

BilinSigNews

Newsletter de la asociación BilinSig

CONTENIDO

Secciones

- Desde la dirección.....1
- Entrevista Cristina Broglia Feitosa de Lacerca, de la Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), Brasil..2-5
- Experiencias didácticas:
 1. Ruth Solano i Reyes y Marta Vinardell i Maristany (CREDA Jordi Perelló – Sabadell) “La tarea metalingüística L1/L2 en Logopedia / UALL”.....5-7
 2. Xacobo de Toro y Adela Otero (Profesores Secundaria). Clases de Geología.8
- Espacio para la reflexión.....8
- Publicaciones9
- Noticias9



DESDE LA DIRECCIÓN

Os presentamos el trabajo de estos meses; esta vez agradecemos el tiempo que nos ha dedicado la profesora Cristina Lacerda, con la que hemos reflexionado sobre el bilingüismo a partir de su trabajo en Brasil. Asimismo, mostramos dos experiencias docentes novedosas que nos han llegado de Cataluña y de Galicia.

BilinSig
Junta Directiva

Entrevista a Cristina Broglia Feitosa de Lacerca

La profesora Cristina Lacerda ha realizado una estancia de investigación en la Universidad de Barcelona, y desde *BilinSig* hemos aprovechado para charlar con ella sobre la experiencia bilingüe con el alumnado sordo en su país, Brasil. En nuestra newsletter anterior (otoño 2017) ya dimos cuenta de su libro sobre esta misma experiencia.

E: Por lo que leo en vuestro libro, en Brasil ya se ha reconocido el bilingüismo legalmente en la educación sorda ¿verdad?

C: Sí, la primera ley es de 2002 como reconocimiento de la comunicación y expresión de las comunidades sordas. No dice que sea una lengua oficial, por la problemática de Brasil con tantas lenguas indígenas. Esta ley reconocía el derecho de los sordos a expresarse en lengua de signos y que los maestros tendrían que tener formación en esta lengua. Tres años después se publicó otra ley que es sobre la educación de los sordos. A partir de ella se crea la figura del intérprete de LS, del instructor sordo (sin requisito de titulación) y del profesor bilingüe (se prefiere que sea sordo, pero puede no serlo). Sobre la universidad, se dice que los futuros maestros tienen que realizar un curso de libras (LS de Brasil). Esto cambia un poco la estructura de la universidad porque hay que contratar a docentes para ello. Después de esta segunda ley de 2005, se creó un programa de cuatro años en LS para la formación a distancia de maestros (principalmente sordos) en diferentes regiones del país, con su centro en la Universidad Federal de Santa Catalina, la que tiene el grupo más fuerte en este tema. Al final del segundo año, el alumnado oyente consiguió el acceso gratuito también a estos cursos, con lo cual se creó otra línea aparte para los profesores oyentes y para los intérpretes. Posteriormente, el gobierno pasó la organización de estos cursos a las universidades, y son estas las que lo hacen actualmente. Así hay en la actualidad 20 programas para profesores de libras y 7 para intérpretes.

Esta ley regula también la educación básica (hasta 5º curso) para el alumnado sordo, que debe ser en LS. Van a las clases con alumnado oyente, pero sus profesores son maestros bilingües que se dirigen a ellos en LS. En algunas asignaturas están con los oyentes, pero en las básicas de la instrucción solo son sordos y en signos. El problema es



Cristina Lacerda

que la formación del profesorado bilingüe es de solo un año; es insuficiente. A partir de la educación básica y hasta la universidad, en las aulas está la figura del intérprete educativo, pero tampoco recibe formación para realizar este trabajo. En este proceso, el portugués se considera como segunda lengua del alumnado y es la tarea encomendada al profesorado bilingüe, con la metodología adecuada de L-2.

Lo que se observa es que tenemos una ley que es buena, pero lo que aún no lo es tanto es la implementación de sus objetivos. Esto es lo que estamos intentando ahora.

El resultado es que tenemos “escuelas para sordos” (no “escuelas de sordos”, al estilo de las escuelas especiales tradicionales), a donde tendrían que llegar profesores bilingües que conocen bien la LS y el portugués, así como intérpretes. Sin embargo, esto no siempre sucede así, lo que ha provocado muchas diferencias en el país según las escuelas; en las universidades la situación es mejor para el alumnado sordo.

Yo trabajo en un municipio mediano en el que hemos iniciado un proyecto bilingüe lo más cercano al espíritu de la segunda ley aprobada (En Brasil, los municipios son responsables de la educación infantil hasta 14 años y tienen autonomía para la interpretación de la ley). Tenemos formación permanente del profesorado bilingüe, contratamos a instructores sordos e intérpretes. También fuimos animando a las familias de niños sordos a escolarizar a sus hijos en estas escuelas para sordos; ellos pueden hacerlo en escuelas ordinarias, cerca de su domicilio, con la ayuda de un intérprete. Se pue-

de dar el caso de que un niño esté solo en la escuela y sea el intérprete el que le enseñe la LS; la calidad de la educación en estos casos no es buena; es lo que constaté yo misma en una investigación durante 8 años. No es adecuado usar el intérprete para niños pequeños, porque estos no tienen nivel de atención suficiente. Otro aspecto importante al que le estoy dedicando mucha atención es a la enseñanza de la lengua escrita al niño sordo, siempre en contacto con la LS. Y el problema con el que nos encontramos es que no tenemos grupos homogéneos de niños sordos en una misma aula, sino con edades muy diversas en una misma aula. El grupo que tenemos ahora es de 12 niños sordos con dos maestras; es positivo porque así se pueden comunicar entre ellos en LS (dado que además solo un niño es de familia sorda), aunque las profesoras tienen que ser flexibles y adaptar sus metodologías según la edad y también según sus diferentes retrasos cognitivos (principalmente, por falta de comunicación con sus familias). Algunas actividades, como los proyectos, se realizan también con los oyentes.

Para mí, este proyecto bilingüe es la "verdadera inclusión" para el alumnado sordo, porque su comunicación es totalmente fluida, siempre según sus capacidades (hay también casos de discapacidades). Y el reto ahora es conseguir su implementación real, según se indica en la ley aprobada.

E: Entonces entiendes la inclusión en el sentido de posibilidad de desarrollar una lengua espontánea para comunicarse lo más fluida posible.

C: Sí, y también porque ofrece la posibilidad de aprender de verdad el portugués escrito y desarrollarse en la escuela de una manera espontánea también.

E: ¿Tienen también portugués oral?

C: No, la ley considera que la responsabilidad del oral es de las familias. Son ellas que los tienen que llevar a logopedia, un servicio que paga el estado. Algunos niños van y otros no. La razón de esta exclusión de la lengua oral es porque tradicionalmente la enseñanza de la lengua oral no ha sido creativa, sino muy repetitiva, lo que ha provocado una ruptura irreconciliable entre logopedas oralistas y los que defendemos el bilingüismo. En mi país, los grupos en defensa del implante coclear tienen una posición muy cerrada, confían totalmente en la solución médica; en el otro extremo, la comunidad sorda es muy radical, totalmente en contra de los implantes y la logopedia. Mi posición es intentar acercar posiciones, pero es difícil.

E: Entonces los niños implantados renuncian totalmente a la lengua de signos.

C: Sí, pero cuando fracasa el oralismo se les deriva hacia la educación en LS. Solo ven la LS como la última oportunidad.

E: ¿Están haciendo estudios sobre el éxito de los implantes?

C: Ahora hacen implantes ya a los bebés de meses; han proliferado los centros de implantes en el país porque se gana mucho con esta cirugía, ya que está pagada hasta un 80% por el Estado. En el otro polo, está la comunidad sorda, cada vez más organizada; incluso están consiguiendo que las pruebas para el acceso a la universidad se puedan realizar en libras.

E: Y la investigación ¿es buena?

C: Sí, tenemos varios centros con personas trabajando en este ámbito, también hay profesores sordos trabajando en la universidad; algunos trabajan más en la lingüística, nosotros en la educación, como es mi caso.

E: Y la formación de las personas sordas, ¿vais viendo mejoras?

C: Por ejemplo, en mi universidad, creamos un curso de formación en este sentido, ahora tenemos cinco profesores sordos con una formación superior: una ya terminó su doctorado, otros dos están terminando y otros dos están iniciando. Pero en el conjunto del país ya tenemos más de veinte sordos con títulos de doctorado. Estamos bien en este nivel superior, pero los problemas se encuentran en la educación general, faltan recursos en las escuelas, como los visuales, que son tan importantes para los sordos; hay zonas que los tienen (ejemplo, en la zona de Sao Paulo el 70% de los centros dispone de estos recursos), pero en otras no es así.

E: Entonces falta una cohesión social entre los diferentes ayuntamientos y regiones.

C: Sí, hay una desigualdad fuerte entre las regiones.

E: Y estas personas sordas tan formadas, ¿tienen contacto con las reivindicaciones sordas a nivel internacional?

C: Para la cohesión de las comunidades sordas han sido personas clave el lingüista argentino, oyente, Carlos Skliar, que estuvo unos años trabajando en la universidad en Brasil, ayudó mucho a la organización de la comunidad sorda. Otro hito fue al inicio de los años 90 de un grupo en Sao Paulo que empezó con-

tacto con gente de Suecia y de EEUU, y con el venezolano Carlos Sánchez, con Luis Behares en Uruguay y con María Massone de Argentina. Ellos organizaron congresos iberoamericanos de educación de sordos, que resultaron ser un punto importante de encuentro de personas sordas, así como de intercambio de ideas. En 1998 se organizó en Brasil, lo que los sordos aprovecharon para organizar una marcha reivindicativa, que propició la ley de educación sorda posterior. En el grupo de Skliar estaba una lingüista coda Ronice de Quadros, ella es muy activa en este tema, sobre todo ha tenido un papel crucial en el desarrollo de las dos leyes aprobadas. Tenemos también un Instituto Nacional de Educación de Sordos, fundado hace ya 150 años, una especie de primer colegio sordo fundado cuando aún Brasil pertenecía a Portugal, inspirada en la escuela de sordos de Francia (por ello libras tiene muchas conexiones con la lengua de signos francesa); ahora tienen alumnado sordo y también hacen formación de maestros. Incluso tienen un canal de televisión, para divulgar la lengua de signos y los temas de la comunidad sorda.

E: Cuando el alumnado sordo acaba su formación, ¿crees que tiene ya buen nivel?

C: El nivel de los que acceden a la universidad es aún bajo; en general las evaluaciones demuestran que falta nivel en el nivel de la lectura y escritura; el papel del intérprete no es adecuado en estos niveles básicos. Por ello se ha tenido que introducir el examen en libras para acceder a la universidad, no pueden hacerlo aún en portugués escrito, como el resto del alumnado. Es decir, tenemos doctores sordos, personas muy formadas, pero el nivel medio de calidad no se ha generalizado aún; pero esto está pasando incluso en países como EEUU, tal como nos comentan colegas de allí. Igualmente, es lo mismo que he visto en Barcelona, los problemas son muy parecidos: hay que convencer a las familias, aprender la lengua de signos, cómo hacer con los niños, la formación de las maestras, etc.

E: Y luego está el paradigma tecnológico, confiar tanto en que la ciencia pueda resolverlo todo.

C: Yo tengo una estudiante de máster que vivió un año en Suecia; fue a conocer las escuelas de sordos. Y descubrió que ellos están viviendo un poco lo mismo con los implantes; entonces las familias ya no van a las escuelas de sordos, solo cuando los niños tienen 7 u 8 años y no les ha ido bien el implante, acuden a la lengua de signos; pero ya entonces llegan con retraso. Esto está pasando en Suecia, el país donde tenían el nivel de bilingüismo más avanzando.

E: Vuelve a considerarse la LS como un recurso más. Es el cuestionamiento constante de esta lengua, acrecentado con los implantes.

C: La cuestión de todo es que la lengua de signos no es un recurso más, y las personas sordas necesitan tener competencia en esta lengua.

E: El otro día un filósofo español Emilio Lledó reflexionando sobre el conflicto catalán (él fue profesor de la UB durante unos años) decía "mi patria es mi lengua". Ponía el acento no en el territorio sino en la capacidad para comunicarnos, que es la que nos aporta realmente para la identidad personal. Y si tenemos más lenguas como patria mejor.

C: A mí me gusta mucho observar a los alumnos sordos, cómo llegan a la escuela sin conocimiento por falta de la competencia en una lengua y luego al final, con 14 años, son capaces de reflexionar y hacerse preguntas bien elaboradas no solo en la LS, algunos incluso en la lengua escrita. Esto es para mí fascinante.

E: ¿Tú crees que hemos explicado bien la riqueza del bilingüismo o nos ha faltado algo en este punto?

C: He trabajado bastante en los caminos para llegar a la escritura. Yo creo que es necesario hablar de la lengua escrita siempre junto a la lengua de signos. Esta es el camino para llegar a la lengua escrita. Mi enfoque es primero aprender bien a leer y reflexionar sobre la lectura contextualizada en textos, y luego escri-



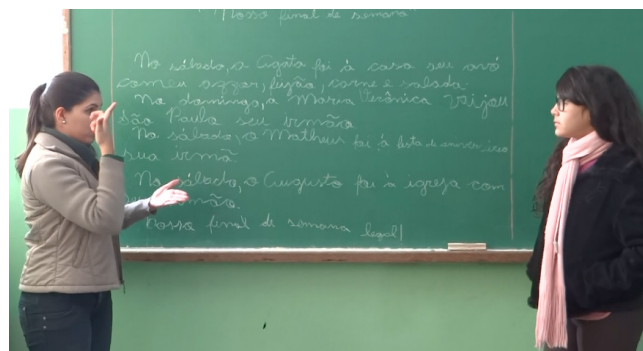
bir. Y siempre con el contraste entre la lengua oral y la LS: cómo lo digo esto en LS, cómo lo digo en la lengua escrita. Desarrollar mucho la capacidad del alumnado para el contraste entre las dos lenguas.

E: Pero ¿hay profesorado que sabe realizar este contraste?

C: Esta es la formación que necesitamos darle al profesor bilingüe: tiene que saber bien el portugués y además sabe reflexionar sobre el contraste de esta lengua con la LS.

E: Es importante esto que dices porque no basta con que el profesorado sepa LS, en el modelo bilingüe se necesita además el contraste de las dos lenguas.

C: Sí, y para eso hay que formar en esta dirección, además de enfocar al profesorado hacia la especialización. Un profesor de las escuelas ordinarias no puede tener en un curso un tipo de discapacidad, al año



siguiente otra, etc. Además, la formación del profesorado se tiene que hacer como algo continuo; hay que formar a los jóvenes estudiantes, pero también a los que ya están en la práctica educativa, ayudándoles, por medio de seminarios con los investigadores, a reflexionar sobre su práctica diaria en grupos pequeños. Incluso algo muy positivo, que yo he hecho durante unos años, es involucrar al profesorado de primaria y participar en investigaciones; así se les pide una reflexión más profunda sobre sus prácticas docentes.

2. Experiencia didáctica -1

“La tarea metalingüística L1/L2 en Logopedia / UALL”

Ruth Solano i Reyes rsolano@xtec.cat

Marta Vinardell i Maristany (coord.) mvinarde@xtec.cat

CREDA Jordi Perelló - Sabadell

Curso 2017/18

Revisado por Maria Josep Jarque Moyano mj_jarque@ub.edu

Universitat de Barcelona, noviembre 2017

Conceptos clave: Metalingüística, metalenguaje, interlingüística, bilingüismo bimodal o intermodal, código auditivo - fonético, código viso-manual, input auditivo, input visual, ruta fonológica, ruta léxica, acceso híbrido, activación paralela: selectiva L1 / L2 y de transferencia (proceso de transferencia de la L1-L2), *code-blending* (uso simultáneo de dos códigos) y *language mixing* (mezcla de lenguas).

Objetivo de la presentación: En nuestra tarea logopédica y educativa tenemos como objetivo mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas de nuestros alumnos con sordera. En esta tarea, se interactúa y se trabaja con diferentes códigos y sistemas lingüísticos para acceder y para procesar óptimamente el lenguaje y la cognición. De este modo, es posible acceder a una tarea metalingüística, teniendo una relación muy estrecha con el significado y significante. Realizamos un interlingüístico bimodal, de comparación entre los dos sistemas lingüísticos. Tenemos una diversidad lingüística y comunicativa, con un uso frecuente –simultáneo secuenciado/ diferenciado– de la lengua hablada y de la lengua de signos catalana; haciendo énfasis en el proceso de transferencia de una lengua a otra, utilizando el catalán signado como facilitador y recurso aumentativo para la comprensión y expresión significativa de la lengua catalana.

Trabajamos con modalidad lingüística y comunicativa dual: bilingüe y bi-modal/ intermodal, expresadas en dos modalidades lingüísticas, tanto simultáneamente como diferenciadas. Los sujetos son bilingües cuando emplean dos o más lenguas, teniendo una fluidez y competencia en función de sus capacidades lingüísticas, cognitivas y propias del entorno familiar, educativo y social. Tienen capacidad de hacer un uso indistinto de una lengua u otra.

Aunque quizás con competencias diferentes según el objetivo y el contexto comunicativo. Los bilingües bi-modales tienen un procesamiento diferenciado de las dos modalidades lingüísticas (códigos) y una activación paralela de las dos lenguas que los lleva a realizar un *code-blending* o un *language mixing*.

Presentamos, a continuación, una tabla comparativa de los dos códigos lingüísticos para relacionar las equivalencias y emplear las estrategias o recursos para incidir en el aspecto del lenguaje que más debemos hacer énfasis en nuestra tarea logopédica y educativa.

Tabla comparativa de paralelismos de los dos códigos lingüísticos:

| Lengua hablada / escrita | Lengua de signos / catalán signado |
|--|--|
| Código auditivo - fonético. Input auditivo (y visual: lectura labial y escritura). Ruta fonológica y ruta léxica. | Código viso - manual. Input visual. Ruta fonológica (parámetros formativos) y ruta léxica (signos conceptuales). |
| Fonética y fonología | |
| Conciencia fonética y fonológica. Relación fonema - grafía - sonido / lectura labiofonética. El fonema - grafía como unidad mínima de la palabra / habla. Discriminación fonética y fonológica. Componentes fonológicos del habla. Información fonológica secuencial. | Conciencia dactilològica ¹ . Relación dactilología - grafía - sonido / lectura labiofonética. Los parámetros formativos ² como unidades mínimas del signo. Discriminación dactilología alfabética, no alfabética y numérica. Componentes subléxicos del signo. Información subléxica. |
| Léxico y semántica | |
| Conciencia léxica. La palabra como concepto. Relación palabra entre el significado y significante. Relación composición grafías - unidad semántica o concepto. Lectura global y analítica - silábica. Precisión léxica ³ . | Conciencia léxica - sígnica ⁴ . El signo como concepto. Relación del signo entre el significado y significante. Relación composición dactilología- concepto / signo léxico ⁵ . Dactilología global y analítica - silábica ⁶ . |
| Efecto léxico / ítems léxicos. Familiaridad y diferenciación semántica - fonológica. | Dactilología acentuada y precisión dactilológico (todas las letras, diéresis, signos gráficos ...). Efecto signo léxico - conceptual / ítems signo - léxicos ⁷ . Familiaridad diferenciación semántica - signo léxico / subléxico. |
| Estructura lingüística | |
| Conciencia de la estructura de la frase S-V-O. Planificación de la estructura lingüística ⁸ . | Reflexión metalingüística. Proceso de transferencia al catalán signado y a la LSC (y viceversa) ⁹ . Planificación de la estructura lingüística. |
| Morfosintaxis | |
| Conciencia morfosintáctica. | Reflexión metalingüística ¹⁰ . Proceso de transferencia al catalán signado exacto y a la LSC. |
| Discriminación y comprensión / expresión de las partículas morfo-sintácticas de la oración. | Discriminación y comprensión / expresión de los signos específicos. |

- ¹. La dactilología también tiene articulación, movimiento, orientación y componente no manual (componente bucal/hablado, la posición de los labios suele reproducir la producción hablada de la palabra, y cuando marcamos el acento prosódico hay cambios en el componente bucal).
- ². Los parámetros formativos son la configuración, el lugar de articulación, el movimiento, la orientación y el componente no manual.
- ³. En la precisión léxica, en lengua hablada y escrita hace referencia al significado y al uso. En cambio, en cuanto a la precisión signica hace referencia a la forma de la producción. En el caso del paso de la precisión de la palabra léxica debe deletrear con toda la precisión dactilológica (con los acentos y diéresis, por ejemplo).
- ⁴. En lengua de signos también hay conciencia léxica, conceptual. La palabra signica remite más al hecho de signar como producción que no signo conceptual.
- ⁵. Al deletrear, reconoce e identifica la palabra, accede al significado y produce el signo.
- ⁶. Se refiere a la producción o la comprensión. Si es a la comprensión, equivalente a la lectura, sería "identificación global y analítica", siendo "identificación" sinónimo de lectura.
- ⁷. Todas las palabras o signos tienen significado y significante. El significado es el contenido semántico y el significante, la forma. Además, algunas palabras o signos tienen un significado léxico y conceptual - lo que hacemos referencia como ítems léxico-, que son los nombres, verbos, adjetivos, adverbios, y otros tienen un significado relacional (o gramatical, los artículos, las preposiciones, morfemas gramaticales ...). Cuando el niño lee el significante activa el significado, si es que conoce la palabra y tiene un buen acceso léxico, independientemente si es un ítem léxico o gramatical.
- ⁸. En la planificación de la estructura lingüística, o de la

construcción lingüística, sea palabra/signo, oración. También se amplía a fragmento y texto.

- ⁹. En el proceso de transferencia puede tener como lengua de origen tanto el catalán / castellano como la lengua de signos, en función de las competencias y habilidades lingüísticas de cada alumno. La demanda varía en función de los objetivos y contenidos de las sesiones de trabajo con el alumno. Es una tarea interlingüística en la que hay activación paralela en el bilingüismo bi-modal.

- ¹⁰. También puede haber conciencia morfosintáctica en el catalán signado o en el soporte signado.

Referencias bibliográficas y webgráficas:

Jarque, M. J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística* (2), 33-48.

Jarque, M. J. (2016). ¿Son lenguas, las lenguas de signos? En M. C. Horno, I. Ibarretxe & J. Mendivil, L. (Eds.), *Panorama actual de la ciencia del lenguaje. Primer sexenio de Zaragoza Lingüística* (pp. 61-84). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (PUZ).

Morales López, E. (2010). Característiques generals del bilingüisme intermodal. En J. Martí i Castells & J. M. Mesres i Serra (Eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques. Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008* (pp. 175-188). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. [En castellano: <http://hdl.handle.net/2183/983>].

Villamariel, S. (2017). *Processament de la LS i dels bilingües bi-modals*. Bilbao: Basque Cognition Brain Language Center.

Vinardell, M. [et al.] (2017). *El suport signat per accedir a la llengua oral i escrita*. Barcelona: Associació Catalana de Professionals del CREDA.



2. Experiencia didáctica -2

Clases de geología

Dos profesores gallegos de secundaria, Xacobo de Toro y Adela Otero, han creado una serie de unidades didácticas e inclusivas en formato de vídeo e hipervídeo de geología. El gallego es la lengua vehicular y están subtítuladas en varios idiomas. Se emplearon diferentes técnicas de vídeo en exteriores y en un plató casero con fondo de chroma y teleprompter.

Los vídeos resultantes se signaron a lengua de signos española (LSE) por intérpretes profesionales (ILSS) y se añadieron subtítulos para hacerlas más accesibles a la comunidad sorda.

Se usará el proceso de creación de este proyecto como modelo y punto de partida en el flujo de trabajo para la creación de vídeos educativos eficientes inclusivos y signados en lengua de signos española. Podéis acceder a los vídeos en:

https://www.youtube.com/results?search_query=%23XeoClip

3. ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

A partir de las ideas que nos ha proporcionado la Dra. Cristina Lacerda, resaltaría para esta reflexión la definición del término "inclusión".

Recordemos lo que dice al respecto la Unesco (2017, descargado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>):

"La comunidad educativa mundial ha adoptado el Marco de Acción Educación 2030 para avanzar hacia el ODS (objetivo de desarrollo social) 4 (la educación inclusiva y de calidad) y sus metas. El Marco destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación. Concretamente, insta a abordar las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje, prestando especial atención a la igualdad de género. Esto incluye los esfuerzos para permitir que los sistemas educativos estén al servicio de todos los estudiantes, con foco en los que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Entre los estudiantes excluidos figuran los de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades.

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de

una educación de calidad para todos y todas (UNESCO, 2015b).

La *inclusión* es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

Los *niños con discapacidad* figuran entre los grupos de niños más marginados y excluidos; habitualmente se les niega el derecho a una educación de calidad (OMS y Banco Mundial, 2011). Las políticas varían considerablemente en todo el mundo, y algunos países dan prioridad a la educación de estos niños en diferentes entornos: escuelas y centros especiales; clases especiales en escuelas integradas; o escuelas inclusivas que trabajan para identificar y remover los obstáculos, y para permitir que todos los estudiantes participen y rindan en entornos generales. El establecimiento de escuelas inclusivas es ampliamente considerado como deseable para la igualdad y los derechos humanos, y tiene beneficios educativos, sociales y económicos (UNESCO, 2001). [...]

Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa".

Como se observa, el objetivo de la inclusión es hacer posible que el estudiante progrese social y cognitivamente de manera plena, y gracias a ello pueda comprender la realidad en la que vive. En el caso de un alumno sordo, solo podrá hacerlo cuando se le asegure el desarrollo de una lengua primera desde los primeros inicios de su vida. Si no puede hacerlo en la lengua oral, tiene que hacerlo en la lengua de signos.

De esta forma, nos parece un ejemplo bien opuesto a este ideal de inclusión el hecho de que aún haya niños sordos que durante su escolarización tengan una comunicación oral limitada con sus maestras y compañeros; pero también lo es, como nos recuerda la profesora Lacerda, que un niño sordo esté en una escuela ordinaria solo, comunicándose con sus profesoras y

pares por medio de una intérprete. Recordemos la definición que ella nos ha ofrecido de inclusión:

“Para mí, [el] proyecto bilingüe es la “verdadera inclusión” para el alumnado sordo, porque su comunicación es totalmente fluida, siempre según sus capacidades... También porque ofrece la posibilidad de aprender de verdad el portugués escrito y desarrollarse en la escuela de una manera espontánea también”. La clave está, pues, en la posibilidad o no de una comunicación totalmente espontánea desde los primeros momentos de la vida (en lengua oral y/o en lengua de signos).

Esperanza Morales

4. PUBLICACIONES EN NUESTRA WEB

Recurso educativo nº 14: “Frasas hechas: catalán – lengua de signos catalana”.

Autoras: Rosa María Boldú, María Asta, Júlia Garrusta y Esperanza Morales.

Montaje: Raúl Ruiz Freijo.

<http://bilinsig.org/recursos-educativos/>

5. NOTICIAS

1) Workshop *BilinSig* 2018

Fecha: 12 de mayo, en Madrid. Más información en el siguiente enlace:

<http://bilinsig.org/workshops-talleres/>

2) *III Jornada de l'Associació Volem Signar i Escoltar*: “La llengua de signes en l'atenció primerenca / La lengua de signos en la atención temprana”.

Fecha: 19 mayo 2018, en Hospitalet de Llobregat, Barcelona. Más información en la web:

<https://www.eventbrite.es/e/III-jornada-de-volem-signar-i-escoltar-la-llengua-de-signes-en-latencio-primerenca-tickets-44976679459>