



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació

Professional i Ensenyament d'Idiomes

**PROPOSTA D'INTERVENCIÓ PER A LA
NORMALITZACIÓ DEL COL·LECTIU
SORD A L'AULA ORDINÀRIA**

Judit Escobar Santamaria

Treball Final de Màster

Tutora: Montserrat Navarro Ferrer

Especialitat de Llengües Clàssiques

2020-2021

A la Carlota, que amb set anys ha decidit operar-se de l'altra orella,
i a la Nicole, les orelletes de la qual brillen de verd sempre.

Al Robert i a l'Eduard, que simplement parlen una altra llengua.
Hi ha tants llenguatges per comunicar-se.

I a la mare, que vessa passió per la bellesa de la llengua,
i que ens ha ensenyat a tots el més important: la normalitat està sobrevalorada.

ÍNDEX

1. RESUM	Pàgina 1
2. INTRODUCCIÓ	Pàgina 2
3. LA SORDESA I EL SEU CONTEXT	Pàgina 5
3.1. Què entenem per persona sorda?	Pàgina 5
3.2. A què es deu la sordesa?	Pàgina 6
3.3. La llengua de signes és una llengua com a tal?	Pàgina 9
4. LA SORDESA EN EL CONTEXT EDUCATIU	Pàgina 14
4.1. Les condicions de l'alumne sord	Pàgina 14
4.2. Les mesures del centre educatiu	Pàgina 17
4.3. Les aportacions del docent	Pàgina 20
5. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ A L'AULA	Pàgina 24
5.1. Introducció	Pàgina 24
5.2. Seqüenciació temporal, distribució de continguts i metodologia de les activitats	Pàgina 25
5.3. Objectius i competències	Pàgina 30
5.4. Altres matèries, materials, suport i recursos	Pàgina 31
5.5. Concreció de la intervenció	Pàgina 33
6. PROPOSTA D'IMPLEMENTACIÓ I AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ	Pàgina 35
7. CONCLUSIONS	Pàgina 37
8. REFERÈNCIES	Pàgina 39
9. BIBLIOGRAFIA	Pàgina 47

10. ANNEXOS

Pàgina 48

Annex I. Proposta d'intervenció

Pàgina 49

Annex II. «Qui és sord/a?»

Pàgina 50

Annex III. Entrevista a Liliana Pulido

Pàgina 51

1. RESUM

Malgrat que no s'acostuma a trobar a cada aula un alumne sord, les pèrdues auditives afecten un 5% de la població mundial i es preveu que aquesta xifra vagi en augment en els pròxims anys. Aquestes pèrdues generen dificultat en l'adquisició del llenguatge de l'alumne i, tenint en compte que l'accés al currículum a l'aula ordinària parteix del sistema oralista, aquest fet suposa entrebancs en les possibilitats d'accés de l'alumnat sord. A banda dels recursos professionals (logopeda) o d'intervenció (implant), s'ha de poder garantir-los l'accés, i la solució idònia no es basa en la seva rehabilitació per tal que no quedin exclosos del mitjà oral, sinó en entendre que hi ha alumnes que disposen d'una altra manera de comunicar-se, igual de vàlida que l'oral, i que forma una comunitat: la llengua de signes. Això implica que la seva L1 no és la llengua oral.

Amb la constància dels fets esmentats, aquest treball es proposa dos objectius: d'una banda, que el docent sigui capaç d'aplicar la inclusió a l'aula a través d'entendre les característiques de l'alumnat sord, les quals li permeten fer adaptacions que habilitin els continguts curriculars a les seves necessitats, sense afectar-ne la qualitat i, d'altra banda, proposar una dinàmica general sobre la normalització de les persones amb sordesa.

Paraules clau: Sordesa, inclusió, educació, dinàmica, llengua de signes.

2. INTRODUCCIÓ

Ser de clàssiques és formar part d'una minoria: normalment som una persona per institut, amb departament o sense; si no es disposa de l'alumnat suficient en una assignatura, és possible prescindir-ne, ja que són optatives; i és possible que ens extingim perquè des de les lleis i reformes educatives, no només no es dona el valor que correspon a les clàssiques, sinó que de vegades directament se les obvia. Vistos en aquesta situació, som els docents de llatí i de grec els que hem de fer prevaldre la necessitat de les clàssiques com a contingut curricular, si una de les nostres principals pretensions és seguir transmetent la passió pel coneixement de la llengua i la cultura clàssica com a base per tenir una visió en perspectiva i, en conseqüència, més acurada de concebre el món i la humanitat. Per això serveixen les clàssiques, per a res i per a tot¹. Però no només som docents, en tant que ajudem els alumnes en el seu aprenentatge, sinó que estem educant i hem d'educar en valors des de la transversalitat en competències i valors que se'ns requereix com a docents (i per als quals ens estem formant i no deixem mai de fer-ho). És per això que en aquest treball es proposa conèixer la importància de la comunicació de les persones sordes en l'àmbit educatiu i, a la vegada, poder portar a l'aula la inclusió de l'alumnat sord que és, com a punt comú amb la nostra especialitat, una minoria. Una minoria, de la inclusió de la qual, com de qualsevol altra, hauríem de ser participants: no hem d'esperar que la normalització s'instauri des de fora, sinó que l'hem d'aplicar i, per fer bé aquesta tasca, naturalment cal saber primer com aplicar-la.

Un dels principals problemes de la sordesa profunda és la dificultat en l'adquisició de la llengua oral ja que, normalment, la primera llengua dels nens sords sol ser la de signes. En aquest aspecte, és fàcil caure en el parany de creure que, si l'alumne va fluix en totes les llengües, definitivament no és la millor decisió deixar que s'apunti (seguim posant èmfasi en la opcionalitat) a llatí o a grec. Si la millor opció de les nostres assignatures per un alumne sord és cultura clàssica sota el pretext de l'absència de l'estudi de la llengua, reivindicuem per un moment el paradigma d'ensenyament clàssic, el mètode de gramàtica-traducció² (amb les adaptacions de Lhomond, per exemple): a través d'ell, els alumnes sords poden arribar a trobar un sistema que els ajudi a entendre millor les estructures gramaticals, en tant que prescindir de la interacció oral deixa més temps a l'estudi de la llengua escrita. El fet de regir-se per allò visual fa que els costi, entre altres coses, assimilar sinònims per a un mateix significat: entenent l'etimologia de les paraules i la seva evolució, se'ls pot permetre ampliar el seu vocabulari a través de les associacions d'elements lingüístics que, amb les altres llengües del currículum, com a norma general, no s'acostuma a parar-hi atenció. La

¹ Es recomana la lectura de Mut i Arbós (2020), *Els tres complexos de la Filologia Clàssica* per entrar en el debat sobre què ensenyem i com ho ensenyem.

² Sense desmerèixer en cap moment les grans aportacions metodològiques de Miraglia o Ørberg.

cultura, la literatura, la mitologia són elements de les nostres assignatures que als alumnes sords no els fretura res més que una bona adaptació als continguts curriculars per accedir-hi.

Ara bé: tot i encoratjar a la participació de l'alumnat sord a les assignatures de clàssiques a secundària, aquest treball no s'encara específicament a l'adaptació dels continguts de les nostres assignatures, sinó que pretén treballar la reflexió del docent que desconeix el món de les persones sordes que tenen com a L1 la llengua de signes i que, com a alumnes, xoquen constantment amb les barreres d'accés al contingut. Malgrat que són diverses les estratègies que com a docents podem trobar per aquest alumnat, és a partir de la nostra formació, experiència i materials que utilitzem, que els hem de personalitzar les adaptacions perquè siguin òptimes. De totes maneres, per arribar a aquest punt, cal un coneixement previ de les seves característiques i de la variabilitat de les possibilitats d'una persona amb deficiències auditives; adonar-se de quina concepció se'n té; saber que la capacitat cognitiva en si la tenen, i que del que es tracta no és de rebaixar-los contingut, sinó que les adaptacions siguin conscients i ben fonamentades per a un millor rendiment. Perquè cal una conscienciació més general, abans de poder especialitzar correctament. Per aquesta raó, la dinàmica proposada està també dirigida a un institut ordinari i no especialitzat, i a alumnes però també a professors, per poder induir a la reflexió, que cadascú pugui treure les seves pròpies conclusions i prendre'n consciència per tal d'aconseguir que, com a docents, no se li faci feixuga la feina a l'alumne, sinó motivadora perquè té recursos.

Evidentment, aquest treball deixa la porta esbatanada a la creació de petites propostes concretes en qualsevol dels àmbits educatius³, especialment al clàssic per les raons que hem apuntat, amb l'esperança que el docent, imparteixi l'àmbit que imparteixi, pugui tenir la sensació que ha transmès la passió per la seva assignatura, i que això hagi estat possible al ple accés que ha permès a l'alumne sord.

Aquest treball està dividit en tres parts: en l'apartat «La sordesa i el seu context» s'explica, en línies generals, què entenem per una persona sorda i com socialment s'ha tendit a concebre-les com persones que han de ser rehabilitades en la societat, que és oient (sense plantejar-se cap altra alternativa). Per altra banda, s'explica en què consisteix la sordesa i les seves possibles causes. A part, la història de la llengua de signes en matèria d'ensenyament i la seva consideració mereix un apartat propi, en tant que és el pilar en què es fonamenta la comunitat sorda i fa de llengua vehicular entre molts dels alumnes sords.

En el segon apartat, «La sordesa en el context educatiu», es tracten les condicions que presenta l'alumne sord, tot i que existeixen molts factors que les fan variables. Un cop enteses, es tenen en compte els diferents tipus de centres educatius i les seves mesures; i seguidament, es parla de les aportacions concretes que pot dur a terme el docent i de les estratègies a les quals pot recórrer quan es té un alumne sord a l'aula.

³ Fins i tot en àmbits laborals, com a estratègia per a la millora de cohesió d'equips de treball en empreses.

En el tercer i últim apartat es proposa una dinàmica sobre la inclusió de l'alumnat sord a l'aula ordinària, sense necessitat que aquest hi sigui. És a dir, es tracta d'una dinàmica que pretén concebre's com una eina de normalització tan general que no hagi de ser promoguda per conseqüència de la necessitat d'incloure un alumne sord a l'aula.

Finalment, s'aporta la implementació i l'avaluació de la referida intervenció.

3. LA SORDESA I EL SEU CONTEXT

3.1. Què entenem per persona sorda?

Com és lògic, la idea de sordesa la solem personificar en aquella persona que no hi sent, bé sigui perquè li notem en la parla, bé sigui perquè observem algun tipus d'aparell subjecte a la seva orella. En vista que (segurament de manera involuntària) solem bifurcar les possibilitats d'aquesta idea de sordesa, acabem batejant la persona amb «veu de persona sorda» (o persona que no parla quan es comunica) amb el nom de «sordmuda» i, de la persona que «no ho és tant», com pot ser natural en qui va perdent audició amb l'edat, diem que «s'ha quedat sorda». Degut al fet que en el procés d'aquestes pèrdues -normalment distès en el temps- és molt probable que restin vestigis d'audició, tendim a elevar el volum de les nostres intervencions quan som enfront les persones que encaixen en el pressuposat concepte de «persona que s'ha quedat sorda», com a solució davant la necessitat de comunicació imminent. Però, per extensió, és usual acabar concebant aquesta solució per a les persones que compleixen algun requisit dels associats al concepte dels ja anomenats «sordmuts». Quan realment som capaços d'entendre tal contradicció i absurditat (és a dir, cridar més del compte a una persona que no hi sent), estem fent el primer pas per aconseguir eliminar els prejudicis i les concepcions que tenim sobre la comunicació amb les persones sordes; és a dir, per entendre que el fet de no respondre als estereotips comunicatius de la persona oient, no significa que no tinguin capacitat comunicativa, sinó que tenen la seva pròpia manera de comunicar-se, igual de vàlida que l'oral.

El col·lectiu sord no és l'únic que rep associacions desafortunades com les que acabem de mencionar, sinó que hi ha tantes altres persones amb discapacitats diverses que també les pateixen, bé sigui per un desconeixement notori del tema (que és lògic, tenint en compte la tònica amb què la societat ha tractat des de temps immemorials les persones que surten de la «norma» en el sentit estricte de la paraula), bé sigui per un excés de compassió⁴ o qualsevol altra raó igualment determinant. Tornant al cas de com es concep els sords, potser també influeix el fet que els anomenats «sordmuts» tinguin una veu molt diferent de les persones oients. Siguí com sigui, el que és clar és que s'ha de procurar canviar aquests conceptes per una qüestió de veracitat. En conseqüència, d'ara endavant deixarem de mal anomenar «sordmudes» aquelles persones que encaixen amb la descripció abans relatada, per ser una paraula ofensiva⁵, i passarem a anomenar-

⁴ Campbell ha investigat el concepte de capacitisme (*Ableism*): com a part del procés social que afecta les persones sordes, se'n recomana la lectura (2009). En el cas dels sords, aquest es veuria reflectit en l'exemple de pensar que pel fet de no sentir-hi, no són capaços de fer certes reflexions o d'entendre depèn de què, si és molt complex.

⁵ Torres 2016, 9.

les senzillament persones sordes o amb pèrdues auditives⁶. Considerar, en la definició de sord, la incapacitat de parlar, provoca l'automatització de la relació sordesa-mudesa, permetent lligar dos conceptes que no són equivalents. És així històricament, doncs, tal com es coneixien les persones sordes, ja que la seva incapacitat per sentir i imitar els sons produïa la no utilització del seu aparell fonador, però aquest fet no implica que a hores d'ara, quan ja s'ha investigat en profunditat sobre el món sord, s'hagi de seguir fent ús del mateix concepte erroni per a la definició de persona sorda. La mudesa pot derivar (o no) de la sordesa, però en cap cas són conceptes indissolubles.

Al llarg de la història els sords s'han considerat socialment com persones amb discapacitat. És a Esparta on els discapacitats són abraonats al precipici, és a l'Edat Mitjana on es pengen persones per creure-les bruixes o endimoniades⁷, i és a l'Alemanya nazi on s'esterilitzen i s'aniquilen aquells que no són aris⁸. Si bé també s'ha intentat fer obres de caritat per als discapacitats (llocs creats *ad hoc* per a cuidar-los, ajudar-los socialment per a què subsisteixin, etc.), cal remarcar que l'eina que ha pogut normalitzar socialment les persones sordes en el decurs de la història no s'ha usat mai a favor d'elles, ans al contrari: corria l'any 1880, quan en el *Congrés de Milà* es va decidir prohibir l'ús de la llengua de signes en l'educació de les persones sordes (que afectava naturalment l'àmbit familiar, social i personal, en no poder-se comunicar amb facilitat). Malgrat la justificació de B. Torres⁹ sobre les raons de tal decisió, es confirmà malauradament la contínua desinformació i desconeixement en el camp de la concepció de l'educació i de la integració dels sords, i no només per part de la societat en si sinó, aquest cop, també dels professionals, fet que arrossega que hores d'ara lingüistes i no lingüistes encara dubtin¹⁰ de la seva condició de llengua (Lara 2008, 138).

3.2. A què es deu la sordesa?

Abans, però, d'entrar en la temàtica que competeix la llengua de signes, cal saber en què consisteix l'origen de la pèrdua auditiva. Per començar, parlem de pèrdua auditiva quan cal amplificar el so perquè, en cas contrari, no es rep de manera natural. Segons el grau de capacitat de recepció de

⁶ Tant l'enciclopèdia catalana com la RAE defineixen la sordesa com la privació o disminució del sentit de l'oïda i, la persona sorda, com aquella «que no hi sent, que pateix de sordesa» i «que pateix una pèrdua auditiva en major o menor grau», respectivament.

⁷ Parlem de casos com el de Rebecca Nurse, qui l'any 1692 va ser executada per bruixeria, arran d'uns actes no comesos. La ignorància de la naturalesa dels actes pels quals l'acusaven eren suficients perquè hi hagués presumpció d'innocència; en canvi, una de les característiques condemnables que era senyal inequívoca de relació amb el diable fou la seva sordesa (Lang 2007, 6).

⁸ La propaganda de la por i la lloança dels professionals mèdics nazis respecte d'aquesta mesura salvadora, va provocar una bona resposta i acceptació de la llei que permetia l'esterilització de les persones discapacitades, entre altres condicions, l'any 1933. Malgrat fou cancel·lada al cap de dos anys, es va seguir duent a terme clandestinament, arribant a assassinar milers de persones amb taques, segons el nazisme (De Àvila 2014, 16).

⁹ En aquest article es defensa de manera indiscutible com els avenços tecnològics van influenciar la prohibició de la llengua de signes, en tant que amb aquests s'intuïa la possible curació de la sordesa o, com a mínim, una possible integració total dels sords en el món oient; això sí, a partir de la llengua oral. Per tant, per no desviar-se'n, calia evitar qualsevol inversió de temps en l'ensenyament de la llengua de signes, ni tan sols considerada llengua.

¹⁰ No cal ser un acèrrim detractor de la llengua de signes per dubtar-ne: per exemple, amb el simple fet de tenir l'aparentment innocu pensament de plantejar-se qui la va inventar, ja queda demostrat, si bé no ens plantegem pas qui va inventar la llengua oral.

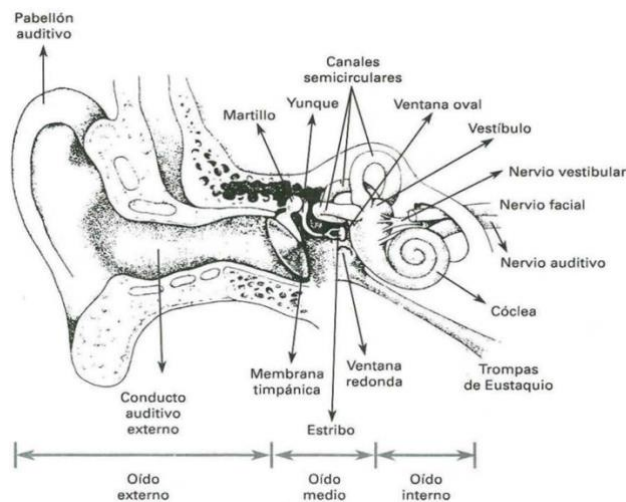
decibels, la pèrdua es classifica com a lleu (de 20 a 40 dB), moderada (de 40 a 70 dB), severa (de 70 a 90 dB) o profunda (més de 90 dB). A la persona oient, doncs, se la considera com a tal fins la pèrdua de 20 decibels, mentre que els 90 estableixen el llindar a partir del qual es considera sorda profunda una persona (Infante 2005, 20). Ara sí que podem distingir entre persones amb pèrdues auditives lleus i moderades, que amb l'ajuda d'un audiòfon o un implant coclear poden millorar considerablement la seva recepció i comunicació oral, i persones sordes profundes, que pràcticament no senten cap so i que la majoria sol ser usuària de la llengua de signes per facilitat de comunicació.

Actualment, segons dades de la OMS (2021), al món hi ha més de 430 milions de persones amb afectacions auditives, que sumen més del 5% de la població mundial (de les quals un terç són gent major de 65 anys). A Catalunya, segons dades de l'IDESCAT, l'any 2020 la xifra de persones legalment reconegudes com a discapacitades auditivament superava els 33.000 afectats. Segons un comunicat de la OMS (2021), l'any 2050 una de cada quatre persones presentarà problemes auditius. En aquest comunicat es fa referència a l'informe que exposa les conseqüències de no tractar ni detectar adequadament aquest problema. En el cas dels nens, es fa referència que gairebé el 60% de les vegades es poden evitar les pèrdues mitjançant la vacunació de les malalties corresponents de les quals en deriven. La higiene i la detecció a temps també són unes bones mesures per a reduir-ne la xifra. Per tant, es pot evitar la sordesa? La resposta no és taxativa, en tant que no només pot aparèixer a qualsevol edat, sinó degut a causes molt diferents¹¹. En aquest sentit, les pèrdues auditives més senzilles d'evitar són les relacionades amb les derivades d'exposició «recreativa», és a dir, discoteques, concerts, tocar un instrument, etc., i les derivades d'exposició laboral, per exemple, de l'ús de maquinària sorollosa durant tota la jornada laboral. Aleshores la prevenció és un element clau. A partir d'aquí, a les altres causes només s'hi pot col·laborar amb detecció precoç i rehabilitació.

La causa més generalitzada per la qual una persona compta amb pèrdues auditives és deguda a la genètica: al voltant d'un 50% de les persones sordes han heretat la sordesa de pares afectats o portadors (és a dir, siguin sords o oients). La resta de causes es deuen a factors ambientals, com hem observat suara, alguns dels quals desemboquen en altres malalties o afectacions, a banda de la sordesa. Aquests factors (Infante 2005, 28) poden ser donats, bé per afectacions de la mare (lesions, consum de drogues, malalties), i per la qual cosa la sordesa serà congènita, bé per lesions a qualsevol de les parts de l'oïda (figura 1), derivades de malformacions, infeccions (per otitis, meningitis, intoxicacions), accidents, exposicions irreversibles, entre d'altres. A banda de les classificacions que acabem de veure, es pot classificar la pèrdua en si és gradual o sobtada, unilateral o bilateral (si només la pateix una oïda o ambdues) i simètrica o asimètrica (si coincideix el grau de la pèrdua en cada una). De les diferències entre la classificació prelingüística o postlingüística, se'n parlarà a l'apartat de «La sordesa i el context educatiu». Nosaltres, a partir

¹¹ En la sordesa no només es contempla el grau d'incapacitat de percepció de la intensitat (dB), sinó també de la freqüència (Hz). Cal puntualitzar-ho perquè, tot i que no forma part de l'objecte d'aquest treball, hi ha persones que són incapaces de sentir una determinada freqüència. Això provoca la «sordesa» momentània de la veu o el soroll que s'emet a la freqüència que la persona és incapaç de percebre.

d'ara, quan parlem de «persones sordes»¹² ens referim a les persones sordes classificades com profundes o amb dificultats auditives que entorpeixen la comunicació oral, ja que són l'objecte de comprensió, normalització i inclusió d'aquest treball.



(Extret de Pariente 1996, 134)

Figura 1. Esquema anatómic general de l'orella externa, mitjana i interna.

Si bé la sordesa és una discapacitat crònica, la història no ha respectat del tot la seva naturalesa i l'ha tractada, com bé dèiem i com tantes altres discapacitats, considerant-la com una alienació de la normalitat. Per aquesta raó, la idea d'ajudar les persones sordes neix amb la intenció de «tornar-les» a la societat (que és oient) i, per tant, es creen pròtesis que puguin corregir o ampliar el so o, més recentment, substituir les cèl·lules sensorials de la còclea.

Això és possible gràcies als audífonos i als implants coclears, respectivament, que permeten «sentir-hi»: les ones sonores del so les recull el pavelló auditiu, que les deixa entrar a través del conducte auditiu extern. Un cop arriben a l'orella mitjana, la membrana timpànica vibra segons la freqüència rebuda i fa moure el martell, l'enclusa i l'estrep, de manera que aquests envien la informació a l'orella interna, on la còclea la transforma en senyals elèctriques. De la còclea, aquests senyals passen, a través del nervi auditiu, al cervell, que reconeix el so i l'interpreta (Cardona 2007). Per exemple, el plor d'un nen petit, el motor d'un cotxe quan aquest s'aproxima, el tancament d'una porta, la sirena d'una ambulància...

Tot i així, la correcció de la incapacitat mai és del tot efectiva i fins i tot pot arribar a ser inútil en algunes persones, bé sigui perquè hi ha persones que estan molt acostumades a la sordesa i els molesta el soroll, bé perquè l'operació no es pot dur a terme o no ha funcionat¹³. Conseqüentment, des de la perspectiva de la societat oient, això es pot considerar un fracàs, que perpetua l'exclusió d'aquella persona. Malgrat l'estigma, les persones sordes es poden permetre el «lux» de no tenir

¹² Tal com defineix el BOE en l'article 4 de la Llei 27/2007, de 23 d'octubre, les persones sordes o amb discapacitat auditiva «son aquellas personas a quienes se les haya reconocido por tal motivo, un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento, que encuentran en su vida cotidiana barreras de comunicación o que, en el caso de haberlas superado, requieren medios y apoyos para su realización».

¹³ Per a més informació sobre orígens de la pèrdua auditiva, estudis sociològics, operacions, implants i la seva adherència, es recomana la consulta de la bibliografia de Díaz 2016, 736-739.

necessitat d'operar-se perquè, tot i no posseir un dels cinc sentits de què som dotats els humans, els sords són capaços de sobreviure de manera independent en una societat regida per la perspectiva oient: poden conduir, poden treballar, poden viatjar sols i, alguns amb millor fortuna i d'altres amb menys, es poden comunicar amb els oients. És a dir, poden viure una vida pràcticament sense adaptacions. Això no significa que estiguin exempts de dificultats: per exemple, en matèria d'accés a la televisió, en una bona part de la programació, les subtítolacions no es corresponen amb la totalitat del contingut oral i hi abunden les omissions, i els programes en directe sense intèrpret es fan molt difícils de subtítolats correctament per la rapidesa que requereix posar per escrit la llengua oral espontània. Com dèiem, aquestes dificultats d'accés a la comunitat de parla oral provoquen l'estigma a la persona sorda. Haver-nos de comunicar amb una persona sorda a vegades és complicat perquè prejutgem que no ens entendrà o que no l'entendrem nosaltres: a vegades els costa parlar i no estem suficientment acostumats a la diferència de veu com per facilitar-nos la comprensió. Segons la perspectiva oient, els costa comunicar-se, però aquesta premissa és incompleta, en tant que no els costa la comunicació en si, sinó la comunicació oral (Peluso 2000). La diferència és significativa, atès que no saber-se comunicar denota un perfil cognitiu que, en el cas de no patir cap altra malaltia al respecte que l'hi relacioni, aquest perfil no té res a veure amb les persones que pateixen sordesa. El fet que nosaltres ignorem la seva capacitat real de comunicar-se no implica que la seva llengua no sigui igual de vàlida que l'oral¹⁴. En aquest sentit, la seva capacitat per a la correcta adquisició de la llengua oral no està prou desenvolupada i es pot millorar en gran mesura la metodologia de la seva adquisició, però en això ens hi endinsarem en el pròxim apartat.

3.3. La llengua de signes és una llengua com a tal?

La llengua de signes és, doncs, el pilar fonamental de la comunitat perquè és l'essència de la seva comunicació, en tant que es transmet i es rep a partir del camp visual. Havent deixat enrere l'estigma de la persona sorda com a persona que no se sap comunicar, ara cal trencar la barrera de la menysvaloració de les llengües signades. No és estranya, però, aquesta concepció si tenim en compte el que explica Moreno Cabrera (2017, 31): de les més de 1.500 pàgines de l'enciclopèdia que dirigeix el lingüista André Martinet (1968), no existeix cap capítol destacat sobre la llengua de signes; únicament se'n fa referència dins l'apartat «Les desordres du langage», en el que consta el «Langage mimique des sourds», considerat més aviat pobre i servible només per a comunicar coses comptades. De fet, no és fins fa 15 anys que no apareix la primera gramàtica en LSC (Quer

¹⁴ Precisament Moreno Cabrera (2000, 237) ens insta a trencar amb prejudicis com aquests, amb la possible explicació que les persones ens deixem endur per la nostra relació amb la llengua que parlem: «El idioma es algo con lo que todos estamos familiarizados de una u otra forma y ello nos lleva a emitir juicios apresurados y no basados en la reflexión y el estudio, sino más bien en impresiones subjetivas, la mayor parte de las veces engañosas, y en ideas inculcadas desde arriba o desde abajo».

2005) i, fins fa una dècada, la primera publicació a Catalunya d'un diccionari general i etimològic de la llengua de signes catalana (Ferrerons 2011)¹⁵.

Però, en què consisteix una llengua de signes? El diccionari *panhispánico* de l'espanyol jurídic (2017), la defineix com a «sistema lingüístic de caràcter visual, espacial, gestual i manual en la conformació del qual intervenen factors històrics, culturals, lingüístics i socials, usat tradicionalment com a llengua per les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues signants a Espanya», mentre que la Gran enciclopèdia catalana s'hi refereix com a «cadascun dels sistemes de signes coherents (sobretot amb les mans) emprats per a la comunicació habitual en una determinada comunitat de persones, generalment sordes». L'enciclopèdia també ens acota els punts bàsics i sovint confusos en relació amb aquesta llengua, que enumerem i expliquem a continuació:

- Els signes que conformen una llengua de signes no corresponen amb accions de mim, imitacions d'objectes o altres tipus de signes que s'hagin pogut establir convencionalment, com per exemple dins d'un cos especial: el de bombers, policies o militars, que el destinen a un tipus de situació comunicativa puntual.
- La llengua de signes no correspon a una traducció de la llengua oral del territori on es parla: és una llengua espontània que sorgeix en cada comunitat de sords, independent de l'oral (Lara 2008, 138). De fet, la similitud existent entre l'anglès britànic oral i l'americà oral no es dona entre la llengua de signes britànica i l'americana, que pràcticament són inintel·ligibles entre elles (Jachova 2008).
Per altra banda, en territoris bilingües com Catalunya, es pot donar el cas de persones bilingües en llengua oral (per l'educació oralista bilingüe rebuda) i, en canvi, només parlar una de les dues llengües signades del territori.
- No es considera cap llengua de signes com universal, de la mateixa manera que no ho és cap d'oral. Tot i així, existeix l'anomenat sistema de signes internacional, que facilita la comunicació entre sords d'arreu del món.

A part, volem afegir que l'alfabet dactilològic només s'usa en els casos en què cal lletrejar una paraula concreta que no té signe propi (Lara 2010, 138) i que, tot i haver ressaltat que la llengua de signes no és una còpia de l'oral, existeix el sistema bimodal, que és l'acompanyament amb signes de la comunicació en llengua oral (i seguint l'estructura d'aquesta última), normalment usat per les persones no signants que per una raó o altra pretenen fer una mica més accessible la llengua oral a les persones sordes.

¹⁵ El que es podria considerar el primer diccionari de la LSC es va publicar l'any 1985 amb el nom de *Lenguaje de signos manuales*, en entendre que la LSC diferia molt de la LSE (Frigola 2010, 46).

El primer diccionari de la llengua de signes espanyola, amb el títol de *Diccionario Mímico*, ve de la mà de Marroquín (1957), membre fundador i dirigent de la primera organització de sords de l'estat (la CNSE). Més tard, vindria una reedició el 1976; un nou diccionari «mímic» espanyol l'any 1981, augmentat (i ja batejat com a gestual, en comptes de mímic) el 1989, fins arribar al 2000 amb el *Diccionario de Lengua de Signos Española* (Rodríguez 2008, 1.968).

Les llengües de signes, generalment, freturen d'elements bàsics que se'ns faria impossible d'imaginar mancats en una llengua oral, com ara la literatura escrita o l'estandardització però, tot i ser minoritàries, no deixen de ser llengües «en majúscules», tal com ho són les orals: així ens ho demostra l'existència de la seva gramàtica, (en el cas de la LSC, ja referenciada), i els estudis cada cop més especialitzats d'elements referents a aquestes llengües¹⁶. De fet, si tenim en compte l'expressió d'un mateix concepte en llengua oral i llengua de signes, per provocar ones sonores que segueixin el recorregut que hem descrit anteriorment i entendre, a través de l'oïda, el concepte, necessitem produir aquests sons, i tal cosa la fem amb moviments d'òrgans i músculs determinats. De la mateixa manera, un seguit de moviments en altres òrgans i músculs emeten una imatge que es recull en el camp visual. Per tant, sens dubte són les dues llengües manifestacions de la mateixa capacitat lingüística (Moreno Cabrera 2017, 25).

En la introducció de la gramàtica de la LSC al portal de l'IEC, se'ns explica la diferència fonamental entre la llengua oral i la de signes, que és la modalitat en què s'articulen (amb la veu, i les extremitats superiors, el cap, la cara i el tronc, respectivament) i es perceben (de manera oroauditiva i gestovisual, respectivament). Algunes de les similituds que presenten són l'ús del mateix tipus d'unitats gramaticals: «D'una banda, la llengua oral presenta els fonemes i la llengua de signes, els components bàsics. La primera està formada de paraules i la segona, de signes. De l'altra, ambdues llengües estan dotades d'oracions que formen el discurs». Per la seva banda, Torres (2016, 7) fa mereixedora la LSC d'estatus de llengua, al·legant «els múltiples estudis que han demostrat que es tracta d'una llengua en un sentit ampli, amb doble articulació, que posseeix les funcions característiques de comunicació, expressió, representació, identificació a una comunitat...». Fins i tot hi ha especialistes (Carreiras i Gutiérrez 2009, 21) que enalteixen la quantitat d'informació simultània que es duu a terme en la comunicació en llengua de signes, enfront de l'oral. Per sort, cada cop més les investigacions es donen en diversos camps d'estudi: neologismes, adaptacions de la LS en situacions d'emergència, autoconcepte de les persones sordes a través d'anàlisi en xarxes, satisfacció de l'atenció primària regional, qualitat de vida o desenvolupament de la tecnologia d'un traductor automàtic, etc.)¹⁷. En el llibre que les lingüistes Zeshan i de Vos (2012) dirigeixen, s'investiga sobre la diversitat de les llengües de signes minoritàries de tot el món. Aquí, observem que en un petit poble de Bali (2012, 130), hi ha tants

¹⁶ Per exemple, l'article de Cormier (2007), que compara l'indexicalitat del pronom de primera persona en plural en la llengua de signes britànica i americana.

¹⁷ Ens basem en els següents articles per a afirmar tal cosa: «Lengua de Signos Española y Clasificación de los Números: Análisis y Propuesta de Neologismos» (Valdés González et al. 2020); «Comunicación en tiempos de COVID-19, uso efectivo de las señales visuales militares modificadas en momentos quirúrgicos, solución a un problema» (Sánchez Hernández et al. 2020); «Self-determination, emotions and exclusion in a blog of deaf people: a qualitative perspective» (Alzugure et al. 2019); «Calidad asistencial percibida y satisfacción de las personas sordas con la atención primaria de un Área de Salud de la Región de Murcia» (Cayuela Fuentes et al. 2019); «Calidad de vida de los sordos que se comunican por la lengua de signos: revisión de integración» (Chaveiro et al. 2014); «LSESpeak: A spoken language generator for Deaf people» (López Ludena 2013).

Per una anàlisi de les diferents pàgines web que ofereixen informació i serveis relacionats amb el món de la discapacitat, vegeu's González Ballester et al. (2020).

habitants sords (per un gen recessiu que es manifesta contínuament), que és molt comú tenir família o coneguts sords. En vista d'aquesta situació, la comunitat s'ha convertit en bilingüe, una comunitat mixta que ha sabut incloure (aprenent els oients la LS) les persones sordes i n'ha normalitzat la condició.

La Confederación Estatal de Personas Sordas (d'ara endavant, CNSE) és l'organització més antiga i amb més repercussió de l'estat espanyol. El seu naixement data del 1936 i té com a principal objectiu la supressió de les barreres de comunicació. Per a tal fi, des del 1998 la Fundación CNSE impulsa la investigació i l'estudi de la LSE: s'elaboren materials didàctics i se'n procura la normalització, entre moltes altres iniciatives (Rodríguez 2008, 1.964). L'any 2007 es va aconseguir una reivindicació històrica en l'àmbit legislatiu: el reconeixement de la llengua de signes com a llengua oficial de l'Estat. Paral·lelament, la Federació de Persones Sordes de Catalunya (FESOCA), que és una de les diverses federacions que integra el CNSE, també ha perseguit el mateix reconeixement per a la LSC a Catalunya i, de fet, l'any 1994 ja es va aprovar per unanimitat al Parlament de Catalunya la Proposició no de Llei sobre la promoció i la difusió del coneixement (de l'aleshores encara anomenat) llenguatge de signes català (Muñoz 2010, 22). Una mesura pionera en tot l'estat. L'any 2006, amb l'Estatut d'autonomia vigent, es va declarar la necessitat de protegir, promoure i garantir els drets de la llengua de signes (Jarque 2019, 268). L'any sobre, com hem apuntat unes línies enrere, es va oficialitzar la llengua de signes a l'Estat. Tot i així, el fet de diferenciar la LSC de la LSE, en la defensa de l'Avantprojecte per oficialitzar-les totes dues, va provocar l'intent (fallit) d'excloure la LSC (Muñoz 2010, 24). Finalment, el Parlament de Catalunya va aprovar l'any 2010 la Llei 17/2010 del 3 de juny, de la llengua de signes catalana, que en garanteix l'ús i en regula l'ensenyament, l'accessibilitat als serveis públics i les condicions d'igualtat en matèria d'educació, entre altres garanties¹⁸. Actualment, hi ha unes 25.000 persones signants, segons dades de la Generalitat (2019) dins d'una comunitat que es veu eixamplada contínuament i que s'entén heterogènia: tant se'n poden sentir membres familiars, professors, psicòlegs, logopedes, intèrprets o simplement qui la conegui¹⁹. Prova en són tots els cursos oferts des de diferents plataformes online, centres de formació i casals, locals i associacions de sords; les recents mesures d'accessibilitat a serveis bàsics (com l'atenció al 061); les formacions a cossos de seguretat de l'estat sobre comunicació amb les persones sordes; les subvencions de la Generalitat per a la difusió de la LSC o els múltiples portals online per a persones signants (com l'oficial de la Generalitat de Catalunya en el qual, a banda d'oferir contingut útil per aprendre LSC, s'hi poden consultar totes les notícies relacionades amb la comunitat sorda²⁰.

¹⁸ Possiblement, una de les demostracions, aparentment insignificants, que prova que la llengua de signes catalana va calant en tots els àmbits -en aquest cas, ens referim a l'institucional-, és la que es va dur a terme en la sessió constitutiva de la mesa de la XIII legislatura del Parlament de Catalunya (2021), en la qual la seva presidenta va fer referència a la llengua de signes catalana com a llengua oficial de l'Estat, acompanyant la seva denominació amb el signe corresponent.

¹⁹ Per una aproximació al concepte d'identitat sorda, es recomana la lectura d'Overstreet (1999).

²⁰ Naturalment, la comunitat sorda té altres vies pròpies d'accés a les notícies: n'és un exemple el portal Web Visual TV.

Avui en dia, la comunitat sorda reclama algunes de les mesures que encara considera insuficients, com ara més accessibilitat al món laboral, més adaptació de continguts socials, l'accés a serveis essencials o la normalització i la integració escolar. La regulació de l'ús de les mascaretes transparents és una de les últimes mesures que han hagut de reclamar, ja que l'ús de mascaretes quirúrgiques o higièniques impossibilita la lectura labial, sobretot en els llocs on només es poden dur les homologades, com és l'aula d'una escola.

4. LA SORDESA EN EL CONTEXTE EDUCATIU

El fet de deturar-nos detingudament en un món tan complex -per extens i variat- com ho és el de la sordesa ens permet comprendre de manera més diàfana i jutjar amb criteri propi la seva posada en escena en un dels pilars més importants i significatius de la comunitat sorda, que és l'educació, ja que en ella s'hauria de treballar a fons un dels efectes principals de la sordesa: la limitació del desenvolupament lingüístic, molt lligada a l'absència del coneixement no intencional, el qual és fruit de l'exposició constant a contextos sonors. Aquesta exposició es fa complicada de treballar, ja que depèn de l'edat en què s'intervé la persona i de si en el context familiar té estimulació oral o, en canvi, la comunicació és únicament en llengua de signes. La limitació a la que ens referim unes línies més amunt, ja és una limitació greu per si mateixa, en un món d'oients, però cobra un pes extraordinari, en tant que impedeix l'accés complet al currículum educatiu, destinat a oients. És curiós que, al llarg de la història, el més documentat en referència al món de l'ensenyament dels sords siguin tractats per educar-los²¹ i, en canvi, s'hagi tardat tant en entendre que els nens sords, a l'igual que les persones amb altres deficiències com la visual, no són persones defectives automàticament, sinó que la seva discapacitat «total» o la seva normalitat «absoluta» dependrà de com estan acceptades socialment²². Però, tenint clar que l'eix de la societat és oient, s'ha considerat sempre evident que l'educació correcta sigui l'elaborada i desenvolupada des de l'òptica oient. Per tant, si s'ha considerat la persona sorda fora d'allò normal, la lògica ha dit que la necessitat era destinar els esforços al seu desenvolupament i adquisició a la manera «oral».

4.1. *Les condicions de l'alumne sord.*

A diferència d'altres discapacitats, la sordesa té múltiples variants a diversos nivells que fan de les adaptacions a l'aula una mesura complicada de generalitzar, ja que cada alumne pot provenir d'entorns molt diferents²³. Per això, s'han de tenir en compte els factors que reflecteixen l'heterogeneïtat de la comunitat sorda²⁴, com apuntàvem a l'apartat anterior, sobretot l'entorn, la diagnosi i la intervenció.

²¹ Per exemple, es considera un dels exemplars més antics el de Bonet (1620): *Reducción de las letras y Arte para enseñar a hablar los Mudos*.

²² Vygotski, citat per Aguilar Tamayo (2004, 55).

²³ Cal tenir en compte que la capacitat auditiva de cada alumne és la que és i la que afecta de manera determinant el grau i el tipus de dificultat (Cardona 2007). Tot i així, pot variar significativament amb els elements que mencionem.

²⁴ Barberà et al. (2012, 409) fan referència a alguns dels punts que s'esmentaran a continuació, però encarats a mostrar la diversitat de les condicions de l'alumne sord signant que fa servir intèrpret. En destaca la problemàtica que comporta aquesta heterogeneïtat, en declarar que els intèrprets que donen accés al currículum no estan prou preparats per a trobar-se tanta diversitat, fet que implica no estar preparat per a la responsabilitat de rol destacat a l'aula.

Pel que fa a l'entorn, la majoria de nens sords, per herència o de manera congènita, neixen en famílies oients, per la qual cosa el més probable és que creixi en un ambient comunicatiu que prioritzi la llengua oral. En el cas d'haver-hi un germà oient, les possibilitats no són gaire alterables; en canvi, si a la família hi ha dos germans sords que creixen relativament junts, el més probable és que la comunicació visual els sorgeixi espontàniament i tinguin més probabilitats d'aprendre la llengua de signes. Donades aquestes circumstàncies, hi ha la variable que els pares aprenguin la llengua de signes o que simplement quedi relegada a l'ús entre germans. També es pot donar la situació que el nen sord es desenvolupi en una família mixta, és a dir, que uns membres siguin sords i altres oients i, dins d'aquesta variable, que aquests membres es comuniquin en llengua de signes, llengua oral o ambdues, indistintament entre els components o no. En aquest context, si tenim en compte la variable de l'acceptació, és molt més fàcil que a una família amb antecedents de sordesa no li causi tant de temor tenir un fill sord, mentre que en el cas d'una família oient sense cap mena de contacte amb aquest món, és més habitual que hi hagi un procés llarg d'adaptació. Moltes vegades, les famílies a les quals els sobrevé aquest problema no saben on buscar ajuda, desconeixen la burocràcia sobre minusvàlues, els graus de discapacitat, les subvencions, i el suport i orientació que poden rebre d'entitats i associacions. També cal destacar que la seva prioritat sol ser sempre intervenir quirúrgicament. Per contra, i en casos extrems, es podria donar la possibilitat que els pares sords, acostumats a la sordesa i havent desenvolupat una vida independent, considerin un alleujament el fet que el fill sigui sord.

Paral·lelament, un altre factor que afecta el desenvolupament de l'alumne i de manera determinant, depèn del moment de la diagnosi, que predisposa les diferents intervencions (quirúrgica, logopèdica, educativa...). En aquest aspecte, ens referim a la fase de l'adquisició del llenguatge en què el nen pateix la hipoacúsia i que anomenem pèrdua prelocutiva si encara no ha adquirit el llenguatge, perilocutiva si l'està aprenent, i postlocutiva si ja el té assolit (Benito Orejas i Silva Rico 2013, 330). La diferència de fases té una significació extrema, ja que el fet que l'infant tingui sordesa prelocutiva implica que li serà molt més complicat adquirir la llengua oral, ja que no ha tingut cap mena de contacte amb ella i, com dèiem al principi, s'agreugen tant l'adquisició de la llengua oral com l'aprenentatge no intencional gràcies a aquest. Si la pèrdua és postlocutiva, vol dir que l'infant ja ha tingut l'oportunitat d'interaccionar amb el llenguatge i, tot i que poden donar-se conseqüències que en els sords prelocutius no apareixeran (com pot ser l'angoixa de quedar-se sord conscientment o el fet de reconèixer les mancances actuals en comparació a quan s'hi sentia), un cop alleujades, li serà molt més senzill «tornar» i readaptar-se al món oient, ja que tindrà una part del treball del desenvolupament lingüístic realitzat.

A banda d'aquests factors, cal deixar molt clar que quan un alumne que és sord (fem referència sobretot al prelocutiu) s'ha operat, no implica que automàticament aquest alumne s'hagi convertit en oient²⁵: en el millor dels casos, l'implant l'ajuda a rebre les ones sonores i possibilita l'absència

²⁵ Sense anar més lluny, en les situacions quotidianes en què se'ls desenganxa un moment l'aparell o en què dormen, en les situacions de canvis de pila, de pluja, d'esports en què sigui possible rebre cops al cap, de piscina, de reparació, etc., segueixen sent sords.

de lectura labial, convertint-la en un suport optatiu; l'ajuda a sentir-se independent dels sorolls que no tenen suport visual (per exemple, el timbre de les classes), a poder captar les intervencions informals, a no sentir-se desplaçat quan el grup classe riu i ell no sap de què. Tampoc no podem donar per vàlid el supòsit que tots els alumnes sords estan operats²⁶: en primer lloc perquè la decisió ateny als pares. Hi ha casos en què els pares decideixen no operar, moguts per creences, per por dels riscos de l'operació o per que els fills visquin fora de la comunitat sorda, entre altres motius. El nen afectat es pot operar de gran, és clar, però les condicions no seran les mateixes. En segon lloc, perquè pot ser que l'alumne acabi de patir la sordesa i el procés d'adaptació en retarda la decisió (el procés d'adaptació al món oient també requereix temps). En tercer lloc, perquè l'alumne no s'hi sent còmode (i per tant, no el vol fer servir). En quart lloc, perquè simplement no ha funcionat. El mateix succeeix amb els alumnes que duen un audiòfon (excloent el punt del temor a l'operació, ja que no hi ha cap risc en ser un aparell extern). Per tant, no hauríem de suposar que l'element protètic que ajuda els alumnes sords a millorar la seva integració en la societat oient eximeix d'adaptacions²⁷ «perquè ja hi sent», ja que en realitat és un element més de suport, comptant-hi tots els altres: el fet de no tenir-ho en compte, comporta seguir deixant les barreres on són. Per altra banda, ni en cas que l'implant funcioni tal com està programat (la majoria dels casos), si l'alumne només està intervingut d'una orella, com hem apuntat anteriorment, li seguirà costant posar la mirada correctament allà d'on provingui la informació sonora²⁸, sobretot amb l'ús de mascaretes opaques o a l'inici de curs, quan encara no reconeix prou bé les veus com per ubicar-les amb la vista.

Si seguim parlant de suports a l'alumnat sord, tant si duu implant coclear o aparell amplificador, com si no, la figura clau del seu desenvolupament i rehabilitació²⁹ en la llengua oral és el logopeda. La funció del logopeda és detectar les necessitats lingüístiques del nen, fer que desenvolupi capacitats de producció de la llengua oral i que millori en el reconeixement de segments lingüístics amb i sense suport de lectura labial. El logopeda prepara el nen per a la comunicació oral o el rehabilita, però no intervé en el procés directe d'adquisició de coneixements: és a dir, no el fa «suficientment» oient com per no tenir cap problema d'accés al currículum. De la mateixa manera que apuntàvem amb la pròtesi, el logopeda tampoc no és la solució única per la qual s'han de deixar de banda els altres suports. Irònicament, és potser el moment en què una única solució es pot considerar general i és la de facilitar l'accés al currículum a través d'un intèrpret però, per això, s'ha d'haver arribat a la conclusió que els alumnes sords necessiten accedir al currículum d'una altra manera.

²⁶ Un factor fins ara també determinant és que la Generalitat només subvencionava econòmicament l'implant d'una orella, per això la majoria dels nens actualment en edat escolar només porten un aparell, ja que el cost del segon implant és elevat. A partir de l'any 2020 la Generalitat va incloure en els pressupostos el finançament de l'implant bilateral.

²⁷ L'estudi de Madrid Cánovas i Fresneda Ortiz (2017) conclou que els nens amb implant coclear de 7 i 8 anys tenen un menor desenvolupament quant a habilitats narratives respecte dels oients, ja que la seva interacció, percepció i adquisició del llenguatge és limitada.

²⁸ Generalitat 2008, 28.

²⁹ Fora dels contextos educatius o específics en què el nen adquireix coneixements o desenvolupa competències, és molt important la implicació de la família, més que en un nen oient, ja que ningú més no el pot estimular en aquest context (Moreno-Torres et al. (2011)).

Com dèiem al principi d'aquest apartat, el fet de perdre's uns anys d'exposició auditiva en l'edat més significativa afebleix l'adquisició del llenguatge oral (Madrid Cánovas i Fresneda Ortiz 2011, 92), per això és molt important conèixer de quin tipus d'audició es disposa després de la intervenció³⁰ (ja sigui amb audiòfon o amb implant), ja que és el que determina el grau de dificultat de desenvolupament del llenguatge, que acaba afectant a tots els nivells. Per fer un anunciat hi intervé la fonologia³¹, la morfologia³², la sintaxi³³ i la riquesa lèxica, com elements més destacables, però és a partir de la pragmàtica (Gleason 2010, 23), que n'expressem les intencions, i per a la qual cosa escollim el lèxic i les estructures més adients. Això fa de la pragmàtica un nivell difícil d'executar pels nens sords, que tendeixen a tenir un lèxic més limitat i a fer servir estructures bàsiques. Per aquesta raó l'alumne sord usa de la pragmàtica en el moviment gestual³⁴. A la inversa, és a dir, a l'hora d'identificar i comprendre la pragmàtica dels altres, també li és complicat.

4.2. Les mesures del centre educatiu.

Totes les variants que anteriorment hem vist condicionaran, tenint en compte també motius geogràfics i econòmics, la decisió³⁵ de portar el fill en un tipus de centre o un altre. Els pares tenen l'oportunitat d'escollir l'escolarització, bé en un centre ordinari, bé en un centre d'agrupament d'alumnat sord, que pot ser de modalitat oral o de modalitat bilingüe³⁶, i que sempre rebrà el suport intensiu a l'audició i llenguatge (SIAL). A Barcelona trobem el cas de l'escola pionera³⁷ d'infantil i primària, que l'any 1994, coincidint amb l'aprovació de la Proposició no de llei al Parlament de Catalunya, va decidir advocar per l'educació conjunta d'alumnes oients i sords, aquests últims agrupats en modalitat bilingüe, per a garantir-los un millor accés al currículum. Els alumnes sords d'aquest centre solen fer els estudis secundaris a l'institut Consell de Cent, el qual també va ser centre pioner d'agrupament d'alumnat sord en modalitat bilingüe. Al PLC de l'esmentat institut, es tracta la llengua de signes pels alumnes sords com a llengua vehicular (2018, 7) -com és natural

³⁰ Moreno-Torres et al. (2015, VI) ens acosta al tipus d'*input* lingüístic que reben.

³¹ Moruno (2016) estudia el desenvolupament del nen amb implant coclear i les seves dificultats fonològiques.

³² Sobre errors típics en aquest nivell, vegi's León Wintaco (2019).

³³ Una de les principals diferències és l'estructura SOV que posseeix la llengua de signes catalana i espanyola.

³⁴ En l'estudi que es relata en Madrid Cánovas i Bleda García (2011, 93), s'hi comparen silencis i fracassos comunicatius en alumnes de cinc anys oients i sords que havien perdut l'audició abans dels tres anys (en fase prelocutiva). En els sords bilingües, el percentatge dels elements estudiats era més elevat que el dels sords que només feien ús de la llengua oral i, naturalment, que el dels oients. Tot i que la conclusió se centri en què els alumnes sords pateixen un retard bastant significatiu quant a la pragmàtica i respecte dels companys oients, aquest fet no implica irreversibilitat, ja que amb una bona atenció logopèdica i amb la pràctica de l'ús de les funcions del llenguatge, es pot anar millorant.

³⁵ Exposem les més generals, però no per això les altres són menys importants, com l'afectació d'altres discapacitats, la implicació de la família, etc. (Vinardell 2010, 188).

³⁶ Deixem de banda centres d'educació especial com el Josep Pla, específic per a sords, en el qual es treballa amb adaptacions del currículum i en el que s'acull a més a més, aquells alumnes sords que no han assolit el nivell adequat en altres centres de modalitat oral i alumnes sords immigrants, incorporats recentment al model educatiu (Morales-López 2004, 2).

³⁷ L'Escola Tres Pins de Barcelona és referència i objecte d'estudi (i premis) per la seva labor d'inclusió d'alumnes sords. Tant aquesta escola municipal, com el Centre d'Educació Especial Josep Pla, compten amb logopedes molt arrelats a les aules, fent de suport dins l'aula o bé exercint d'interprets, a banda de dur a terme les seves funcions (Morales-López 2008, 238).

en els centres bilingües-, en tant que la LSC «és l'eina que estructura el pensament dels alumnes sords», ja que «pel desenvolupament cognitiu, compleix les mateixes funcions que la llengua oral» en els oients (2018, 9). A més a més, com a objectiu de l'àmbit lingüístic, es proposa «valorar la LSC» i, «en la mesura del possible, conèixer-ne uns mínims per part dels alumnes oients i assolir-ne un nivell adequat als sords» (2018, 8). Per al seu assoliment, a 2n i 4rt curs «s'imparteix un crèdit variable de llengua de signes» perquè els alumnes oients puguin trencar les barreres comunicatives amb les eines adequades. Quant als docents i al personal que hi treballa, s'ofereix un «pla de formació en llengua de signes» (2008, 10). Per a l'òptima realització de les propostes esmentades (l'accés al currículum i el trencament de barreres comunicatives entre els alumnes), és necessària la presència de professionals especialistes en llengua de signes (siguin els logopedes, els psicopedagogs, els docents o les persones sordes en modalitat de suport), però és vital la intenció del centre de fer de la llengua de signes l'element funcional i cohesiu entre els alumnes sords i el centre, entre els alumnes sords i el contingut, entre els alumnes sords i els companys, i entre els alumnes sords i la seva percepció. En aquests casos és evident que el coneixement i professionalització de la llengua de signes és requerida per a poder fer de pont entre els continguts i aquells professors del centre que no coneixen la llengua de signes.

Si bé és cert que d'uns anys ençà va creixent el número de centres considerats d'agrupament d'alumnat amb discapacitat auditiva³⁸, la tendència d'aquests centres és de modalitat oral, fet que implica que, pels alumnes sords amb llengua de signes com L1, l'equilibri en la balança d'opcions a escollir no sigui equitatiu: en dades d'Educació (2020), vora el 5% dels alumnes sords són escolaritzats en modalitat bilingüe. Els canvis educatius, com tots aquells que repercuteixen àmpliament en la societat i que formen part o bé depenen d'una gegantesca xarxa d'entitats, són lents, i el problema principal de no observar detingudament la necessitat d'una comunicació o adaptació en la L1 de l'alumne sord és que es perpetua una de les funcions latents³⁹ de l'educació, en negar-los l'accés complet als continguts de l'aula. Evidentment, quan aquesta L1 referida és l'oral, el problema desapareix i, si és una llengua estrangera, es va resolent en les aules d'acollida: però què passa en el moment en què un alumne parla una llengua oficialitzada i segueix tenint problemes d'accés al currículum en llengua oral? El temps ha sigut capaç de desacreditar, amb l'evolució de les teories sociològiques de l'educació, la teoria del reproduccionisme⁴⁰, i això es deu al fet que s'ha aconseguit demostrar amb resultats que aquest reproduccionisme existia per inèrcia, és a dir, perquè no hi havia hagut oportunitat de canvi però que, en el moment en què les

³⁸ En són exemple l'institut Joan Fuster el curs 00-01; l'institut Lacetània el curs 10-11; l'institut Ronda el curs 15-16; l'institut Euclides i l'institut Salvador Dalí el curs 16-17; l'institut Jaume Almera el curs 18-19, entre molts d'altres. Tot i així, en cap dels centres esmentats, agafats com a exemple aleatòriament, no es fa esment de la llengua de signes ni en el PEC ni en el PLC.

³⁹ La funció latent, en oposició de la manifesta, és la conseqüència no observada ni volguda pels participants d'un sistema. Per un estudi més profund sobre la sociologia en l'educació, consulti's Guerrero (2002).

⁴⁰ Del reproduccionisme en l'educació, en són un bon exemple els informes de Coleman et al. (1966) i Jencks i Bane (1972). La principal conclusió d'aquests estudis estadístics fou que l'escola tenia escàs efecte en la superació de desigualtats: no era garantia d'un canvi substancial en el desenvolupament acadèmic dels alumnes segregats, és a dir, que els resultats acadèmics eren pràcticament garantits en funció del context socioeconòmic i ètnic del qual provinguessin. Encara després de més 50 anys de la seva elaboració, la conclusió és molt present en diversos autors, com per exemple Flecha i Bulson (2016), precisament per mostrar tot allò que no s'ha mantingut.

condicions fossin diferents, la teoria del reproduccionisme no seria vàlida. Això vol dir que el fet que els resultats de la majoria d'alumnes sords bilingües escolaritzats en modalitat oral estigui per sota dels resultats dels companys oients, no significa que el paper dels alumnes sords en l'educació hagi de seguir tenint sempre el mateix rol; un bon exemple n'és el canvi que ha patit la concepció referent a la cognició dels alumnes sords: la capacitat de cognició hi és, només cal que els deixem entrar per la finestra en comptes de per la porta principal⁴¹. Això remet a la importància de la necessitat que es desenvolupi i s'assenti la llengua primerenca de l'alumne sord, ja que l'ajudarà en el seu procés de comunicació. En el cas de l'ús de la llengua de signes en projectes bilingües, el que se'n desprèn d'aquests és l'esforç del reforç de la llengua de signes, pròpia de l'alumne sord, per tal d'adquirir una base sòlida de comunicació, per després poder adquirir una altra llengua: en aquest cas, la llengua oral. Tot i que en els centres bilingües encara costa trobar-hi l'estudi de la metalingüística de la llengua de signes, com a mínim, el pes real de la llengua de signes en els alumnes sords del centre és considerat. De fet, la sola oportunitat de poder-se comunicar entre els alumnes sords en llengua de signes, ja és molt positiu, en tant que poden fer servir la seva llengua com a vehicular i es poden sentir part d'una comunitat.

Per tant, si ens estem dirigint a una societat que parteix de l'aprenentatge dialògic⁴², ni l'implant ni l'interpret ni el logopeda ni els educadors o vetlladors o personal de suport no són solucions úniques a l'aula, les quals ens permetrien desentendre'ns de l'atenció que li podem dedicar a un nen sord. Per aquesta raó, no podem repenjar la docència en només un suport perquè, d'aquesta manera, els seguim dificultant el pas al currículum: l'ajuda òptima és aquella que es basa en les diferents oportunitats de què pot disposar aquest alumne. Tot i que la gran majoria dels docents ignoren la llengua de signes, no és pas aquest fet cap impediment per facilitar l'accés al currículum de l'alumne sord, sigui quin sigui l'àmbit. Això vol dir que els docents podem ser part significant d'aquesta ajuda, aplicant els recursos que es tenen a l'abast, ja que el docent no només és un simple agent transmissor de coneixement, sinó que ha de guiar i acompanyar l'alumne en el seu procés d'aprenentatge. Si tenim en compte un dels set principis de l'aprenentatge dialògic que esmentàvem, reconeixem que la intel·ligència cultural trenca el concepte de les limitacions de la intel·ligència acadèmica (CREA 2018, 15). Per altra banda, quan entenem que tots disposem d'aquesta intel·ligència cultural, les discapacitats desapareixen i s'acaba amb el pensament del dèficit basat en prejudicis. Per tant, si les persones som capaces de desenvolupar unes intel·ligències o unes altres en funció del context i tenim la capacitat de fer-ho igualment en altres contextos (Aubert et al. 2008, 182), els sords, en el context d'accés adaptat al currículum, poden arribar a ser igual de competents que els seus companys oients. Sobretot si es donen oportunitats

⁴¹ Vygotski apunta, molt encertadament, que «un niño con una discapacidad muestra un tipo singular de desarrollo cualitativamente distinto... Si un niño ciego o sordo alcanza el mismo nivel de desarrollo que un niño normal, es que el niño discapacitado lo alcanza de otro modo, por otro camino; y para el pedagogo es particularmente importante conocer la singularidad de ese sendero por el que debe conducir al niño. Esta singularidad transforma lo negativo del defecto en lo positivo de la compensación» (citad per Sánchez Amat 2015, 9).

⁴² En una perspectiva dual de la societat en l'educació, parlem d'aprenentatge dialògic: hi pren part la interacció, la intel·ligència cultural, la participació activa, la cooperació en grups heterogenis... (Flecha 1997).

de cooperació i diàleg per a enfortir la zona de desenvolupament proper⁴³ i, si en les agrupacions d'alumnat sord, la llengua vehicular, com a mínim entre els alumnes, és la de signes. A més igualtat d'oportunitats, més possibilitat d'igualtat de resultats.

4.3. Les aportacions del docent.

Quan apareix per primer cop un alumne sord a l'aula i el docent no té cap contacte amb el seu món ni la seva cultura, el suport que rep ve de part dels professionals del CREDA⁴⁴, que s'encarreguen d'orientar-lo, tot posant a la seva disposició material, recursos, formació i assessorament. L'EAP avalua les necessitats de l'alumne que, com hem dit, en centre ordinari podrà estar agrupat o no, i sol·licita l'atenció del CREDA perquè pugui realitzar les seves funcions logopèdiques, de suport i orientació; a banda, li elabora el PI. Al llarg del curs, amb el personal requerit, se li fa el seguiment del desenvolupament en les reunions de la CAD. Paral·lelament al treball psicopedagog, el docent ha d'anar aplicant diferents mesures dins l'aula, els resultats de les quals també seran fruit d'avaluació per la CAD.

Un cop enteses les mancances de l'alumne per part del docent, hi ha dos punts importants en els quals la seva participació és significativa: per una banda, la facilitació de l'accés al currículum a través d'adaptacions i, per l'altra, la relació entre alumne i professor, basada en la comunicació i la confiança que en pot derivar. En la majoria dels casos, els docents no estan formats en llengua de signes, però això no impedeix el desenvolupament d'una relació de confiança, on el professor pugui fer sentir l'alumne segur d'ell mateix i on aquest pugui compartir les seves dificultats d'accés als continguts i les dificultats del seu desenvolupament. La inclusió, com podem anar intuït, no es refereix a incloure literalment un nen sord a l'aula amb oients perquè s'integri: la inclusió no ve sola, s'ha de treballar. Per això és important considerar els «defectes» com a oportunitats d'aprenentatge per a tots, partint que a l'aula tots som diferents i tenim necessitats diverses. La concepció del paper dels alumnes amb NESE dins l'aula ordinària ha anat evolucionant fins arribar al concepte de la inclusió, deixant enrere l'exclusió, la segregació i la integració, tot i que encara no hem arribat del tot a la inclusió total. És positiu que el simple fet d'incloure l'alumne sord a l'aula ja impliqui avantatges: a manera d'interacció amb companys és vàlid i, de fet, l'esforç que ha de fer per a seguir la classe també ho és, però cal tenir en compte que la llibertat d'elecció de les persones amb fills sords a l'hora d'escolaritzar-los ve, evidentment, determinada per les variables que hem vist al principi, però també cal remarcar que partim de la base que hi ha molts

⁴³ Concepte introduït per Vygotski, Onrubia (et al. 1993, 5) el defensa com "la importancia de la relación y la interacción con otras personas como origen de los procesos de aprendizaje".

⁴⁴ Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius. Actualment n'hi ha 10 repartits per tot el territori català (Departament d'Educació i Universitats 2006, 32). A partir del 1994, data que, com bé sabem, s'aprova la Proposició no de llei, des del Departament d'ensenyament s'assigna al CREDA l'atenció dels alumnes amb trastorn del llenguatge (Sánchez Amat 2015, 18), entre els quals s'hi troben els alumnes sords. Normalment el CREDA ja fa li porta fent el seguiment des del principi de la seva escolarització.

pocs centres especialitzats, de manera que l'alumne sord amb llengua de signes com a L1, amb qui passa més hores i amb qui adquireix els objectius, els continguts i les competències del currículum, és amb el docent. El problema de no ser escoles d'agrupament és que els recursos són escassos i els logopedes es troben que han d'anar a molts centres diferents a atendre només un alumne per aula, amb la conseqüència que la majoria d'alumnes no estan prou coberts per ells. Per tant, depèn del docent (ja que pot no dur-ho a terme) el fer més accessible els continguts.

Recordem que el fet de millorar en l'adquisició del llenguatge es basa en la xarxa de components que conforma el seu dia a dia en tots els àmbits: fem referència als professionals, a la família i a l'entorn educatiu. Aquest fet ajuda a garantir cada cop més l'accés al currículum però, podem aportar-li altres petites vies d'accés? Per exemple, si l'alumne ha d'aprendre vocabulari nou en una llengua estrangera, és més senzill que el pugui associar a signes, la seva primera llengua, que no pas a la segona, l'oral. Un exemple de reforç per a la metalingüística de la llengua oral (que per ells és doble esforç perquè és aprofundir en una llengua que no és la seva) es basaria en l'associació de signes amb casos i funcions sintàctiques: el nominatiu fent el signe de «nom» (amb la lletra «n», per si es volgués reservar el signe propi de «nom» per a la categoria gramatical de substantiu); l'acusatiu amb la lletra «a», seguida de la «c», de l'abecedari dactilològic; el genitiu amb la lletra «g» fent el signe del verb «tenir»; el datiu amb la lletra «d» fent el signe del verb «donar»; i l'ablatiu amb la lletra «b» fent el signe del verb «dependre». Així, no només se'ls permet l'accés més veloç a l'adquisició i reflexió del contingut⁴⁵, sinó que permet aplicar aquests coneixements a altres àrees i àmbits. El resultat pretén ser que l'alumne sord pugui disposar de les mateixes oportunitats per a obtenir resultats positius, però arribant-hi per un altre camí i sense haver de reduir contingut o fent adaptacions molt considerables ja a l'avaluació sumativa. Amb petites modificacions d'accés constants es pot optar a tenir millors resultats.

Un dels principals factors que té un paper important en l'aprenentatge és la motivació. Si es treballa per projectes, amb intèrpret, amb suports visuals⁴⁶, amb els signes al costat del vocabulari nou o complex, és molt més senzill que l'alumne pugui anar adquirint una zona de desenvolupament proper cada vegada més gran, on se senti còmode i segur, i senti que la distància que hi ha entre els coneixements previs que posseeix i els que ha d'adquirir sigui factible; és a dir, que faci aprenentatge significatiu⁴⁷.

Si bé és cert que hi ha metodologies que no es poden adaptar, com ara els *listening* en àmbits de llengües estrangeres (tot i que es podria acompanyar de subtítols com a mesura addicional, per exemple), com a mínim, contribuïm que siguin aquestes les úniques, trencant així amb les barreres

⁴⁵ És important tenir en compte la fatiga que presenta l'alumnat sord, atès que ha de tenir l'atenció posada en tot moment en qui parla i, per tant, no pot descansar la vista mentre segueix escoltant. D'altra banda, no sempre entén totes les paraules del discurs; en conseqüència, les ha d'acabar omplint pel context i això suposa un esforç cognitiu afegit (Amat 2015, 70).

⁴⁶ Les TIC són molt recomanades (amb subtítolació), en tant que els alumnes sords no les fan servir només de suport o substitució, sinó que els ajuda a desenvolupar-se, fent-los sentir independents (Aguilar Tamayo 2004, 56).

⁴⁷ Les tres condicions que senyala Coll Solé (1989) perquè es doni l'aprenentatge significatiu són les següents: que el contingut estigui estructurat i organitzat, que els alumnes tinguin coneixements previs i que l'alumne tingui una predisposició favorable a fer l'esforç d'aprendre de manera significativa.

que podem. Un altre dels elements de l'àmbit lingüístic complicats per a facilitar a l'alumnat sord és la literatura. Si normalment els seus resultats de lectoescriptura estan per sota de la mitjana⁴⁸, com se'ls pot arribar a fer més accessible? Doncs, per exemple, oferint-los el poema en llengua de signes. Tant la fundació CNSE com la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes adapten diversos poemes de la literatura espanyola a la LSE⁴⁹. En la mateixa fundació CNSE trobem la guia⁵⁰ *Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula?* Un dels seus capítols està dedicat a l'explicació de petites adaptacions a l'aula i l'establiment de comunicació amb l'alumnat sord. La majoria de consells es considerarien evidents, si no fos perquè de vegades se'ns passen de llarg com, per exemple, no parlar quan es té llum darrere o situar l'alumne de manera que, si disposa de més restes auditives en una orel·la o l'altra, aquesta estigui encarada cap a l'aula i no cap a la paret⁵¹. Ser expressius en general és molt important, particularment a l'hora de realitzar preguntes: aixecar l'espatlla o les celles pot evitar confondre un enunciat interrogatiu amb un d'afirmatiu, ja que les persones sordes no són capaces de «llegir-nos» el to. En el cas de la lectura labial, en aquests moments l'ús de les mascaretes opaques la dificulta de manera extrema; no obstant, quan se'n pugui regular l'ús amb materials transparents, no s'hauria de donar informació important estant d'esquena, mentre s'escriu a la pissarra, mentre es fa mirar un recurs visual (no poden atendre dues coses a la vegada) o en àrees de la classe on l'alumne no pot accedir visualment als llavis del professor. Per la mateixa raó, s'ha de valorar que si prenen apunts no poden atendre l'explicació del professor. Per anar bé, s'hauria de començar a parlar quan l'alumne hagi establert contacte visual per tal que no es perdi informació i, de la mateixa manera, és important saber si l'alumne ens ha entès per, si no ho ha fet, animar-lo a preguntar, atès que és possible que tingui vergonya. Quant a l'expressió lingüística, s'ha de tenir en compte que a l'alumne sord li costen diferents estructures de la llengua oral, com ara les dobles negacions o les oracions de relatiu si l'antecedent és llunyà, i és igual d'important procurar marcar els canvis de temes i escriure les paraules clau a la pissarra o bé la informació essencial. D'altra banda, fora bo valorar proveir-lo d'un resum o esquema previ a la classe perquè sàpiga de què tracta el tema corresponent i pugui seguir millor la lliçó. Pel que fa al tema d'avaluació, s'insta a donar flexibilitat a les tècniques d'avaluació sense necessitat d'interferir en el nivell requerit (per exemple, es pot adaptar la formulació de l'examen com a mesura universal, és a dir, fixant-se que l'enunciat sigui concís, i elaborant preguntes de resposta curta). El més important, si no s'adapta l'avaluació, és que

⁴⁸ Segons un estudi de la fundació CNSE (2011), els adolescents conceben la lectura com una carrera d'obstacles i no solen tenir l'hàbit de la lectura.

⁴⁹ *Rima XXI*, de Bécquer i *El niño yuntero*, d'Hernández, respectivament. Dos exemples de poesia que es poden veure al llarg del currículum. A la CNSE fins i tot hi podem trobar l'obra *Bodas de sangre*, de García Lorca.

⁵⁰ Altres guies de suport en línia que, tot i ser encarades a l'alumnat sord de primària, poden ser útils: *Alumnado con pérdida auditiva* (Cardona 2011, 81-82); *La atención educativa en modalidad oral al alumnado con pérdida auditiva* (Cardona 2007); *¿Cómo comunicarse con una persona sorda?* (CNSE); *Sus manos hablan* (FESCAN 2006); *Guía de estrategias y orientaciones para el profesorado con alumnado con discapacidad auditiva en clase* (Berritzeguneak 2018); *Estrategias, Recursos y Conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos. Guía para profesores* (ASZA 2010).

⁵¹ El fet de col·locar l'alumne just davant del professor és un tema controvertit ja que, com bé apunta Llombart (2013), és necessària la seva situació en un punt estratègic d'accés a la pissarra i al professor, però a la vegada va en detriment de la seva percepció global de l'aula i les reaccions dels altres alumnes. L'ús d'aparells que permetin rebaixar el soroll ambiental i fer més clara la veu del professor, poden ser una bona solució.

l'alumne entengui l'enunciat i procurar donar més importància al contingut que als aspectes formals.

A la xarxa hi ha disponible una gran quantitat de recursos útils⁵², tot i que una bona part de les estratègies per a facilitar la comunicació i l'accés al currículum a l'alumnat sord resulten estar totalment desfasades⁵³: no suposaria cap problema si no tractessin suports digitals en sistemes operatius ja no disponibles.

Pel que fa a diccionaris en línia, la RAE i la fundació CNSE van presentar l'any 2008 el primer diccionari normatiu de la LSE (*DILSE III*), el qual aplega més de 4.000 entrades. L'IEC (autoritat normativa de la LSC), amb la col·laboració de FESOCA, va començar el 2012 a elaborar el *Portal de la Llengua de Signes Catalana* amb una gramàtica bàsica bastant completa. En qüestió de diccionaris, però, la LSC no disposa de cap diccionari normatiu⁵⁴, encara: no obstant, té un *Vocabulari bàsic de la llengua de signes catalana (LSC)* en línia, el qual consta d'unes 1.500 entrades. Tot i així, en el portal de la Generalitat hi consten altres recursos, com ara el *Vocabulari bàsic de la COVID-19 en LSC* o el *Glossari de termes audiovisuals en LSC*.

Finalment, havent entès la sordesa, les dificultats que se'n deriven, especialment en l'àmbit educatiu, i havent tractat els diferents pilars que contribueixen al bon desenvolupament personal i cognitiu de l'alumne sord, a continuació es proposa una millora concreta en la inclusió en un d'aquests àmbits, que és el que fa referència a la naturalització de la condició de sordesa en l'aula ordinària.

⁵² Alguns d'aquests són els que ofereixen en línia el CNSE (2010): *Recursos para el alumnado sordo* o *Recursos para centros educativos con alumnado sordo*.

⁵³ Els documents «D338 – Estratègies TAC per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva» i «D238 – Estratègies per a la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva» no s'actualitzen des de 2013.

⁵⁴ Per això es poden trobar diversos diccionaris en línia que no consten de moltes entrades, però que poden ser útils, com ara *Mira què dic!*, del portal edu365; *Wikisign LSC*, amb gairebé 2.000 entrades; *Sématos*, també disponible en aplicació mòbil (a l'igual que el *DILSE III*); *Àgils*, elaborat des d'un centre de formació, etc.

5. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ A L'AULA⁵⁵

5.1. INTRODUCCIÓ

La dinàmica aquí presentada consta de tres blocs, dividits en dues parts més teòriques⁵⁶ i una de pràctica. Les preguntes del primer bloc estan pensades per a reflexionar i poder fer paleses algunes contradiccions que puguin desencadenar petits debats. La segona part d'aquesta intervenció, més breu i amb preguntes més obertes, tracta de visibilitzar el sistema de comunicació no verbal. Per acabar, per a la part pràctica estan pensades unes activitats per tal de dinamitzar la intervenció, a través de les quals els alumnes viuen les dificultats d'una persona amb dificultat auditiva, tot convertint-les en reptes.

La dinàmica és, naturalment, recomanable per a un centre ordinari amb alumnat sord, però realment està pensada per tal que sigui d'utilitat a l'institut sense cap mena de contacte amb el món sord; aquesta dinàmica implica conscienciació, sensibilització, inclusió i normalització respecte del col·lectiu sord, és a dir que es proposa no només apel·lar els alumnes quan tenen un company amb problemes d'audició, sinó a l'alumnat i al personal docent en general.

Prenent com a model el centre innovador on s'han dut a terme les pràctiques, en el que les divisions de franges horàries no són les ordinàries, s'ha considerat hora i mitja com el temps ideal per dur a terme l'activitat. Amb això es pretén buscar més productivitat en la dinàmica, alhora que disposar de més temps per a poder aprofundir considerablement en cada bloc. De totes maneres, l'opció d'una hora també queda contemplada, suprimint algun dels continguts de cada bloc (i no un dels blocs) a fi de poder dur a terme els tres apartats sencers.

A banda d'això, es recomana que es programi a l'hora de Tutoria o de Cultura i Valors Ètics i, si és possible, es permeti la flexibilitat horària durant la següent franja. En cas que les hores abans mencionades fossin consecutives o reprogramables, es podria desenvolupar en elles la dinàmica, essent factible la distribució i ampliació dels continguts en dues hores.

En vista que aquesta intervenció no es desprèn de cap contingut explícit del currículum d'ESO o Batxillerat, s'opta per no indicar cap moment del curs adient per a ella, llevat que s'estigui treballant algun aspecte en concret o en general que s'enllaci o es pugui enllaçar amb aquest

⁵⁵ Per a una visualització esquematitzada, l'estructura de la dinàmica queda resumida a l'annex I.

⁵⁶ Per a l'elaboració d'aquesta proposta s'ha entrevistat dues persones sordes profundes de naixement i sense implant (l'Eduard A. i la Liliana P.) i s'ha pres com a documentació i elements audiovisuals tant el material privat proporcionat per ells (fotografies i vídeos amb consentiment de publicació) com el material públic (fotografies i vídeos amb consentiment de publicació) disponible a xarxes socials (Youtube i Instagram).

projecte. Aquest punt va, doncs, a discreció de cada institut, de la mateixa manera que ho és el fet de realitzar-la amb grups partits.

El curs al qual va dirigit específicament aquesta dinàmica és 1r d'ESO; això no obsta per ser proposat a altres cursos, passant per Batxillerat i, fins i tot, 6è de primària, sempre i quan els continguts s'adaptin de manera explícita a l'edat corresponent, és a dir, que creïn reptes adients a la motivació i capacitat de l'alumnat en qüestió. En cas que la temàtica fos de molt d'interès, es podria modificar la proposta, ja fos ampliant el contingut de cada bloc, creant activitats seqüencials o bé adaptant la proposta, encarant-la a la conscienciació o sensibilització d'un altre tema en concret.

L'objectiu que pretén aquesta intervenció no és el d'«alliçonar» els alumnes a través de l'explicació de les dificultats que pateixen les persones sordes o a través d'històries inspiradores de superació, sinó que el que busca és, a partir d'allò que per nosaltres és completament desconegut (comunicar-nos sense fer ús de la llengua oral o escrita), trencar la barrera que ens fa sentir compassió o sobreprotecció, tot creant petits «reptes» que aparentment són difícils, però que a la realitat formen part de la quotidianitat de les persones sordes.

A través d'aquesta pràctica ens divertim i, superant aquests reptes i responant les preguntes, prenem consciència inconscientment.

5.2. SEQÜENCIACIÓ TEMPORAL, DISTRIBUCIÓ DE CONTINGUTS I METODOLOGIA DE LES ACTIVITATS

La durada prevista de la intervenció sencera és d'una sessió, sigui aquesta de la durada que sigui. Pot ser recomanable que durant la sessió prèvia es comenti breument en què consisteix la dinàmica que es disposen a fer els alumnes, tot i que el factor sorpresa també pot jugar a favor, en el sentit que d'aquesta manera els alumnes no tenen temps de fer massa judicis i, per tant, segueixen la dinàmica des d'un punt de vista potser més neutral.

La disposició de l'alumnat a l'aula en el primer i segon bloc és la mateixa que la de les sessions ordinàries de tutoria (o la sessió que li correspongui), en tant que la interacció demanada serà individual o apel·lant el grup sencer.

En primer lloc, s'encetarà el bloc I amb les següents preguntes⁵⁷: *1) A qui considerem una persona sorda?* Començant amb una pregunta de fàcil contestació es pretén que la primera resposta sigui simple per tal de fomentar la participació des del principi (i a la vegada ja obre un breu debat: una persona que no hi sent gens, que hi sent una mica, etc.). La resposta desencadena la discussió de

⁵⁷ Es pot especificar el nombre total de preguntes (10) per tal que l'alumnat pugui anar seguint les que van restant.

la següent pregunta: 2) *Una persona neix sorda o s'hi queda?* El fet de l'ambivalència permet reflexionar breument sobre la diferència entre un sord «sord» i, per exemple, un avi que es queda sord. La tercera pregunta es relaciona amb la segona: 3) *Com reconeixem una persona sorda?*⁵⁸ Arran de la resposta a aquesta pregunta, té cabuda la següent qüestió: 4) *Per què els sords parlen «així»?* La resposta, que amb molta probabilitat serà per part de qui faci la intervenció⁵⁹, ens permetrà adonar-nos que no sempre van lligats de la mà el concepte de sordesa i mala parla. De la mateixa manera que tampoc ho han de ser els conceptes «sord» i «mut». Per tant: 5) *Tots els sords són muts?*⁶⁰

Un cop prou aclarit el concepte de «sord», les preguntes restants estaran encarades a l'exemple concret de l'Eduard, el noi sord que hem mostrat a la pregunta 3, per tal de tenir la possibilitat de pensar-les i aplicar-les a una persona real: 6) *A què es dedica actualment l'Eduard?* En aquesta pregunta plantejarem quatre possibles respostes: A) *Treballa en una fàbrica*, B) *És cuiner i pastisser*, C) *No treballa perquè les feines que pot desenvolupar degut a la sordesa són molt poques*, D) *Presenta curtmetratges a festivals de cinema*⁶¹; 7) *L'Eduard pot conduir?* Efectivament, les persones sordes només necessiten un retrovisor central més gran del normal per ser capaços d'ampliar el camp de visió. Posant el cas que degut a la seva incapacitat per sentir una sirena pot ser perillós, podem posar l'exemple d'algunes de les distraccions que pateixen els conductors oients: pel fet d'estar mantenint una conversa (situació que per a ells ja de per si és més difícil perquè no poden mirar les mans o els llavis de la persona que parla) o la mateixa «incapacitat» per part nostra de sentir una sirena quan tenim la música alta. En aquesta situació, precisament, tenen més avantatge les persones sordes perquè estan acostumades a guiar-se pel sentit de la vista i les oients no el tenen tan desenvolupat; és a dir, que ells sempre perceben la sirena per la vista. 8) *L'Eduard està a punt de rebre un paquet que ha demanat per Amazon: com sap que el repartidor està tocant el timbre?*⁶² 9) *El germà de l'Eduard també és sord i és professor: és possible?* Aquí s'intenta reflexionar sobre si una persona sorda està capacitada per a la docència a ulls d'oients i, en aquest cas, a més a més d'alumne. Certament, una persona sorda pot ser mestre

⁵⁸ Per respondre aquesta pregunta, ja que la resposta més comuna es remet a la veu com a tret principal, es poden exposar dues fotografies de persones sordes (s'adjunten dues fotografies a l'annex II com a mostra) i preguntar qui es creu que és la persona sorda. Això permet fer hipòtesis i concloure que no es pot saber a primera vista. En el nostre cas, són l'Eduard i la Jessica i els dos són sords. Seguidament, es veurà que no sempre el tret de la veu és condició *sine qua non*. La personalització de la sordesa en persones reals redueix la distància amb l'abstracte del concepte. Poder pensar en una persona física a l'hora d'aplicar els exemples permet facilitar-ne la reflexió.

⁵⁹ Senzillament, si l'infant neix sord, no té cap possibilitat d'aprendre per imitació, com els infants oients, de manera que no és capaç de desenvolupar la parla (i en conseqüència ni l'habilitat oral ni escrita de la llengua), malgrat no tenir cap problema en l'aparell fonador. És a dir, tot i ser capaços d'emetre els mateixos sons que els oients, no els han sentit mai i, per tant, no els poden reproduir. En canvi, una persona que ha sigut oient durant el temps suficient com per adquirir el llenguatge oral, ha pogut «copiar» els sons, amb la qual cosa, ni que hagi quedat sord, recorda com fer anar l'aparell fonador.

⁶⁰ En aquesta pregunta, per reafirmar l'aspecte anterior té cabuda visualitzar [aquest vídeo](#) (Kellgren-Fozard, 2020) de menys d'un minut, en el qual precisament la noia sorda que hem identificat en la pregunta 3 (que té parla de sordesa apareguda postlocutivament) tracta irònicament aquest aspecte en una diàleg representat per ella mateixa. Es recomana explicar-lo degudament abans o després, ja que l'anglès que es parla és fluid i ràpid.

⁶¹ Per a il·lustrar una de les dues respostes correctes (B i D), es projectarà [aquest curt](#) de dos minuts (Aligué, 2020), on el director i protagonista és l'Eduard, a fi de mostrar quin concepte artístic de la comèdia pot tenir una persona sorda i, de passada, com aprofita de manera natural la seva discapacitat per fer-ne.

⁶² Per aquesta pregunta, es mostrarà un retall de diari (annex III), proporcionat per la Liliana, amb dos objectius: el primer, diversificar els suports en què es recolzen els materials i, el segon, poder llegir la resposta directament d'una persona sorda (quan toquen el timbre, a través d'un sistema de connexió als llum de la casa, aquests s'obren i es tanquen repetidament).

o professor d'alumnes sords, en una escola bilingüe o oralista amb participació de professorat sord, pot ser formador de professions diverses (com és el cas de l'Eduard, que també participa de formacions de pastisseria), instructor, o bé també pot ser professor de LSC, d'entre moltes altres especialitats.

L'última pregunta, com a colofó d'aquest bloc i que fa de pont amb les preguntes més obertes del següent bloc, està dirigida a crear curiositat i a procurar fomentar encara més la participació: *10) Quines serien les coses que més trobaríeu a faltar sent sords?* La divergència d'opinions pot ser molt rica també a l'hora de prendre consciència del valor de les coses aparentment insignificants o a les que no donem usualment importància perquè no ens costen cap esforç, com pot ser el fet de sentir la veu d'algú estimat, escoltar música, tocar un instrument, trucar algú per telèfon... O coses que se'n deriven, com ara entendre una obra de teatre o jugar a futbol (en no sentir l'àrbitre).

Després d'aquesta reflexió més personal, ve la següent pregunta oberta sobre si els alumnes creuen que l'Eduard es voldria operar per poder-hi sentir. El fet de perdre audició sobtada en l'adulesa pot provocar altres efectes secundaris com la depressió o l'ansietat⁶³. Però què passa quan l'infant ja no hi ha sentit mai? No pot tenir nostàlgia d'allò que no sap què és. No pot recordar el que no ha esdevingut realitat, per tant, és comprensible que hi hagi sords que no es vulguin operar⁶⁴. De totes maneres, tots hem vist vídeos que arriben al cor perquè ens mostren les reaccions de nens sentint-hi per primer cop, però la realitat, normalment, tendeix a ser més aviat que el nen plora. I per què plora? Doncs perquè al principi tot són sons metàl·lics i gens poètics com per «emocionar-se» en el primer estadi de connexió amb el món sonor i únicament sorolls. En certa manera, s'ha «destorbat» la tranquil·litat d'aquell nen, que no està acostumat a cap mena de molèstia en el sentit de l'oïda.

La següent pregunta oberta i de reflexió és si, havent vist l'exemple de l'Eduard, es creu que és un exemple de superació o simplement és una persona que ha fet la seva vida. A vegades creiem que les persones s'han de superar i això fa crear tant en nosaltres com ells, expectatives tan altes que inevitablement frustraran perquè no s'aconseguiran. I no cal. L'exemple de l'Eduard ens diu que no es compadeix de la seva discapacitat ni es considera cap exemple de superació. Ell, simplement, és feliç amb la vida que s'ha llaurat a base de treball i esforç.

Amb la pregunta que ve a continuació es busca trencar les barreres que fan concebre la manera de comunicar-se entre els sords (això és, la llengua de signes) com quelcom indesxifrabable, a fi de poder assimilar aquest sistema de comunicació no verbal amb la comunicació intuïtiva. Es pot posar l'exemple d'una situació imaginària en què els alumnes es troben perduts en una ciutat que no és la seva, a l'estranger, i els seus interlocutors no parlen cap idioma que ells sàpiguen. Han d'anar a l'aeroport perquè si no se'ls escapa l'avió. La qüestió és la següent: com demanen per

⁶³ En aquest aspecte, depenent de la franja d'edat i de grup en qüestió i de la temporització dels continguts, es pot visualitzar el tràiler de la pel·lícula *Sound of metal* (Marder, 2020), on es narra la història d'un bateria que perd l'audició per moments. La pel·lícula acompanya el procés d'acceptació i la pèrdua en si, despertant inevitablement empatia cap al col·lectiu sord, en tant que les escenes en què el protagonista no hi sent, també les viu l'espectador.

⁶⁴ De fet, l'Eduard va ser un dels pioners en ser implantats. Fa anys que no usa l'aparell que li connecta l'implant, al·legant que no li serveix de res i més aviat li provoca mal de cap.

arribar-hi si no hi ha cobertura al mòbil per buscar-ne la ubicació o un traductor?⁶⁵ Com que el més probable és que cap dels dos parli cap llengua de signes i, en molta menys probabilitat, que si la parlen sigui la mateixa, el més lògic és que intentin fer-se entendre a partir de l'ús d'un llenguatge visual, i aquest és, en certa manera, la definició del llenguatge que usen els sords. Un altre exemple pot ser explicar quins són els signes de salutació inicial i final en una conversa en LSE⁶⁶; és a dir, exactament com ho realitzen els oients quan fan servir el llenguatge no verbal: el corporal. Aprofitant que s'esmenten signes de LSE, es poden realitzar signes que es considerin «bonics», per tal de cridar l'atenció dels alumnes, com ho poden ser «tortuga», «dofí» o «esquirol»⁶⁷.

De la mateixa manera, aquests exemples ens permeten introduir el següent concepte, que és el capacitisme⁶⁸: *Qui creieu que es comunica abans, una nena sorda o una nena oient?*⁶⁹ La llengua de signes no és inherent a la persona sorda, però sí que aquesta li és natural desenvolupar aquest tipus de comunicació visual davant la impossibilitat d'adquirir naturalment la llengua oral. La mateixa situació li ocorre a l'infant que no parla, però que té capacitat de comunicació, o als animals: la llengua de signes proporciona una via de comunicació a la qual poden accedir.

Per això, el cas dels pares sords que usin llengua de signes en comunitat i que tinguin un o més fills oients permet aquesta via de comunicació entre pares i fill, encara que l'infant oient té la capacitat de desenvolupar l'habilitat de la parla i no «necessita» per a ell mateix la comunicació que proporciona la llengua de signes. De fet, ells tenen la capacitat de comunicar-se amb els oients, per tant, en certa manera, són els oients els que no tenen ni idea de comunicar-se amb ells; la filla oient de la Liliana ens demostra, veient-la signar, que tot i no ser sorda, no té cap secret.

El bloc III pretén allunyar-se de la part teòrica suara esmentada i tractada, i té l'objectiu de dinamitzar la resta de sessió amb tot el que acabem d'aprendre.

Per introduir aquest bloc, una bona manera de fer-ho és advertir que si hi hagués un alumne sord a l'aula (en el cas que no hi sigui, naturalment), no hagués pogut seguir la dinàmica. Es pot preguntar per què, si és que no ha sortit encara el tema de les mascaretes i deixar que hi pensin.

⁶⁵ De la mateixa manera serveix l'exemple de demanar on es troba el lavabo, on es pot anar a menjar, si aquest plat porta sal, etc.

⁶⁶ Els signes corresponents a «hola» i «adiós» es troben en el diccionari en línia *Sematos*. Es proposa la LSE perquè en la llengua de signes catalana el signe corresponent a «adéu» no és tan intuïtiu, per realitzar-se obrint i cloent el puny repetidament, amb el palmell de cara. «Hola», en canvi, sí que respon més a la intuïció.

⁶⁷ En el *Diccionari Multimèdia de Signes de Catalunya (Mira què dic!)*, creat pel portal educatiu Edu365, en col·laboració amb el Departament d'Educació i supervisat per l'ILLESCAT (el Centre d'Estudis de la Llengua de Signes de Catalunya, que forma part de l'Institut d'Estudis Catalans), s'hi troben aquests i molts altres signes.

⁶⁸ *Capacitisme*: «Actitud que mostra prejudicis envers les persones discapacitades», segons el Termcat.

Es recomana la visualització [d'aquest vídeo](#) on queda parodiat, amb una intenció didàctica, què és el capacitisme, per entendre'l millor. L'autora, igual que en el vídeo referent a com és la veu d'una persona sorda (nota 6), és la Jessica.

⁶⁹ Posem l'exemple de les dues filles de la Liliana que, educades en el mateix ambient familiar, socioeconòmic i cultural, quan cada una comptava dos anys, es comunicaven indistintament amb signes o oralment, essent el seu vocabulari pràcticament equitatiu en les dues llengües. A partir dels dos anys, l'oient va desenvolupar més habilitats en la llengua oral i la sorda va seguir la seva evolució amb la llengua signada. Tot i que aquesta última comptava amb el fet de portar l'implant, no és la llengua oral el seu sistema natural per comunicar-se amb els seus pares i, per tant, no és la seva quotidianitat. A dia d'avui, amb 7 anys, només pateix el retard en lectoescriptura propi dels nens amb implant coclear de la seva edat.

La primera activitat es basa en el fet que tots els alumnes practiquin com a mínim una vegada l'alfabet dactilològic⁷⁰. Per practicar-lo degudament, una opció consisteix en fer-los aprendre els seus noms o bé en anar accelerant la digitació a mesura que es repeteix l'execució de l'alfabet. En acabar aquesta pràctica, aprendrem a aplaudir en llengua de signes i donarem la consigna d'aplaudir d'aquesta manera a partir d'aquest moment.

Per a la següent activitat es necessitarà la formació de grups. Un cop explicat el que es disposaran a fer, es formaran grups de 4-5 persones, de manera que en una classe de tutoria partida es formaran uns tres grups, mentre que en una aula sencera, uns sis grups. Els grups es disposaran de manera que quedin repartits per tota la classe.

La dinàmica de la segona activitat d'aquest bloc consisteix en interpretar frases sense parlar, és a dir, aplicant el concepte de «mímica», semblant a la situació comunicativa que hem proposat com a exemple anteriorment. El grup ha de triar una persona per a interpretar la frase i els altres participen d'encertar-la. Cada vegada que el grup l'encerti, passa a endevinar la següent frase, tot canviant la persona del grup que representa la frase. D'aquesta manera, tots els alumnes passen per la interpretació, si és que ho volen. Les frases que es proposen consten de, com a mínim, un objecte concret o una idea fàcil d'interpretar, alhora que disposen d'alguna petita dificultat. Serveixen d'exemple les frases «tinc fred», «a mi m'agrada llegir», «t'agrada ballar?»⁷¹, «estic trist» o «vens a jugar a futbol?».

Aquesta següent i última activitat del bloc, en alguns centres no es podrà dur a terme perquè requereix la intervenció d'un dels alumnes del grup amb la mascareta baixada. Es proposa com a possibilitat per complir les mesures vigents contra la pandèmia⁷² el fet de sortir al pati per a realitzar aquesta activitat i l'ús de pantalles protectores per als alumnes de cada grup (aquest cop mantenint sempre la persona que fa endevinar la frase). A part d'això, s'usaria la mateixa metodologia cooperativa de l'anterior activitat. Serveixen d'exemple les frases següents: «ets molt simpàtic», «vull menjar macarrons», «anem a la piscina?», «no m'agrada llevar-me d'hora» o «com et dius?».

En acabar, els preguntarem què els ha semblat el més difícil per tal de posar sobre la taula la diferència entre interpretar conceptes concrets abstractes (interpretacions personals que no tenen perquè coincidir amb les de les altres persones) i la dificultat per entendre segons quines paraules (alguns elements fonètics són complicats d'entendre pel sentit de la vista, bé perquè tendeixen a generar confusions, per exemple les sordes i les sonores, sobretot les fricatives i les oclusives, bé perquè el punt d'articulació no queda a la vista).

Finalment i per concloure aquesta dinàmica, es restaurarà la disposició inicial de l'aula i es deixaran dos minuts per a pensar individualment quin seria el millor aspecte de poder ser sord i el pitjor, per acabar contrastant les respostes.

⁷⁰ Si no s'hi té traça, hi ha la possibilitat de projectar-lo en un suport fotogràfic o en moviment. La cançó de *L'abecedari*, interpretat per Dàmaris Gelabert (2014), és un bon recurs perquè hi inclou una intèrpret signant-lo.

⁷¹ És important incloure-hi alguna pregunta a fi que s'adonin de la complicació de realitzar-les i interpretar-les sense poder fer ús del to que li correspon quan usem el llenguatge oral o la marca corresponent en el llenguatge escrit.

⁷² Ens referim a l'obligatorietat de l'ús de la mascareta a l'interior de les aules i al manteniment de la distància de seguretat. La dificultat de la realització d'aquesta activitat ajuda a fer visible els impediments constants que tenen els sords per a realitzar la lectura labial.

5.3. OBJECTIUS I COMPETÈNCIES

Els objectius generals del currículum d'ESO que es pretenen aconseguir amb el desenvolupament d'aquesta dinàmica són els següents:

- Assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica.
- Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament.
- Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures en un marc de valors compartits, fomentant l'educació intercultural, la participació en el teixit associatiu del país, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.

Els objectius específics d'aquesta dinàmica són els següents:

- Trencar les idees preestablertes que tenim sobre el col·lectiu sord i que s'han format a través del desconeixement.
- Conèixer algunes de les característiques de la sordesa i la llengua de signes.
- Apropar als alumnes el sistema de comunicació no verbal.
- Posar-nos a la pell d'una persona sorda per experimentar les seves dificultats de comprensió amb un interlocutor que no signa o que duu mascareta.
- Reflexionar sobre tot el que implica el fet de ser no sentir-hi.

Competències de l'àmbit de Cultura i Valors:

- (Dimensió personal) Competència 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i consolidar el pensament propi (CC12: El dubte i la formulació de les bones preguntes com a inici de la reflexió).
- (Dimensió personal) Competència 4. Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores.
- (Dimensió interpersonal) Competència 5. Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences (CC23: Diversitat d'identitats. Les diferències i els seus contextos i CC24: Valors universals i valors compartits. La convivència).

Competències de l'àmbit Lingüístic:

- (Dimensió comunicació oral) Competència 7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals (CC6: Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció; CC7: Elements prosòdics i no verbals; CC8: Textos orals no planificats i CC19: Pragmàtica: Elements de la comunicació).
- (Dimensió comunicació oral) Competència 8. Produir textos orals amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.

Competències de l'àmbit Personal i Social:

- (Dimensió autoconeixement) Competència 1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal (Capacitats cognitives: raonament, comunicació, indagació, imaginació, creativitat...).
- (Dimensió participació) Competència 4. Participar a l'aula de manera reflexiva i responsable.

Competències de l'àmbit d'Educació Física:

- (Dimensió expressió i comunicació corporal) Competència 7. Utilitzar recursos expressius del propi cos per a l'autoconeixement i per comunicar-se amb els altres (CC11: Comunicació i llenguatge corporal).

5.4. ALTRES MATÈRIES, MATERIALS, SUPORT I RECURSOS

D'una banda, el fet de treballar el llenguatge corporal ens remet a un dels continguts clau de l'àmbit d'Educació Física. D'altra banda, les premisses que comporta aquesta dinàmica coincideixen amb algunes de l'àmbit de Cultura i Valors, com per exemple, el desenvolupament de la sensibilitat moral en posar-se en el lloc de l'altre o el fer l'alumne competent per viure en el pluralisme i la diversitat d'identitats. De fet, ja es proposa aquest àmbit per dur a terme la intervenció com a àmbit alternatiu al de tutoria.

Quant a materials necessaris per realitzar la dinàmica, es requereix ordinador i projector i accés a internet per tal d'accedir als recursos. Si es vol dur a terme la segona activitat del bloc II, és a dir, l'activitat cooperativa de lectura labial, a part d'accés al pati o recinte obert per a poder mantenir la distància de seguretat necessària, caldran pantalles protectores per a cada membre del grup (entre 3, si és grup partit i 7, si és grup sencer) i desinfectants homologats, en cas de fer participar tots els membres de cada grup. Igualment, per a realitzar aquesta i la primera activitat del bloc II, és a dir, l'activitat «mímica», és necessari comptar amb fulls o fitxes on s'indiquin a cada grup les frases a interpretar (cincs per a la primera activitat i cinc per a la segona).

Els recursos que donen suport a aquesta dinàmica i els que es recomanen com a ampliació o substitució en cas que sigui per cursos diferents al pres com a exemple, són recollits en les següents línies per a un millor accés:

Aligué, E. [@eduardaligue] (17 d'abril de 2020). «*La casa de paper*» que opiniu? @montserrat_films [Vídeo]. Instagram. https://www.instagram.com/tv/B_F_b-goYNv/

Edu365 (s.d.). *Mira què dic! Diccionari Multimèdia de Signes de Catalunya*. <https://edu365.cat/signes/index.html>

Gelabert, D. (28 de febrer de 2014). *Dàmaris Gelabert - L'ABECEDARI en llengua de signes* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SqaXhjCXdhs>

Generalitat de Catalunya (s.d.). *Cercador Llengua de Signes Catalana*. https://llengua.gencat.cat/ca/llengua_signes_catalana/recursos-i-activitats/vocabulari/cercador/

Marder, D. (4 d'octubre de 2020). *Sound of Metal* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GIV3hTJGuQk>

Kellgren-Fozard, J. [@jessicaoutofthecloset] (16 de febrer del 2021). *What IS ableism...? Sometimes it's obvious and sometimes it isn't... in your eyes, what other 'throwaway comments' are actually ableist?* [Vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/tv/CLW4gqGpLZr/?utm>

Kellgren-Fozard, J. [@jessicaoutofthecloset] (9 de novembre del 2020). *Everyone KNOWS humans are pretty varied beings- and deaf or hard of hearing people are no different* [Vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/CHYUr4mJU8Q/?igshid=129r20s22e4p9>

Sématos (1 de novembre de 2010). *adiós (interjección)*. <http://www.sematos.eu/lse-p-adiós-6143-es.html>

Sématos (1 de novembre de 2010). *hola (interjección)*. <http://www.sematos.eu/lse-p-hola-6151-es.html>

5.5. CONCRECIÓ DE LA INTERVENCIÓ

N. sessions	2n trimestre	“Una persona sorda és...”		1r ESO – Tutoria		
	ACTIVITATS	OBJECTIUS	COMPETÈNCIES I CC	CONTINGUTS	RECURSOS	TEMP.
1	(BLOC I) Realització i comentari de 5 preguntes.	<ul style="list-style-type: none"> ·Obtenir informació explícita i rellevant. ·Conèixer i entendre les característiques de les persones sordes. ·Trencar amb prejudicis o idees preestablertes. 	<ul style="list-style-type: none"> · À. L. C7 (CC6) · À. L. C8 · À. CV. C3 (CC12) i C5 (CC23 i CC24) · À. PS. C1 i C4 	<ol style="list-style-type: none"> 1) «A qui considerem una persona sorda?» 2) «Una persona neix sorda o s'hi queda?» 3) «Com reconeixem una persona sorda?» 4) «Per què els sords parlen “així”?» 5) «Tots els sords són muts?» 	Projecció de les preguntes, projecció de fotografies.	15'
	(BLOC I) Realització i comentari de 5 preguntes.	<ul style="list-style-type: none"> ·Obtenir informació explícita i rellevant. ·Conèixer el dia a dia que té una persona sorda. ·Trencar amb prejudicis o idees preestablertes. 	<ul style="list-style-type: none"> · À. L. C7. (CC6) · À. L. C8 · À. CV. C3 (CC12) i C5 (C23 i CC24) · À. PS. C1 i C4 	<ol style="list-style-type: none"> 6) «A què es dedica actualment l'Eduard?» 7) «L'Eduard pot conduir?» 8) «A l'Eduard li toquen el timbre: com se n'adona?» 9) «El germà de l'Eduard també és sord i és professor: és possible?» 10) «Què trobaríeu a faltar si fóssiu sords?» 	Projecció de les preguntes, projecció del vídeo sobre la veu dels sords, projecció del curtmetratge, projecció del retall de diari.	15'
	(BLOC II) Realització i comentari de 3 preguntes obertes.	<ul style="list-style-type: none"> ·Reflexionar sobre la capacitat comunicativa de la comunitat sorda. · Apropar als alumnes el sistema de comunicació no verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> · À. L. C7. (CC6) · À. L. C8 · À. CV. C3 (CC12), C4 i C5 (CC23 i CC24) · À. PS. C1 i C4 	<ol style="list-style-type: none"> 1) «Per què hi ha sords adults que no es volen operar?» 2) «Les històries de la gent amb discapacitat han de ser inspiradores?» 3) «Qui es comunica abans, una nena sorda o una nena oient?» 	Projecció de les preguntes.	5'

ACTIVITATS	OBJECTIUS	COMPETÈNCIES I CC	CONTINGUTS	RECURSOS	TEMP.
(BLOC III) Realització de l'activitat 1	· Entrar en contacte amb la LSC.	· À. CV. C5 (CC23 i CC24) · À. EF. C7 (CC11)	Alfabet dactilològic.	Projecció del vídeo executant l'alfabet.	10'
(BLOC III) Realització de l'activitat 2	· Reflexionar i posar-nos al lloc d'una persona sorda. · Facilitar el trencament de les barreres comunicatives.	· À. L. C7 (CC6) · À. L. C8 · À. EF. C7 (CC11) · À. CV. C5 (CC23 i CC24) · À. PS. C1	Realitzar i endevinar frases únicament amb llenguatge no verbal.	Targetes amb les frases.	15'
(BLOC III) Realització de l'activitat 3		· À. EF. C7 (CC11) · À. CV. C5 (CC23 i CC24) · À. PS. C1	Realitzar i endevinar frases únicament amb lectura labial.		15'
(BLOC III) Aportacions de les reflexions finals	· Intervenir en l'exposició d'idees. · Argumentar el propi punt de vista amb les eines lingüístiques i comunicatives ja adquirides.	· À. L. C8 · À. CV. C5 (CC23 i CC24) · À. PS. C1 i C4	Reflexionar sobre quin seria el millor i el pitjor aspecte de ser sord. Posada en comú dels punts de vista dels alumnes.	-	10'

6. PROPOSTA D'IMPLEMENTACIÓ I AVALUACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

Malauradament, la intervenció no s'ha pogut materialitzar abans de concloure el treball de la proposta. Tot i així, la viabilitat de dur-la a l'aula queda justificada, en tant que des del centre on s'han realitzat les pràctiques es contempla la possibilitat de proposar-la. El fet que sigui una intervenció no només fixada per als centres ordinaris amb alumnat sord, sinó per a qualsevol centre, permet tant prendre consciència sobre les característiques i dificultats de les persones sordes a l'escola i a la vida en general, i donar visibilitat al sistema comunicatiu no verbal, com iniciar alumnes i docents de cara a la rebuda i normalització del possible alumnat sord que el centre pugui acollir. Per aquesta raó, i seguint la línia que procura generalitzar abans que concretar a fi de poder abraçar més públic, s'ha disposat la dinàmica de manera que la pugui realitzar qualsevol docent (o que es pugui dur a terme amb els recursos donats per a preparar-la), en qualsevol franja horària, prioritzant l'hora i mitja com a òptima. La codocència també és remarcable, en tant que si la persona de suport és de l'àmbit de psicopedagogia pot aportar coneixements extres.

Com a complement de la intervenció es fa la següent recomanació, que va encarada especialment als centres ordinaris on se sàpiga que s'incorporarà alumnat sord signant o als centres ordinaris que ja el tingui, però el personal no hi sigui instruït: en vista que el professorat no té obligació de conèixer la llengua de signes (i, per tant, la immensa majoria no la coneix) i, en vista que la documentació pedagògica accessible pot ser realment feixuga de consultar i aprendre (per falta de motivació en ser una gran desconeguda, per exemple), seria de gran utilitat reclamar una formació (encara inexistent) que servís per a assentar les bases de l'objectiu de la intervenció proposada. Aquest projecte d'emprenedoria, no només podria sorgir des del camp d'Educació, sinó del de la Salut, atès que tant abasta la necessitat real que té el docent a l'hora de tenir un alumne signant a classe, com la millora i benestar de les persones amb discapacitat.

Per totes les raons que hem anat exposant al llarg del treball, la singularitat de tal projecte específic s'avindria amb l'objectiu de fer més amena al personal d'institut la inclusió de l'alumnat sord signant. Es tractaria d'un taller elaborat preferentment per un professor sord de LSC, de duració breu, dirigit específicament als docents i personal d'institut, que tindria com a objectiu facilitar la comunicació bàsica i necessària entre oients no acostumats a signar i alumnes signants (inclòs també el benefici de la comunicació amb pares), procurant, així doncs, que, amb la mínima inversió de temps, s'aconseguís el màxim resultat possible a curt, mitjà i llarg termini.

Amb l'objectiu d'assegurar el bon desenvolupament i la millora constant de la intervenció, es creu oportú activar un formulari amb preguntes a respondre per part dels alumnes (i docents o personal,

si ho desitgen), que es mencionarà al final de la sessió. En cap cas es tracta d'una avaluació sumativa, sinó conèixer fins on ha arribat la dinàmica i si hi ha conceptes que no s'han entès. D'aquesta manera, queda constància del feedback i obre la porta a modificacions, sempre en nom de la normalització. Les preguntes que es proposen per a tal fi són les següents:

- Abans de fer aquesta dinàmica coneixies alguna persona sorda?
- T'ha servit per entendre una mica millor el món dels sords?
- Creus que si el curs que ve tinguessis un company sord sabries com comunicar-te amb ell?
- Què és el què més t'ha sorprès de la sessió?
- Explica què és el que més t'ha agradat de tota la sessió.
- Digues si faries alguna cosa diferent i per quin motiu.
- Per acabar: com definiries una persona sorda?

7. CONCLUSIONS

En aquest viatge per l'educació a través de la sordesa s'han posat sobre la taula aspectes evidents que calen ser recordats per facilitar la comprensió de l'alumne sord i la comunicació amb ell, aspectes ignorats que calen ser tinguts en compte per tal que tots els agents que treballen amb l'alumne sord puguin rendir al màxim, i aspectes totalment desconeguts, la posada en pràctica dels quals només pot ser feta pel docent si és que li vol habilitar un bon accés al currículum.

Segurament cal començar remarcant el concepte que les persones sordes no són mudes i que, un cop operades, no es converteixen en oients. Acte seguit, cal reconèixer que la sordesa depèn de molts factors en diversos nivells, però que la conseqüència més important és el fet d'implicar dificultats en l'adquisició del llenguatge, que afecten directament l'accés al contingut curricular, d'accés oralista. En aquest sentit, es pot creure que gràcies a l'implant, que li permet rebre les ones sonores al cervell i interpretar-les, ja pot accedir completament al contingut de manera oral, però la realitat és que segueix causant fatiga l'esforç que fa l'alumne sord en seguir la classe, entre d'altres coses, per l'atenció dividida. Un altre factor concebut erròniament és creure que la llengua de signes no fa bé a l'alumne i, per tant, que va en detriment de l'adquisició de la llengua oral. Per eliminar aquest prejudici cal ser conscients de l'existència de persones que no es comuniquen en llengua oral com a L1, sinó en llengua de signes. Aquesta llengua ha estat reconeguda oficialment, de manera que gaudeix d'un estatus legal, però no social ni educatiu: les possibilitats d'escolarització en centres bilingües són minses i, en la gran majoria de centres oralistes amb agrupació d'alumnat sord, no es fa esment de la llengua de signes en els seus documents de centre. Aquesta no només no impedeix el correcte desenvolupament de la llengua oral, sinó que és totalment recomanable (i gairebé necessària) per a l'adquisició de la llengua oral. El fet que l'alumne sigui totalment competent en una llengua afavoreix el fet de desenvolupar-ne una altra, ja que el bon assentament de la L1 permet fer-la servir de pont. També val la pena esmentar que el fet que hi hagi alumnes que puguin comunicar-se entre ells en llengua de signes, beneficia no només la socialització d'aquest alumnat, sinó que també col·labora en la normalització d'aquests alumnes i de l'ús de la llengua de signes en els centres ordinaris. De fet, és recomanable que tinguin contacte amb persones sordes a l'aula i poder-hi interactuar. L'alumne sord és, doncs, visual: s'ha de procurar contrarestar les seves mancances auditives amb el seus punts forts.

Pel que fa als tres àmbits d'actuació en l'alumne oient, de l'àmbit professional en destaquem buscar la comunicació òptima amb el personal del CREDA per l'assessorament. Pel que fa a l'orientació dels familiars, fora bo que la tendència comencés a ser que els docents són capaços d'orientar-los mínimament perquè estan informats i tenen nocions bàsiques sobre l'actuació amb l'alumnat sord. De moment, no és el cas. Per la seva banda, el fet que l'alumnat sord estigui dispers en centres oients, dificulta als logopedes la seva actuació, raó per la qual es perden moltes hores de suport. En l'àmbit educatiu, el fet que la docència procuri ser competencialment transversal juga a favor de la normalització, ja que, a banda dels continguts propis, el docent ha de vetllar per la convivència i la inclusió de l'alumnat; ja no és un assumpte d'aules especials relegat als professionals d'aquest àmbit.

Som conscients que en matèria social, les persones sordes encara tenen moltes mancances en diferents aspectes, i el fet de no deturar-nos en cap de concreta en el món educatiu, permet buscar que el resultat de la dinàmica sigui una comprensió general de la persona sorda; és a dir, trencar amb les petites barreres històriques que impedeixen la socialització normalitzada amb l'alumnat sord. Precisament si es predica la inclusió de les persones sordes en l'àmbit social, s'ha de començar per l'àmbit educatiu, que és l'adient per normalitzar les diferències a l'aula. Si bé és cert que la limitació de no dur la dinàmica a l'aula ens condiciona els resultats i els fa purament especulatius, se n'ha deixat preparada l'avaluació posterior ja que, a partir del moment de la publicació d'aquest treball, és probable que es facin variacions en la proposta atès l'interès de millora després de realitzar la primera intervenció.

Del que es tracta, doncs, no és que la societat sigui capaç de comunicar-se amb les persones sordes a través del domini de la llengua de signes, sinó més aviat obrir una porta a la intel·ligibilitat entre dues llengües que s'articulen diferent; obrir la porta a la intuïció i a la destresa de saber-se comunicar amb el suport d'algun signe i algun element corporal que els pugui ajudar a la comprensió immediata i simultània a l'oral. Per tant, el docent, amb la combinació d'un coneixement suficient de les implicacions de la sordesa, una bona relació entre professionals i familiars que pugui treure el millor d'aquesta xarxa de persones que atenen l'alumne sord, i l'ús òptim de les mesures d'estratègies i recursos, pot ser capaç de dur a terme petites adaptacions d'accés als continguts sense que suposi una gran inversió de temps, de materials o d'energia. Un cop caigudes les barreres, l'alumne sord ja pot adonar-se d'altres mancances i treballar-les i, d'aquesta manera, acostar-se a les mateixes oportunitats d'èxit que un alumne oient.

Per acabar i per deixar oberta la possibilitat de seguir treballant en la mateixa línia del treball, havent-ne tret les conclusions pertinents, es torna a treure a col·lació la reflexió sobre si fora bona la realització d'un curs orientat als docents (amb i sense alumnes sords) amb l'objectiu de potenciar la comunicació amb l'alumnat sord i la destresa comunicativa no verbal, així com de fomentar la creació i optimització de recursos i estratègies. De la mateixa manera, es deixa a l'aire l'opció que les optatives de llengua de signes no només existeixin en els instituts amb agrupament d'alumnat sord en modalitat bilingüe, sinó també en els centres ordinaris sense aquest alumnat, ja que el contingut és, simplement, una altra llengua.

8. REFERÈNCIES

Aguilar Tamayo, M. (2004). El concepto de desarrollo en Vygotski en personas con discapacidad. En *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 3 (1 y 2), 45-58.

https://www.medigraphic.com/pdfs/plasticidad/prn-2004/prn041_2g.pdf

Aligüé, E. [@eduardaligue]. (17 d'abril de 2020). «*La casa de paper*» que opinieu? @montserrat_films [Vídeo]. Instagram. https://www.instagram.com/tv/B_F_b-goYNv/

Alzuguren, A., Sánchez-Gómez, M. i Costa, A. P. (2019). Self-determination, emotions and exclusion in a blog of deaf people: a qualitative perspective. En *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72 (4), 1094-1101. <http://www.scielo.br/pdf/reben/v72n4/0034-7167-reben-72-04-1094.pdf>

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. i Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Barberà, G., Costello, B., Mosella, M., Nogueira, R. i Villameriel, S. (2012). Efectos de la presencia de intérpretes en el aula para la normalización de las lenguas de signos. En *Estudios sobre la lengua de signos española. III Congreso Nacional de la lengua de signos española. Hacia la normalización de un derecho lingüístico y cultural* (pp. 401-415). Madrid: UNED.

Benito Orejas, J. I. i Silva Rico, J. C. (2013). Hipoacusia: identificación e intervención precoces. En *Pediatría integral*, XVII (5), 330-342. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii05/02/330-342%20Hipoacusia.pdf>

Campbell, F. (2009). *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. Londres: Palgrave Macmillan.

Cardona, M. C. i Gomar, C. (2007). La atención educativa en modalidad oral al alumnado con pérdida auditiva: evaluación y asesoramiento. En Bonals, J. i Sánchez-Cano, M. (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.

Cardona, M. C., Gomar, C., Palmés, C. i Sadurní, N. (2011). Alumnado con pérdida auditiva. En *Revista Aula*, 202, 81-82.

Carreiras, M. i Gutiérrez, E. (2009). *El papel de los parámetros fonológicos en el procesamiento de los signos de la lengua de signos española*. Madrid: Fundación CSNE.

- Cayuela Fuentes, P. S., Pastor Bravo, M. i Conesa Guillén, M. (2019). Calidad asistencial percibida y satisfacción de las personas sordas con la atención primaria de un Área de Salud de la Región de Murcia. En *Enfermería Global*, 18 (54), 303-322. <https://revistas.um.es/eglobal/article/download/344761/258351>
- Chaveiro, N., Duarte, S., Freitas, A., Barbosa, M., Porto, C. i Fleck, M. (2014). Calidad de vida de los sordos que se comunican por la lengua de signos: revisión de integración. En *Interface. Comunicação Saúde Educação*, 27 (4), 318-324. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18n48/1807-5762-icse-18-48-0101.pdf>
- Coleman, J.S, Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A.M, Weinfeld, G. D. i York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S Government: Printing Office.
- Coll, C. i Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. En *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- Confederación Estatal de Personas Sordas [CNSE]. (2011). *La percepción de las personas sordas sobre la lectura: una mirada a la adolescencia*. Madrid: Fundación CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/pdf/la-percepcion-de-las-personas-sordas.pdf>
- Cormier, K. (2007). Do all pronouns point? Indexicality of first person plural pronouns in BSL and ASL. En Perniss, P., Pfau i R., Steinbach, M. (Eds.), *Visible Variation. Comparative Studies on Sign Language Structure* (pp. 63-103). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Community of Research on Excellence for All. (2018). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Módulo 2. En *Formación en Comunidades de Aprendizaje* (pp. 1-22). <https://www.comunidadeaprendizaje.com.es/uploads/materials/594/769970554da49e21171e56f111a8ba9c.pdf>
- Díaz, C., Goycoolea, M. i Cardemil F. (2016). Hipoacusia: trascendencia, incidencia y prevalencia. En *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27 (6), 731-739. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2016.11.003>
- Edu365. (s.d.). *Mira què dic! Diccionari Multimèdia de Signes de Catalunya*. <https://edu365.cat/signes/index.html>
- Ferrerons, R. (2011). *Primer diccionari general i etimològic de la llengua de signes catalana*. Girona: Documenta Universitària Edicions.
- Federación de personas sordas de Cantabria [Fescan]. (2006). *Sus manos hablan*. Cantabria: FESCAN. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20158/sus_manos_hablan.pdf
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. i Buslon, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. En *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143.

Frigola, S. (2010). La comunidad sorda de Catalunya. En Martí i Castell, J. i Mestres i Serra, J. M. (cur.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques. Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008* (29-56). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. <https://doi.org/10.2436/15.0100.01.25>

Fundación CNSE. (2015). *¿Cómo comunicarse con una persona sorda?* CNSE. https://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com_content&view=category&id=19&Itemid=236&lang=es#overlay-menu

Fundación CNSE. (s.d). *Diccionario normativo de la lengua de signos española (Dilse III)*. Recuperat el 28 d'abril de 2021, de <https://www.fundacioncnse.org/tesorolse/presentacion.html>

Fundación CNSE. (s.d). *Recursos para centros educativos con alumnado sordo*. CNSE. <https://www.fundacioncnse.org/educa/>

Gelabert, D. (28 de febrer de 2014). *Dàmaris Gelabert - L'ABECEDARI en llengua de signes* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SqaXhjCXdhs>

Generalitat de Catalunya (26 de juny del 2019). *Vilallonga: "Des del Govern entenem la Llengua de Signes Catalana com una part insubstituïble del nostre patrimoni lingüístic i cultural"* [Comunicat de premsa]. <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/366042/vilallonga-des-del-govern-entenem-llengua-signes-catalana-part-insubstituïble-del-nostre-patrimoni-linguistic-cultural>

Generalitat de Catalunya. (s.d). *Cercador Llengua de Signes Catalana*. Recuperat l'1 de maig de 2021, de https://llengua.gencat.cat/ca/llengua_signes_catalana/recursos-i-activitats/vocabulari/cercador/

Generalitat de Catalunya. (s.d). *Informació en llengua de signes*. Recuperat l'1 de maig de 2021, de <https://web.gencat.cat/ca/activem/informacio-en-llengua-de-signes/>

Gleason, J. B. (2010): El desarrollo del lenguaje: una revisión y una vista preliminar. En Jean Berko Gleason i Nan Berstein Ratner (Eds.), *Desarrollo del lenguaje* (pp. 1-38). Madrid: Pearson Educación.

González Ballester, S., Citarella, A., Sánchez Iglesias, A. I., Gentil Gutiérrez, A. A., Maldonado Briegas, J. J., Vicente Castro, F. i González Bernal, J. (2020). El mundo social de la discapacidad. Resultado de las páginas web. En *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

Fundació Enciclopèdia Catalana. (s.d). Llengua de signes. En *Gran enciclopèdia catalana*. Recuperat el 19 de maig de 2021, de <https://www.enciclopedia.cat/search/terms/472183/sordesa>

Fundació Enciclopèdia Catalana. (s.d). Sordesa. En *Gran enciclopèdia catalana*. Recuperat el 19 de maig de 2021, de <https://www.enciclopedia.cat/search/terms/472183/llengua%20de%20signes>

Guerrero, A. (2002). *Manual de sociología en la educación*. Madrid: Síntesis.

Handycat. (s.d.). *Proyecciones interactivas*. <https://handycat.com/>

Institut d'Estadística de Catalunya [IDESCAT]. (2020). *Persones reconegudes legalment com a discapacitades segons el tipus de discapacitat*. Recuperat el 29 d'abril de 2021, de <https://www.idescat.cat/pub/?id=regdis&n=443>

Infante, M. (2005). *Sordera: mitos y realidades*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Institut Consell de Cent. (2018). *Projecte Lingüístic de Centre*. Recuperat el 2 de maig de 2021, de <https://agora.xtec.cat/iesconselldecent/docs/projecte-de-direccio/>

Jachova, Z., Kovacheva, O. i Karovska, A. (2008). Differences between American Sign Language (ASL) and British Sign Language (BSL). En *The Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1 (1/2), 41-54. http://jser.fzf.ukim.edu.mk/pdf/20081-2/41-54_POGLEDI-MISLENJA-DILEMI-Zora%20Jachova.pdf

Jarque, M. J., Bosch-Baliarda, M. i González, M. (2019). Legal Recognition and Regulation of Catalan Sign Language. En De Meulder, M., Murray, J. i McKee, R. (Eds.), *The Legal Recognition of Sing Languages. Advocacy and Outcomes Around the World* (pp.268-284). Bristol: Multilingual Matters.

Jencks, Ch. i Bane, M. (1972). La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia. (Recopilat) en Gras, A. (1976), *Textos fundamentales. Sociología de la educación*. Madrid: Ed. Narcea.

Kellgren-Fozard, J. [@jessicaoutofthecloset]. (16 de febrer del 2021). *What IS ableism...? Sometimes it's obvious and sometimes it isn't... in your eyes, what other 'throwaway comments' are actually ableist?* [Vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/tv/CLW4gqGpLZr/?utm>

Kellgren-Fozard, J. [@jessicaoutofthecloset]. (9 de novembre del 2020). *Everyone KNOWS humans are pretty varied beings- and deaf or hard of hearing people are no different* [Vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/CHYUr4mJU8Q/?igshid=129r20s22e4p9>

Lang, H. (2007). Genesis of a community: The American deaf experience in the seventeenth and eighteenth centuries. En Van Cleve (Ed.), *The deaf history reader* (pp. 1-23). Washington, DC: Gallaudet Uniniversity Press. <http://gupress.gallaudet.edu/excerpts/DHR.pdf>

Lara, P. (2008). Retos de la interpretación de la lengua de signos. En *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo. Actas del IV Congreso «El Español, Lengua de Traducción» 8 a 10 de mayo de 2008* (pp. 137-145). Toledo. Madrid: Esletra.

León Wintaco, L. (2019). *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus escrito de aprendientes sordos*. [Treball de fi de grau, Instituto Caro y Cuervo]. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1314/1/2019-40434138.pdf>

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*. 255, de 24 de octubre de 2007, 18476. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18476-consolidado.pdf>

Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana. *Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya*, 729/VIII, del 2 de juny de 2010. <https://www.parlament.cat/document/nom/TL118.pdf>

Llombart i Elias, C. (2013). *Tinc un/a alumne/a sord/a a l'aula*. Recuperat el 10 de maig del 2021, de <http://www.xtec.cat/~cllombart/plantilla.htm>

López-Ludeña, V., Barra Chicote R., Lutfi, S., Montero, J. M. i San-Segundo, R. (2013). LSESpeak: A spoken language generator for Deaf people. En *Expert Systems with Applications*, 40 (4), 1283-1295.

Madrid Cánovas, S. i Fresneda Ortiz, A. (2017). Los tiempos verbales de la narración en el desarrollo lingüístico de los niños con implante coclear. En *Revista Española de Lingüística*, 46 (2), 91-109. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/153>

Madrid Cánovas, S. i Bleda García, I. (2011). Dificultades pragmáticas del niño sordo con implante coclear. En *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 87-107.

Marroquín, J.L. (1957) *Diccionario Mímico*. Madrid: FNSSDE.

Mandin, D. (1968). Les sourds-muets. En Martinet, A. (Dir.), *Le langage*. París: Editions Gallimard.

Marder, D. (4 d'octubre de 2020). *Sound of Metal* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GIV3hTJGuQk>

Monje Fernández, A. (2010). *Recursos para el alumnado sordo*. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. <https://cedec.intef.es/recursos-para-el-alumnado-sordo/>

Morales-López, E. (2004). Educación bilingüe en lengua de signos y lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid. En *Apsance*, 8, 1-12.

Morales-López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish deaf education. En Plaza-Plust, C. i Morales-López, E. (Eds.), *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language* (pp. 223-276). Amsterdam: John Benjamins.

Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.

Moreno Cabrera, J. C. (2018). *El lenguaje y las lenguas. Naturaleza, Origen, Diversidad y Cultura*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.researchgate.net/publication/328872695>

Moreno-Torres, I., Cid, M. M., Santana i R., Ramos, Á. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. En *Revista de Investigación en Logopedia*, 1 (1), 56-75. <https://www.redalyc.org/pdf/3508/350835624005.pdf>

Moreno-Torres, I., Blanco Montañez, G. i Madrid Cánovas, S. (2015). Hacia un modelo explicativo del desarrollo lingüístico del niño sordo con implante coclear. En *Fiapas*, 154, I-XI. https://bibliotecafiapas.es/pdf/Revista_FIAPAS_154.pdf

Moruno López, E. (2016). *Desarrollo del lenguaje en niños con implante coclear: diseño de un corpus y su aplicación al estudio de la fonología* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/13130>

Muñoz, E. (2010). El procés de reconeixement de la llengua de signes catalana des de la comunitat sorda. En Martí i Castell, J. i Mestres i Serra, J. M. (cur.) (2010), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008)* (pp. 19-27). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Martín E., Mauri, T., Miras., Onrubia, J., Solé, I. i Zabala, A., *El constructivismo en el aula* (pp.101-123). Barcelona: Graó.

Organització Mundial de la Salut. (2 de març de 2021). *La OMS advierte que, según las previsiones, una de cada cuatro personas presentará problemas auditivos en 2050* [Comunicat de premsa]. <https://www.who.int/es/news/item/02-03-2021-who-1-in-4-people-projected-to-have-hearing-problems-by-2050>

Organització Mundial de la Salut (2021). *Sordera y pérdida de la audición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Overstreet, S. (1999). *Deaf-centered or hearing-centered: Understanding deaf identity*. Brigham: Brigham Young University.

Pariente, J. A. (1996). Fisiología de la audición. En García Sacristán, A., Castejón Montijano, F., de la Cruz Palomino, L. F., González Gallego, J., et al (Eds.), *Fisiología veterinaria* (pp.132-141). Nueva York: Interamericana McGraw-Hill. https://bibliotecavirtual.ranf.com/i18n/catalogo_imagenes/imagen.cmd?path=4024778&posicion=10

Parlament de Catalunya. (12 de març del 2021). *Ple del Parlament. Sessió constitutiva – Emissió en llengua de signes* [Vídeo]. https://www.parlament.cat/ext/f?p=700:15:0:::15:P15_ID_VIDEO:12921166

Peluso, L., Torres, C. (2000). *Acerca de la identidad social de las personas sordas y las personas con organizaciones deficitarias*. Cultura Sorda. <https://cultura-sorda.org/acerca-de-la-identidad-social-de-las-personas-sordas-y-las-personas-con-organizaciones-deficitarias/>

Perelló, J. i Frigola, J. (1987). *Lenguaje de signos manuales*. Barcelona: Ed. Científico-médica.

Pinedo Peydró, F. J. (2000). *Diccionario de Lengua de Signos Española*. Madrid: Fundación CNSE.

Proposició no de llei sobre la promoció i la difusió del coneixement del llenguatge signes català. *Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya*, 228, del 16 de maig de 1994, 18871. <https://www.parlament.cat/document/bopc/49351.pdf>

Quer, J., Delfina, J. B., Frigola, S., Gil, J. M., Iglesias, P., Martínez, M. i Rondoni, E. M. (2005). *LSC-Gramàtica Bàsica*. Barcelona: FESOCA.

Real Academia Española. (2020). Sordera. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperat el 28 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/sordera>

Real Academia Española. (2016). Lengua de signos. En *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Recuperat el 28 de abril de 2021 de <https://dpej.rae.es/lema/lengua-de-signos>

Rodríguez, M. C., Ribes, M. F., Rodríguez, M. J. C., Moreno, D. S. i Muñoz, J. A. P. (2008). “Lexicografía y estandarización lingüística: el caso de la lengua de signos española” en *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid. Pp. 1963-1969.

Sánchez Amat, J. (2015). *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/371139>

Sánchez Hernández, N. D., Cabrera Vargas, L. F. i Villarreal Viana, R. A. (2020). Comunicación en tiempos de COVID-19, uso efectivo de las señales visuales militares modificadas en momentos quirúrgicos, solución a un problema. En *Revista Colombiana de Cirugía*, 35 (3), 373-377. <https://www.revistacirugia.org/index.php/cirugia/article/download/681/501>

Sématos. (1 de novembre de 2010). *adiós (interjección)* [Vídeo]. <http://www.sematos.eu/lse-p-adiós-6143-es.html>

Sématos. (1 de novembre de 2010). *hola (interjección)* [Vídeo]. <http://www.sematos.eu/lse-p-hola-6151-es.html>

Torres, B. (2015). El papel de los avances médico-técnico en las conclusiones del *Congreso de Milán de 1880*. Los primeros audífonos mecánicos. En *Revista Inclusiones*, II (4), 60-97. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/68012/1/655214.pdf>

Torres, B. (2016). Les Persones Sordes i la Llengua de Signes. En *Colors*, 67, 7-9.

Valdés González, A., Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. i Martín Antón, J. (2020). Lengua de Signos Española y Clasificación de los Números: Análisis y Propuesta de Neologismos. En *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26 (2), 189-210. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0008>

Vinardell, M. (2010). Experiències bilingües amb la llengua de signes en el sistema educatiu català. En Martí i Castell, J., Mestres i Serra, J. M. (cur.) (2010), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2008)* (pp. 187-194). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Zeshan, U. i de Vos, C. (2012). *Sign Languages in Village Communities. Anthropological and Linguistic Insights*. Berlin: De Gruyter.

9. BIBLIOGRAFIA

Almirall, R. i Llombart, C. (1994). La educación del alumnado sordo. En *Aula de Innovación Educativa*, 23 (2).

Departament d'Educació (2019). *Currículum d'ESO*.
<http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>

Departament d'Ensenyament (2008). *Currículum de Batxillerat*.
<http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-batxillerat.pdf>

Caro Letelier, J. i San Martín, J. (2013). *Anatomía y Fisiología del oído*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Medicina.

Díaz Cintas, J. (2010). Subtitulación para personas sordas y audiodescripción para deficientes visuales. En *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo. Actas del IV Congreso «El Español, Lengua de Traducción» 8 a 10 de mayo de 2008. Toledo* (pp. 157-180). Madrid: Esletra.

Díaz Robledo, C. M. (2010). Hacia la normalización de la lengua de signos española. En *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo. Actas del IV Congreso «El Español, Lengua de Traducción» 8 a 10 de mayo de 2008. Toledo* (pp. 129-135). Madrid: Esletra.

Ferreiro, E. (16 de setembre de 2020). *Mapas de la educación bilingüe en lengua de signos en Europa*. Escuelas excepcionales. https://escuelas.excepcionales.es/2020/09/mapas-educacion-bilingue-lengua-signos-europa_16.html

Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Pujolàs, P. M. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. En *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12, I, 21-37.

Estrada Sabadell, M. D. (2018). Efectividad y coste-efectividad de los implantes cocleares bilaterales en niños y adultos. *Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias*. Agència de Qualitat i Avaluació Sanitàries de Catalunya. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Las Heras Abad, T. (1999). La educación de las alumnas y alumnos sordos. En *Aula de Innovación educativa*, 84 (8).

Llisterri, J. (s. d.). L'aspecte comunicatiu del llenguatge. *Lingüística general*. Recuperat el 19 de maig de 2021, de http://liceu.uab.es/~joaquim/general_linguistics/gen_ling/estructura_linguistica/sistema_signes/Aspecte_comunicatiu_llenguatge.html#doble_articulacio_llengua_de_signes

10. ANNEXOS

Annex I. Proposta d'intervenció.

PROPOSTA D'INTERVENCIÓ

La dinàmica aquí presentada consta de tres blocs, dividits en dues parts més teòriques i una de pràctica. Les preguntes del primer bloc estan pensades per a reflexionar i poder fer paleses algunes contradiccions que puguin desencadenar petits debats. La segona part d'aquesta intervenció, més breu i amb preguntes més obertes, tracta de visibilitzar el sistema de la comunicació no verbal. Per acabar, per a la part pràctica estan pensades unes activitats per tal de dinamitzar la intervenció, a través de les quals els alumnes viuen les dificultats d'una persona amb dificultat auditiva, tot convertint-les en reptes.

BLOC I (teoria)

10 PREGUNTES PER A LA REFLEXIÓ

- 1) "A qui considerem una persona sorda?"
- 2) "Una persona neix sorda o s'hi queda?"
- 3) "Com reconeixem una persona sorda?"
- 4) "Per què els sords parlen 'així'?"
- 5) "Tots els sords són muts?"
- 6) "A què es dedica actualment l'Eduard?"
- 7) "L'Eduard pot conduir?"
- 8) "A l'Eduard li toquen el timbre: com se n'adona?"
- 9) "El germà de l'Eduard també és sord i és professor: és possible?"
- 10) "Què trobaríeu a faltar si fóssiu sords?"

BLOC II (teoria)

3 PREGUNTES OBERTES

- 1) "Creieu que l'Eduard s'operaria?"
- 2) "La seva història és una història de superació?"
- 3) "Esteu a l'estranger sense cobertura: com demaneu les indicacions per anar a l'aeroport?"

BLOC III (pràctica)

3 ACTIVITATS

- 1) Pràctica de l'alfabet dactilològic.
- 2) Comunicar-se amb llenguatge no verbal.
- 3) Comunicar-se amb lectura labial.



Annex II. «Qui és sord/a?»

Regió7
GENT · SALUT · TECNOLOGIA · MODA · MASCOTES · BUZZEJANT · MEDIAMOTOR

Gerard Piqué i Shakira van menjar al restaurant Aligué de Manresa aquest diumenge

El futbolista i la cantant van passar una estona a la capital del Bages

02-10-18 | 19:12

Gerard Piqué i Shakira van estar aquest diumenge per Manresa, on van anar a menjar al restaurant Aligué. La mediàtica parella es va fer una foto amb el propietari de l'establiment amb Eduard Aligué, que ha aparegut a les notícies.

QUI ÉS SORD/A?

A. IGLESAS | MANRESA

Liliana Pulido, de 33 anys i veïna de Sant Fruitós de Bages, va néixer amb sordesa. Malgrat que els primers anys de la seva vida van ser difícils perquè els seus pares no sabien com comunicar-s'hi, avui Pulido és una dona vital i emprenedora, que assoleix el que es proposa. L'única espineta que té clavada és no haver pogut estudiar i aprendre més pel fet de no sentir-hi.

❑ Com es van adonar els seus pares que no hi sentia?

❑ Quan jo era un nadó notaven que em passava alguna cosa, però no sabien què. Em van portar que em visités el metge, i aquest va descobrir que era sorda picant fort de mans i veient que jo no m'immuntava.

❑ I els seus pares són oients? Què van fer?

❑ Sí, tots dos són oients, i al principi no sabien com comunicar-se amb mi. Jo a casa utilitzava la mímica i el joc per fer-me entendre. Després em van portar a especialistes i logopedes que em van ensenyar tant el sistema oralista, que permet llegir els lla-vis i parlar, com la llengua dels signes.

❑ A quina escola va anar?

❑ Aleshores vivíem a Igualada i vaig anar a l'escola García Lorca de Santa Margarida de Montbui, que és un centre d'integració. És a dir, és una escola corrent, amb alumnes oients.

❑ I no tenia problemes per seguir les classes?

❑ M'asseia a la primera fila i llegia els lla-vis del mestre, però em costava. M'agrada-va aprendre i sempre em sentia que no anava al mateix ritme dels meus companys... El cert és que m'hauria agradat aprendre més, tenir una més bona formació acadèmica.

❑ I quan va acabar l'escola, què?

❑ No vaig poder accedir a la formació professional perquè havia suspès moltes assignatures, tenia problemes amb la gramàtica. Així que, com que m'agradava molt el dibuix, vaig anar a estudiar disseny de moda i confecció.

❑ Treballa en aquest ram?

❑ Tot i no finalitzar els estudis, vaig trobar feina en una empresa fent de modista. Ara treballo al taller de la central de Tous de Manresa.

❑ Com va conèixer el seu home?

❑ Ens vam conèixer a la Federació d'Associacions Catalanes de Pares i Persones Sordes (ACAPPS). Ell també és sord.

❑ Tenen fills?

❑ Sí. Una nena de tres anys que és oient.

❑ Patia quan estava embarassada perquè la nena heretés la sordesa?

❑ Sabíem que podia heretar la sordesa, però els nostres temors van quedar esvaïts al mateix hospital, quan la nena només tenia uns minuts de vida va sonar un mòbil i es va posar a plorar!

❑ Sent filla de pares sords ella deu saber la llengua dels signes?

❑ I tant! Ella va aprendre a parlar i a utilitzar la llengua dels signes galrebé a la vegada. Ara que té tres anys, als meus pares i als meus sogres, que són tots oients, els fa il-lu-



«A l'escola, m'asseia a primera

fila i llegia els lla-vis del mestre. Però, tot i això, sentia que no anava al mateix ritme que els meus companys»

«Quan va néixer la meva filla

vam descobrir de seguida que no era sorda: quan érem a l'hospital va sonar un mòbil i es va posar a plorar»

«Per sentir el plor de la nena

ens posàvem un aparell a la cintura que vibrava si es queixava. De fet, casa nostra és com una discoteca»

sió aprendre-la per poder-nos comunicar tots a través del mateix llenguatge.

❑ Tenia por de no poder atendre bé la seva filla per la sordesa, de no sentir-la plorar a les nits, per exemple?

❑ No. Per sort la tecnologia cada dia ens posa les coses més fàcils: hi ha un aparell que els pares portem a la cintura i que vibra amb el plor del nadó.

❑ Suposo que el mateix deu passar amb el timbre?

❑ Sí. Casa nostra sembla una discoteca [riu]. Quan sona el timbre o el despertador s'engeguen unes llums perquè ens n'adonem. També hi ha una llum a la campana extractora que indica si està apagada o engegada...

❑ Conduïx?

❑ Sí. Les persones sordes que tenim carnet portem uns miralls molt més grans que els habituals per controlar tot el camp visual. A més, som més previnguts que els oients: ens parem als encreuaments, seguim molt el cotxe del davant i si veïem que s'aparta de la calçada de manera sobtada comprovem que darrere nostre no circuli cap vehicle d'emergències.

té el reconeixement oficial per raltat, que va aprovar una llei per promoure-la en la comunicació i en les administracions públiques. Catalunya va ser la primera comunitat autònoma a aprovar una llei per a la llengua dels signes. De fet, a la Casa Social del Sord de Manresa s'imparteixen cursos de la llengua de signes homologats per la Generalitat.

Aquest llenguatge es basa en un conjunt de gestos que formen un codi lingüístic propi i que són percebuts visualment. Malgrat que la majoria són manuals, també n'hi ha de facials. El llenguatge dels signes utilitza el fabet dactilològic (vegeu imatge superior) i el fabet de signes (vegeu imatge inferior).

Pel que fa al sistema oralista, de que ensenya a les persones a llegir i a vocalitzar per tal de com-

L'ALFABET

