

## «ENSEÑAME UN CUENTO»: UNA APROXIMACIÓN AL PROCESO DE LEER, TRADUCIR E INTERPRETAR EN LENGUA DE SEÑAS MEXICANA

*“Tell Me a Story in Sign Language”: An Approach to the Process of Reading, Translating and Interpret in Mexican Sign Language*

Miroslava Cruz-Aldrete\* 

Edgar Sanabria Ramos\*\*

### RESUMEN

En este trabajo se discute cómo las narraciones en lengua de señas mexicana (LSM) han tomado relevancia en dos sentidos: el primero se relaciona con la adquisición y desarrollo de la LSM en edades tempranas; el segundo responde al uso de los libros ilustrados como una estrategia para acercar a las infancias Sordas al español escrito, lo cual ha dado pie a la interpretación y traducción de obras literarias dirigidas al público infantil, lo que a su vez demanda la adaptación de dichos textos con el fin de ofrecérselos de manera adecuada a sus destinatarios. Se trata de una investigación en curso que se inserta en un proyecto de investigación en el cual se estudia la adquisición de la LSM como primera y segunda lengua, desde la perspectiva del modelo educativo bilingüe intercultural que se oferta al alumnado Sordo en México. A partir del análisis de las narrativas en LSM que se ofrecen a las infancias Sordas con el fin de fortalecer su competencia en la lengua de señas y su alfabetización en una segunda lengua, se reconoce la importancia de discutir el papel de la mediación cultural y lingüística de los docentes e intérpretes, sordos y oyentes, para el logro de estos objetivos.

**Palabras clave:** lengua de señas; sordo; LSM; bilingüismo, lengua escrita, Comunidad Sorda.

### ABSTRACT

This paper discusses how narratives in Mexican Sign Language (LSM) have become relevant in two ways: the first is related to the acquisition and development of LSM at early ages; the second responds to the use of picture books as a strategy to bring Deaf children closer to written Spanish, which has given rise to the interpretation and translation of literary works aimed at children; in turn, this demands the adaptation of these texts in order to offer them appropriately to their recipients. This is ongoing research that is part of a research project in which the acquisition of SLM as a first and second language is studied from the perspective of the bilingual/intercultural educational model offered to Deaf students in Mexico. From the analysis of the narratives in LSM that are offered to Deaf children to strengthen their competence in sign language and their literacy in a second language, we recognize the importance of discussing the role of cultural and linguistic mediation of teachers and interpreters, deaf and hearing, for the achievement of these objectives.

**Keywords:** sign language, LSM, Deaf, sign bilingualism, deaf literacy.

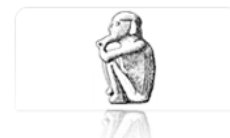
---

\* Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México. Profesora e investigadora de tiempo completo. Departamento Letras Hispánicas. Correo electrónico: [Miroslava.cruza@uaem.edu.mx](mailto:Miroslava.cruza@uaem.edu.mx)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8110-4300>

\*\* Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial. Ciudad de México, CDMX, México. Maestro en Lingüística. Correo electrónico: [edgar.sanabria@aefcm.gob.mx](mailto:edgar.sanabria@aefcm.gob.mx)  
DOI: <https://doi.org/10.15517/rk.v48i2.60346>

Recepción: 8/9/2023

Aceptación: 7/11/2023



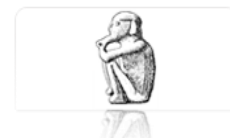
## 1. Introducción

La lectura es un acto gozoso. Disfrutamos cuando alguien nos lee y cuando nosotros mismos, sin mediación alguna, nos zambullimos en el texto. Saber leer y escribir es el resultado de un largo camino que para muchas personas se inicia en una edad temprana, antes de comenzar la vida escolar. En cambio, para otros es un proceso tardío debido a varios factores en términos de acceso y disponibilidad de la cultura escrita. En este segundo grupo suele encontrarse a los miembros de las comunidades lingüísticas minoritarias y minorizadas, entre ellos las personas sordas señantes.

De acuerdo con Kalman (2004), la alfabetización, entendida como el desarrollo y conocimiento de la lengua escrita que se emplea en contextos y actividades culturalmente diferenciadas, requiere de la presencia física de los materiales impresos y de la infraestructura para su distribución, lo que esta autora identifica como *disponibilidad*. También, describe como *acceso* al hecho de que los iniciados en la lengua escrita cuenten con diversas situaciones en las cuales puedan interactuar cara a cara con otros lectores y escritores.

Desde esta perspectiva, resulta oportuno señalar que la literacidad como experiencia de vida de las personas sordas en México se desarrolla en condiciones desfavorables. Por un lado, porque como se ha documentado, las niñas y niños sordos suelen no contar con una primera lengua (L1) al iniciar la enseñanza de la escritura y de la lectura de la lengua dominante, el español, la cual deberá aprender como una segunda lengua (L2). Y, por el otro, por la falta de materiales adaptados (por ejemplo, libros, revistas, historietas) que se requieren conforme el aprendizaje de la lengua escrita.

Ante este panorama, las reflexiones de Emilia Ferreiro (2000; 2013) sobre la importancia de reconocer y valorar las múltiples formas en que los niños acceden a la cultura escrita, así como el reconocimiento de los saberes que estos han construido sobre la escritura antes de iniciar su escolaridad, parecen ajenas ante la condición de vulnerabilidad que tienen las infancias sordas al no ver garantizado su derecho a tener una primera lengua, la lengua de señas mexicana (LSM). Al respecto, cabe mencionar que, si bien el modelo educativo bilingüe persigue el fortalecimiento de la



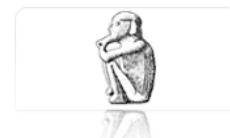
lengua natural de las personas sordas y el aprendizaje de la lengua escrita (Secretaría de Educación Pública [SEP], [2012](#); Secretaría de Educación del Estado de Yucatán [SEGEY], [2021](#); Obregón-Rodríguez y Valero-Weke, [2019](#)), poco se ha discutido sobre cómo proporcionar un ambiente que provea de un input lingüístico para la adquisición y desarrollo de la lengua de señas, y con ello sentar las bases para la enseñanza del español como una L2 (Mayberry, et al., [2018](#); Benítez-Burraco, [2016](#)).

En este orden de ideas, resulta pertinente discutir si el modelo educativo bilingüe que se ha implementado hasta el momento ha respondido a la demanda de la Comunidad Sorda (CS)<sup>1</sup> para hacer valer sus derechos lingüísticos, principalmente en tres aspectos: 1) el desarrollo de las infancias sordas en un espacio educativo que les provea de experiencias que favorezcan la adquisición de la LSM como una L1; 2) la atención al bilingüismo bimodal y cómo se desarrolla la proficiencia en ambas lenguas; 3) el establecimiento del nivel de competencia en la lectura y escritura que deben alcanzarse al término de sus estudios correspondientes al nivel de educación básica.

No obviamos el hecho que la enseñanza bilingüe de un país como México, en cuyo paisaje lingüístico coexisten lenguas orales (dominantes y dominadas) y lenguas de señas (dominantes, como la LSM, así como las llamadas indígenas, rurales, emergentes), ha sido un desafío constante para el Estado. En este sentido, coincidimos con Sánchez-Avenidaño ([2005](#)) en la importancia de colocar en el centro de la problemática educativa de la CS el papel de la lengua de señas dentro del modelo bilingüe. Esto conduciría a abordar, por ejemplo, aquellos temas relacionados con la inserción de la enseñanza de la LSM como lengua materna en el currículo de educación básica, el uso de la LSM como la lengua vehicular para la educación de las personas sordas o el empleo de la LSM como una lengua auxiliar para el aprendizaje de la lengua dominante.

---

<sup>1</sup> Es práctica común emplear las mayúsculas para distinguir a las personas Sordas que se identifican por el uso de la LS y por adoptar patrones culturales propios de la Comunidad Sorda, en contraposición a quienes tienen un déficit sensorial.



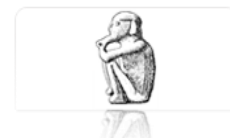
Por otra parte, también se tendría que reconocer el hecho de que, tempranamente, los alumnos sordos se percatan de que no hay obras escritas en su propio idioma, la LSM<sup>2</sup>, y, por lo tanto, debería de prestarse atención a la actitud que se genera en ellos ante la perspectiva de que tendrán que aprender a leer y escribir en una lengua diferente a la que emplean para interactuar con sus pares, lengua que, en muchos aspectos, les resulta desconocida. Al respecto, se ha documentado que las condiciones descritas pueden ocasionar en algunos alumnos una actitud negativa hacia la lengua escrita, al sentir que su conocimiento de la gramática o del léxico del español les dificulta el proceso de alfabetización. Esta situación no es exclusiva de los estudiantes sordos mexicanos, tal observa Yarza (2018), quien, al abordar el tema de la alfabetización de la CS en Argentina, identifica diversos aspectos sobre la percepción que tienen las propias personas sordas sobre el dominio del español en su forma escrita, su dificultad para aprender a leer y escribir el español como L2, y lo que esto significó no solo en su trayectoria académica, sino también en la vida cotidiana.

En este orden de ideas, debe destacarse el hecho de que el empleo de las narraciones en formato multimedia (LSM, español escrito, ilustraciones) ha sido un recurso didáctico para acercar la lectura y la escritura a las infancias sordas (Cruz-Aldrete y Vega, 2016; Cruz-Aldrete, 2017; Cruz-Aldrete, 2019; Cruz-Aldrete y Catarino Vega, 2019). Al respecto, llama la atención que la gran mayoría de las historias que se narran a la niñez sorda son cuentos cuyo contenido no se discute, es decir, pareciera que no hay criterios de selección por parte de los docentes o intérpretes de la lengua de señas (LS).

Así, ante dos objetivos claros (el fortalecimiento de la LSM y la literacidad del alumnado sordo) es importante exponer las razones por las cuales se seleccionan algunos relatos y no otros para

---

<sup>2</sup> Las lenguas de señas (LS) son ágrafas. Aun cuando se ha propuesto el uso del SignWriting (Sutton, 1999) como un sistema para escribir este tipo de lenguas, su empleo no ha tenido el alcance esperado dentro de las comunidades sordas. Por otra parte, cabe mencionar que, aun cuando en algunas instituciones educativas se ha adoptado dicha forma de escritura para representar la LS de la comunidad, no se descarta el uso de la escritura correspondiente a la lengua dominante.



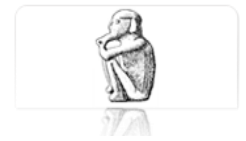
cumplir cualquiera de estas dos metas. Creemos que no es un tema menor si se coloca en el mismo nivel de lo que se ofrece a las infancias oyentes al aproximarlos a la cultura escrita.

En palabras de Chambers (2007), «no es fácil leer nosotros mismos lo que antes no hemos oído decir. Aprendemos a leer juntándonos con los que saben cómo hacerlo e incorporando gradualmente todas sus habilidades» (p. 75). En este sentido, es oportuno resaltar este aspecto, puesto que el adulto mediador (sordo u oyente) debe ofrecer al aprendiz un texto que le cause interés para adentrarse al mundo de las letras.

El narrador sordo u oyente debe hacer una selección y una lectura cuidadosa del texto en español para poder hacer la adaptación, traducción e interpretación en LSM, sin que haya pérdida de información y del significado estético de la obra. Se trata de un proceso complejo del cual poco se ha discutido en el terreno de la educación de las personas sordas. Aun cuando la adaptación de las obras literarias como un recurso para la enseñanza del español como lengua extranjera (en personas oyentes-hablantes) ha sido un tema al cual se le ha prestado atención desde hace décadas, pareciera que se trata de un tópico que no es relevante para el caso de la enseñanza del español para el alumnado sordo.

Vega-Díez (2013) destaca la importancia del papel que ocupan las lecturas adaptadas como una estrategia que favorece el aprendizaje del español como una lengua extranjera, pues se crean con el fin de aproximar a los lectores que, por distintas condiciones, requieren de un texto que les permita acceder y disfrutar de este patrimonio cultural. Por ende, es necesario discutir las lecturas que se ofrecen a las niñas y niños Sordos, por ejemplo, las adaptaciones de los cuentos infantiles clásicos, que requieren atender tanto a la gramática de la lengua destino (la LSM) como a la cultura de la Comunidad Sorda.

Por tanto, la alfabetización de las personas sordas demanda una serie de reflexiones para abordar la enseñanza escolar de la modalidad escrita del español, de los materiales que se ofrecen para los estudiantes oyentes y sordos que inician su escolaridad. Para ilustrar este último aspecto, tomemos como ejemplo uno de los bloques que componen el libro de texto gratuito *Lengua Materna. Español. Primer año de primaria* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). En el apartado



«Tiempo de leer», correspondiente al bloque 1, hay una primera lectura titulada *El plan de los ratones*. Se pide a los alumnos que escuchen con atención para que, al finalizar la lectura, con la guía del maestro puedan conversar sobre lo que pasa en esa fábula (véase **Figura 1**).<sup>3</sup>

**Figura 1.**

*En uno de los bloques que componen el libro de texto gratuito para el primer año de educación primaria, se propone la lectura «El plan de los ratones».*

18

 **Tiempo de leer**

Escucha la lectura.

**El plan de los ratones**  
Cierta día los ratones se reunieron para idear un plan, pues necesitaban saber cuándo estaba cerca el gato de la casa. Muchas veces se arrojaba sobre ellos por sorpresa y estaban hartos de vivir huyendo.

Uno de ellos habló:  
—Esto tiene que terminar.  
¿Alguien tiene algún plan?  
—¿Qué les parece si le amarramos un cascabel al gato para saber siempre dónde está?  
—¡Excelente idea!  
Celebraron con aplausos el nuevo plan, hasta que otro ratón los hizo callar:  
—¿Y quién le va a poner el cascabel al gato?

Esopo

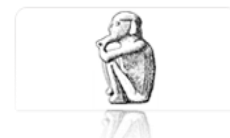


 Con la guía de su maestro, conversen sobre lo que pasa en esta fábula.

Busquen en la biblioteca otros cuentos de animales para leer en el salón.

**Fuente:** SEP (2019).

<sup>3</sup> La dirección que se muestra a continuación lleva directo a la versión digital del libro. Para acceder a la página solo se debe agregar el número, en este caso 18, y aparecerá la figura de la que se habla en este párrafo: <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/P1ESA.htm#page/1>

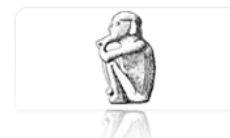


Se trata de una actividad que invita a la reflexión lingüística de los alumnos, que demanda un conocimiento del mundo y un entendimiento de las funciones del lenguaje. En principio, resulta un ejercicio adecuado para niños oyentes nativos hablantes del español; aun cuando tiene cierto grado de dificultad, es posible que los menores alcancen el resultado esperado. No obstante, para los niños sordos y, en consecuencia, para los docentes de estos alumnos, esta actividad no es una tarea sencilla.

La lectura de dicha fábula implica la reflexión del narrador (del profesor o del intérprete en LSM) sobre el contenido de este relato, así como la propuesta de una adaptación, una traducción e interpretación a la LSM. Asimismo, debe ponderar el capital lingüístico y cultural del público destinatario y conocer las experiencias de los alumnos. Por ejemplo, antes de enunciar una palabra como ‘cascabel’ en LSM, es necesario preguntarse si los aprendices sordos la conocen, si pueden identificar la noción del sonido producido por este objeto o si debe emplearse el deletreo para denominar el objeto o los clasificadores.

La reflexión y el análisis que los profesores deben hacer sobre cómo lograr que sus alumnos comprendan esta fábula subyacen a estas preguntas. Por un lado, es necesario que las niñas y niños Sordos construyan el simbolismo sonoro que encierra el referente ‘cascabel’ y que entiendan por qué a los ratones les parece que colocar el cascabel les ayuda a saber dónde se encuentra el gato y así poder mantenerse a salvo, con el fin de lograr una reflexión metalingüística que les permita llegar a la moraleja de esta historia: «es fácil planear, pero es difícil actuar». Por el otro, hay que considerar que, desafortunadamente, poco o nada se les lee a las infancias Sordas (López-Lorenzo, [2013](#)), lo que coloca a los alumnos sordos en desventaja con respecto a sus pares oyentes en cuanto al desarrollo de la fantasía a partir de su contacto con el lenguaje literario.

Como se pudo observar, debe realizarse una revisión profunda sobre las lecturas empleadas para la enseñanza de los estudiantes sordos que están aprendiendo el español como una L2 y que no han desarrollado o consolidado la LSM como su primera lengua. Por eso mismo, la intención de este trabajo es abrir la discusión sobre el empleo de las narraciones en LSM que realizan sordos y oyentes,



a partir de la lectura, traducción, adaptación e interpretación de obras de la literatura infantil, para promover en los primeros años de la educación básica la adquisición y fortalecimiento de esta lengua, y para favorecer su alfabetización, ambas metas de la educación bilingüe bicultural para la CS, las cuales se han impulsado desde hace varias décadas y en distintas partes del mundo (Müller de Quadros y Hoffmeister, [2020](#)).

Para fines de esta presentación, se ha dividido el contenido en cuatro apartados: el primero aborda el tema de las infancias sordas, cuya atención vacila entre el enfoque de la discapacidad y el reconocimiento a la diferencia lingüística; el segundo hace referencia a las estrategias que son empleadas para leer «en voz alta» a las personas sordas; la mediación lingüística y cultural, que se requiere para esta actividad; en el tercero se presenta, de manera sucinta, la oferta editorial para las personas sordas; por último, se concluye con un apartado de reflexiones finales.

## **2. Las infancias sordas y la diversidad lingüística**

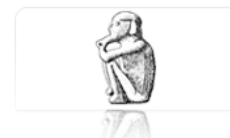
En México, de conformidad con los datos obtenidos en el Censo de Población y Vivienda 2020,<sup>4</sup> el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) reporta que del total de la población (126 014 024), el 4.9 % presenta alguna discapacidad. Al respecto, la Secretaría de Salud reconoce que 3 de cada 1000 nacidos presentarán, en un futuro próximo, discapacidad por sordera, de los cuales, existe una alta probabilidad que nazcan en familias oyentes (Secretaría de Salud, [2019](#)); esta condición definirá el temprano acceso o no a la LSM y el contacto con la comunidad Sorda (Moreno, [2000](#)).

Para Herrera ([2022](#)) la condición lingüística de las familias (sordas u oyentes) es un factor externo que determina el tipo de lengua que se adquiere: la lengua oral (LO) o la LS. Expone que la actitud hacia la sordera y hacia la LS influye en la pronta acción de los padres para proveer a los miembros sordos del contacto con esta lengua. Y en este sentido, puede favorecer la adquisición

---

<sup>4</sup> El INEGI identifica a las personas con discapacidad como aquellas que tienen dificultad para llevar a cabo actividades consideradas básicas, como ver, escuchar, caminar, recordar o concentrarse, realizar su cuidado personal y comunicarse.



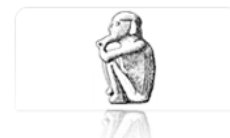


temprana de una primera lengua que permita la comunicación con el entorno y que enriquezca el desarrollo cognitivo y psicosocial de la persona sorda.

Proveer de un contexto adecuado para la adquisición de una primera lengua para las infancias sordas entraña una problemática compleja por varios factores. Por ejemplo, es muy probable que en los hogares oyentes se desconozca la LS o que su uso sea limitado y, en consecuencia, es de esperarse que a las niñas y niños sordos preferentemente se les provea de estímulos lingüísticos audiorales, los cuales suelen ser insuficientes para adquirir y desarrollar una LO. Al no contar con umbrales auditivos que permitan escuchar los sonidos del idioma utilizado por la familia, las infancias sordas se encuentran en una situación de privación lingüística. Ello es debido a que, por un lado, el input lingüístico que reciben no les permite desarrollar la LO y, por el otro, reciben una pobre estimulación visual que posibilite la adquisición de un sistema lingüístico viso-gestual (Glickman y Hall, [2018](#)).

La situación de los miembros sordos de familias oyentes responde en gran medida al conocimiento que los padres tengan sobre la sordera, y de las necesidades lingüísticas de sus hijos sordos. No es extraño que los padres, ante la falta de información o ante el sesgo de una perspectiva médica rehabilitadora, tiendan a pensar que la mejor opción para el desarrollo de sus hijos sea aprender la lengua oral y, por eso, dejen de lado la posibilidad de aprender la LS (Humphries et al., [2014](#); Marschark y Spencer, [2010](#)). Al respecto, se ha difundido un mito con respecto al uso de la LS: se les hace creer a los padres que si sus hijos adquieren la LS pierden la posibilidad de aprender la LO. Desafortunadamente, estas falsas creencias conducen a que niños y niñas sordos inicien su escolaridad (preescolar o primaria) sin contar con una primera lengua. Así, estos infantes se enfrentan a su primer día de clases sin haber adquirido el español ni la LSM.

La adquisición tardía de la LSM y la acción de los diversos modelos educativos o terapéuticos que las personas sordas tienen durante su infancia influyen en su competencia lingüística y comunicativa en la LS o en la LO. Al respecto, en un estudio de carácter sociolingüístico realizado por Cruz-Aldrete y Sanabria ([2008](#)) se muestra la diversidad lingüística al interior de la CS. Los autores identifican que esta comunidad la integran personas sordas monolingües en LSM, usuarios

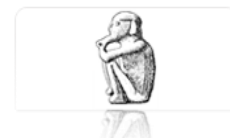


de señas caseras, monolingües en español, usuarios con poca fluencia en LSM, bilingües con la misma modalidad (en dos lenguas de señas) y bilingües con distinta modalidad (LSM-español). Conocer la heterogeneidad de la CS es un elemento importante para la definición de las políticas públicas encaminadas a la atención de este grupo social, pues en el panorama actual sobre la atención a las personas sordas pareciera que se asume que todos aquellos que tienen problemas de audición forman parte de este colectivo, o que todos son usuarios fluentes en LSM, y esto no es así, como se pudo observar ante la crisis sanitaria provocada por el COVID-19.

Un ejemplo que ilustra esta percepción se encuentra en la estrategia impulsada por la Secretaría de Educación Pública con el programa *Aprende en casa*, dirigido a la población infantil para continuar sus estudios en casa. Fue una respuesta del Estado mexicano para dar seguimiento a la educación de los niños y adolescentes del país, derivado del confinamiento vivido por varios meses. Se trata de una estrategia que, si bien es de celebrarse, demostró que las comunidades lingüísticas minoritarias continúan en la marginalidad de las políticas públicas.

En el caso particular de la CS, no se consideró la competencia lingüística de la gran mayoría de niños sordos y de niñas sordas para adecuar los programas educativos que se transmitían por televisión (Cruz-Aldrete, [2021](#)). Se obvió el hecho que las infancias sordas provienen en su mayoría de hogares oyentes, en donde los padres desconocen o saben poco sobre la LSM; por tanto, estos programas no cumplieron de manera cabal con el fin por el cual se crearon, aun cuando se incorporó el recuadro del intérprete de LS (ILS), pues el papel de este profesional en educación básica no es el que corresponde al de un modelo lingüístico Sordo.

Los elementos descritos pueden ayudar a comprender la compleja situación de las personas sordas en el proceso de adquisición de una primera lengua, por lo que, al no tener un ambiente familiar que favorezca el desarrollo lingüístico, la escuela bilingüe (LSM-español) será el espacio que provea del contacto con la LSM y con sus pares. Desde una perspectiva psicolingüística en la cual se resalta el papel del adulto cuidador para favorecer la adquisición de la L1, consideramos fundamental la



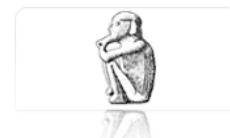
participación de los adultos sordos para favorecer la adquisición de la LSM y para la construcción de la identidad sorda.

En estudios previos sobre la adquisición de la LSM se ha investigado el tipo de estrategias que los adultos Sordos emplean para proveer de un input adecuado para los niños en edad escolar, a partir del análisis del discurso narrativo (cuenta cuentos) que emplean al dirigirse a las infancias Sordas (López-Lorenzo, [2013](#); Cruz-Aldrete, [2017](#); Cruz-Aldrete y Vega-Mora, [2016](#)). Existe un especial interés en investigar, por un lado, los recursos que tiene la propia lengua de señas para la formación de palabras, por ejemplo, el uso del deletreo; la optimización del espacio señante para hacer referencia a espacios tridimensionales que se emplean para ubicar a los actores de algún evento que sea narrado, y otros fenómenos gramaticales que han sido descritos por Cruz-Aldrete ([2008](#); [2012](#); [2015](#)), tales como el uso de clasificadores para expresar acciones, para referirse a la forma en que se desplaza algún vehículo o para denotar los rasgos de un objeto o de un ser vivo. Por el otro lado, el foco se ha puesto en las reflexiones lingüísticas que hacen los narradores sordos y oyentes al hacer la interpretación del cuento en LSM.

El análisis de los recursos empleados por los adultos Sordos permite proponer a los docentes y padres de familia estrategias que coadyuven en el desarrollo de la LSM de las infancias Sordas. Es importante conocer la cultura sorda, en tanto lengua y cultura forman un vínculo indisoluble que debemos contemplar en la educación de las personas sordas. Esto se puede ilustrar con el reconocimiento de la seña personal como un elemento fundamental en la construcción de la identidad sorda, es un marcador cultural que no se comparte con la comunidad oyente. De ahí que parece desafortunado que no haya repuesta de algunos niños sordos cuando interactúan con sus pares ante las preguntas: ¿TU NOMBRE? ¿TU SEÑA?<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Reconocemos que se ha convertido en una práctica común que, en las escuelas bilingües con la participación de personas sordas señantes, las infancias sordas sean *nombradas* por primera vez, y con ello sean identificadas y singularizadas como miembros de la comunidad Sorda (Cruz-Aldrete y González-Muciño, [2022](#)).



Se ha observado que los narradores Sordos incorporan en los relatos los aspectos culturales propios de la CS, como, por ejemplo, el nombre propio en LS. Así al iniciar la narración, el cuentacuentos suele primero introducir al personaje principal a partir del deletreo del nombre legal, para posteriormente asignarle la SEÑA/APODO/FIRMA.<sup>6</sup> Esta seña personal será utilizada para nombrar el personaje en el transcurso de la historia. Para ilustrar este fenómeno, a continuación, se presenta un fragmento de la narración de *La caperucita roja* (**Figura 2**), en el cual se puede observar el uso del deletreo y de un predicado clasificador, el cual, al articularse, responde a la descripción de una persona que usa un ropaje que hace alusión a una caperuza.

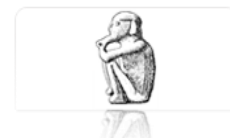
**Figura 2**

*Texto tomado del corpus LSM-Narraciones. Narración en LSM, glosa del cuento caperucita roja.*

	Narración: CAPERUCITA ROJA
Fragmento: I	
Unidad: 1	
RNM: <u>CaAt-Ad-Der/OcSemiCer/CiAr</u>	
GM: ÍNDICE →L HISTORIA EXPLICAR NOMBRE	
RNM: /a/ <u>CaAt-Ad-Der [...]</u> CpoErguido/CaAt-Ad/OCAB	
<u>CiAr/OcSemiCer/CaLad</u>	
GM: #L-A-C-A-P-E-R-U-C-I-T-A	ROJO
Traducción: La historia que voy a contar se llama la caperucita roja	
Rol <u>señante</u> : narrador	
Unidad 2	
RNM: _____	LabProtuido
GM: SEÑA-APODO CL: CUBRIR-LA-CABEZA-ALGO-SIMILAR-CAPUCHA	
ROJO   caperucita roja	
Traducción: Su seña es esta	
Rol <u>señante</u> : Narrador	•

**Fuente:** Cruz-Aldrete (2000)

<sup>6</sup> El proceso lingüístico de la construcción del nombre propio suele realizarse empleando la configuración manual correspondiente a la primera letra del nombre legal, aunado a la representación de un rasgo físico o de personalidad. Aunque también se puede hacer referencia, en el caso de las personas adultas sordas, a un aspecto de su vida laboral o académica. Y, en el caso de las familias sordas, hay un rasgo que los identifica como parte de un mismo grupo, es decir, la misma ubicación de la seña que se emplea para el nombre de la mamá se usa para la seña de la hija, por ejemplo.



### 3. ¿Lecturas para las personas sordas?

En el artículo «De qué hablamos cuando contamos un cuento en lengua de señas» (Cruz-Aldrete y Vega-Mora, [2016](#)) se discuten las características del discurso narrativo que se podía ofrecer del cuento *Un elefante ocupa mucho espacio* (Bornemann y Torres, [1996](#)). También se abordó la urgencia de atender las particularidades del desarrollo lingüístico de niñas y niños sordos, el conocimiento de la cultura sorda y los procesos de formación de palabras/señas.

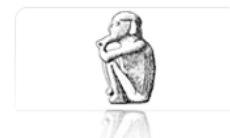
Como parte de las conclusiones, se apuntó que las personas que cuentan un cuento escrito en español para ser narrado en LSM deben conocer la gramática y sentido de ambas lenguas y atender a las pautas culturales de estas comunidades (sorda y oyente) que se mantienen en un constante contacto. Al igual que en el ejemplo anterior sobre el uso de la seña personal para *La caperucita roja*, en la traducción-interpretación del cuento *Un elefante ocupa mucho espacio*, se observa el uso de la SEÑA/APODO/FIRMA. La obra inicia así:

Que un elefante ocupa mucho espacio lo sabemos todos. Pero que Víctor, un elefante de circo, se decidió una vez a pensar «en elefante», esto es, a tener una idea tan enorme como su cuerpo... ah...eso algunos no lo saben y por eso lo cuento. (Bornemann y Torres, [1996](#), p. 1)

En la narración de este cuento, la ILS (hija de padres sordos) consideró que era importante que Víctor, el protagonista de esta historia, tuviera su propia SEÑA, pero que esta debía de ser creada y consensuada por los niños que asistieron a la lectura del cuento. Así, además de que el elefante Víctor quedara «bautizado», se pudo presenciar el intercambio comunicativo que sostuvieron el público infantil sordo y la narradora sobre qué significa tener una SEÑA propia. También se apreció la reflexión lingüística sobre cómo era la SEÑA personal de algunos de los asistentes, cuáles eran las diferencias y las similitudes que se podían percibir con relación a la configuración manual, el movimiento, la ubicación, y la presencia o no de rasgos manuales.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Un ejemplo similar al de la inclusión del nombre propio/SEÑA lo encontramos en la traducción del cuento *Abrir los ojos oír llover* (Zumaya y Cisneros, [2016](#)), el cual es un relato para niños escrito en español, pero que



Resulta oportuno mencionar que la narración en LSM de este cuento surge de una cuidadosa lectura de la historia, de la reflexión lingüística de la ILS para adaptar el contenido a partir de considerar el capital lingüístico y cultural que poseen los miembros de la CS y de las características del perfil sociolingüístico de las niñas y niños Sordos a los cuales se les narraría este relato. En este orden de ideas, la ILS requirió del apoyo visual para referirse a algunos elementos que se mencionan en el transcurso del cuento, entre ellos *carromato*, *carpa*, *domadores*, los cuales forman parte del ámbito del circo, y cuyo significado debería ser construido de manera compartida con los asistentes y con el empleo de diferentes recursos (imágenes, objetos, entre otros). En la siguiente imagen se observa el análisis que se hace de la traducción en LSM de la frase «Los domadores dormían en sus carromatos, alineados a un costado de la gran carpa», en la cual se puede ver el uso de predicados clasificadores indicados con la etiqueta (CL).

**Figura 3**

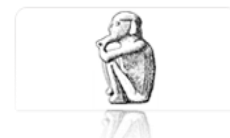
*Análisis de la traducción de una frase. Corpus LSM-Narraciones*

```

Fragmento II
Unidad: 2
RNM: LabDistendidos/CaAD
GM: INDICE→L1 CIRCO
RNM: OcAb
GM: INDICE→L1 (Circo)
RNM: _____ OcAb/
CpoErguido
CL: CAJA-GRANDE-MADERA-DOS-RUEDAS-CADA-LADO^CL:DESCRIPTIVO-
CAJA-GRANDE
RNM: _____ Mir-L1+
GM: CL: ESTAR-EN[ENTIDAD-PARECIDA-A-UNA-CAJA] (L1+carromato)
_____ Mir-L2+
CL: ESTAR-EN[ENTIDAD-PARECIDA-A-UNA-CAJA] (L2+carromato)
RNM: _____ Mir (destinatario) _____ Mir
L1 L2
GM: HOMBRE (2X) CL: ENTIDAD-EMPUÑAR-OBJETO-LÁTIGO[LANZAR-
GOLPE]Latiguar
RNM: _____ OcSemiCer
GM: HOMBRE DESCANSAR DORMIR
    
```

Fuente: Cruz-Aldrete y Vega Mora (2016, pp. 144-145)

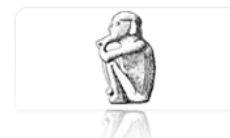
ofrece una versión en LSM. En el video aparece una pequeña intérprete; la niña narra la historia en LSM al mismo tiempo que se escucha una voz en *off* de una mujer que lee la historia. En el relato en LSM se asigna el nombre propio de los personajes centrales de esta historia, dos hermanos, ambos hablantes del español, pero con la salvedad de que uno de ellos utiliza auxiliares auditivos.



En la **Figura 3** se observa el uso del espacio señante para las referencias deícticas, marcas pronominales y la construcción de predicados clasificadores, lo cual habla de la complejidad de la estructura gramatical de la LSM. Al respecto, como señala Barriga-Villanueva (2014), las narraciones ofrecen la oportunidad de observar, además de la reflexión lingüística de los niños al atender y contar una historia, el uso de estrategias que el narrador emplea para mantener la coherencia y cohesión entre las distintas partes que integran su discurso, así como la identificación de las estructuras sintácticas (simples y complejas) que producen y comprenden, en este caso particular, las personas usuarias de la LSM al narrar una historia.

Dada la importancia de las narraciones, se explica por qué desde hace algunos años hay una mayor difusión de cuentos narrados en LSM. Aunque los cuentacuentos en LSM han ganado terreno en distintos espacios físicos (bibliotecas, foros al aire libre) y virtuales (narraciones que se ofertan en distintos sitios o portales de internet) de manera paulatina, esta actividad tiene entre sus antecedentes la colección de videos *Enséñame un cuento* compuesta de cuatro títulos: «El sapo que no quería comer» (Sastrías, 1998); «Cosas que pasan» (Isol, 1999); «Regalo sorpresa» (Isol, 1998), y «Julieta y su caja de colores» (Pellicer, 1993). Dicha colección ofrecía el cuento impreso acompañado de un video en formato VHS con la narración de la historia en LSM, lo cual fue posible gracias a la participación de la asociación civil Enseñame y del Fondo de Cultura Económica en el año 2000.

De acuerdo con sus creadores, uno de los objetivos de esta colección era acercar a los niños sordos a la literatura. Desde un enfoque de educación bilingüe, partían de la idea de que al fomentar la lectura se favorece el aprendizaje del español escrito. Asimismo, también pretendían que estos materiales fueran una invitación a compartir libros y lectura, en un ambiente familiar en el cual se utilizara la lengua natural de las personas sordas, la LSM. Sin embargo, se trató de un esfuerzo editorial de gran alcance que, desafortunadamente, no prosiguió. Se desconocen cuáles fueron las razones para que no se incrementara el número de títulos y por qué su publicación fue discontinuada. No obstante, resulta importante reconocer la sensibilidad de quienes se dieron a la tarea de producir esta colección para atender las necesidades de la niñez sorda.



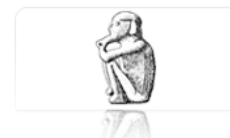
Hoy en día, se cuenta con una mayor producción de materiales en formato multimedia, de cuentos narrados en LSM. Destaca la serie de cuentos perteneciente a la colección realizada por el Instituto Pedagógico para problemas de Lenguaje, I.A.P. (IPPLIAP), cuya disponibilidad es de libre acceso gracias a esta institución. Los cuentos se acompañan de efectos de sonido y de movimiento de las imágenes que ilustran los diversos pasajes que son narrados en LSM, aunado al texto escrito.

La revisión de los materiales que ofrece el IPPLIAP permite identificar la diversidad de temas y de dialectos del español. Tal es el caso del cuento *La peineta colorada* (Picó, [2005](#)). Esta obra refleja las diferencias de la lengua española. La historia se compone de palabras que reflejan una cultura, costumbres y tradiciones de sus usuarios, una riqueza lingüística y cultural que no se comparten con otras comunidades hispanohablantes y, por tanto, despierta curiosidad para quienes se acercan a su lectura. Así, los hablantes del español (de México) al toparse con palabras como, por ejemplo, ‘siña’, si les interesa, deben hacer una búsqueda en el diccionario de este vocablo para entender a cabalidad su significado. Sin duda la lengua escrita ofrece esta posibilidad de aprender nuevas palabras y significados cuyo uso no forma parte de la cotidianidad del lector.

Pues bien, sirva de ejemplo la obra *La peineta colorada* para discutir la complejidad de la adaptación y traducción que se ofrece en LSM para dar cuenta de la diversidad de las lenguas, de las particularidades de las comunidades lingüísticas y de habla. Es una discusión que debiera darse con los intérpretes de LS, con los traductores LSM-español-LSM, y por supuesto con los miembros de la CS. Son temas que demandan atención en dos direcciones: por un lado, en la alfabetización del alumnado sordo, en la realización de lecturas adaptadas, y en el otro, en la formación de intérpretes profesionales en el nivel educativo superior. No obstante, no se profundizará sobre este punto, ya que sobrepasa de los límites de este trabajo, pero, dada su importancia, debe ser anotado en el apartado de reflexiones.

Ahora bien, no se descarta la pertinencia de la obra mencionada; por el contrario, conduce a nuevas discusiones sobre la integración del estudio de la LSM en el currículo de educación básica. Consideramos que la reflexión sobre las variantes del español podría ser el pretexto para abordar las



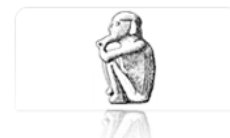


diferencias que los sordos usuarios de la LSM han observado de su propia lengua y que se han discutido en términos de léxico (por ejemplo, variación de las señas que se utilizan para referirse a entidades abstractas y concretas y en la formación de topónimos). En este sentido, los textos literarios contribuyen a una reflexión lingüística de los lectores sordos y oyentes. Así, aun cuando compartimos la idea de algunos editores con respecto a que las obras literarias no debieran ser empleadas con fines didácticos, en algunos casos, el acompañamiento de un lector experto con un público que recién inicia su camino por la lectura puede conducir a esta reflexión sin que con ello arrebatase el gusto por esta. Al respecto, resultan pertinentes las palabras de Rosenblatt (2002), para quien es posible desarrollar una enseñanza en la que la literatura, además de ser un cuerpo de información, sea concebida como un conjunto de experiencias sobre las cuales se puede reflexionar, espacio donde el lector ocupe un lugar privilegiado para establecer una relación con el texto al cual se enfrenta.

Como se puede observar, la literacidad de las personas sordas conduce a múltiples dinámicas entre el lector/escritor para hablar del sentido de las obras y de las palabras que desconocen del español; a la par de reflexionar sobre la mediación lingüística y cultural en la traducción e interpretación de la LSM al leer un cuento, una novela o un texto científico. En este sentido, en la medida que las personas sordas adultas participen en este tipo de actividades podrán acompañar de mejor manera a las infancias sordas que se encuentran en el proceso de alfabetización (Paul, 1998).

En la reciente edición de la revista digital *Otros diálogos* de *El Colegio de México*, se publicó un dossier dedicado al análisis de la literatura infantil y juvenil titulado «En busca de una infancia letrada». Los varios artículos que integran este dossier permitieron una serie de reflexiones sobre cómo lograr el gusto por la lectura entre las niñas y los niños sordos usuarios de la LSM que cursan la educación básica. Al respecto, el artículo de Carrasco-Altamirano (2023) ofrece varias premisas sobre el acercamiento de los jóvenes lectores a los libros:

En primer lugar, cuando leemos para la infancia, el tiempo, la atención personalizada y la dedicación amorosa son tres condiciones que podrían regir nuestras lecturas; en segundo



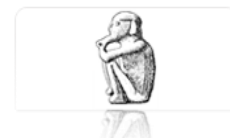
lugar, al leerles también crecemos en lecturas y en experiencias. *Te leo porque te quiero* sería la primera afirmación que idealmente regiría nuestras actuaciones. (párr. 3)

La declaración «te leo porque te quiero» permite mirar en retrospectiva la traducción/interpretación en LSM del cuento *Secreto de familia* (Isol, [2003](#)), en el 2020. La traducción, adaptación e interpretación de esta obra en LSM estuvo a cargo de Edgar Sanabria (sordo nativo señante de la LSM y lingüista de la lengua de señas). Para esta narración, Sanabria empleó las ilustraciones que aparecen en el libro impreso (véase **Figura 4**), para producir, por ejemplo, algunos predicados clasificadores, o para hacer referencia a algún pasaje del texto escrito. También, se utilizaron estrategias discursivas multimedia para acercar al espectador a la LSM y a la lengua escrita. Y, en la medida de lo posible, al encuentro con la obra publicada.<sup>8</sup>

Esta experiencia nos muestra el interés de los adultos Sordos para que las infancias Sordas se reconozcan como personas que pueden ser bilingües, es decir, que además de tener y respetar la lengua de la CS, también pueden conocer y aprender español (en su forma escrita), sin que esto signifique colocar en un lugar de subordinación a la LSM.

---

<sup>8</sup> Este trabajo fue realizado por invitación de la Biblioteca Vagabunda, instancia del Instituto de Cultura del Estado de Morelos, cuyo objetivo es promover y acercar las actividades y proyectos del programa «Leer y escribir cambian tu vida» a todas las comunidades del Estado de Morelos, en particular a aquellas comunidades sin acceso a los servicios bibliotecarios.



#### Figura 4

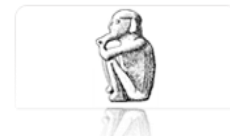
*Captura de pantalla del video del cuento Secreto de familia, narrado en LSM por Édgar Sanabria.*



**Fuente:** Secretaría de Turismo y Cultura Morelos (2020)

Hasta el momento solo se ha hecho referencia a los textos de carácter literario. Sin embargo, como parte del estudio sobre la alfabetización de las personas sordas, también se ha discutido sobre las distintas posibilidades que hay en los libros para expresar discursos narrativos de carácter informativo o de divulgación y recreativos y las posibilidades de acceder a un material que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Es en este contexto donde surge la obra *Xochicalco Xochelkahlme* (Lorenzana-Molina y Cruz-Aldrete, 2020), una obra trilingüe en español, náhuatl y LSM.

En el 2018, desde el Instituto Nacional de Antropología e Historia, se promovió un proyecto coordinado por el arqueólogo Antonio Huitrón, con el fin de generar estrategias que permitan que los ciudadanos accedan al patrimonio cultural mexicano, independientemente de la lengua, condición social o por tener alguna discapacidad. Por ejemplo, se hicieron mesas de trabajo para discutir los



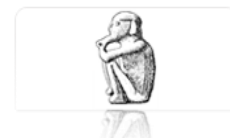
factores que marginaban el acceso de las personas en condición de vulnerabilidad a los sitios arqueológicos o museos. Entre los hallazgos se encontró que no se daba el peso necesario al uso de lenguas minoritarias para acceder a la información sobre estos lugares.

Un año más tarde, en 2019, al celebrarse el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, Daniela Lorenzana-Molina (coautora de esta historia), Daniel Catarino Vega (hablante del mexicano de Guerrero) y Luis Gerardo Granados Troncoso (intérprete de LSM-español) publicaron una historia sobre el sitio arqueológico de Xochicalco, contada en tres lenguas: LSM, náhuatl (el mexicano de Guerrero), y español (Lorenzana-Molina y Cruz-Aldrete, 2020). Esto último responde a la idea de representar tres de las lenguas utilizadas en Morelos, estado donde se localiza este sitio arqueológico, y porque también son los idiomas de los miembros de este equipo de investigación.

El proceso de traducción e interpretación del cuento *Xochicalco* a LSM entrañó una mayor complejidad a diferencia de las experiencias anteriores, debido a la naturaleza de su contenido. Por una parte, en el transcurso de la obra las autoras emplean términos propios de campos disciplinares pertenecientes a la historia y a la arqueología. Aunado al uso de vocablos de náhuatl, que a su vez fueron traducidos al español. Por la otra, porque debía que considerarse el capital cultural del público destinatario para hacer la adaptación del texto, con el fin de facilitar su comprensión, sin disminuir el valor informativo de su contenido (Mindess, [2006](#)).

Atender a estas particularidades de la obra en cuestión condujo a una serie de reflexiones lingüísticas sobre el uso o no del deletreo, la creación de neologismos, el empleo de explicaciones sobre algún concepto en particular, cuya comprensión permite al destinatario del texto poder seguir de la mejor manera el relato que se presenta. De igual modo, se analizó la pertinencia de discutir la elaboración de las glosas que se emplearían para la interpretación del discurso narrativo en LSM, con el fin de que fueran evaluadas por los participantes Sordos que colaboraron en este proceso.

Por otra parte, la persona responsable de la adaptación e interpretación del texto en LSM planteó la necesidad de realizar una visita a Xochicalco para experimentar de manera vívida el espacio en el cual se desarrolla la acción que se narra, para con ello poder expresar de manera más clara la



descripción del camino que siguen los personajes del cuento en su visita a Xochicalco.<sup>9</sup> Nos pareció conveniente esta visita, debido a las características narrativas del texto, cuya adaptación e interpretación en LSM requería de ubicar a los personajes inmersos en un espacio topográfico específico para hacer referencia a los lugares que visitaban y el trayecto por donde se desplazaban.

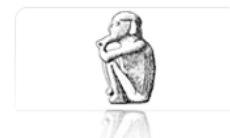
#### 4. Cuentos de y para las infancias sordas

A lo largo de este trabajo se ha hecho referencia, principalmente, a obras escritas en español y al uso de cuentos clásicos escritos en otros idiomas que también han sido traducidos y adaptados para el público hispanohablante, por ejemplo, *La caperucita roja*. Si bien, es avance el poder contar con la narración en LSM de estas obras, no deja de ser un tema relevante el hecho de que son pocas las obras escritas por personas Sordas o que hacen referencia a las personas sordas señantes. Incluso, surge la pregunta del por qué el cuento de *La caperucita roja* no se construye desde la concepción de una niña sorda que encarna a este personaje al interpretarse en LSM.

Al aproximarnos a las contadas publicaciones escritas en español que se han editado en México, se encuentra que, en general, hacen referencia a la vida de las personas sordas que utilizan auxiliar auditivo para escuchar y así poder hablar o a aquellas que son usuarias de la LSM. Cabe mencionar que estas obras son en su gran mayoría escritas por personas oyentes. Al respecto, llama la atención que, de acuerdo con algunos editores y autores, estas obras no han sido creadas pensando que el público meta es la Comunidad Sorda; en realidad, desde su perspectiva, el objetivo es cumplir con el fin de sensibilizar a la sociedad oyente sobre qué es la sordera, cómo viven las personas con «discapacidad auditiva» o qué pasa con las familias oyentes con miembros sordos. Esto se puede ilustrar con los textos *Abrir los ojos oír llover* (Zumaya, [2016](#)), *Para más señas, Laura* (Gómez, [2011](#)), *El cristal con que se mira* (Molina, [2011](#)), *Un vaquero cruza la frontera en silencio* (Osorno,

---

<sup>9</sup> La edición del relato en LSM fue posible gracias al apoyo de la Secretaría de Cultura y Turismo de Morelos y al Instituto Morelense de Radio y Televisión, el cual brindó las condiciones para su grabación y difusión. El resultado puede observarse en el siguiente sitio: [https://www.youtube.com/watch?v=-0TUItdXY2U&t=44s&ab\\_channel=TurismoyCulturaMorelos](https://www.youtube.com/watch?v=-0TUItdXY2U&t=44s&ab_channel=TurismoyCulturaMorelos)



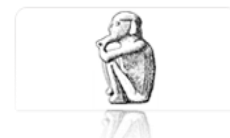
2017) y *Nuevos mundos para los sordos. La pionera escuela para Sordos de Jocotepec en el México rural* (Burton, [2021](#)).

A diferencia de las obras anteriores, Rascón Miranda ([2015](#)), una mujer sorda bilingüe (LSM-español), en el libro *Señas, palabras y silencio*, ofrece al lector un viaje introspectivo sobre su vida cotidiana al desenvolverse en ambos mundos, sordo y oyente. Las diversas anécdotas que relata invitan a reflexionar sobre las condiciones lingüísticas y educativas de los miembros de la CS. Y también hace recordar situaciones similares que han sido relatadas por otras autoras sordas, una de ellas francesa, Laborit ([2004](#)) y otra de origen español, Cedillo-Vicente ([2013](#)).

Es importante que los Sordos usuarios de la LSM hablen de ellos mismos, hagan sus propios textos (escritos o en LS) como ocurre con los hablantes de otras lenguas minoritarias y cuya relevancia ha sido discutida por diferentes autores, entre ellos Sutton-Spence ([2020](#)). Al respecto, consideramos que dentro de un modelo educativo bilingüe biintercultural se requiere, por un lado, contar con obras dirigidas al público infantil y juvenil, en las cuales los protagonistas sean sordos usuarios de la LSM y en las que se compartan sus experiencias de vida, la historia y cultura de la Comunidad Sorda. Y, por el otro, es necesario realizar textos cuya complejidad responda al nivel de competencia del lector, además de hacer adaptaciones de lecturas dirigidas para las personas sordas que inician el aprendizaje de la lectura y escritura.

Este orden de ideas da origen al cuento *Pasos para ser arqueóloga según Antonieta* (Cruz-Aldrete, [2022](#)), un libro en formato digital (**Figura 5**) que ha sido escrito especialmente para las infancias Sordas. El personaje principal es una niña Sorda, Antonieta, quien invita a conocer y disfrutar aspectos de la historia y cultura de la CS, de las características de la LSM y del pasado común del pueblo mexicano: conduce a descubrir la historia de un lugar llamado Tlatelolco.

La complejidad gramatical, el léxico y su contenido responden al nivel de competencia lingüística y comunicativa esperada en los estudiantes sordos que cursan los últimos años de educación básica desde el enfoque del modelo bilingüe (LSM-español). Si bien uno de los objetivos principales para su elaboración fue favorecer la comprensión lectora, otro de ellos fue mostrar la cara



amable y lúdica de los libros para que las personas sordas se aproximen a realizar una lectura de manera autónoma.

En este sentido, si bien existe una distinción entre obras literarias y textos que se crean con fines didácticos-pedagógicos, *Pasos para ser arqueóloga según Antonieta* es un cuento de lectura amable, editado de manera atractiva para la niñez Sorda, que a la vez puede ser empleado por los docentes para apoyar su proceso de alfabetización.

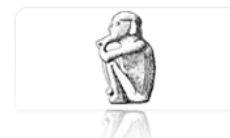
### Figura 5

Portada del libro digital *Pasos para ser arqueóloga según Antonieta*



Fuente: Cruz-Aldrete, [2022](#)

Por último, de la mano de Antonieta se va al encuentro de un personaje que no ha sido reconocido como se merece, la arqueóloga Antonieta Espejo, quien contribuyó al descubrimiento y preservación de este sitio. Dos Antonietas, dos historias que convergen en un solo lugar, Tlatelolco, que permiten reflexionar sobre el papel de la mujer en los distintos ámbitos de conocimiento, y de la importancia de que las niñas Sordas continúen su escolaridad más allá del nivel educativo básico.



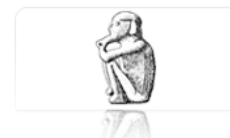
## 5. Reflexiones finales

Las narraciones de cuentos en LSM dirigidos a la población infantil Sorda se han convertido en una actividad necesaria dentro y fuera del aula. A simple vista, pareciera que es cosa menor cuando se hace referencia a la interpretación de cuentos infantiles, pero, como se ha presentado a lo largo de este trabajo, se trata de un tema complejo que demanda ser discutido y evaluado por quienes crean y ofrecen este tipo de materiales. La traducción y adaptación del texto escrito en español a la LSM requiere además del conocimiento de la gramática de ambas lenguas, del conocimiento de la cultura sorda y de la condición sociolingüística de los miembros que integran la CS.

La puesta en marcha del modelo educativo bilingüe para el alumnado sordo debe conducir a discutir las condiciones en las que se encuentra la escuela en tanto instancia que ofrece el entorno adecuado para fortalecer la LSM y que provee de los medios que favorecen el aprendizaje y el dominio de la lengua escrita. En principio, es necesario enfrentarse a una realidad en la que habría que reconocer que la gran mayoría de las niñas y niños Sordos solo tienen contacto con la LSM y con sus pares, en el espacio escolar. Desafortunadamente, este contacto se reduce a una permanencia diaria de unas cuantas horas. Por tanto, desde la perspectiva aquí presentada, este tiempo resulta insuficiente para proveerles de distintas experiencias en cuanto al uso de la LSM que se requieren para adquirir y desarrollar la gramática de esta lengua. De ahí que es urgente la elaboración de un plan curricular para la enseñanza de la LSM como lengua materna/L1, incluso como una L2 y la discusión de las características de los materiales didácticos o recreativos que hasta el momento se han utilizado para aprender la LSM como primera o segunda lengua o que se han empleado para acercar a la niñez sorda a la lengua escrita.

Esto debiera conducir a establecer un diálogo entre los estudios que se han hecho sobre la adquisición de las lenguas viso-gestuales, en particular sobre las estrategias que implementan las familias sordas para su adquisición como lengua materna, entre ellas las características del discurso narrativo en LS, que funcionan como un medio para propiciar la reflexión lingüística y, por ende, el





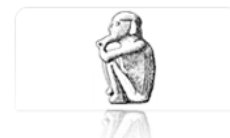
desarrollo de esta lengua. Consideramos que los hallazgos sobre estos temas permitirían generar propuestas para fortalecer la LSM como primera lengua, y, por otra parte, atender al inicio de la alfabetización.

Asimismo, en este orden de ideas, se destaca la importancia del trabajo conjunto entre personas sordas usuarias de la lengua de señas desde una situación simétrica, es decir, reconociendo los saberes que ellas poseen de su propia lengua, así como de los estilos de aprendizaje propios que deben incorporarse para el acceso a la lengua escrita.

Por otra parte, con respecto al campo de la traducción/interpretación de la LS, este escrito hace eco de las palabras de Hernández-Hernández (2022) sobre la traducción de las lenguas minoritarias/minorizadas:

En los últimos días de febrero de 2020, a unos cuantos días de que la Organización Mundial de la Salud declarase la emergencia de salud por COVID-19, y acaso a unas pocas horas de que se registrasen los primeros casos de coronavirus en México, dos eventos, ambos celebrados en el Complejo Cultural Los Pinos de la Ciudad de México, marcaban la clausura simbólica del Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019 y la inauguración, también simbólica, del Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas (2022-2032): el Congreso Internacional de Lenguas en Riesgo y el evento Construyendo un Decenio de Acciones para las Lenguas Indígenas. El 9 de agosto de ese mismo año, Día Internacional de los Pueblos Indígenas, se presentó en modalidad virtual la versión electrónica del Plan de Ayala traducido a nueve lenguas originarias mexicanas. Estas traducciones, junto a aquellas de materiales científicos, educativos, jurídicos y de salud, contribuyen a la muy necesaria difusión y acceso a textos y contenidos fundamentales de los hablantes de lenguas originarias mexicanas, y a la, también, muy necesaria visibilización simbólica del complejo entramado multilingüe de nuestro país. (p. 7)

Por tanto, es imperativo discutir el ejercicio de la interpretación de LSM, en particular, la formación de personal capacitado para la atención de los miembros de la CS. Su preparación debe

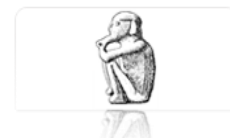


pasar de dar una respuesta a la atención de personas con una discapacidad al reconocimiento de las personas sordas como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y minorizada.

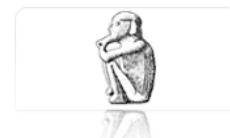
Aunado a lo anterior, así como se ha reconocido que los hallazgos sobre la gramática de las lenguas de señas han abonado al conocimiento y comprensión de la facultad del lenguaje, en la última década del siglo XXI el estudio sobre la interpretación/traducción bimodal (lengua de señas-lengua oral) ha abierto nuevas líneas de investigación dentro del campo de la traductología y, a su vez, ha generado nuevas discusiones en torno a distintos elementos que se entrelazan con la propuesta educativa bilingüe para la CS (por ejemplo, la creación de diccionarios monolingües y bilingües y la definición de las características del subtulado que se ofrece en las emisiones de programas culturales, recreativos o informativos). Con ello, es necesario ampliar la oferta de materiales didácticos para los docentes, a los maestros, y al alumnado sordo, en LSM y en español, recursos que estén al alcance de la CS y de sus familias.

## Referencias

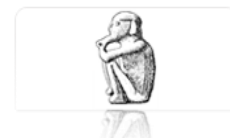
- Barriga-Villanueva, R. (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. El Colegio de México.
- Benítez-Burraco, A. (2016). A Bilingual Approach to Sign Languages. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language* (247-263). Oxford University Press.
- Bornemann, E. I., y Torres, N. S. (1996). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Grupo Editorial Norma.
- Burton, G. (2021). *Nuevos mundos para los sordos. La pionera escuela para Sordos de Jocotepec en el México rural*. Sombrero Books, B.C
- Carrasco-Altamirano, A. (2023). Leerles porque los queremos: crecer con lecturas y experiencias en y para la infancia. *Otros diálogos de El Colegio de México*, 24. <https://otrosdialogos.colmex.mx/leerles-porque-los-queremos-crecer-con-lecturas-y-experiencias-en-y-para-la-infancia>
- Cedillo-Vicente, P. (2013). *Háblame a los ojos*. Octaedro.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura* (Tamarit Amieva, Trad.). Colección Espacios para la lectura. FCE.
- Cruz-Aldrete, M. (2000). *Corpus Lengua de Señas Mexicana: narraciones*.



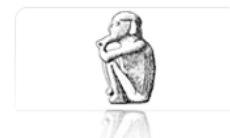
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. [Tesis doctoral. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México]. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10001268>
- Cruz-Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145.
- Cruz-Aldrete, M. (2012). Una mirada al análisis del discurso en la Lengua de Señas Mexicana. En I. Fenoglio, L. Herrasti y A. Rivero (Eds.) *Análisis del discurso. Estrategias y propuestas de lectura* (pp. 153-174). UAEM-Bonilla Artigas Editores.
- Cruz-Aldrete, M. (2015). Para no hacerte el cuento largo. En M. Bernal, I. Fenoglio y L. Herrasti (Coord), *La lectura como acto* (pp. 107-123). UAEM-Bonilla Artigas Editores.
- Cruz-Aldrete, M. (2017). La adquisición de una primera lengua en el niño sordo. En Miroslava Cruz-Aldrete (Coord.), *Habla del silencio. Estudios Interdisciplinarios sobre la lengua de señas mexicana y la comunidad sorda* (pp. 265-286). UAEM-Bonilla Artiga Editores.
- Cruz-Aldrete, M. (2019). Niños oyentes de familias sordas ¿un bilingüismo silencioso? En *Revista Lingüística Mexicana. Nueva época*, I(3), 41-62.
- Cruz-Aldrete, M. (2021). El programa Aprende en casa ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias? *Revista Educación*, 30(59), 46-64. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.003>
- Cruz-Aldrete, M. (2022). *Pasos para ser arqueóloga según Antonieta*. UAEM. <https://libros.uaem.mx/producto/pasos-para-ser-arqueologa-segun-antonieta/>
- Cruz-Aldrete, M. y Catarino Vega, D. (2019). Libros para niños sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. En I. Fenoglio, L. Herrasti, Z. Lotz Cruz (eds.) *Enfoques sobre literatura infantil y juvenil* (51-67). UAEM-Bonilla Artigas ediciones.
- Cruz-Aldrete, M. y González-Muciño, H. (2022). ¿Tu seña? La seña del nombre personal en Lengua de Señas Mexicana. *Onomástica desde América Latina*, 3(6), 107-128.
- Cruz-Aldrete, M. y Sanabria, E. (2008). Algunos aspectos sociolingüísticos de la comunidad silente en México. En *Memorias del IX Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste. Universidad de Sonora, Vol. II* (347-366). UniSon.
- Cruz-Aldrete, M. y Vega-Mora, E. (2016). De qué hablamos cuando contamos un cuento en Lengua de Señas. En L. Herrasti e I. Fenoglio (Coords.) *Perspectivas de análisis del discurso en un cuento infantil. Un elefante ocupa mucho espacio* (131-150). UAEM-Bonilla Artigas Editores.
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. FCE.



- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación. Siglo XXI*.
- Glickman, N. S. y Hall W. C. (2018). *Language Deprivation and Deaf mental health*. Routledge.
- Gómez Benet, N. (2011). *Para más señas, Laura*. CONAPRED.
- Hernández-Hernández, T.P. (2022). De la formación en Traducción y Traductología en El Colegio de México. *Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 4(2), 7-14.
- Herrera, V. (Coord.). (2022). *Educación y lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo*. Ril Editores.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden C., y Rathmann, C. (2014). Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2), e31-e52.
- Isol (1998). *Regalo sorpresa*. Fondo de Cultura Económica
- Isol (1999). *Cosas que pasan*. Fondo de Cultura Económica
- Isol (2003). *Secreto de familia*. Fondo de Cultura Económica
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. SEP-Siglo XXI-Instituto de la Educación de la UNESCO.
- Laborit, E. (2004). *El grito de la gaviota*. (M. J. Buxó-Dulce Montesinos, Trad.). Seix Barral.
- López-Lorenzo, M.T. (2013). *Motivación para la lectura en niños sordos prelocutivos de 7 a 11 años*. [Tesis de Maestría inédita] Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Lorenzana-Molina, D. y M. Cruz-Aldrete (2020). *Xochicalco. Xochelkahlme*. Nican Nican. Colección infantil y juvenil en náhuatl y español (D. Catarino Vega, Trad.). Fondo Editorial del Estado de Morelos-UAEM.
- Marschark, M. y P. E. Spencer. (2010). The promises (?) of deaf education: From research to practice and Back Again. En M. Marschark y P. E. Spencer (Eds.), *The oxford Handbook of deaf studies, language and education*, (1-14). Oxford University Press.
- Mayberry, R. I., Davenport, T., Roth, A. y Halgren, E. (2018). Neurolinguistic processing when the brain matures without language. *Cortex*, 99, 390–403. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.12.011>
- Mindess, A. (2006). *Reading between the signs. Intercultural Communication for Sign Language Interpreters*. Intercultural Press.
- Molina, S. (2011). *El cristal con que se mira*. FCE.
- Moreno, A. (2000). *La Comunidad Sorda: aspectos psicológicos y sociológicos*. CNSE.



- Müller de Quadros, R. y Hoffmeister, R. (2020). The politics of L1 sign language pedagogy. En Russell S. Rosen (Ed.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* (129-246). Routledge.
- Obregón-Rodríguez, M. y Valero-Weeke, M. (2019). Best Practices and Challenges of Deaf Education in Mexico. En Harry Knoors, Maria Brons, y Marc Masrchar (Eds.), *Deaf education beyond the western world* (307-321). Oxford University Press.
- Osorno, D. E. (2017). *Un vaquero cruza la frontera en silencio*. CONAPRED.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and Deafness. The development of reading, writing, and literate Thought*. Allyn & Bacon.
- Pellicer-López, C. (1993). *Cosas que pasan*. Fondo de Cultura Económica
- Picó, F. (2005). *La peineta colorada*. Ekaré.
- Rascón Miranda, G. (2015). *Señas, palabras y silencio*. Createspace Independent Publishing Platform.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. FCE.
- Sánchez-Avenidaño, C. (2005). El español y el LESCO en el marco de la enseñanza de una segunda para las personas sordas en Corta Rica. *Revista Educación*, 29(2), 217-232.
- Sastrias, M. (1998). *El sapo que no quería comer*. Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2021). Tomo 3. Discapacidad Auditiva. *Colección juntos trabajamos por la inclusión*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY).
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursa la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe Bicultural*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Lengua materna. Español. Primer año de primaria*. 2ª edición. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P1ESA.htm#page/18>
- Secretaría de Salud (10 de febrero de 2019). En México, tres de cada mil nacidos presentarán discapacidad por sordera. *Comunicado*. <https://www.gob.mx/salud/prensa/046>
- Secretaría de Turismo y Cultura Morelos (7 de junio de 2020). La niña de esta historia tiene un serio problema: una mañana se levanta más temprano que de costumbre [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/search/top/?q=secreto%20de%20familia%20Edgar%20Sanabria>
- Sutton, V. (1999). *Primeras lecciones de signoescritura* (I. M. Muñoz Baell, D. D. Parkhurts, y S. J. Parkhurts, Trads.). Universidad de Alicante.



- Sutton-Spence, R. (2020). Teaching sign language literature in L2/Ln classrooms. En R. S. Rosen (Ed.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* (233-246). Routledge.
- Vega Díez, M. (2013). *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera. Análisis de corpus y reflexión didáctica*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/24037/1/T35051.pdf>
- Yarza, V. (2018). *Alfabetización de la comunidad Sorda. Traslaciones*, *Revista Latinoamericana de Lengua y Escritura*, 5(9), 119-146.
- Zumaya, A. y Cisneros, J. (2016). *Abrir los ojos oír llover*. La Caja de Cerillos Ediciones.



Esta obra está disponible bajo una licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>