa un campo de disputa en el que se enfrentan los que quieren acabar con la desigualdad de género y quienes invisibilizan e inferiorizan a las mujeres o a otros sectores de la población* (p. 15).

Es importante, tener presente la experiencia de vida de las personas y su andar cotidiano para definir si indudablemente existen o no diferencias en su estructuración como hombres o como mujeres (Díaz Castillo y Muñoz Borja, 2005). Además del proceso histórico por el que ha atravesado la lengua de señas porque las lenguas son por autonomasia procesos dinámicos, que sufren transformaciones lingüísticas y que se encuentran en permanente interferencia con el español debido a que constituye una lengua preponderante para la comunidad sorda debido a su inserción en la comunidad oyente (Masone, 1993).

Lo que se puede observar en la investigación es que la LSM se presenta como una lengua constituida por un vocabulario de baja resolución de forma análoga es como ver la calidad de las imágenes pixeladas en los sistemas digitales. El mundo de la comunidad con sordera solo ve algunos colores,

el mundo lingüístico con el que piensa y mira el mundo no incorpora naturalmente mecanismos de la lengua como las personas oyentes porque son dos realidades paralelas, una de ellas en franca desventaja dado su poca difusión entre personas oyentes, y falta de su uso en la cotidianidad de las personas sordas. Cabe señalar que la LSM es otro idioma y no es equivalente al español, desde un enfoque de género las personas oyentes también quedan invisibilizadas ante la lengua de las personas no oyentes porque además el vocabulario no representa una copia fiel del español, como se piensa que es. Desde esta perspectiva, se tienen dos ámbitos que requieren un estudio y análisis más profundo para investigar.

La LS, igual que cualquier otra lengua debe estar presente, no solo en el ámbito educativo, sino en el día a día de cualquier persona sorda, pero muy particularmente aquellas que acaban de nacer con esa condición, así lo expresa también Sacks (2004) cuando habla de la forma en que el lenguaje se adquiere mediante intercambios comunicativos, diferenciando entre gramática, significados verbales e intención comunicativa, es decir, la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje, sin embargo, esto siempre va aparejado del aprendizaje y uso del lenguaje, no es el lenguaje sino el *uso* del lenguaje lo que se debe estudiar.

Sacks (2004) dice que el primer uso del lenguaje, la primera comunicación, es entre la madre y su hijo o hija y es así como el lenguaje se adquiere y crece entre ese vínculo. El lenguaje ha de ser transmitido y aprendido lo antes posible, de lo contrario, su desarrollo puede verse trastornado y retardado de modo permanente. Para el caso de las personas sordas, ese lenguaje es la lengua de señas. Cuando un niño o niña nace, de inmediato está en contacto con el lenguaje, escucha las voces de la doctora, de las enfermeras, de su madre y del resto de las personas con las que están

cercanas, esa misma realidad es a la que tendría que estar expuesto una niña o niño sordo al nacer, siendo la única variante, el canal de comunicación; en vez de escuchar a su familia hablando, debería verlos *señar*. La infancia sorda ha de entrar en contacto con personas sordas de manera inmediata, personas sordas que *señen* con fluidez (Martín Bravo, 1996; Sacks, 2004).

Ante este panorama, se vislumbra la carga cognitiva y los elementos simbólicos que conlleva aprender a hablar y a usar el lenguaje como una red compleja de significados que contribuyen a la representación de la realidad acontecida para cada infancia, desde su propio contexto, historia, emociones, familia, grupos de convivencia, la escuela y los medios masivos de comunicación e internet. La categoría de género puede ayudar al análisis y la comprensión crítica de la adquisición del lenguaje para denotar que no solo signos, grafías, representaciones y significados pueden aprender las personas oyentes y las no oyentes sino un universo diverso en distintas vertientes como el social, que se enfoca en la carga simbólica que tiene el lenguaje como representación de la realidad; el lingüístico, que analiza los cambios propuestos en materia de gramática, sintaxis y semántica; y la practicidad, que cuestiona la simplificación y el entendimiento del mensaje a partir de las modificaciones propuestas (Martínez Ramos, 2015) esta red compleja de significaciones pueden impactar en la construcción de las identidades y el pensamiento de las personas desde el inicio de su primer aprendizaje y contacto con el lenguaje

REFERENCIAS

- Bahrnick, L., Lickliter, R. & Flomm, R. (2004). Intersensory redundancy guides the development of selective attention, perception, and cognition in infancy. *Curr Dir Psychol Sci*, 13, 99-102.
- Bailargeon, R. (2004). Infants' Physical World. *Curr Dir Psychol Sci*, 13, 89-94.
- Campo Ternerera, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad escolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351.
- Chomsky, N. (2015). *Nuestro conocimiento del lenguaje humano. Perspectivas actuales*. Kentucky: Ediciones Satori.
- Clark, E. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(10). doi: 10.1016/j.tics.2004.08.012.
- Cobo Bedia, R. (2018). Prólogo. En C. Guichard Bello. *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. (pp. 13-15). México: Inmujeres.
- Cohen, D. (2013). *How the child's mind develops*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, (55), 262-274.
- DeVries. (1969). *Constancy of genetic identity in the years three to six*. *Monographs of*.
- Díaz Castillo, Á. y Muñoz Borja, P. (2005). Implicaciones del género y la discapacidad en la construcción de identidad y la subjetividad. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 156-167.
- Dollagan, C., Campbell, T., Paradise, J., Feldman, H., Janosky, J., Pitcirm, D. & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, (42), 1432-1143.

- Domínguez Gutiérrez, A. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 201-218. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=931381>
- Estrada Aranda, B. (2008). *Salud Mental: Depresión y Sordera*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- González Barea, E. M. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *SIPS. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138.
- Graven, S. (2008). Auditory development in the fetus and infant. *Newborn Infant Nurs.* 8, 187-193. doi:<https://doi.org/10.1053/j.nainr.2008.10.010>
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing, Co.
- Hespos, S., Grossman, S. & Saylor, M. (2010). Infants' ability to parse continuous actions: further evidence. *Neural Networks*, 23, 1026–1032.
- Hoff-Ginsberg, E. (1994). Influences of mother and child on maternal talkativeness. *Discourse*, 18(1), 105-117.
- Jusczyk, P., Houston, D. & Newsome, M. (1999). The beginnings of word. *Cogn Psychol*, 159-207.
- Kisilevsky, B., Hains, S. & Brown, C. (2009). Fetal sensitivity to properties of maternal speech and language. *Infant Behavior Development*, 59-71.
- Kuhl, P., Stevens, E. & Hayashi, A. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Dev Sci*, 13-21.
- Kyale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Levine, D., Strother-Garcia, K., Michnick Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2016). Language Development in the First Year of Life: What Deaf. *Otology & Neurotology, Inc.*, 37:e56–e62. Retrieved from https://journals.lww.com/otology-neurotology/Fulltext/2016/02000/Language_Development_in_the_First_Year_of_Life__23.aspx
- Linguistic Society of America (2017). Retrieved from <https://www.tsnm.com/events/linguistic-society-america-annual-meeting-2017>
- Marchesi, A. (1981). El habla interna de los sordos profundos. Una revisión del libro de R. Conrad. The deaf schoolchild. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36(5), 955-962.
- Martín Bravo, C. (1996). Desarrollo cognitivo y problemas escolares en sordos/as. *Tabanque: Revista pedagógica*, 257-265. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244171>
- Martínez Ramos, P. (2015). Lenguaje de género: ¿necesidad o necesidad? *Entretextos*, 7(20), 1-9.
- Masone, I. (1993). El número y el género en la Lengua de Señas Argentina. *Signo y Seña, Revista del Instituto de Lingüística*, 2, 73-99.
- Myklebust, H. (1971). *The psychology of deafness*. Grune and Stratton.
- Nazzi, T., Bertoncini, J. & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm. *Exp Psychol Hum Percept Perform*, 24, 756-766.
- Newman, R., Ratner, N. & Jusczyk, A. (2006). Infants' early ability to segment the conversational speech signal predicts later language development: a retrospective analysis. *Dev Psychol*, 42, 643-55.
- Newport, E. & Meier, R. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. I. Slobin, *The acquisition of American Sign Language V2*. (pp. 881-939). LEA.
- Pace, A., Levine, D. & Licht, V. (2015). Break it up: Behavioral and ERP evidence for infant attention to boundaries in complex events. *Biennial meeting of the International Conference on Infant Studies July*, 3-5. Berlin, Germany.

- Rivas Tovar, L. (2015). *La definición de variables o categorías de análisis*. Disponible en https://www.edumargen.org/docs/curso43-11/unid02/complem05_02.pdf
- Ruiz Bedolla, F. (2014). *Terapia sin voz: Recursos psicoterapéuticos y comunicativos con niños y adolescentes sordos*. México: Tacitus.
- Rusfvold, R. (2018). *The Impact of Language Input on Deaf and Hard-of-Hearing Preschool Children Who Use Listening and Spoken Language*. Columbia University. Retrieved from <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D83X9PQC>
- Sacks, O. (2004). *Seeing voices*. London: Picador.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78.
- Sánchez, C. (2012). *Cultura Sorda*. Disponible en http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C_Apreciacion_literaria_2012.pdf
- Sánchez, C. (Producer). (2015). *Carlos Sanchez, Charla Cultura Sorda parte 2* [Motion Picture]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0HEb-zSWOIO>
- Serra, M., Serrat, E., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. España: Ariel Psicología.
- Siegler, R. (2018). *NOBA*. Retrieved from Noba textbook series: <http://nobaproject.com/modules/cognitive-development-in-childhood>
- Sinclair-deZwart, H. (1973). Language Acquisition and Cognitive Development. In T. E. Moore, *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. (pp. 9-26). Toronto: Academic Press, Inc.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. . Cambridge: Harvard University Press.

- Tovar, L. (2001). *La importancia del estudio de las lenguas de señas*. Cultura sorda: <https://cultura-sorda.org/la-importancia-del-estudio-de-las-lenguas-de-senas/>
- Veinberg, S., Macchi, M. y Zgryzek, S. (2005). *La alfabetización temprana en los niños sordos. Análisis de una experiencia realizada en el marco del proyecto “Jugar en familia para aprender en la escuela”*. Disponible en https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_Macchi_Zgryzek_alfabetizacion_temprana_ninos_sordos_2005.pdf
- Villalba, P. (2004). Psicología y Lenguaje. Implicaciones de la Sordera: Repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social. En Confederación Española de padres y amigos de los sordos. (eds.). *Manual básico de formación especializada sobre Discapacidad Auditiva*, 184-201. Madrid: FIAPAS.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Young, G., Merin, N. & Rogers, S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: Predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. *Dev Sci*, 12, 798–814.

Envió a dictamen: 30 de septiembre 2022

Reenvió: 9 noviembre 2022

Aprobación: 24 noviembre 2022

Jorge García Villanueva. Doctor en Psicología Líneas de investigación: género, juventudes y masculinidades. Universidad Pedagógica Nacional. correo electrónico: jvillanueva@upn.mx

León Jacob Ortega Islas Licenciado en Psicología Líneas de investigación: traducción inglés-español, lengua de señas mexicana y psicología de la sordera Universidad Nacional Autónoma de México jacobortegatraductor@gmail.com

Claudia Ivonne Hernández Ramírez Maestra en Desarrollo Educativo Líneas de investigación: género en educación, género y sexualidad y escritura académica, Universidad Pedagógica Nacional. correo electrónico: cihernandez@upn.mx