

RETRATOS LINGÜÍSTICOS DE HIJOS DE FAMILIAS SORDAS: REPRESENTACIONES DE UNA LENGUA DE HERENCIA SIGNADA

LINGUISTIC PORTRAITS OF CHILDREN OF DEAF FAMILIES: REPRESENTATIONS OF A SIGNED HERITAGE LANGUAGE

PORTRAITS LINGUISTIQUES D'ENFANTS DE FAMILLES SOURDES : REPRÉSENTATIONS D'UNE LANGUE PATRIMONIALE SIGNÉE

RETRATOS LINGÜÍSTICOS DE CRIANÇAS DE FAMÍLIAS SURDAS: REPRESENTAÇÕES DE UMA LÍNGUA DE HERANÇA SINALIZADA

Stéphanie Papin

Profesora visitante, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.
stephanie.papin@urjc.es
<https://orcid.org/0000-0002-3910-5470>

Estudio realizado en el marco de la tesis doctoral titulada: "El aprendizaje formal de una lengua de herencia signada: un proceso de empoderamiento para los/as CODA (*children of deaf adults*)", realizada entre noviembre 2019 y junio 2023 en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos, con número de registro interno: 1205202322523.



RESUMEN

Las personas oyentes de familias sordas, llamadas *children of deaf adults* (CODA), pueden adquirir su lengua de herencia signada y abrazar su identidad cultural. Sin embargo, la cuestión es cómo logran hacerlo, siendo oyentes en un mundo en el que la invisibilización y la estigmatización de su lengua y cultura familiar son habituales. El objetivo de este artículo es evidenciar cómo se relaciona la construcción identitaria de la persona CODA con la identificación con su lengua y su cultura de herencia. El método de investigación ha seguido un diseño fenomenológico, de tipo interpretativo, con entrevistas semiestructuradas a veintidós personas CODA adultas del Estado español. El estudio revela sus representaciones sobre sus repertorios lingüísticos, mediante los retratos lingüísticos. Las aportaciones de esta investigación abren nuevos interrogantes sobre los propósitos de las lenguas de herencia. El legado lingüístico y cultural de la comunidad sorda, que se ha visto negado en la generación de los padres sordos, puede persistir gracias a la conexión familiar con la lengua y la cultura de herencia en la segunda generación. Esta investigación apoya la conceptualización de la persona hablante de herencia desde un punto de vista cultural y no solamente lingüístico.

Palabras clave: bilingüismo, *children of deaf adults*, identidad lingüística, lenguas de herencia, lenguas de signos

ABSTRACT

Hearing people from deaf families, called *children of deaf adults* (CODA), can acquire their signed heritage language and embrace their cultural identity. However, the question is how they manage to do so, being able to hear in a world where invisibilization and stigmatization of their family language and culture are commonplace. The aim of this article is to show how the identity construction of the CODA person is related to the identification with his or her heritage language and culture. The research method followed a phenomenological, interpretative

Recibido: 2023-10-20/Aceptado: 2024-04-29 / Publicado: 2024-05

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355259>

Editora: Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2024. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 29 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2024), PP. 1-21, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

design, with semi-structured interviews with twenty-two adult CODA people in Spain. The study reveals the representations they have of their linguistic repertoires through linguistic portraits. The contributions of this research open new questions about the purposes of heritage languages. The linguistic and cultural legacy of the deaf community, which has been denied in the deaf parents' generation, may persist through the family connection to the heritage language and culture in the second generation. This research supports the conceptualization of the heritage speaker from a cultural rather than merely a linguistic point of view.

Keywords: bilingualism, children of deaf adults, linguistic identity, heritage languages, sign languages

RÉSUMÉ

Les personnes entendantes issues de familles sourdes, appelées enfants de sourds adultes (CODA), peuvent acquérir leur langue d'origine signée et embrasser leur identité culturelle. Cependant, la question est de savoir comment ils y parviennent, étant entendants dans un monde où l'invisibilisation et la stigmatisation de la langue et de la culture de leur famille sont monnaie courante. Cet article vise à montrer comment la construction de l'identité de la personne CODA est liée à l'identification avec sa langue et sa culture d'origine. La méthode de recherche a suivi une conception phénoménologique et interprétative, avec des entretiens semi-structurés avec vingt-deux adultes CODA en Espagne. L'étude révèle les représentations de leurs répertoires linguistiques à travers des portraits linguistiques. Les contributions de cette recherche ouvrent de nouvelles questions sur les objectifs des langues patrimoniales. Le patrimoine linguistique et culturel de la communauté sourde, qui a été nié à la génération des parents sourds, peut persister à travers le lien familial avec la langue et la culture patrimoniales dans la deuxième génération. Cette recherche soutient la conceptualisation du locuteur patrimonial d'un point de vue culturel et pas seulement linguistique.

Mots clés : bilinguisme, enfants d'adultes sourds, identité linguistique, langues patrimoniales, langues des signes

RESUMO

As pessoas ouvintes de famílias surdas, chamadas filhos de adultos surdos (CODA), podem adquirir a sua língua de herança sinalizada e abraçar a sua identidade cultural. No entanto, a questão é saber como o conseguem fazer, sendo ouvintes num mundo onde a invisibilização e a estigmatização da sua língua e cultura familiares são comuns. O objetivo deste artigo é mostrar como a construção da identidade da pessoa CODA está relacionada com a identificação com a sua língua e cultura de herança. O método de pesquisa seguiu um desenho fenomenológico e interpretativo, com entrevistas semi-estruturadas a vinte e duas pessoas adultas CODA em Espanha. O estudo revela as suas representações dos seus repertórios linguísticos através de retratos linguísticos. Os contributos desta investigação abrem novas questões sobre as finalidades das línguas de herança. A herança linguística e cultural da comunidade surda, que foi negada na geração dos pais surdos, pode persistir através da ligação familiar à língua e cultura de herança na segunda geração. Esta investigação apoia a conceitualização do falante da língua de herança de um ponto de vista cultural e não apenas linguístico.

Palavras-chave: bilinguismo, filhos de adultos surdos, identidade linguística, línguas de herança, línguas gestuais

Introducción

El término *children of deaf adults* (CODA) alude a aquella persona bilingüe que se sirve de una lengua de signos (LS) y una lengua oral (LO) y bicultural para comunicarse y que se identifica tanto con la cultura sorda como con los oyentes (Hoffmeister, 2008, p. 210). No obstante, debido al carácter de minoría lingüística y cultural de la comunidad sorda conformada en torno a las LS, si las personas CODA no se convierten en signantes fluidos, la pertenencia a la comunidad etnolingüística se puede ver comprometida (Pizer *et al.*, 2013). En ese sentido, aunque estén familiarizadas con las costumbres sordas, la capacidad de signar es lo que legitima, en última instancia, la herencia de la cultura sorda. Sin embargo, la competencia lingüística transmitida en las familias sordas a la descendencia oyente puede variar y existe un continuo que abarca signantes competentes hasta personas que no dominan una LS (Polinsky, 2018).

La construcción identitaria como CODA requiere no solo desprenderse de la mirada hegemónica y médica sobre la sordera, en la que el uso de las LS refleja el estigma de la deficiencia auditiva, sino también apropiarse de la lengua natural de las personas sordas.

Muchos de los conocimientos actuales extendidos en la sociedad española sobre las personas CODA proceden de la literatura científica principalmente anglosajona y de otros países europeos o americanos (como Brasil); sin embargo, existe una falta general de investigación acerca de este tema en el contexto español. La relevancia de este trabajo parte de la necesidad de profundizar en el estudio de las dimensiones que actúan sobre las actitudes lingüísticas y la construcción identitaria de las personas CODA en el territorio español y, además, de la necesidad de hacerlo desde una definición que pueda abarcar a la pluralidad de las realidades de los individuos a la que alude. Para dicho propósito, se examinó la identificación de veintidós personas CODA del territorio español con su LS de herencia, mediante un estudio fenomenológico, y

se proporcionó una base para la comprensión de las representaciones de las lenguas en el repertorio lingüístico de las personas informantes. Así, se aborda, mediante este estudio, cómo la transmisión intergeneracional de una LS afecta al propio sentido subjetivo de identidad de los individuos CODA. En última instancia, se busca ofrecer una reflexión a este colectivo y su entorno familiar y educativo, a quienes pueden interesar los resultados de este estudio.

Marco teórico

Las familias sordas con una LS se parecen bastante a las familias oyentes con una lengua minoritaria, pues la transmisión de la lengua y de la cultura de la familia se puede ver perjudicada por cómo se inscriben en la infancia, o por su estatus y reconocimiento en la sociedad (Pizer *et al.*, 2013). La condición de las personas CODA como bilingües-biculturales se ubica en un *continuum* situacional que abarca desde signantes con fluidez hasta personas que apenas manejan una LS, y se deben considerar varios factores para poder analizarla. Por ello, este marco teórico aborda la cuestión de los individuos CODA como signante de herencia. En primer lugar, se expone el concepto de *hablante de herencia* y, en segundo lugar, se presenta la noción de *signante de herencia*.

La conceptualización del sujeto hablante de herencia

El término “lengua de herencia” (LH) describe un idioma adquirido mediante una comunicación natural en casa y desde la infancia, cuando se trata de una lengua predominantemente hablada de forma “no societal” por grupos y minorías lingüísticas (Bloon y Polinsky, 2015, p. 27). La exposición al idioma mayoritario en todos los ámbitos (escuela, medios, cultura popular, etc.) lo convierte en la lengua dominante del individuo, siendo reducida la LH al ámbito de la familia y de la comunidad. Por tanto, la LH minoritaria, adquirida por sus hablantes en casa desde la infancia, no se desarrolla completamente, ya que la lengua

mayoritaria dominante se impone como su primera lengua.

Diferentes investigaciones muestran que las personas hablantes de herencia son consecuencia de procesos de inmigración, en los que las familias traspasan fronteras lingüísticas, o de comunidades bilingües que se han dividido entre entornos lingüísticos dominantes y minoritarios (Bloon y Polinsky, 2015; Polinsky y Kagan, 2007; Valdés, 2000). Esta situación puede ser el resultado de procesos de migración o de mecanismos socio-históricos, como la construcción de los Estados nación, las conquistas militares o el colonialismo, donde se impone el monolingüismo y se infravaloran, humillan o aniquilan las lenguas autóctonas (Calvet, 1974).

Así, el mayor dominio y la preferencia por la lengua mayoritaria del territorio se deben en gran parte al fenómeno de diglosia, que relega las lenguas minoritarias a situaciones socialmente inferiores y refuerza el prestigio de la lengua mayoritaria (Fishman, 2001). En un contexto de lenguas en contacto, operan diferentes factores extralingüísticos que pueden crear tensiones políticas e ideológicas en torno a su uso, además de provocar el desgaste de los procesos de transmisión lingüística intergeneracional (Gathercole y Thomas, 2009).

Por ello, algunas definiciones, incluso, amplían el término “hablante de herencia” para referirse también a aquellas personas que no pueden hablar ni entender su lengua de origen, pero que sí se identifican culturalmente con ella (Fishman, 2001; Van Deusen-School, 2003). Este es, en la actualidad, uno de los debates más significativos en los estudios de lingüistas y educadores sobre las LH: por un lado, la perspectiva estrictamente lingüística considera que los sujetos hablantes de herencia son solo aquellos con un dominio manifiesto de la LH por su experiencia personal familiar (Bloon y Polinsky, 2015; Polinsky y Kagan, 2007; Valdés, 2000); por otro, la perspectiva socio-cultural plantea que pueden no tener ninguna habilidad lingüística en la LH, pero que sienten un

vínculo cultural o familiar con su lengua patrimonial (Fishman, 2001; Van Deusen-School, 2003). En esta coyuntura, aunque la práctica lingüística quede en suspenso, no así necesariamente sucede con la conexión cultural con ella. Esta dimensión etnolingüística e identitaria de la LH remite a la representación mental de la lengua y a su conexión con la cultura, y puede variar de forma sustancial entre una persona hablante nativa y una persona hablante de herencia (Polinsky y Kagan, 2007).

La erosión de una lengua materna se produce generalmente por causa de la adquisición y el uso de una segunda lengua que acaba interfiriendo en la producción y la comprensión de la primera (Pearson, 2007). Grosjean (1984) advierte que no debemos asumir que la lengua materna o la primera lengua que adquiere una persona es necesariamente su lengua dominante. El autor explica que el bilingüismo puede tomar formas diferentes y constituir un repertorio lingüístico específico para cada hablante (Grosjean, 1984). Dicho repertorio reúne todas las habilidades que una persona posee para interactuar y comunicar más allá de las lenguas que conoce (Bolinger y Sears, 1981). Según Bolinger y Sears (1981), el repertorio lingüístico se constituye de todas las lenguas y de las distintas variedades lingüísticas, y es una parte de un todo mayor, que sería la competencia comunicativa. Las formas lingüísticas pueden extraerse de varios códigos, y los interlocutores tienen recursos para improvisar formas en cada interacción, formas que quizá solo sean válidas para dicha interacción (Bolinger y Sears, 1981).

Kochman (1981) expone que aunque todo ser humano adquiere el lenguaje y construye un sentido de sí mismo a través de al menos un sistema lingüístico dentro del primer círculo de socialización (familia nuclear o extensa), existe una forma de “ilusión óptica monolítica” que construye la noción de “lengua materna que no está exenta de problemas, entre otras cosas por su vínculo ideológico con la construcción del Estado-nación [sic]” (p. 127). En su análisis semántico del término “lengua materna”, Kochman (1981) destaca tres características semánticas principales:

- Es un idioma hablado por uno de los progenitores, normalmente la madre.
- Es un idioma hablado en el país de nacimiento.
- Es un idioma hacia el que existe un sentido de pertenencia.

Así, la noción de LH que remite a la lengua materna puede ser ambigua, ya que puede aludir a prácticas tanto dentro de la familia como en un territorio. A estas incertidumbres se le suman los obstáculos relacionados con la situación sociolingüística y las dificultades institucionales a las que se ven enfrentadas las lenguas minorizadas. La persona bilingüe configura entonces su repertorio lingüístico y la construcción de sus competencias en un sistema de representaciones de sí misma y de los demás, en el que la lengua materna funciona como un “mito” (Kochman, 1981).

Jodelet (2007) explica que este mito tiene implicaciones reales, ya que los medios difusores que constituyen la institución educativa, las academias o los medios de comunicación de masas *performan* la autoridad unificadora y correctiva lingüística. Así pues, las representaciones están conformadas por discursos normativos derivados de los grupos que ocupan una posición dominante en las sociedades en cuestión (Jodelet, 2007). Los sentimientos normativos dan forma a la competencia lingüística, a la vez que la lengua funciona como marcador de identidad (Billiez, 1985).

Al respecto, un estudio de Phinney *et al.* (2001) avanza que determinadas atribuciones negativas de la cultura y de la LH pueden hacer que los individuos se desvinculen de ellas. Le Page y Tabouret-Keller (1985) explican, por su parte, que la lengua puede convertirse en uno de los atributos que nos permiten definir y nombrar a un grupo de humanos. Señalan que los miembros de un grupo que sienten amenazada su identidad cultural o política tienden a afirmar que es crucial “mantener, proteger o resucitar su lengua” (p. 236).

Para Verma-Shivendra (1990), el concepto de *lengua materna* está estrechamente relacionado con

la conciencia de las afiliaciones identitarias de los sujetos a la sociedad. La declaración de “lengua materna” es principalmente “un signo de cohesión o un medio para distinguirse de los demás” (p. 82). Así, los usos lingüísticos son, por un lado, el resultado de una historia lingüística personal con actos performativos de identidad y, por otro, marcadores de los orígenes sociales y culturales (Fernández Rodríguez, 2000). A su vez, el conocimiento cultural suele estar vinculado a la identidad etnolingüística, es decir, al grado de identificación de un individuo con una lengua y un grupo étnico (Beaudrie *et al.*, 2014).

Sin embargo, otros autores (Kremnitz, 1981; Mannoni, 2012; Maurer, 2013) añaden que la inclusión del lenguaje en el ámbito de las emociones hace de la lengua de pertenencia la “lengua de corazón” (Mannoni, 2012, p. 87), pero que contribuye también a negarle funciones sociales valoradas (en la exclusión de la administración, la escuela, los medios de comunicación, las producciones culturales...) y tiende a objetivar la distribución funcional diglósica, así como a ratificar la desigualdad social e históricamente construida, haciéndola parecer por natural (Kremnitz, 1981).

Efectivamente, las ideas diglósicas o las distintas representaciones sociolingüísticas ocultan el conflicto lingüístico, naturalizando la jerarquización de las lenguas (Kremnitz, 1981). Mientras que la lengua dominante es fría y distante, la lengua dominada es la “lengua de corazón” y encarna una “compensación consoladora” (Maurer, 2013, p. 26). La sobrevaloración afectiva de la lengua dominada favorece al fin y al cabo su sustitución y sus funciones se ven reducidas (Maurer, 2013).

La conceptualización del sujeto signante de herencia

Distintas investigaciones (Isakson, 2018; Polinsky, 2018; Reynolds, 2016) identifican a los sujetos “signantes de herencia” como individuos que han tenido una exposición a una LS en su familia desde el nacimiento, pero que han sido expuestos a la LO

dominante en la escuela y fuera de casa. En efecto, al igual que los individuos hablantes de herencia de LO, las personas CODA no suelen recibir una escolarización en su LH y el acceso a esta se limita entonces al hogar y a los entornos comunitarios, lo que implica una adquisición limitada de la misma (Reynolds, 2016).

Preston (1994) indica que el 95 % de las personas sordas han nacido en familias oyentes no signantes. Por lo tanto, el paralelismo que se hace entre los padres y las madres sordos con los individuos hablantes de “primera generación” de una LO se debe cuestionar. Como subraya Isakson (2018), la mayoría de las personas sordas de primera generación no viven una exposición nativa a una LS. Además, no suelen tener acceso a la educación en una LS ni a su comunidad etnolingüística en la infancia.

Así, la competencia comunicativa de los adultos sordos puede incorporar, desde esta primera generación, una mezcla de códigos de una LO y de una LS como estrategia compensatoria de las lagunas lingüísticas (Kanto *et al.*, 2017). Los estudios realizados sobre el *input* mixto entre LO y LS indican que las personas CODA mezclan códigos, como respuesta a la mezcla de lenguas por parte de sus cuidadores (Emmorey, 2018).

Además, las LS experimentan préstamos, interferencias, mezcla de códigos, etc., como cualquier otra lengua que está en contacto con otro código lingüístico. En el caso de las LS, el efecto más habitual es la aparición de sistemas de comunicación bimodales, es decir, el uso de signos léxicos con estructuras gramaticales de la LO de contacto (Báez Montero y Otero Doval, 2015). Así, los modelos y usos lingüísticos mixtos, aunque puedan resultar efectivos en la comunicación, pueden dar lugar a que la descendencia oyente no adquiera del todo la LS (Singleton y Tittle, 2000).

El mantenimiento y el desarrollo de lenguas minoritarias en contextos de diglosia han motivado los estudios sobre las LH conformadas por las lenguas

originarias aniquiladas por el colonialismo y las lenguas de la inmigración minorizadas por procesos sociolingüísticos (Gathercole y Thomas, 2009). Las LS se encuentran en esa intersección: su proscripción y su castigo en las escuelas —lenguas que eran, para la mayoría del alumnado sordo, el único acceso a su lengua natural— se asemejan al “drama lingüístico” (Memmi, 1957) de las lenguas autóctonas; y como las personas descendientes de colectivos migrantes, las personas CODA son expuestas a la asimilación en la comunidad lingüística y cultural mayoritaria (Batterbury *et al.*, 2007).

Para concluir este marco teórico, se puede traer a colación el principio de afirmación etnolingüística según el cual la elección de la lengua empleada se relaciona con una identidad étnica (Phinney *et al.*, 2001). Para Myers *et al.* (2010), los mecanismos sociolingüísticos específicos que garantizan o no la adquisición de una lengua minorizada operan en el sistema de valor que se les aplica a las lenguas del repertorio lingüístico. Estos mismos autores informan, en este sentido, que las personas CODA que se componen de dos culturas o identidades sociales necesitan desarrollar una estrategia de aculturación para gestionar este proceso de construcción identitaria.

Los individuos pueden recurrir a diferentes estrategias de adaptación en el proceso de interiorización de culturas específicas (Minoura, 1992). Le Page y Tabouret-Keller (1985) afirman, en esta línea, que el uso de la lengua puede ser idealizado y movilizado por la ideología, dado que cumple un papel unificador y separador, es decir, “quienes hablamos esta lengua” vs. “quienes no la hablan”. La elección del código aparece entonces como “un acto de identidad” (Le Page y Tabouret-Keller, 1985).

Método

Debido al carácter interpretativo de este estudio, se optó por un análisis temático de los datos. Siendo la identificación una construcción social, este método ofrece un enfoque accesible y teóricamente flexible para analizar las representaciones de las lenguas en

Tabla 1 Características del grupo muestral

Informante	Género	Edad	Modalidad de comunicación		
			con la familia sorda en la infancia y adolescencia	Profesión	
#1	Mujer	58	Bimodal	Administradora	
#2		38		Docente investigadora	
#3		35		Educadora cultural	
#4		25		Educadora social	
#5		30		Profesora de inglés	
#6		60		Traductora-escritora	
#7		37		Visogestual exclusiva	Enfermera
#8		31			Intérprete de LS
#9		31			
#10		38			
#11		45			Orientadora
#12		55		Profesora	
#13		28	Oral	Intérprete de LS	
#14	No binario	23		Estudiante	
#15	Hombre	53	Bimodal	Docente investigador	
#16		32		Educador social	
#17		34		Informático	
#18		43		Intérprete de LS	
#19		42		Visogestual exclusiva	Empresario
#20		20			Estudiante
#21		38			Técnico
#22		65		Traductor	

LS: Lengua de signos.

el repertorio lingüístico, puesto que están influenciadas por factores como la cultura y la historia familiar del individuo.

El tipo de muestreo elegido fue no probabilístico, dado que la población aludida en este estudio era demasiado grande para evaluarla y considerarla en su conjunto. Por ello, se ha optado por un muestreo por conveniencia, que permitió seleccionar una muestra que cumplía con los criterios requeridos para el estudio, es decir, ser personas oyentes, mayores de edad, provenientes de familias con al menos una persona adulta sorda. Estas personas provenían de 13 provincias diferentes del territorio español (véase Figura 1). Como se refleja en la Tabla 1, los y las informantes se codificaron,

respectivamente, con un símbolo numeral (#) y un número.

La técnica elegida para la recopilación de datos fue la entrevista individual semiestructurada a partir del retrato lingüístico. En esta técnica, el o la participante representa su repertorio lingüístico utilizando el esquema de una silueta corporal, lo que le ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el propio repertorio comunicativo y expresar la dimensión corporal-emocional del lenguaje, invocando marcos metafóricos en los que las representaciones, las actitudes y los posicionamientos hacia determinadas lenguas y usos lingüísticos son sujetos a valoraciones lingüístico-ideológicas (Kusters y De Meulder, 2019). Así,

Figura 1 Ubicación de los y las informantes del estudio en el territorio español



8

las personas participantes debían plasmar las diferentes lenguas, variaciones y usos lingüísticos a los que se sentían vinculadas, utilizando el croquis de una silueta corporal (véase Figura 2).

Figura 2 Retrato lingüístico de la informante #3



La ubicación en la silueta, los colores u otros elementos que podían añadirse en el dibujo facilitaron una base para revelar el significado de las metáforas, en un diálogo en el que las lenguas no se consideraban por separado, sino como partes de un todo.

El diseño de este estudio permitió la codificación de las unidades de significado recopiladas, para descubrir, desarrollar y relacionar categorías que, a su vez, conformaron los temas. Así, las afirmaciones realizadas en forma de núcleos temáticos son justificadas y se han producido con integridad metodológica. Efectivamente, los datos presentados son relevantes para la pregunta y cubren los diferentes aspectos del objeto de estudio (triangulación entre múltiples fuentes de información).

Consideraciones éticas

Los aspectos éticos del estudio se garantizaron. La participación fue voluntaria y todos/as los/as participantes proporcionaron su consentimiento informado. Se anonimizaron sus datos personales mediante un sistema de código para evitar su identificación. Toda información adicional se registró

por separado y se protegió con medidas técnicas y organizativas para garantizar que no se pudiera atribuir a las personas participantes.

Resultados

Para organizar y transmitir los resultados de este estudio de forma sintética, se presentan a continuación los diez núcleos temáticos emergentes del análisis de los datos, con sus categorías, las ocurrencias de códigos para cada categoría y algunos ejemplos de las transcripciones de las entrevistas para entender los resultados a los que se llega.

Lenguas ubicadas en la cabeza

El primer tema se desarrolló en torno a las categorías de las lenguas ubicadas en la cabeza en los retratos lingüísticos (véase Tabla 2).

El lugar de la cabeza se asocia, por un lado, con las lenguas que encarnan la matriz por la que se expresan y entienden las ideas; y, por otro, con lenguas que han supuesto un esfuerzo cognitivo para su adquisición en comparación con otras lenguas consideradas más naturales y ubicadas en otras zonas.

La LO mayoritaria ocupa la posición de lengua “más usada” (#5), “más predominante” (#3) y, por lo tanto, “más fácil” (#7) y “más fluida” (#21), lo que conlleva su imposición como lengua de pensamiento y desarrollo de los procesos mentales.

Cuando una LS se ubica en la parte de la cabeza, es citada a la par que una LO, insistiendo en la coexistencia de ambas lenguas en sus vidas y sus formas de aprehender el mundo.

La ubicación de una LS en la cabeza estuvo motivada por su adquisición temprana que, en palabras de la informante #3, a pesar de ser menos la lengua en la que se expresa, la “atraviesa, porque siempre [la] ha acompañado”.

Llama la atención que varias LO fueron ubicadas en la zona de la cabeza por su aprendizaje formal y el esfuerzo cognitivo que les supone, pero no fue el caso para las LS que fueron aprendidas formalmente. Por lo tanto, se plantea la hipótesis de un estatus singular de la modalidad signada, pues para estas personas se vincula en otros niveles diferentes que las LO, así como dependen de un proceso particular en su aprendizaje formal, dado que lo relacionaron de manera diferente a otras LO que aprendieron de modo formal.

Tabla 2 Lenguas ubicadas en la cabeza

Categorías	LS ubicada en la cabeza, por su adquisición temprana, como la LO	LS ubicada en la cabeza, por ser de pensamiento, como la LO	LO ubicadas en la cabeza, por el uso de largo recorrido, frecuente e importante en el pensamiento	LO ubicadas en la cabeza, por requerir aprendizaje difícil
Ocurrencia de códigos	2	2	10	8
Ejemplo de unidad de significado	[...] La lengua de signos catalana el catalán. He conectado las dos lenguas en la cabeza, por usarlas desde siempre (#9)	He puesto tanto la LO como la LS en la cabeza, porque considero que pienso en las dos lenguas, no hay ninguna que manda más que la otra (#18)	El español lo he puesto en la cabeza, porque es del día a día, desde el colegio hasta hoy, la que mejor se me da (#7)	El inglés está en el sistema educativo español y lo he tenido que aprender. No me sale de manera espontánea, tengo que pensar, es más a nivel académico o técnico (#16)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

Tabla 3 Lengua oral ubicada en los articuladores de la modalidad oral

Categorías	LO asociada a los articuladores de la modalidad oral	LO asociada a la boca	LO percibida como discurso vacío de las personas oyentes
Ocurrencia de códigos	2	3	2
Ejemplo de unidad de significado	El castellano, lo he marcado en la boca, en el cuello, porque al final son las vías por las que sale (#5)	La LO la ubico en la boca, aunque se utiliza con la LS también, pero asocio la LO más a la boca (#18)	El oral es lo que primero se ve; por eso, realmente está fuera del cuerpo, por la percepción desde fuera de la gente que piensa que soy oyente de primera. Por eso puse “blablablá” (#13)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

Lengua oral ubicada en los articuladores de la modalidad oral

El segundo tema que surgió del análisis de los datos se relacionó con las LO ubicadas en los articuladores de esta modalidad (véase Tabla 3).

La simple asociación de los órganos fonatorios con las LO pareció ser lo que motivó la ubicación en los articuladores de esta modalidad (véase Tabla 3). Es posible inferir que estas personas informantes no quisieron identificarse más allá del aspecto fisiológico con la modalidad oral.

Además, dos informantes nombraron la modalidad oral con la connotación denigrante de la expresión “blablablá” (#10, #13), que se contraponen a su percepción interior como signante. Esta expresión, que alude a un discurso vacío de contenido, puede indicar una distanciación respecto a la modalidad oral, en contrapeso al apego a la LS de herencia. A partir de estos datos, cabe

presumir un contraste de representación de las dos modalidades.

Lengua oral como recurso práctico y herramienta de trabajo

El tercer tema que emergió del análisis de los datos fue el de la LO como recurso práctico y herramienta de trabajo (véase Tabla 4).

Las lenguas extranjeras son consideradas en su aspecto práctico y profesional, mayoritariamente el inglés, que es la lengua extranjera vehicular para el ámbito profesional, académico, o para la movilidad y la comunicación en el mundo. También se citaron otras lenguas extranjeras, como el francés (#7), el italiano o el caló (#22), por tener esta función. El castellano desempeña igualmente este papel para la informante #4, por ser la lengua vehicular del territorio. Por este motivo, estas lenguas se ubicaron en los brazos, en las piernas o en el centro, como símbolo de sostén y de pragmatismo

Tabla 4 Lengua oral como recurso práctico y herramienta de trabajo

Categorías	LO como recurso práctico	LO como herramienta de trabajo
Ocurrencia de códigos	4	5
Ejemplo de unidad de significado	En los brazos, como símbolo de práctico, puse el castellano, porque puedo usarlo en cualquier lugar, para moverme, para comunicarme (#4)	He puesto el inglés en el centro, porque mi trabajo es bilingüe, doy clases en inglés (#15)

LO: Lengua oral.

(#4, #7, #15, #16) y como símbolo de necesidad o experiencia vital (#19, #22).

Lengua oral dominante por ser mayoritaria

Este tema indica la LO dominante por ser mayoritaria y encarnada por el castellano, como lo ilustraron las declaraciones de las y los informantes en la Tabla 5.

La LO como dominante, por ser mayoritaria y encarnada por el castellano, como lo ilustraron las atribuciones de “dominante” (#1, #2), “idioma materno”, “cotidiano” (#22) y “más usado” (#1, #15, #16), se expuso con la representación, en los

retratos lingüísticos, en “el centro” (#16), para reflejar su importancia en las interacciones en general, o incluso desde “la mitad” (#1) a “casi todo el cuerpo” (#2) o “todo el cuerpo” (#22).

El término “rabia” utilizado por la informante #2, refiriéndose al español, puede indicar cierto rechazo o distanciamiento hacia esta lengua, debido a que se impuso como dominante sobre otras lenguas minoritarias. Esta hipótesis se debe entender en el contexto sociolingüístico en el que la LO mayoritaria encarna la lengua dominante en el sentido figurado también, es decir, la lengua que tiene poder sobre otras lenguas minoritarias, como, por

Tabla 5 Lengua oral dominante por ser mayoritaria

Categorías	lo como lengua impuesta como dominante	lo como lengua dominante por el uso diario
Ocurrencia de códigos	3	2
Ejemplo de unidad de significado	Luego el español, lo he puesto en casi todo el cuerpo, como todo rayado, con rabia, porque al final es la lengua en la que soy dominante (#2)	El castellano lo he puesto la mitad, porque es lo que domino, la lengua que suelo utilizar (#1)

LO: Lengua oral.

ejemplo, las LS por las que las personas informantes han sido estigmatizadas, siendo el modo de comunicación utilizado en sus familias.

Lengua oral de pertenencia

Este tema aborda las LO de pertenencia de las personas participantes (véase Tabla 6).

Las LO con las que las personas informantes expresaron tener una conexión personal particular se

plasmaron, en los retratos lingüísticos, con ubicaciones en los pies, por ser “raíces” (#13), por los “orígenes” (#8, #22) y por el hecho de haber “ido creciendo” con esta lengua (#5).

Las representaciones de las LO minoritarias en el territorio —como el catalán, el euskera, el valenciano— y la de las LO minoritarias de origen —como el gaélico, el quebequés y el esquimal— se manifestaron con metáforas, como la profundidad, como se evidenció en la declaración de la

Tabla 6 Lengua oral de pertenencia

Categorías	lo de la infancia	lo de origen por la familia	lo regional minoritaria reapropiada
Ocurrencia de códigos	2	3	2
Ejemplo de unidad de significado	A partes iguales está en alemán y en español, porque son los dos idiomas con los que yo crecí (#6)	En los pies, por mis orígenes: en el izquierdo, el gaélico, porque la familia de mi madre era escocesa; y en el derecho, el quebequés (#22)	El valenciano, porque, aunque no la domino, cada vez la siento más mía; por eso la puse en el estómago. Tengo ganas de usarla como lengua minoritaria y es algo que ahora mismo está dentro de mí (#8)

LO: Lengua oral.

informante #8: “Está dentro de mí”, y las raíces que expresan los orígenes y la herencia en estas lenguas.

Lengua de signos como lengua materna

Este tema remite a las declaraciones de las personas participantes que identificaron una LS como lengua materna (véase Tabla 7).

A partir del análisis de los datos, se destacaron cuatro motivos por atribuir el apellido de “materna” a la LS practicada por las personas informantes: ser

espontánea (#17), ser heredada (#3), ser vehicular (#8) y ser adquirida en la infancia (#19).

La casi totalidad de los códigos de esta categoría (7 de 8) provienen de informantes que consideran que su modalidad comunicativa con sus familiares sordos es visogestual exclusivamente. Por tanto, más allá de las características enunciadas para identificar una LS como lengua materna, la naturaleza de la variedad adquirida puede influir en el reconocimiento de la LS de herencia como lengua materna.

Tabla 7 Lengua de signos como lengua materna

Categorías	LS como lengua materna espontánea	LS como lengua materna de herencia	LS como lengua materna vehicular	LS como lengua materna adquirida en la infancia
Ocurrencia de códigos	2	2	2	2
Ejemplo de unidad de significado	Mi lengua materna es la lengua de signos española. Me sale de la tripa, porque no tengo que pensar para hablarla, me sale (#12)	Mi lengua materna es la LO, con signos mezclados, porque mis padres son sordos y practican una forma de LS (#3)	Evidentemente las manos, porque es mi método de comunicación principal, mi lengua materna (#21)	La LS la he puesto en distintas partes: los pies, porque digamos que, cuando nací, aprendí primero la LS como lengua materna. Entonces, la primera forma de comunicación para empezar a andar fue la LS (#19)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

Lengua de signos no adquirida por factores sociolingüísticos conlleva frustración

Este tema se relaciona con el sentimiento de frustración de no saber más de una LS (véase Tabla 8).

Este sentimiento de frustración de no saber más de una LS se puede percibir en declaraciones como: “Me encantaría saber hablarla [...] hablar con otra gente en el mismo estado que mis padres” (#1). Estas declaraciones son indicativos de una situación que se vive como incómoda y puede crear sentimientos de frustración.

La inquietud generada por la oposición entre el estatus de lengua oficial valorada por su comunidad lingüística y la invisibilización y desvalorización de esta misma lengua por parte de la

informante #2, y por su entorno directo, se percibe de la misma manera en la expresión “espina clavada”, enunciada tanto por la informante #6 como por la informante #1, que designa un sentimiento de dolor o frustración que no se quita.

Estas declaraciones se enlazan con el contexto sociohistórico de proscripción de las LS, es decir, con la falta de reconocimiento de las LS en la sociedad, que restringe en gran medida la posibilidad de adquirir una LH signada. Esta frustración se resume de manera paradójica en la afirmación: “Siendo hija de sordos y no saber la LS es como vivir en España y no saber hablar castellano” (#1). Lo anterior refleja muy bien el valor central atribuido a la lengua de origen en su sistema de identificación. Estos enunciados expresan su sentido de pertenencia a la LH y afirman que, a

Tabla 8 Lengua de signos no adquirida por factores sociolingüísticos conlleva frustración

Categorías	LS no adquirida es una cuenta pendiente	LS no adquirida como debida por el contexto sociolingüístico
Ocurrencia de códigos	2	2
Ejemplo de unidad de significado	Evidentemente, la LS la pongo en mis manos [...]. Aunque por el hecho de vivir en España y que no fuera una lengua oficial, y que también incluso mi madre lo veía como muy negativo, no la domino como yo quisiera. Eso mucho tiempo me ha hecho sentir culpable. Ni siquiera decía que hablaba esa lengua, era algo que ocurría en casa y ya está. Yo misma la silenciaba, no la consideraba relevante (#2)	Arriba he puesto la lengua de signos española y también he puesto el euskera. Las he puesto arriba, porque las dos son lenguas que, si el proceso histórico hubiera sido diferente, serían mis lenguas maternas. Si políticamente hubieran sido lenguas que no hubieran sido minoritarias y aplastadas, simplemente por la región en la que he nacido y por el árbol genealógico que tengo, son lenguas que habría aprendido, que habrían sido más (#14)

LS: lengua de signos.

Tabla 9 Reproches por no acceder a la lengua de signos de herencia

Categorías	Reproche a la sociedad y la institución educativa por no facilitar el acceso la LS de herencia	Reproche a la comunidad sorda y a la familia por no transmitir la LS de herencia
Ocurrencia de códigos	2	3
Ejemplo de unidad de significado	La LS nunca se me enseñó. No se me dio oportunidad de aprender mi lengua, solamente se me impuso el español y no se me dio mi lengua, que nunca fue reconocida hasta recientemente (#2)	Si eres oyente, no eres de fiar. Eso lo he vivido y es puñetero, porque, ¿cómo vas a aprender entonces? Obviamente, no todas las personas sordas son así y entiendo que les pase eso, pero es complicado (#4)

LS: lengua de signos.

pesar de no hablarla, sienten un vínculo con ella. Además, la ubicación de una LS en sus retratos lingüísticos ilustra esta conexión.

Reproches por no acceder a la lengua de signos de herencia

Este tema indica el reproche que varias personas informantes expresaron por no haber podido desarrollar su LH como lo hubieran deseado (véase Tabla 9).

Este reproche puede dirigirse a la sociedad (#2), a la institución educativa (#15), a la comunidad sorda (#4) o a la familia sorda (#6, #16). El caso es que señala cierto rancor por la vulneración del derecho al acceso a su LH.

Estas recriminaciones reflejan diferentes grados de concienciación de los procesos sociopolíticos que

afectan a la divulgación y la transmisión de las LS, por ejemplo, las condiciones de vida y las barreras educativas que han sufrido las personas sordas.

La totalidad de los códigos de esta categoría provienen de informantes que consideran que su modalidad comunicativa con sus familiares sordos es bimodal. Por tanto, cabe presumir que esta variedad adquirida es el resultado de procesos sociolingüísticos específicos, que entorpecen la transmisión y la adquisición de la lengua.

Lengua de señas constitutiva de la identidad del signante de herencia

Este tema indica que una LS puede constituir la identidad del sujeto signante de herencia (véase Tabla 10).

Tabla 10 Lengua de signos constitutiva de la identidad del signante de herencia

Categorías	LS procura identidad y crecimiento personal	La LS, junto a la LO regional, es lengua de origen y base del lenguaje
Ocurrencia de códigos	3	2
Ejemplo de unidad de significado	La lengua de signos española la he puesto dos veces: en el brazo que va hacia abajo, porque es una raíz fuerte, y en el brazo que va hacia arriba, por el desarrollo que me da. Es la lengua que me procura más identidad y construcción personal (#13)	Salen por los pies unas raíces que son la lengua catalana y la lengua de signos catalana. Las dos lenguas irradian a todo el cuerpo, son el fundamento de todas las demás lenguas (#9)

LO: Lengua oral; LS: lengua de signos.

La identidad como sujeto signante de herencia se ilustra con las LS ubicadas en los brazos, pies y piernas. En efecto, ofrece enraizamiento (#9, #13), “empoderamiento” (#11), “desarrollo” y “construcción personal” (#12), así como sostén lingüístico (#10). La identidad escindida evocada por la informante (#3) se expresó como el reflejo de su adquisición incompleta de una LS y el motivo por el que desea incrementar el desarrollo de su LS.

14

Los códigos de estas categorías provienen de tres informantes, cuya modalidad comunicativa con sus familiares sordos es en LS exclusivamente, de una informante en bimodal y de una informante en oral.

Bajo dicho contexto, la construcción identitaria, la pertenencia a través de la metáfora de la raíz y la función simbólica de la lengua de origen aplicada a la LS de herencia traspasa la modalidad adquirida y parece relacionarse con mecanismos que operan en el sistema de valor que se le aplica.

Lengua de signos como lengua de herencia con dimensión afectiva

Este tema hace alusión al carácter emocional de las LS, que se ha expresado mediante la ubicación de estas en el corazón (véase Tabla 11).

Las personas informantes caracterizaron las LS como portadoras de una conexión emocional (#2) íntima (#3) y profunda (#5), con atributos como “cariño” (#4, #7) y “sentimental” (#18, #19). También utilizaron expresiones como “me sale de dentro” (#10), para referirse a un borbotón de emociones difícilmente controlables.

En definitiva, se observó una dicotomía entre las LO como lenguas cognitivas y prácticas y las LS como lenguas afectivas e identitarias, que invoca cuestiones sociopolíticas. No fueron asociaciones exclusivas, pero revelaron una tendencia en considerar que las LO movilizaban procesos mentales y eran el prisma del pensamiento, mientras que las

Tabla 11 Lengua de signos como lengua de herencia con dimensión afectiva

Categorías	LS ubicada en el corazón, por ser lengua sentimental y emocional	LS ubicada en el corazón, por ser una lengua de origen íntimo con vínculo afectivo	LS ubicada en el corazón, por ser lengua genuina y profunda
Ocurrencia de códigos	3	3	4
Ejemplo de unidad de significado	La he puesto en el corazón, porque es algo muy sentimental. La LS es toda la parte emocional (#17)	La lengua de signos española la he puesto en el corazón. Me genera mucho cariño y mucho amor. Quizá porque me recuerda a mis padres y siento mucho cariño, respeto y muchísimo amor (#7)	La LS la he puesto en el corazón como idioma más amado. Salen del corazón como unas venas hacia las manos. Como que el corazón regala a las manos (#10)

LS: lengua de signos.

LS dinamizaban procesos emocionales y apelaban a una conexión íntima. De la misma manera, las LO se nombraron más veces para aludir a su aspecto pragmático y profesional que las LS, a pesar de que casi la mitad de las personas participantes hacía uso de una LS en su trabajo; mientras que las LS se nombraron más veces para referir a la expresión de la subjetividad, ya sea en la afirmación de lengua materna o como constitutiva de la identidad.

Discusión

Tomados juntos, los hallazgos de este estudio concuerdan con el marco teórico de Minoura (1992), según el cual existen tres niveles de análisis de la aculturación: cognitivo (representaciones), comportamental (prácticas) y afectivo (sentimientos). En efecto, los temas abordados en el retrato lingüístico reflejan justamente estos tres niveles de análisis de la aculturación de la cultura etnolingüística, puesto que los principales ámbitos referidos por las personas informantes han sido la mente, la identidad y el afecto. Por lo tanto, la discusión de este estudio se estructura en los tres puntos siguientes:

- El nivel cognitivo, con las representaciones en cuanto al repertorio lingüístico y la pertenencia cultural.
- El nivel comportamental, con las actitudes respecto a sus lenguas.
- El nivel afectivo, con los sentires y apegos que declaran tener.

Nivel cognitivo

En cuanto a sus repertorios lingüísticos, las representaciones de las personas informantes se asemejan considerablemente a las representaciones de los sujetos hablantes de herencia presentadas en la literatura, que evidencian la divergencia de la representación mental que un sujeto hablante de herencia tiene de la lengua en comparación con un sujeto hablante nativo (Bloon y Polinsky, 2015).

En efecto, las connotaciones asociadas a la LH signada suelen estar intrínsecamente ligadas a la concepción de la lengua como entidad pura y unificada, en la que el sujeto hablante se siente más o menos partícipe (Polinsky, 2015).

Esta perspectiva monolingüista, que Grosjean (1984) reveló y criticó, es la que condicionó las representaciones de las propias personas informantes en cuanto a sus repertorios lingüísticos, viéndolos como una suma de competencias lingüísticas más o menos completas. Este enfoque se evidenció claramente en varios retratos lingüísticos, en los que la mezcla de modalidades, las interlenguas y las “variedades caseras” que son propias de los sujetos hablantes de herencia, como lo revelaron varias autoras (Bloon y Polinsky, 2015; Valdés, 2000), y que las personas informantes mencionaron al abordar las habilidades comunicativas adquiridas en el seno familiar, se representaron escasamente. Solo cuatro participantes hicieron referencia a una variación propia o modalidad de comunicación más allá de las lenguas oficiales, como se reflejan en las siguientes declaraciones: “Un poco de LO, pero con signos mezclados” (#3), “La LS casera” (#15), “La modalidad visual y gestual” (#13), “Este sistema de comunicación, no me atrevo a decir lengua, porque yo creo que no la tengo adquirida” (#16).

Así, las representaciones monolíticas de las lenguas, que fueron reveladas por Grosjean (1984), se manifestaron incluso en las personas informantes bimodales, dado que la mayoría de la muestra se refirió a las lenguas como entidades compartimentadas. Por lo tanto, la mezcla de modalidades no atenuó las percepciones monolingües. A pesar de que la competencia comunicativa no es simplemente la suma de las competencias lingüísticas, sino que abarca factores socioculturales y pragmáticos, la visión monolingüe de la pluralidad y la heterogeneidad de las competencias sigue vigente, como lo indica este estudio. Así, la perspectiva monolingüista, construida socialmente y adoptada por las personas informantes, ha

excluido sus habilidades de conexión, alternancia y adaptabilidad en los usos lingüísticos típicos de los sujetos bilingües biculturales. Además, en la comunicación, a menudo existe una adaptación del comportamiento, ya sea verbal o no verbal, en función del papel conversacional y del contexto que las personas oyentes de familias sordas conocen bien. Sin embargo, a pesar de que la consigna explicitaba la posibilidad de plasmar todos los elementos de la comunicación del repertorio lingüístico, la identificación de estas habilidades transversales fue escasa en los retratos lingüísticos.

Las declaraciones de las personas informantes se consideraron desde un enfoque holístico, que entiende las representaciones mentales de las lenguas, sus competencias lingüísticas y a la pertenencia cultural como relativas y pragmáticamente inscritas en una estructura social que las condiciona (Jodelet, 2007). De este modo, se pudo observar que, por un lado, identificaron la LO dominante como “idioma materno” por ser “cotidiano” (#16) y más usado (#1, #14, #15); y, por otro, nombraron su LH signada como su lengua materna, por ser espontánea (#17), heredada (#3), vehicular (#8) y adquirida en la infancia (#19). En este contexto, se pudo observar diferentes justificaciones que apoyan la designación de lengua materna a la LO mayoritaria o la LS de herencia, apelando a las diferentes facetas de la ficción del concepto de *lengua materna* (Jodelet, 2007).

En otro orden de ideas, cinco informantes emplearon términos que no son los adecuados en la comunidad lingüística, como, por ejemplo: “lenguaje de signos”, “sordomudo”, “lengua de signos castellana” y “hablar con las manos” para referirse respectivamente a la LS, las personas sordas, la lengua de signos española y el hecho de signar. Por otro lado, todas las personas informantes que tuvieron en algún momento un aprendizaje formal demostraron conocer los términos adecuados para referirse a ella como “lengua de signos”, y aclararon su reconocimiento como tal. Es plausible que las representaciones mentales de las LS varíen según las circunstancias individuales, y que el hecho de

recibir clases de LS permita desarrollar actitudes consideradas como adecuadas respecto a la lengua en la comunidad de hablantes. El aprendizaje formal de una LS podría tener un impacto en la consideración del estatus de las LS como sistemas lingüísticos con una organización gramatical que sigue los principios de toda lengua humana.

En resumen, se demostró que todas las personas informantes se encontraron en una situación de bilingüismo diglósico, en la que la lengua oficial mayoritaria desempeñó el papel de lengua vehicular y se percibió como la lengua dominante, excepto en algunos casos, en los que compartió este estatus con la LS, pero en ninguno la LS ocupó el papel de lengua dominante frente a la lengua oficial mayoritaria. Por otro lado, se reveló la influencia de la figura mítica del sujeto bilingüe que actúa en la concepción del propio registro lingüístico, en el que las lenguas se perciben bajo una visión monolingüe y en el que la ficción de “lengua materna” operó de tal modo que excluyó las variaciones idiosincrásicas de las personas CODA.

Nivel comportamental

Una de las cuestiones desprendida de estos resultados es la identificación de las prácticas que originan la identidad de signante en el nivel de comportamiento. Como se expuso anteriormente, la identidad social y la etnicidad son en gran parte reproducidas por el lenguaje (Le Page y Tabouret-Keller, 1985). Así, las declaraciones de las personas informantes sobre sus prácticas lingüísticas y sus actitudes hacia las culturas ligadas a ellas (valores atribuidos a las lenguas y culturas) deben analizarse con un enfoque sociolingüístico, en el que cabe revelar las complejidades de los vínculos y las tensiones en situaciones lingüísticas conflictivas (Kremnitz, 1981).

De este modo, a partir del análisis de los datos, se puede percibir un cuestionamiento del orden diglósico, con la percepción de la modalidad oral como dominante, que pasa a objetivarse como accionadora de articuladores concretos, mientras

que la percepción de la modalidad signada es subjetivada como elemento íntimo. La toma de conciencia de la jerarquización lingüística puede llevar entonces a un posicionamiento crítico que equipara las modalidades, otorgando valor a la lengua minorizada y restando prestigio y privilegio a las LO por el simple hecho de serlo. Así, señalar el aspecto fisiológico de la articulación de una LO es una manera de recordar que lo que diferencia las LO de las LS no es su valor, sino, en todo caso, su modalidad. La insistencia de varias personas informantes en aclarar que “las dos son lenguas igual de válidas” (#5) y que “no hay una peor que la otra” (#18) abundó en este sentido.

La asignación de una relación pragmática para ciertas lenguas debido a su uso en la vida cotidiana o por ser vehiculares y funcionales se contrapone a la atribución de una relación íntima con otras lenguas identificadas como de origen y constitutivas de la identidad. En efecto, esta dicotomía entre lenguas prácticas y lenguas íntimas se aplica tanto entre la LO mayoritaria y la LS de herencia como entre la LO mayoritaria y otras LO de pertenencia por remitir a la infancia, la familia o a lengua minoritaria en el territorio.

En otro orden de ideas, los resultados son consistentes con los de investigaciones anteriores que destacaron la dificultad que supone, para padres o madres, transmitir a sus hijos e hijas las competencias lingüísticas de una minoría (Kasuya, 1998; Schüpbach, 2009), y el arrepentimiento o la vergüenza que sienten algunas personas adultas por no haber aprendido la LH de su familia lo suficientemente bien para adherirse a su cultura (Cho *et al.*, 1997; Hinton, 1999). El deseo de compensar el vacío o la carencia de la LH, expresado por varias personas informantes, ilustra la demanda por parte del colectivo CODA de fomentar el acceso a su LS de herencia.

La afiliación a la LH signada se afirmó a través de las declaraciones de “lengua materna” y “lengua de identidad”, a pesar de que el contexto sociohistórico de proscripción de las LS y las condiciones desencadenadas por ello hayan afectado

su transmisión. El resultado más interesante que se pudo extraer de este estudio fue que todas las personas informantes incluyeron una LS en sus retratos lingüísticos, independientemente de su nivel de manejo de la lengua. Así pues, todas se inscribieron en la genealogía de su LH signada, sin importar el uso que tengan de ella. La LH signada es considerada de manera singular y tiene un componente identitario que no se relaciona necesariamente con el dominio o la frecuencia de uso de esta lengua, sino con su dimensión filial, infantil e íntima.

Al igual que la nacionalidad, la localidad o la afiliación social, las lenguas son un medio de identificación (Verma-Shivendra, 1990). Así, las declaraciones de las personas informantes en el nivel de comportamiento fueron “realizativas”, en el sentido que le dio Austin (1970), es decir, al enunciar que una LS es lengua materna, se inscriben en el linaje y devienen signantes de herencia en este acto de habla declarativo. Por tanto, una LS de herencia se percibe no solamente como una herramienta de comunicación o una lengua del entorno comunitario, sino también “como componente primordial del patrimonio y como marcador de identidad” (Billiez, 1985).

Nivel afectivo

Los resultados en el nivel de afecto que emergieron del análisis de los datos son consistentes con resultados de anteriores estudios (Boyer, 2017; Gardy y Lafont, 1981; Ninyoles, 1988), que indicaron que los sentimientos y apegos de los sujetos hablantes acerca de su lengua podían expresar un deseo de reajuste simbólico de la asimetría lingüística en sus vidas. Las lenguas de pertenencia se presentan a menudo como “jardines secretos” enterrados bajo la(s) lengua(s) de aculturación (Bourdieu y Botlansky, 1975). Un ejemplo es el expresado por una informante que declaró: “Me sale de dentro” (#5).

Los resultados observados en este estudio son similares a los encontrados en estudios previos, los cuales indicaron que el afecto dedicado a la LH la confina en su ámbito doméstico y privado, a la vez

de ensalzarla (Kremnitz, 1981). La LS de herencia es la lengua de corazón, que encarna la manera de conformarse con la diglosia (Maurer, 2013), lo que favorece al final la jerarquía entre las LO y las LS.

A lo largo de las entrevistas, muchas personas informantes relataron experiencias aflictivas relacionadas con su LH; sin embargo, llama la atención que la casi totalidad no requirió reflejarlas en su retrato lingüístico. La asociación de la ubicación de la LH signada con momentos dolorosos solo apareció en la declaración de la participante #11: “La ubicación de la LS en las tripas es porque ha habido momentos en mi historia que han sido dolorosos, complicados, que se relacionaban a esa lengua”. Una explicación puede ser la función simbólica de la lengua de origen que mitifica la lengua en cuestión, tratando de proveerla de estima y reparar el daño sociolingüístico que ha sufrido. Eludir sus connotaciones negativas, aunque sea inconscientemente, es partícipe de esta dinámica.

18

Esta última sección de la discusión indica que la definición amplia del sujeto hablante de herencia como persona que tiene alguna conexión cultural con el idioma de su familia, pero no necesariamente lo ha adquirido en la infancia (Fishman, 2001; Van Deusen-School, 2003), encaja con la situación de los sujetos signantes de herencia.

Conclusiones

En síntesis, los resultados de este estudio sugieren que las personas CODA incorporan su LS de herencia en sus retratos lingüísticos, principalmente por ser la lengua natural de sus familiares sordos, con la que sienten una conexión emocional por haber crecido en una familia sorda. Bajo dicha perspectiva, si bien su nivel de adquisición de la LH varía y puede incluso carecer de capacidad lingüística, como es el caso de algunas personas informantes de este estudio o como es el caso de hijos e hijas de migrantes de segunda o tercera generación que se han asimilado a la cultura mayoritaria, el nivel de identificación cultural de las personas CODA sigue siendo el de la primera generación que ha crecido

con las personas referentes nativas de la cultura y ha desarrollado sus primeras relaciones interpersonales e impresiones sobre sí misma y el mundo en una familia sorda.

La conciencia de los motivos sociopolíticos que han impedido la transmisión de las LS de herencia demuestra, de la misma manera, una socialización primaria en la cultura sorda y un contexto de sensibilidad hacia las “circunstancias [...] en España [...] por las que no fuera una lengua oficial” (#2), y hacia la condición del “proceso histórico que si hubiera sido diferente”, (#20) es una lengua que hubiera sido transmitida. Al fin y al cabo, la proclamación de la identidad a través de la lengua tiene el valor de una proclamación voluntarista de la identidad (Billiez, 1985), vinculada a la construcción de la biculturalidad.

La identificación a la lengua y la cultura de herencia representa la oportunidad de cuestionar su jerarquización y discriminación, así como de considerarse parte de la comunidad etnolingüística y, de este modo, convertirse en persona aliada, debido a su interés común en preservar la lengua y la cultura sorda. Siendo así, elaborar una identidad subversiva como CODA, más allá del mito bilingüe y de la sobrevaloración afectiva, es entonces factible.

Los padres o las madres son, en primer lugar, las personas custodias de los componentes de la identidad cultural y lingüística original, y pueden transmitir con mayor o menor intensidad elementos de la lengua de pertenencia que se asocia a esta identidad, sin que ello sea necesariamente objeto de una reflexión consciente. Sin embargo, los individuos también se nutren de otros agentes que pueden proporcionarles modelos y conocimientos tanto lingüísticos como culturales en relación con una comunidad etnolingüística dada.

De ese modo, el aprendizaje formal de una LH signada aparece como lo que podría estimular el valor atribuido a la comunidad y la cultura de herencia. Las clases de LS representan una oportunidad para las personas CODA, en tanto que de esa forma

podrían llegar a ser validadas como miembros de la comunidad etnolingüística y comprender las cuestiones estructurales que afectan a esta comunidad.

Existen muchos métodos, desde la pedagogía lingüística crítica (Leeman *et al.*, 2011), que pueden aportar un enfoque pertinente para el proceso de concienciación de la persona CODA en relación con la historia y la cultura de su lengua marcada por la opresión. Además, la interseccionalidad en las vivencias sobrepasa la dualidad LO mayoritaria / LS minoritaria, ya que, como se ha visto en los retratos lingüísticos, los sujetos signantes de herencia pueden relacionarse con otras lenguas minoritarias o minorizadas. Así, la construcción de la identidad etnolingüística es única y propia de cada hablante.

Respecto a las limitaciones de este estudio, debido a su naturaleza cualitativa, no pretende dar cuenta de manera representativa del conjunto de las personas CODA. Sin embargo, el proceso iterativo para llegar a la saturación teórica permitió recolectar una gran variedad de representaciones con respecto a las lenguas y variedades lingüísticas de las personas informantes.

Entre las futuras y posibles preguntas de investigación que pueden formularse a partir de los resultados se encuentran, entre otras, la identificación de los procesos de adquisición de la LH signada en diferentes contextos y con otros agentes distintos de los familiares sordos, que pueden proporcionar modelos y conocimientos tanto lingüísticos como culturales en relación con la comunidad etnolingüística. Así mismo, el análisis de las implicaciones de estas identidades lingüísticas y culturales para la educación o la inclusión social, con el desarrollo de políticas lingüísticas que permitan salvaguardar y facilitar el acceso y el reconocimiento de las lenguas minoritarias enseñadas.

Referencias

- Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Báez Montero, I. C. y Otero Doval, H. (Eds.) (2015). *Buscando respuestas en lengua de signos*. Axac.
- Batterbury, S., Ladd, P. y Gulliver, M. S. (2007). Sign language peoples as indigenous minorities: Implications for research and policy. *Environment and Planning A. Economy and Space*, 39(12), 2899-2915. <https://doi.org/10.1068/a388>
- Beaudrie, S., Ducar, C. y Potowski, K. (2014). General sociolinguistic considerations. En S. Beaudrie, C. Ducar, y K. Potowski, *Heritage language teaching: Research and practice* (pp. 17-35). McGraw-Hill Education.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>
- Bloon, E., y Polinsky, M. (2015). Del silencio a la palabra: el empoderamiento de los hablantes de lenguas de herencia en el siglo XXI. Observatorio de la Lengua Española y las Culturas Hispánicas en los Estados Unidos [informe]. Instituto Cervantes y Facultad de Artes y Ciencias de Harvard University. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/007_informes_mp_del-silencio_0.pdf
- Bolinger, D. y Sears, D. (1981). *Aspects of language* (3.ª ed.). Heinle & Heinle.
- Bourdieu, P. y Botlansky, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(4), 2-32. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417>
- Boyer, H. (2017). Bilinguisme/diglossie : quel(s) modèle(s) de traitement des plurilinguismes ? En *Introduction à la sociolinguistique* (cap. 4, pp. 67-84). Dunod. <https://www.cairn.info/introduction-a-la-sociolinguistique--9782100762149-page-67.htm>
- Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Payot.
- Cho, G., Cho, K. y Tse, L. (1997). Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean-Americans. *Language Culture and Curriculum*, 10(2), 106-112. <https://doi.org/10.1080/07908319709525244>
- Emmorey, K. (2018). Variation in late L1 acquisition? *Bilingualism (Cambridge, England)*, 21(5), 917-918. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000196>
- Fernández Rodríguez, M. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: multilingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística: Linguas, Sociedades e Culturas*, 1(1), 47-58. <https://doi.org/10.1558/sols.v1i1.47>
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. En J. K. Peyton, D. A. Randar y S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America. Preserving a national resource* (pp. 81-98).

- Washington: Delta Systems, and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>
- Gardy, P. y Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit; l'exemple occitan. *Bilinguisme et diglossie. Langages*, (61), 75-92. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1869>
- Gathercole, V. C. M. y Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 12(2), 213-237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)*, (7), 15-42. <https://doi.org/10.26034/tranel.1984.2279>
- Hinton, L. (1999). Trading tongues: Loss of heritage languages in the United States. *English Today*, 15(4), 21-30. <https://doi.org/10.1017/S0266078400011226>
- Hoffmeister, R. (2008). Border crossings by hearing children of deaf parents: The lost history of CODAs. En H. L. Bauman (Ed.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp. 189-215). University of Minnesota Press.
- Isakson, S. K. (2018). The case for heritage ASL instruction for hearing heritage signers. *Sign Language Studies*, 18(3), 385-411. <https://doi.org/10.1353/sls.2018.0008>
- Jodelet, D. (2007). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. En *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 235-255). Les Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.1522/030023179>
- Kanto, L., Laakso, M. y Huttunen, K. (2017). Use of code-mixing by young hearing children of Deaf parents. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(5), 947-964. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000560>
- Kasuya, H. (1998). Determinants of language choice in bilingual children: The role of input. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 327-346. <https://doi.org/10.1177/136700699800200304>
- Kochman, T. (1981). *Black and white styles in conflict*. University of Chicago Press.
- Kremnitz, G. (1981). Du «bilinguisme» au «conflit linguistique». Cheminement de termes et de concepts. *Langages*, 15(61), 63-74. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1868>
- Kusters, A. y De Meulder, M. (2019). Language portraits: Investigating embodied multilingual and multimodal repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239>
- Le Page, R. y Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.
- Leeman, J., Rabin, L. y Román-Mendoza, E. (2011). Identity and activism in heritage language education. *Modern Language Journal*, 95(4), 481-495. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01237.x>
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6.^a ed.). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.manno.2012.01>
- Maurer, B. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue. La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Archives contemporaines.
- Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé précédé de Portrait du colonisateur*. Editions Corrêa.
- Minoura, Y. (1992). A sensitive period for the incorporation of a cultural meaning system: A study of Japanese children growing up in the United States. *Ethos*, 20(3), 304-339. <https://doi.org/10.1525/eth.1992.20.3.02a00030>
- Myers, S., Myers, R. y Marcus, A. (2010). Hearing children of deaf parents: Issues and interventions within a bicultural context. En I. Leigh (Ed.), *Psychotherapy with deaf clients from diverse groups* (pp. 109-135). Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rh299c.10>
- Ninyoles, R. (1988). *Conflicte lingüístic valencià: substitució lingüística i ideologies diglòssiques*. Eliseu Climent.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410. <https://doi.org/10.1017/S014271640707021X>
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K. y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Pizer, G., Walters, K. y Meier, R. (2013). "We communicated that way for a reason": Language practices and language ideologies among hearing adults whose parents are deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 75-92. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens031>

- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift Fuer Fremdsprachwissenschaft*, 26(1), 7-27. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2015-Polinsky.pdf>
- Polinsky, M. (2018). Sign languages in the context of heritage language: A new direction in language research. *Sign Language Studies*, 18(3), 412-428. <https://www.jstor.org/stable/26478225>
- Polinsky, M. y Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the “wild” and in the classroom: Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- Preston, P. (1994). *Mother father deaf: Living between sound and silence*. Harvard University Press.
- Reynolds, W. (2016). *Early bimodal bilingual development of ASL narrative referent cohesion: Using a heritage language framework* [PhD Dissertation]. Gallaudet University. https://slla.lab.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1793/2019/05/Reynolds_Dissertation_2016.pdf
- Schüpbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/13670050802149499>
- Singleton, J. y Tittle, M. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 221-236. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.221>
- Tabouret-Keller, A. (2013). Factors of constraints and freedom in setting a language policy for the European Community: A sociolinguistic approach. *A language policy for the European community: Prospects and quandaries*. De Gruyter Mouton, 45-58. <https://doi.org/10.1515/9783110877137.45>
- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. En O. Kagan y B. Rifkin (Eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* (pp. 375-403). Slavica Pub.
- Van Deusen-School, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(3), 211-230. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4
- Verma-Shivendra, K. (1990). My mother tongue is not my mother’s tongue. En G. Gagne, M. Page y E. Tarrab (Dir.), *Didactique des langues maternelle* (pp. 82-83). De Boeck.

Cómo citar este artículo: Papin, S. (2024). Retratos lingüísticos de hijos de familias sordas: representaciones de una lengua de herencia signada. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355259>